

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

VITÓRIA BERSCH

**O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA PARA
CRIANÇAS DE UMA ESCOLA DA REDE PRIVADA DE PORTO ALEGRE**

Porto Alegre – RS

2023

Vitória Bersch

**O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA PARA
CRIANÇAS DE UMA ESCOLA DA REDE PRIVADA DE PORTO ALEGRE**

Trabalho de Conclusão apresentado à comissão de Graduação do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do Título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Renata Sperrhake

Porto Alegre

2023

Vitória Bersch

**O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA PARA
CRIANÇAS DE UMA ESCOLA DA REDE PRIVADA DE PORTO ALEGRE**

Trabalho de Conclusão apresentado à comissão de Graduação do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do Título de Licenciada em Pedagogia.

Aprovado em: _____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Luciana Vellino Corso – UFRGS

Profa. Dra. Luciana Piccoli – UFRGS

Profa. Dra. Renata Sperrhake – UFRGS (Orientadora)

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Profa. Dra. Renata Sperrhake, minha eterna gratidão pela disponibilidade e incentivo ao longo da realização deste trabalho. Não tenho palavras pra descrever a excelente professora que és. Obrigada por ter sido a primeira a despertar em mim o interesse pela alfabetização.

Aos professores e professoras desta Universidade toda a minha admiração e respeito. Obrigada por me inspirarem a seguir na carreira docente e ser melhor a cada dia. Um agradecimento especial à Profa. Dra. Luciana Vellinho Corso e à Profa. Dra. Luciana Piccoli por aceitarem compor a banca examinadora desta pesquisa.

Às crianças, obrigada por aceitarem, gentilmente, participar desta pesquisa. Para mim, foi uma enorme satisfação estar com vocês e descobrirmos juntos os infinitos conhecimentos que as letras podem nos proporcionar.

À escola onde realizei a pesquisa, obrigada por confiarem em mim e no meu trabalho. Serei eternamente grata por todo carinho que recebi nos dias em que frequentei a escola.

Aos meus pais, Nestor Antônio e Lovâni, e às minhas irmãs, Fernanda e Karin Regina, obrigada por serem a minha família. Vocês são muito especiais!

Ao meu companheiro, Vinícius Fin, gratidão pelo incentivo, carinho e cuidado durante todos esses anos. Obrigada por existir na minha vida. Eu te amo muito.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Frequência da Produção por Ano.....	15
Figura 2 - Resumos por Nível.....	15
Figura 3 - Resumos de Periódicos Científicos por Ano de Publicação	17
Figura 4 - O <i>Continuum</i> dos Níveis de Consciência Fonológica	24
Figura 5 - Consciência Metalinguística	25
Figura 6 - Estrutura da Sílabas Conforme a Teoria da Métrica de Selkirk (1982)	29
Figura 7 - Três Desenvolvimentos.....	36
Figura 8 - Propriedades do SEA que o Aprendiz Reconstroi para se Tornar Alfabetizado	40
Figura 9 - Registro da Atividade de Formar Pares com a mesma Sílabas Inicial	85
Figura 10 - Prova das Quatro Palavras e uma Frase (avaliação diagnóstica e final).....	89

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relação Universidades e Número de Resumos	16
Quadro 2 - Relação Revista e Número de Resumos	18
Quadro 3 - Caracterização dos Trabalhos Semelhantes	20
Quadro 4 - Principais Atividades Metafonológicas Avaliadas por Pesquisas	23
Quadro 5 - Habilidades de Consciência Fonológica no Nível da Sílabas	28
Quadro 6 - Habilidades de Consciência Fonêmica	32
Quadro 7 - Habilidades de Consciência Fonológica Primordiais à Alfabetização Inicial	33
Quadro 8 - Classificação da Escrita das Crianças em Níveis Psicogenéticos	51
Quadro 9 - Habilidades de Consciência Fonológica Desenvolvidas pelas Crianças Antes da Intervenção Pedagógica	57
Quadro 10 - Conhecimento das Letras (Avaliação Diagnóstica)	59
Quadro 11 - Frequência das crianças nos encontros	72
Quadro 12 - Registro da Primeira Situação em que as Crianças Segmentam seus Nomes em Sílabas	75
Quadro 13 - Registro da Primeira Situação em que as Crianças Jogaram Batalha de Palavras	76
Quadro 14 - Registro de uma Situação em que as Crianças Segmentam e Contam Palavras em Sílabas	79
Quadro 15 - Registro de uma Situação em que as Crianças Brincam de Quantificar Sílabas	80
Quadro 16 - Registro de uma Situação em que as Crianças Identificam Sílabas dos Nomes	82
Quadro 17 - Registro de uma Situação em que as Crianças Produzem Palavras com a mesma Sílabas Inicial	84
Quadro 18 - Classificação da Escrita das Crianças em Níveis Psicogenéticos Após a Intervenção Pedagógica	87
Quadro 19 - Habilidades de Consciência Fonológica Desenvolvidas pelas Crianças Após a Intervenção Pedagógica	90
Quadro 20 - Avaliação Diagnóstica e Final (Comparação das Habilidades)	92

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CF – Consciência Fonológica

SCIELO – *Scientific Electronic Library Online Brasil*

SEA – Sistema de Escrita Alfabética

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

RESUMO

Este Trabalho de Curso de Licenciatura em Pedagogia tem como objetivo analisar o desenvolvimento de habilidades metafonológicas em crianças de 4 a 6 anos de idade a partir de uma proposta de intervenção pedagógica. Para isso, a metodologia utilizada foi a pesquisa intervenção pedagógica (DAMIANI *et al.*, 2013), realizando seis procedimentos metodológicos: entrevista semiestruturada com o professor, observação da turma, avaliação diagnóstica, planejamento da intervenção, intervenção pedagógica e avaliação final. Para circunscrever esta pesquisa diante da produção acadêmica já existente que apresenta como foco a consciência fonológica na Educação Infantil, foi realizada uma revisão bibliográfica em quatro repositórios digitais: Portal de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Portal de Periódicos da CAPES, *Scientific Electronic Library Online Brasil* (SCIELO) e o LUME da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Como aporte teórico para embasar este trabalho utiliza-se o campo dos estudos da Alfabetização e os conceitos utilizados são fundamentados, principalmente, nos autores Alves (2012), Piccoli e Camini (2012), Soares (2016) e Moraes (2019). A partir da análise do material empírico, constituído da transcrição das avaliações diagnóstica e final e das propostas pedagógicas realizadas com a turma, foi possível organizar três eixos de análise: 1) “[...] é que tem que contar os pedacinhos”: intervenções para a superação do realismo nominal”; 2) “Tre-em, tem dois pedacinhos”: o desafio das palavras monossílabas”; 3) “Tudo começa com P e depois vem o I”: a identificação da sílaba inicial”. Como resultados, mesmo com um período curto de intervenção, ressalta-se o avanço das crianças nas habilidades de segmentação de palavras em sílabas orais e identificação da sílaba inicial, além de avançarem na superação do realismo nominal, dissociando significado e significante. Além disso, destaca-se a importância das interações entre as crianças durante as propostas, fazendo com que repensassem a realização das mesmas, atuando na Zona de Desenvolvimento Proximal (VYGOTSKY, 2007).

Palavras-chave: alfabetização; consciência fonológica; educação infantil; intervenção pedagógica.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 REFERENCIAL TEÓRICO	13
2.1 ESTADO DA ARTE E POSSÍVEIS INOVAÇÕES	13
2.2 O QUE É CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA?	22
2.2.1 Caracterização dos Níveis da Consciência Fonológica.....	25
2.2.1.1 Consciência Lexical.....	26
2.2.1.2 Consciência Silábica.....	27
2.2.1.3 Consciência Intrassilábica: rimas e aliterações	28
2.2.1.4 Consciência Fonêmica	30
2.2.2 Relação entre Consciência Fonológica e Alfabetização.....	33
2.2.3 Consciência Fonológica na Educação Infantil	36
3 METODOLOGIA.....	41
3.1 ASPECTOS ÉTICOS DA INVESTIGAÇÃO.....	44
4 CONTEXTUALIZAÇÃO, AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA E PLANEJAMENTO DA INTERVENÇÃO	46
4.1 AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DE ESCRITA: PROVA DAS 4 PALAVRAS E UMA FRASE.....	49
4.2 AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA	51
4.3 AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DE CONHECIMENTO DAS LETRAS.....	58
4.4 PLANEJAMENTO DA INTERVENÇÃO	61
5 ANÁLISE DE DADOS.....	72
5.1 "[...] É QUE TEM QUE CONTAR OS PEDACINHOS": INTERVENÇÕES PARA A SUPERAÇÃO DO REALISMO NOMINAL	73
5.2 “TRE-EM, TEM DOIS PEDACINHOS”: O DESAFIO DAS PALAVRAS MONOSSÍLABAS	78
5.3 “TUDO COMEÇA COM P E DEPOIS VEM O P”: A IDENTIFICAÇÃO DA SÍLABA INICIAL	81
6 AVALIAÇÃO FINAL	87
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	94
REFERÊNCIAS.....	97
APÊNDICE A – Roteiro da Entrevista Semiestruturada com o Professor.....	102
APÊNDICE B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido	103
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Responsáveis.....	106
APÊNDICE D – Termo de Concordância da Instituição	110

1 INTRODUÇÃO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pretende analisar o desenvolvimento de habilidades metafonológicas, em crianças de 4 a 6 anos de idade, a partir de uma proposta de intervenção pedagógica. O interesse por tal temática surgiu quando iniciei meu trabalho como monitora em uma Escola de Educação Infantil da rede municipal de Porto Alegre/RS. Uma das crianças do Jardim A, ao brincar de “estudar”, observava as palavras presentes na sala de referência da turma e nos livros de literatura infantil e, em dado momento da brincadeira, ela se direcionou a mim e fez um pedido: “Professora, você me ensina a ler todas as coisas?”. A partir disso, percebi que, desde cedo, algumas crianças podem ter curiosidades metalinguísticas de forma espontânea e é dever da escola despertar essa curiosidade em todos os estudantes (MORAIS, 2019). Diante da impossibilidade de realização da pesquisa na escola municipal de origem, devido a problemas de infraestrutura, a pesquisa foi realizada em outra instituição de ensino.

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e visa o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (2017) estabelece seis direitos de aprendizagem de todas as crianças: conviver, conhecer-se, brincar, participar, explorar e expressar. Além disso, o documento normativo prevê as interações e a brincadeira como eixos estruturantes das práticas pedagógicas. Desse modo, sabe-se que as crianças desta etapa da educação não devem ser submetidas a um ensino sistemático de alfabetização, tampouco a treinos de pronúncia de fonemas isolados. Contudo, segundo Morais (2019), é possível que, desde a Educação Infantil, as crianças possam refletir sobre as partes orais das palavras, através de jogos e brincadeiras, desenvolvendo habilidades em consciência fonológica que, posteriormente, favorecerão a aquisição das habilidades de leitura e escrita.

Diante disso, o presente trabalho tem como objetivo geral: analisar o desenvolvimento de habilidades metafonológicas em crianças de 4 a 6 anos de idade, a partir de uma proposta de intervenção pedagógica.

A partir deste objetivo geral, foram elaborados os seguintes objetivos específicos:

- Identificar, por meio da Prova das Quatro Palavras e uma Frase (FERREIRO, 1982), as hipóteses de escrita elaboradas pelas crianças, segundo a Teoria da Psicogênese da Escrita.

- Identificar, por meio de tarefas de consciência fonológica que envolvem diferentes operações cognitivas e segmentos sonoros, as habilidades fonológicas já construídas pelas crianças, identificando a relação entre estas habilidades e as hipóteses de escrita elaboradas pelos participantes.
- Elaborar propostas didático-pedagógicas para desenvolver habilidades metafonológicas.
- Aplicar propostas didático-pedagógicas, para desenvolver habilidades metafonológicas, em uma turma de Jardim B de uma escola privada de Porto Alegre.
- Reavaliar as crianças, após o período de intervenção pedagógica, por meio dos mesmos instrumentos utilizados na avaliação diagnóstica.
- Analisar as hipóteses de escrita elaboradas pelas crianças, bem como as habilidades metafonológicas construídas por elas, ao final do período delimitado na pesquisa.

Após esta primeira seção, em que apresento minha motivação para a realização do estudo, o trabalho está organizado da seguinte forma: na segunda seção, são apresentados alguns conceitos e discussões oriundos dos campos teóricos que dão suporte à pesquisa, além do estado da arte e possíveis inovações do trabalho; na terceira seção, é descrita a metodologia utilizada; na quarta seção a pesquisa é contextualizada e as avaliações diagnósticas são apresentadas e discutidas; na quinta seção são apresentados três eixos de análise advindos do material empírico. O primeiro eixo se denomina “[...] é que tem que contar os pedacinhos’: intervenções para a superação do realismo nominal”, o segundo eixo é intitulado “‘Tre-em, tem dois pedacinhos’: o desafio das palavras monossílabas” e o terceiro eixo de análise é nomeado como “‘Tudo começa com P e depois vem o I’: a identificação da sílaba inicial”. Na sexta seção, são apresentados os resultados das avaliações finais e na sétima e última seção são apontadas algumas considerações.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A presente pesquisa tem como objeto de estudo a consciência fonológica. Diante disso, o texto do referencial teórico está organizado em cinco seções. A primeira seção apresenta o estado da arte e possíveis inovações da pesquisa. A segunda seção conceitua a consciência fonológica. A terceira caracteriza cada um dos níveis da consciência fonológica. Após, na quarta seção, discute-se sobre a relação existente entre a consciência fonológica e a alfabetização. Por fim, na quinta seção, analisa-se o trabalho com consciência fonológica na Educação Infantil.

2.1 ESTADO DA ARTE E POSSÍVEIS INOVAÇÕES

Buscando circunscrever esta pesquisa diante da produção acadêmica já existente e que apresenta como foco a consciência fonológica na Educação Infantil, foi realizada uma revisão bibliográfica em quatro repositórios digitais: Portal de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Portal de Periódicos da CAPES, *Scientific Electronic Library Online Brasil* (SCIELO) e o LUME da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Para esta revisão, estabeleceu-se um recorte temporal de 20 anos, compreendendo o período de 2002 a 2022. Além disso, buscando restringir a pesquisa nos repositórios, analisaremos apenas os trabalhos capturados pelos seguintes descritores: 1) “consciência fonológica” AND¹ “educação infantil” e 2) “consciência fonológica” AND “pré-escola”.

Em relação aos critérios de elegibilidade, foram selecionados apenas os estudos que tematizam a consciência fonológica, considerando como sujeitos de pesquisa as crianças da faixa etária compreendida pela Educação Infantil, trabalhos desenvolvidos com turmas em escolas ou revisões de literatura. Já como critérios para exclusão de trabalhos, desconsideramos aqueles que focalizam sujeitos específicos dentro de uma turma, o desenvolvimento das habilidades metafonológicas fora do ambiente escolar, a consciência fonológica em jovens e adultos e em crianças com desenvolvimento atípico, além da consciência fonológica relacionada à aquisição de uma língua adicional.

No Portal de Periódicos da Capes foram identificadas 100 obras relacionadas ao estudo da consciência fonológica na Educação Infantil, através da primeira busca, utilizando os

¹ Operadores Booleanos auxiliam a realizar uma busca com maior precisão.

descritores “consciência fonológica” AND “educação infantil”. Na segunda busca, foram identificados 89 trabalhos, utilizando os descritores “consciência fonológica” AND “pré-escola”. No Portal de Teses e Dissertações da Capes, por meio da busca com os descritores “consciência fonológica” AND “educação infantil”, foram obtidos 45 resultados e, ao fazer a busca com os descritores “consciência fonológica” AND “pré-escola”, foram identificados 13 resultados.

No repositório da SCIELO foram identificadas 11 produções acadêmicas sobre a temática, sendo 10 trabalhos capturados pelos descritores “consciência fonológica” AND “educação infantil” e somente um resultado através dos descritores de busca “consciência fonológica” AND “pré-escola”. No LUME da UFRGS, foram capturados apenas três trabalhos acadêmicos, dois através dos descritores “consciência fonológica” AND “educação infantil” e somente um resultado através dos descritores de busca “consciência fonológica” AND “pré-escola”. Ao finalizar as buscas nos repositórios, foi realizada uma leitura seletiva (LIMA; MIOTO, 2007) dos resumos e, de um total de 261 trabalhos capturados, 81 foram selecionados de acordo com os critérios de elegibilidade estabelecidos para esta revisão.

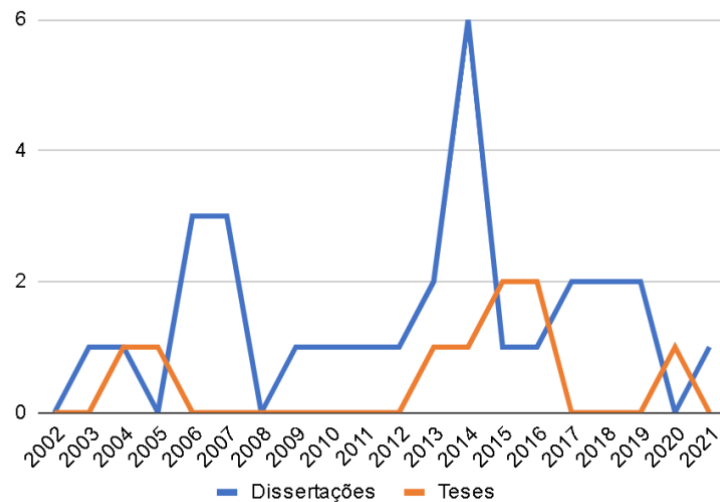
Em seguida, foram elaboradas duas tabelas. A primeira visou catalogar as Teses e Dissertações com informações sobre autoria, instituição, ano, título, Programa de Pós-Graduação, Nível de Curso de Pós-Graduação, fonte, área do conhecimento, palavras-chave e resumo. Essas informações fazem parte da macroestrutura do resumo (ABREU, 2006), de acordo com a forma como está disponibilizado na Base de Teses do Portal CAPES. A segunda tabela objetivou catalogar os periódicos científicos com informações sobre autoria, ano, título, palavras-chave, revista e resumo.

Inicialmente, serão apresentadas as análises quantitativas das Teses e Dissertações, tendo em vista as informações presentes na macroestrutura dos resumos, já apresentadas anteriormente. Em seguida, serão analisados os dados quantitativos dos periódicos. Por fim, a análise qualitativa dos resumos será realizada a partir de dois eixos: temática e metodologia, considerando dados presentes na macro e na microestrutura dos trabalhos (ABREU, 2006), que correspondem ao texto do resumo em si.

Em relação ao período de publicação das pesquisas, apresentamos a figura abaixo, que reúne a frequência da produção por ano. Entre 2002 e 2022 foram defendidas 38 produções acadêmicas, entre dissertações de mestrado e teses de doutorado, com a temática da consciência fonológica na Educação Infantil. É possível observar uma tendência de crescimento do número de pesquisas a partir do ano de 2013, sendo 2014 o ano que apresenta a maior concentração de produções acadêmicas, com sete publicações. De acordo com Sperrhake e Piccoli (2021, p.6),

é possível que este movimento decorra de dois fatores: “o acesso às fontes digitais ser mais reduzido para trabalhos mais antigos e, o principal, o fato de ter havido uma ampliação dos programas de pós-graduação”.

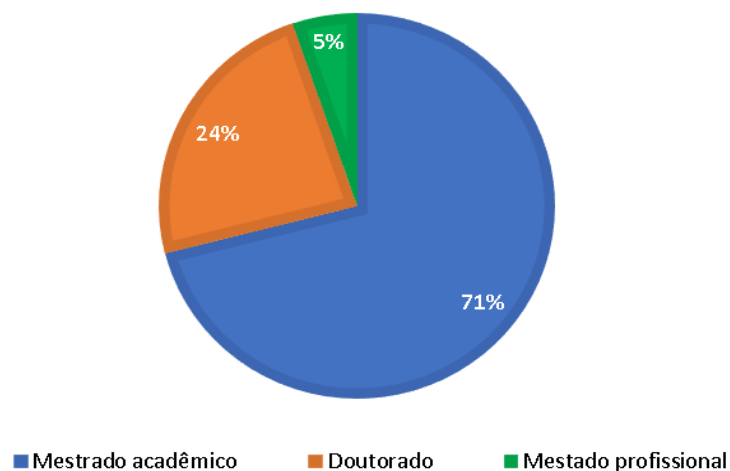
Figura 1 - Frequência da Produção por Ano



Fonte: elaborado pela autora

No gráfico a seguir, é possível visualizar a quantidade de resumos por Nível de Curso de Pós-Graduação. Percebe-se um predomínio das dissertações de Mestrado Acadêmico, que constituem 71% da produção, enquanto as teses de Doutorado representam 24% do total e os Mestrados Profissionais ocupam 5% das pesquisas.

Figura 2 - Resumos por Nível



Fonte: elaborado pela autora

No quadro abaixo, estão listadas as 18 instituições universitárias brasileiras nas quais as pesquisas foram desenvolvidas. As instituições federais, estaduais e comunitárias respondem por, aproximadamente, 77% da produção referente à consciência fonológica na Educação Infantil e as instituições privadas correspondem a 23% desta produção. Pode-se destacar a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) como as instituições públicas com a maior quantidade de trabalhos produzidos, enquanto a Universidade Presbiteriana Mackenzie e a Universidade de São Paulo Campus de Ribeirão Preto são as universidades privadas com maior produção acadêmica.

Das cinco regiões em que o território brasileiro está dividido, a Região Sudeste concentra o maior número de produções, 19 (50%) no total, seguida da Região Nordeste com 10 (26,3%) e a Região Sul com 9 trabalhos, representando 23,4% das pesquisas. As Regiões Norte e Centro-Oeste não apresentaram nenhuma produção acadêmica relacionada à consciência fonológica na educação infantil, no recorte temporal e banco de dados delimitado para a pesquisa.

Quadro 1- Relação Universidades e Número de Resumos

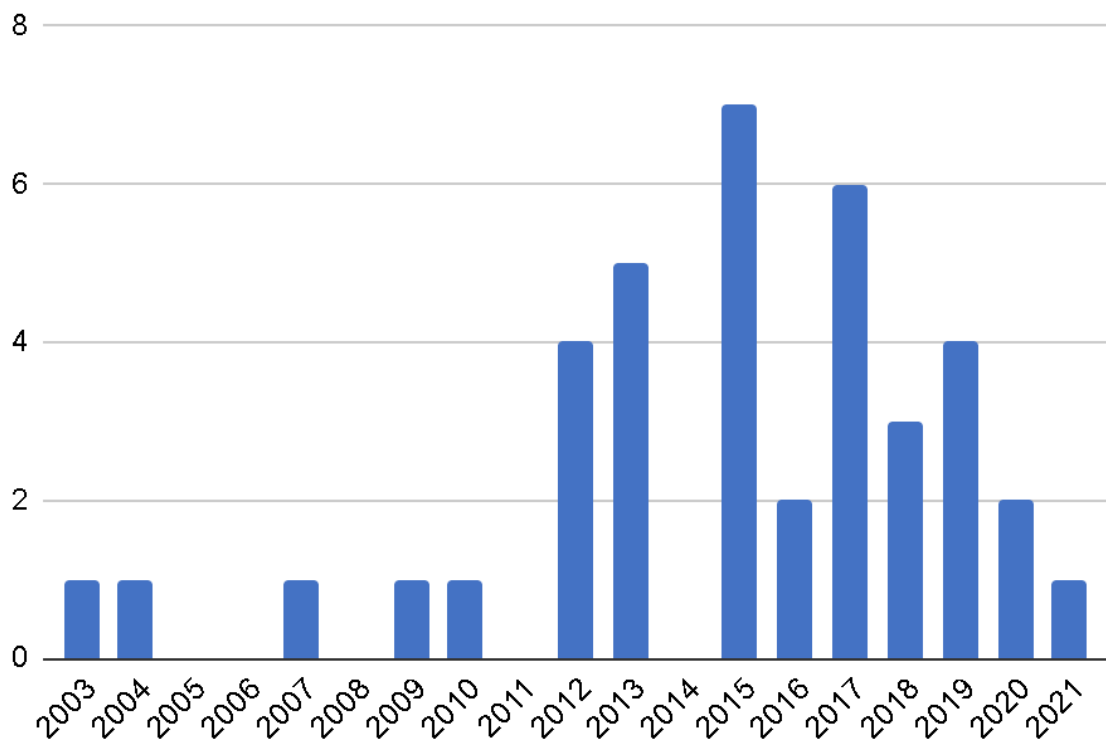
Universidades	Nº de resumos
UFPE	6
MACKENZIE	5
UFSM	4
USP- RIBEIRÃO PRETO	4
UNIVERSO	3
USP	3
UFC	2
PUCRS	1
PUCSP	1
UFBA	1
UFJF	1
UFMG	1
UEPB	1
UFPEL	1
UFRJ	1
UFSC	1
UNESPAR	1
URI	1

Fonte: elaborado pela autora

Quanto aos Programas de Pós-Graduação em que as pesquisas foram realizadas, percebe-se um predomínio das áreas da Educação e da Psicologia, com 10 produções em cada. Em seguida, está o programa de Distúrbios do Desenvolvimento com 5 trabalhos, os programas de Distúrbios da Comunicação Humana e Linguística, com 3 trabalhos realizados em cada e Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano com 2 produções. Após, seguem diferentes programas com apenas um trabalho em cada.

Em relação ao período de publicação dos periódicos científicos, o gráfico abaixo reúne a quantidade de resumos por ano de publicação. Entre 2002 e 2022 foram publicadas 39 produções acadêmicas com a temática da consciência fonológica na Educação Infantil, apresentando uma média de dois trabalhos por ano. Observa-se uma tendência de crescimento do número de pesquisas a partir do ano de 2012, sendo 2015 o ano que apresenta a maior concentração de produções acadêmicas, com sete publicações.

Figura 3-Resumos de Periódicos Científicos por Ano de Publicação



Fonte: elaborado pela autora

O quadro abaixo apresenta o número de publicações por periódico científico. É possível

perceber um amplo predomínio de publicações na Revista do Centro de Especialização em Fonoaudiologia Clínica (CEFAC), com 11 trabalhos referentes à temática da consciência fonológica na Educação Infantil. Em seguida, a revista de Estudos e Pesquisas em Psicologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro apresenta 3 trabalhos publicados. Após, as revistas Psicologia Escolar e Educacional (Online), Psicologia: Teoria e Pesquisa, Ibero-Americana de Estudos em Educação e Distúrbios da Comunicação apresentam 2 publicações em cada uma. Por fim, seguem diferentes revistas com apenas um trabalho publicado em cada.

Quadro 2- Relação Revista e Número de Resumos

Revista	Nº de Artigos
Revista CEFAC	11
Estudos e Pesquisas em Psicologia	3
Distúrbios da Comunicação	2
Psicologia Escolar e Educacional (Online)	2
Psicologia: Teoria e Pesquisa	2
Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação	2
Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa B2	1
Audiology - Communication Research	1
Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional (Curitiba. Online)	1
Eccos	1
Educar em Revista	1
Estudios Pedagógicos	1
Journal of Speech, Language, and Hearing Research	1
Letras de Hoje	1
Paidéia Cadernos de Psicologia e Educação	1
Perspectivas Online. Humanas & Sociais Aplicadas	1
PLOS ONE	1
Pró-fono: Revista de Atualização Científica	1
Psico: Revista Semestral do Instituto de Psicologia da PUCRS	1
Psico USF	1
Psicologia em Estudo	1
Revista Brasileira de Educação	1
Revista Educare	1

Fonte: elaborado pela autora

No LUME da UFRGS foram capturados apenas três trabalhos acadêmicos referentes à temática da consciência fonológica na educação infantil. No que se refere ao nível acadêmico, o primeiro é um Trabalho de Conclusão de Curso, defendido em 2011, o segundo é um Trabalho de Conclusão de Especialização, defendido em 2014 e o terceiro é um Trabalho de Conclusão

de Graduação, defendido em 2018. O primeiro trabalho é da área da pedagogia e os outros dois trabalhos são da área da fonoaudiologia.

Abaixo, as análises dos resumos serão apresentadas a partir de dois eixos, considerando dados presentes na macro e microestrutura dos resumos. Inicialmente, serão discutidas as temáticas das pesquisas e, em seguida, as metodologias utilizadas.

A partir da leitura dos 81 resumos, estes foram agrupados em 10 categorias distintas, de acordo com a temática abordada. Para defini-las, consideraram-se as informações apresentadas pelo próprio autor no resumo. Vale ressaltar que os trabalhos poderiam ser inseridos em mais de uma categoria temática, entretanto optou-se por classificar cada produção em apenas uma delas. A classificação realizada ficou da seguinte forma: a) CF e leitura e escrita; b) CF e suas habilidades; c) CF e revisão de literatura; d) CF e letramento; e) CF e linguagem oral; f) CF e práticas pedagógicas; g) CF e BNCC; h) CF e desenvolvimento fonológico; i) CF e material didático e j) CF e audição.

No universo de 81 resumos, 38% discutem consciência fonológica e aquisição das habilidades de leitura e escrita. Dessa forma, esta é a categoria que reuniu o maior número de produções, 31 trabalhos no total. Destes, nove focalizam, principalmente, as habilidades em leitura, enquanto 11 são mais voltados para discussões das habilidades de escrita e 11 enfocam ambos processos. Nesta última categoria, é possível perceber uma unanimidade dos estudos na concordância da existência de uma correlação significativa entre a consciência fonológica e o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

A segunda categoria com maior representatividade foi CF e suas habilidades, com 13 produções, representando aproximadamente 16% do total de resumos. A categoria CF e revisão de literatura figura na sequência, sendo abordada por oito estudos, ou seja, aproximadamente 10% da produção. A categoria CF e letramento representa em torno de 7,5% da produção, com seis trabalhos no total: vale ressaltar que quatro destes trabalhos abordam o letramento emergente. Após, com cinco trabalhos em cada, estão as categorias CF e práticas pedagógicas e CF e linguagem oral, representando, cada uma, por volta de 6% da produção. As categorias seguintes foram menos recorrentes nos trabalhos, cada uma delas apresentou menos de quatro trabalhos, dessa forma, representam aproximadamente 4% cada.

Dentre as metodologias mais utilizadas, indiscutivelmente, as abordagens envolvendo testes, tarefas e avaliações foram as mais recorrentes, com 33 indicações. Na sequência, aparece a pesquisa intervenção de abordagem experimental, com 12 indicações. Após, com 10 menções, está a aplicação de questionários. Com nove indicações, figuram na sequência as pesquisas bibliográficas e as revisões teóricas. Com o total de sete, estão as metodologias relacionadas à

geração de dados através de observações, gravações em áudio/vídeo e transcrição. As entrevistas aparecem com quatro indicações. As abordagens analíticas envolvendo documentos e textos, nomeadas como análise de conteúdo, análise documental e análise textual discursiva também aparecem com quatro menções. Em seis resumos, não foi possível identificar a metodologia empregada. Vale destacar que outras metodologias também foram mencionadas, como: método clínico piagetiano; estatística descritiva e inferencial; pesquisa longitudinal; pesquisa transversal e pesquisa quali-quantitativa. Estas abordagens não foram agrupadas por serem utilizadas em menos de três produções.

Após as análises realizadas, constatou-se que, dos 81 trabalhos oriundos da pesquisa nos repositórios, sete se aproximaram da presente pesquisa em termos de temática, objetivos e metodologia de pesquisa. A caracterização destes trabalhos apresenta-se exposta no quadro a seguir.

Quadro 3 - Caracterização dos Trabalhos Semelhantes

Título	Autor	Ano
Consciência Fonológica e Educação Infantil: aplicação de um Programa de Intervenção e seus efeitos na aquisição da escrita	Maria José dos Santos	2004
Estimulação da consciência fonológica na educação infantil: prevenção de dificuldades na escrita	Magda Solange Vanzo Pestun; Leila Cristina Ferreira Omote; Déborah Cristina Málaga Barreto; Tiemi Matsuo	2010
Eficácia do uso de um <i>software</i> para estimulação de habilidades de consciência fonológica em crianças	Carolina Carneiro Farias; Adriana Corrêa Costa; Rosangela Marostega Santos	2013
Programa Multissensorial/Fônico: efeitos em pré-escolares em risco de apresentarem dificuldades de alfabetização	Mariana Dos Santos Moretto Moreschi; Sylvia Domingos Barrera	2017
Impacto do treino em habilidades de consciência fonológica na escrita de pré-escolares	Maria José dos Santos; Sylvia Domingos Barrera	2017

Atuação fonoaudiológica na pré-escola: uma ação de promoção à saúde da criança	Anicy Bainha Back; Helena Ferro Blasi; Patrícia Haas; Karina Mary Paiva	2020
Efeitos de um programa de estimulação da consciência fonológica em crianças da educação infantil no ambiente escolar	Luciana Mota Dias Brites	2021

Fonte: elaborado pela autora

As sete produções utilizaram como metodologia, a pesquisa intervenção, aplicando um programa de intervenção para o desenvolvimento de certas habilidades na faixa etária compreendida pela educação infantil. A pesquisa de Farias, Costa e Santos (2013) objetivou verificar a eficácia do uso do *software* "Pedro no Parque de Diversões", no desenvolvimento da consciência fonológica e na construção da escrita alfabética. O estudo foi desenvolvido com crianças de 4 e 5 anos de uma escola particular da cidade de Porto Alegre. O trabalho contou com a utilização de grupo experimental e de controle. O estudo de Back, Blasi, Haas e Paiva (2020) objetivou verificar o desenvolvimento das habilidades da linguagem oral em pré-escolares, aplicando um programa de intervenção em linguagem oral, com a utilização de grupo de controle. A faixa etária compreendida pelo estudo são: crianças de um ano e seis meses a quatro anos e seis meses. Portanto, apesar de aplicarem programas de intervenção, objetivando, entre outras habilidades, o desenvolvimento da consciência fonológica, as duas pesquisas supracitadas são as que mais se distanciam da presente pesquisa. A primeira avalia um software, já a segunda pesquisa, não compreende a mesma faixa etária.

Os estudos de Santos (2004), Pestun, Omote, Barreto e Matsuo (2010) e Santos e Barrera (2017) avaliam a eficácia de programas de intervenção em habilidades metafonológicas e sua relação com a aprendizagem da escrita em crianças falantes do português do Brasil. A pesquisa de Moreschi e Barrera (2017) avalia um programa multissensorial com ênfase fônica sobre o desempenho em consciência fonológica, conhecimento de letras e habilidades iniciais de leitura e escrita em pré-escolares. Por fim, a pesquisa de Brites (2021) objetivou avaliar os efeitos de um programa de estimulação em consciência fonológica em crianças da Educação Infantil, no ambiente escolar, para investigar possíveis ganhos em tarefas de consciência fonológica. Todas as pesquisas, com exceção do estudo de Santos e Barrera (2017), utilizaram grupo de controle e grupo experimental. Além disso, todos os trabalhos fazem uso dos termos pré-teste, intervenção e pós-teste.

Diferentemente destes trabalhos, a presente pesquisa será realizada em uma escola privada de educação infantil de Porto Alegre. Além disso, as crianças participantes do estudo não serão divididas em grupo experimental e de controle. Dessa forma, todos participarão da mesma maneira no estudo e, para avaliar se as atividades propostas foram eficazes para o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica, as crianças serão avaliadas a partir do seu próprio percurso de aprendizagem. Os termos pré-teste, intervenção e pós-teste também não serão utilizados, sendo substituídos por avaliação diagnóstica, atividades/situações de aprendizagem que desenvolvam a consciência fonológica e avaliação final.

2.2 O QUE É CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA?

A compreensão do sistema de escrita envolve o desenvolvimento de uma multiplicidade de habilidades pelo sujeito. Desde cedo, observa-se uma sensibilidade funcional às regras de organização da língua. Inicialmente, isso ocorre de forma inconsciente, quando há uma sensibilidade aos sons da fala que se manifesta espontaneamente. Essas sensibilidades iniciais são denominadas Habilidades Epilinguísticas (SOARES, 2016). Quando o sujeito começa a refletir criticamente sobre o código linguístico, está desenvolvendo consciência metalinguística que, segundo Soares (2016, p.125), é “[...] a capacidade de tomar a língua como objeto de reflexão e análise, dissociando-a de seu uso habitual como meio de interação”.

A consciência metalinguística é essencial à aprendizagem da língua escrita. Ela foi organizada por Soares (2016) em seis dimensões: consciência semântica; consciência pragmática; consciência metatextual; consciência sintática; consciência morfológica e consciência fonológica. O desenvolvimento destas dimensões, ao longo do processo de escolarização, está diretamente relacionado à aprendizagem da leitura e da escrita. Ainda em relação a esse desenvolvimento, a promoção de um ensino direto, explícito e sistemático acerca das atividades linguísticas é necessária, pois segundo Gombert (1992), diferentemente da consciência epilinguística, que se associa a aprendizagens implícitas, a consciência metalinguística se relaciona a aprendizagens explícitas.

Desse modo, a consciência fonológica é uma das dimensões da consciência metalinguística e é caracterizada como a “capacidade de focalizar os sons das palavras, dissociando-as de seu significado, e de segmentar as palavras nos sons que as constituem” (SOARES, 2016, p. 166). Considera-se o termo consciência fonológica como

sinônimo de habilidades metafonológicas (MORAIS, 2019). Essas capacidades permitem, entre outras coisas, observar que a palavra “bola” e a palavra “gola” rimam, ou que “casa” e “cavalo” iniciam de forma semelhante. Essa percepção das semelhanças sonoras “é fundamental para compreendermos por que [as palavras] compartilham, no começo ou no final, sequências de letras [...] e nos apropriamos daquelas correspondências som-grafia” (MORAIS, 2019, p. 43).

A consciência fonológica é dividida em quatro níveis: consciência lexical ou consciência da palavra; consciência silábica; consciência intrassilábica (de rimas e de aliterações) e; consciência fonêmica, que é subdividida em grafofonêmica e fonografêmica (SOARES, 2016). Percebe-se a amplitude dessa dimensão da consciência metalinguística, sendo considerada um “construto multidimensional” (SOARES, 2016, p. 165), pois envolve múltiplas habilidades de manipulação dos sons da língua, diferenciadas pela complexidade linguística e grau de consciência que demandam.

Dessa forma, Morais (2019) esclarece que a diversidade de habilidades metalinguísticas envolvidas neste construto diferencia-se quanto: à unidade sonora, que é objeto de reflexão (palavras, rimas, aliterações, sílabas, elementos intrassilábicos e fonemas); quanto à posição que a unidade sonora ocupa no interior da palavra e; quanto à operação cognitiva envolvida no processo. O quadro a seguir, proposto por Morais (2019, p. 51), resume as principais atividades metafonológicas avaliadas por pesquisas.

Quadro 4 - Principais Atividades Metafonológicas Avaliadas por Pesquisas

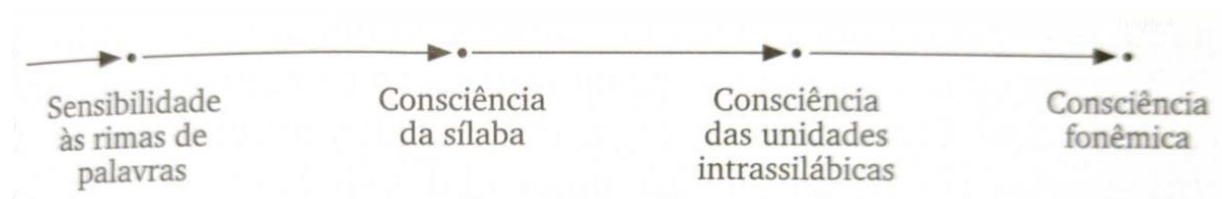
Na "constelação" de atividades de consciência fonológica avaliadas ou ensinadas nas últimas décadas, os aprendizes têm sido chamados a resolver tarefas nas quais devem:

- identificar palavras com unidades iguais (sílabas, fonemas, rimas);
- produzir (isto é, dizer em voz alta) palavras com a mesma unidade (sílabas, fonemas, rima) de uma palavra ouvida;
- identificar ou produzir palavras maiores (ou menores) que outras;
- segmentar palavras em unidades (sílabas ou fonemas);
- contar quantas unidades (sílabas ou fonemas) uma palavra contém;
- sintetizar unidades (sílabas ou fonemas) para formar uma palavra;
- adicionar, substituir ou subtrair uma unidade (sílabas ou fonemas) de uma palavra ouvida;
- isolar a sílaba ou o fonema inicial (ou final) de uma palavra;
- inverter a ordem de unidades de uma palavra (por exemplo, substituindo a sílaba ou o fonema inicial por aquele(a) que aparece ao final).

A noção de consciência fonológica, segundo Alves (2012, p.40), “caracteriza um dos aspectos da consciência linguística, estando associada ao reconhecimento e à manipulação do aspecto do código linguístico referente ao sistema de sons da língua”. De acordo com o autor, é possível reconhecer a ampla abrangência e complexidade deste construto, através da caracterização dos seus níveis. Nessa perspectiva, a consciência fonológica é considerada mais que apenas um conhecimento acerca dos sons, pois é fundamental que a criança tenha a capacidade de manipular unidades sonoras, desempenhando atividades que envolvem apagar, adicionar ou substituir sons, devendo ser realizada conscientemente. Em suma, “reflexão e manipulação são duas palavras-chave na definição de consciência fonológica” (ALVES, 2012, p.32).

Ao refletir sobre a língua falada, a criança em processo de alfabetização “pode fazer uso de diversas habilidades metalinguísticas, ou seja, de reflexão e manipulação da língua, em seus diferentes níveis” (ALVES, 2012, p.30). Segundo o autor, essas habilidades são distintas em termos de unidades linguísticas e grau de complexidade. Diante disso, Alves (2012) esclarece que os diferentes níveis de consciência fonológica se desenvolvem em um *continuum* de complexidade. Assim, o sujeito inicia com o desenvolvimento da sensibilidade às rimas da palavra, em seguida desenvolve a capacidade de manipulação de sílabas e de unidades intrassilábicas, e finaliza identificando o fonema, considerado a menor unidade de som capaz de mudar o significado de uma palavra. A figura abaixo representa esse *continuum* dos níveis de consciência fonológica.

Figura 4 - O *Continuum* dos Níveis de Consciência Fonológica

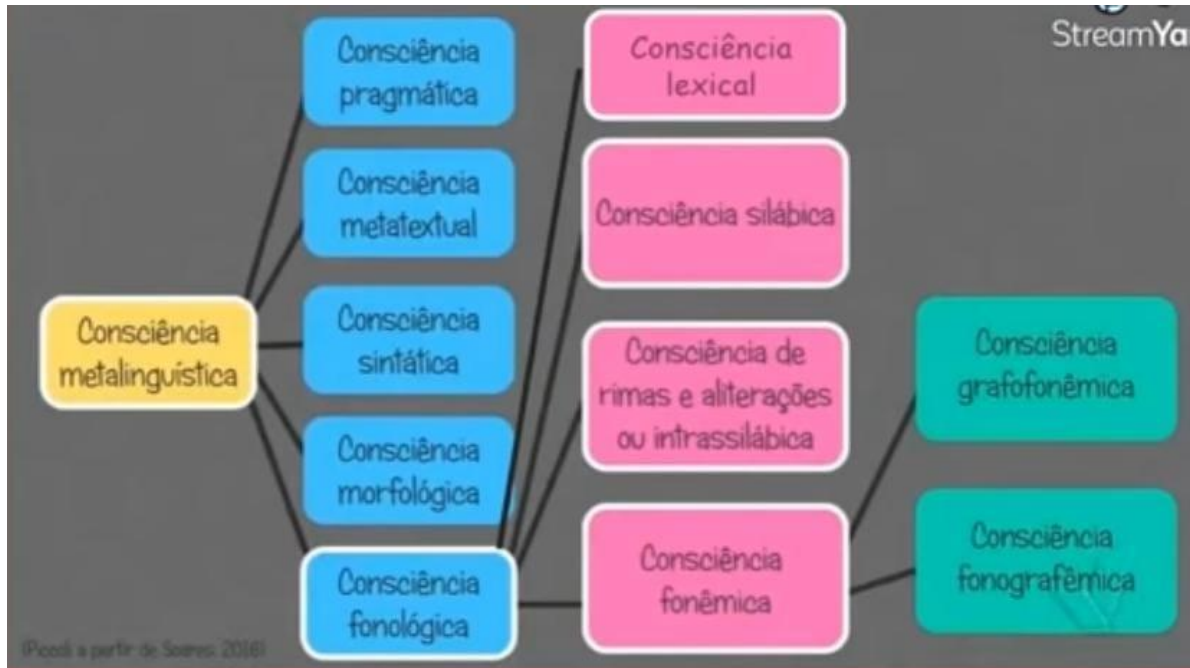


Fonte: Alves (2012, p.33)

Em síntese, a consciência fonológica é um construto multidimensional (SOARES, 2016) de diferentes níveis, distintos em função do segmento de fala focalizado. O esquema abaixo foi elaborado por Piccoli (2022), a partir dos estudos da professora e pesquisadora Magda Soares, da Universidade Federal de Minas Gerais, buscando “representar as relações

entre consciência metalinguística, consciência fonológica e seus níveis, com vistas a relacionar tais dimensões à alfabetização” (PICCOLI, 2018, p.30).

Figura 5 - Consciência Metalinguística



Fonte: Piccoli (2022) a partir de Soares (2016)

Cabe esclarecer que para Alves (2012), a consciência intrassilábica é a de rimas e aliteraões referida por Soares (2016). Além disso, Alves (2012) cita a sensibilidade às rimas de palavras em seu *continuum* (Figura 4), antes de destacar as habilidades metalinguísticas de consciência fonológica. Esta sensibilidade é considerada uma habilidade epilinguística referida por Soares (2016).

2.2.1 Caracterização dos Níveis da Consciência Fonológica

Após apresentar o conceito de consciência fonológica, seus níveis e localizar este construto dentro do conjunto de competências comunicativas, a seguir, apresenta-se e discute-se cada um dos níveis de consciência fonológica e as habilidades referentes a cada um deles. Cabe esclarecer que, os níveis de consciência fonológica descritos são baseados em Soares (2016) e, ao exemplificar as habilidades de cada um dos níveis, nos baseamos em Alves (2012). Contudo, considerando o ensino e aprendizagem da língua escrita, existem habilidades de

consciência fonológica prioritárias a serem desenvolvidas, enquanto outras não possuem tanta relevância como, por exemplo, a segmentação de palavras em fonemas. Diante disso, ao analisar o desenvolvimento das habilidades metafonológicas na alfabetização, nos basearemos nos estudos de Morais (2019).

2.2.1.1 Consciência Lexical

A consciência lexical é um dos níveis da consciência fonológica. O desenvolvimento da consciência lexical verifica-se quando “a criança aprende que a palavra é uma cadeia sonora representada por uma cadeia de letras, e compreende a diferença entre o significante e o significado” (SOARES, 2020, p.78). De acordo com Soares (2020), a consciência lexical supõe a compreensão do conceito de palavra, havendo uma diferenciação entre a consciência da palavra na escrita e na oralidade. Enquanto, na escrita, a mesma está diretamente ligada à consciência fonêmica, na oralidade, ela atenta aos segmentos sonoros. Segundo Soares (2016), o conceito de palavra só é bem compreendido como consequência da compreensão do sistema de escrita, porque “é a língua escrita que individualiza as palavras por meio de limites marcados por espaços em branco” (SOARES, 2020, p. 78).

Soares (2020) aponta que as dificuldades enfrentadas pelas crianças para identificar palavras na cadeia sonora da fala estão relacionadas à natureza das palavras. De acordo com a autora, a principal dificuldade está na separação de palavras funcionais das palavras de conteúdo, bem como no reconhecimento de que palavras funcionais são consideradas “palavras”. Buscando esclarecer a diferença entre a natureza das palavras, Soares (2020, p. 78) conceitua palavras funcionais, também chamadas gramaticais, como “aquelas que ligam as palavras de conteúdo, articulando as ideias: os conectores (conjunções), as preposições, os artigos”; enquanto palavras de conteúdo, também chamadas palavras lexicais, “são aquelas que expressam significados, fazem referência a seres ou eventos do mundo real ou imaginário: substantivos, adjetivos, verbos”.

O realismo nominal é um aspecto da consciência lexical, sendo conceituado por Soares (2020, p. 79) como “a suposição, em crianças pequenas, de que a palavra que designa um ser, coisa ou objeto é proporcional a seu tamanho”. A exemplo desse fenômeno, Soares (2016, p. 176) explicita que crianças da Educação Infantil “[...] ao identificar a palavra maior, entre duas palavras (como *leão/mosquito*), respondiam orientando-se predominantemente pelo tamanho do referente, não pela extensão da forma sonora das palavras”.

Dessa forma, é possível perceber a importância do realismo nominal na aprendizagem inicial da língua escrita. De acordo com Soares (2016) há, pelo menos, três implicações importantes de pesquisas sobre o realismo nominal para a alfabetização. Primeiramente, o realismo nominal é, geralmente, identificado em crianças da Educação Infantil, por volta de 3 a 5 anos, antes ou ao iniciar os momentos da aprendizagem da escrita. Em seguida, o realismo nominal, para ser superado, depende da habilidade cognitiva e linguística de dissociar significante e significado, que é alcançado quando a criança se torna capaz de dirigir a atenção à cadeia sonora da fala. Por fim, a superação do realismo nominal é, simultaneamente, condição e consequência do desenvolvimento da sensibilidade da criança aos constituintes da palavra. Diante disso, pode-se perceber a importância deste nível da consciência fonológica para o desenvolvimento deste trabalho, principalmente considerando que esta habilidade pode ser desenvolvida com crianças desde a Educação Infantil (BRANDÃO, 2021).

2.2.1.2 Consciência Silábica

A consciência silábica é o nível da consciência fonológica que corresponde ao desenvolvimento da “habilidade de manipular estruturas silábicas, o que inclui, dentre outras habilidades, a capacidade de segmentar palavras em sílabas [...]” (ALVES, 2012, p.32). De acordo com Soares (2016), a capacidade de segmentação em sílabas da cadeia oral da fala, palavras ou frases, manifesta-se de forma natural no sujeito, anteriormente à alfabetização. Desse modo, Alves (2012) esclarece que a sílaba se configura como a unidade natural de segmentação da fala, sendo facilmente distinta.

A consciência no nível da sílaba refere-se às habilidades de “reconhecimento e manipulação da constituição das palavras por sílabas” (PICCOLI; CAMINI, 2012, p. 104). De modo a complementar essa definição, Camini (2015) apresenta oito tipos de operações cognitivas que devem ser desenvolvidas neste nível, levando o estudante a avançar na compreensão e domínio da escrita alfabética: identificar sílabas; produzir sílabas; contar sílabas; segmentar palavras em sílabas; comparar sílabas; adicionar sílabas; subtrair sílabas e substituir sílabas.

De acordo com Moraes (2019), as habilidades prioritárias que devem ser desenvolvidas neste nível são a capacidade de segmentar palavras em sílabas, contá-las, identificar e produzir (dizer) palavras maiores que outras. Além disso, a criança deve desenvolver habilidades de identificação e produção de palavras que comecem com determinadas sílabas. Ademais, Alves (2012) sintetiza e exemplifica as habilidades de consciência silábica no quadro abaixo:

Quadro 5-Habilidades de Consciência Fonológica no Nível da Sílabas

Habilidade	Estímulo	Resposta Esperada
Contar o número de sílabas palavra de uma palavra	ma-ca-co	3
Inverter a ordem das sílabas na palavra	va-ca	ca-va
Adicionar sílabas	corro	socorro
Excluir sílabas	sorriso	riso
Juntar sílabas isoladas para formar uma palavra	ca-sa	casa
Segmentar em sílabas as palavras	prato	pra-to
Fornecer palavras a partir de uma sílaba dada	pa	pato

Fonte: Alves (2012, p.34)

Alves (2012, p. 34) explica que:

Observam-se evidências da consciência fonológica no nível da sílaba quando a criança é capaz de bater palmas de modo a contar o número de sílabas da palavra, inverter a ordem das sílabas na palavra em questão, adicionar ou excluir sílabas, além de produzir palavras que iniciem ou terminem com a sílaba inicial ou final de outra palavra.

Ressalta-se a importância do desenvolvimento da consciência silábica para a presente pesquisa, sendo um dos níveis a ser explorado na intervenção pedagógica com as crianças. Considerando os aspectos da teoria, no que se refere ao *continuum* dos níveis de consciência fonológica (ALVES, 2012), a consciência das sílabas é uma das primeiras a serem desenvolvidas pelas crianças, pois a sílaba é a unidade fonológica mais acessível às crianças, sendo a unidade contável no nível oral (FERREIRO, 2013a).

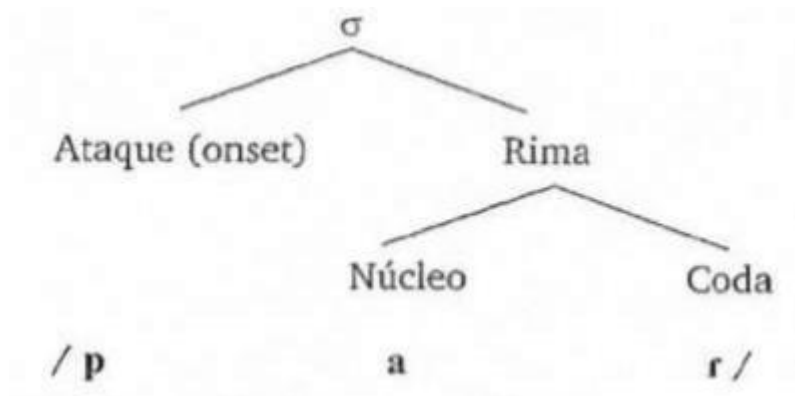
2.2.1.3 Consciência Intrassilábica: rimas e aliterações

A consciência fonológica no nível intrassilábico é dividida em dois tipos: consciência da rima e consciência das aliterações. Cabe esclarecer que, em português, estes termos têm duplo significado. Inicialmente, discute-se as definições de rima. De acordo com Soares (2016, p.179), o primeiro significado refere-se à rima da sílaba, que é considerada como “elemento intrassilábico que se soma ao ataque (*onset*) na constituição da sílaba”. O segundo significado diz respeito à rima entre palavras, que compreende as palavras que são semelhantes entre os sons finais, na maioria das vezes, a partir da vogal ou ditongo tônicos, mas também entre os fonemas finais das palavras oxítonas, entre sílabas finais e entre as duas últimas sílabas (SOARES, 2016).

Em relação à rima da sílaba, a estrutura silábica é constituída por dois elementos intrassilábicos: ataque e rima (ALVES, 2012). O autor explica que “o ataque ou *onset*, em uma sílaba, é a posição silábica que compreende os segmentos que antecedem a vogal da sílaba” (ALVES, 2012, p.34). Por exemplo, na sílaba “PAR”, considera-se a consoante “P” como sendo o *onset* e a rima é constituída por todos os segmentos que não fazem parte do ataque, ou seja, “AR”.

Dessa forma, a rima “inclui a posição silábica ocupada pela vogal da sílaba (o núcleo silábico) e os possíveis segmentos consonantais que possam seguir esta vogal dentro da sílaba (que ocupam a posição de cada da sílaba)” (ALVES, 2012, p.34). É possível sintetizar tais ideias a partir do modelo proposto por Alves (2012), fundamentado na Teoria da Métrica da Sílaba (SELKIRK, 1982), que explica a estrutura de uma sílaba da seguinte forma.

Figura 6 - Estrutura da Sílaba Conforme a Teoria da Métrica de Selkirk (1982)



Fonte: Alves (2012, p. 34)

Tendo em vista o exposto até aqui, a consciência de rimas refere-se a habilidades de “reconhecimento e produção de semelhança sonora ao final de palavras” (PICCOLI; CAMINI, 2012, p.109). Nessa perspectiva, Freitas (2003, p.157) define rima como “[...] a igualdade entre os sons das palavras desde a vogal ou ditongo tônico até o último fonema”, tornando o conceito mais específico. Ressalta-se que a consciência no nível da rima pode ser separada entre rima silábica e rima da palavra. A rima da sílaba compreende a vogal e os segmentos que a seguem dentro de uma sílaba, já a rima da palavra, “pode incluir mais do que uma sílaba, isto é, ela corresponde ao emparelhamento das palavras que apresentam sons iguais a vogal ou o ditongo tônico (mais predominante) até o último fonema” (ALVES, 2012, p.37).

A palavra aliteração, por sua vez, também apresenta duplo significado. Contudo, segundo Soares (2016), é a definição de aliteração do campo da Linguística e da Fonologia que

nos interessa, pois relaciona-se ao desenvolvimento da consciência fonológica. Nessa perspectiva, o termo aliteração é utilizado “para designar a semelhança entre sons iniciais de palavras: em sílaba, particularmente CV [...], e também em fonemas [...]” (SOARES, 2016, p. 180).

Dessa forma, a consciência de aliterações refere-se a habilidades de “reconhecimento e produção de fonemas repetidos no início das palavras ao longo de uma frase ou verso” (PICCOLI; CAMINI, 2012, p.109). Ou seja, corresponde à "capacidade de reflexão e manipulação de palavras que possuem o mesmo ataque (grande-grave)" (ALVES, 2012, p.36). Segundo Morais (2019), as habilidades prioritárias de consciência fonológica, no nível intrassilábico, correspondem à capacidade de identificar e produzir palavras que comecem com a mesma sílaba e terminem com semelhanças sonoras.

Em relação ao desenvolvimento da consciência intrassilábica, Soares (2016, p.183) aponta que a percepção de rimas e aliterações identificadas por crianças “se desenvolve espontaneamente [...] como consequência de seu crescimento linguístico e cognitivo, em contextos de convivência com textos orais que ressaltem segmentos sonoros semelhantes”. Contudo, para que essa sensibilidade fonológica avance para uma focalização intencional aos sons da palavra, sem considerar seu significado, é imprescindível desenvolvê-la de forma sistemática, levando o sujeito a reconhecer explicitamente rimas ou aliterações e também a produzi-las (SOARES, 2016).

Portanto, ressalta-se que o desenvolvimento da consciência de rimas e aliterações pode ser explorado com as crianças da Educação Infantil, através de jogos, repetição em parlendas, brincadeira com frases e versos, trava-línguas, cantigas de roda e poemas. Contudo, considerando o período de intervenção pedagógica delimitado para esta pesquisa, nos encontros, foram explorados, principalmente, jogos e cantigas de roda. Diante disso, as propostas irão considerar a natureza lúdica destas atividades, bem como o desenvolvimento da consciência fonológica, fazendo com que a criança possa refletir sobre as palavras, se tornando “[...] capaz de voltar sua atenção não apenas para o significado do que fala ou ouve, mas também para a cadeia sonora com que se expressa oralmente ou que recebe oralmente [...]” (SOARES, 2009, p.142).

2.2.1.4 Consciência Fonêmica

A consciência fonológica no nível dos fonemas é também chamada de consciência fonêmica. Inicialmente, é necessário esclarecer o que é fonema. Segundo Lamprecht e

colaboradores (2004), fonema é uma unidade contrastiva. Desse modo, dois sons são fonemas separados de uma língua, quando a diferença fonética entre eles implica em significados diferentes. Por exemplo, “no português /p/ e /b/ são fonemas, pois a substituição de /p/ na palavra 'pote' por /b/ acarreta uma distinção de significado (tem-se, então, a palavra 'bote’)” (ALVES, 2012, p. 39). Assim, considerando a análise fonológica, são dois sons distintivos da língua que identificam os fonemas.

De acordo com Alves (2012, p.39), esta dimensão "corresponde à capacidade de reconhecer e manipular as menores unidades de som que possuem caráter distintivo na língua", ou seja, os fonemas. A consciência fonêmica é considerada o nível de maior complexidade, pois não é possível discriminar fonemas auditivamente, como ocorre nas estruturas silábicas. Portanto, pode-se dizer que as habilidades relacionadas a este nível são as últimas a serem desenvolvidas pelas crianças (PICCOLI; CAMINI, 2012).

Conforme aponta Soares (2016), os fonemas não são pronunciáveis isoladamente, tampouco são audíveis, expressando uma relação linguística abstrata. Com isso, é por meio de contraste e oposição que a criança conseguirá identificar os fonemas. No entanto, ainda hoje, as pesquisas de avaliação da consciência fonêmica, relacionadas com a aprendizagem da língua escrita, “em geral demandam de crianças, contraditoriamente, respostas a tarefas que exigem reconhecimento e manipulação de fonemas, isolados da cadeia sonora da palavra” (SOARES, 2016, p.195), ou seja, as atividades propostas para as crianças objetivam uma preparação para a pronúncia de fonemas isolados. Nesse sentido, propostas didáticas de “segmentação de fonemas são artificiais, já que contrariam o conceito de fonemas como unidades não audíveis e não pronunciáveis isoladamente” (SOARES, 2016, p.215).

Em contrapartida, de acordo Soares (2016), é a identificação dos fonemas que contribui para a compreensão do princípio alfabético, levando ao reconhecimento de segmentos sublexicais encontrados nas palavras. Nessa perspectiva, “[...] a criança, quando fonetiza a escrita, compreende a conexão entre letras e fonemas, tornando-se capaz de identificar fonemas em palavras e sílabas chegando assim à consciência fonêmica” (SOARES, 2016, p.213). Ressalta-se que propostas de identificação:

[...] atendem o princípio linguístico de que um “som” é reconhecido como fonema não por se distinguir como um segmento que se pode separar da cadeia sonora da palavra, mas por ser identificado como som, ou gesto vocal, que se repete em diferentes contextos linguísticos, ou se diferencia em contextos linguísticos semelhantes (SOARES, 2016, p.215).

A consciência fonológica no nível do fonema é subdividida em: consciência grafofonêmica, relacionada à leitura; e consciência fonografêmica, relacionada à escrita

(SOARES, 2016). A primeira é definida como “habilidade de relacionar letras ou grafemas da palavra escrita com os sons ou fonemas detectados na palavra” (EHRI; SOFFER, 1991 *apud* SOARES, 2016, p.216). É importante destacar que, na consciência grafofonêmica (leitura), “o processo parte dos grafemas para os fonemas, isto é, a criança precisa identificar nos grafemas os fonemas que eles representam para chegar à palavra” (SOARES, 2016, p.226). Já na consciência fonografêmica (escrita), “o processo parte dos fonemas para os grafemas, isto é, a criança precisa representar os fonemas das palavras por grafemas” (SOARES, 2016, p.226).

Portanto, a consciência fonêmica “só é alcançada por meio da associação entre os grafemas e os segmentos que eles representam, os fonemas” (SOARES, 2016, p.216). De acordo com Soares (2016), é necessário conhecer nomes de letras em que está presente o fonema que representam, na fase inicial de aprendizagem da escrita, identificando a relação letra-fonema e desenvolvendo a consciência grafofonêmica, pois, no alfabeto brasileiro, os nomes das letras são, majoritariamente, icônicos. Ou seja, no início ou no meio do nome da letra, o fonema que a representa estará presente (SOARES, 2016).

De acordo com Morais (2019), as habilidades relacionadas a este nível são a identificação e produção de palavras que começam com o mesmo fonema e a capacidade de manipulação de fonemas, alterando o significado de palavras. Além disso, Alves (2012) organiza as habilidades de consciência fonológica no nível dos fonemas da seguinte forma:

Quadro 6 - Habilidades de Consciência Fonêmica

Habilidade	Estímulo	Resposta Esperada
Segmentar a palavra em sons	fala	[f] [a] [l] [a]
“Juntar” sons isolados para formar uma palavra	[f] [a] [l] [a]	fala
Identificar palavras iniciadas com o mesmo som	mala	moça
Identificar palavras terminadas com o mesmo som	mala	roda
Excluir sons iniciais para formar uma outra palavra	casa	asa
Acrescentar sons para formar uma outra palavra	asa	casa
Apontar palavras distintas pelo fonema inicial	pia	bia
Transpor a ordem dos sons para formar uma palavra	[e] [v] [a] [f]	chave

Fonte: Alves (2012, p.40)

É importante ressaltar que, em relação às duas primeiras habilidades da tabela e à última,

não há consenso na literatura. Diante disso, como exposto no início da sessão, a presente pesquisa baseia-se em Morais (2019) no que se refere às habilidades metafonológicas a serem desenvolvidas para a aprendizagem da língua escrita. Nessa perspectiva, considera-se que o fonema é uma unidade linguística de natureza abstrata, não audível e não pronunciável de forma isolada (SOARES, 2016). Dessa forma, de acordo com Morais (2019, p.135-136), as habilidades de consciência fonológica primordiais à alfabetização inicial são:

Quadro 7 - Habilidades de Consciência Fonológica Primordiais à Alfabetização Inicial

- Separar palavras em suas sílabas orais;
- Contar as sílabas de palavras orais;
- Identificar entre duas palavras qual a é maior (porque tem mais sílabas);
- Produzir (dizer) uma palavra maior que outra;
- Identificar palavras que começam com determinada sílaba;
- Produzir (dizer) uma palavra que começa com a mesma sílaba que outra;
- Identificar palavras que rimam;
- Produzir (dizer) uma palavra que rima com outra;
- Identificar palavra que começam com determinado fonema;
- Produzir (dizer) uma palavra que começa com o mesmo fonema que outra;
- Identificar a presença de uma palavra dentro de outra.

Fonte: Morais (2019, p.135-136).

2.2.2 Relação entre Consciência Fonológica e Alfabetização

No Brasil, as produções acadêmicas que se dedicam à investigação sobre consciência fonológica, no campo da alfabetização, emergem a partir da década de 1980. Diversas pesquisas apontam que há uma relação entre o desenvolvimento da consciência fonológica e a apropriação do sistema de escrita alfabética, tais como as apresentadas por Morais (2012, 2019) e Soares (2016, 2020).

No livro intitulado “Alfabetização: a questão dos métodos” (SOARES, 2016), a autora esclarece que o termo alfabetização é utilizado para designar a aprendizagem inicial da língua escrita, sendo “[...] o processo complexo que envolve vários componentes, ou facetas, e demanda diferentes competências” (SOARES, 2016, p. 27). Desse modo, a autora sistematiza três facetas envolvidas no processo inicial de aprendizagem da leitura e da escrita: linguística, interativa e sociocultural. A faceta linguística está vinculada à alfabetização como aprendizagem da tecnologia de escrita. A faceta interativa compreende os processos de leitura e produção de textos. Já a faceta sociocultural corresponde às práticas sociais e culturais

atribuídas à escrita, em contextos socioculturais. As duas últimas facetas fazem referência ao conceito de letramento.

A faceta linguística possui subfacetas e, dentre elas, Soares (2016) destaca o papel fundamental das habilidades de consciência fonológica no processo de conceitualização da língua escrita pelo sujeito em processo de alfabetização. O desenvolvimento de habilidades metafonológicas abarca diferentes níveis de complexidade, possibilitando avançar na reflexão crítica sobre as palavras. Em relação à evolução na compreensão do sistema de escrita alfabética, Soares (2016, p. 173) indica que:

O desenvolvimento de níveis de consciência fonológica (rimas, aliterações e sílabas) opera sobretudo com a oralidade e visa, em primeiro lugar, levar a criança a voltar a atenção para o estrato fônico da fala, dissociando-se do conteúdo semântico; em segundo lugar, torná-la sensível às possibilidades de segmentar a fala, de modo que tenha condições de compreender o princípio alfabético: a escrita alfabética como notações que representam os sons da fala. A consciência fonêmica é que só se pode desenvolver relacionando oralidade e escrita.

Nesse sentido, de acordo com Soares (2016, p. 188), a consciência lexical e a consciência de rimas e aliterações (no nível de sílaba) “precedem o período de fonetização da escrita, mas são fundamentais para a aprendizagem de um sistema alfabético de escrita”, pois auxiliam o estudante a focalizar o som das palavras, dissociando-o de seus significados. É a consciência silábica que introduz a criança no período de fonetização da escrita, conceituado por Ferreiro (2004, p. 146) como o período em que “as crianças realizam espontaneamente séries de recortes orais, tratando de encontrar a letra adequada para tal ou qual parte da palavra”.

Ressalta-se que o primeiro passo da fonetização da escrita é a escrita silábica. Nesse sentido, Soares (2016) explica que a criança que demonstra habilidade de segmentação oral de palavras em sílabas e compreende a representação da escrita através dos sons das palavras, e que estes, por sua vez, são representados por letras, começa a escrever silabicamente, utilizando as letras para representar os sons. Considerando isso, Morais (2012) aponta que um sujeito que apresenta uma escrita silábica quantitativa, utilizando as letras M I C para janela e T O I B para computador, para alcançar a regra de “uma letra para cada sílaba oral”, o estudante “[...] esteve analisando fonologicamente as palavras em pauta para o que acionou duas habilidades de consciência fonológica: a de segmentar uma palavra oral em suas sílabas e a habilidade de contar aquelas sílabas orais” (MORAIS, 2012, p.61, 62).

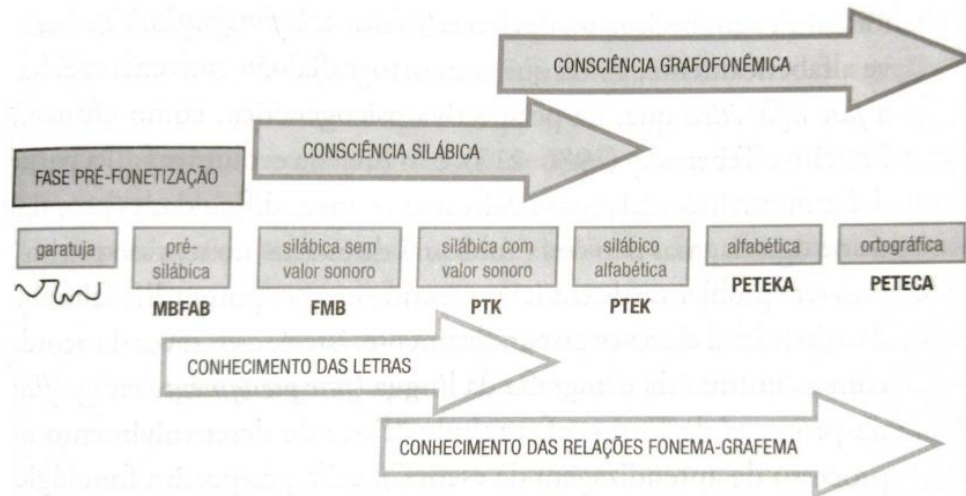
A partir disso, pode-se afirmar que a consciência fonológica tem papel fundamental no processo de alfabetização, pois relaciona-se com a apropriação do sistema de escrita alfabética. Nesse sentido, Soares (2016, p. 145) enfatiza que “[...] entre as dimensões da consciência

metalinguística, é a consciência fonológica e, no interior dela, a consciência fonêmica que se revelam fundamentais para a aprendizagem inicial da língua escrita”. Assim, para aprender a ler e escrever, é necessário que o aprendiz tome consciência das relações entre os sons da fala e sua representação gráfica.

A superação do realismo nominal, caracterizado pela indissociação entre significado e significante, é o momento inicial da aprendizagem da escrita (SOARES, 2016). Essa superação é condição e consequência do desenvolvimento da consciência fonológica e ocorre quando a criança passa a prestar atenção à cadeia sonora da fala. Quando o alfabetizando é capaz de realizar essa abstração, compreendendo a escrita como um sistema notacional (MORAIS, 2012), em que a cadeia sonora das palavras tem representação gráfica, através das letras (grafemas), ele avança nas hipóteses de escrita e, conseqüentemente, na compreensão de seu funcionamento.

Ademais, Soares (2016) aponta três desenvolvimentos que estão intimamente ligados, cabendo ao educador considerá-los em suas práticas e intervenções pedagógicas. O primeiro é o desenvolvimento psicogenético (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985), o segundo diz respeito à consciência fonológica e o terceiro relaciona-se ao conhecimento das letras. Existe uma causalidade recíproca entre estes três desenvolvimentos. Nos primeiros dois níveis do desenvolvimento psicogenético, os níveis pré-silábicos, o sujeito não apresenta relações entre letra e som, ou seja, está na fase de pré-fonetização. À medida que a consciência fonológica vai sendo desenvolvida, pode-se observar também um avanço nos níveis psicogenéticos. Quando a criança se apresenta no nível silábico com valor sonoro, já demonstra habilidades relacionadas à consciência silábica, desenvolvendo as relações entre grafema e fonema.

Mais adiante, percebe-se que “o aprimoramento da hipótese alfabética, levando o sujeito à condição de alfabetizado, requer um domínio razoável das correspondências entre grafema e fonema de nossa língua” (MORAIS, 2012, p.66). O conhecimento das letras também deve ser trabalhado de forma concomitante, pois, conforme a criança vai conhecendo-as, ela poderá relacionar a letra com seu respectivo som (SOARES, 2016). Pode-se sintetizar tais ideias da seguinte forma:

Figura 7 - Três Desenvolvimentos

Fonte: Soares (2016, p. 235)

Portanto, evidencia-se que há uma relação direta entre a perspectiva psicogenética, a perspectiva fonológica e o conhecimento das notações alfabéticas (SOARES, 2016). O desenvolvimento da consciência fonológica pressupõe a aquisição de habilidades metafonológicas. Com isso, é necessário que o professor planeje atividades que possibilitem a reflexão sobre a cadeia sonora das palavras. Enquanto a criança avança nas correspondências entre letra e som, evolui no que diz respeito à apropriação do sistema de escrita alfabética, o qual exige um ensino sistemático e intencional sobre a língua (SOARES, 2016). A partir de objetivos claros de aprendizagens, o professor pode pensar em recursos didáticos, estratégias e intervenções pedagógicas, permitindo que seus alunos alcancem propósitos determinados.

2.2.3 Consciência Fonológica na Educação Infantil

O chamado “Ciclo de Alfabetização” foi criado pelo Ministério da Educação (MEC) entre 2004 e 2006, em decorrência da Lei 11.274, de 06/02/2006, que ampliou o Ensino Fundamental para nove anos em todo o país. De acordo com o glossário CEALE (2014, n.p), o ciclo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental compreende um tempo sequencial de três anos, sem interrupções, considerando a complexidade da alfabetização. Dessa forma, entende-se que, para construir todos os saberes fundamentais, para o domínio da leitura e da escrita alfabética, é necessário mais de um ano letivo.

Soares (2016) esclarece que o processo de alfabetização não pode ser datado, pois é um processo contínuo que começa desde a Educação Infantil, ou seja, antes mesmo da criança ingressar no primeiro ano do Ensino Fundamental. Conforme apontam Moraes, Silva e Nascimento (2020), existem ao menos três posições distintas em relação ao processo de alfabetização e letramento nas escolas de educação infantil. A primeira perspectiva antecipa o ensino sistemático da escrita alfabética para a educação infantil, sendo designada por Brandão e Leal (2010) como “obrigação da alfabetização”. Neste caso, a educação infantil seria um “período preparatório”, com treinos de “habilidades de prontidão” para a alfabetização (coordenação motora e de discriminação visual e auditiva), consideradas pré-requisitos para aprender a ler e a escrever. A segunda perspectiva foi denominada como “letramento sem letras”. Neste caso, a escuta da leitura de histórias e a produção de textos coletivos são defendidas, enquanto as propostas referentes à exploração de palavras, considerando suas semelhanças sonoras e gráficas, são desconsideradas. Diante disso, Soares (2009, p.139) afirma que:

Colocar em dúvida a possibilidade ou conveniência da presença de alfabetização e letramento nas instituições de educação infantil é desconsiderar que a criança já chega a ele em pleno processo de alfabetização e letramento: é desconhecer o contexto cultural em que a criança está imersa fora das paredes da instituição, é rejeitar o que ela traz de conceitos e conhecimentos, é ignorar o interesse que ela tem por ampliar seu convívio com a escrita.

A terceira perspectiva, denominada como “ler e escrever com significado na educação Infantil”, baseia-se no que propõem Soares (2009) e Brandão e Leal (2010). Essas autoras explicam que, desde a etapa da educação infantil, as crianças têm direito a brincar com as palavras e refletir sobre elas, produzir textos de diferentes gêneros, tendo o professor como escriba. Além disso, também é direito das crianças a possibilidade de ampliação de seus conhecimentos sobre a linguagem escrita, seus usos e funções, escutando a leitura de histórias e de diversos gêneros textuais. É importante ressaltar que não há a pretensão de diminuir o espaço da brincadeira e da exploração de múltiplas linguagens, nem obrigar as crianças a serem alfabetizadas na educação infantil.

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e visa o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social (BRASIL, 1996). Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (2017) estabelece seis direitos de aprendizagem de todas as crianças: conviver, conhecer-se, brincar, participar, explorar e expressar. Além disso, o documento normativo prevê as interações e a brincadeira como eixos estruturantes das práticas pedagógicas. A organização curricular está estruturada em campos de

experiência caracterizados como “[...] um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2017, p. 38).

Diante disso, foram pensados cinco campos de experiência: o eu, o outro e o nós; corpo, gesto e movimento; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; e espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Considerando que a BNCC possui caráter normativo, é necessário analisar este arranjo curricular, buscando identificar os direitos de aprendizagem relacionados à compreensão da notação alfabética e às práticas de leitura, além da compreensão e produção de textos escritos.

Morais, Silva e Nascimento (2020) analisaram as três versões da BNCC, buscando identificar o ensino da notação alfabética e de leitura e produção de textos na educação infantil. Os autores constataram que, nas três versões, há uma imprecisão de progressão na definição dos objetivos a serem alcançados, quando o tema é a apropriação da linguagem escrita e da notação alfabética. Além disso, há um evidente interesse de:

[...] invisibilizar a língua escrita no título desse campo de conhecimento, privilegiando a linguagem oral (escuta, fala) ou a linguagem, de modo geral, sem delimitação, desconsiderando, por um lado, a relevância e a centralidade da cultura escrita em nossa sociedade e, por outro, o interesse, a curiosidade e as hipóteses que as crianças revelam, desde cedo, sobre esse objeto cultural que é a escrita (MORAIS; SILVA; NASCIMENTO, 2020, p. 11).

Ademais, como já observava Kramer (2010, p. 121-122), há quase uma década, “[...] o trabalho com a leitura e a escrita segue sendo tabu no Brasil entre os pesquisadores da Educação Infantil”. De acordo com Moraes, Silva e Nascimento (2020), esse tabu parece ter tido visível impacto na BNCC, pois a leitura e a escrita na educação infantil são tratadas, muitas vezes, como temas reprimidos. Porém, deve-se garantir a qualidade da experiência escolar vivenciada pelas crianças, pois “[...] o acesso à educação infantil contribui para a redução do fracasso escolar e a qualidade dessa experiência escolar é condição fundamental para a diminuição do fracasso das crianças na alfabetização” (MORAIS; SILVA; NASCIMENTO, 2020, p. 6, 7).

Desse modo, sabe-se que as crianças desta etapa da educação não devem ser submetidas a um ensino sistemático de alfabetização, tampouco a treinos de pronúncias de fonemas isolados. Contudo, segundo Baptista (2022), é possível que, desde a Educação Infantil, as crianças possam participar de situações que despertem a curiosidade sobre as palavras, considerando seus significados e também como ocorre a escrita e a leitura das palavras. Dessa forma, vários textos poéticos da tradição oral, que são parte integrante do dia a dia em turma de educação infantil, podem ser utilizados em situações nas quais as crianças se divertem e brincam

na sala de referência e no pátio, bem como para refletir sobre as palavras. Nesse sentido, de acordo com Morais (2019, p. 157), é necessário que os professores considerem também que estes “gêneros textuais de domínio público constituem excelente material para ajudar nossos aprendizes a refletir sobre as palavras da língua, em suas dimensões gráfica e sonora, ao mesmo tempo que brincam com versos e suas palavras”.

Diante disso, Soares (2009, p.142) explica que a repetição de parlendas, a brincadeira com frases e versos, trava-línguas, as cantigas de roda, a memorização de poemas configuram atividades muito presentes na educação infantil, sendo “[...] passos em direção à alfabetização porque, se nesse sentido orientadas, desenvolvem a consciência fonológica, fundamental para a compreensão do princípio alfabético”. Dessa forma, as crianças desenvolvem a habilidade de perceber semelhança entre segmentos sonoros de palavras, orientando-se por aspectos fonológicos, não mais pelo significado. Além do trabalho com a consciência fonológica, Baptista (2022, p. 20) explica que “o trabalho com a literatura infantil, oral e escrita, e o cotidiano com livros infantis são condições fundamentais para aproximar as crianças das culturas do escrito”.

Ademais, Morais (2019) ao sintetizar evidências de pesquisas anteriores, aponta que o desenvolvimento das habilidades metafonológicas não é uma questão maturacional. Nesse sentido, estudos com crianças de 5 anos demonstram o quanto o desenvolvimento de certas habilidades de consciência fonológica “[...] pode avançar mais ou menos, no final da educação infantil, em função das oportunidades que a criança vivencia na escola (e fora dela)” (MORAIS, 2019, p. 129). Dessa forma, é importante que a formação de leitores e autores de textos se inicie desde a educação infantil, pois é “possível ter objetivos e propor atividades nos eixos do letramento e da alfabetização que respeitem os interesses das crianças e seus direitos de aprender, de brincar e de interagir [...]” (BRANDÃO, 2021, p.19, 20).

Em relação ao conjunto de propriedades do sistema de escrita alfabética (SEA) que o aprendiz precisa reconstruir para se tornar alfabetizado, listado por Morais (2012), “os itens 1 a 4 e o item 6 cabem perfeitamente para a Educação Infantil. O item 7, por sua vez, pode ser um princípio compreendido por algumas crianças [...]” (BRANDÃO, 2021, p. 35).

Figura 8 - Propriedades do SEA que o Aprendiz Reconstrói para se Tornar Alfabetizado

1. Escreve-se com letras que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos;
2. As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças em sua identidade (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p, *P*, *p*);
3. A ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada;
4. Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras;
5. Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras;
6. As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem;
7. As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos;
8. As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra.
9. Além de letras, na escrita de palavras usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem.
10. As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante-vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal.

Fonte: Morais (2012, p. 51)

Por fim, é importante ressaltar que a Educação Infantil possui um papel fundamental em relação às crianças de zero a cinco anos de idade, no que tange ao seu direito de participar ativamente da cultura letrada, formando leitoras e autoras de textos. No entanto, esta etapa da educação não tem a intenção de preparar as crianças para se alfabetizar, mas assegurar, a cada uma delas, o seu direito de apropriação das linguagens oral e escrita como instrumentos de interação social e de constituição de sujeitos que participam de uma sociedade letrada (BAPTISTA, 2017).

3 METODOLOGIA

Os autores Bogdan e Biklen (1994), ao discutirem o conceito de pesquisa qualitativa, apresentam cinco características básicas que configuram este tipo de estudo: 1) a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; 2) os dados coletados são predominantemente descritivos; 3) a preocupação com o processo é maior do que a preocupação com o produto; 4) o “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; 5) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Diante disso, é possível afirmar que a presente proposta de pesquisa se alinha aos estudos qualitativos em educação, para produção do material empírico e aos estudos do campo da Alfabetização, para a análise do material produzido.

A metodologia utilizada foi a pesquisa intervenção. De acordo com Damiani et al. (2013, p. 58), pesquisas do tipo intervenção pedagógica “são investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências [...] – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos seus efeitos”. As pesquisas deste tipo são aplicadas, tendo como propósito a contribuição para solucionar problemas práticos. Dessa forma, elas se opõem às pesquisas básicas, que têm por objetivo a ampliação de conhecimentos, sem preocupar-se com seus benefícios práticos (GIL, 2010). A importância das pesquisas aplicadas é destacada por Robson (1995, p.2), que as denomina como “pesquisas no mundo real”, por serem realizadas sobre as pessoas e com elas, fora do ambiente laboratorial.

Moreira (2008) propõe dois princípios norteadores da pesquisa intervenção. O primeiro diz respeito à consideração das realidades sociais e cotidianas, já o segundo refere-se ao compromisso ético e político da produção de práticas inovadoras. A partir destes princípios, a autora destaca cinco características a serem consideradas neste tipo de pesquisa: 1) ocorre dentro do contexto da pesquisa; 2) é desencadeada pela demanda, contribuindo na solução de problemas; 3) o pesquisador atua como mediador do processo; 4) há interação direta entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa; 5) as experiências cotidianas e práticas do grupo permitem descobertas e elaborações teórico-metodológicas.

Ressalta-se que as pesquisas do tipo intervenção se assemelham aos experimentos, na medida em que ambos estão ocupados em “tentar novas coisas – e ver o que acontece” (ROBSON, 1995, p. 78). No entanto, os experimentos são regidos pelo paradigma de pesquisa

quantitativo, enquanto que as intervenções pedagógicas são regidas pelo qualitativo – cada um desses paradigmas apresenta princípios, procedimentos e critérios de qualidade diferentes (BAUER & GASKELL, 2002). Cabe esclarecer também que, apesar de haver semelhanças entre a pesquisa intervenção e a pesquisa-ação em educação, como o intuito de produzir mudanças e o caráter aplicado (DAMIANI, 2013), elas se diferenciam em alguns aspectos. Por exemplo, no quesito participação, enquanto na pesquisa-ação, o seu planejamento e a sua implementação envolvem todos os participantes (THIOLLENT, 2009), nas pesquisas de intervenção, é o pesquisador quem identifica o problema e decide como fará para resolvê-lo, embora considere as contribuições dos sujeitos-alvo da intervenção, para o aprimoramento do trabalho. Desse modo, a presente pesquisa pode ser caracterizada como uma pesquisa intervenção, que foi desenvolvida em uma turma de crianças de 4 a 6 anos de idade, pertencente à etapa da Educação Infantil e vinculada à Rede Privada de Ensino de Porto Alegre.

A seguir serão descritos os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa:

- 1) No dia 27 de fevereiro, foi realizada uma entrevista semiestruturada com o professor da turma, com o objetivo de conhecer os sujeitos da pesquisa. A escolha dessa entrevista semiestruturada se deve ao fato de que sua utilização “[...] se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LUDKE, ANDRÉ 1986, p. 34). Registro: Gravação e transcrição. O roteiro da entrevista semiestruturada encontra-se no Apêndice A deste trabalho.
- 2) Observação: foram realizadas observações ao longo de uma semana, do dia 27 de fevereiro ao dia 03 de março, totalizando 8 horas de observação. Em relação a ela, Ludke e André (1986, p. 26), explicam que “[...] na medida em que o observador acompanha in lócus as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo [...]”. O registro das observações foi feito em um diário de aula que, segundo Zabalza (2004, p.13), é “o documento em que professores e professoras anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo em suas aulas”, devendo atentar-se à sistematicidade e à representatividade das observações. As observações tiveram como foco momentos de brincadeira livre na sala de referência da turma, além de situações de aprendizagem propostas pela professora. Dessa forma, buscou-se realizar narrações, considerando os diferentes elementos da situação em que se produziram os eventos narrados (ZABALZA, 2004).

- 3) Avaliação Diagnóstica: ao longo da semana de observações, foi realizada uma avaliação diagnóstica, denominada como “a avaliação realizada no início de determinado momento da escolaridade, visando à apreensão de aprendizagens relativas a processos e/ou percursos anteriores” (CEALE, 2014, n.p). Ela foi realizada com o objetivo de auxiliar no delineamento de pontos de partida de processos de ensino permitindo a composição de um perfil individual das crianças e coletivo da turma. Diante disso, esta avaliação contribui na identificação de habilidades que o aluno já domina, auxiliando na percepção do que precisa ser ensinado (CEALE, 2014). Registro: Gravação e transcrição. Ressalta-se que, após analisar a transcrição da avaliação diagnóstica foram realizados registros, tanto qualitativos, quanto quantitativos, em tabelas e quadros.
- 4) Planejamento da Intervenção: a partir dos dados obtidos através da avaliação diagnóstica, foi realizado o planejamento da intervenção pedagógica, do dia 27 de fevereiro ao dia 3 de março. As propostas tiveram, como foco, o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica, considerando suas distinções em termos de unidades linguísticas e grau de complexidade. Dessa forma, considerou-se as competências e habilidades que as crianças já dominavam, em relação aos níveis da consciência fonológica, buscando avançar gradativamente nas aprendizagens.
- 5) Intervenção: o período de intervenção pedagógica ocorreu ao longo de três semanas, a partir do dia 6 de março até o dia 24 de março. Os encontros tiveram frequência de três vezes por semana, com duração de 30 minutos a uma hora cada, totalizando nove encontros. A partir da documentação pedagógica, objetivou-se tornar o percurso educativo visível, através dos registros que testemunham as etapas mais marcantes do processo de aprendizagem, aquelas que tornaram possível o alcance dos objetivos (RINALDI, 2014). Destaca-se algumas formas de registro: fotografias das produções das crianças, fotografias dos recursos, registros de falas e comportamentos ocorridos durante a intervenção, em um diário de aula.
- 6) Avaliação Final: a avaliação final ocorreu após o período de intervenção, utilizando os mesmos instrumentos da avaliação diagnóstica. A partir disso, foram analisadas as hipóteses de escrita elaboradas pelas crianças, bem como as habilidades metafonológicas construídas por elas, ao final do período

delimitado na pesquisa.

Para analisar os dados obtidos da Prova das Quatro Palavras e uma Frase (FERREIRO, 1982), foi realizada a descrição da situação de aplicação da testagem de cada criança, individualmente. Essas testagens foram analisadas de acordo com a Teoria da Psicogênese da Escrita, proposta por Ferreiro e Teberosky (1985). Dessa forma, as análises apontaram para os níveis de escrita em que as crianças se encontram, bem como manifestaram o domínio, ou não, de certas propriedades do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Já para analisar as habilidades de consciência fonológica construídas pelas crianças, bem como a relação entre essas habilidades e as hipóteses de escrita dos participantes, foi elaborada uma tabela com os resultados do teste de consciência fonológica de cada criança, baseado no Instrumento de Avaliação Sequencial em Consciência Fonológica CONFIAS (MOOJEN *et al.*, 2003). Esses testes foram analisados, de acordo com os quatro níveis de consciência fonológica, sendo eles: consciência lexical ou consciência da palavra; consciência silábica; consciência intrassilábica (de rimas e de aliterações) e; consciência fonêmica, que é subdividida em grafofonêmica e fonografêmica (SOARES, 2016). A partir das análises realizadas, será apresentado o perfil inicial e final das crianças, em relação ao nível de escrita, à apropriação do sistema de escrita alfabética e ao nível de consciência fonológica.

Para analisar a intervenção pedagógica, foram realizados registros das situações em que as crianças refletem sobre as palavras, semelhantes aos que Morais (2019) apresenta. Essas situações foram descritas, contendo os diálogos ocorridos entre as crianças e a pesquisadora durante as propostas relatadas. Os dados coletados foram organizados em eixos de análise propostos, de acordo com a fundamentação teórica e com o que foi observado durante as intervenções.

3.1 ASPECTOS ÉTICOS DA INVESTIGAÇÃO

Por se tratar de uma pesquisa envolvendo seres humanos, foi indispensável a atenção aos aspectos éticos. Nesse sentido, foram observadas as orientações presentes na Resolução nº 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde e o documento disponibilizado pela ANPEd (2019), sobre ética na pesquisa, especialmente no que se refere ao respeito ao participante. O mesmo é assegurado na manifestação livre e esclarecida da participação, por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e também no que refere à divulgação e socialização dos achados da pesquisa.

Os participantes e responsáveis foram informados sobre a: a) confidencialidade: a identidade será mantida em sigilo, não sendo solicitado nenhum tipo de identificação pessoal ou institucional, assim como, na divulgação dos resultados da pesquisa, não serão informados dados sobre os participantes que permitam identificá-los, caso eles assim o queiram; b) riscos: a participação nesta pesquisa não ofereceu risco ou prejuízo ao participante. Se, no decorrer da pesquisa, o participante resolvesse não continuar, teria toda a liberdade de o fazer, sem que isso lhe acarretasse qualquer prejuízo; c) despesas e pagamento: os participantes não tiveram nenhum tipo de despesa por participar desta pesquisa, bem como nada foi pago por sua participação; d) benefícios: os participantes tiveram a possibilidade de desenvolver habilidades em consciência fonológica que, posteriormente, favorecerão a aquisição das habilidades de leitura e escrita, além contribuírem nos estudos e investigações nos campos da Educação e da Alfabetização.

Tais direitos foram assegurados nos seguintes documentos assinados:

Pelas crianças

- Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B)

Pelos pais ou responsáveis das crianças

- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da participação da criança (Apêndice C)
- Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz da criança para fins de pesquisa

Pelo professor

- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz para fins de pesquisa

Pela escola

- Termo de Concordância da Instituição (Apêndice D)

A pesquisa foi submetida e aprovada na Comissão de Pesquisa da FAGED e no Comitê de Ética da UFRGS (CAEE número 61926022.9.0000.5347, na Plataforma Brasil), seguindo os trâmites da Universidade.

4 CONTEXTUALIZAÇÃO, AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA E PLANEJAMENTO DA INTERVENÇÃO

Inicialmente, é necessário contextualizar a pesquisa, a partir dos dados obtidos na entrevista semiestruturada com o professor e no que foi observado ao longo da semana de observação, sendo possível realizar uma análise adequada. Ressalta-se que os nomes citados neste trabalho não são fictícios, pois em algumas propostas foram utilizados os nomes das crianças, contudo a identidade dos sujeitos está resguardada, pois não foram divulgadas imagens, tampouco o nome da instituição. A Escola, em que foi realizado o estudo, está localizada na zona norte da cidade de Porto Alegre e é mantida pela rede privada. Atende crianças com faixa etária entre 4 meses e 6 anos de idade, compreendendo a etapa da Educação Infantil. Além das propostas educacionais próprias desta etapa da educação básica, a escola proporciona às crianças atividades de musicalização, corpo e movimento, inglês, hora do conto e educação ambiental. A escola tem como abordagem educacional o método Reggio Emilia, com isso, boa parte das propostas pedagógicas são planejadas conforme o interesse das crianças. Dessa forma, elas são consideradas protagonistas da própria aprendizagem e o professor atua como mediador do processo.

A turma, na qual foi desenvolvida a investigação, é composta por 9 crianças, sendo seis meninas e três meninos, todos frequentes. A faixa etária compreende crianças do Jardim A e B da instituição, com idades entre quatro e seis anos. No grupo, há duas crianças público-alvo da Educação Especial, com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A Marina é atendida por uma profissional da fonoaudiologia, com frequência de duas vezes por semana. A partir dos atendimentos, foi confeccionado um recurso de comunicação alternativa, considerando que esta criança praticamente não se comunica verbalmente. Por esse motivo, optou-se por não realizar as avaliações com a Marina, visto que submetê-la a este tipo de teste poderia gerar desconforto e agitação na criança. Apesar de não realizar as avaliações, ela participou das propostas, principalmente daquelas com cantigas de roda. A Lara se comunica verbalmente, através de palavras soltas, sem a formação de frases, tendo sido possível a realização das avaliações diagnósticas com ela.

O professor referência da turma tem 28 anos de idade, é professor há cinco anos e trabalha na escola desde 2022, no turno vespertino. Ele tem três anos de experiência em turmas de Jardim e é formado em Licenciatura em Pedagogia, pelo Centro Universitário Metodista - IPA. No turno da manhã, as crianças ficam com uma profissional de apoio à Educação Infantil.

Em relação às propostas pedagógicas, relacionadas ao Sistema de Escrita Alfabética, à consciência fonológica e à leitura de livros, o professor relatou que são sempre propostas lúdicas, que abrangem atividades com tinta, recortes, nas quais, de maneira indireta, as letras de seus nomes próprios são relacionadas com outras palavras que tenham semelhança fonológica. Além disso, a turma também gosta de leitura. Todas as sextas-feiras, eles têm um horário na biblioteca, onde escolhem livros para lerem no final de semana, junto de seus familiares. Após a leitura realizada em casa, as crianças sempre buscam compartilhar com colegas e professores a história lida por eles.

A principal dificuldade encontrada pelo professor é trabalhar em uma turma multietária de jardim, considerando que cada criança está em uma etapa diferente de desenvolvimento. A questão das duas alunas autistas também se torna um desafio maior, por terem características singulares e necessitarem de um trabalho mais especializado.

As observações da turma foram realizadas ao longo de uma semana, do dia 27 de fevereiro ao dia 3 de março de 2023. Nesse período, foram realizadas três observações, no turno da manhã, totalizando oito horas. No primeiro dia de observação, das nove crianças matriculadas na turma, sete estavam presentes. Notou-se que o grupo é, em geral, bastante afetivo, receptivo e também curioso. Em relação à rotina da turma no período da manhã, no momento de entrada, as crianças são acolhidas pela professora e podem brincar livremente pela sala. O lanche é servido às 9 horas, o horário do pátio das crianças inicia às 11 horas e segue até o horário do almoço, ao meio dia.

No primeiro dia de observação, no início da manhã, algumas crianças estavam brincando na mesa, com dinossauros. Na sequência, elas iniciaram uma caça ao tesouro, escondendo objetos pela sala para que os outros colegas procurassem. Dentre os objetos escondidos estavam: um repolho, uma pimenta, uma cenoura, uma bolinha verde e uma aranha. Algumas regras foram estipuladas por eles, caso alguém encontrasse a pimenta ou a aranha, perdia o jogo, por outro lado, quem encontrasse o repolho, a cenoura ou a bolinha verde, seria o vencedor da rodada. Em certo momento, a brincadeira foi interrompida pela professora, que entregou convites às crianças, de um circo que passaria pela cidade. Nesse momento, a Gabriela sentou no banco e disse: "Gente, vou ler pra vocês o convite!". Após ler todo o convite, ela olhou para mim dizendo que já sabia ler e escrever com apenas cinco anos. Percebe-se que as crianças público-alvo da Educação Especial têm preferência por alguns brinquedos específicos. Dentre eles, estão monstros em miniatura, uma casinha, fantasias e propostas de desenho. Nota-se que o momento do pátio é muito aproveitado por todas as crianças, que se propõem a fazer

várias brincadeiras, tais como: andar em balanços feitos de pano, fazer escaladas, subir na casinha e descer no escorregador, jogar basquete e futebol, brincar com areia, entre outros.

No segundo dia de observação, as crianças foram acolhidas pela professora no início da manhã e puderam brincar livremente. Além dos brinquedos, a docente também ofereceu folhas, tesouras e lápis para que as crianças pudessem desenhar, pois esta é uma proposta que elas se interessam muito e passam boa parte do tempo entretidas, desenhando, colorindo e criando histórias, a partir dos desenhos. Neste dia, a professora também propôs brincadeiras em roda, como a da “batata quente” e a do “ovo podre”. Essas brincadeiras geraram alguns conflitos entre as crianças, que foram resolvidos através do diálogo, ouvindo todos os envolvidos. Neste dia, as crianças ocuparam o momento do pátio brincando de “pega-pega derrete manteiga”: nesta brincadeira, uma das crianças é escolhida para ser a pegadora e, aquele que for tocado pelo pegador, começa a derreter como manteiga (descendo devagar até o chão) e, se outra criança tocar naquela que está derretendo antes que ela chegue ao chão, ela estará salva e poderá voltar a correr, caso contrário, ela vira o pegador.

Na sexta-feira, após o lanche, as crianças têm aula de inglês, com duração de, aproximadamente, 30 minutos. Neste dia, elas estavam aprendendo sobre frutas e cores. Nesta aula, as crianças costumam sentar em roda com a professora e participam das propostas, respondendo perguntas e se envolvendo nas brincadeiras sugeridas. Em seguida, elas voltaram a brincar livremente. O Thomas foi até sua mochila e pegou um caderno novo, do Sonic, seu personagem favorito. Ele quis mostrá-lo para todos os colegas e professores, dizendo que, neste caderno, ele não faria desenhos, mas escritas e matemática. Como estava chovendo, as crianças foram até a biblioteca, para brincar com fantasias e ler livros. Enquanto algumas crianças brincavam de vender fantasias, as outras ouviam a história “Maya e Selou” ou “Selou e Maya”, lida pela professora por três vezes seguidas, a pedido das crianças.

Ainda, com o objetivo de compor um perfil individual das crianças e coletivo da turma para auxiliar no delineamento de pontos de partida de processos de ensino (CEALE, 2014), foram realizadas avaliações diagnósticas ao longo da semana de observações. O planejamento das avaliações foi baseado no gráfico dos três desenvolvimentos (SOARES, 2016), que representa a coexistência e a correlação entre a conceitualização da escrita, na perspectiva psicogenética, o desenvolvimento da sensibilidade aos sons da fala e as possibilidades de sua segmentação, na perspectiva fonológica e o conhecimento das letras. Dessa forma, optou-se por realizar três avaliações diagnósticas com as crianças: de escrita, de consciência fonológica e de conhecimento das letras.

A seguir, é apresentada uma contextualização das avaliações, bem como discute-se os resultados verificados em cada uma delas.

4.1 AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DE ESCRITA: PROVA DAS 4 PALAVRAS E UMA FRASE

A Teoria da Psicogênese da Escrita proposta por Ferreiro e Teberosky (1985) foi baseada nos estudos de Piaget, sobre a psicogênese da inteligência. Nesta teoria, as autoras apresentam cinco níveis evolutivos do processo de apropriação do sistema de escrita alfabética pela criança. No nível 1, a criança ainda não percebeu que a escrita registra a pauta sonora da fala e, observa-se, portanto, a produção de garatujas, imitando traços reconhecidos como típicos da escrita. Além disso, pode-se recorrer à utilização de desenhos para representação, não havendo uma diferenciação entre desenho e escrita. O nível 2 se caracteriza por uma hipótese construída pelas crianças, de que para poder ler coisas diferentes, deve haver uma diferença objetiva na escrita. Neste caso, a forma dos caracteres se aproxima às letras e, de modo geral, quando há alguma utilização de letras, as mais recorrentes são as do nome próprio da criança, não havendo valor sonoro para as letras. Ainda, quando solicitado que as crianças façam a leitura das palavras, esta ocorre de forma global. O nível 3 é caracterizado pelo desenvolvimento da hipótese silábica pela criança, de modo a atribuir valor sonoro à escrita, com o registro de uma letra para cada sílaba, podendo ou não ter valor sonoro estável. O nível 4 é marcado pela passagem da hipótese silábica para a alfabética, sendo um período de grande aprendizado das correspondências grafema-fonema, ao fazer uma análise da palavra além da sílaba. No quinto e último nível, a criança desenvolve uma hipótese alfabética, compreendendo que cada letra corresponde a um valor sonoro menor que a sílaba, passando à aprendizagem para aspectos ortográficos.

A prova das quatro palavras e da frase (FERREIRO, 1982) é uma tarefa de pesquisa que objetiva a verificação dos níveis psicogenéticos caracterizados anteriormente nas crianças em processo de alfabetização. Ele consiste em ditado de quatro palavras de um mesmo campo semântico, para que as crianças escrevam, sem auxílio. As palavras são ditadas na seguinte ordem: uma palavra dissílaba, uma palavra trissílaba, uma palavra polissílaba e, por fim, uma palavra monossílaba. A frase deve conter a palavra dissílaba, com vistas a observar a conservação da escrita dessa palavra na frase.

O planejamento da avaliação diagnóstica e final de escrita está descrito abaixo segue as orientações da tarefa de pesquisa. Para este trabalho, optou-se pelo campo semântico de animais.

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA/FINAL	
Título da Proposta: Prova das Quatro Palavras e uma Frase (FERREIRO, 1982).	
Ano a que se destina: Jardim A e B	
Coletiva (<input type="checkbox"/>) Individual (<input checked="" type="checkbox"/>)	
Tempo aproximado: +/- 15 minutos	
Objetos de Conhecimento: <ul style="list-style-type: none"> • Sistema de Escrita Alfabética (SEA). • Escrita de palavras. 	
Objetivo específico: <ul style="list-style-type: none"> • Identificar, por meio do instrumento de avaliação, as hipóteses de escrita elaboradas pelas crianças, segundo a Teoria da Psicogênese da Escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985). 	
Recurso didático: <ul style="list-style-type: none"> • Folha branca. • Lápis preto. • Borracha. 	
Descrição dos Procedimentos: A primeira avaliação diagnóstica realizada com as crianças, de forma individual, será a Prova das Quatro Palavras e uma Frase (FERREIRO, 1982). Inicialmente, serão disponibilizados os seguintes materiais à criança: folha branca, lápis preto e borracha. Na sequência, será solicitado que a criança escreva seu nome. Posteriormente, será proposta a escrita de quatro palavras que pertencem a um mesmo campo semântico, na seguinte ordem: leão (dissílaba), caracol (trissílaba), escorpião (polissílaba) e boi (monossílaba). Durante o ditado, será solicitado à criança que antecipe o número de letras antes de escrever cada uma das palavras, assim como mostre o tamanho do objeto que irá representar por escrito e, após escrever, será pedido que a criança leia a palavra escrita, apontando com o dedinho. Ao final da testagem, será solicitado que a criança escreva a frase “O leão é o rei da selva”. A pesquisadora tem experiência com crianças dessa faixa etária e tomará todos os cuidados para que a criança se sinta à vontade ao escrever. Caso a criança apresente muita resistência ou se negue a realizar a proposta, toda ou parcialmente, ela será respeitada e a testagem será interrompida. Nesses casos, será feita uma segunda tentativa, em outro dia e, caso a situação de negação se repita, a criança não precisará participar mais.	
Forma de registro: Diário de aula; gravação e transcrição da avaliação.	

Os resultados desta avaliação foram organizados na tabela abaixo, que apresenta a classificação da escrita das crianças, nos cinco níveis psicogenéticos.

Quadro 8 - Classificação da Escrita das Crianças em Níveis Psicogenéticos

Níveis Psicogenéticos					
	1	2	3	4	5
GABRIELA					X
THOMAS	X				
BRYAN	X				
ELIS		X			
GRETA	X				
FRANCISCO		X			
LARA	X				
MARINA ²					
ISABELA	X				

Fonte: elaborado pela autora

Percebe-se que, em geral, as crianças da turma estão nos níveis 1 e 2 da psicogênese da língua escrita. A partir da avaliação, foi diagnosticado que o Thomas, o Bryan, a Elis e o Francisco sabem que se escreve com letras, que são diferentes de números e outros símbolos, e que elas não podem ser inventadas. Ainda, ressalta-se que a Elis identifica alguns sons nas palavras, fazendo relações grafema-fonema, contudo não atribui uma grafia para cada sílaba oral da palavra, que é característica prioritária do nível 3. O Francisco utilizou, principalmente, as letras do seu próprio nome para escrever as palavras solicitadas, sem qualquer relação entre as letras e a pauta sonora das palavras. Em relação à escrita do próprio nome na avaliação, a Gabriela, o Thomas, o Bryan, a Elis e o Francisco escreveram todo o primeiro nome de forma correta. A Greta escreveu apenas uma das letras e a Isabela escreveu seu apelido, afirmando que não lembrava das outras letras do seu nome. As outras crianças não escreveram o nome na avaliação.

4.2 AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

² Visto que a Marina não se comunica verbalmente, optou-se por não realizar as avaliações com ela, pois submetê-la a este tipo de teste poderia gerar desconforto e agitação.

Na busca por instrumentos de avaliação da consciência fonológica, foi localizado um estudo de caráter bibliográfico, escrito por Sperrhake, Azambuja e Piccoli (2022), que analisou as produções que relacionam alfabetização e consciência fonológica no Rio Grande do Sul, entre os anos de 1993 e 2020. Ao analisar o mapeamento das metodologias dos trabalhos, as autoras perceberam a recorrência de pesquisas que utilizam testes e provas para mensurar a Consciência Fonológica e outros fatores a ela associados. Percebeu-se que os instrumentos utilizados são variados, sendo produzidos pelos próprios autores das pesquisas ou provenientes da literatura da área. Contudo, é possível destacar a recorrência de menções ao CONFIAS (MOOJEN et al, 2003), além de outros instrumentos como o de Cielo (1996; 2001) e Capovilla e Capovilla (1998). Diante disso, optou-se pelo estudo da estrutura destes três instrumentos de avaliação, com vistas a auxiliar na construção do instrumento que avaliará as crianças participantes desta pesquisa.

Inicialmente, considera-se importante conceituar os instrumentos de avaliação. De acordo com Schon e Ledesma (2008, p.5), os instrumentos de avaliação são “[...] todas as manifestações dos alunos que permitem ao professor acompanhar o processo ensino aprendizagem”, ou seja, são recursos utilizados para coletar informações e, a partir delas, investigar como o processo de aprendizagem está se desenvolvendo. Ressalta-se que esses recursos aumentam a capacidade do professor de observar a realidade da turma (LIBÂNEO, 1994). Nessa perspectiva, Schon e Ledesma (2008) apontam alguns exemplos de instrumentos de avaliação: testes, trabalhos, tarefas, resenhas, textos, pesquisas, trabalhos em grupos, apresentação oral, expressão corporal, observações da professora, entre outros.

Destaca-se que os instrumentos de avaliação padronizados, diferentemente de outros, são aqueles com características de avaliação uniformes que justificam a confiabilidade dos dados que produzem (ECHEVARRÍA-GUANILO *et al.*, 2017). Nesse sentido, o instrumento deve ser bem formulado, com normas claras de aplicação e com resultados/escores quantificados, de forma que a adaptação para idiomas e culturas diferentes deve manter suas propriedades, quanto à validade e à confiabilidade, após a adaptação (ECHEVARRÍA-GUANILO *et al.*, 2017).

Primeiramente, cabe ressaltar que, de maneira geral, os instrumentos de avaliação e acompanhamento do desenvolvimento da consciência fonológica são organizados em itens que seguem um grau de complexidade crescente, geralmente iniciando com tarefas mais simples, até chegarem às mais complexas (BLANCO-DUTRA, 2012). Nessa perspectiva, as tarefas simples tendem a exigir a realização de apenas uma operação, acompanhada de resposta, como, por exemplo, a segmentação de palavras em sílabas. Já as tarefas complexas, demandam a

realização de duas ou mais operações, por exemplo: dada a palavra ‘bolo’, a criança deve manter na memória a palavra ouvida, inverter a ordem das sílabas e identificar a nova palavra, ou seja, ‘lobo’.

O instrumento de avaliação de consciência fonológica, mais recentemente lançado no Brasil, é o Instrumento de Avaliação Sequencial em Consciência Fonológica CONFIAS (MOOJEN et al., 2003), que tem como objetivo avaliar a consciência fonológica, de forma abrangente e sequencial. Diante da necessidade de ter um teste mais abrangente do que os já existentes, para o objeto de aprendizagem em questão, este instrumento foi criado pois, além da abrangência, ele também considera as características do português brasileiro (BLANCO-DUTRA, 2012). Trata-se de uma avaliação desenvolvida em duas partes, considerando o grau de complexidade crescente do instrumento: a primeira parte objetiva analisar a consciência fonológica em nível silábico e a segunda, em nível fonêmico.

Quanto ao nível silábico, as tarefas propostas referem-se a nove itens: síntese, segmentação, identificação de sílaba inicial, identificação de rima, produção da palavra com a sílaba dada, identificação de sílaba medial, produção de rima, exclusão e transposição de sílabas. Já no nível fonêmico, as tarefas solicitadas compreendem sete itens: produção de palavras que iniciam com os sons dados, identificação de fonema inicial, identificação de fonema final, exclusão, síntese, segmentação e transposição de fonemas. Ressalta-se que cada item do instrumento é composto por dois exemplos e quatro palavras-alvo. Ademais, nas tarefas de identificação e produção silábica e fonêmica, faz-se o uso de desenhos.

Em relação à pontuação deste instrumento, cada uma das partes é calculada separadamente, podendo alcançar o máximo de 70 pontos, quando houver êxito em todas as atividades dos diferentes níveis de consciência fonológica. Diante disso, na primeira parte, que se refere às tarefas de consciência silábica, a pontuação máxima é de 40 pontos. Na segunda parte, referente à consciência fonêmica, a pontuação máxima é de 30 pontos. Para cada resposta esperada, é marcado um ponto e, para cada erro, zero. Cabe ressaltar que é aconselhável fazer anotações referentes ao desempenho dos sujeitos ao longo de toda a aplicação, pois, posteriormente, auxiliarão em possíveis análises qualitativas. Para isso, o instrumento conta com um espaço para observações adicionais nas folhas de Protocolo de Respostas.

O segundo instrumento de avaliação destacado é o Protocolo de Tarefas de Consciência Fonológica, padronizado por Cielo (1996; 2001). A autora propõe a realização de 12 tipos de atividades: segmentação de frases em palavras; realismo nominal; detecção de rimas; síntese silábica; segmentação silábica; detecção de sílabas; reversão silábica; exclusão fonêmica; detecção de fonemas; síntese fonêmica; segmentação fonêmica e reversão fonêmica. O

protocolo considera a ordem crescente do grau de complexidade, quanto à natureza das tarefas, e também dentro de cada uma das tarefas, quando a diferenciação é realizada no número e no tipo de palavras (quantidade de sílabas e fonemas). Diante da informação de que, cada item, dentro de cada tarefa, representa certo grau de complexidade, os pontos são computados, conforme as subdivisões de cada tarefa, com um máximo de dez pontos para cada subtipo. Quanto à aplicação das tarefas, cada uma delas é precedida por um treino e cada item da tarefa pode ser realizado com duas tentativas. A finalidade do treino é a compreensão da tarefa, de modo a evitar que aspectos de semântica ou memória interfiram na sua realização. Contudo, se o acerto ocorre na primeira tentativa de resposta, são computados dois pontos; se ocorre na segunda, um ponto; e zero, se a criança erra, tendo utilizado as duas tentativas (LASCH; MOTA; CIELO, 2010).

O terceiro instrumento selecionado para análise é o teste de consciência fonológica, publicado em 1998, por Capovilla & Capovilla. Segundo os autores, ele baseia-se no teste de consciência fonológica de Santos & Pereira (1997) e no teste de Hatcher (1994). A prova foi desenvolvida com o objetivo de avaliar a habilidade de manipulação dos sons da fala, expressando oralmente o resultado dessa manipulação. Essa avaliação considera o nível escolar e a idade, compreendendo crianças da faixa etária de três a oito anos. Este teste de consciência fonológica é composto por dez subtestes: síntese silábica e fonêmica, rima, aliteração, segmentação silábica e fonêmica, manipulação silábica e fonêmica e transposição silábica e fonêmica. Cada subteste é composto por dois itens de treinamento e quatro ensaios, ambos apresentados oralmente pelo aplicador. Dessa forma, a prova consiste em 40 questões de teste e duas de treino, divididas em dez blocos de quatro perguntas cada. Os resultados são apresentados como score ou frequência de acertos, sendo 40 acertos o máximo possível (CAPOVILLA; DIAS, 2008).

A partir do estudo dessas três avaliações, optou-se por realizar um teste de consciência fonológica baseado no Instrumento de Avaliação Sequencial em consciência fonológica CONFIAS (MOOJEN *et al.*, 2003), pois é o mais recente na Literatura. Assim, de forma individual, com cada uma das crianças, foram avaliadas as habilidades de consciência fonológica no nível da sílaba. Foram realizadas perguntas orais às crianças, acompanhadas de imagens ilustrativas, e elas responderam à questão também de forma oral. Considerando a faixa etária, para que a avaliação não fosse muito extensa, optou-se por selecionar apenas uma pergunta para cada habilidade a ser avaliada, sendo que essas questões foram retiradas do instrumento CONFIAS. Contudo, algumas palavras foram alteradas por outras, consideradas mais familiares ao vocabulário da turma avaliada, como, por exemplo, para avaliar a habilidade

de produção de uma palavra que rima com outra, no teste a ilustração sugerida era de um chapéu, esta foi alterada pela imagem de um balão. Além disso, duas habilidades foram incluídas na avaliação e não estão no instrumento CONFIAS: a identificação da palavra maior entre duas palavras e a contagem do número de sílabas de palavras. Essas habilidades foram baseadas em Morais (2019). O planejamento da avaliação de consciência fonológica está descrito abaixo.

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA/FINAL	
Título da Proposta: Teste de consciência fonológica, baseado no Instrumento de Avaliação Sequencial em consciência fonológica CONFIAS (MOOJEN et al., 2003).	
Ano a que se destina: Jardim A e B	
Coletiva () Individual (X)	
Tempo aproximado: +/- 15 minutos	
Objetos de Conhecimento: <ul style="list-style-type: none"> • Sistema de Escrita Alfabética (SEA). • Consciência fonológica. 	
Objetivo específico: <ul style="list-style-type: none"> • Identificar, por meio de tarefas de consciência fonológica que envolvem diferentes operações cognitivas e diferentes segmentos sonoros, as habilidades fonológicas já construídas pelas crianças, identificando a relação entre estas habilidades e as hipóteses de escrita elaboradas pelos participantes. 	
Recurso didático: <ul style="list-style-type: none"> • Baralho de imagens. 	
<p>Descrição dos Procedimentos: De forma individual, com cada uma das crianças, serão avaliadas as habilidades de consciência fonológica no nível da sílaba. Serão realizadas perguntas orais às crianças, acompanhadas de imagens ilustrativas e elas deverão responder à questão também de forma oral. Abaixo são exemplificadas as perguntas que serão realizadas, acompanhadas de seus objetivos.</p> <p>Objetivo: Segmentar e contar as palavras em sílabas. Nós vamos brincar com os sons das palavras. Eu vou dizer uma palavra e quero que você separe em pedaços: sala. Agora outra: urubu. A última palavra é tartaruga. Após segmentar cada palavra, a criança será convidada a contar quantos pedaços tem cada uma das três palavras. Resposta esperada: sa - la (2 sílabas); u - ru - bu (3 sílabas); tar - ta - ru - ga (4 sílabas).</p> <p>Objetivo: Identificar entre duas palavras qual é a maior (porque tem mais sílabas). Mostrar duas imagens à criança (joaninha e leão) e perguntar à criança: que desenho é esse? Qual dessas duas palavras é a maior? Resposta esperada: joaninha.</p> <p>Objetivo: Produzir (dizer) uma palavra maior que outra. Mostrar a imagem de uma vaca à criança e perguntar: que desenho é esse? Que palavra é maior que a palavra ‘vaca’?</p>	

<p>Objetivo: Identificar palavras que tenham a mesma sílaba inicial. Mostrar uma imagem de cobra e perguntar à criança: que desenho é esse? Agora eu vou dizer três palavras. Qual delas começa como cobra? (copo - time - loja) Resposta esperada: copo</p> <p>Objetivo: Identificar palavras que rimam. Mostrar a imagem de uma mão e perguntar à criança: que desenho é esse? Agora eu vou dizer três palavras e quero que você me diga qual delas termina como mão. (sal - cão - luz) Resposta esperada: cão.</p> <p>Objetivo: Produzir (dizer) uma palavra com a sílaba dada. Perguntarei à criança: que palavra começa com ‘pa’? E que palavra começa com ‘ca’? Resposta esperada: papai, panela, pacote/ cachorro, camelo, cabeça.</p> <p>Objetivo: Identificar a sílaba medial Mostrar a imagem de uma girafa e perguntar à criança: que desenho é esse? Qual é o pedaço do meio da palavra girafa? (‘ra’). Eu vou dizer três palavras e apenas uma tem o pedaço do meio igual ao de ‘girafa’. Qual é? Girafa (pirata, panela, dinheiro) Resposta esperada: pirata.</p> <p>Objetivo: Produzir (dizer) uma palavra que rima com outra. Mostrar a imagem de um balão e perguntar à criança: que desenho é esse? Que outra palavra termina como balão? Resposta esperada: pão - coração - avião - irmão.</p> <p>Objetivo: Excluir uma sílaba, formando uma nova palavra. Exemplo: se eu tirar ‘so’ de socorro fica ‘corro’. E se eu tirar ‘ca’ de boneca fica como? Resposta esperada: boné.</p>
<p>Forma de registro: Diário de aula; gravação e transcrição da avaliação.</p>

A tabela abaixo mostra como cada criança participante da pesquisa está, em relação às habilidades avaliadas. Salienta-se que, a cor vermelha indica que o participante não apresentou indícios de ter a habilidade desenvolvida, a cor amarela indica que o participante apresentou parcialmente a habilidade e a cor verde aponta que a criança apresentou a habilidade proposta pela avaliação.

Quadro 9 - Habilidades de Consciência Fonológica Desenvolvidas pelas Crianças Antes da Intervenção Pedagógica

	Segmentar e contar as palavras em sílabas	Identificar entre duas palavras qual é a maior	Produzir (dizer) uma palavra maior que a outra	Identificar palavras que tenham a mesma sílaba inicial	Identificar palavras que rimam	Produzir (dizer) uma palavra com a sílaba dada	Identificar a sílaba medial	Produzir (dizer) uma palavra que rima com outra	Excluir uma sílaba, formando uma nova palavra
Gabriela	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Vermelho	Verde	Vermelho	Verde	Vermelho
Thomas	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Verde	Vermelho	Vermelho	Vermelho
Bryan	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Verde	Vermelho	Verde	Vermelho	Vermelho	Vermelho
Elis	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Verde	Vermelho	Amarelo	Vermelho	Vermelho	Vermelho
Greta	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Vermelho
Francisco	Vermelho	Verde	Vermelho	Verde	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Vermelho
Lara	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Vermelho
Marina ³	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza
Isabela	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Vermelho

Fonte: elaborado pela autora

Em relação à primeira habilidade, percebe-se que a Gabriela realizou de forma correta a segmentação das três palavras em sílabas, entretanto, não conseguiu contar quantas sílabas há em cada uma das palavras, demonstrando ter a habilidade parcialmente desenvolvida. As outras crianças apenas repetiram as palavras sem segmentá-las em sílabas, com exceção da Elis, que respondeu que repartiria a palavra em pedaços, separando cada uma das letras da palavra.

No que tange à segunda habilidade, apenas a Gabriela respondeu que a palavra “leão” é menor que a palavra “joaninha”, pois tem menos letras. De modo geral, as crianças responderam que a maior palavra seria “leão”, pois ele é um animal maior que a joaninha, indicando que as crianças supõem que a palavra que designa um ser, coisa ou objeto é proporcional a seu tamanho (SOARES, 2016), ou seja, notou-se a forte presença do realismo nominal nas crianças da turma. É importante destacar que o Francisco respondeu corretamente à pergunta relacionada à segunda habilidade avaliada, entretanto não é possível afirmar que tenha superado o realismo nominal, pois em outras perguntas demonstrou considerar outras referências em detrimento da atenção à cadeia sonora da fala. Como exemplo, destaca-se a resposta da criança à pergunta que objetiva a identificação da sílaba medial da palavra, segundo ela “dinheiro tem o mesmo

³ Visto que a Marina não se comunica verbalmente, optou-se por não realizar as avaliações com ela, pois submetê-la a este tipo de teste poderia gerar desconforto e agitação.

pedacinho do meio que girafa, porque os dois têm a cor amarela”.

É necessário realizar algumas considerações em relação à terceira habilidade. A maioria das crianças respondeu palavras relacionadas com a palavra 'vaca' como, por exemplo, fazenda, urso e a onomatopeia “MU”. Por mais que algumas dessas palavras tenham mais sílabas que a palavra 'vaca', analisando as respostas destas crianças nas outras questões, é provável que elas tenham considerado o significado dessas palavras e não a contagem de sílabas. Em relação ao objetivo de identificar a sílaba medial da palavra, a maioria das crianças não considerou o aspecto fonológico, apontando com o dedo para imagem da girafa, com o intuito de localizar o meio do corpo do animal.

4.3 AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DE CONHECIMENTO DAS LETRAS

De acordo com Soares (2016), o conhecimento das letras é um componente fundamental para compreender o princípio alfabético. Desde cedo, as crianças têm a possibilidade de entrar em contato com as letras, seja no ambiente familiar, na escola ou na sociedade em geral. Contudo, inicialmente, as letras são apenas formas visuais para as crianças (SOARES, 2016), sendo identificadas e nomeadas por elas, através da memorização. Neste trabalho, a avaliação do conhecimento das letras consistiu em oferecer à criança letras móveis em ordem aleatória, para que ela as separasse em dois grupos, um com as letras conhecidas e outro com as letras desconhecidas por ela. Sempre que possível, ela deveria nomear as letras julgadas conhecidas. O planejamento da avaliação de conhecimento das letras está descrito abaixo.

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA/FINAL
Título da proposta: Conhecimento das letras
Turma a que se destina: Jardim A e B
Coletiva () Individual (X)
Tempo aproximado: +/- 15 minutos
Objetos do conhecimento: Conhecimento do alfabeto do português do Brasil.
Objetivo específico: Nomear as letras do alfabeto.
Recursos didáticos: Alfabeto em letras móveis.

Descrição dos procedimentos: A pesquisadora apresentará o alfabeto em letras móveis dispostas em ordem aleatória e pedirá que a criança separe as letras em dois grupos, um grupo das letras que ela já conhece e outro grupo das letras que ela ainda não conhece. Após este momento, a pesquisadora pedirá para a criança nomear cada uma delas. Serão utilizadas apenas as letras maiúsculas.

Forma de registro: Fotografias das produções das crianças, fotografia do recurso, gravação e registros em diário de aula.

A tabela abaixo apresenta os resultados de cada criança, em relação à avaliação de conhecimento das letras. Salienta-se que, para cada letra do alfabeto, solicitou-se à criança duas tarefas, a identificação e a nomeação das letras. A partir disso, percebeu-se a necessidade de distinguir essas duas habilidades na tabela, visto que em alguns momentos, os participantes identificavam as letras, porém não sabiam nomeá-las. A cor vermelha indica que a criança não identificou ou nomeou a letra solicitada, enquanto a cor verde aponta que o participante identificou e nomeou a letra corretamente.

Quadro 10 - Conhecimento das Letras (Avaliação Diagnóstica)

Letra	Gabriela		Thomas		Bryan		Elis		Greta		Francisco		Lara		Marina ⁴		Isabela	
	Id	N	Id	N	Id	N	Id	N	Id	N	Id	N	Id	N	Id	N	Id	N
A	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
B	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
C	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
D	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
E	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
F	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
G	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
H	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
I	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
J	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
K	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde

⁴ Visto que a Marina não se comunica verbalmente, optou-se por não realizar as avaliações com ela, pois submetê-la a este tipo de teste poderia gerar desconforto e agitação.

L	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
M	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
N	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
O	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
P	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Q	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
R	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
S	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
T	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
U	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
V	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
W	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
X	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Y	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Z	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

Fonte: elaborado pela autora

Observando a tabela, percebe-se que a Gabriela, o Thomas, o Bryan e a Elis conhecem e sabem nomear a maioria das letras do alfabeto. Contudo, ao analisar os dados obtidos nesta avaliação, há indícios de que, com exceção da Gabriela, que já compreende a relação entre as letras e a língua escrita, as crianças estão no momento inicial do desenvolvimento, em direção à compreensão das letras como representações simbólicas (SOARES, 2016). Nesse sentido, há indícios de que o Thomas e o Bryan apresentam em seu vocabulário o nome das letras, mas “não compreendem as letras como elementos simbólicos, como representações” (SOARES, 2016, p.210).

Além disso, há indícios de que a Elis possa estar na segunda etapa deste desenvolvimento, ou seja, ela já reconhece e tenta escrever as letras, porém considera-as mais como objetos e não como símbolos (SOARES, 2016). É importante ressaltar que o Francisco, por mais que não conheça a maioria das letras do alfabeto, também as utiliza na escrita de palavras e frases. A Greta identifica a primeira letra do seu nome, porém não sabe nomeá-la e a Isabela conhece e nomeia algumas vogais, além de identificar algumas letras como sendo a

“letra do pai” ou a “letra da irmã”.

4.4 PLANEJAMENTO DA INTERVENÇÃO

Após a realização das avaliações e a análise dos resultados, foram planejadas as propostas de intervenção que são os instrumentos da pesquisa.

PLANEJAMENTO - Terça-feira (07/03)
Turma a que se destina: Jardim A e B.
Tempo aproximado: Chamada interativa (+/- 15 min). Música: Sopa (+/- 20min). Dinâmica das tampinhas (+/- 10 min).
Objetos de conhecimento: <ul style="list-style-type: none"> • Consciência fonológica: consciência silábica e de rimas. • Sistema Alfabético de Escrita (SEA). • Cantiga de roda.
Objetivos específicos: <ul style="list-style-type: none"> • Compreender que palavras diferentes compartilham certos sons. • Perceber que palavras diferentes podem possuir partes sonoras iguais no final. • Contar o número de sílabas de uma palavra. • Comparar palavras quanto ao número de sílabas.
Recurso didático: <ul style="list-style-type: none"> • Fotos das crianças impressas em tamanho 10x15. • Baralho de imagens. • Panela e outros itens da música “Sopa”. • Tampinhas de garrafa PET.
Descrição dos procedimentos: <p>1 - Chamada interativa: Esconderei as fotos das crianças pela sala de referência e as crianças terão que encontrá-las, porém não poderão revelar quem está na foto encontrada. Assim que cada uma encontrar uma foto, nos organizaremos em roda. Uma das crianças será escolhida para mostrar a foto que encontrou e, antes disso, faremos perguntas, tentando descobrir quem está na imagem e a criança terá que responder: É um menino? Está na escola hoje? Gosta de maçã? Essa pessoa tem um nome grande? Como começa o nome dessa pessoa? Tem outra criança na turma que o nome também começa assim? Quem? Assim que adivinharmos, a criança deverá colocar a foto no centro da roda, separando em dois grupos: 1) crianças que vieram; 2) crianças que não vieram na escola hoje.</p> <p>2 - Após a chamada interativa, colocarei a música da Palavra Cantada, intitulada “Sopa” para que as crianças escutem livremente. Ao longo da canção, colocarei uma panela vazia no meio da sala e as crianças farão o sorteio dos seguintes itens que estarão representados por imagens, dentro de uma caixa: espinafre, tomate, feijão, agrião, rabanete, sorvete, berinjela, panela, javali, palmito e pirulito. Cada criança deverá sortear duas imagens ao total. Após o sorteio,</p>

sentaremos em roda e explicarei que nós iremos escutar a música “Sopa” novamente e, assim que cada um ouvir na música o nome do item que está na sua mão, deve colocá-lo na panela. Assim que todos os itens estiverem na panela e a música acabar iremos conversar: O que pode ter na sopa? O que não pode? Por quê? Vamos tirar o que não pode. Vocês perceberam que algumas palavras são parecidas com outras nessa música? Alguém pode falar duas palavras que acha que são parecidas nessa música? Por quê? Alguém sabe o que é eco? Algumas palavras são parecidas porque elas têm o mesmo eco. Vamos fazer eco das palavras que estão na música pra ver quais são parecidas? Primeiro vamos fazer o eco da palavra sorvete...olhem como é: *sorvete ete ete*. Agora vou mostrar dois itens que apareceram na música e vocês vão me dizer qual das palavras tem o eco igual ao sorvete, ou seja, termina igual (mostrar feijão e rabanete). Como é o eco da palavra feijão? E como é o eco da palavra rabanete?

3- Dinâmica das tampinhas: Inicialmente, mostrarei às crianças uma figura de um tomate e perguntarei: Que figura é essa? Quem gosta de tomate? O tomate é doce ou salgado? Quantos pedacinhos tem a palavra tomate? Agora vamos pegar as tampinhas, quantas tampinhas precisamos pegar para os pedacinhos da palavra tomate? Peguem três tampinhas e deixem na frente de vocês. Por que a gente pegou três tampinhas? Em seguida, mostrar a imagem de uma sopa e perguntar: e que figura é essa? Quantos pedacinhos tem essa palavra? Quantas tampinhas temos que pegar para os pedacinhos da palavra bola? Qual das duas palavras tem mais pedacinhos?

Forma de registro: Fotos das produções das crianças, diário de aula com anotações da professora, gravação e transcrição de interações das crianças com a proposta.

PLANEJAMENTO - Quarta-feira (08/03)

Turma a que se destina: Jardim A e B.

Tempo aproximado: Chamada interativa (+/- 15 min). Batalha de palavras (+/- 20 min).

Objetos de conhecimento:

- Consciência fonológica: consciência silábica e de aliterações.
- Sistema Alfabético de Escrita (SEA).

Objetivos específicos:

- Avançar na superação do realismo nominal, diferenciando significado de significante.
- Compreender que palavras diferentes compartilham certas letras.
- Perceber correspondências entre letras ou grupo de letras e seu valor sonoro.
- Compreender que as palavras são compostas por unidades sonoras menores.
- Identificar a sílaba como unidade fonológica.
- Segmentar palavras em sílabas.
- Comparar palavras quanto ao número de sílabas.
- Contar o número de sílabas de uma palavra.

Recurso didático:

- Nomes das crianças impressos em letra bastão.
- Baralho de imagens.

Descrição dos procedimentos:

1 - Chamada interativa: A turma será organizada em roda. No centro da roda estarão dispostos, de cabeça para baixo, papéis com os nomes das crianças impressos em letra bastão. A professora explicará às crianças que nestes papéis estão os nomes de cada uma delas e poderá perguntar, inicialmente, quem já tem alguma ideia de qual papelzinho tem o seu nome escrito e o porquê. Assim que uma criança se manifestar, ela poderá virar o papel no qual imaginou estar o seu nome: Este é o seu nome? Como você sabe disso? De quem é esse nome? Com que letra começa esse nome? Quantos pedacinhos tem essa palavra? Vamos contar.. qual o primeiro pedacinho? E o último? Quem mais da nossa turma tem o nome que começa com esse pedacinho? Quem termina com o mesmo pedacinho? Quem tem essa letra no seu nome? Quem tem o nome maior aqui na turma? e o menor? Não é necessário que os papéis com os nomes das crianças que estão faltando neste dia sejam retirados da proposta, porque pode possibilitar uma atividade mais rica por ter mais nomes para serem analisados.

2 - Batalha de palavras: Para iniciar a partida, duas crianças são convidadas a retirar, cada uma, uma imagem, a contar o número de sílabas das palavras e a compará-las quanto ao tamanho. Vence a rodada quem tem, em mãos, a imagem que representa a palavra maior. O primeiro contato com o jogo ocorrerá coletivamente (dois grupos com seis crianças em cada), para que todas as crianças compreendam as regras e a funcionalidade do material. Assim, duas crianças retiram as cartelas e, com a ajuda do grupo, analisam o número de sílabas da palavra. Em seguida, pode-se montar quatro grupos menores para jogar.

Forma de registro: Fotos das produções das crianças, diário de aula com anotações da professora, gravação e transcrição de interações das crianças com a proposta.

PLANEJAMENTO - Sexta-feira (10/03)
Turma a que se destina: Jardim A e B.
Tempo aproximado: Chamada interativa (+/- 15 min). Música: A barata diz que tem (+/- 15 min). Quantificação silábica (+/- 15 min).
Objetos de conhecimento: <ul style="list-style-type: none"> • Consciência fonológica: consciência silábica. • Sistema Alfabético de Escrita (SEA). • Cantiga de roda.
Objetivos específicos: <ul style="list-style-type: none"> • Compreender que palavras diferentes compartilham certas letras. • Perceber correspondências entre letras ou grupo de letras e seu valor sonoro. • Compreender que as palavras são compostas por unidades sonoras menores. • Explorar uma cantiga de roda de forma lúdica. • Contar o número de sílabas de uma palavra.
Recurso didático: <ul style="list-style-type: none"> • Fotos das crianças impressas em tamanho 10x15. • Nomes das crianças impressos em letra bastão. • Barata de brinquedo. • Caixa.

- Imagens da música “A barata diz que tem”.
- Cartelas.
- Fichas redondas para marcação.

Descrição dos procedimentos:

1 - Chamada interativa: A turma será organizada em roda. As imagens das crianças estarão, de um lado da roda, viradas para cima. Do outro lado da roda, estarão os nomes das crianças também virados para cima. Inicialmente, perguntarei: Alguém já consegue dizer em qual desses papéis está escrito seu nome? Quantos pedacinhos tem esse nome? Com que pedacinho começa esse nome? Quem mais da nossa turma tem o nome que começa com esse pedacinho? Quem termina com o mesmo pedacinho? Quem tem essa letra no seu nome? Fulano, pode pegar o papel com o seu nome e mostrar o pedacinho que é igual ao nome da/do colega? Ao final, cada criança estará segurando a sua foto e o seu nome e, os nomes e fotos das crianças faltantes ficarão no centro da roda.

2 - Após a chamada interativa, as crianças continuarão em roda e colocarei uma caixa no meio das crianças, dentro desta caixa terá uma barata de brinquedo. Pedirei às crianças o que elas imaginem ter na caixa e, em seguida, passarei a caixa para que elas possam ver o objeto. Após conversarmos: O que é isso? Vocês já viram uma barata de verdade? Vocês gostam de barata? Do que elas se alimentam? Onde vivem? Vocês conhecem uma música de barata? Vamos escutar “A barata diz que tem”? Enquanto escutamos, as crianças sortearão imagens que mostram o que a barata diz que tem *versus* o que ela realmente tem e, ao terminar a música, cantaremos novamente. Desta vez, as crianças terão que prestar bastante atenção na música, pois quando acabar elas terão que organizar, de um lado o que a barata diz que tem e, do outro lado, o que ela realmente tem. Por fim, explicarei a brincadeira “Lá vai o meu barquinho” carregado de... e as crianças terão que colocar animais no barquinho (inicialmente, as crianças brincarão considerando o significado das palavras, para que elas possam compreender a dinâmica do jogo, assim, na próxima semana, essa brincadeira será proposta novamente, para promover a reflexão sobre as partes orais das palavras).

3- Quantificação silábica: Cada criança receberá uma cartela plastificada com três imagens (mesmas imagens utilizadas no jogo batalha de palavras) e fichas para marcação. A criança deverá atribuir uma ficha para cada sílaba das palavras e contar o número total de sílabas de cada palavra, colocando o algarismo ao lado de cada imagem (as crianças receberão 5 tampas de garrafa PET com os números de 1 a 5 para colocar ao lado das imagens). Proposta feita individualmente, com cada criança e com intervenções da professora.

Forma de registro: Fotos das produções das crianças, diário de aula com anotações da professora, gravação e transcrição de interações das crianças com a proposta.

PLANEJAMENTO - Terça-feira (14/03)

Turma a que se destina: Jardim A e B.

Tempo aproximado: Chamada interativa (+/- 15 min). Corrida silábica (+/- 20min). Quantificação silábica (+/- 15 min).

Objetos de conhecimento:

- Consciência fonológica: consciência silábica.
- Sistema Alfabético de Escrita (SEA).

Objetivos específicos:

- Avançar na superação do realismo nominal, diferenciando significado de significante.
- Compreender que palavras diferentes compartilham certas letras.
- Perceber correspondências entre letras ou grupo de letras e seu valor sonoro.
- Compreender que as palavras são compostas por unidades sonoras menores.
- Identificar a sílaba como unidade fonológica.
- Segmentar e contar o número de sílabas de uma palavra.

Recurso didático:

- Nomes das crianças impressos em letra bastão.
- Dois tabuleiros para corrida silábica.
- Fichas para marcação.
- Baralho de imagens.
- Cartelas.
- Lantejoulas grandes para marcação.

Descrição dos procedimentos:

1 - Chamada interativa: A turma será organizada em roda. No centro da roda estarão dispostos, de cabeça para baixo, papéis com os nomes das crianças impressos em letra bastão. A professora explicará às crianças que nestes papéis estão os nomes de cada uma delas e poderá perguntar, inicialmente, quem já tem alguma ideia de qual papelzinho tem o seu nome escrito e o porquê. Assim que uma criança se manifestar, ela poderá virar o papel no qual imaginou estar o seu nome: Este é o seu nome? Como você sabe disso? De quem é esse nome? Com que letra começa esse nome? Quantos pedacinhos tem essa palavra? Vamos contar.. qual o primeiro pedacinho? E o último? Quem mais da nossa turma tem o nome que começa com esse pedacinho? Quem termina com o mesmo pedacinho? Quem tem essa letra no seu nome? Quem tem o nome maior aqui na turma? E o menor? Não é necessário que os papéis com os nomes das crianças que estão faltando neste dia sejam retirados da proposta, porque pode possibilitar uma atividade mais rica por ter mais nomes para serem analisados.

2 - Corrida silábica: A turma será organizada em dois grupos: um de 4 e outro de 5 crianças. Cada grupo receberá um tabuleiro, 5 peças coloridas e as cartelas com imagens do jogo batalha de palavras. O primeiro jogador deverá sortear uma ficha e identificar o número de sílabas que contém o nome da imagem. O número de sílabas irá indicar quantas casas o jogador poderá andar.

3 - Quantificação silábica: Cada criança receberá uma cartela com três imagens (mesmas imagens utilizadas no jogo batalha de palavras) e, sem intervenção da professora, terá que atribuir uma lantejola para cada sílaba das palavras e contar o número total de sílabas de cada palavra, colocando a ficha com algarismo ao lado de cada imagem.

Forma de registro: Fotos das produções das crianças, diário de aula com anotações da professora, gravação e transcrição de interações das crianças com a proposta.

PLANEJAMENTO - Quarta-feira (15/03)

Turma a que se destina: Jardim a e B.

Tempo aproximado: Chamada interativa (+/- 10 min). A barata diz que tem (+/- 20 min). Sistematização (+/- 10 min).

Objetos de conhecimento:

- Sistema de Escrita Alfabética (SEA).
- Consciência fonológica: consciência silábica e de aliterações.
- Cantigas de roda.

Objetivos específicos:

- Perceber que palavras diferentes podem possuir partes sonoras iguais no início.
- Compreender que palavras diferentes compartilham certas letras.
- Desenvolver a consciência intrassilábica, por meio da exploração de aliterações.
- Produzir (dizer) palavras que começam igual.
- Explorar uma cantiga de roda de forma lúdica.

Recurso didático:

- Cartaz.
- Quadro.
- Folha estruturada.

Descrição dos procedimentos:

1- Chamada interativa: Mostrarei as fotos das crianças, uma a uma, e darei três alternativas de palavras (apenas uma começará igual ao primeiro pedacinho de cada nome). Cada criança terá que separar o seu nome em pedacinhos, dizer quantos pedacinhos tem e, por fim, terá que dizer qual das três palavras começa igual ao seu nome.

Gabriela - Galinha, Panela e Granada.

Thomas - Cobra, Bala e Tomate.

Bryan - Brasil, Maçã, Porta.

Francisco - Frango, Janela, Borracha.

Isabela - Igreja, Ovo, Televisão.

Marina - Macarrão, Geladeira, Sala.

Lara - Laranja, Rua, Escola.

Elis - Elefante, Galho, Fogão.

Greta - Grêmio, Amizade, Leite.

2- Colocarei a música “A barata diz que tem” para que as crianças escutem livremente. Na sequência, será fixado na parede um cartaz com a música escrita em letra bastão e, cantaremos novamente, desta vez, a professora apontará as palavras de cada verso enquanto as crianças cantam. Então, discutiremos sobre o texto em si, perguntando: por que este tipo de música é chamado de “cantiga de roda”? Além disso, será explorado o significado de outras palavras e expressões que podem ser menos conhecidas pelas crianças (filó, veludo, etc.). Após a exploração inicial, cantaremos novamente a cantiga, apontando para as palavras à medida que os versos vão sendo cantados. Ao final, será perguntado: Alguém pode vir aqui na frente e mostrar onde está escrito a palavra “barata”? Vamos contar quantas vezes aparece a palavra barata no cartaz? Quantos pedacinhos tem essa palavra, quando a gente fala? E quantas letras tem? Como eu escrevo o primeiro pedacinho? (neste momento, uma das crianças será chamada para escrever as duas primeiras letras da palavra “barata” (BA) no papel pardo. Em seguida, chamar outras duas crianças para escrever as outras duas sílabas no quadro. Posteriormente, será questionado quais outras palavras começam parecido com a palavra barata, ou seja, começam com “BA”. Essas palavras serão escritas no quadro, alinhadas à esquerda para focalizar a sílaba inicial igual. Caso as crianças lembrem de poucas palavras, será proposto que, quando a professora falar alguma palavra que comece com “BA”, elas batam palmas.

BARATA
BALA
BARRIGA
BALÃO
BATOM
BATATA

3 - Como atividade de sistematização, cada criança receberá uma folha e terá que desenhar uma coisa que tem um nome que começa como a palavra barata). Além disso, poderão escrever abaixo do desenho o nome de cada figura, do jeito que acham que é.

Forma de registro: Fotos das produções das crianças, diário de aula com anotações da professora, gravação e transcrição de interações das crianças com a proposta.

PLANEJAMENTO - Sexta-feira (17/03)

Turma a que se destina: Jardim A e B.

Tempo aproximado: Chamada interativa (+/- 15 min). Lá vai o meu barquinho carregado de... (+/- 15 min). Figura intrusa (+/- 10 min).

Objetos de conhecimento:

- Conhecimento das letras.
- Sistema de Escrita Alfabética (SEA).
- Consciência fonológica: consciência silábica e de aliterações.

Objetivos específicos:

- Identificar e nomear as letras do alfabeto.
- Produzir (dizer) palavras com a mesma sílaba inicial.
- Identificar qual imagem tem o nome que não tem a mesma sílaba inicial que as restantes.

Recurso didático:

- Nomes escritos em letra bastão.
- Fichas redondas para marcação.
- Letras móveis.

Descrição dos procedimentos:

1 - Chamada interativa (bingo dos nomes): Cada criança terá na sua frente seu nome escrito em letra bastão. Colocarei fichas redondas para marcação no centro da mesa. Será feito um rodízio para que cada criança fique, em algum momento, responsável pelo sorteio das letras móveis. A partir do sorteio, as crianças deverão marcar em sua cartela a letra sorteada, caso tenha no seu nome. Vence o jogo quem completar primeiro a cartela.

2 - Lá vai o meu barquinho carregado de...: Na semana anterior, as crianças tiveram um primeiro contato com a brincadeira, após a proposta com a música da “Barata diz que tem” e, por a barata ser um animal, tivemos que colocar apenas animais no barco. Dessa vez, explicarei que teremos que colocar palavras no barco. Inicialmente, solicitarei que as palavras ditas pelas crianças tenham 3 pedacinhos. Em seguida, as palavras que irão no barquinho terão que iniciar da mesma forma que a palavra BARATA (como na quarta-feira já serão

ditas algumas palavras que iniciam com BA, começaremos com essa sílaba inicial). Após, poderemos fazer mais uma rodada com a palavra ABACAXI.

3 - Figura intrusa: Cada criança receberá uma cartela plastificada com imagens e caneta marcadora. A imagem intrusa deverá ser circulada.

Forma de registro: Fotos das produções das crianças, diário de aula com anotações da professora, gravação e transcrição de interações das crianças com a proposta.

PLANEJAMENTO - Terça-feira (21/03)

Turma a que se destina: Jardim A e B.

Tempo aproximado: Chamada interativa (+/- 30 min.). Rotação por estações de jogos (+/- 30 min.)

Objetos de conhecimento:

- Consciência fonológica: consciência silábica e de aliterações.
- Sistema de Escrita Alfabética (SEA).
- Conhecimento das letras.

Objetivos específicos:

- Superar o realismo nominal, diferenciando significado de significante.
- Compreender que palavras diferentes compartilham certas letras e sons.
- Compreender que as palavras são compostas por unidades sonoras menores.
- Identificar a sílaba como unidade fonológica.
- Segmentar e contar o número de sílabas de uma palavra.
- Desenvolver a consciência intrassilábica, por meio da exploração de aliterações.
- Identificar e nomear as letras do alfabeto.

Recurso didático:

- Batalha de palavras.
- Corrida silábica.
- Baralho de imagens.
- Quantificação silábica.
- Fichas para marcação.
- Figura intrusa.
- Massa de modelar caseira.

Descrição dos procedimentos:

1 - Chamada interativa: Coletivamente, iremos preparar uma massinha de modelar caseira. Colocarei os ingredientes em cima da mesa e levarei a receita impressa em letra bastão, pedindo que a Gabriela faça a leitura. Ao longo do preparo, solicitarei que algumas crianças coloquem os ingredientes dentro da bacia, nas quantidades adequadas. Assim que a massinha estiver na consistência correta, cada criança irá fazer a modelagem das letras do seu nome. Após, irei fazer algumas intervenções: Quantos pedacinhos tem o nome da Marina? Qual é o pedacinho do meio? Quais letras a gente usa pra escrever o RI, do nome Marina? Qual é o primeiro pedacinho do nome do Thomas? Que outra palavra começa com esse mesmo pedacinho?

2 - Serão propostas quatro estações com os jogos realizados nas semanas anteriores: batalha de palavras (em duplas), corrida silábica (4 jogadores), quantificação silábica (individual) e figura intrusa (individual). As crianças serão organizadas em grupos, conforme o número de componentes que cada recurso permite. As intervenções serão realizadas pontualmente, quando necessário, pois será um momento de observação e consolidação das aprendizagens construídas ao longo das duas semanas. As crianças passarão pelas diferentes estações propostas.

Forma de registro: Fotos das produções das crianças, diário de aula com anotações da professora, gravação e transcrição de interações das crianças com a proposta.

PLANEJAMENTO - Quarta-feira (22/03)

Turma a que se destina: Jardim A e B.

Tempo aproximado: Chamada interativa (+/- 20 min.). Caiu perdeu (+/- 20 min.). Formando pares (+/- 10 min.)

Objetos de conhecimento:

- Consciência fonológica: consciência silábica e de aliterações.
- Sistema de Escrita Alfabética (SEA).
- Conhecimento das letras.

Objetivos específicos:

- Identificar e nomear as letras do alfabeto.
- Utilizar o corpo para fazer as formas das letras do alfabeto.
- Desenvolver a consciência intrassilábica, por meio da exploração de aliterações.
- Produzir (dizer) palavras com a mesma sílaba inicial.
- Reconhecer a primeira sílaba da palavra e produzir outra palavra que inicie com essa mesma sílaba.

Recurso didático:

- Alfabeto móvel.
- Caiu perdeu.
- Folhas coloridas.

Descrição dos procedimentos:

1 - Chamada interativa: Inicialmente, mostrarei às crianças as letras C, I, U, L, O, solicitando que elas façam a forma dessas letras com o corpo. Caso as crianças estejam fazendo todas as letras individualmente e tenham alguma dificuldade, irei sugerir a possibilidade de fazerem em duplas ou trios. Na sequência iremos brincar de mímica dos nomes com o corpo; dessa forma, as crianças irão sortear um nome e tentar fazer a forma das letras iniciais, enquanto as outras tentam adivinhar as letras.

2 - Caiu perdeu: Jogaremos o jogo caiu perdeu que consiste em montar uma torre de equilíbrio com peças de madeira, retirando uma peça por vez e empilhando-as no topo da torre. O objetivo do jogo é não deixar a torre cair. Em cada uma das peças haverá uma imagem, as crianças deverão dizer uma palavra que começa com o mesmo pedacinho da palavra que está na peça para seguir o jogo.

3 - Ao final do jogo, cada criança terá que escolher uma das peças do jogo e ganhará outra peça de madeira sem nada em cima, a criança deverá pensar uma outra palavra que comece com a mesma sílaba da palavra escolhida por eles e desenhar a imagem correspondente na outra madeira, formando o par.

Forma de registro: Fotos das produções das crianças, diário de aula com anotações da professora, gravação e transcrição de interações das crianças com a proposta.

PLANEJAMENTO - Sexta-feira (24/03)

Turma a que se destina: Jardim A e B.

Tempo aproximado: Chamada interativa (+/-30 min). Cantigas de roda (+/- 10 min).

Objetos de conhecimento:

- Consciência fonológica: consciência silábica, de aliterações e de rimas.
- Sistema de Escrita Alfabética (SEA).
- Conhecimento das letras.
- Cantigas de roda.

Objetivos específicos:

- Desenvolver a consciência intrassilábica, por meio da exploração de rimas e aliterações.
- Explorar cantigas de roda de forma lúdica.

Recurso didático:

- Nomes das crianças escritos com vela
- Tinta Guache
- Pincel

Descrição dos procedimentos: 1 - Chamada interativa: Escreverei os nomes das crianças, utilizando a técnica da vela, ou seja, a escrita estará invisível às crianças, mas assim que elas passarem tinta guache, o nome será revelado. Para que as crianças possam ir revelando os nomes, irei fazer adivinhas sobre cada um deles, para que eles tentem adivinhar qual dos nomes está escrito no papel.

Marina: O nome dessa pessoa tem três pedacinhos e o primeiro pedacinho é igual ao primeiro pedacinho da palavra Maçã.

Thomas: Eu não sei se esse colega gosta de tomate, mas o nome dele começa com o mesmo pedacinho que essa palavra.

Gabriela: A GArgalhou porque um GAtinho estava na GAiola da GAivota.

Lara: A gosta de Laranja.

Elis: O nome dessa pessoa tem dois pedacinhos e o primeiro pedacinho começa como a palavra Elefante ou Elegante.

Greta: A ... gosta de comer carne GRElhada enquanto assiste o GREnal.

Isabela: O nome dessa pessoa tem 4 pedacinhos e termina com o mesmo pedacinho que a palavra panELA.

Francisco: O quer um petISCO enquanto joga dISCO.

Bryan: O é BRAsileiro e tem um BRAcelete no BRAço.

Assim que as crianças revelarem a escrita dos nomes dos colegas, escreverei no quadro as palavras que começam/terminam igual aos nomes no quadro, alinhando à esquerda ou à direita.

2 - Cantiga muda: As crianças serão organizadas em roda, explicarei que brincaremos de cantiga muda, nessa brincadeira, cantarei algumas cantigas apenas mexendo os lábios, sem som. Quando alguma criança souber qual música é, deverá apertar a imagem de um botão e cantar a música. Caso esteja difícil para as crianças, mostrarei imagens relacionadas às cantigas:

Sapo cururu

A barata diz que tem

Peixe vivo

Cai, cai balão

O cravo brigou com a rosa

O sapo não lava o pé

Borboletinha

A linda rosa juvenil

Ao final, escolher uma das cantigas para inventar uma coreografia, em roda. Caso as crianças já conheçam alguma forma de cantar, poderão compartilhar com colegas e a professora. Compartilharei a brincadeira com a cantiga “A linda rosa juvenil”.

Forma de registro: Fotos das produções das crianças, diário de aula com anotações da professora, gravação e transcrição de interações das crianças com a proposta.

5 ANÁLISE DE DADOS

Os dados produzidos a partir das propostas realizadas na intervenção pedagógica foram gravados e transcritos em um documento, que compõe o material empírico deste trabalho. Através da escuta atenta das gravações, foi possível familiarizar-se com o conteúdo, podendo selecionar os dados mais recorrentes. A esses dados, somaram-se as anotações feitas pela pesquisadora, com o intuito de analisá-los, a partir das contribuições dos autores já mencionados no Capítulo 2. Nesse sentido, de acordo com Lüdke e André (1986), após transcrever as gravações, o próximo passo para analisar os dados qualitativos é a construção de um conjunto de categorias descritivas. Na sequência, deve-se realizar o movimento de aproximação entre o material empírico e a fundamentação teórica, indo além da descrição, pois “a categorização, por si mesma, não esgota a análise” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 49).

Assim, dediquei-me sobre as falas transcritas, lendo e relendo-as, visando agrupar trechos que abordassem a mesma temática, sendo esta advinda do próprio material empírico e não definida previamente. Diante disso, busca-se ampliar a discussão já existente sobre a temática, estabelecendo aproximações e possíveis divergências entre os estudos já produzidos e os dados encontrados neste trabalho.

A participação das crianças nos encontros está registrada no quadro abaixo:

Quadro 11- Frequência das crianças nos encontros

	Semana 1			Semana 2			Semana 3		
	1º dia	2º dia	3º dia	4º dia	5º dia	6º dia	7º dia	8º dia	9º dia
Bryan	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Elis	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Francisco	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Gabriela	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Greta	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Isabela	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Lara	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Marina	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Thomas	■	■	■	■	■	■	■	■	■

Fonte: elaborado pela autora

Este capítulo está dividido em três partes. Na primeira seção (5.1), que se denomina “[...] é que tem que contar os pedacinhos’: intervenções para a superação do realismo nominal”,

analisaremos os raciocínios das crianças que revelam o realismo nominal, bem como a sua superação, a partir das propostas desenvolvidas pela pesquisadora. Na segunda parte (5.2), intitulada “‘Tre - em, tem dois pedacinhos’: o desafio das palavras monossílabas”, buscaremos analisar alguns erros cometidos pelas crianças, principalmente envolvendo palavras monossilábicas, com foco na reflexão das possíveis razões para esse acontecimento. Por fim, na terceira parte (5.3), nomeada “‘Tudo começa com P e depois vem o I’: a identificação da sílaba inicial”, justificaremos o motivo pelo qual o planejamento focalizou no desenvolvimento da habilidade de identificação da sílaba inicial da palavra, em detrimento da medial e final. Além disso, buscaremos evidenciar o desenvolvimento dessa habilidade pelas crianças, a partir de trechos de situações em que as crianças brincam com as palavras e desenvolvem essa habilidade.

5.1 "[...] É QUE TEM QUE CONTAR OS PEDACINHOS": INTERVENÇÕES PARA A SUPERAÇÃO DO REALISMO NOMINAL

A partir dos dados obtidos nas avaliações, principalmente no teste de consciência fonológica, percebeu-se que a maioria das crianças, com exceção da Gabriela, quando questionadas sobre o tamanho das palavras, fizeram raciocínios que evidenciaram o realismo nominal. Este dado foi um ponto de partida importante para realizar o planejamento da intervenção pedagógica, pois, de acordo com Soares (2016), a superação do realismo nominal é o desafio inicial da criança em relação ao Sistema de Escrita Alfabética. Sobre isso, a autora explica que:

Ora, como a escrita alfabética é a representação do significante, e não do significado – o signo arbitrário –, e a extensão da palavra escrita corresponde à extensão da cadeia sonora que é o significante – o significante é linear –, as duas faces do signo linguístico, indissociáveis na fala, precisam ser dissociadas, na escrita, para que se reconheça nela a representação gráfica do significante, abstraindo-se do significado que ela carrega. A criança enfrenta dificuldades linguístico-cognitivas para realizar essa dissociação, que depende fundamentalmente de consciência fonológica (Soares, 2016, p. 163).

Dessa forma, considerando o *continuum* dos níveis de consciência fonológica (ALVES, 2012), as primeiras propostas da intervenção pedagógica tiveram como objetivos principais: o desenvolvimento das habilidades de segmentação, contagem e comparação de palavras quanto ao número de sílabas, visando o desenvolvimento da consciência silábica e a possível superação do realismo nominal.

Em relação às modalidades de organização do trabalho pedagógico, os planejamentos

elaborados foram estruturados de modo a iniciar, diariamente, com uma atividade permanente, conceituada como “trabalho regular, diário, semanal ou quinzenal que objetiva uma familiaridade maior com um gênero textual, um assunto/tema de uma área curricular” (NERY, 2007, p.114). Ressalta-se que a atividade permanente não significa, necessariamente, que sua forma de realização é invariável. Optou-se pela chamada interativa, propondo atividades diárias com os nomes das crianças, pois, de acordo com Ferreiro e Teberosky (1999), a escrita do nome próprio das crianças é considerada a primeira forma de escrita estável, que serve como protótipo de toda escrita posterior, cumprindo uma atenção especial na psicogênese. Além disso, os nomes próprios das crianças são palavras significativas para a turma, sendo uma boa forma de inserir as crianças no mundo da escrita (BRANDÃO, 2021).

No primeiro dia de intervenção pedagógica, a chamada interativa foi realizada da seguinte forma: as fotos das crianças foram escondidas pela sala de referência da turma e as crianças tinham que procurá-las, podendo encontrar a imagem de qualquer colega. Após esse momento, as crianças teriam que adivinhar de quem era a foto que cada colega estava segurando, através de dicas elaboradas pelas próprias crianças. Observe a situação inicial de reflexão sobre os nomes próprios das crianças.

A Gabriela iniciou dando a primeira dica:

GABRIELA. É uma menina e está usando o uniforme da escola.

ELIS. Pode ser eu ou a Isabela.

P. O nome dessa menina é grande?

GABRIELA. Sim!

ISABELA. Então não sou eu.

P. Por que não é você?

ISABELA. Porque eu sou pequena.

Fonte: excerto do material empírico

Ao analisarmos a justificativa desta criança, é possível perceber que ela orientou-se pelo tamanho do referente e não pela extensão da cadeia sonora da palavra (SOARES, 2016). Nesse sentido, como ela é fisicamente menor que a outra criança, conseqüentemente, concluiu que seu nome também seria menor, comparado ao nome da colega. Em relação a isso, Ferreiro e Teberosky (1986, p. 184) afirmam que “a criança espera que a escrita dos nomes de pessoas seja proporcional ao tamanho (ou idade) da pessoa, e não ao comprimento do nome correspondente”. Dessa forma, percebeu-se a necessidade de propor a chamada interativa, objetivando a segmentação dos nomes próprios das crianças em sílabas da cadeia oral da fala.

O quadro abaixo traz um excerto desta proposta, realizada no segundo dia de intervenção.

Quadro 12 - Registro da Primeira Situação em que as Crianças Segmentam seus Nomes em Sílabas

P. Elis, você achou seu nome?

ELIS. Achei meu nome, profe.

P. Muito bem! Agora que todo mundo achou seu nome, nós vamos contar quantos pedacinhos tem o nome da Elis (inicia a contagem, enfatizando o primeiro pedacinho "E" para que as crianças continuem).

ELIS. E, L, I, S (soletra cada uma das letras), tem quatro pedacinhos no meu nome.

P. Muito bem! Mas agora não queremos dividir por letras. Olha só, a profe vai dar um exemplo (escolhe um nome de uma criança que não veio à escola), vou dividir o nome do Francisco em pedacinhos e nós vamos ver quantos têm: FRAN - CIS - CO. Quantos pedacinhos tem o nome dele?
Cs (várias) Três.

GABRIELA. Oh, GA - BRI - E - LA (fala seu nome, dividindo em pedacinhos para mostrar que entendeu a proposta).

P. Quantos pedacinhos tem seu nome Gabriela?

GABRIELA. Quatro!

ISABELA. O meu tem 7 (conta cada uma das letras, até chegar no 7).

P. Muito bem! Tem 7 letras. Mas vamos ver quantos pedacinhos tem quando a gente fala?

ISABELA. I - SA - BE - LA

P. Quantos pedacinhos tem?

ISABELA. Quatro.

P. Agora vamos ver da Greta. Alguém me ajuda a contar quantos pedacinhos tem o nome Greta. Com qual pedacinho começa?

GABRIELA. GRE

ELIS. TA (completa o nome da colega)

P. Quantos pedacinhos tem seu nome, Greta?

GRETA. Dois.

Fonte. excerto do material empírico

A partir do relato de um momento da proposta da chamada interativa, foi possível perceber que a habilidade de segmentação de sílabas da cadeia oral da fala foi facilmente desenvolvida pela maioria das crianças, necessitando apenas de um exemplo para serem capazes de realizar a segmentação silábica dos nomes. Em relação a isso, Soares (2016) explica que esta

capacidade manifesta-se naturalmente no sujeito, sendo anterior à alfabetização. A partir do desenvolvimento dessa habilidade, abriu-se a possibilidade de realizar diversas propostas de consciência silábica, para que as crianças refletissem sobre o tamanho das palavras, principalmente comparando-as em relação à quantidade de sílabas, em detrimento do seu significado, com vistas à superação do realismo nominal.

Ressalta-se a importância de três propostas da intervenção pedagógica, relacionadas à consciência silábica, que proporcionaram às crianças a reflexão sobre a cadeia sonora da fala, dissociando significado de significante. O quadro abaixo apresenta o relato da primeira situação em que as crianças jogaram o jogo batalha de palavras (BRASIL, 2014), que consiste em contar o número de sílabas das palavras e compará-las quanto ao tamanho. Vence a rodada quem tem, em mãos, a imagem que representa a palavra maior.

Quadro 13 - Registro da Primeira Situação em que as Crianças Jogaram Batalha de Palavras

P. Vamos fazer todas juntas os pedacinhos da formiga, contando com o dedinho. FOR - MI - GA. Quantos pedacinhos tem?

Cs (várias) Três!!!!

P. Muito bem! E a equipe azul, qual imagem tem?

GABRIELA. Pá!

P. Qual a palavra maior?

GABRIELA. Formiga!

P. Qual é a palavra maior, Elis?

ELIS. Eu acho que é pá!

P. Por que você acha que é pá?

ELIS. Porque a pá é maior que a formiga!

P. Verdade! Mas será que a palavra pá tem mais pedacinhos que a palavra formiga?

ELIS. Eu acho!

P. Vamos pensar... qual você acha que é o nome maior o seu ou o da Isabela?

ELIS. Eu acho que o da Isabela é maior!

P. Mas como? Se você é maior que a Isabela?

ELIS. Porque os pedacinhos do nome dela tem quatro e o meu tem dois.

P. Muito bem! Então agora vamos contar de novo quantos pedacinhos tem na palavra formiga, FOR - MI - GA

Cs. Tem três pedacinhos.

P. E quantos pedacinhos tem a palavra pá?

ELIS. PÁ-A. Dois pedacinhos. Então formiga é a palavra maior!

(...)

P. Agora vou fazer uma pergunta pra vocês: qual é a palavra maior: Leão ou Joaquina.

ISABELA. Leão!

P. Por que é leão?

ISABELA. Porque ele é maior.

ELIS. Não, mas é que tem que contar os pedacinhos. Leão tem dois pedacinhos e Joaquina tem quatro.

Cs. LE - ÃO tem dois pedacinhos e JO - A - NI - NHA tem quatro pedacinhos.

ISABELA. Então Joaquina é a palavra maior.

Fonte: excerto do material empírico

Percebe-se que, inicialmente, a Elis demonstrou considerar características do significado para responder qual a palavra seria a maior, quando afirma que a palavra pá é maior que a palavra formiga, pois a palavra deve ser proporcional ao tamanho do objeto, evidenciando um raciocínio baseado no realismo nominal. Contudo, a partir das intervenções da pesquisadora e, à medida que o jogo foi se desenvolvendo, percebeu-se um grande avanço na superação do realismo nominal por parte desta criança que, ao perceber o mesmo equívoco realizado por outra criança, corrigiu-a rapidamente, explicando a forma correta de comparar as palavras quanto ao tamanho.

Ainda em relação a isso, em outro momento, durante o jogo da corrida silábica⁵, o Thomas, que não frequentou a escola na primeira semana de intervenção, conseguiu dividir as palavras em sílabas com facilidade, a partir de exemplos dados pelos colegas. A contagem de quantidade de sílabas em cada palavra também não gerou dificuldade. Contudo, quando questionado sobre qual palavra seria a maior, entre leão ou joaquina, ele respondeu que a palavra maior era leão, porque ele é o animal maior. A partir disso, as outras crianças propuseram que ele contasse os pedacinhos das palavras, para ver qual palavra tem mais sílabas. Ele contou e concluiu que a palavra joaquina era a maior “porque ela tem asas”, ou seja, ainda estava considerando características do significado para responder qual seria a palavra maior. Percebendo isso, a Elis interveio, dando um exemplo, ela comparou o tamanho do seu nome, com o tamanho do nome da Isabela. Apesar da Elis ser mais alta, o nome dela tem apenas duas sílabas, enquanto o nome da Isabela é maior, com quatro sílabas, mesmo ela sendo mais baixa.

⁵ A turma foi organizada em dois grupos: um de quatro e outro de cinco crianças. Cada grupo recebeu um tabuleiro, peças coloridas e cartelas com imagens. O primeiro jogador deve sortear uma ficha e identificar o número de sílabas que contém o nome da imagem. O número de sílabas indica quantas casas o jogador pode andar.

Com isso, o Thomas contou novamente as sílabas das palavras leão e joaninha, concluindo de forma correta, qual seria a palavra maior, com a justificativa de que “joaninha tem mais pedacinhos”.

Tanto a proposta da batalha de palavras, quanto a proposta da corrida silábica, foram repetidas na semana seguinte, com o intuito de consolidar a superação do realismo nominal. Nesse sentido, foi possível perceber uma diminuição da necessidade de intervenções da pesquisadora, pois as próprias crianças estavam bem atentas às palavras sorteadas, comemorando quando apareciam aquelas com mais sílabas. Inclusive, uma das estratégias pensadas por elas, foi de incluir palavras, a partir das imagens, para que pudessem contar mais sílabas e, conseqüentemente, ganhar a rodada. Nesse sentido, mesmo que as imagens tenham sido combinadas no início dos jogos, para que não houvesse dúvida quanto aos nomes, o Bryan, com a imagem da bola em mãos, contando as sílabas em voz alta, falou silabicamente “BO - LA DE FU- TE - BOL”, querendo andar seis casas, ao invés de andar apenas duas.

Portanto, foi possível perceber que, a partir das propostas de consciência fonológica realizadas, principalmente no nível da sílaba, as crianças avançaram em relação à superação do realismo nominal. Em conformidade com o que afirma Soares (2016, p.173), o desenvolvimento da consciência fonológica no nível da sílaba “opera, sobretudo, com a oralidade e visa, em primeiro lugar, levar a criança a voltar sua atenção para o estrato fônico da fala, dissociando-se do conteúdo semântico”.

5.2 “TRE-EM, TEM DOIS PEDACINHOS”: O DESAFIO DAS PALAVRAS MONOSSÍLABAS

Na seção anterior, vimos que a maioria das crianças apresentavam características em suas falas que evidenciaram o realismo nominal e, para que pudessem avançar na superação dessa conduta, as propostas pedagógicas contemplaram o desenvolvimento da consciência silábica. As primeiras atividades objetivaram a segmentação e quantificação das sílabas da palavra. Como já mencionado anteriormente, notou-se que essas habilidades foram bem desenvolvidas pelas crianças, contudo, alguns erros foram cometidos, principalmente envolvendo palavras monossilábicas. Nesta seção, estes equívocos das crianças serão discutidos, com foco na reflexão das possíveis razões para esse acontecimento.

Com relação à segmentação de palavras em sílabas, em algumas palavras trissílabas e polissílabas, as crianças pronunciaram conjuntamente, duas ou três sílabas. Por outro lado, ao

segmentar palavras monossílabas, na maioria das vezes, atribuíam duas sílabas à palavra. Estes erros também foram constatados por Morais (2004) e estão relacionados à maior extensão e/ou ao padrão de tonicidade das palavras. O quadro abaixo apresenta um exemplo desta dificuldade, a partir da proposta de quantificação silábica.

Quadro 14- Registro de uma Situação em que as Crianças Segmentam e Contam Palavras em Sílabas

BRYAN. BOR - BO - LETA
FRANCISCO. Não, é BOR - BO - LE - TA.
P. Muito bem! Agora a palavra pé!
BRYAN. PÉ - É, dois pedacinhos.
P. Como a gente divide? É PÉ-É ou é PÉ?
BRYAN. PÉ, então é só um pedacinho.
P. Isso aí!
BRYAN. PÉ, uma letra só?

Fonte: Excerto do material empírico

Ao analisarmos as hipóteses de segmentação das palavras "borboleta" e "pé", realizadas pelas crianças, destacamos que, quanto às palavras monossílabas, além de atribuir o erro à tonicidade palavra, é possível inferir que a pequena extensão da escrita tenha sido o principal fator para que as crianças atribuíssem duas sílabas à palavra. Nesse sentido, acredita-se que as palavras monossílabas geraram um conflito para as crianças, pois elas não acreditaram na possibilidade de existirem palavras com pouca extensão. Nessa perspectiva, Ferreiro e Teberosky (1985) identificaram, em seus estudos, que as crianças têm a hipótese de que palavras com poucas letras não podem ser lidas. Baseando-se nas pesquisas dessas autoras, Coutinho (2005, p. 55) esclarece que "[...] o aluno terá dificuldades em compreender a escrita de palavras comumente usadas como 'oi', 'eu', 'ui' simplesmente porque, para ele, não existem palavras com essa quantidade de letras". Diante disso, é interessante observar a reiterada incidência de situações em que a segmentação e quantificação silábica de palavras monossílabas foram realizadas pelas crianças, de forma a transformá-las em dissílabas. Essa incidência indica que as crianças vivenciam esse conflito, em relação à extensão dessas palavras, antes mesmo de iniciarem o aprendizado da leitura e da escrita, por meio de tarefas orais de consciência fonológica no nível da sílaba.

Nas propostas envolvendo tarefas de contagem do número de sílabas de palavras, as

crianças tiveram um pouco mais de dificuldade, se comparadas às tarefas de segmentação. Infere-se que isso ocorreu, pois essa tarefa envolve mais de um tipo de operação cognitiva (MORAIS, 2019). A criança, além de segmentar a palavra em sílabas, tinha que contar quantas partes foram pronunciadas, registrando o número final. Como já mencionado no início da seção, os principais erros de contagem concentraram-se nas palavras monossilábicas, pois as crianças pronunciaram duas sílabas e, conseqüentemente, contavam duas partes.

É importante destacar, ao final do trecho, a fala do Bryan. Ao ser questionado sobre a quantidade de sílabas da palavra “pé”, após as intervenções, ele indagou: “PÉ, uma letra só?”. Este questionamento remete ao que Soares (2016) chama de três desenvolvimentos, que são intimamente ligados: desenvolvimento psicogenético (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985), consciência fonológica e conhecimento das letras. Soares (2016) afirma que existe uma causalidade recíproca entre os três desenvolvimentos. Assim, à medida que a consciência fonológica vai sendo desenvolvida, podemos observar também um avanço nos níveis psicogenéticos. Quando o Bryan perguntou se a palavra “pé” é escrita utilizando apenas uma letra, percebemos que, enquanto desenvolvia habilidades relacionadas à consciência silábica, também avançava no desenvolvimento psicogenético porque provavelmente escreveria a palavra com uma letra apenas.

Até aqui, vimos que as crianças da turma participantes do estudo tendem a pronunciar duas sílabas para as palavras monossílabas, transformando-as em dissílabas. O quadro a seguir apresenta o registro de um momento do jogo intitulado “Corrida silábica”, que objetiva identificar o número de sílabas que contém o nome da imagem. Nele, podemos observar algumas estratégias utilizadas pelas crianças ao realizar essa transformação.

Quadro 15 -Registro de uma Situação em que as Crianças Brincam de Quantificar Sílabas

P. Ótimo! Vocês estão indo muito bem! Vamos fazer mais uma.

ELIS. MA - LA - BA -RIS - TA, tem cinco pedacinhos.

GABRIELA. TRE - EM, tem dois pedacinhos.

P. Nós falamos TRE - EM ou nós falamos TREM?

Cs. TREM.

P. Então quantos pedacinhos tem?

Cs. Um.

P. Muito bem! Agora, qual é a palavra maior: boi ou escorpião?

GABRIELA. Escorpião.

ELIS. ES - COR - PI -ÃO (quatro pedacinhos). BOI - E (dois pedacinhos). É escorpião a palavra maior.

Fonte: excerto do material empírico

Com a fala da Elis, podemos perceber que há a possibilidade de transformar a palavra monossílaba em dissílaba, a partir do acréscimo de uma letra. Neste caso específico, a transformação pode acontecer devido à dificuldade de identificar palavras monossilábicas, mas também pode demonstrar alguma característica cultural, visto que a regionalização traz particularidades e diferentes modos de pronunciar a mesma palavra, gerando a chamada variação linguística (TRAVAGLIA, 2000). Portanto, a pronúncia e escrita corretas da palavra se tornam fundamentais para que o aluno consiga identificar, de maneira assertiva, a quantidade de sílabas de cada palavra.

5.3 “TUDO COMEÇA COM P E DEPOIS VEM O I”: A IDENTIFICAÇÃO DA SÍLABA INICIAL

Dentre as propostas realizadas ao longo das três semanas de intervenção pedagógica, além daquelas focalizadas no desenvolvimento da segmentação e quantificação silábica, também foram planejadas atividades que objetivaram desenvolver habilidades de consciência fonológica no nível da aliteração. Essa escolha se justifica, pois, ao analisar os resultados da avaliação das crianças no teste de consciência fonológica, constatou-se mais acertos na tarefa de identificação de palavras com a mesma sílaba inicial, em relação às que solicitaram a identificação de palavras que rimam.

Dessa forma, observou-se que as crianças mais assertivas nessa tarefa, quando solicitado que explicitassem verbalmente as sílabas iguais, não verbalizam nada ou simplesmente respondiam “porque sim!”. Nesse sentido, percebe-se que, para a maioria das crianças, esses acertos ocorreram de forma inconsciente, ou seja, através de uma sensibilidade aos sons da fala, que se manifesta espontaneamente no sujeito. Essas sensibilidades iniciais às regras de organização da língua são denominadas Habilidades Epilinguísticas (Soares, 2016).

Posteriormente, quando o sujeito começa a refletir criticamente sobre a língua, está desenvolvendo consciência metalinguística que, segundo Soares (2016, p.125), é “a capacidade de tomar a língua como objeto de reflexão e análise, dissociando-a de seu uso habitual como meio de interação”. A consciência metalinguística exige um processo de ensino explícito e

sistemático acerca das atividades linguísticas, garantindo o direito de aprendizagem das crianças. Portanto, através das propostas, buscou-se contribuir para que as crianças pudessem avançar na aprendizagem da língua, para além das sensibilidades aos sons da fala, podendo analisá-la de forma consciente.

A atividade permanente intitulada “chamada interativa” foi o primeiro momento do período de intervenção desta pesquisa em que as crianças foram convidadas a refletir, de forma consciente, sobre a língua. Inicialmente, através de propostas que visavam a segmentação e quantificação das palavras em sílabas e, posteriormente, solicitando a identificação das sílabas inicial, medial e final dos nomes das crianças. O quadro abaixo apresenta um excerto de um momento em que as crianças refletiram sobre os nomes dos colegas da turma.

Quadro 16 - Registro de uma Situação em que as Crianças Identificam Sílabas dos Nomes

P. Vamos ver quantos pedacinhos tem o nome da Elis!

Cs. E - LIS, tem dois!

BRYAN. Igual eu! Eu também tenho dois.

P. Qual de vocês tem o nome maior?

ELIS. Gabriela e Isabela.

P. Por quê?

ELIS. Porque elas têm o nome com mais pedacinhos, são 4.

P. Muito bem! Qual é o primeiro pedacinho do nome do Francisco?

GABRIELA. FRAN!

ELIS. O primeiro é FRAN e o segundo é CISCO.

P. Vamos contar de novo. FRAN é o primeiro, CIS.

ELIS. É o segundo.

P. E qual é o terceiro?

ISABELA. O.

Fonte: excerto do material empírico

A partir deste registro, é possível observar que as crianças identificaram, com mais facilidade, a sílaba inicial do nome “Francisco”, em detrimento da medial e final, pois, ao responderem qual seria a segunda sílaba da palavra, falaram o restante do nome da criança. Além disso, ao serem questionados sobre a última sílaba da palavra em questão, a Isabela respondeu que era a letra “O”, obtendo o apoio dos demais colegas. Situações semelhantes a

essa também ocorreram quando as crianças tentaram identificar a última sílaba dos nomes de outros colegas. Posto isso, interpreta-se que, nessas ocasiões, as crianças possivelmente estariam operando sobre as imagens ortográficas das palavras que estavam à sua frente, sem necessariamente pensar nas sílabas orais.

Nesse contexto, em concordância com as evidências constatadas por Morais e Leite (2012), percebeu-se que a tarefa de identificar, entre quatro palavras, duas que rimam é, para as crianças, significativamente mais complexo, se comparado às habilidades de identificação de palavras com a mesma sílaba inicial. Em relação a isso, se observarmos a avaliação diagnóstica de consciência fonológica, das nove crianças avaliadas, nenhuma delas identificou, dentre quatro palavras, as duas que rimam. Por outro lado, quatro delas foram capazes de identificar duas palavras que começam com a mesma sílaba.

Além de mobilizarem a identificação de aliterações, as propostas também visaram o desenvolvimento da habilidade de produção de palavras com a mesma sílaba inicial. Uma das atividades desenvolvidas foi a intitulada “Lá vai o meu barquinho...”, na qual as crianças foram desafiadas a levarem no barco apenas palavras que comesçassem com a mesma sílaba. É importante ressaltar que, antes da proposta ser realizada dessa forma, as crianças brincaram, considerando campos semânticos⁶, ou seja, o significado das palavras, para que elas pudessem compreender a dinâmica do jogo.

Inicialmente, a pesquisadora definiu a sílaba inicial que as palavras ditas pelas crianças deveriam começar para que pudessem entrar no barco. A palavra escolhida foi “barata”, pois as propostas da semana giraram em torno da música “A barata diz que tem”. Além de algumas palavras que começam com a sílaba “BA”, também foram ditas palavras como “sapato” e “pátio”. Esses equívocos também foram observados por Morais (2004), pois, possivelmente, as crianças consideraram as vogais internas, visto que justificaram pronunciando as duas palavras, alongando o fonema /a/ inicial. Segundo Soares (2020), isso ocorre porque o som da vogal é, em geral, o que mais se destaca na pronúncia da sílaba.

Contudo, ressalta-se que estes equívocos evidenciam que a turma tem avançado no desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica, porque as crianças estão gradativamente desenvolvendo a habilidade de “perceber semelhança entre segmentos sonoros de palavras, orientando-se, portanto, não pelo significado, mas pelos aspectos fonológicos” (SOARES, 2016, p.183). Em outras palavras, as crianças estão orientando-se pelo som da palavra, nesse caso, especificamente, pelo som da sílaba interna do segmento inicial,

⁶ Na primeira rodada do jogo as crianças poderiam colocar apenas animais dentro do barquinho.

distinguindo o significado do significante.

O quadro abaixo apresenta o registro de um momento em que as crianças são convidadas, pela pesquisadora, a produzir palavras com a mesma sílaba inicial.

Quadro 17 - Registro de uma Situação em que as Crianças Produzem Palavras com a mesma Sílaba Inicial

P. Vamos ver outras palavras que começam com o mesmo pedacinho da palavra picolé.

GABRIELA. Com PI? Pipa!

THOMAS. Biscoito!

BRYAN. Pipoca!

ELIS. Eu ia falar pipoca também.

GABRIELA. Pirulito. Pirata.

Enquanto as crianças vão dizendo as palavras, a pesquisadora as escreve no chão, com giz, alinhadas à esquerda.

P. Picolé, PIpoca, PIrulito, PIpa, PIrata (lê cada uma das palavras, apontando com o dedo).

ELIS. Olha, tudo começa com P e depois vem o I. Pimenta, escreve pimenta.

Fonte: excerto do material empírico

Percebe-se que, novamente, uma das crianças considerou a vogal interna da sílaba inicial, que é a mesma nas palavras “picolé” e “biscoito”, além disso, ressalta-se a proximidade dos fonemas consonantais ‘P’ e ‘B’, que tem o mesmo ponto de articulação. Contudo, também foram ditas muitas palavras com a mesma sílaba inicial. Essas palavras foram registradas no chão do pátio, com giz branco; em seguida, cada uma delas foi lida, silabicamente, apontando com o dedo para cada sílaba. A partir da fala da Elis, notamos a constatação de que todas as palavras começam com “P” e após, escreve-se a letra “I”. É possível perceber que, mesmo que elas não saibam ler, essa prática de levá-las a observar a escrita das palavras, destacando a primeira sílaba, as aproxima do princípio alfabético, pois “encaminha as crianças à compreensão de que a escrita representa a fala, e que segmentos de sons iguais se escrevem com as mesmas letras” (SOARES, 2020, p. 82).

Outra proposta que objetivou a produção de palavras com a mesma sílaba inicial foi o jogo “Caiu perdeu”, que consiste em montar uma torre de equilíbrio com peças de madeira, retirando uma peça por vez e empilhando-as no topo da torre. O objetivo do jogo é não deixar a torre cair. Em cada uma das peças de madeira, foi colocada uma imagem e, à medida que as crianças iam retirando as peças, deveriam identificar a imagem e dizer uma palavra que

começasse com a mesma sílaba inicial da palavra que estava na peça, para poder seguir no jogo. Notou-se que, enquanto o jogo estava acontecendo de forma coletiva, com o auxílio dos colegas para a produção de palavras, não foram observadas muitas dificuldades, somente aquelas já mencionadas anteriormente, que relacionam-se com a identificação da vogal interna da sílaba. Geralmente, estes erros eram corrigidos pelos próprios colegas, que identificavam a diferença no fonema inicial.

Após este momento, foi proposta a formação de pares de aliterações. Assim, cada criança escolheu uma das peças do jogo com a imagem que desejasse e recebeu outra peça de madeira, sem nada em cima. Elas foram convidadas a produzir outra palavra que começasse com a mesma sílaba da palavra escolhida por elas, tendo que desenhá-la na peça de madeira, formando o par. Essa atividade foi pensada como forma de sistematizar a proposta anterior e para que fosse possível observar, de forma mais individualizada, como cada criança estava, em relação à tarefa de produção de palavras com a mesma sílaba inicial. A figura abaixo apresenta a produção da palavra da Isabela, a partir da palavra ilha.

Figura 9 - Registro da Atividade de Formar Pares com a mesma Sílaba Inicial



Fonte: Diário de Classe

É interessante observar que, dentre as imagens selecionadas pela criança, ela escolheu justamente aquela que iniciava com a mesma sílaba do seu nome e, para formar o par, fez o desenho de si mesma. Ao finalizar a proposta, afirmou que seu nome começava com a letra “I”, igual a palavra “ilha”. Nessa perspectiva, percebe-se que “o trabalho com palavras estáveis, como os nomes dos alunos da turma, também pode auxiliar na percepção de que partes iguais se escrevem de forma semelhante” (COUTINHO, 2005, p. 54), assim como foi observado pela Isabela.

Neste capítulo, apresentamos três eixos de análise: “[...] é que tem que contar os pedacinhos’: intervenções para a superação do realismo nominal”, “‘Tre-em, tem dois pedacinhos’: o desafio das palavras monossílabas” e “‘Tudo começa com P e depois vem o I’: a identificação da sílaba inicial”. No primeiro, analisamos falas das crianças que evidenciaram o realismo nominal no decorrer das propostas pedagógicas, bem como algumas intervenções realizadas para superá-lo. No segundo eixo, identificamos que as palavras monossílabas foram as que geraram mais dúvidas em propostas de segmentação de palavras em sílabas pois, na maioria das vezes, as crianças atribuíam duas sílabas a essas palavras. A partir dessa discussão, foi possível perceber que as crianças vivenciam um conflito no que diz respeito à extensão de palavras antes mesmo de iniciarem o aprendizado da leitura e da escrita, por meio de tarefas orais de consciência fonológica no nível da sílaba. No terceiro eixo, buscamos justificar o planejamento das propostas focalizado na habilidade de identificação da sílaba inicial da palavra, bem como evidenciar o desenvolvimento dessa habilidade pelas crianças a partir de situações em que as crianças brincam com as palavras e desenvolvem essa habilidade.

6 AVALIAÇÃO FINAL

Neste capítulo, apresentaremos os resultados das avaliações finais que foram realizadas com as crianças, utilizando os mesmos instrumentos da avaliação diagnóstica descritos anteriormente. Além disso, realizaremos uma análise dos efeitos das propostas didático-pedagógicas em consciência fonológica na turma, a partir de uma comparação entre a avaliação diagnóstica e final.

Inicialmente, as crianças foram convidadas a realizar a tarefa de escrita de quatro palavras e uma oração. O quadro abaixo apresenta a classificação da escrita das crianças nos cinco níveis psicogenéticos, após o período de intervenção pedagógica em consciência fonológica.

Quadro 18 - Classificação da Escrita das Crianças em Níveis Psicogenéticos Após a Intervenção Pedagógica

Níveis Psicogenéticos					
	1	2	3	4	5
GABRIELA					X
THOMAS		X			
BRYAN			X		
ELIS		X			
GRETA		X			
FRANCISCO		X			
LARA	X				
MARINA					
ISABELA	X				

Fonte: elaborado pela autora

Os dados obtidos da segunda avaliação de escrita mostraram que, em geral, as crianças continuam nos níveis 1 e 2 da psicogênese da língua escrita. Contudo, alguns avanços significativos foram observados. Inicialmente, percebe-se que o Thomas passou a escrever com letras, apesar de não realizar uma associação entre o número de sílabas da palavra e o número

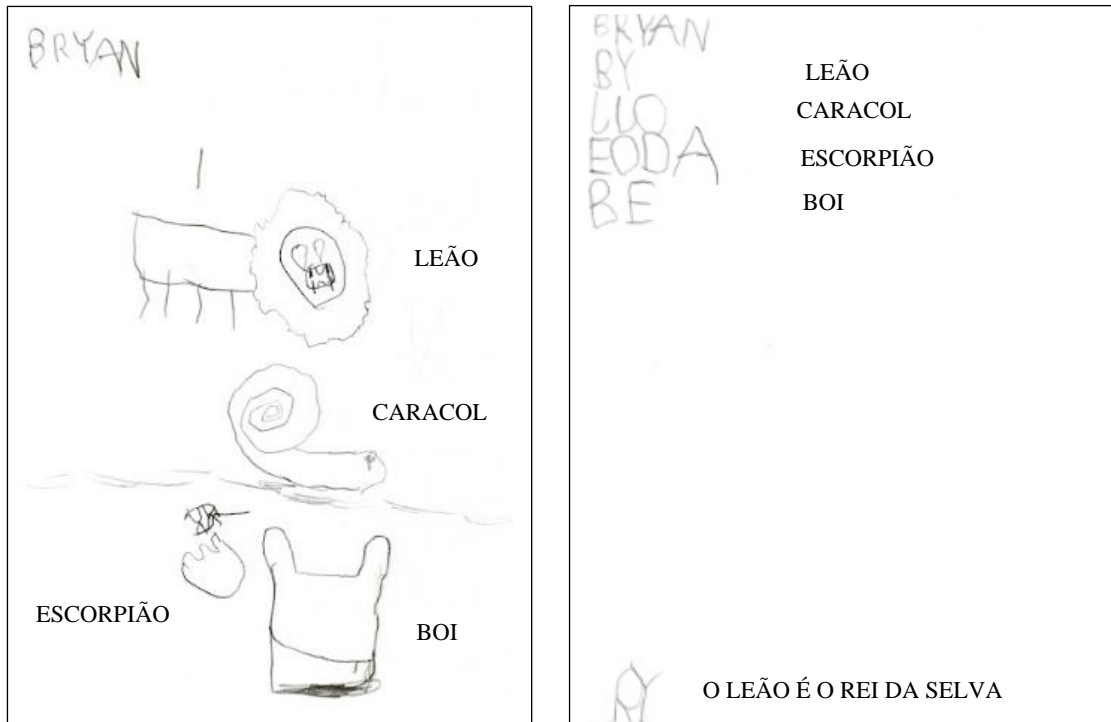
de letras (hipótese silábica). Dessa forma, ele fez o traçado de algumas letras conhecidas, principalmente as do seu nome, além disso, destaca-se a necessidade da criança em traçar as letras com perfeição, demonstrando considerá-las como objetos com certas características e não como símbolos (SOARES, 2016).

A Elis identifica alguns sons nas palavras, fazendo relações grafema-fonema, contudo, em geral, não atribui uma grafia para cada sílaba oral da palavra, que é característica prioritária do nível 3. Essa atribuição foi realizada para as palavras “leão” e “caracol”, o que indica que pode estar apresentando uma hipótese silábica em ascensão, considerando que, quando solicitado que a criança antecipasse o número de letras, para leão, ela respondeu duas letras e, para a palavra caracol, três. Para as demais palavras, a criança colocou uma letra em cada uma apenas. O Francisco utilizou, principalmente, as letras do seu próprio nome para escrever as palavras solicitadas, sem qualquer relação entre as letras e a pauta sonora das palavras, como já havia realizado na avaliação diagnóstica.

Ademais, a Greta, que na avaliação diagnóstica escreveu apenas uma das letras do seu nome, dessa vez, escreveu cinco letras, sendo três delas corretamente. Ela passou a escrever com letras, contudo, quando solicitada que ela escrevesse as quatro palavras do ditado, ela traçou, novamente, as letras do seu nome, na mesma ordem em que estavam, demonstrando não compreender a estabilidade das palavras. Além disso, destaca-se que a Isabela passou a escrever seu nome completo e apresentou um indício de hipótese silábica sem valor sonoro, contudo, não escreveu com letras. Nesse sentido, ela falava a palavra silabicamente, enquanto fazia um símbolo para cada sílaba, além de antecipar o número de letras: para leão (duas); para caracol (três) e; para escorpião (quatro). A Lara realizou desenhos na avaliação.

A figura abaixo apresenta a avaliação de escrita, diagnóstica e final, realizada pelo Bryan.

Figura 10 - Prova das Quatro Palavras e uma Frase (avaliação diagnóstica e final)



Fonte: Diário de Avaliação

É interessante observar o avanço do Bryan que, além de passar a escrever com letras, apresentou uma hipótese silábica na sua escrita, atribuindo uma letra para cada sílaba da palavra. Ainda, destaca-se que, na escrita da palavra “leão” as letras escolhidas pela criança foram as mesmas do seu próprio nome, sem qualquer valor sonoro e, a partir da segunda palavra já pode-se observar uma escrita silábica com certo valor sonoro. Além disso, percebe-se que a criança se apropriou da terceira propriedade do SEA, quando, para a escrita da frase, considera a palavra “leão” que já tinha sido anteriormente escrita, ou seja, a criança compreende que a ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada.

Após a avaliação de escrita, foram avaliadas as habilidades de consciência fonológica. A tabela abaixo apresenta os resultados obtidos no que diz respeito a essas habilidades. A cor vermelha indica que a criança não apresentou indícios de ter a habilidade desenvolvida, a cor amarela indica que o participante apresentou parcialmente a habilidade e a cor verde aponta que a criança apresentou a habilidade proposta pela avaliação.

Quadro 19 - Habilidades de Consciência Fonológica Desenvolvidas pelas Crianças Após a Intervenção Pedagógica

	Segmentar e contar as palavras em sílabas	Identificar entre duas palavras qual é a maior	Produzir (dizer) uma palavra maior que a outra	Identificar palavras que tenham a mesma sílaba inicial	Identificar palavras que rimam	Produzir (dizer) uma palavra com a sílaba dada	Identificar a sílaba medial	Produzir (dizer) uma palavra que rima com outra	Excluir uma sílaba, formando uma nova palavra
Gabriela	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Vermelho
Thomas	Verde	Verde	Verde	Verde	Vermelho	Verde	Vermelho	Vermelho	Vermelho
Bryan	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Vermelho	Vermelho	Vermelho
Elis	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Vermelho	Vermelho
Greta	Verde	Verde	Verde	Verde	Vermelho	Verde	Vermelho	Vermelho	Vermelho
Francisco	Verde	Verde	Vermelho	Verde	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Vermelho
Lara	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Vermelho
Marina	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza
Isabela	Verde	Verde	Vermelho	Verde	Vermelho	Verde	Vermelho	Vermelho	Vermelho

Fonte: elaborado pela autora

Como podemos observar, as habilidades de segmentação de palavras em sílabas e de identificação, entre duas palavras, de qual é a maior, foram desenvolvidas por sete das nove crianças participantes da pesquisa. Salienta-se que as palavras selecionadas para a pergunta relacionada à segunda habilidade foram “joaninha” e “leão”, ou seja, termos que poderiam gerar raciocínios que evidenciam o realismo nominal. No entanto, a maioria das crianças demonstrou estar com a habilidade bem desenvolvida, justificando de forma adequada a sua resposta. Como exemplo, podemos citar a fala do Bryan ao responder a pergunta: “Profe, mas isso eu já sei há muito tempo... é joaninha, porque ela tem mais pedacinhos, olha só, JO - A - NI - NHA, LE - ãO” (falou silabicamente, enquanto atribuía um dedo para cada pedacinho).

A partir disso, percebe-se que as crianças estão avançando no desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica e, conseqüentemente, nas propriedades do Sistema de Escrita alfabética que o aprendiz precisa reconstruir para se tornar alfabetizado, propostas por Morais (2012). Pois, dentre as propriedades, está a capacidade de dissociar significante e significado e, dessa forma, superar o realismo nominal, atentando-se à cadeia sonora da fala.

No que diz respeito às tarefas de produzir (dizer) uma palavra maior que a outra, uma palavra que rima com outra e uma palavra que comece com determinada sílaba, de modo geral, as crianças apresentaram mais dificuldade se comparadas às tarefas de identificar. Essas ocorrências também foram registradas por Morais e Leite (2012). No entanto, é importante ressaltar que, dentre as tarefas de produção, a habilidade de produzir uma palavra com a sílaba dada foi a que as crianças obtiveram maior sucesso, ou seja, uma tarefa relacionada à sílaba inicial da palavra, habilidade esta abordada durante o período de intervenção.

Em relação à tarefa de identificação de palavras que tenham a mesma sílaba inicial, percebe-se que sete das nove crianças participantes da pesquisa responderam de forma correta, demonstrando ter a habilidade desenvolvida. Percebe-se a capacidade das crianças para explicitar verbalmente as sílabas semelhantes, por exemplo, “é ‘cobra’ e ‘copo’, porque é [co] e [co]”. Já no que diz respeito à identificação da sílaba medial, percebe-se que a maioria das crianças, quando solicitado que identificassem a sílaba medial da palavra 'girafa', explicitaram verbalmente a sílaba [gi], ou seja, a sílaba inicial da palavra. Além disso, para identificar qual palavra teria a mesma sílaba medial que ‘girafa’ entre as palavras ‘dinheiro’, ‘pirata’ e ‘panela’, de maneira geral, as crianças responderam ‘dinheiro’ ou ‘pirata’, explicitando verbalmente as sílabas iniciais, por exemplo, “é “girafa” e “dinheiro”, porque é [gi] e [di]”. Essa ocorrência indica que as crianças consideraram a vogal interna da palavra que é o som que mais se destaca na pronúncia da sílaba (SOARES, 2016). Apesar desta resposta não se configurar como correta na testagem, indica o investimento das crianças na reflexão sobre os aspectos sonoros da língua, o que não era evidente antes da intervenção.

O quadro abaixo apresenta uma comparação entre as principais habilidades de consciência fonológica desenvolvidas no período de intervenção pedagógica: a primeira parte do quadro corresponde aos resultados obtidos na avaliação diagnóstica e a segunda está relacionada aos resultados da avaliação final. A sigla ‘SPS’ diz respeito à capacidade de segmentar palavras em sílabas, a sigla ‘IPM’ corresponde à habilidade de identificar, entre duas palavras, qual é a maior e a sigla ‘IMSI’ refere-se à habilidade de identificar palavras com a mesma sílaba inicial.

Quadro 20 - Avaliação Diagnóstica e Final (Comparação das Habilidades)

	Avaliação Diagnóstica				Avaliação Final		
	SPS	IPM	IMSI		SPS	IPM	IMSI
GABRIELA	Amarelo	Verde	Verde		Verde	Verde	Verde
THOMAS	Vermelho	Vermelho	Vermelho		Verde	Verde	Verde
BRYAN	Vermelho	Vermelho	Verde		Verde	Verde	Verde
ELIS	Vermelho	Vermelho	Verde		Verde	Verde	Verde
GRETA	Vermelho	Vermelho	Vermelho		Verde	Verde	Verde
FRANCISCO	Vermelho	Vermelho	Verde		Verde	Verde	Verde
LARA	Vermelho	Vermelho	Vermelho		Vermelho	Vermelho	Vermelho
MARINA	Cinza	Cinza	Cinza		Cinza	Cinza	Cinza
ISABELA	Vermelho	Vermelho	Vermelho		Verde	Verde	Verde

Fonte: elaborado pela autora

Como podemos observar, em geral, as crianças tiveram avanços significativos nas três habilidades focalizadas no período de intervenção pedagógica. As propostas de consciência fonológica realizadas, principalmente no nível da sílaba, permitiram que as crianças avançassem na aprendizagem da língua com vistas à superação do realismo nominal, de modo a dissociar significado e significante, atentando-se para a cadeia sonora da fala (SOARES, 2016). A habilidade de identificação da sílaba inicial também foi bem desenvolvida pelas crianças: em alguns casos no decorrer das propostas, foi possível perceber que as crianças consideraram as vogais internas em detrimento da sílaba inicial completa, porém esses equívocos indicam que as crianças estão avançando nas habilidades de consciência fonológica, orientando-se pelo som da palavra, nesse caso, especificamente, pelo som da sílaba interna do segmento inicial, distinguindo o significado do significante.

Em relação ao conhecimento das letras, as crianças mantiveram resultados semelhantes se compararmos as avaliações diagnóstica e final. Destaca-se o avanço da Greta que, na avaliação inicial, identificava apenas a primeira letra do seu nome, porém não sabia nomeá-la. Ao final do período de intervenção pedagógica, a Greta conseguiu identificar oito letras do alfabeto e nomear cinco delas.

A partir da análise dos resultados obtidos nas avaliações finais, percebe-se a uma relação entre a perspectiva psicogenética e a perspectiva fonológica. Nesse contexto, Soares (2016)

aponta três desenvolvimentos que estão intimamente ligados, cabendo ao educador considerá-los em suas práticas e intervenções pedagógicas. O primeiro é o desenvolvimento psicogenético (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985), o segundo diz respeito à consciência fonológica e o último relaciona-se ao conhecimento das letras. Existe uma causalidade recíproca entre estes três desenvolvimentos, ou seja, eles ocorrem simultaneamente. Contudo, para fins de pesquisa, o trabalho focalizou em algumas habilidades de consciência fonológica, de acordo com o perfil da turma. Além disso, é necessário considerar que o período de intervenção foi reduzido, sendo necessário mais investimento em propostas para que ocorressem mais avanços nas aprendizagens.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho caracterizou-se como uma pesquisa qualitativa em educação que objetivou analisar o desenvolvimento de habilidades metafonológicas, em crianças de 4 a 6 anos de idade, a partir de uma proposta de intervenção pedagógica. Para isso, a metodologia utilizada foi a pesquisa intervenção pedagógica (DAMIANI *et al.*, 2013), por meio da realização de seis procedimentos metodológicos: entrevista semiestruturada com o professor, observação da turma, avaliação diagnóstica, planejamento da intervenção, intervenção pedagógica e avaliação final.

Os eixos de análise do presente trabalho estruturaram-se da seguinte forma: “[...] é que tem que contar os pedacinhos’: intervenções para a superação do realismo nominal”, “Tre-em, tem dois pedacinhos’: o desafio das palavras monossílabas” e “Tudo começa com P e depois vem o I’: a identificação da sílaba inicial”. No primeiro, analisamos falas das crianças que evidenciaram o realismo nominal, bem como algumas intervenções realizadas para superá-lo. No segundo eixo, identificamos que, em propostas de segmentação de palavras em sílabas, as palavras monossílabas foram as que mais geraram dúvidas nas crianças que, na maioria das vezes, atribuíam duas sílabas a essas palavras. No terceiro eixo de análise, buscamos justificar o planejamento das propostas focalizado na habilidade de identificação da sílaba inicial da palavra, em detrimento da medial e final. Além disso, selecionamos alguns trechos de situações em que as crianças brincaram com as palavras e desenvolveram essa habilidade.

Com o desenvolvimento dessa pesquisa, podemos constatar os seguintes aspectos: desde a Educação Infantil, as crianças podem refletir sobre as partes orais das palavras, através de jogos e brincadeiras, desenvolvendo habilidades em consciência fonológica que, posteriormente, favorecerão a aquisição das habilidades de leitura e escrita (MORAIS, 2019). Nesse sentido, os resultados da pesquisa apontam para algumas implicações pedagógicas, como a importância de organizar o trabalho pedagógico que considere, desde a educação infantil, propostas que levem às crianças a fazerem reflexões metalinguísticas.

Além disso, os resultados obtidos salientam a importância da avaliação diagnóstica, que deve orientar o ensino, considerando as competências e habilidades que as crianças já dominam, em relação aos níveis da consciência fonológica, e buscando avançar gradativamente nas aprendizagens. Diante disso, o planejamento das propostas deve considerar o perfil de aprendizagens individual de cada criança e o perfil coletivo da turma, além de levar em conta que as habilidades metalinguísticas se diferenciam pela complexidade linguística e grau de

consciência que demandam. Com isso, Morais (2019) esclarece que as habilidades metalinguísticas diferenciam-se quanto: à unidade sonora, quanto à posição que a unidade sonora ocupa no interior da palavra e quanto à operação cognitiva envolvida no processo.

No que se refere às habilidades metafonológicas foi possível perceber que, de modo geral, as crianças iniciaram o período da pesquisa apresentando raciocínios que evidenciaram o realismo nominal. Esse padrão de pensamento foi, ao longo da pesquisa, sendo superado, à medida que as crianças passaram a atentar-se à cadeia sonora da fala, dissociando significado de significante (SOARES, 2016). Em relação às palavras monossílabas, foi possível perceber que as crianças vivenciam um conflito no que diz respeito à extensão de palavras antes mesmo de iniciarem o aprendizado da leitura e da escrita, em tarefas orais de consciência fonológica no nível da sílaba. Já no que diz respeito à habilidade de identificação da sílaba inicial, constatou-se que tarefas relacionadas a esta habilidade são de menor complexidade para as crianças em detrimento da identificação da sílaba medial e final.

No que tange às crianças público alvo da Educação Especial, percebe-se que ao analisarmos as tabelas de avaliações, por mais que não seja possível observar avanços significativos no desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica, salienta-se a participação ativa das crianças nas diferentes propostas. Essa participação fez com que pudessem construir aprendizagens significativas, desenvolvendo habilidades relacionadas à motricidade, através de brincadeiras como cantigas de roda, mímicas e pintura, por exemplo.

Outrossim, outro achado significativo da pesquisa foi que, ao longo de toda a intervenção pedagógica, as crianças tiveram interações durante as propostas, o que fez com que repensassem a realização das mesmas. Nessa perspectiva, Vygotsky (2007) apresenta o conceito de “zona de desenvolvimento proximal”, utilizado por ele com o intuito de diferenciar o que a criança pode fazer sozinha, ou seja, o conhecimento que ela já tem internalizado, e o que ela pode fazer com ajuda de alguém. A partir disso, destaca-se a importância dos jogos e dos recursos manipuláveis no contexto escolar como recursos significativos para a aprendizagem, pois promoveram a interação entre as crianças e com a pesquisadora, fazendo com que as crianças avancem na Zona de Desenvolvimento Proximal, direcionando-se do desenvolvimento real para o desenvolvimento potencial. A partir disso, é possível constatar que a heterogeneidade das crianças não é algo negativo quando bem aproveitada pela professora.

Por fim, os resultados da pesquisa evidenciaram que há uma relação direta entre a perspectiva psicogenética e a perspectiva fonológica, visibilizados na avaliação de escrita realizada ao final do período de intervenção. O desenvolvimento da consciência fonológica pressupõe a aquisição de habilidades metafonológicas. Com isso, é necessário que o professor

planeje atividades que possibilitem a reflexão sobre a cadeia sonora das palavras. Ao passo que a criança vai avançando nas correspondências entre estrato sonoro e gráfico, evolui no que diz respeito à apropriação do sistema de escrita alfabética, o qual exige um ensino sistemático e intencional. Nesse contexto, o professor deve planejar intervenções pedagógicas a partir dos recursos materiais disponíveis, formulando perguntas que potencializem o desenvolvimento da consciência fonológica das crianças. A qualidade de intervenções pedagógicas, planejadas e aprimoradas pelo professor, que suscitam as crianças a fazerem novos questionamentos e se apropriarem da leitura e da escrita, é definida como Patrimônio Pedagógico Imaterial na Alfabetização (CAMINI; PICCOLI, 2014) e compõem o arsenal de saberes profissionais necessários à docência.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Sabrina. **Elaboração de resumos**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.
- ALVES, Ubiratã Kickhofel. O que é consciência fonológica. *In*: LAMPRECHT, Regina Ritter. **Consciência dos Sons da Língua**: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2012. p. 29-41,
- ANPED, Comissão de Ética em Pesquisa da (org.). **ÉTICA E PESQUISA EM EDUCAÇÃO**: Subsídios. Rio de Janeiro: ANPEd, v. 1., 2019.
- BAPTISTA, Mônica Correia. Linguagens oral e escrita na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil. **Paidéia**, São Paulo, 11 set. 2017.
- BAPTISTA, Mônica Correia. As crianças e o processo de apropriação da linguagem escrita: consensos e dissensos nos campos da alfabetização e da Educação Infantil. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 16, p. 15-32, 24 mar. 2022.
- BAUER, Martin W. GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BLANDO-DUTRA, Ana Paula. **Instrumentos de avaliação de consciência fonológica**. *In*: LAMPRECHT, R. et al. Consciência dos sons da língua. EDIPUCRS, Porto Alegre: 2012.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. Alfabetização e Letramento da educação Infantil” ou isto ou aquilo?” *In*: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. **A aprendizagem inicial da língua escrita com crianças de 4 e 5 anos**: Mediações pedagógicas. 1. ed. Pernambuco: Autêntica, 2021.
- BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi.; LEAL, Telma Ferraz. Alfabetizar e letrar na educação infantil: o que isso significa? *In*: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, E. C. S. (org.). **Ler e escrever na educação infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 13-31.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Jogos na Alfabetização / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2014.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.
- CAMINI, Patrícia; PICCOLI, Luciana. **Patrimônio pedagógico imaterial na alfabetização**. Pátio: Ensino Fundamental, n. 71, p. 40-43, ago./out. 2014.

CAMINI, Patrícia. **Consciência fonológica na alfabetização: habilidades e estratégias didáticas.** Porto Alegre, 2015. 32 slides.

COUTINHO, Marília de Lucena. Psicogênese da língua escrita: O que é? Como intervir em cada uma das hipóteses? Uma conversa entre professores. *In: MORAIS, Artur Gomes; DE ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; LEAL, Telma Ferraz (orgs.). Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética.* Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DAMIANI, Magda Floriana; ROCHEFORT, Renato Siqueira; CASTRO, Rafael Fonseca de; DARIZ, Marion Rodrigues; PINHEIRO, Silvia Siqueira. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. *In: Cadernos de Educação. FaE/PPGE/UFPeL. Pelotas: UFPEL, mai./ago. 2013, p.57-67. Disponível em: http://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/prefix/5816/1/Discutindo_pesquisas_do_tipo_intervencao_pedagogica.pdf . Acesso em 29 de abr. de 2022.*

ECHEVARRÍA-GUANILO, Maria Elena; GONÇALVES, Natália; ROMANOSKI, Priscila Juceli. Propriedades psicométricas de instrumentos de medidas: bases conceituais e métodos de avaliação. **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, p.1-11, abr. 2017.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita.** 1. Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita.** Trad. Diana Myriam Lichtenstein et al. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FERREIRO, Emilia. e TEBEROSKY, Ana. **A Psicogênese da Língua Escrita.** 3.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras.** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

FERREIRO, Emilia. Entre a sílaba oral e a palavra escrita. *In: FERREIRO, Emilia. O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos de pesquisa.* Trad. Rosana Malerma. São Paulo: Cortez, 2013a.

FREITAS, Gabriela Castro Menezes de. Consciência fonológica: rimas e aliterações no português brasileiro. **Letras de Hoje: estudos e debates em linguística, literatura e língua portuguesa**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p.155-170, jun. 2003.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMBERT, Jean Emile. **Metalinguistic development.** University of Chicago Press, 1992.

KRAMER, Sonia. O papel da educação infantil na formação do leitor: descompassos entre as políticas, as práticas e a produção acadêmica. *In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva et al (org.). Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.* Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.111-133.

LAMPRECHT, Regina Ritter. et al. **Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

LASCH, Sabrina Schützenhofer; MOTA, Helena Bolli; CIELO, Carla Aparecida. Consciência fonológica: o desempenho de meninos e meninas bilíngues e monolíngues. **Revista Cefac**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 202-209, mar./abr. 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 10, p. 37-45, abr. 2007.

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

MOOJEN, Sonia (Org.). **CONFIAS – Consciência Fonológica: Instrumento de Avaliação Sequencial**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MORAIS, Artur Gomes de. **A teoria da psicogênese da escrita: a escrita alfabética como sistema notacional e seu aprendizado como processo evolutivo**. São Paulo: Editora Melhoramentos Ltda, p.44-79, abr. 2012.

MORAIS, Arthur Gomes; LEITE, Tânia Soares. A escrita alfabética: por que ela é um sistema notacional e não um código? Como as crianças dela se apropriam. *In*: BRASIL - MEC - SEB. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética - ano 1: unidade 3**. Brasília: MEC, SEB, p. 6 - 19, 2012.

MORAIS, Artur Gomes. **Consciência fonológica na Educação Infantil e no ciclo de alfabetização**. 1. ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MORAIS, Artur Gomes de; SILVA, Alexsandro da; NASCIMENTO, Gabryella Silva do. Ensino da notação alfabética e práticas de leitura e escrita na educação infantil: uma análise das três versões da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, 2020.

MORAIS, Artur Gomes. A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica. **Letras de Hoje**, v. 39, n. 3, 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/13913> . Acesso em: 8 mar. 2022.

MOREIRA, Maria Ignez Costa. Pesquisa-intervenção: especificidades e aspectos da interação entre pesquisadores e sujeitos da pesquisa. *In*: CASTRO, Lucia Rebello de; BESSET, Vera Lopes. (Orgs.) **Pesquisa intervenção na infância e juventude**. NAU: Rio de Janeiro, 2008.

NERY, Alfredina. Modalidade organizativa do trabalho pedagógico: uma possibilidade. *In*: BRASIL. **Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade**. Brasília: MEC, 2007, p. 111 – 137.

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

PICCOLI, Luciana. Diferenciação pedagógica e os direitos de aprendizagem na alfabetização.

In: PICCOLI, Luciana *et al.* (Orgs.). **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa PNAICUFRGS: práticas de alfabetização, aprendizagem da matemática e políticas públicas.** São Leopoldo: Oikos, 2017. p. 19 – 42.

PICCOLI, Luciana *et al.* (Orgs.). **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa PNAIC UFRGS: práticas de alfabetização, aprendizagem da matemática e políticas públicas** [e-book]. São Leopoldo: Oikos, 2018.

PICCOLI, Luciana. **Níveis de Escrita e Níveis de Consciência Fonológica.** Youtube, 22 mar. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5H2NdjkKZ70&t=3152s> Acesso em: 04 mai. 2023.

RINALDI, Carla. Documentação e avaliação: qual a relação? *In:* REGGIO, Emilia Children. **Tornando visível a aprendizagem de crianças que aprendem individualmente e em grupo.** São Paulo: Phorte Editora, 2014, p.80-90.

ROBSON, Colin. **Real World Research.** Oxford: Blackwell, 1995.

ROCHA, Gladys. Avaliação Diagnóstica. *In:* FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (orgs). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/avaliacao-diagnostica> . Acesso em 08 de mar.2022.

SELKIRK, Elisabeth *et al.* The syllable. *In:* Hulst, H.; SMITH, N. **The structure of phonological representations.** Foris: Dordrecht, v. 2, 1982. p. 337-383.

SCHON, Célia Kaczaruski.; LEDESMA, Maria Rita Kaminski. **Avaliação da aprendizagem.** Programa PDE, SEED – PR, 2008.

SILVA, Ceris Salete Ribas. Ciclo de alfabetização. *In:* FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (orgs). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/ciclo-de-alfabetizacao>. Acesso em 08 de mar.2022.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento na educação infantil. **Revista Pátio Educação Infantil**, v. 20, p. 6-9, 2009.

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

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

SPERRHAKE, Renata; PICCOLI, Luciana. Instrumentos para avaliação formativa da alfabetização: princípios conceituais e metodológicos. **Em Aberto**, Brasília, v. 33, n. 108, p.47-67, mai./ago. 2020.

SPERRHAKE, Renata; PICCOLI, Luciana. Formação de Professoras Alfabetizadoras no Rio Grande do Sul: análises a partir de uma pesquisa bibliográfica. *In: Anais do V Congresso Brasileiro de Alfabetização - V CONBALF*, 2021 [no prelo].

SPERRHAKE, Renata; AZAMBUJA, Luiza; PICCOLI, Luciana. Alfabetização E Consciência Fonológica Na Produção Acadêmica Em Nível De Pós-Graduação No Rio Grande Do Sul (1993-2020). *In: TROQUEZ, Marta Coelho Castro; SILVA, Thaise; MILITÃO, Andréia Nunes. Educação, Formação De Professores e Práticas Educativas*. Campo Grande: Editora Oeste, 2022. p.129-148.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. A variação linguística e o ensino da língua materna. *In: TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 14.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2000. p. 41-66.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Trad. NETO, J. C.; BARRETO, L. S. M.; AFECHÉ, S. C. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZABALZA, Miguel Angel. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICE A – Roteiro da Entrevista Semiestruturada com o Professor

- 1 - Qual o seu nome, idade e formação?
- 2 - Há quanto tempo atua na escola? E há quanto tempo atua em turmas de Jardim?
- 3 - Quantas crianças estão matriculadas na turma? Todas frequentam? Há crianças público alvo da Educação Especial?
- 4 - Quais são as propostas que as crianças realizam em suas rotinas diárias?
- 5 - Que atividades você propõe para que as crianças desenvolvam conhecimentos sobre o Sistema de Escrita Alfabética (SEA)?
- 6 - Você promove algum tipo de proposta que leve a criança a refletir (pensar) sobre as partes da palavra, fazer relações letra som? Como?
- 7 - As crianças se interessam por essas propostas? Explique.
- 8 - Como você organiza o espaço da sala de aula para a realização das propostas? E como você organiza as crianças?
- 9 - Quais são as estratégias pedagógicas que você utiliza para que as crianças avancem na apropriação do SEA? Comente sobre as mediações/intervenções pedagógicas que você faz durante as propostas.
- 10 - Comente sobre as dificuldades encontradas no ensino na área de Linguagem durante a Educação Infantil.
- 11 - Comente sobre a leitura de livros de literatura infantil e textos de tradição popular (poesias, parlendas, cantigas etc.) no cotidiano das crianças.

APÊNDICE B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Olá, meu nome é Vitória e sou aluna da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A minha professora, que se chama Renata, e eu estamos convidando você, junto com os colegas da sua turma, para participar da pesquisa intitulada “**O desenvolvimento da consciência fonológica na Educação Infantil: uma proposta de intervenção pedagógica para crianças de uma escola da Rede Privada de Porto Alegre**”. Seus pais e/ou responsáveis permitiram que você participasse desse estudo, mas você só precisa participar da pesquisa se quiser. A pesquisa será feita na escola, durante a aula, com duração de, aproximadamente, dois meses.

Este papel serve para explicar o que vamos fazer durante nossos encontros e quais são os seus direitos de participante.

O que faremos nos encontros?

Primeiro, eu observarei a turma de vocês durante uma semana para nos conhecermos melhor. Acompanharei algumas aulas e recreios e realizarei algumas anotações.



Depois, nós iremos nos encontrar em alguns dias da semana, na sua sala de referência. Nesses momentos, iremos aprender sobre as palavras através de jogos, parlendas, brincadeira com frases e versos, trava-línguas, cantigas de roda e poemas.



Pode acontecer de você se sentir envergonhado, tímido ou desconfortável. E está tudo bem! Prometo criar um ambiente bem legal e divertido para evitar que isso aconteça! Mas, se acontecer, pode se sentir à vontade de vir conversar comigo.



Se você aceitar, e durante nosso encontro mudar de ideia, não tem problema, você poderá ficar com sua professora, realizando atividades escolares, como as que você já está acostumado a fazer na escola. Caso algo dê errado, os seus responsáveis podem entrar em contato com a gente. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não daremos nenhuma informação para outra pessoa. Todos os seus desenhos, falas e fotografias serão muito bem guardados por mim, pois serão utilizados na pesquisa.



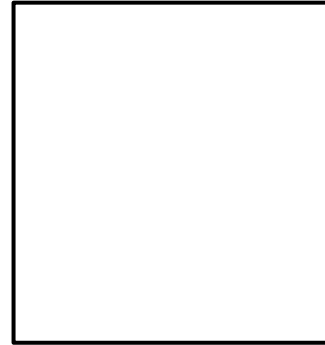
CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Eu _____ aceito participar da pesquisa **“O desenvolvimento da consciência fonológica na Educação Infantil: uma proposta de intervenção pedagógica para crianças de uma escola da Rede Privada de Porto Alegre”**.

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir, e que ninguém

vai ficar com raiva de mim. A pesquisadora Vitória Bersch tirou minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Porto Alegre, _____ de _____ de 2022.



Digital do participante

Assinatura do coordenador da pesquisa (FACED/UFRGS)

Assinatura da pesquisadora (FACED/UFRGS)

Agradecemos a sua autorização. Se você ou os seus responsáveis tiverem dúvidas com relação ao estudo, aos seus direitos, ou aos riscos relacionados ao estudo, vocês devem entrar em contato com a responsável por esta pesquisa, a professora Renata Sperrhake (ela faz parte do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da UFRGS) pelo telefone: (51) 3308.4154. Ou pesquisadora Vitória Bersch pelo número (51) 98129.5399.

Da mesma forma, vocês podem contatar o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS por intermédio do telefone (51) 3308-3787.

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Responsáveis

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PAIS OU RESPONSÁVEIS

PESQUISA: O desenvolvimento da consciência fonológica na Educação Infantil: uma proposta de intervenção pedagógica para crianças de uma escola da Rede Privada de Porto Alegre.

COORDENAÇÃO: Profa. Dra. Renata Sperrhake

Seu/sua filho/a (ou criança sob sua responsabilidade) está sendo convidado a participar desta pesquisa que tem como finalidade analisar o desenvolvimento de habilidades metafonológicas em crianças de 4 a 6 anos de idade a partir de uma proposta de intervenção pedagógica.

Este projeto foi aprovado pela Comissão de Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Participarão desta pesquisa uma turma de Jardim B da Educação Infantil de uma escola de Porto Alegre, e seu respectivo professor. Ao participar deste estudo, seu/sua filho/a – ou criança sob sua responsabilidade – participará de atividades pedagógicas de consciência fonológica propostas em período de aula durante quatro semanas, com frequência de três vezes por semana e com duração de 30 minutos a uma hora cada.

O material produzido para a pesquisa será constituído de fotografias das produções das crianças, fotografias dos recursos, registros de falas e comportamentos ocorridos durante a intervenção em um diário de aula. Tais materiais irão compor as análises produzidas na versão final da pesquisa preservando a identidade dos sujeitos, ou seja, não será realizada identificação dos estudantes. Os dados da pesquisa serão utilizados somente para fins acadêmicos. Não haverá qualquer tipo de divulgação das produções das crianças em outros meios.

Você tem a liberdade de se recusar a autorizar a criança a participar; e o jovem tem a liberdade de desistir de participar em qualquer momento que decida sem qualquer prejuízo. No entanto solicitamos sua colaboração para que possamos obter melhores resultados da pesquisa. Sempre que o/a sr./sra. queiram mais informações sobre este estudo podem entrar em contato diretamente com a Profa. Dra. Renata Sperrhake pelo número (51)3308.4154 ou com a pesquisadora Vitória Bersch pelo número (51)98129.5399.

De acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 510/16, que rege os

procedimentos éticos em pesquisa com seres humanos para a área de ciências humanas, toda pesquisa com seres humanos pode envolver riscos nas dimensões física, psíquica, moral, intelectual, emocional, social, cultural ou espiritual do ser humano, em tipos e gradações variadas, mesmo que mínimas. Sendo assim, as metodologias utilizadas para a presente pesquisa - sendo elas a aplicação de entrevista com a professora, observações da turma, avaliação diagnóstica, intervenção pedagógica com as crianças e avaliação final-, trazem consigo a possibilidade dos participantes terem sentimentos de vergonha, timidez, invasão de privacidade e desconforto em relação à presença da pesquisadora e aplicação de atividades/questionamentos, assim como a quebra de rotina dos estudantes e professoras, e a utilização do seu tempo para a coleta de dados.

Tendo isso esclarecido, pontuo as medidas de redução de danos e riscos, sendo elas:

- 1) Na tentativa de minimizar qualquer “possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano” (Resolução CNS n.º 466, de 2012, item II.22), em especial, nesse caso, por se tratar de uma pesquisa com crianças, a abordagem adotada durante todos os procedimentos investigativos terá como base o conhecimento pedagógico da pesquisadora e o respeito à infância. Além disso, caso haja algum desconforto além daqueles próprios do ambiente escolar, a pesquisadora irá acolher a criança e lhe possibilitar não mais participar da situação de pesquisa.
- 2) A garantia de sigilo em relação às respostas e materiais produzidos, que serão tidas como confidenciais e utilizadas apenas para fins de pesquisa.
- 3) A não identificação nominal de nenhum dos participantes, nem mesmo suas iniciais, a fim de garantir seu anonimato.
- 4) Garantia de informação e esclarecimento em relação à possibilidade de interromper a participação na pesquisa sem nenhum tipo de danos, sendo assegurada toda a liberdade de fazê-lo caso assim desejem. Nesse caso, as crianças que optarem por não participar ou interromper sua participação durante a pesquisa, serão encaminhadas à realização de atividade pedagógica (não-avaliativa) com a professora regente de turma.
- 5) A garantia de que a coleta de dados da intervenção pedagógica aconteça em sala de aula, ambiente em que já estão familiarizados, para evitar o sentimento de desconforto por parte das crianças.
- 6) Da mesma forma, a garantia de acesso a um ambiente reservado que proporcione privacidade para a aplicação da entrevista com a professora.
- 7) Será garantido também uma abordagem cautelosa e humanizada, respeitando sempre

valores, culturas e crenças dos participantes.

- 8) Por fim, após a conclusão da coleta de dados, a pesquisadora responsável fará o download dos materiais em um dispositivo portátil de armazenamento (pendrive), deletando todo e qualquer registro de plataformas virtuais, ambientes compartilhados ou "nuvens", a fim de evitar o vazamento e resguardar a confidencialidade e o anonimato dos participantes.

Ao participar desta pesquisa, a criança não sofrerá qualquer desconforto diferente daqueles inerentes ao espaço de sala de aula e da rotina de uma turma de Jardim B da Educação Infantil já mencionados anteriormente (timidez, vergonha, etc.), no entanto, a partir das propostas pedagógicas, os participantes terão a possibilidade de desenvolver habilidades em consciência fonológica que, posteriormente, favorecerá a aquisição das habilidades de leitura e escrita, além de estarem contribuindo nos estudos e investigações nos campos da Educação e da Alfabetização.

Você não terá nenhum tipo de despesa ao participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação. Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que seu(sua) filho(a) – ou criança sob sua responsabilidade – participe desta pesquisa. Para tanto, preencha os itens que se seguem:

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, autorizo meu filho/minha filha – ou criança sob minha responsabilidade – a participar desta pesquisa.

Nome da criança

Nome do responsável

Assinatura do responsável

Local e data

Coordenadora da pesquisa (FACED/UFRGS)

Pesquisadora (FACED/UFRGS)

Agradecemos a sua autorização e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. A pesquisadora responsável por esta pesquisa é a Profa. Dra. Renata Sperrhake do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da UFRGS. Caso queiram contatar a equipe, podem entrar em contato diretamente com Profa. Dra. Renata Sperrhake pelo fone (51) 3308.4154 ou com a pesquisadora Vitória Bersch pelo número (51) 981295399.

O projeto foi avaliado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CEP/UFRGS), órgão colegiado, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, cuja finalidade é avaliar – emitir parecer e acompanhar os projetos de pesquisa envolvendo seres humanos, em seus aspectos éticos e metodológicos, realizados no âmbito da instituição. O CEP/UFRGS localiza-se na Av. Paulo Gama, 110, Sala 311, Prédio Anexo I da Reitoria - Campus Centro, Porto Alegre/RS - CEP: 90040-060. Fone: +55 51 3308-3787 E-mail: etica@propesq.ufrgs.br Horário de Funcionamento: de segunda a sexta, das 08:00 às 12:00 e das 13:00 às 17:00h. Durante a pandemia, o contato se dá exclusivamente por e-mail.

APÊNDICE D – Termo de Concordância da Instituição

TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO

A graduanda em Pedagogia Vitória Bersch e sua orientadora Profa. Dra. Renata Sperrhake estão realizando uma pesquisa para fins de Trabalho de Conclusão de Curso que tem como objetivo analisar o desenvolvimento de habilidades metafonológicas em crianças de 4 a 6 anos de idade a partir de uma proposta de intervenção pedagógica. Para tanto, solicitamos autorização para realizar este estudo nesta instituição. Também será utilizado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para cada participante.

A coleta de dados envolverá um momento inicial de entrevista semiestruturada com o/a professor(a) e observações da turma, em seguida, serão realizadas avaliação diagnóstica, intervenção pedagógica com as crianças e avaliação final. A coleta será realizada por uma pesquisadora treinada.

Os participantes do estudo serão claramente informados de que sua contribuição é voluntária e pode ser interrompida em qualquer tempo sem nenhum prejuízo. A qualquer momento, tanto os participantes quanto os responsáveis pela Instituição poderão solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a este estudo.

Este projeto foi aprovado pela Comissão de Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade das informações, preservando a identidade dos participantes bem como das instituições envolvidas. Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos critérios de ética na pesquisa com seres humanos conforme Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

Porém, de acordo com a resolução, toda pesquisa com seres humanos envolve riscos nas dimensões física, psíquica, moral, intelectual, emocional, social, cultural ou espiritual do ser humano, em tipos e gradações variadas, mesmo que mínimas. Sendo assim, as metodologias utilizadas para a presente pesquisa - sendo elas a aplicação de entrevista com o/a professor(a), observações da turma, avaliação diagnóstica, intervenção pedagógica com as crianças e avaliação final -, trazem consigo a possibilidade dos participantes terem sentimentos de vergonha, timidez, invasão de privacidade e desconforto em relação à presença da pesquisadora e aplicação de atividades/questionamentos, assim como a quebra de rotina dos estudantes e professoras, e a utilização do seu tempo para a coleta de dados.

Tendo isso esclarecido, pontuo as medidas de redução de danos e riscos, sendo elas: a garantia de sigilo em relação às respostas e materiais produzidos, que serão tidas como confidenciais e utilizadas apenas para fins de pesquisa. A não identificação nominal de nenhum dos participantes, nem mesmo suas iniciais, a fim de garantir seu anonimato. Garantia de informação e esclarecimento em relação à possibilidade de interromper a participação na pesquisa sem nenhum tipo de danos, sendo assegurada toda a liberdade de fazê-lo caso assim desejem. A garantia de que a coleta de dados da intervenção pedagógica aconteça em sala de aula, ambiente em que já estão familiarizados, para evitar o sentimento de desconforto por parte das crianças. Da mesma forma, a garantia de acesso a um ambiente reservado que proporcione privacidade para a aplicação da entrevista com o/a professor(a). Será garantido também uma abordagem cautelosa e humanizada, respeitando sempre valores, culturas e crenças dos participantes. As informações coletadas serão apenas as necessárias para a pesquisa. Por fim, após a conclusão da coleta de dados, a pesquisadora responsável fará o download dos materiais em um dispositivo portátil de armazenamento, deletando todo e qualquer registro de plataformas virtuais, ambientes compartilhados ou “núvens”.

A partir das propostas pedagógicas, os participantes terão a possibilidade de desenvolver habilidades em consciência fonológica, o que, posteriormente, favorecerá a aquisição das habilidades de leitura e escrita, além de estarem contribuindo nos estudos e investigações nos campos da Educação e da Alfabetização.

Todo material desta pesquisa ficará sob responsabilidade da pesquisadora coordenadora do estudo, Profa. Dra. Renata Sperrhake e, após cinco anos, será destruído. Dados individuais dos participantes coletados ao longo do processo não serão informados às instituições envolvidas ou aos familiares, e será realizada a devolução dos resultados, de forma coletiva, para a escola, se assim for solicitado.

Por intermédio deste trabalho, esperamos contribuir para o desenvolvimento da consciência fonológica das crianças, favorecendo a aquisição das habilidades de leitura e escrita. Agradecemos a colaboração dessa instituição para a realização desta atividade de pesquisa e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. A pesquisadora responsável por esta pesquisa é a Profa. Dra. Renata Sperrhake do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da UFRGS. A equipe poderá ser contatada por meio do telefone (51) 3308.4154. Maiores informações podem ser obtidas com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS pelo telefone (51) 3308 3787.

Local e data

Profa. Dra. Renata Sperrhake (FACED/UFRGS)

Concordamos que as crianças/discntes, que estudam na
_____, e o/a professor(a) que aqui
trabalha, participem do presente estudo.

Local e data

Responsável e cargo