

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE –
UERN
UNIDADE PAU DOS FERROS – POLO CAMEAM
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS – DLV
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM
REDE NACIONAL – PROFLETRAS**

**HABILIDADES E COMPETÊNCIAS EM CONSCIÊNCIA
FONOLÓGICA: CONTRIBUIÇÕES À LECTOESCRITA EM
CRIANÇAS DO 4º ANO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Antonio Alirio Holanda Lima

Pau dos Ferros (RN), Brasil

2018

**HABILIDADES E COMPETÊNCIAS EM CONSCIÊNCIA
FONOLÓGICA: CONTRIBUIÇÕES À LECTOESCRITA EM
CRIANÇAS DO 4º ANO**

por

ANTONIO ALIRIO HOLANDA LIMA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em
Letras em Rede Nacional – PROFLETRAS, da Universidade do
Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Unidade Pau dos Ferros –
Polo CAMEAM como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Letras

Orientador: Prof. Dr. Antonio Luciano Pontes

**Pau dos Ferros(RN), Brasil
2018**

ANTONIO ALIRIO HOLANDA LIMA

**HABILIDADES E COMPETÊNCIAS EM CONSCIÊNCIA
FONOLÓGICA: CONTRIBUIÇÕES À LECTOESCRITA EM
CRIANÇAS DO 4º ANO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em
Letras em Rede Nacional – PROFLETRAS, da Universidade do
Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Unidade Pau dos Ferros –
Polo CAMEAM como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Letras

BANCA EXAMINADORA:

Prof.

Prof.

Prof.

Pau dos Ferros (RN), Brasil
2018

"Sabendo que tantas crianças carecem de consciência fonológica e que ela é fundamental para aprender a ler e a produzir escrita alfabética, começamos a ver a importância de dar lugar à sua instrução".

(Marilyn Jager Adams)

DEDICATÓRIA

Dedico esta Dissertação de Mestrado ao amigo e colega de Magistério, professor de geografia, ERIVALDO TEIXEIRA, o ERI, que reside na cidade de Fortaleza-CE – Brasil, na rua Djalma Petit, nº 589 – bairro Aerolândia.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, através de seus docentes que idealizaram e concretizaram o PROFLETRAS, à Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Unidade Pau dos Ferros – Polo CAMEAM pela parceria junto à UFRN.

À CAPES por viabilizar as condições materiais (via Bolsa de Estudos) de fazer e concluir esse Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu*: Mestrado Profissional em Letras.

A todos os professores doutores e professoras doutoras que ministraram as 07 (sete) disciplinas devidamente concluídas nesse Curso.

Aos professores doutores que compuseram a Banca da Qualificação e a Banca da Defesa da Dissertação.

Ao Prof. Dr. Antonio Luciano Pontes que me acompanhou na condição de Orientador ao longo de meses em que escrevia os capítulos da Dissertação.

Ao professor de geografia Erivaldo Teixeira, o prof. Eri, que na época em que saiu o Edital para a inscrição do concurso (2015.2) do PROFLETRAS III, incentivou-me profundamente a me inscrever para a UERN, Unidade Pau dos Ferros – Polo CAMEAM.

Ao pedagogo – e atualmente estudante universitário de Química – Paulo Isaac Freire Araújo, habitante de Tamboril-CE – Brasil, e, portanto, meu conterrâneo, por várias vezes ter conduzido notavelmente o automóvel e nos transportar a Pau dos Ferros-RN – Brasil no dia da execução da prova do concurso, no dia da matrícula, no dia da defesa da Qualificação e no dia da Defesa da Dissertação.

À prof^a, Educadora e Coordenadora Pedagógica, a Sra. Maria Samea Santos Farias, por ter pessoalmente (em minha residência) coordenado a criação de todos os gráficos e uma parte dos quadros do trabalho dissertativo.

À diretora da Escola de Ensino Fundamental General Sampaio, a Sra. Antonia Graciela Sales Calisto, cidade de Tamboril-CE – Brasil, por tão bem me receber e me orientar – em comum acordo com outras professoras pedagogas da escola – na escolha da turma a ser pesquisada.

À coordenadora Pedagógica (da mesma escola citada anteriormente), a Sra. Neiva Rodrigues de Sousa, residente também na sede do mesmo município, por ter dado uma orientação convincente na escolha da turma a ser pesquisada.

À secretária da mesma escola, a Srta. Regina Aparecida Soares Lima por ter me facilitado o acesso a dados específicos das crianças, como, por exemplo, idade, condição social e filiação.

Às professoras pedagogas, Sra. Maria Zilmar Farias da Luz Rodrigues e a Sra. Francisca de Menezes Araújo (a tia Neném) por terem auxiliado-me em sala de aula na condução da pesquisa na condição de monitoras, ajudando a manter a organização da sala e o bom emprego da disciplina que conduziram à concretização da aula em si. A 1ª pedagoga citada está relacionada ao primeiro momento da pesquisa (ano 2016); a 2ª pedagoga citada está relacionada ao segundo (e decisivo) momento da pesquisa (ano 2017).

E, finalmente, às crianças por terem sido elas as protagonistas da pesquisa no tocante a se efetivar a coleta de dados pela pesquisação via momentos (aulas) numa sequência didática em três módulos.

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

Ao professor Dr. Antonio Luciano Pontes que em tempos outrora – primeira metade dos anos 90 do século XX – foi docente de disciplinas dentre as quais fui contemplado ao fazer Licenciatura em Letras no Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará – UECE, e, atualmente, por ministrar a Disciplina de Fonologia no PROFLETRAS pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Unidade Pau dos Ferros – Polo CAMEAM, disciplina esta que eu tive a oportunidade de cursar com o mesmo.

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS.....	viii
LISTA DE GRÁFICOS.....	ix
LISTA DE CONSOLIDADOS (EM QUADROS).....	x
RESUMO.....	xi
RÉSUMÉ.....	xii
1 INTRODUÇÃO.....	01
2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....	11
2.1 Consciência Fonológica.....	11
2.2 Surgimento Científico	13
2.3 Duas Teorias que contemplam o Emprego da Consciência Fonológica.....	16
2.4 Contribuições dos Teóricos.....	17
2.4.1 A Natureza e a Importância da Consciência Fonológica.....	17
2.4.2 O que dizem as Pesquisas sobre a Contribuição Fonológica.....	18
2.5 Alfabetização e Consciência Fonológica.....	19
2.5.1 Alfabetização: Conceitos e Métodos.....	19
2.5.2 Alfabetização e suas Etapas de Desenvolvimento frente ao Processo de aprendizagem da Escrita.....	24
2.5.3 Relação entre a Consciência Fonológica e a Alfabetização.....	34
2.6 Revisão da Literatura.....	37
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	41
3.1 Delineamento da Pesquisa.....	41
3.2 Objetivos da Pesquisa.....	42
3.3 Abordagem de Investigação (Técnica) da Pesquisa – Coleta de Dados.....	42
3.3.1 Atividades Práticas em Consciência Fonológica	44
3.3.2 Estratégias voltadas às Atividades.....	48
3.4 Pormenorização da Pesquisa	49
3.4.1 Sequência Didática.....	50
3.4.2 Sequência Didática: Consciência Fonológica do Acento Prosódico, do Alçamento, dos Róticos e do Apagamento.....	52
3.4.3 O Passo a Passo da Pesquisa em Sala de Aula.....	63
3.4.3.1 O Passo a Passo a partir do Eixo da Oralidade.....	64
3.4.3.2 O Passo a Passo a partir do Eixo da Escrita.....	68
4 ANÁLISE DOS DADOS	72
4.1 Análise dos Dados a partir do Eixo da Oralidade.....	75
4.2 Análise dos Dados a partir do Eixo da Escrita.....	77
4.3 Resultados a partir do Eixo da Oralidade.....	83
4.4 Resultados a partir do Eixo da Escrita.....	83
4.5 Definição dos Termos e Variáveis	87
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
REFERÊNCIAS.....	118
ANEXOS	
APÊNDICES	

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Questão única: Comando, Subitens e Gabarito.....	57
QUADRO 2 – 1ª Questão: Comando, Subitens e Gabarito; 2ª Questão: Comando, Subitens e Gabarito.....	60
QUADRO 3 – Questão Única (Três Ditados): 1º, 2º e 3º Comandos e Gabaritos (1º, 2 e 3º).....	62
QUADRO 4 – Nº do Item avaliado, Habilidade avaliada, nº de Crianças avaliadas e nº de Crianças que erraram o Item e Valor em (%).....	73
QUADRO 5 – Nº do Item avaliado, Habilidade avaliada, nº de Crianças avaliadas e nº de Crianças que acertaram o Item e Valor em (%).....	74
QUADRO 6 – Consciência Fonológica – Eixo da Escrita, Número/Nome, Avaliação 1: Nota 1; Avaliação 2: Nota 2 e Avaliação 3: Nota 3.....	82

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Contínuo Ascendente.....	80
GRÁFICO 2 – Descontínuo.....	81
GRÁFICO 3 – Contínuo Descendente.....	81

LISTA DE CONSOLIDADOS (EM QUADROS)

CONSOLIDADO 1 (EM QUADRO) – Nº da criança, Nome, Ano/Série, Total de Acertos, Nível Crítico (Acertos até 4 Itens), Nível Intermediário (Acertos de 5 a 6 Itens) e Nível Adequado (Acertos de 7 a 10 Itens).....	97
CONSOLIDADO 2 (EM QUADRO) – Nº do Item (Teste Diagnóstico), Habilidade Avaliada, Nº de Acertos (Turma), 3º Ano C, Nível Crítico (Até 04), Nível Intermediário (05 a 06) e Nível Adequado (07 a 10).....	98
CONSOLIDADO 3 (EM QUADRO) – Número/Nome, 4º Ano C, Avaliação 1, Avaliação 2, Avaliação 3, Média, Nível Crítico (0,0 a 4,99), Nível Intermediário (5,0 a 6,99) e Nível Adequado (7,0 a 10,0).....	99
CONSOLIDADO 4 (EM QUADRO) – Nome/Série: 4º Ano C, Média Ascendente, Nível Crítico (0,0 a 4,99), Nível Intermediário (5,0 a 6,99) e Nível Adequado (7,0 a 10,0).....	101
CONSOLIDADO 5 (EM QUADRO) – Nome (4º Ano C), Média Descontínua, Nível Crítico, Nível Intermediário e Nível Adequado.....	103
CONSOLIDADO 6 (EM QUADRO) – Nome (4º Ano C), Média Descendente, Nível Crítico, Nível Intermediário e Nível Adequado.....	104
CONSOLIDADO 7 (EM QUADRO) – Consciência Fonêmica (1ª Avaliação), Média da Turma (4º Ano C), Nível Crítico, Nível Intermediário e Nível Adequado.....	105
CONSOLIDADO 8 (EM QUADRO) – Consciência Fônica (silábica), (2ª Avaliação), Média da Turma (4º Ano C), Nível Crítico, Nível Intermediário e Nível Adequado.....	105
CONSOLIDADO 9 (EM QUADRO) – Consciências do Alçamento, dos Róticos e do Apagamento (3ª Avaliação), Média da Turma (4º Ano C), Nível Crítico, Nível Intermediário e Nível Adequado.....	106

RESUMO

A presente Dissertação de Mestrado tem como objeto de estudo investigar alguns fenômenos do campo da metafonologia via consciência fonológica em uma sala de aula com crianças do 4º Ano do Ensino Fundamental I, tendo como métodos ora o silábico, ora o analítico. Portanto, os estudos desse trabalho levam em conta as questões de correspondências grafofonêmicas utilizando para isso o que chamamos de palavração e frases simples. Para tal, analisamos junto às crianças os seguintes conteúdos: o acento prosódico em relação ao acento gráfico, o alçamento, os róticos e o apagamento. Esses temas conteudísticos foram trabalhados ao longo de 12 aulas em uma sequência didática. Tudo trabalhado a partir dos eixos da oralidade e da escrita. No eixo da oralidade, foram feitas perguntas às crianças em sala de aula assim como foram feitas perguntas direcionadas àquela ou àquela outra criança específica. Quanto ao eixo da escrita, as crianças participaram ora indo à lousa, ora fazendo avaliações. Antes da pesquisa propriamente dita, foi feito um teste diagnóstico no campo da consciência fonológica. O trabalho tem como base teórica autores como Cláudia Cardos-Martins, Magda Soares, Mariângela Stampa, Fernando Capovilla, Marilyn Jager Adams, John F. Savage, Bernard Schneuwly, dentre outros. Autores como Fabiane Basso e Maria Thereza Mazorra dos Santos são alguns dos pesquisados do estado da arte. Destarte, foi analisado o desempenho dessas crianças – via consciência fonológica – no que diz respeito ao progresso (ou não) em relação aos conteúdos em questão durante e após cada módulo da sequência didática.

Palavras-chave: metafonologia, consciência fonológica, lectoescrita.

RÉSUMÉ

Le but de cette thèse de maîtrise est d'étudier certains phénomènes dans le domaine de la métaphonologie vers la conscience phonologique dans une salle de classe avec des enfants de la 4ème année d'école élémentaire, en utilisant des méthodes syllabiques ou analytiques. Les études prennent donc en compte les questions de correspondance grafophonique en utilisant ce que nous appelons des mots et des phrases simples. Pour cela, nous analysons les contenus suivants avec les enfants: l'accent prosodique par rapport à l'accent graphique, l'élévation, les rotations et l'effacement. Ces thèmes de contenu ont été traités à travers 12 classes dans une séquence didactique. Tout fonctionnait selon les axes de l'oralité et de l'écriture. Sur l'axe de l'oralité, des questions ont été posées aux enfants en classe, ainsi que des questions à ce sujet ou à l'enfant en question. En ce qui concerne l'axe d'écriture, les enfants participaient, allant parfois au tableau, évaluant parfois. Avant la recherche elle-même, un test de diagnostic a été réalisé dans le domaine de la conscience phonologique. Les travaux sont des auteurs de base théoriques comme Claudia Cardos-Martins, Magda Soares, Mariângela Stampa, Fernando Capovilla, Marilyn Jager Adams, John F. Savage, Bernard Schneuwly, entre autres. Des auteurs comme Fabiane Basso et Maria Thereza Mazorra dos Santos font partie des chercheurs les plus en pointe. Ainsi, nous avons analysé les performances de ces enfants - par la conscience phonologique - en ce qui concerne les progrès (ou non) par rapport au contenu en question pendant et après chaque séquence didactique du module.

Mots-clés: métaphonologie, conscience phonologique, alphabétisation.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho científico tem por finalidade pesquisar a aplicação da Consciência Fonológica em sala de aula de Ensino Fundamental I.

Convém aqui salientar que a pesquisa aqui feita faz parte da elaboração de uma Dissertação de Mestrado do Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional - PROFLETRAS da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, Unidade Pau dos Ferros.

A decisão que eu tomei em pesquisar o tema acima citado diz respeito a um longo tempo de envolvimento pedagógico (que eu tive) em atividades de cunho metalinguístico, estas focadas em atividades metafonológicas. Isso se deu em épocas distintas, que resumidamente passo a registrar a seguir: na época dos anos de 1981 a 1985, momento em que eu fiz o Curso de Turismo pela Escola Técnica Federal do Ceará. Tempos depois (1990.2 a 1995.1) iniciei a Graduação de Licenciatura Plena em Letras: Português/Francês pela Universidade Estadual do Ceará e mais recentemente como orientador de estudo na Formação Continuada de Professores Alfabetizadores do Programa PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, implementado pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação - SEB/MEC e executado pela Universidade Federal do Ceará. Convém esclarecer que, de toda a ementa estudada durante o Curso PNAIC, o item que mais me motivou a estudar e aprender foi o do funcionamento do sistema alfabético de escrita: reflexão sobre os processos de apropriação do sistema alfabético de escrita e suas relações com a *consciência fonológica*.

Desse modo, a partir de minha experiência profissional dando ênfase aos modelos educacionais metalinguísticos, fui em busca de aprimoramento das práticas pedagógicas em sala de aula pelo viés dos estudos metafonológicos e me apaixonei profundamente pelas contribuições científicas no âmbito da *consciência fonológica*.

Destarte, atuei por três anos consecutivos como professor alfabetizador (anos 2014-2016) na cidade de Tamboril-CE, onde resido, incluindo, além do conceito maior de alfabetização (na perspectiva do letramento e integrando diferentes componentes curriculares (Português, Matemática, Geografia, História, Ciências e Arte) – através da valorização dos diferentes recursos didáticos utilizados na alfabetização, tais como: livros de literatura infantil do PNBE e PNBE Especial, livro didático aprovado no PNLD, obras complementares distribuídas no PNLD, jogos distribuídos pelo MEC, jornais,

materiais publicitários, televisão, computador, dentre outros – minha experiência, curiosidade e sensibilidade científicas no tocante à aplicabilidade do vasto mundo cognoscível da metafonologia. Nesse ínterim, pude observar em contato face a face com professores alfabetizadores e com crianças em sala de aula quão frágeis são as aprendizagens no campo da consciência fonológica, e, em consequência, consideráveis lacunas no que toca à consolidação dos referenciais teóricos da lectoescrita. Além destas, refiro-me ao desconhecimento acentuado no que tange ao que chamamos de correspondências grafofonêmicas da linguagem verbal. Esse quadro, portanto, me incentivou a buscar de maneira mais incisiva e científica uma pedagogia voltada à didática das aprendizagens metafonológicas.

No final do ano de 2015, submeti-me ao exame nacional para ingressar no Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, terceira turma, com 13 vagas. Contemplado pela aprovação, cursei as dez disciplinas ofertadas pelo Curso e concluí com êxito os respectivos créditos das mesmas. Não é necessário dizer que me identifiquei demasiadamente pela disciplina de Fonologia, disciplina esta ministrada pelo Prof. Dr. Antonio Luciano Pontes e que é o orientador neste Mestrado do trabalho aqui descrito.

Diante de tudo que vivenciei em toda a minha vida acadêmica, não hesitei em me decidir em fazer uma pesquisa científica nesse Mestrado Profissional no campo da metalinguagem, mais propriamente na área da metafonologia. Estava claro para mim que poderia aprofundar meus conhecimentos e contribuir ainda mais e de maneira mais científica para a comunidade escolar na qual estou inserido e acrescentar mais uma pesquisa científica em uma realidade própria e única: minha localidade, cidade, estado e região.

A partir de então, busquei fazer o projeto de pesquisa e delinear e delimitar o meu objeto de estudo, e, para tal, por meio de indagações e questionamentos, descobri problemas (e os formulei), problemas estes que induzem à pesquisa e que geram a necessidade em se buscar a elucidação dos mesmos. Em função disso, desenvolvem-se hipóteses e objetivos (geral e específicos e justificativa). Ademais, não se pode deixar de acrescentar o *locus* da pesquisa e a quem se destinaria esta mesma pesquisa. Vale esclarecer que, acima de tudo, essa pesquisa oportuniza (com relação a minha pessoa como

professor) dar continuidade – e agora de forma mais sistemática e científica – aos estudos que até então eu estivera fazendo em consciência fonológica.

Retomando os referenciais que norteiam o andamento do início da pesquisa científica (citados no parágrafo anterior), listo-os a seguir através de marcadores gráficos:

- Problemas da Pesquisa:

1º - Crianças do Ensino Fundamental I (na cidade de Tamboril-CE – Brasil) possuem habilidades e competências em consciência fonológica?

2º - Crianças do Ensino Fundamental I (na cidade de Tamboril-CE – Brasil) consolidam habilidades e competências em consciência fonológica frente à oportunidade – em sala de aula – de inserção dessas mesmas crianças ao ensino-aprendizagem nessas mesmas habilidades e competências? Se sim, isso não traria contribuições à lectoescrita? Se não, não seria oportuno inseri-las em um ensino-aprendizagem sistemático e permanente em atividades de consciência fonológica visando a contribuições à lectoescrita?

- Hipóteses da Pesquisa:

1ª Um teste diagnóstico junto às crianças forneceria dados para se analisar o questionamento do 1º problema da pesquisa;

2ª Aulas sistemáticas e contínuas sobre habilidades em consciência fonológica trariam contribuições à lectoescrita e contribuiriam para responder ao 2º problema da pesquisa;

3ª Após reflexões, análises e discussões acerca dos dados da pesquisa e já tendo em mãos os achados dessa mesma pesquisa, os resultados daí advindos comprovam – por meio de atividades orais e avaliações (atividades escritas (estudos pelos Eixo da Oralidade e Eixo da Escrita) assim como por meio de representações (desses mesmos resultados) em quadros, gráficos e consolidados – que crianças inseridas quotidianamente em aulas de habilidades em consciência fonológica são contempladas ao desenvolverem competência e esta, por sua vez, concretizar-se em contribuições voltadas à lectoescrita.

- Objetivo Geral da Pesquisa:

Oferecer à comunidade escolar uma pesquisa científica cujos resultados ratifiquem a correlação entre as habilidades e competências em consciência fonológica e suas contribuições à lectoescrita em crianças do Ensino Fundamental I.

- **Objetivos Específicos da Pesquisa:**

1º Enfatizar e reafirmar a relevância do ensino-aprendizagem das habilidades e competências em consciência fonológica tendo em vista suas contribuições à lectoescrita;

2º Propor atividades (orais e escritas) visando a desenvolver habilidades e competências frente à lectoescrita em contexto escolar;

3º Apresentar resultados da pesquisa – por meio do teste diagnóstico (e responder ao questionamento do 1º problema da pesquisa) e, no final do trabalho, por meio das três avaliações/atividades escritas – através de consolidados (em quadros) visando a diagnosticar em que nível as crianças pesquisadas estão: se crítico, intermediário ou adequado, quando, finalmente, tenho resposta ao 2º problema da pesquisa;

4º Sugerir – fundamentado nas análises, reflexões e achados da pesquisa, levando-se em conta também as atividades (orais e escritas) no decorrer do trabalho – evocações cujos sinalizadores apontem para implicações pedagógicas (teóricas e práticas) junto à comunidade escolar;

5º Apresentar e difundir os resultados da pesquisa.

- **Justificativa:**

A justificativa desse trabalho repousa sobre os questionamentos (hipóteses) em torno dos problemas gerados em função do tema estudado, impulsionando-me à procura das respostas (científicas) daí advindas porquanto vejo-me empenhado em pesquisar a relevância do ensino-aprendizagem das habilidades em consciência fonológica em contexto escolar. Além do mais, sinto-me instigado a descobrir até que ponto o ensino-aprendizagem em habilidades e competências em consciência fonológica se apresenta como ferramenta e instrumento alternativos/auxiliares na aprendizagem da lectoescrita, conquanto saiba eu

que já existem vários estudos científicos e que, em sua grande maioria, indicam o ensino sistemático e contínuo das habilidades em consciência fonológica em consonância às aprendizagens da lectoescrita.

Sendo assim, voltei-me para o quadro de pesquisas científicas no âmbito da metalinguagem e reuni (de forma bibliográfica) vários artigos científicos e algumas dissertações e teses tendo como tema a consciência fonológica. Fazem parte, portanto, do Estado da Arte dessa Dissertação.

A seguir, elenco esses vários artigos e essas várias dissertações e teses. Em Santos (2007), a autora defende que há "correlações entre o desempenho nas provas de vocabulário, consciência fonológica e nomeação seriada rápida e o desempenho ortográfico, assim como com a produção de uma narrativa escrita". Por sua vez, Basso (2006) em seu trabalho científico conclui que "a utilização de estratégias pedagógicas pensadas e organizadas pelos professores, envolvendo a relação entre a consciência fonológica e a lectoescrita, pode facilitar o processo de compreensão do sistema alfabético". Agora cito as pesquisadoras Maluf e Barreira (1997) em artigo científico cujos "resultados mostraram uma correlação positiva bastante significativa entre os níveis de consciência fonológica e de aquisição da linguagem escrita, sobretudo no que se refere às crianças de 5 e 6 anos". Outras autoras do mundo da pesquisa científica, Frota e Pereira (2004) – também em artigo científico – chegaram em seus resultados a afirmar que "alterações da ordenação temporal de sons de diferentes frequências (alta/baixa) e duração (longa/curta) ocorrem em crianças com déficit de consciência fonológica". Por outro lado, Cardoso-Martins (1991) em seu estudo investiga a relação entre consciência fonológica e progresso inicial na aprendizagem da escrita do português e afirma que "de uma maneira geral, variações na consciência fonológica correlacionam-se com variações na aprendizagem da leitura e da escrita". Ademais, Costa (2003) – em artigo extraído de sua própria Dissertação de Mestrado apresenta as seguintes conclusões ao dizer que "os sujeitos com altos índices de consciência fonológica no Jardim B foram aqueles que apresentaram melhor desempenho na escrita um ano depois". Santamaria et al., (2004), por sua vez, em artigo

publicado em periódico destaca que sua pesquisa "permitiu concluir que o maior grau de consciência fonológica ocorreu nas crianças alfabetizadas e que a consciência fonológica é uma habilidade de suma importância na aquisição do letramento, não ocorrendo unicamente, nem isoladamente, mas sim interligada às outras habilidades e evoluindo com o processo de aprendizagem". A autora Rego em trabalho conjunto com o autor Buarque (1997) concluíram um estudo que investigou 46 crianças brasileiras de classe-média baixa e os mesmos chegaram a resultados que indicam que "a consciência fonológica contribui principalmente para a aquisição de regras de contexto grafo-fônico". (SANTOS & MALUF, 2010) em pesquisa que "teve como objetivos avaliar a eficácia de um programa de intervenção para desenvolver habilidades metafonológicas e facilitar a aprendizagem da escrita em crianças falantes do português do Brasil", chegaram a resultados que "mostraram que as habilidades metafonológicas têm papel facilitador no início do processo de aquisição da linguagem escrita e podem ser desenvolvidas por meio de programas de intervenção em diferentes condições de aplicação". Finalmente, gostaria de citar uma outra autora, Zuanetti et al. (2008) que em estudo com 24 crianças de uma sala da 2ª série do Ensino Fundamental I de uma escola pública, chegaram à conclusão de que "quanto mais desenvolvida é a consciência fonológica, melhor é a *performance* do aluno". A seguir, mostro resumidamente o que foi trabalhado e pesquisado em cada uma das etapas da pesquisa através de seus respectivos capítulos.

Assim, no 1º capítulo – que é esta Introdução – “fotografo” em segmentos frasais o contexto em que se dá a pesquisa e as partes (capítulos, tópicos e subtópicos) que compõem a pesquisa científica em si, que são: fundamentos teóricos, procedimentos metodológicos, análise da pesquisa (e aí se enquadra, além de outros procedimentos, a coleta de dados e a definição de termos e variáveis) e as considerações finais.

Em prosseguimento ao trabalho, no 2º capítulo, apresento os fundamentos teóricos da pesquisa, tendo como referência os estudos já feitos na área e uma bibliografia que contempla uma literatura de autores

portugueses, franceses e brasileiros, priorizando marcadamente os autores nacionais. A partir desses teóricos, são feitas análises dos temas mais pertinentes da pesquisa, temas estes que estão diretamente relacionados à metafonologia, mais precisamente à consciência fonológica e suas implicações em atividades escolares em sala de aula no Ensino Fundamental I, e, além disso, como consequente ferramenta didático-pedagógica no que tange à aprendizagem da lectoescrita. Em vista disso, priorizamos mostrar o conceito de consciência fonológica através de vários autores e teóricos, dando ênfase a Adams, Soares, Cardoso-Martins, Capovilla, Silva, Knobel e Nascimento, Stampa. Em seguida, não nos abstermos de apontar o surgimento científico que registra o princípio dos fundamentos teóricos da consciência fonológica. Além do mais, ainda mostramos duas teorias (sem termos a pretensão de exaurir as teorias envolvidas no tema) que fundamentam o emprego da consciência fonológica: uma delas aponta para uma área específica voltada para a metafonologia e a outra mostra onde essa mesma consciência fonológica interfere de forma relevante nas chamadas fases de aprendizagem da escrita.

Prosseguimos dissertando sobre a contribuição dos teóricos para o assunto em questão, apresentando a natureza e a importância da consciência fonológica e o que dizem as pesquisas ainda sobre a contribuição fonológica para a lectoescrita no período escolar de alfabetização das crianças. Em um outro tópico do 2º capítulo, resolvemos dissertar sobre a alfabetização apresentando alguns dos principais teóricos do assunto, tais como: Vygotsky, Luria, Ferreiro e Teberosky, Read e Bissex, Gentry, Frith e Ehry. Fizemos questão de traçar elos entre os conceitos/teorias sobre o processo de alfabetização e a estreita implicação deste último com a consciência fonológica, mostrando que há *link* entre ambos, e, enfim, finalizamos o capítulo com a revisão da literatura.

No 3º capítulo são feitos os procedimentos metodológicos. Nesse espaço, são descritos o passo a passo da pesquisa, ou seja, a delimitação e a problematização temáticas e os objetivos, como também a abordagem de investigação, a pormenorização da pesquisa (processo de implementação),

instrumentos empregados, e, finalmente, a caracterização dos sujeitos que participaram da pesquisa. Portanto, elencando os tópicos (e sem citar aqui os subtópicos) desse capítulo, temos a seguinte estrutura sequencial: delineamento da pesquisa, objetivos da pesquisa, abordagem de investigação (coleta de dados) e pormenorização da pesquisa. A coleta de dados deu-se através da aplicação de um teste diagnóstico em dez itens de múltipla escolha (excetos o 5º e o 10º itens) e através da aplicação de aulas dentro de uma sequência didática dividida em três módulos. Ao término de cada módulo, foi feita uma avaliação (atividade escrita), perfazendo ao todo três avaliações escritas. As aulas de cada módulo exploraram os conteúdos relativos às habilidades em consciência fonológica, conteúdos estes que foram elencados para serem a parte primordial do *corpus*, elencados pelo pesquisador para constituírem as quatro categorias de análise da pesquisa: o acento prosódico, o alçamento, os róticos e o apagamento.

No 4º capítulo, são feitas as análises dos dados de todas as atividades propostas ao longo da pesquisa. Essas análises foram feitas a partir do Eixo da Oralidade e do Eixo da Escrita. No primeiro Eixo, foram feitas notações pedagógicas a partir da interação oral entre pesquisador e crianças pesquisadas; no segundo Eixo, após a correção pelo pesquisador de todas as três avaliações e dado as notas, essas notas são analisadas a partir do critério da comparação entre o que o foi ensinado e o que foi assimilado/aprendido pelas crianças. Comentários analíticos, quadros e gráficos retratam através de números e percentagens as notas das crianças apontando estes para uma aprendizagem que ora cresce, ora oscila entre crescer e não-crescer e ora decresce.

Finalmente, no 5º capítulo retomo vários aspectos do 1º capítulo, abordo parcialmente a discussão dos aspectos teóricos do trabalho, aponto para que o ensino das habilidades em consciência fonológica passe a fazer parte dos planos de aula na condição de atividade permanente, apresento um breve estudo teórico sobre as atividades permanentes e sugiro reflexões e conclusões (com implicações pedagógicas), deixando-as em aberto; sendo assim, tendo

como intuito maior o ato pedagógico de sempre repensar a prática docente por meio de, entre outras coisas, atividades diversificadas em sala de aula. Aliás, as implicações pedagógicas mostradas nesse capítulo do trabalho não se restringem somente ao estudo e conhecimento da metafonologia: pelo contrário, apontam para o objetivo maior do ensino-aprendizagem da lectoescrita, que é o letramento (envolto e permeado pelos mais diversos gêneros textuais). Tudo isso, claro, levando em conta os resultados colhidos a partir da análise dos dados (achados) e, não se deve e nem se pode descartar o *feedback* de um pesquisador com quase 27 (vinte e sete) anos de magistério. Nesse ínterim, o trabalho apresenta os resultados da pesquisa em forma de consolidados (quadros). Todos os consolidados (num total de nove) retratam vários aspectos não mostrados nos capítulos anteriores: resultados individualizados de toda a turma: nº de acertos que cada criança fez em um teste diagnóstico contendo 10 (dez) itens e tendo como objetivo diagnosticar o nível (se crítico, intermediário ou adequado) de cada uma delas; resultados coletivos da turma: nº de acertos da turma com relação a habilidade específica pedida referente a cada item (em separado) visando a detectar em qual ou quais habilidades as crianças se encontram (se nível crítico, intermediário ou adequado); resultados individualizados relativos à média (notas das três avaliações somadas e divididas por três) de cada criança e tendo como objetivo classifica-las em níveis crítico, intermediário ou adequado, e assim por diante.

Cabe ainda acrescentar o registro das referências bibliográficas postas (logo após as considerações finais) sob o título de referências.

Anexos e apêndices vem logo em seguida. Nos anexos, pusemos à disposição de leitores, pedagogos e pesquisadores o teste diagnóstico em sua íntegra como também disponibilizamos o modelo de cada uma das 03 (três) avaliações (atividades escritas). Nos apêndices mostramos o teste diagnóstico de três crianças (devidamente corrigidos) e 03 (três) avaliações de crianças (devidamente corrigidas) correspondentes, respectivamente, às 1ª, 2ª e 3ª avaliações.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

A fundamentação teórica deste trabalho volta-se para temas fundamentais relacionados ao campo semântico da pesquisa em questão. Temas esses que justificam e legitimam a compreensão de uma análise voltada para as correlações

entre consciência fonológica e lectoescrita. Além disso, o trabalho mostra os principais teóricos que escrevem sobre a alfabetização, tudo voltado para o tema maior que é consciência fonológica. Para tanto, há um embasamento bibliográfico levando em conta os principais expoentes do mundo científico em consciência fonológica e em alfabetização. Portanto, neste capítulo, são vistos temas como consciência fonológica (conceitos, surgimento científico e teorias que a contemplam, além dos teóricos que a fundamentam), alfabetização (sua relação com a consciência fonológica, conceitos e métodos, etapas de desenvolvimento) e finalmente o trabalho apresenta a revisão da literatura.

2.1 Consciência Fonológica

Segundo Soares (2016), consciência fonológica é a “sensibilidade para a cadeia sonora da fala e reconhecimento das possibilidades de sua segmentação”. Por sua vez, Cardoso-Martins (1995) assim conceitua: é “a consciência dos sons que compõem as palavras que ouvimos e falamos”. Do mesmo modo, encontramos em Piccoli e Camini (2012) que é “um conjunto de habilidades que permite à criança compreender e manipular unidades sonoras da língua, conseguindo segmentar unidades maiores em menores”. Para Nascimento (2010), consciência fonológica é “a habilidade metalinguística de tomada de consciência das características formais da linguagem oral. Pode ser também explicada como a capacidade de manipular mentalmente, e de maneira deliberada, os segmentos fonológicos da língua”. Desse mesmo modo, Morais (2012) define como sendo “um grande conjunto ou uma ‘grande constelação’ de habilidades de refletir sobre o segmento sonoro das palavras”. E acrescenta: “a consciência fonológica não é uma coisa que se tem ou não, mas um conjunto de habilidades que varia consideravelmente”. Por sua vez, Capovilla (2005) refere-se à consciência fonológica como sendo “a habilidade de prestar atenção aos sons da fala como entidades independentes de seu significado”. Adams (2006) conceitua consciência fonológica ao afirmar que são “todos os tipos de consciência dos sons que compõem o sistema de uma certa língua” e acrescenta que “ela é composta por diferentes níveis: a consciência fonêmica, a consciência silábica e a consciência intrassilábica”. Quilan (2013, p. 10) declara que “a consciência fonológica pode ser definida como a aptidão para perceber e representar a língua oral como uma sequência de unidades e segmentos tais como a frase, a palavra, a sílaba, o fonema”. [tradução nossa]. Gombert apud Quilan (2013, p. 9) afirma que é “o termo genérico

que designa a capacidade de « identificar os componentes fonológicos das unidades linguísticas e manipulá-los de maneira operacional »” [tradução nossa].

Cardoso-Martins (1995) legitima o emprego da consciência fonológica ao mostrar as pesquisas que justificam o emprego da mesma como recurso alternativo na aquisição da lectoescrita.

Bryant & Goswami (1987, p. 439) apud Cardoso-Martins (1995, p. 7) é aqui referenciado para corroborar aquelas pesquisas ao declarar que:

A descoberta de uma relação entre a consciência fonológica, isto é, a consciência dos sons que compõem a fala e a aprendizagem da leitura e da escrita em uma ortografia alfabética tem sido descrita como “um dos grandes sucessos da psicologia moderna”. (CARDOSO-MARTINS, op. cit., p. 7.)

E acrescenta da parte dela que “a evidência de uma relação estreita entre a consciência fonológica e a alfabetização é, de fato, extraordinária, tendo sido encontrada em diversas ortografias alfabéticas”. (Ibidem, p.7).

Entretanto, nem tudo é absolutamente unânime sobre a consciência fonológica entre os pesquisadores. Sobre isso, Cardoso-Martins (1995) esclarece que “uma série de questões sobre a estrutura da consciência fonológica e sobre a natureza exata de sua relação com a aprendizagem da leitura e da escrita permanecem controversas”.

E acrescenta:

Philip Gough, Kevin Larson e Hallie Yopp questionam a hipótese de que a consciência fonológica corresponde a uma habilidade discreta, que a criança tem ou não tem. Ao invés disso, Gough, Larson e Yopp argumentam que a consciência fonológica é mais adequadamente descrita em termos de uma estrutura hierárquica. Os resultados de suas análises sugerem, de fato, que o desenvolvimento da consciência fonológica procede através de estágios, começando com a consciência de unidades fonológicas mais globais até, finalmente, chegar à consciência plena dos segmentos fonêmicos da fala. (CARDOSO-MARTINS, op. cit., p. 7).

Finalmente, retomando aqui a justificativa do emprego da consciência fonológica, Capovilla (2005) faz a seguinte síntese, ao estabelecer que “É um fato científico bem estabelecido que aprender a ler requer:

- Compreender o princípio alfabético;
- Aprender as correspondências entre grafemas e fonemas;
- Segmentar sequências ortográficas de palavras escritas em grafemas;
- Segmentar sequências fonológicas de palavras faladas em fonemas;

- Usar regras de correspondência grafema-fonema para decodificar informação”. (Adams, (1990); Adams, Treiman & Pressley (1997); Snow, Burns & Griffin (1998); *National reading Panel* (1998).”

2.2 Surgimento Científico

Segundo Stampa (2009, p. 84) há evidência de que o surgimento científico da consciência fonológica se dá através de dois teóricos russos.

A literatura disponível nos leva a afirmar que dois psicólogos russos, Zhurova (1963) e Elkonin (1963), foram os pioneiros que indicaram haver uma relação entre a habilidade de segmentação fonêmica e o sucesso subsequente na leitura.

Nos Estados Unidos, o desenvolvimento da consciência fonológica em salas de aulas da pré-escola e Ensino Fundamental – após ser traduzido e adaptado para as salas de aula desse mesmo país – tem uma proposta originada de um programa desenvolvido e validado originalmente por Lundberg, Frost e Peterson (1988) vinda da Suécia e da Dinamarca. Após a aplicação desse programa, concluiu-se por lá (EUA) que os alunos de pré-escola desenvolveram a capacidade de analisar palavras em sons de forma significativamente mais rápida do que os que não participaram desse programa (Foorman, Francis, Beeler, Winikates e Fletcher, 1997; Foorman, Francis, Shaywitz, Shaywitz e Fletcher, 1997) (ADAMS, 2006, p. 20).

Na Inglaterra, por exemplo, há políticas educacionais relativamente recentes advindas de uma crescente centralização das políticas de alfabetização, tanto no nível do governo central quanto no regional. Daí resultou num programa governamental chamado de Estratégia Nacional de Alfabetização – NLS em 1997. Nesse mesmo ano, saiu o relatório final com o nome de *UK Government's Department of Education and Employment, Standards and Effectiveness Unit* e oferece uma estratégia consistente e detalhada para elevar o desempenho dos alunos de forma contínua e sustentada, tornando a alfabetização e o ensino da língua a prioridade nacional. Dentre os principais componentes da NLS, gostaria de enfatizar o item que diz respeito às questões de metafonologia. O título do item é: ‘uma hora por dia’ e aí o programa prevê que cada professor dedique pelo menos uma hora por dia para atividades de alfabetização e ensino de língua. Essa hora inclui 30 minutos de ensino, divididos em duas etapas: 15 minutos de trabalho de composição e compreensão de textos e 15 minutos dedicados à aprendizagem de palavras (FÔNICA, SOLETRAR [grifo nosso])

e vocabulário) ou sentença (gramática e pontuação). São previstos também 20 minutos para trabalhos individuais ou de grupo, de acordo com o nível de cada aluno, e mais 10 minutos dedicados a atividades de revisão, reflexão e consolidação dos objetivos pedagógicos de cada dia. (CAPOVILLA, 2005, pp. 73-77)

Na França, o emprego científico dos parâmetros curriculares voltados à alfabetização diz respeito aos documentos oficiais do *Observatoire National de la Lecture*, uma instituição de caráter consultivo independente; uma outra provém dos documentos oficiais do Ministério da Juventude, Educação e Pesquisa, especificamente os programas oficiais para Educação Infantil e Ensino Fundamental, cuja versão atualizada data do ano de 2002. Do ponto de vista prático, a alfabetização, isto é, o processo de ensinar as crianças a ler e escrever, está focalizado nos alunos de 6 anos que frequentam o segundo ano do Ciclo 2 (o Ciclo 1 refere-se às escolas maternas). O Ciclo 2, no sistema escolar francês, é universalizado e representa o ensino da educação formal. Na *Grande Section – GS*, crianças com 05 anos de idade de entrada, com equivalência ao último ano da Educação Infantil no ensino brasileiro, se envolvem em atividades preparatórias para a alfabetização, com ênfase na aquisição do princípio alfabético e DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONÊMICA [grifo nosso]. Portanto, o programa para a classe preparatória de alfabetização, a GS, concentra-se no desenvolvimento das seguintes competências:

- compreender o princípio alfabético;
- dominar o código ortográfico por meio de CORRESPONDÊNCIAS EXPLÍCITAS GRAFEMA-FONEMA [grifo nosso];
- desenvolver CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E FONÊMICA [grifo nosso];
- familiarizar-se com tipos diferentes de textos;
- iniciar o aluno no mundo da escrita, por meio da leitura (pelo professor) e interpretação de textos;
- iniciar o aluno na produção de textos (usando técnicas variadas, como invenção, ditado pelos alunos para o professor, cópia subsequente do texto etc.) (CAPOVILLA, op. cit., pp. 81-82; 84).

No Brasil, temos *grosso modo* as seguintes pesquisas científicas que ratificam o surgimento científico do emprego da consciência fonológica em crianças do Ensino Fundamental I. Reproduzo a seguir, na íntegra, de Knobel e Nascimento (2010, p. 28) essas pesquisas:

- segundo Ávila (2004, p. 815) para que a representação gráfica ocorra “É preciso que o aprendiz do código escrito já possa, de alguma maneira e em algum nível, objetivar a palavra (ou o enunciado), direcionar a atenção para sua estrutura, perceber seus SEGMENTOS (MAIORES OU MENORES) e MANIPULÁ-LOS DE DIFERENTES FORMAS” [grifo nosso];
- Guimarães (2003) realizou uma pesquisa para verificar a relação entre CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA e AQUISIÇÃO DA ESCRITA [grifo nosso], com crianças do Ensino Fundamental, em uma escola pública. A autora constatou que os alunos com dificuldades de aprendizagem, na quarta série, apresentaram piores resultados em testes de consciência fonológica do que os da primeira série, sem dificuldades de aprendizagem, concluindo, portanto, que as dificuldades na leitura e na escrita apresentadas por aquelas crianças eram devidas ao baixo desenvolvimento de suas habilidades fonológicas;
- Salgado e Capellini (2004) realizaram um estudo com crianças de sete a nove anos, com problemas relativos a trocas na fala, tendo, assim, comprometida uma importante habilidade do processamento fonológico (a produção fonológica). Essas autoras chegaram à conclusão de que a linguagem oral relaciona-se intrinsecamente com o desenvolvimento da leitura e da escrita, e de que as alterações no processamento fonológico ocasionam problemas de aprendizagem decorrentes de alterações de linguagem, uma vez que aquisição inicial da escrita está fortemente baseada na estrutura fonológica da linguagem oral. Esta estrutura envolve a organização conceitual, a representação lexical e a memória operacional, pela qual a criança pode acessar e recuperar as representações gráficas relacionadas com os sons da fala, ou seja, relacionar os GRAFEMAS e os FONEMAS {grifo nosso};
- em um estudo realizado por Barreira e Maluf (2003) com crianças de primeira série do ensino fundamental, as autoras concluíram que os alunos com melhor desempenho em leitura e em escrita no final do ano foram os que tinham iniciado o processo de alfabetização, com níveis superiores, no desenvolvimento da CONSCIÊNCIA METALINGUÍSTICA [grifo nosso];
- Capovilla e Capovilla (2000), em um experimento com crianças de baixo nível socioeconômico, observaram que o treino da CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA e das

CORRESPONDÊNCIAS GRAFOFONÊMICAS [grifos nosso] pode produzir ganhos nos desempenhos da leitura e da escrita;

- Paula et al. (2005) também apontaram resultados positivos quanto à aquisição da escrita, em crianças as quais foram aplicadas atividades de CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA [grifo nosso]. Neste estudo, 46 crianças submetidas à avaliação da leitura e da escrita, bem como da consciência fonológica, foram divididas em três grupos: grupo experimento (GE) – 17 crianças não alfabetizadas que realizaram a terapia em consciência fonológica; grupo controle (GC) – 12 crianças não alfabetizadas que não foram submetidas ao procedimento terapêutico; grupo alfabético (GA) – 17 crianças alfabetizadas. Apenas o GE foi submetido à intervenção terapêutica com estimulação das habilidades de consciência fonológica. As autoras observaram que a terapia interferiu positivamente no desempenho dessas crianças do GE (76,47%) em tarefas de consciência fonológica e em relação a seus desempenhos em leitura e escrita, concluindo que a terapia de CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA [grifo nosso] facilita a aquisição do código alfabético.

2.3 Duas Teorias que contemplam o Emprego da Consciência Fonológica

A Consciência Fonológica justifica-se como teoria, numa visão macro, em que aquela está contida em uma área teórica mais ampla e classificada como *Fonologia Autossegmental*. Segundo Silva (2015) aquela é uma “proposta teórica que tem por objetivo integrar vários níveis de descrição do componente fonológico” e acrescenta adiante: “foi inicialmente sugerida em Leben (1973) para explicar o comportamento de tons. Posteriormente, foi expandida para o nível segmental e apresentada em Goldsmith (1990). Cada nível ou camada representa uma sequência linear de autossegmentos” e estes assim denominados: “segmentos, posições esqueletais, constituintes silábicos, projeção silábica, pés métricos e acento da palavra”. Entretanto, o intuito desse trabalho não é especificar – com detalhes – sobre cada autossegmento. Em vista disso, apenas situo a consciência fonológica em um área específica da metafonologia.

Em verdade, acredito eu que a teoria que mais justifica o emprego da consciência fonológica como um conjunto de habilidades metalinguísticas é a *Teoria das Fases de Ehri*.

Capovilla (2005) nos mostra essas fases. Lá encontramos que “o desenvolvimento da habilidade de reconhecer palavras se dá em quatro fases, [...]: pré-alfabética, parcialmente alfabética, alfabética plena e alfabética consolidada”. A fase que contempla a consciência fonológica e a justifica teoricamente dá-se entre a passagem da fase parcialmente alfabética para a fase alfabética plena: “*para a imensa maioria das crianças, a instrução explícita sobre as relações LETRA-SOM é necessária para a PROGRESSÃO para a fase ALFABÉTICA PLENA*” [grifos nosso].

E continua:

Nessa fase as crianças aprendem a ler por meio da decodificação das letras em seus sons constituintes e, como resultado, apresentam uma leitura mais precisa. Além disso, a capacidade de ler por meio da recodificação plena das letras em seus sons correspondentes possibilita à criança ler qualquer palavra, familiar ou não.

2.4 Contribuições dos Teóricos

Neste tópico, o trabalho visa a mostrar a relevância da consciência fonológica por meio da classe científica de educadores e pedagogos pesquisadores. Para tanto, mostra a natureza e a importância da consciência fonológica e as principais pesquisas voltadas para a mesma.

2.4.1 A Natureza e a Importância da Consciência Fonológica

Adams (2006) afirma que antes que possam ter qualquer compreensão do princípio alfabético, as crianças devem entender que aqueles sons associados às letras são precisamente os mesmos sons da fala. Para aqueles de nós que já sabem ler e escrever, essa compreensão parece muito básica, quase transparente. No entanto, as pesquisas demonstram que a própria noção de que a linguagem falada é composta de sequências desses pequenos sons não surge de forma natural ou fácil em seres humanos, conclui Adams.

As pequenas unidades da fala, continua Adams (2006), que correspondem a letras de um sistema de escrita alfabética são chamadas de *fonemas*. Sendo assim, a consciência de que a língua é composta desses pequenos sons se chama *consciência fonêmica*. As pesquisas indicam que, sem o apoio de uma instrução direta, a consciência fonêmica escapa a cerca de 25% dos estudantes de primeira série do ensino fundamental de classe média e a uma quantidade consideravelmente maior daqueles com origens menos ricas em termos de letramento. Mais do que isso,

essas crianças acabam apresentando sérias dificuldades para aprender a ler e a escrever (ADAMS, 1990).

2.4.2 O que dizem as Pesquisas sobre a Contribuição Fonológica

Adams (1990) & Stanovich (1986) *apud* Adams (2006) afirma que “diante de uma escrita alfabética, o nível de consciência fonológica de uma criança ao entrar na escola é considerado o indicador individual mais forte do êxito que ela terá ao aprender a ler, ou, ao contrário, da probabilidade de que não o consiga”. E acrescenta:

As avaliações do nível de consciência fonológica de crianças em idade pré-escolar predizem em muito seu futuro sucesso na aprendizagem da leitura. Isso já foi demonstrado não apenas entre estudantes ingleses, mas também entre os suecos (LUNDBERG, OLOFSSON E WALL, 1980); os noruegueses (HOIEN, LUNDBERG, STANOVICH E BJAALID, 1995); os espanhóis (DeMANRIQUE E GRAMIGNA, 1984); os franceses (ALEGRIA, PIGNOT E MORAIS, 1982); os italianos (COSSU, SHANKWEILER, LIBERMAN, TOLA E KATZ, 1988); os brasileiros (CARDOSO-MARTINS, 1995) e os russos (ELKONIN, 1973). (ADAMS, *op. cit.*, p. 20-21).

Em verdade, continua Adams (2006) baseando-se em Foorman, Francis, Beeler, et al., (1997); Foorman, Francis, Fletcher, Winikates e Mehta, (1997); Foorman, Francis, Shaywitz, et al., (1997); Stanovich, (1986); Tunner e Nesdale, (1985): “entre os leitores de línguas alfabéticas, os que têm êxito invariavelmente têm consciência fonológica, ao passo que os que carecem dela invariavelmente têm que se esforçar mais”. E finaliza ressaltando a importância de se acelerar a aquisição da alfabetização, vinculando-a à instrução da consciência fonológica. Para tal cita Ball e Blachman, (1991); Blachman, Ball, Black e Tangel, (1994); Bradley e Bryant, (1983); Byrne e Fielding-Barnsley, (1991, 1993, 1995); Castle, Riach e Nicholson, (1994); Cunningham, (1990); Lundberg et al., (1988); Wallach e Wallach, (1979); Williams, (1980).

Sabendo que tantas crianças carecem de consciência fonológica e que ela é fundamental para aprender a ler e a produzir escrita alfabética, começamos a ver a importância de dar lugar à sua instrução. Na verdade, as pesquisas mostram claramente que a consciência fonológica pode ser desenvolvida por meio da instrução e, mais que isso, que fazê-lo significa acelerar a posterior aquisição da leitura e da escrita por parte da criança. (ADAMS, *op. cit.*, p. 21).

2.5 Alfabetização e Consciência Fonológica

Vários trabalhos científicos feitos com crianças em sala de aula brasileira e sala de aula estrangeira corroboram e ratificam a imbricação entre o ato de alfabetizar e a

consciência fonológica. É o que vemos em Capovilla (2005), quando cita pesquisa sobre o ensino da leitura e faz uma correlação entre esta e a consciência fonológica.

A pesquisa científica internacional tem tornado possível derivar idéias robustas e úteis para o ensino da leitura e para a reeducação de pessoas com dificuldades de leitura. A Sociedade Americana de Psicologia (ASP) publicou em sua revista *Observer* (volume 15, de julho-agosto de 2002) um relatório intitulado *How psychological science informs us about the teaching of reading*. Esse relatório ressalta que, na nova Ciência Cognitiva da Leitura, o princípio de que a consciência fonológica é o mais importante preditor de sucesso em leitura possui força equivalente à do conceito de gravitação em física.

É interessante perceber a equiparação que a Sociedade Americana de Psicologia (ASP) faz entre a importância da consciência fonológica para a leitura e a importância da gravitação para os estudos conceituais da física; estabelece, a partir daí, um juízo de valoração semanticamente relevantes para uma boa aprendizagem da leitura. E eu diria mais, para uma boa aprendizagem da lectoescrita.

2.5.1 Alfabetização: Conceito e Métodos

Primeiramente, convém dissertar um pouco sobre a *alfabetização*. Segundo Capovilla (2005), “as pesquisas sobre alfabetização não chegaram – e jamais chegarão – a um estágio final e definitivo”. E acrescenta:

Da mesma forma que ocorre com qualquer conhecimento científico que depende de base experimental, o refinamento de perguntas, métodos e instrumentos de medida estabelece novos patamares que permitem questionar aparentes verdades científicas e substituí-las por novas evidências (Ibidem, p. 24).

Segundo Soares (2015, p. 15) “tem-se tentado, ultimamente, atribuir um significado demasiado abrangente à alfabetização, considerando-a um processo permanente, que se estenderia por toda a vida”. Seria, além disso, algo “que não se esgotaria na aprendizagem da leitura e da escrita”, acrescenta a mesma autora. Porém, diferencia dois aspectos no que diz respeito à aprendizagem da leitura e à aprendizagem da escrita: um deles enfatiza o ato mecânico desse processo de aprendizagem; o outro enfatiza o significado daí subtraído.

Ler e escrever significam o domínio da “mecânica” da língua escrita; nessa perspectiva, alfabetizar significa adquirir a habilidade de codificar a língua oral em língua escrita (escrever) e de decodificar a língua escrita em língua oral (ler) (Ibidem, p. 15-16).

O conceito esboçado pela referência teórica desenvolve aquilo que poderíamos chamar de “um processo de *fonemas* em *grafemas* (*escrever*) e de *grafemas* em *fonemas* (*ler*)” [grifo nosso]. Em seguida, Soares (2015) cita Lemle (1984) para enfatizar que “o que o alfabetizando deve construir para si é uma teoria adequada sobre a relação entre sons e letras na língua portuguesa”.

Retomando o outro aspecto da alfabetização, assim se expressa a autora:

Ler e escrever significam apreensão e compreensão de significados expressos em língua escrita (*ler*) ou expressão de significados por meio da língua escrita (*escrever*); nessa perspectiva, a alfabetização seria um processo de compreensão/expressão de significados (Ibidem, p. 16).

Significados diferenciados têm sido atribuídos à alfabetização ao longo de várias décadas, tomando-se como ponto de partida o final das décadas do século XIX. A partir disso, os estudos pedagógicos centraram-se em torno de *qual método* seria o ideal para alfabetizar as crianças: como fazer, qual a abordagem mais apropriada etc. Soares (2016, p. 16), define *método de alfabetização* como sendo aquilo que é “um conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, orientem a *aprendizagem inicial da leitura e da escrita*, que é o que comumente se denomina *alfabetização*”. Ainda sobre métodos de alfabetização, a autora assim se expressa:

A questão dos métodos de alfabetização [...] é histórica, não é uma ocorrência atual. Esteve presente, em nosso país, ao longo da história dos métodos de alfabetização, pelo menos desde as décadas finais do século XIX, momento em que começa a consolidar-se um sistema público de ensino, trazendo a necessidade de implementação de um processo de escolarização que propiciasse às crianças o domínio da leitura e da escrita (Ibidem, p. 16).

Capovilla (2005) também ratifica a ideia de que muito se tem debatido sobre métodos de alfabetização.

Assuntos relacionados com alfabetização, sobretudo com métodos de alfabetização, sempre foram e continuam sendo objeto de intenso debate e controvérsia tanto no mundo político quanto no mundo acadêmico. Isso não surpreende, sobretudo tendo em vista que a escolarização deixou de ser um privilégio de poucos e, em pouco menos de um século, passou a ser reconhecida como um direito e uma obrigação (Ibidem, p. 16).

Do final do século XIX e por todo o século XX, houve indefinição quanto à maneira de garantir o domínio da leitura e da escrita, e, portanto, gerou “pretensas “soluções”, em um movimento, analisado por Mortatti (2000), de contínua alternância

entre “inovadores” e “tradicionais”, acrescenta Soares (2016, p. 17). Esses métodos inovadores – como o nome já especifica – é uma eterna tentativa de se propor, de se fazer algo diferente (e mais eficaz) com relação ao que já se propusera e fizera.

Um “novo” método é proposto, em seguida é criticado e negado, substituído por um outro “novo” que qualifica o anterior de “tradicional”; este outro “novo” é por sua vez negado e substituído por mais um “novo” que, algumas vezes, é apenas o retorno de um método que se tornara “tradicional” e renasce como “novo”, e assim sucessivamente (Ibidem, p. 17).

Há de se convir que Soares (2016) usa de ironia ao por a palavra *novo* e *tradicional* entre aspas. A autora, portanto, não admite textualmente que ambos os métodos sejam assim tão discrepantes entre si.

Antes, porém, dessa alternância de métodos (final das décadas do séc. XIX), havia um consenso sobre a questão do aprender a ler e a escrever.

Aprender a ler e escrever dependia, fundamentalmente, de aprender as letras, mais especificamente, os nomes das letras. Aprendido o alfabeto, combinavam-se consoantes e vogais, formando sílabas, para finalmente chegar a palavras e a frases. Era o método da soletração, com apoio nas chamadas *Cartas de ABC*, nos abecedários, nos silabários, no $b + a = ba$ (Ibidem, p. 17).

A partir daí, Soares (2016, p. 17) arremata o assunto fazendo uma crítica a questões e métodos baseados em uma aprendizagem centrada na grafia: “Uma aprendizagem centrada na grafia, ignorando as relações oralidade-escrita, fonemas-grafemas, como se as letras *fossem* os sons da língua, quando, na verdade, *representam* os sons da língua”. Portanto, ao longo de todo o século passado (séc. XX) até os anos 1980, dois métodos se destacaram e se alternaram nas salas de aulas de crianças brasileiras: o método sintético e o método analítico. Vejamos a seguir o porquê desses métodos serem chamados de sintético e analítico. O sintético é assim descrito:

Por um lado, foi-se progressivamente dando prioridade ao valor sonoro das letras e sílabas, de modo que, do nome das letras, isto é, da soletração, avançou-se para métodos fônicos e silábicos – métodos que receberam a denominação genética de *sintéticos* (Ibidem, p. 17-18).

Soares (2016, p. 18) ao citar Ribeiro (1936) *apud* Mortatti (2000, p. 54) fala da autoria de uma cartilha, cartilha esta intitulada de *Cartilha Nacional* – lançada pelo então Hilário Ribeiro nos anos 1880 e que teve edições sucessivas até os anos 1930 – para fundamentar-se teoricamente e empiricamente: “Como a arte da leitura é a análise da fala, levemos desde logo o aluno a conhecer os valores fônicos das letras, porque é com o valor que há de ler e não com o nome delas”. Logo em seguida a autora introduz o método analítico.

Por outro lado, passou-se a considerar a realidade psicológica da criança, a necessidade de tornar a aprendizagem significativa e, para isso, partir da compreensão da palavra escrita, para dela chegar ao valor sonoro de sílabas e grafemas, dando origem aos métodos que receberam a denominação genérica de *analíticos*. (Ibidem, p. 18).

Desta feita, a autora cita um outro autor, João de Deus, e sua *Cartilha Nacional* através de Jardim (1884) *apud* Mortatti (2000, p. 48).

É fictícia a soletração, em que se reúnem nomes absurdos exigindo em seguida valores; transitória a silabação, em que se reúnem sílabas, isoladamente, para depois ler a palavra; definitiva a palavração, em que se lê desde logo a palavra [...]. Como aprendemos a falar? Falando palavras; como aprendemos a ler? É claro que lendo essas mesmas palavras (Ibidem, p.18).

Finalmente, pode-se concluir que foram os métodos – os sintéticos e os analíticos – que predominaram (alternando-se ou concomitantemente) até os anos 1980. Soares (2016, p. 20), conclui que esses dois métodos “embora tenham sido considerados opostos e até incompatíveis, [...] inserem-se no mesmo paradigma pedagógico e no mesmo paradigma psicológico: o associacionismo”.

Em meados dos anos 1980, segundo Soares (2016, p. 20), um novo paradigma insere-se ao mundo do ensino-aprendizagem e dá-se então uma ruptura metodológica no que tange às questões de alfabetização. Antes dessa data, a autora aponta para uma ruptura anterior ao argumentar usando das seguintes palavras: “assim sendo, pode-se afirmar que a ruptura metodológica entre a soletração e esses métodos, ocorrida no final do século XIX, foi uma primeira mudança de paradigma na área de alfabetização”. E acrescenta:

Uma segunda e mais radical mudança de paradigma ocorre quase um século depois, em meados dos anos 1980, com o surgimento do paradigma

cognitivista, na versão da epistemologia genética de Piaget, que aqui se difundiu na área da alfabetização sob a discutível denominação de *construtivismo*, paradigma introduzido e divulgado no Brasil sobretudo pela obra de Emília Ferreiro e sua concretização em programas de formação de professores e em documentação de orientação pedagógica e metodológica (Ibidem, p. 20).

Com o construtivismo, a alfabetização é vista a partir do aprendiz (da criança) e não mais a partir do professor: o foco agora é a aprendizagem e a criança passa a ser vista como sujeito dessa mesma aprendizagem. Outro ponto relevante é trabalhar em sala de aula com textos autênticos e não mais artificiais (textos criados exclusivamente para a prática pedagógica em sala de aula).

Fundamentando-se em objetivos e pressupostos radicalmente diferentes, no quadro da matriz teórica do cognitivismo piagetiano, o novo paradigma afirma, ao contrário, a prevalência da aprendizagem sobre o ensino, deslocando o foco do professor para o aprendiz (Ibidem, p. 21).

A concretização do processo de aprendizagem da língua escrita acontece através de uma construção progressiva do princípio alfabético, é o que se pode inferir sobre os conceitos então formados em torno do chamado construtivismo.

O processo de aprendizagem da língua escrita pela criança se dá por uma construção progressiva do princípio alfabético, do conceito de língua escrita como um sistema de representação dos sons da fala por sinais gráficos; propõe que se proporcione à criança oportunidades para que construa esse princípio e esse conceito por meio de interação com materiais *reais* de leitura e de escrita. (FERREIRO e TEBEROSKY, 1986; FERREIRO, 1985 apud SOARES, op. cit., p. 21)

2.5.2 Alfabetização e suas Etapas de Desenvolvimento frente ao Processo de Aprendizagem da Escrita

Esse trabalho não se propõe a exaurir o estudo de cada uma das etapas de desenvolvimento da alfabetização com relação ao processo de aprendizagem da escrita. Farei apenas uma breve síntese de cada uma delas tendo como referência Soares (2016).

Sobre esse tema, Soares (2016) “bebe” na fonte de Vygotsky (1988, p. 106) citando-o ao registrar que “O processo de maturação prepara e possibilita um determinado processo de aprendizagem, enquanto o processo de aprendizagem estimula, por assim dizer, o processo de maturação e fá-lo avançar até certo grau”.

Portanto, essas etapas são aqui evidenciadas através de autores como: Vygotsky, Luria, Ferreiro e Teberosky, Read e Bissex, Gentry, Frith e Ehry. As etapas então serão aqui trabalhadas levando-se em conta a perspectiva de cada teórico sobre o tema.

Na perspectiva de Vygotsky, as etapas de aprendizagem da escrita incluem estágios e inserções – por parte das crianças – em um campo vastamente polissêmico, campo este que se antecede ao campo puramente linguístico. Foi assim que Vygotsky (1984, p. 120) *apud* Soares (2016, p. 57) – através de texto publicado em 1935 sob o título *pré-história da linguagem escrita* – afirma que a “única forma de nos aproximarmos de uma solução correta para a psicologia da escrita é através da compreensão de toda a história do desenvolvimento dos signos da criança”. Ademais, continua Soares (2016, p. 57), que aquilo que Vygotsky considera como *pré-história da linguagem escrita* são os “rabiscos, os desenhos, os jogos, a brincadeira do faz de conta”:

Momentos iniciais do desenvolvimento da língua escrita em que, ao atribuir a objetos a função de signos, a criança constrói *sistemas de representação*, precursores e facilitadores da compreensão do *sistema de representação* que é a língua escrita (Ibidem, p. 57).

É assim que, Soares (2016, p. 57) citando Vygotsky (1984, p. 131) fecha o assunto: “o brinquedo de faz de conta, o desenho e a escrita devem ser vistos como momentos diferentes de um processo essencialmente unificado de desenvolvimento da linguagem escrita”. Em vista disso, Soares (2016, p. 58) conclui que a perspectiva de Vygotsky é fundamentalmente semiótica.

Na perspectiva de Luria (discípulo de Vygotsky), também permeada de teorias semióticas, o discípulo se empenha em descrever os estágios de desenvolvimento da

escrita. Portanto, segundo Soares (2016, p. 60) Luria (1988, p.143-44) buscou “descrever os estágios que nós observamos quando uma criança desenvolve sua habilidade para escrever e os fatores que a habilitam a passar de um estágio para outro, superior”. Na identificação desses estágios, continua Soares:

Luria solicitou a crianças de 3, 4 e 5 anos, que ainda não tinham aprendido a escrever, que relembassem um certo número de palavras ou frases que lhes eram apresentadas, usando lápis e papel como apoio à memória (Ibidem, p. 60).

Logo em seguida, Soares (2016) cita ainda o próprio Luria para mostrar que meios este último tomou para identificar esses estágios. Luria quis observar:

[...] em que extensão o pedaço de papel, o lápis e os rabiscos que [a criança] fazia no papel deixavam de ser simples objetos que a interessavam, brinquedos, por assim dizer, e tornavam-se um instrumento, um meio para atingir algum fim: recordar um certo número de ideias que lhe foram apresentadas (LURIA, 1998, p. 147-48 apud SOARES, 2016, p. 60).

Em vista disso, Soares (2016, p. 60-61), apresenta os estágios de desenvolvimento das habilidades para escrever, segundo Luria. Abaixo, transcrevo-os:

- Primeiro estágio – aquele “em que as crianças “anotavam” as frases, que lhes eram apresentadas oralmente, por meio de rabiscos, garatujas com que tentavam imitar a escrita adulta, mas que não lhes serviam depois para recordar as frases”; segundo Luria (1998, p.150), uma *pré-escrita*, em que “o escrever está dissociado de seu objetivo imediato”;
- Segundo estágio – aquele em que “as crianças inscreviam marcas não diferenciadas na página, mas que lhes permitiam lembrar uma ou outra frase: para Luria (1998, p.158), um auxílio técnico não diferenciado à memória, o precursor da verdadeira escrita” – um precursor da escrita porque as marcas, embora não diferenciadas, não se aproximavam do signo”.
- Terceiro estágio – segundo Soares (2016, p. 61), é nesse estágio onde acontece a diferenciação daqueles signos primários ocorridos no estágio anterior. “As crianças usavam rabiscos curtos para registrar palavras e rabiscos longos e mais complexos para registrar frases, o que já evidenciava uma conexão entre a

oralidade e a produção gráfica”. E acrescenta: por “esse estágio, [...] a marca gráfica refletia apenas a percepção da extensão e ritmo da cadeia sonora”.

- Quarto e último estágio – nesse estágio, segundo Soares (2016, p. 61), havia uma evolução “para marcas que passavam a refletir o conteúdo de palavras e frases”. E acrescenta: é “o momento em que uma marca gráfica se tornava um signo. O desenho era usado como meio de recordar, não apenas como forma de reprodução de seres e objetos”.

Em síntese, Luria ao descrever o primeiro estágio, descreve-o através de palavras-chave como: rabiscos, garatujas, pré-escrita. A criança, mesmo tendo habilidade em pôr notações no papel, essas notações ainda não correspondem grafia do signo linguístico, tanto é que pouco depois essas mesmas crianças não conseguem decodificar o que escreveram, logo não executam a leitura; no segundo estágio, as tais marcas não diferenciadas grafadas pelas crianças apenas as permitiam lembrar de uma ou coisa, mas ainda sem um suporte necessário à memória para que estas crianças tenham domínio sobre o princípio alfabético; no terceiro estágio, as marcas agora já diferenciadas são orientadas – no ato da escrita pela criança – por uma espécie de realismo nominal, ora fazendo traços pequenos para representar palavras, ora fazendo maiores para representar frases e tudo isso associado a percepção e ritmo do significante; no quarto e último estágio, as crianças evoluem dos riscos, traços, garatujas para – registrar no papel – signos que se constituem de significante e significado, logo instrumentos de resgate da memória e de realização da lectoescrita.

Na perspectiva de Ferreiro e Teberosky, ainda segundo Soares (2016, p. 62), esta perspectiva, que fica conhecida como perspectiva psicogenética, se dá a partir do quadro da teoria piagetiana. Desse modo, Ferreiro e Teberosky direcionam sua pesquisa junto às crianças focando “nos processos cognitivos da criança”, levando em conta “sua progressiva aproximação ao princípio alfabético da criança, ou seja, o objeto de conhecimento é a escrita como *um sistema de representação*”. Outrossim, é “graças à sua ênfase na compreensão, pela criança, da natureza do sistema de escrita, mais que em seu uso – no caso de Luria, em seu uso instrumental” – que “a teoria de Ferreiro e Teberosky traz uma contribuição fundamental [...] para a faceta linguística da alfabetização”. Deste modo, continua Soares (2016, p. 63), Ferreiro e Teberosky “na obra em que propõem a teoria dos níveis de desenvolvimento no processo de conceitualização do sistema alfabético de escrita pela criança – teoria

que”, acrescenta a pedagoga, “no contexto brasileiro, recebeu a designação de *psicogênese da língua escrita*”, título da obra na tradução para o português, consideram ambas as fases da aprendizagem inicial da língua escrita”. E cita-as como sendo “o desenvolvimento da leitura e a evolução da escrita”. A seguir transcrevo abaixo, na íntegra, os quatro níveis de desenvolvimento da escrita citados por Soares (2016, p. 65), “particularmente de Ferreiro (1985, 1986b, 1992)”:

- Nível 1 – diferenciação entre as duas modalidades básicas de representação gráfica: o desenho e a escrita: uso de grafismos que imitam as formas básicas de escrita: linhas onduladas – garatujas, se o modelo é a escrita cursiva, linhas curvas e retas, ou combinação entre elas, se o modelo é a escrita de imprensa –; reconhecimento de duas das características básicas do sistema de escrita: a arbitrariedade e a linearidade.
- Nível 2 – uso de letras sem correspondência com seus valores sonoros e sem correspondência com as propriedades sonoras da palavra (número de sílabas), em geral respeitando as hipóteses da quantidade mínima (não menos que três letras) e da variedade (letras não repetidas), nível a que se tem atribuído a designação de *pré-silábico*.
- Nível 3 – uso de uma letra para cada sílaba da palavra, inicialmente letras reunidas de forma aleatória, sem correspondência com as propriedades sonoras das sílabas, em seguida letras com valor sonoro representando um dos fonemas da sílaba: *nível silábico*.
- Nível 4 – passagem da hipótese silábica para a alfabética, quando a sílaba começa a ser analisada em suas unidades menores (fonemas) e combinam-se, na escrita de uma palavra, letras representando uma sílaba e letras já representando os fonemas da sílaba: *nível silábico-alfabético*.
- Nível 5 – *escrita alfabética* que, segundo Ferreiro e Teberosky (1986, p. 213; ênfase acrescentada), é o *final* do processo de compreensão do sistema de escrita:

A escrita alfabética constitui o **final desta evolução**. Ao chegar a este nível, a criança já franqueou a “barreira do código”; compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba, e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que escrever (FERREIRO & TEBEROSKY, 1986, p. 213 *apud* SOARES, 2016, p. 66).

Em resumo, portanto, podemos concluir que nesse primeiro nível os grafismos e garatujas competem com a grafia do signo linguístico, apesar de já apresentar duas

características deste último; no segundo nível, as crianças já grafam com o signo linguístico, apesar de ainda não haver correspondências grafofonêmicas corretas; no terceiro nível, a criança ainda não sabe distinguir em um segmento verbal (palavra), o que é segmento fonêmico (fonema, letra) e o que é segmento fônico (sílabas). Logo, troca esses segmentos e compromete ainda as relações entre o que se fala e o que se codifica (notação); no quarto nível, a criança já começa a entender e grafar, diferenciando, segmentos fonêmicos de segmentos fônicos, apesar de ainda não dominar completamente as correspondências grafofonêmicas; no quinto e último nível, a criança já consegue diferenciar e identificar todos os constituintes dos segmentos que compõem o signo linguístico. Aí, nesse nível, temos a escrita que comumente chamamos de ortografia. O ato da lectoescrita torna-se fluente.

Na perspectiva de Glenda Bissex, segundo Soares (2016, p.68) “a criança começa por ler e escrever *universais* – desenhos e garatujas – antes de reconhecer específicos culturais – as letras –; E acrescenta:

Desenvolve a escrita por um processo de progressiva *diferenciação e integração* – da associação de quaisquer letras a um significado à associação entre letras específicas e seus correspondentes sons na língua oral –; e avança em um momento para além do imediato no tempo e no espaço e para além da perspectiva pessoal – a descoberta da escrita como fonte de informação, como meio de interação com o outro, como forma de superação do tempo e do espaço. (Ibidem, p. 68).

Sendo assim, segundo Soares (2016, p. 68), “Glenda Bissex analisou o desenvolvimento, em seu filho, de uma escrita *inventada*”. Essa escrita inventada, acrescenta Soares (2016, p. 68) teve influência por “pesquisa realizada no início dos anos 1970 por Charles Read (1971, 1975)”.

Na perspectiva, então, de Read, este é o pioneiro por ser “o primeiro pesquisador a identificar a importância, para a compreensão do desenvolvimento da criança em suas relações com a escrita, da grafia que “*inventa*”. E isso, acrescenta Soares (2016, p.68) “quando ainda não aprendeu a escrita convencional, e escreve estabelecendo correspondências entre fonemas e grafemas segundo a percepção que tem dos sons da língua e seu conhecimento das letras do alfabeto”.

Finalmente, Soares (2016, p. 69) cita Zutell (2008, p.190) sobre o impacto importante dos estudos de Read:

[...] começamos a compreender que as crianças não propriamente reproduzem escritas, mas as inventam. A escrita independente das crianças passou a ser vista não mais como erros que poderiam interferir na aprendizagem das formas corretas, mas sim como explorações por meio das quais a aprendizagem avança.

Retomando, então, Bissex e Read, podemos resenhar suas teorias através de conceitos-chave como escrita inventada e grafia que inventa. Além disso, a partir desses dois teóricos, essa escrita inventada produzida pelas crianças gera erros que “se movimentam” para um *continuum* ascendente rumo à lectoescrita.

Na perspectiva de Gentry, onde suas pesquisas se dão a partir de análise de *escritas inventadas* de Read e Bissex, temos, em um primeiro momento, as seguintes etapas de desenvolvimento da escrita, aqui transcritas, na íntegra, de Soares (2016, p. 70):

- Primeiro estágio – *estágio pré-comunicativo*, em que a criança usa aleatoriamente letras que conhece, incluindo às vezes também números, sem noção de correspondências som-letras;
- Segundo estágio – um *estágio semifonético*, em que as palavras são representadas por apenas algumas letras, mas estas já escolhidas segundo seu valor sonoro;
- Terceiro estágio – um *estágio fonético*, em que a criança “inventa” um sistema ortográfico que representa toda a estrutura fonológica da palavra, mas com desconhecimento das sequências aceitáveis de letras e de outras convenções da língua;
- Quarto estágio (já quando se tem início a aprendizagem formal da língua escrita) – um *estágio de transição*, de uma escrita de base exclusivamente fonológica para uma escrita com apoio sobretudo em representações visuais e morfológicas;
- Quinto e último estágio – o *estágio convencional*, em que a criança, por meio de experiências frequentes de escrita e de ensino formal, passa a dominar o sistema ortográfico da língua e suas regras básicas.

Nessa primeira proposta de Gentry, temos, em um primeiro estágio, crianças que compreendem que podem usar qualquer grafema ou até mesmo números para representar seus segmentos fônicos (sílabas) sem atentar para os convencionais padrões silábicos de sua língua materna; em um segundo estágio, apesar das crianças já reconhecerem o valor sonoro dos segmentos fonêmicos, ainda não dá conta de juntá-los numa sequência correta que corresponda ortograficamente um

segmento verbal (palavra); em um terceiro estágio, a criança se “apodera” de um repertório de segmentos fonêmicos e os utiliza para grafar o signo linguístico, sem, no entanto, ter ciência da importantíssima e imprescindível fonotática; em um quarto estágio, a criança “desliza” do puramente fonológico para perceber as questões do mundo da morfologia, do mundo da riqueza lexical; em um quinto e último estágio, as convenções ortográficas e suas nuances (os morfemas, por exemplo) são enfaticamente trabalhadas em leitura e atividades em sala de aula e essas mesmas crianças passam a ter familiaridade com a ortografia.

Segundo Soares (2016, p. 70) em fase posterior, “Gentry (2004) propôs uma “escala de escrita” (*writing scale*) que, ao contrário de sua primeira proposta, com a qual analisou a escrita inventada documentada por Bissex, põe o foco no alfabético, não no fonético. A seguir transcrevemos esses níveis de escrita, segundo Soares (2016, p. 70-71):

- Nível 0 – *escrita não alfabética*, que se expressa por garatujas e traços que não representam letras.
- Nível 1 – *estágio pré-alfabético*, em que as letras são usadas de forma aleatória, sem correspondência com os sons que representam.
- Nível 2 – *estágio parcialmente alfabético*, em que letras são usadas para representar sons, mas, dado o ainda precário conhecimento das correspondências entre fonemas e letras, as representações são apenas parciais.
- Nível 3 – *estágio plenamente alfabético*, em que virtualmente todos os fonemas de uma palavra são representados, mas ainda com desconhecimento das convenções ortográficas.
- Nível 4 – *estágio alfabético consolidado*, em que se consolida o domínio dos padrões ortográficos e a plena compreensão de como o sistema funciona.

Em momento posterior, Gentry retira o foco do fonético e o põe no alfabético. Portanto, em seu nível 0, as crianças buscam grafar os segmentos verbais através de garatujas e traços e ainda não alcançam os grafemas de representação do signo linguístico; em seu nível 1, as crianças já se desfazem das garatujas e aprendem a usar os símbolos gráficos (grafemas) sem ainda respeitar as normas que formam os padrões silábicos da língua; em seu nível 2, apesar de já começar a entender as relações fonema-letra, estas últimas ainda não estão totalmente de acordo com o sistema de escrita alfabética – SEA pela escrita das crianças; em seu nível 3, as

crianças já conhecem as relações grafofonêmicas, sem, no entanto, dominá-las completamente; em seu nível 4 e último, as crianças já passam a entender e dominar as correspondências grafofonêmicas e as utilizam em textos nos mais variados gêneros.

Na perspectiva de Frith, sua teoria trata sobre o:

Processo de aquisição da leitura e suas fases, frequentemente citada em pesquisas e textos acadêmicos nos anos 1980 e 1990, foi proposta pela pesquisadora apenas como um quadro de referência para a discussão das dificuldades de aprendizagem da leitura na dislexia de desenvolvimento, tema de suas investigações. (SOARES, op. cit., p. 73).

Frith, portanto, mostra o desenvolvimento da leitura em três etapas ou fases, “identificadas pelas estratégias que a criança usa em cada uma delas. Abaixo, transcrevo-as, de acordo com Soares (2016, p. 73):

- Fase 1 – *habilidades logográficas*: a criança reconhece imediatamente palavras familiares, com base em aspectos gráficos salientes ou em pistas contextuais e pragmáticas; a ordem das letras e suas correspondências fonológicas são inteiramente ignoradas.
- Fase 2 – *habilidades alfabéticas*: a criança conhece e usa as correspondências fonema-grafema; a ordem das letras é decisiva, as palavras são decodificadas grafema por grafema, sequencialmente.
- Fase 3 – *habilidades ortográficas*: a criança analisa as palavras em unidades ortográficas (idealmente correspondentes a morfemas), sem conversão fonológica.

Em se tratando de Frith, percebe-se que em sua fase 1, crianças costumam consultar aspectos do entorno das letras como também aquilo que está à volta da palavra, frase ou texto; seriam, portanto, pistas semióticas o marco principal de análise cognitiva utilizada por essas crianças; em sua fase 2, por outro lado, as crianças já começam a focar seu esforço de decodificação do signo linguístico levando em conta as correspondências grafofonêmicas como também a perceber o aspecto de linearidade como princípio característico do mesmo signo linguístico. Entretanto, ainda visualizam (na tentativa de lê-lo) o segmento verbal (palavra) através de cada um dos seus constituintes fonêmicos (grafema ou letra); em sua fase 3 e última, Frith afirma que as crianças conseguem ver as palavras como em um todo harmônico, constituído

por segmentos dotados de sentido próprio: seria, então, a compreensão do princípio alfabético como um princípio de notação.

Finalmente, por último, cito a teórica que, por meio desta, faço o embasamento teórico-metodológico (dentro da área metafonológica) do trabalho dissertativo em si. Trata-se de **L. Ehri**. Apesar de ter “inicialmente assumido a teoria do desenvolvimento da escrita em três fases propostas por Frith (Ehri, 1991, 1994), Ehri alterou-a e ampliou-a posteriormente (Ehri, 1997, 1999)”, comenta Soares (2016, p. 74). A seguir, mostro, na íntegra, essas devidas fases a partir de Soares (2016, pp. 75-76).

- *Fase pré-alfabética – (pré-comunicativa)* – a criança “lê” palavras basicamente apoiando-se em pistas visuais ou contextuais; eventualmente, pode apoiar-se em letras, em geral as letras de seu próprio nome, mas estas são reconhecidas como formas gráficas, não como representação de sons da fala. Exemplos são a “leitura” de logomarcas como McDonalds, Coca-Cola, não por decodificação, mas por reconhecimento do desenho dessas palavras – traçado das letras e símbolos visuais – e ainda pelo contexto em que são encontradas.
- *Fase parcialmente alfabética* – a criança torna-se capaz de estabelecer algumas relações entre escrita e pronúncia, como decorrência de aprendizagem do valor sonoro de certas letras, particularmente daquelas cujo nome contém claramente o fonema percebido na pronúncia da palavra. Ehri, como Frith, considera que a passagem da fase pré-alfabética (logográfica, na terminologia de Frith) para a fase alfabética, de que a fase parcialmente alfabética é o primeiro passo, é provocada sobretudo pela sensibilidade que a criança vai desenvolvendo aos sons das palavras e sua relação com as letras; a criança, não tendo ainda domínio do sistema alfabético, utiliza, como pistas para a leitura, apenas algumas letras correspondentes aos sons mais salientes da palavra, particularmente as consoantes e vogais cujos nomes são percebidos nas palavras. Nesta fase, a criança, quando tenta ler, prende-se a representações parciais das palavras, pronunciando fonemas correspondentes às letras que conhece.
- *Fase plenamente alfabética* – como consequência sobretudo do desenvolvimento da **consciência fonêmica**, [grifo nosso] para o qual o *ensino explícito das correspondências fonema-grafema* [grifo nosso] contribui fundamentalmente, a criança passa a dominar a maior parte dessas correspondências, e sabe segmentar as palavras nos fonemas que as constituem, tornando-as capaz, assim, de ler quaisquer palavras, mesmo as *desconhecidas e pseudopalavras*, [grifo

nosso] e de escrever palavras representando todos os fonemas, ainda que de forma incorreta, do ponto de vista das normas e convenções.

- *Fase alfabética consolidada* – nesta fase, a identificação de sequências de letras que representam unidades **grafofonêmicas** e **morfemas** [*grifo nosso*] predomina sobre a identificação no nível, como ocorre nas duas fases precedentes; ao ler, o leitor reconhece unidades maiores que o grafema: morfemas; sílabas; nas sílabas, o ataque e a rima; prefixos e sufixos; terminações recorrentes nas palavras. É nesta fase que a leitura se torna automática e fluente, e o leitor se libera da decodificação para concentrar-se na compreensão do que lê.

A teórica Ehri, após desvincular-se parcialmente da influência sofrida por Frith, estabelece as suas quatro fases de alfabetização de uma criança. Na primeira, os segmentos verbais – vistos nos mais diversos gêneros textuais e inseridos nos mais diversos suportes – são “decodificados” (lidos) através dos *layouts* que envolvem esses símbolos linguísticos do mundo letrado. Em vista disso, a criança se cerca desses aparatos do mundo do desenho, do gráfico, do logotipo, das formas etc. e os utiliza como recurso cognitivo de identificação do objeto a ser decifrado, aqui no caso, palavra ou expressões do cotidiano que a circunda; na segunda, a criança já começa a fazer algumas correspondências grafofonêmicas, e, por conta disso, apega-se a sons vocálicos e/ou consonânticos (já assimilados por parte dessa mesma criança) e os associa a certos segmentos fonêmicos e fônicos de determinada palavra na tentativa de lê-la; na terceira fase, Ehri afirma que a criança munida das já conquistadas habilidades em consciência fonêmica, habilidades estas que subjazem ao sistemático ensino (em sala de aula) das correspondências grafofonêmicas, se “movimenta” com facilidades pelo mundo dos segmentos, sejam eles representados por fonemas-grafemas, fones (sílabas), morfemas, verbetes ou vocábulos. Mesmo assim, ainda não há por parte da criança um total domínio dos conhecimentos que envolvem (por completo) as habilidades em fazer notações com ortografia; em sua quarta fase – a alfabética consolidada – a criança supera o simples nível dos constituintes lineares do signo linguístico (constituintes silábicos e morfemas, entre outros), desenvolve fluência na leitura e passa a se concentrar em questões semânticas, estilísticas e morfossintáticas.

2.5.3 Relação entre a Consciência Fonológica e a Alfabetização

Segundo Bryant & Goswami (1987, p. 439) *apud* Cardoso-Martins (1995, p. 7) “A descoberta de uma relação entre a consciência fonológica, isto é, a consciência dos sons que compõem a fala e a aprendizagem da leitura e da escrita em uma ortografia alfabética tem sido descrita como "um dos grandes sucessos da psicologia moderna". Portanto, “A evidência de uma relação estreita entre a consciência fonológica e a alfabetização é, de fato, extraordinária, tendo sido encontrada em diversas ortografias alfabéticas” (Ibidem, p. 7). Apesar disso, a autora alerta que “uma série de questões sobre a estrutura da consciência fonológica e sobre a natureza exata de sua relação com a aprendizagem da leitura e da escrita permanecem controversas” (Ibidem, p. 7).

O amplo conjunto de habilidades metafonológicas enfocados nos estudos científicos e empregados por alfabetizadores em sala de aula tem sido denominado, na literatura especializada, de consciência fonológica (MORAIS, 2012, p. 84).

Apesar de, há muito, sabermos que meninos e meninas gostam de brincar repetindo parlendas, parodiando músicas e quadrinhas (nas quais trocam as rimas), ou que gostam de brincar da "língua do pê", só na década de 1970 começamos a pensar sobre as relações entre consciência fonológica e alfabetização. Nessas quatro décadas, muito foi descoberto e outras questões permanecem em aberto ou continuam sendo objeto de controvérsia (MORAIS, op. cit., p. 84).

E conclui: “Hoje, existe um relativo consenso de que aquilo que chamamos "consciência fonológica" é, na realidade, um grande conjunto ou uma "grande constelação" de habilidades de refletir sobre os segmentos sonoros das palavras” (Ibidem, p. 84).

Segundo Vernon e Ferreiro (2013, p. 192) “Nos últimos trinta anos foi publicada uma quantidade impressionante de estudos sobre consciência fonológica, principalmente em inglês (*phonological awareness*)”. E acrescenta: “Estas pesquisas abordaram as habilidades em consciência fonológica e sua relação com a aprendizagem de leitura” (Ibidem, p. 192).

O fato científico mais importante produzido pela ciência cognitiva da leitura, nos últimos 30 anos, refere-se ao estabelecimento do valor preditivo de dois conjuntos de competências a consciência fonêmica e o domínio do princípio alfabético. (ADAMS, 1990 *apud* CAPOVILLA, 2005, p. 35).

Portanto, a consciência fonêmica – e esta está contida na consciência fonológica – pode ser caracterizada como referindo-se ao:

Entendimento de que cada palavra é constituída de uma série de fonemas. Essa consciência é a chave para a compreensão do princípio alfabético, pois os fonemas são as unidades de som representadas pelas letras, e, conseqüentemente, para entender a lógica da decodificação. (SNOW, 2001; SNOW, BURNS & GRIFFIN, 1998, 1999, 2000 *apud* CAPOVILLA, op. cit., p. 36).

Ademais, Capovilla (2005, p. 36) afirma que existem “fatos científicos bem estabelecidos referentes à importância da consciência fonêmica e do domínio do princípio alfabético”:

Existe uma correlação forte e positiva entre cada uma dessas habilidades e o desempenho posterior dos alunos em leitura de palavras e compreensão de leitura” [...] “essa evidência se aplica a diversas ortografias alfabéticas e a crianças provenientes de diferentes culturas e níveis sócio-econômicos (Ibidem, p. 36).

Segundo Vernon e Ferreiro (2013, p. 192) “A consciência fonológica foi descrita como a capacidade de identificar a estrutura sonora das palavras (ou mesmo pseudopalavras)”. Liberman, Shankweiler e Liberman (1992, p. 1) *apud* Vernon e Ferreiro (2013, p. 192) destacam que “dita consciência não é uma consequência automática da capacidade de falar uma língua, porque a especialização biológica para falar regula a produção e a percepção dessas estruturas por baixo do nível da consciência”.

Sendo assim, ainda citando Vernon e Ferreiro (2013, p. 192):

As crianças aprendem, em contextos comunicativos, a distinguir as palavras que se diferenciam em um só fonema (o par malo/palo [mau/pau] pode aparecer em contextos de uso como “es malo el palo que te pegó”, bem como outros pares similares). No entanto, este “reconhecimento em ação” entre duas palavras muito similares do ponto de vista do som (mas muito diferentes em significado) não implica que a criança tenha a capacidade de pensar na pauta sonora como tal, o que permitiria isolar os sons elementares.

Além do mais, segundo Vernon e Ferreiro (2013, p. 192) “As discussões a propósito dos achados das pesquisas sobre consciência fonológica são importantes tanto para a teoria da leitura como para o ensino”. E acrescenta: “Com relação ao ensino, foi suscitado um debate importante em torno dos seguintes temas” (Ibidem, p. 192), temas estes que registro, na íntegra, a seguir (Ibidem, p. 192-93):

a) É necessário o reconhecimento prévio dos fonemas nas produções orais para reconhecer os mesmos fonemas em um texto escrito?

b) A consciência fonológica é uma pré-condição para se alfabetizar ou é uma consequência da aprendizagem da leitura e da exposição a materiais escritos?

c) Mesmo que não fosse uma pré-condição, as crianças se beneficiam com os treinamentos em consciência fonológica em contextos pré-escolares?

Vernon e Ferreiro (2013, p. 193) finaliza ao dizer que “As respostas a estas perguntas acima estão, sem dúvida, vinculadas ao planejamento de atividades educativas nos níveis iniciais de alfabetização”.

Segundo Stampa (2009, p. 83) “A terminação Consciência Fonológica tem sido definida pelos linguistas como sendo a consciência de que as palavras são constituídas por diversos sons”.

Afirmam que esta tomada de consciência é um dos fatores mais importantes no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, já que aprender a ler e a escrever ordena que o aprendiz compreenda o sistema da escrita alfabética, ou seja, o aprendiz deve perceber e compreender que tanto na fala quanto na escrita existe uma sequência, e qualquer alteração nessa sequência produzirá uma palavra diferente (STAMPA, op. cit., p. 83).

Morais (1997) *apud* Stampa (2009, p. 83-84) “afirma que a aprendizagem do sistema alfabético de leitura e escrita pressupõe a habilidade de decompor e compor os sons da fala”. “É um tema que envolve várias unidades linguísticas e se refere a diferentes níveis de processamento. Na língua portuguesa, no sistema alfabético, cada som emitido oralmente tem um correspondente gráfico: as letras”, finaliza Stampa (*Ibidem*, p. 84).

Concluo que consciência fonológica é o conjunto de habilidades por meio da percepção acústica (sonora) da fala que possibilita a manipulação e a diversidade de possibilidades das unidades silábicas e fonêmicas, sendo, portanto, a consciência fonológica um pré-requisito para construção da leitura e da linguagem escrita.

2.6 Revisão da Literatura

O presente trabalho está no campo das ciências da linguagem (aqui, no caso, o da verbal); baseia-se em teoria fonológica, função metalinguística e habilidades metafonológicas que visam às competências da lectoescrita nessa área de estudo e como coadjuvante da finalidade da alfabetização, que, no caso, é o letramento.

Através dessa revisão de literatura será verificada a constatação de que a consciência fonológica desempenha um papel pertinente no ensino-aprendizagem da lectoescrita e que, em vista disso, faz-se necessário a aplicabilidade sistemática e contínua de atividades que contemplem o emprego da consciência fonológica em salas de aula de crianças, levando-as, por conseguinte, à consolidação de habilidades grafofonêmicas.

Nas últimas três décadas foram feitas e publicadas quantidade significativa de estudos sobre consciência fonológica, e, em sua maioria, em língua inglesa (VERNON; FERREIRO, 2013, p. 192). Portanto, pode-se afirmar que atualmente esse assunto é de grande importância. Adams (2006, p. 17) afirma que “Crianças que têm consciência dos fonemas avançam de forma mais fácil e produtiva para a escrita e para a leitura criativas”. Segundo Mann (1991) *apud* Vernon e Ferreiro (2013, p. 194) “Está bem estabelecido que existe uma forte relação entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura. De fato, a consciência fonológica é considerada uma das previsões mais fortes do desempenho da leitura”.

Um estudo de pesquisa (publicado em artigo científico) sobre consciência fonológica e aquisição da linguagem escrita com base em um grupo de 55 pré-escolares de 4 a 6 anos mostrou (em seus resultados) que há uma “correlação positiva bastante significativa entre os níveis de consciência fonológica e de aquisição da linguagem escrita, sobretudo no que se refere às crianças de 5 a 6 anos”. (MALUF; BARRERA, 1997).

Morais (1996) *apud* Frota e Pereira (2004, p. 2) “afirma que a leitura é um modo particular de aquisição de informações” [...]. “Portanto, antes de aprender a ler a criança já conhece muitas palavras, ou seja, já é capaz de conhecer suas formas fonológicas e conhece também as significações correspondentes”. Apesar disso, “existe uma habilidade chamada de consciência fonológica ou processamento fonológico e que é muito importante e que se aprimora com a aquisição da escrita”. E acrescenta: “A consciência fonológica é definida como a habilidade de dividir palavras

em segmentos separados da fala” (PINHEIRO, 1994 *apud* FROTA; PEREIRA, 2004, p. 2).

Um outro estudo investiga a relação entre consciência fonológica e processo inicial na escrita do português em crianças de classes populares, totalizando um número de 32. Os resultados desse trabalho confirmam os de estudos anteriores: de uma maneira geral variações na consciência fonológica correlacionaram-se com variações na aprendizagem da leitura e da escrita. (CARDOSO-MARTINS, 1991).

Outro trabalho investigativo conclui haver pouca dúvida de que a habilidade de prestar atenção consciente aos sons da fala é necessária para a aquisição da leitura e da escrita em um sistema de escrita alfabético. Além disso, o trabalho cita os resultados de estudos de intervenção nessa área (BRADLEY & BRYANT, 1983; LUNDBERG; FROST & PETERSON, 1988; TORGESEN; MORGAN & DAVIS, 1992) que afirmam (sugerindo) que o treinamento da consciência fonológica exerce um impacto positivo na aprendizagem da leitura e da escrita. (CARDOSO-MARTINS & PENNINGTON, 2001).

Camilo e Mota (2013, p. 2) registra que “há bastante consenso na literatura PSI de que a consciência fonológica, habilidade de refletir sobre os sons que compõem a fala, é um importante precursor da alfabetização”. Garton & Pratt (1989) *apud* Camilo e Mota (2013, p. 2) sugerem que “a consciência fonológica é parte das habilidades metalinguísticas, ou seja, da habilidade da criança manipular a língua como objeto do pensamento. Camilo & Mota (2013, p. 2) ainda acrescentam que “estudos realizados em diferentes línguas têm demonstrado que as crianças que têm melhor desenvolvimento das habilidades metalinguísticas são também as crianças que terão melhor desempenho na alfabetização”.

Podemos citar ainda o artigo científico que analisa 33 crianças com idade de 5 anos que cursavam pré-escola particular. Neste, foi comparado o desenvolvimento fonológico com os processos de alfabetização e analisado a participação do mesmo no processo de letramento. E conclui que:

O maior grau de consciência fonológica ocorreu nas crianças alfabetizadas e que a consciência fonológica é uma habilidade de suma importância na aquisição do letramento, não ocorrendo unicamente, nem isoladamente, mas sim interligada às outras habilidades e evoluindo com o processo de aprendizagem (SANTAMARIA; LEITÃO, ASSENCIO-FERREIRA, 2004, p. 237).

E ainda acrescenta em seu trabalho que:

o desenvolvimento da consciência fonológica parece estar atrelado ao próprio desenvolvimento simbólico da criança, no sentido de atentar ao aspecto sonoro das palavras (significante) em detrimento de seu aspecto semântico (significado) (SANTAMARIA; LEITÃO, ASSENCIO-FERREIRO, op. cit., p. 238).

Freitas, Alves e Costa (2007) em Programa Nacional de Ensino do Português – PNLP estabelece – com relação ao ensino (em Portugal) voltado para profissionais do pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico – os seguintes pressupostos:

- pressupostos teóricos;
- pressupostos práticos (voltados às propostas de atividades didáticas).

Quanto aos pressupostos teóricos, temos as seguintes proposições:

- O que é consciência fonológica?
 - Capacidade de identificar e manipular as unidades do oral;
- Quais as unidades relevantes a treinar?
 - Palavra;
 - Sílabas, acento e constituintes silábicas: ataque, rima, coda, ponto e modo de articulação e vozeamento;
- Como treinar a consciência fonológica?
 - Com sistematicidade e consistência;
 - De acordo com as escalas de complexidade apresentadas quanto às tarefas e às unidades-alvo;

Quanto aos pressupostos práticos, os mesmos são divididos em:

- ✓ Treino da discriminação auditiva;
- ✓ Treino da consciência de palavra;
- ✓ Treino da consciência silábica;
- ✓ Treino da consciência fonêmica.

A seguir, citarei apenas os pressupostos práticos (propriamente ditos) seguindo a ordem dos treinos citados anteriormente e sem citar os objetivos e as atividades voltados para esses mesmos pressupostos práticos:

- A capacidade de ouvir de forma atenta e seletiva é fundamental para um desempenho eficaz, quer no domínio da produção/expressão, quer no da percepção/compreensão do oral;

- A noção básica de que o contínuo sonoro é organizado em estruturas mais pequenas (em frases e palavras) é fundamental para o desenvolvimento da consciência fonológica e para a aprendizagem da leitura e da escrita;
- A sílaba constitui uma unidade gramatical estruturadora do conhecimento fonológico, desempenhando um papel fundamental na aquisição e no desenvolvimento das competências da leitura e da escrita;
- A capacidade de reflexão sobre a composição segmental ou sonora das palavras é fundamental para a compreensão do princípio de funcionamento do código alfabético.

Rego e Buarque (1997) investigou 46 crianças brasileiras de classe-média baixa de 1ª e 2ª séries e concluiu que a consciência fonológica contribui principalmente para a aquisição de regras no contexto grafofônico.

A seguir, o trabalho se esmera em mostrar os procedimentos metodológicos, ou seja, o passo a passo da pesquisação (pesquisa ação) em sala de aula com as crianças.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Depois de apresentar no capítulo 2 os teóricos que fundamentam cientificamente este trabalho com o objetivo de embasar as reflexões e sugestões durante a coleta de dados e análise dos dados, os procedimentos metodológicos aqui descritos se propõem a especificar, delimitar e “fotografar” o desenrolar da pesquisa em si. Portanto, neste capítulo, mostro o contexto através do qual a pesquisa se desenvolveu e os sujeitos envolvidos bem como os instrumentais por mim utilizados.

Em vista disso, **justifico** (da minha parte) esta pesquisa, sabedor que sou (na condição de professor do Ensino Fundamental I e do Ensino Médio) das carências e conseqüentes deficiências na área de metafonologia e mais precisamente de consciência fonológica. Em vista disso, considero de suma importância oferecer à comunidade escolar na qual exerço o magistério o resultado de um trabalho científico fruto de estudo teórico sobre o tema abordado, análise e discussão (em torno da coleta de dados) e as considerações finais onde sintetizo a contribuição dos achados dessa mesma pesquisa e suas respectivas implicações pedagógicas; além disso, claro, um trabalho científico (concluído e aprovado) tem amplitude e dimensão que atinge – por meio dos recursos gráficos e eletrônicos (se assim disponibilizado) – os ambientes escolares, acadêmicos e institucionais envolvidos no progresso científico. Portanto, como já dito na Introdução desse trabalho, venho ao longo de minha carreira docente, sensibilizando-me com conteúdos e ideias (conceitos) que promovam habilidades e competências no tema desta pesquisa científica.

3.1 Delineamento da Pesquisa

Apesar da pesquisa se instrumentalizar teoricamente de estudos bibliográficos tais como livros, artigos científicos, dissertações e teses, tem, em sua essência, o caráter de uma pesquisa de campo, onde o *locus* será o interior de uma sala de aula em um contexto de exercício de prática pedagógica. Trata-se de buscar, inquerir sobre a importância (ou não) do papel da consciência fonológica como atividade relevante à aprendizagem da lectoescrita em sala de aula de crianças do Ensino Fundamental I (1º ao 5º Anos), e, portanto, como instrumento didático-pedagógico. Nesse caso específico da pesquisa, a série (Ano) é o 4º Ano, turma “C”, turno manhã, ano letivo 2017 (turma esta que já passou pelo teste diagnóstico em consciência fonológica no ano letivo anterior, no caso 2016) da Escola Pública de Ensino Fundamental General

Sampaio, cuja localização é a rua Francisco Martins de Holanda – Centro, Tamboril-CE, Nordeste, Brasil.

3.2 Objetivos da Pesquisa

O objetivo geral dessa pesquisa é descobrir a relevância (ou não) do ensino sistemático da consciência fonológica em salas de aula do ensino Fundamental I (1º ao 4º Anos). Para tal, nessa etapa de coleta de dados da respectiva pesquisa, foi dado enfoque pedagógico à consciência fonológica. Isso se deu estudando (identificando) – juntamente com as crianças – as correspondências grafonômicas para, a partir daí, descobrir se a consciência entre a estreita relação que há entre o grafema e o fonema proporcionará ou não (a essas mesmas crianças) mais autonomia e domínio no emprego correto da lectoescrita. Além disso, apontar alternativas (caso, na conclusão desta pesquisa, o objeto final desta seja favorável ao emprego sistemático da consciência fonológica) de trabalho pedagógico junto às crianças em fase de alfabetização e/ou letramento, tendo em vista a carência sistemática e diária de atividades nessa área. Finalmente, contribuir ao mostrar a importância (ou não) do uso da consciência fonológica como atividade permanente, e, antes disso, como recurso alternativo (ou não) ao ensino-aprendizagem da lectoescrita para corroborar, ratificar (ou não) tal uso em sala de aula, e, para isso, levando em conta aspectos de frequência, sistematicidade e consistência, aspectos estes grafados como as palavras-chave de uma metodologia para a estimulação da consciência fonológica.

3.3 Abordagem de Investigação (técnica) da Pesquisa – Coleta de Dados

Quanto à abordagem de investigação (técnica), foram utilizados de antemão intervenções por meios de testes diagnósticos visando a descobrir a situação real de aprendizagem das crianças nesse campo de estudo. Resultado em mãos, vê-se, de fato, a condição (déficit maior ou menor) em que se encontram as crianças e elicia-se as atividades mais adequadas. A realização diária de atividades com estruturas similares, mas com conteúdos distintos, consistentes e promotores de um determinado resultado ajudam à indução, à instalação, à consolidação, e, finalmente, à automatização do processamento metafonológico (trabalho explícito da consciência fonológica).

Dentre as muitas estratégias (atividades, exercícios, brincadeiras, jogos) que o alfabetizador tem à sua disposição, elencarei apenas algumas como exemplo prático

de aula direcionada às competências voltadas à consciência fonológica. Entretanto, antes disso, faz-se mister esclarecer que esse trabalho dissertativo não utilizou as estratégias práticas (exercícios) dos autores aqui pesquisados. Ademais, na condição de professor (em atuação), fiz questão de criar os planos de aula e as atividades (exercícios) trabalhados nessa mesma sala de aula. Por isso me organizei e planejei aulas e exercícios que contemplassem uma turma de 4ª Ano, já devidamente alfabetizada. Essas atividades – por mim elaboradas – não são, em absoluto, inéditas no que diz respeito a modelos e tipos. Mesmo assim – como já abordei acima – não foram transcritas de lugar nenhum. São atividades do tipo *preencher lacunas* e *reescrever frases*, todas em torno de conteúdos devidamente delimitados ao *corpus* da pesquisa. Atividades, então, que priorizam fenômenos metafonológicos no campo do estudo do *acento prosódico*, do *alçamento*, dos *róticos* e do *apagamento*. Esses fenômenos metafonológicos aqui citados causam estranheza em seus corretos usos diários: crianças e adolescentes sentem dificuldade – não apenas em sala de aula – como também em situações reais de uso da língua. Isso se observa nos mais diversos gêneros textuais. É o caso de escritas (textos) produzidos em redes sociais (e aqui não me refiro ao registro da língua, em situação virtual, atualmente conhecido como *internitês*), panfletos (distribuídos em ruas, esquinas, portas de comércio e em residências familiares), manifestações de rua, greves, dentre outros.

Esclarecido o acima, gostaria de retomar aquilo que citei no parágrafo anterior sobre o que eu elencaria como as atividades que se apresentam (em comum) nos mais variados compêndios didáticos (especializados em consciência fonológica) por mim estudados. São essas: atividades que contemplam a consciência das palavras e frases (ouvindo palavras em frases, palavras em contexto e fora de contexto, exercícios com palavras curtas e longas; exercícios, brincadeiras e/ou atividades que contemplam a consciência silábica (batendo palmas para os nomes, pegando uma coisa da caixa, o sucessor do rei (ou da rainha), escutando primeiro e olhando depois); exercícios, atividades e/ou brincadeiras que contemplam a consciência de fonemas iniciais e finais (adivinha quem é, palavras diferentes (mesmo fonema inicial), encontrando coisas (fonemas iniciais), eu estou pensando em uma coisa, pares de palavras (exclua um fonema e analise, acrescente um fonema e faça síntese), palavras diferentes (mesmo fonema final), encontrando coisas (fonemas finais) e a teia de aranha; exercícios, atividades e/ou brincadeiras que contemplam a consciência fonêmica (palavras básicas de dois fonemas, palavras básicas de três fonemas,

encontros consonantais (acrescentando e excluindo fonemas iniciais e acrescentando e excluindo o segundo membro do encontro), construindo palavras de quatro fonemas, adivinhe qual é a palavra; exercícios, atividades e/ou brincadeiras que contemplam a consciência das letras e da escrita (adivinha quem é (introduzindo fonemas e letras), nomes de figuras (fonemas e letras iniciais), estou pensando em uma coisa (fonemas e letras iniciais), nomes de figuras (fonemas e letras finais), buscando figuras (consoantes iniciais ou finais), introduzindo a forma como as palavras são escritas (acrescente uma letra), trocando uma letra, pronunciando palavras; jogos que contemplam a consciência de escuta (ouvindo sons, ouvindo sequência de sons, gato (mia), escondendo o despertador, quem diz o quê?, sussurre seu nome, sem sentido, telefone sem fio, você se lembra?); jogos que contemplam a consciência de rimas (poesias (canções e versos), histórias rimadas, enfatizando a rima por meio do movimento, rima de palavras, você sabe rimar?, este navio está levando um(a), rimas de ação, o livro de rimas.

Com relação à avaliação que trata do tema consciência fonológica, convém aqui citar: O teste de avaliação (materiais, o procedimento de testagem, identificando rimas, contando sílabas, combinando fonemas iniciais, contando fonemas, comparando o tamanho das palavras, representando fonemas com letras). Além disso, há de se fazer o que chamamos de *interpretação dos resultados* através do preenchimento do seu respectivo instrumental (fichas, tabelas, protocolos de acompanhamento das atividades etc). Antes de por uma avaliação a uma criança (após a mesma ter recebido aulas), é necessário que se faça um teste de sondagem para se avaliar (predizer) o estado real da criança em consciência fonológica. Há testes em língua portuguesa disponíveis para tal.

3.3.1 Atividades Práticas em Consciência Fonológica

As atividades práticas em consciência fonológica logo citadas abaixo refletem o que acabamos de citar no penúltimo parágrafo do item 2.3 desse trabalho. Essas atividades são transcrições, na íntegra, de trabalho feito pelo Ministério da Educação em Portugal e pesquisadas (por mim) no Google Acadêmico.

As atividades podem, portanto, *grosso modo* ser assim citadas:(i) Identificação;(ii) Supressão/adicação;(iii) Substituição;(iv) Segmentação; (v) Reconstrução.

Podem, portanto, serem aplicadas em sala de aula da seguinte maneira:

- Identificação:

- Exercício: *Em busca do som...*

A capacidade de reflexão acerca da composição segmental das palavras é fundamental para a compreensão do código alfabético. Nesta atividade, propõe-se uma forma de introduzir o treino desta competência, levando a criança a identificar a sílaba onde ouve um determinado som. Propõe-se ainda que este exercício vise, inicialmente, à identificação de sons mais salientes em termos perceptivos (fricativos, líquidos, nasais) e só depois se trabalhem os sons menos proeminentes (oclusivos).

- Objetivos: Desenvolver as capacidades de (i); isolar um determinado som na palavra (ii); identificar a sílaba onde esse som se insere.

- Materiais: Ficha de trabalho; lápis de cor

- Ano de esc.: 4º Ano

- Descrição: As crianças identificam as palavras representadas pelo primeiro par de imagens (sapo, laço) e verificam que ambas têm duas sílabas, cada uma associada a um dos dois círculos desenhados ao lado. Relembrando a onomatopeia da cobra ([sssss]), o professor pede aos alunos que identifiquem a sílaba onde está o som [s] em cada palavra, pintando o círculo correspondente.

○ Supressão/Adição:

- Exercício: apo/sapo

- Objetivos: Desenvolver a capacidade de formar palavras, mediante a adição de fonemas nas posições inicial e final da palavra;

- Materiais: Círculos e triângulos de cartão

- Ano de esc. 4º Ano;

- Descrição: Etapa 1 – Criar palavras por adição de um fonema inicial. O professor escolhe uma palavra dissilábica (numa primeira fase, com estrutura silábica simples do tipo CVCV, ex. sapo) e produz a mesma em voz alta, omitindo o primeiro som (ex. apo). Oralmente, as crianças identificam e contam as sílabas da pseudo-palavra produzida pelo professor (a-po, 2 sílabas); uma delas desloca-se ao quadro e fixa um círculo por cada sílaba identificada (alinha os dois círculos da esquerda para a direita, nomeando a sílaba representada por cada um: a...po). O professor explica que, se juntarmos um som ao início da primeira sílaba, é possível formar uma nova palavra. As crianças sugerem sons; se tiverem dificuldades em identificar um som que permita criar uma palavra com significado o professor poderá recorrer a imagens que remetam para onomatopeias (por exemplo a cobra,

para chegar ao som [s]- sapo). Uma vez descoberto um som possível (poderão surgir outros para além do [s], nomeadamente o [t] – tapo ou o [R] – rapo), o professor fixa um triângulo de cartão (1 triângulo=1 som) no limite esquerdo do primeiro círculo: desta forma, pretende-se que os alunos adquiram a consciência de que a mudança de apo para sapo (ou tapo ou rato) decorreu do facto de se ter acrescentado um elemento à posição inicial da palavra. Repetição do procedimento com outras palavras (ex. -oca / foca, toca; -opa/ roupa, louca, sopa).

○ Substituição:

- Exercício: faca, vaca, saca ...
- Objetivos: Desenvolver a capacidade de substituir o fonema inicial da palavra, de forma a criar novas palavras. Materiais: Imagens previamente selecionadas;
- Ano de esc.: 4º Ano;
- Descrição: Etapa 1: O professor apresenta duas imagens à turma (fixando-as no quadro): um gato zangado e uma faca; os alunos identificam o som produzido pelo gato [ffffff] e dizem a palavra faca em voz alta; depois tentam explicar o que aquelas duas imagens têm em comum. O professor deverá orientar o diálogo no sentido de se chegar à conclusão que a palavra faca começa com o som do gato zangado ([f]). Etapa 2: À frente das figuras da faca e do gato, o professor fixa três imagens: As crianças começam por identificar e imitar o som produzido pelo primeiro objeto apresentado: o som [v] da ventoinha. Depois, os alunos vão concentrar-se na palavra faca e substituir o som [f] do gato pelo som [v] da ventoinha, formando a palavra vaca. O procedimento repete-se para as outras duas imagens; os alunos devem perceber que ao substituir [f] pelo som da cobra formam uma nova palavra (saca), mas que tal não é possível como som do leão (*raca).

○ Segmentação:

- Exercício: Palavras preguiçosas I
- Objetivos: Desenvolver a capacidade de segmentação das palavras nos sons que as constituem.
- Materiais: Triângulos de cartão; saco com imagens (inicialmente, imagens que representem palavras maximamente dissilábicas, com estruturas cvcv) Fonte: Adaptado a partir de Adams et al. (2006);
- Ano de esc. 4º Ano;
- Descrição: Etapa 1 - Uma criança retira uma imagem do saco e diz o nome do objeto que ela representa. O professor explica que está com muita preguiça e

repete a palavra, fazendo uma pausa de alguns segundos entre cada som. (ex. casa) [k]...[a]...[z]...[] e colocando um triângulo à medida que produz cada som, alinhando-os da esquerda para a direita. As crianças repetem a palavra, também 'com preguiça', alinhando os seus triângulos (as crianças devem apontar para cada triângulo à medida que produzem o respectivo som). Etapa 2- O exercício continua com o professor tirando mais uma imagem do saco, mas agora são as crianças que produzem a palavra som a som, alinhando os triângulos em simultâneo.

○ Reconstrução

- Exercício: Palavras preguiçosas II
- Objetivos: Desenvolver a capacidade de juntar os sons de forma a construir palavras.
- Materiais: Triângulos de cartão; saco com imagens (inicialmente, imagens que representem palavras maximamente dissilábicas, com estruturas cvcv) Fonte: Adams et al. 2006
- Ano de esc.: 4º Ano
- Descrição da atividade: Etapa 1 - O professor tira uma imagem do saco mas não deixa que as crianças a vejam; depois, diz o nome da imagem, som a som, ao mesmo tempo que alinha os triângulos. As crianças repetem os sons do professor, repetidamente e cada vez mais rápido, até adivinharem qual a palavra representada. A imagem é mostrada depois para confirmar a hipótese das crianças. Etapa 2 - cada criança terá a oportunidade de fazer o mesmo que o professor, sendo-lhe dado algum tempo para analisar a imagem que lhe foi dada e verificar o número de sons que representa. A produção de cada som deve ser sempre acompanhada pelo alinhamento dos triângulos.

○ Relação som-grafia: distinção entre sons surdos e sons sonoros

- Exercício: Pesca de letras e sons...
- Objetivos: Desenvolver as capacidades de distinguir, na escrita, pares de sons (i) com modos de articulação distintos, (ii) com vozeamento distinto, (iii) com pontos de articulação distintos.
- Materiais: Textos diversos.
- Ano de esc.: 4º Ano
- Descrição da atividade: O professor distribui pelas crianças vários triângulos de cor vermelha e de cor azul (no mínimo, 10 de cada cor para cada criança), lembrando que os triângulos azuis representam sons que não tremem (surdos)

e que os vermelhos representam sons que tremem (sonoros). As crianças lêem os textos, em busca de letras que representem sons surdos e sonoros. Sempre que as encontram, colocam um triângulo da respectiva cor junto à letra (por exemplo, ao encontrarem a letra f, tapam-na com um triângulo azul, uma vez que representa um som surdo, [f]).

Por último, convém classificar a pesquisa no âmbito de pesquisa *qualitativa*, pois trata-se de focar e exercitar sistematicamente e de forma contínua os padrões conceituais (fonológicos e metafonológicos) que envolvem as correspondências regulares (biunívocas) ou correspondências irregulares (não biunívocas) intrínsecas à consciência fonológica. Em vista disso, não se trata de trabalhar com números ou dados que envolvam quantificações. Logo, *não* a classifico como pesquisa quantitativa.

Finalmente, intervenções pedagógicas ou estratégias propriamente ditas são descritas logo abaixo.

3.3.2 Estratégias Voltadas às Atividades

○ *Treino de Sons:*

- **Função:** Inicialmente, faz-se necessário que a criança localize, identifique, reconheça os sons isolados para depois se apropriar dos sons da língua; pode e deve ser realizado com sons diferentes, desde que siga uma única categoria em todas as fases. Exemplo: sons de meio ambiente, corporais, de instrumentos musicais.

○ O treino propriamente dito:

- **Objetivo:** reconhecer o som;
- **Procedimento:** Apresenta-se o som de palmas e verifica-se se a criança o reconhece;
- **Variações:** Sons de estalo de língua/descendo escadas/assobio. Pode-se apresentar por meio de unidades de tempo: palma e se espera um tempo de um minuto; duas palmas e se espera um tempo de um minuto também.

○ Treino de palavras nas frases:

- O treino propriamente dito: Pedir à criança que conte quantas palavras têm na frase e pede-se que a criança escreva o número no quadrado (o quadrado vai estar ao lado de cada frase na folha da atividade que a criança terá em mãos):

- ✓ Maria vai à feira aos domingos;
- ✓ Os dentes do tubarão são grandes;
- ✓ Eu durmo no meu quarto

Esses exemplos acima (de aula propriamente dita) explorando consciência fonológica são pouquíssimos do que se pode trabalhar com as crianças e que foram citados anteriormente nesse trabalho. As intervenções acima são apenas para uma única aula de cada vez. No subitem 3.4.2 o trabalho esboça com minúcias as aulas que foram ministradas dentro dos 03 (três) módulos da sequência didática por meio de planos de aulas (por mim elaborados) e que foram executados como recurso para a coleta de dados e posterior análise desses mesmos dados.

3.4 Pormenorização da Pesquisa

A pormenorização da pesquisa dá-se aqui através dos planos de aula em volta da sequência didática que registro aqui e também se dá através do passo a passo do que foi feito em sala de aula. No 1º subtópico da pormenorização da pesquisa (sequência didática), faço um registro teórico sobre o tema empregando autores como Nery (2006) e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011); no 2º subtópico, mostro exatamente a sequência didática (elaborada por mim) para a execução da coleta de dados onde trabalhei as categorias de análise: o acento prosódico (em comparação ao acento gráfico), o alçamento, os róticos e o apagamento; no 3º subtópico, nos 3º, 4º e 5º subtópicos explico detalhadamente como se deram as aulas propriamente ditas: fiz isso levando pelo viés do Eixo da Oralidade e pelo viés do Eixo da Escrita.

3.4.1 Sequência Didática

Sobre a sequência didática, gostaria ainda de citar Nery, (2006), p. 114, quando a mesma assim escreve sobre o assunto:

Sem que haja um produto, como nos projetos, as sequências didáticas pressupõem um trabalho pedagógico organizado em uma determinada sequência, durante um determinado período estruturado pelo(a) professor(a), criando-se assim, uma modalidade de aprendizagem mais orgânica. Os planos de aula, em geral, sequelem essa organização didática.

E acrescenta:

A sequência didática permite, por exemplo, que se leiam textos relacionados a um mesmo tema, de um mesmo autor, de um mesmo gênero; ou ainda que se escolha uma brincadeira e se aprenda sua origem e como se brinca; ou também que se organizem atividades de arte para conhecer mais as várias expressões artísticas, como o teatro, a pintura, a música etc.; ou que se estudem conteúdos das várias áreas do conhecimento do ensino fundamental, de forma interdisciplinar. (Idem Ibidem, p. 114).

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly, (2011, p. 82), “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual ou escrito”. Esses teóricos acrescentam que “as sequências didáticas, servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis”. (Ibidem, p. 83).

Ainda citando os teóricos acima, convém especificar com maior riqueza de detalhes a fundamentação teórica em torno do assunto: a sequência didática. Para isso, transcrevo abaixo, na íntegra, os parâmetros utilizados por esses teóricos para mostrar como se dão os procedimentos cognitivos em torno da questão. (Ibidem, pp. 92-93).

1. Escolhas pedagógicas

- a) O procedimento inclui possibilidades de avaliação formativa, isto é, de regulação dos processos de ensino e de aprendizagem.
- b) Ele insere-se num projeto que motiva os alunos a escrever ou tomar a palavra...
- c) Ele maximiza, pela diversificação das atividades e dos exercícios, as chances de cada aluno se apropriar dos instrumentos e noções propostos, respondendo, assim, às exigências de diferenciação do ensino.

2. Escolhas psicológicas

- a) A atividade de produção de textos escritos ou orais é trabalhada não somente como colocação em palavras ou frases de ideias prévias, mas em toda sua complexidade...
- b) O procedimento visa transformar o modo de falar e de escrever dos alunos, no sentido de uma consciência mais ampla de seu comportamento de linguagem em todos os níveis (por exemplo: escolha de palavras, adaptação ao público, colocação da voz, organização do conteúdo etc.).
- c) Essa transformação ocorre porque diferentes instrumentos de linguagem são propostos aos alunos (por exemplo: regras de estruturação de um texto, fórmulas particulares para argumentar, meios para evidenciar informações etc.).

3. Escolhas linguísticas

- a) A atividade de linguagem produz textos e discursos. O procedimento utiliza instrumentos linguísticos que permitem compreender essas unidades de linguagem.
- b) Toda língua se adapta às situações de comunicação e funciona, portanto, de maneira bastante diversificada. Ela não é abordada como objeto único, que funciona sempre de maneira idêntica.
- c) Há formas históricas relativamente estáveis de comunicação que emergem, correspondendo a situações de comunicação típicas, a saber, os gêneros de textos.

4. As finalidades gerais

O procedimento de ensino de expressão escrita e oral que acabamos de descrever em forma de sequências didáticas concretiza, de fato, as seguintes finalidades [...]:

- preparar os alunos para dominar sua língua nas situações mais diversas da vida cotidiana, oferecendo-lhes instrumentos precisos, imediatamente eficazes, para melhorar suas capacidades de escrever e de falar;
- desenvolver no aluno uma relação consciente e voluntária com seu comportamento de linguagem, favorecendo procedimentos de avaliação formativa e de autorregulação;
- construir nos alunos uma representação da atividade de escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho, de uma lenta elaboração.

Ainda falando sobre o valor teórico da sequência didática, os autores inscrevem-na – dando continuidade ao assunto – nos conceitos de *modularidade* e de *modalidade* associada à *diferenciação*.

A modularidade é um princípio geral no uso das sequências didáticas. O procedimento deseja pôr em relevo os processos de observação e de descoberta. [...] este se inscreve numa perspectiva construtivista, interacionista e social que supõe a realização de atividades intencionais, estruturadas e intensivas que devem adaptar-se às necessidades particulares dos diferentes grupos de aprendizes. (Idem *Ibidem*, p. 93).

E acrescenta:

A modularidade deve ser associada à *diferenciação* pedagógica. Levar em conta a heterogeneidade dos aprendizes representa, atualmente, um desafio social decisivo. As diferenças entre os alunos, longe de serem uma fatalidade, podem constituir um enriquecimento para a aula desde que se faça um esforço de adaptação. (Idem *Ibidem*, p. 93).

Finalmente, a justificativa de uma *sequência didática* – em uma rotina em sala de aula – dá-se como forma de organização do conteúdo didático.

3.4.2 *Sequência Didática: Consciência Fonológica do Acento Prosódico, do Alçamento, dos Róticos e do Apagamento*

A sequência didática a seguir foi trabalhada em sala de aula dos dias 16 a 31 de outubro de 2017, dividida em seus respectivos 03 (três) módulos. O 1º módulo corresponde aos 04 (quatro) primeiros momentos (aulas), finalizando com a 1ª avaliação (atividade escrita), contemplando os dias 16, 17, 18 e 19; o 2º módulo corresponde do 5º ao 7º momentos (aulas), finalizando com a 2ª avaliação (atividade escrita), contemplando os dias 20, 23 e 24; o 3º e último módulo corresponde do 8º ao 12º momentos (aulas), contemplando os dias 25, 26 e 27, 30 e 31, finalizando com a 3ª avaliação (atividade escrita). É que o trabalho prefere retomar os conteúdos dos três módulos da sequência didática com o objetivo de revisá-los; portanto, utilizar o 9º momento (aula) para a revisão do 1º módulo, o 10º momento (aula) para a revisão do 2º módulo, o 11º momento (aula) para a revisão do 3º módulo (aula) e o 12º e último momento (aula) para a realização da 3ª e última avaliação. A seguir, a sequência didática é descrita de forma pormenorizada através dos seguintes itens:

- objetivos;
- conteúdos;
- tempo estimado;
- início previsto;

- público alvo;
- material necessário;
- desenvolvimento
- avaliação escrita.

Ademais, temos igualmente os itens **objetivos** até **material necessário** para serem aplicados em todos os três módulos da sequência didática e não sendo necessário repeti-los quando os mesmos forem citados; por outro lado, o desenvolvimento será obviamente diferenciado em cada um dos módulos e devidamente especificado.

○ **Objetivos:**

- Diferenciar acento prosódico de acento gráfico;
- Mostrar a contribuição do acento prosódico para o reconhecimento da tonicidade na palavra;
- Reconhecer a importância do acento prosódico para a ortografia;
- Aplicar a consciência fonológica sobre o acento prosódico para evitar erros gráficos.
- Estudar usando os recursos da consciência fonológica para o devido e correto emprego e internalização do uso do acento;
- Desvendar (usando os recursos da consciência fonológica) o porquê do emprego duplo do grafema R em comparação ao emprego não-duplo do mesmo grafema;
- Entender (pela consciência fonológica) o emprego dos róticos;
- Compreender (via consciência fonológica) o complexo fenômeno do apagamento, tanto no nível da oralidade quanto no da escrita.
- Fazer intervenções durante a aula solicitando às crianças que participem (respondendo ou questionando) por meio da oralidade;
- Avaliar por meio de atividade escrita (avaliação escrita) todos os conteúdos ministrado ao longo dos três modelos da sequência didática.

○ **Conteúdos:**

- ✓ Acento prosódico (em comparação ao acento gráfico e às sílabas pretônicas), e acento em segmentos verbais (palavração); róticos e apagamento em segmentos frasais (método analítico).

○ **Exploração dos Conteúdos:**

- ✓ Emprego de atividades (orais e escritas) pelo método palavrção. Essas atividades acontecem por meio de preenchimento de lacunas, sublinhar segmentos fônicos, fazer traços nesses mesmos segmentos visando ao reconhecimento destes quanto aos fenômenos alçamento, róticos, apagamento; quanto à compreensão do emprego do emprego do acento prosódico. Competições entre meninos e meninas através de exercícios em colunas no quadro branco sobre as respectivas categorias de análise. Emprego também das mesmas atividades (orais e escritas) explorando-as agora pelo método analítico.
- Tempo estimado:
 - ✓ 12 (doze) momentos (12 (doze) aulas de 01h30min cada aula)
- Início previsto:
 - ✓ Dividido em dois grandes contatos: o 1º contato (em sala de aula com as crianças) aconteceu nos dias 14, 18, 24, 25, 27, 28 e 31 de outubro, tendo continuidade nos dias 1º, 3, 7, 8, 10, 11, 14, 15, 17, 21, 22, 24 e 25 de novembro de 2016 (Dois Mil e Dezesesseis);
 - ✓ o 2º contato aconteceu (em sala de aula com as crianças) nos dias 16, 17, 18, 19, 20, 23, 24, 25, 26, 27, 30 e 31 de outubro de 2017 (Dois Mil e Dezessete). P.S.: O desenvolvimento mostrado a seguir que inclui o passo a passo dos momentos (aulas) refere-se somente aos dias do 2º contato descrito anteriormente no item *início previsto* do subtópico 3.4.2. É que foi esse 2º contato onde se concretizou de fato a realização da coleta de dados da pesquisa e onde foram feitas as três principais fontes da coleta de dados: as três avaliações escritas; pelo 1º contato, colheu-se apenas o teste diagnóstico (feito em 10 dez itens).
- Público alvo:
 - ✓ Série: 3º Ano – Turma: "C" – Turno: manhã (para o 1º contato);
 - ✓ Série: 4º Ano – Turma "C" – Turno: manhã (para o 2º e último contato).
- Material necessário:
 - ✓ quadro branco
 - ✓ pincel atômico
 - ✓ voz do pesquisador
- Desenvolvimento:
 - ❖ 1º ao 4º momentos (aulas):
 - Predição: conscientização sobre a existência do acento prosódico;

➤ Exposição no quadro branco de segmentos frasais contendo - ao mesmo tempo - segmentos verbais com acento prosódico e com acento gráfico.

➤ Atividade em sala de aula:

○ Brincando com as palavras:

✓ Eu sou estrangeiro – fazendo compras e cometendo silabadas.

O casal de gringos na feira de frutas

__ Eu queria comprar b́anana

__ Amor, n̄o é b́anana! Deve-se dizer: bananá!

__ N̄o estou entendendo! Vocês querem comprar mesmo o quê?

__ B́anana!

__ N̄o! bananá!

__ Será que vocês n̄o est̄o querendo é comprar banana?

__ Viu? o acento prosódico n̄o é no primeiro segmento fônico!

__ Mas também o acento prosódico n̄o é no último segmento fônico, haha!!

✓ transposiç̄o do acento prosódico:

• com segmentos verbais dissilábicos;

• e com segmentos verbais trissilábicos.

○ brincando com a mudanç̄a do nome pŕprio das crianç̄as:

✓ Cada crianç̄a responde à pergunta do professor pesquisador:

_ qual é o seu nome? E a crianç̄a responde se o seu nome é 'acento gráfico' ou se é 'acento prosódico' e em seguida s̄o feitas as seguintes perguntas sobre o "nome" da crianç̄a:

_ acento gráfico, eu posso ver o seu "nome"?

_ sim, porque ele é um traço (sinal) gráfico e como tal pode ser visto.

_ qual é o seu nome? (Referindo-se a uma outra crianç̄a)

_ O meu nome é acento prosódico.

_ acento prosódico, eu posso ver o seu "nome"?

_ n̄o, porque ele é uma realizaç̄o vocálica n̄o representada graficamente e como tal só pode ser ouvido.

○ brincando de competiç̄o entre meninos e meninas:

✓ segmentos verbais gráficos dissilábicos, trissilábicos e polissilábicos s̄o grafados no quadro branco, e, ao lado, duas colunas separadas com o nome 'meninas' e a outra coluna com o nome 'meninos'. O professor-pesquisador escreve (por segmentaç̄o silábica) palavra por palavra e sublinha abaixo cada segmento

fônico, numerando-os em ordem ascendente. Para isso mostro em exemplo pela palavra GI RA FA.

1º 2º 3º

- ✓ Em seguida, o comando é direcionado aos meninos e meninas: Em que segmento fônico encontra-se o acento prosódico: no primeiro, no segundo ou no terceiro? Se os meninos acertarem, ponto marcado e posto em sua coluna; o mesmo para as meninas.
- brincando de fazer marcação gráfica através de um pequeno traço (') na parte lateral superior esquerda do segmento fônico que tem acento prosódico. Ex.: pa'nela, composi'tor, 'carro, ele'fante.
- ✓ São distribuídos a cada criança um pequeno texto e feito o seguinte comando: Marque com um traço (') na parte lateral superior esquerda do segmento fônico de cada segmento verbal onde se encontra o acento prosódico. Obs.: Nessa atividade, utiliza-se o método análise (uso de textos) em detrimento do método palavrção (uso de segmentos verbais).
- brincando de construir pseudopalavras:
- ✓ São distribuídas folhas de papel a cada criança e pede-se que elas narrem uma pequena história, ou escrevam um trava-língua, ou façam uma poesia e leiam suas produções (em voz alta) usando adequadamente o acento prosódico, e, portanto, sem cometer silabada.
- ✓ 1ª avaliação escrita (atividade escrita).

Sobre a 1ª avaliação escrita, o trabalho se volta para habilidades em consciência fônica ou silábica através de uma única atividade escrita ou questão única (1º módulo da sequência didática), tendo como conteúdo a categoria de análise da pesquisa chamada de **acentos prosódicos**. Assim, a avaliação explora conhecimento sobre esse acento prosódico e sobre o segmento fônico correspondente a esse mesmo acento. O item (questão única) enumera 10 segmentos verbais (método palavrção) e pede à criança que encontre em cada um deles o **acentos prosódicos** e circule o segmento fônico correspondente a esse acento prosódico. Cada segmento verbal equivale a 1,0 (ponto), perfazendo assim a nota máxima de 10,0 (pontos). Essa 1ª avaliação está disponível nos anexos do trabalho. Apesar disso, apresento um quadro que registra, na íntegra, a respectiva avaliação visando a especificar (exemplificando) o que foi explanado teoricamente sobre a mesma.

QUADRO 1

QUESTÃO ÚNICA: COMANDO	SUBITENS	GABARITO
<p>Encontre em cada segmento verbal (palavra) o ACENTO PROSÓDICO correspondente a esta palavra e CIRCULE o segmento fônico (SÍLABA) relativo ao acento mencionado</p>	<p>01.E LE FAN TE; 02.GI RA FA; 03.MAN TEI GA; 04. A RA CA TI; 05.U BUN TU; 06.PA RE DE; 08.OR GA NI ZA DOR; 09.ES SEN CI AL; 10.GEN TIL.</p>	<p>01.E LE FAN TE; 02.GI RA FA; 03.MAN TEI GA; 04. A RA CA TI; 05.U BUN TU; 06.PA RE DE; 08.OR GA NI ZA DOR; 09.ES SEN CI AL; 10.GEN TIL.</p>

Fonte: Autor da Pesquisa (2018).

❖ 5º momento:

- Predição: apresentação inicial da importância da consciência fonológica do acento prosódico para a escrita de segmentos verbais grafados por **grafemas 'o' ou 'u' (tônicos ou átonos)** em final de palavras e representados **foneticamente por [u]**: temos aqui o estudo da segunda categoria de análise, o **alçamento**.
- Exposição no quadro branco de segmentos verbais que exemplificam o conhecimento do emprego do acento prosódico para a ortografia desses mesmos segmentos que são grafados por 'o' ou 'u' em final de palavras;

- Atividade em sala de aula:
 - Exercício de grafia (escrita) cujos comandos pedem gabaritos que sejam grafados por 'o' ou 'u' em final de palavras através de preenchimentos de lacunas em segmentos frasais.

- ❖ 6º momento:
 - Predição: apresentação inicial da importância da consciência fonológica do acento prosódico para a escrita de segmentos verbais grafados por **grafemas 'e' ou 'i' (tônicos ou átonos) em final de palavras** e representados **foneticamente por [i]**: temos ainda aí a categoria de análise **alçamento**.
 - Exposição no quadro branco de **segmentos frasais** que exemplificam o conhecimento do **acento prosódico** para a **ortografia** de segmentos verbais que são grafados por **'e' ou 'i' em final de palavras** e representados foneticamente por [i].
 - Atividade em sala de aula:
 - Exercício de grafia (escrita) cujos comandos pedem gabaritos que sejam grafados por 'e' ou 'i' em final de palavras através de preenchimentos de lacunas em segmentos frasais. Aí já utilizamos o método analítico e saímos do método palavração.

- ❖ 7º momento:
 - Predição: Apresentação inicial da importância da consciência fonológica do acento prosódico para a escrita de segmentos verbais grafados através de expressões ou locuções verbais em que aparecem verbos no infinitivo e que estes devem ter a marca do morfema 'r' no final de cada um desses mesmos verbos. Aí nesse caso já se começa a iniciar a criança na categoria de análise **apagamento**.
 - Exposição no quadro branco de segmentos frasais que exemplifiquem o conhecimento do emprego do acento prosódico para a ortografia desses segmentos que devem ser grafados com a presença final - em cada verbo - do morfema 'r'.
 - Atividade em sala de aula:
 - Exercício de grafia (escrita) cujos comandos pedem gabaritos que sejam grafados por segmentos verbais que contenham expressões ou locuções verbais em que aparecem verbos no infinitivo e que estes devam ter a marca do morfema 'r' no final de cada um desses mesmos verbos.

✓ 2ª avaliação (atividade escrita).

Sobre a 2ª avaliação escrita, o trabalho se volta também para habilidades em consciência fônica ou silábica através de duas atividades escritas ou 1ª questão e 2ª questão (2º módulo da sequência didática), tendo como conteúdo a categoria de análise da pesquisa **alçamento**. Desse modo, a avaliação explora conhecimento sobre o alçamento através de suas duas questões (itens). Na 1ª questão, composta de três subitens (I, II e III), **os grafemas /e/ e /i/** devem preencher a lacuna (gráfica) do final de cada segmento verbal (escritos estes em um contexto de segmento frasal). Esta lacuna está representada foneticamente pelo **[i]** do **alçamento**. Ainda sobre os subitens, o subitem I é composto de um segmento frasal que 'deixa em branco' (para a criança completar/preencher) o segmento fonêmico final (alçamento) de quatro segmentos verbais. Cada lacuna preenchida corretamente nos quatro segmentos verbais propostos vale 0,5 ponto. O mesmo é pedido para o subitem II da 1ª questão (item), apenas com a seguinte diferença: agora a criança tem que preencher o segmento fonêmico em apenas três segmentos verbais e o mesmo (sem nenhuma diferença) para o subitem III; na 2ª questão, composta de dois subitens, **os grafemas /o/ e /u/** devem preencher a lacuna (gráfica) do final de cada segmento verbal (também escritos estes em um contexto de segmento frasal). Esta lacuna está representada foneticamente pelo **[u]** do **alçamento**. Ainda sobre os subitens, o subitem I é também composto de um segmento frasal que 'deixa em branco' (para a criança completar/preencher) o segmento fonêmico final (alçamento) de três segmentos verbais. Exatamente como na primeira questão (item), cada lacuna preenchida corretamente nos respectivos três segmentos verbais propostos vale 0,5 ponto. Enfim, no subitem II, o mesmo é pedido como o foi no subitem I da 2ª questão (item), diferenciando-se apenas no número total de segmentos verbais a serem preenchidos, que agora totaliza sete segmentos fonêmicos em toda a extensão do segmento frasal. O mesmo é pedido para a 2ª questão (item), composta agora de dois subitens (I e II). Quanto à pontuação da avaliação, na 1ª questão (comando) temos 0,5 ponto para cada segmento verbal a ser avaliado. Logo, o subitem I vale 2,0 pontos; o II vale 1,5 ponto e o III vale também 1,5 ponto; na 2ª questão (comando) temos também 0,5 ponto para cada segmento verbal a ser avaliado. Daí, o subitem I vale 1,5 ponto; o II vale também 1,5 ponto e o III vale 2,0 pontos. Portanto, 5,0 pontos para cada questão, totalizando a nota máxima 10,0. Essa 2ª avaliação está disponível nos anexos do trabalho. Apesar disso, apresento um quadro que registra, na íntegra, a respectiva

avaliação visando a especificar (exemplificando) o que foi explanado teoricamente sobre a mesma.

QUADRO 2

1ª QUESTÃO: COMANDO	SUBITENS	GABARITO
<p>Preencha as lacunas que se encontram nas palavras dos segmentos frasais abaixo usando corretamente a letra /e/ ou /i/ para o segmento fonético [i].</p>	<p>I.O BOD_ da BOD_ foi para o ABAT_ em TRAIR_;</p> <p>II.EST_ PACOT_ eu comprei em PACOT_;</p> <p>III.Estando em ARACAT_, eu DECID_ comprar um ALICAT_.</p>	<p>I.O BODE da BODI foi para o ABATE em TRAIRI;</p> <p>II.ESTE PACOTE eu comprei em PACOTI;</p> <p>III.Estando em ARACATI, eu DECIDI comprar um ALICATE.</p>
2ª QUESTÃO: COMANDO	SUBITENS	GABARITO
<p>Preencha as lacunas que se encontram nas palavras dos segmentos frasais abaixo usando corretamente a letra /o/ ou /u/ para o segmento fonético [u]</p>	<p>I.O LUL_ através do TAT_ reconheceu que se tratava de um TAT_;</p> <p>II.No MAT_, o GAT_ observava o FAT_ de um SABAC_ estar SEND_ MIRAD_ pelo Zé PAT_.</p>	<p>I.O LULU através do TATO reconheceu que se tratava de um TATU;</p> <p>II.No MATO, o GATO observava o FATO de um SABACU estar SENDO MIRADO pelo Zé PATU.</p>

Fonte: Autor da Pesquisa (2018).

Gostaria de fazer algumas observações referentes às questões (comandos) do quadro 2 no tocante a alguns subitens: o segmento verbal BODI (uma pessoa residente na cidade) empregado no subitem I da 1ª questão (item) é de absoluto conhecimento da população que reside na sede do município de Tamboril, onde foi executada a avaliação; o mesmo para o subitem I da 2ª questão (item) no que diz respeito ao segmento verbal LULU (também um habitante da cidade); o mesmo para

Zé PATU. Quanto aos segmentos verbais referentes aos respectivos municípios de TRAIRI, PACOTI e ARACATI e aos segmentos verbais TATU E SABACU, posso garantir que fazem (para os habitantes da sede desse município) parte do conhecimento de mundo dessas mesmas pessoas, e aí, claro, incluem-se as crianças.

❖ 8º momento:

- Predição: Apresentação inicial da importância da consciência fonológica do grafema 'r' em segmentos fônicos (sílabas) em que esse mesmo grafema aparece em posição intervocálica em padrões silábicos CV+CV e em posição medial (entre uma consoante e uma vogal) em padrão silábico CCV (estando ou não em posições de sílabas prosódicas) em que as realizações fonéticas deste grafema são chamadas de tepe [r]. Uma outra realização do grafema 'r' acontece quando este aparece, duplicado, em posição também intervocálica em padrões silábicos CVC+CV em que as realizações fonéticas deste grafema são chamadas de vibrante [ř]. Algumas realizações fonéticas pronunciadas como tepe [r] adotadas em alguns estados de outras regiões, aqui na pesquisa foram adotadas como vibrante [ř] (por conta de nossas diferenciações de pronúncia). São os casos do emprego do grafema 'r' em segmentos fônicos (sílabas) em que aparece em posição final em padrão silábico CVC (em monossilábicos); um outro seria em posição final de primeira sílaba em padrões silábicos CVC+CV (em dissilábicos, trissilábicos ou polissilábicos). Ainda nesse momento retomo o **apagamento** e apresento problemas de escrita por conta desse fenômeno fonológico.
- Exposição no quadro branco de segmentos verbais que exemplifiquem a importância fonética (às vezes sutil na realização vocálica) do fonema /r/ em posições acima citadas, ora contemplando segmentos fônicos (silábicos) prosódicos, ora não os contemplando.
- Atividade em sala de aula:
 - Exercício de grafia (escrita) cujos comandos pedem gabaritos que sejam grafados por segmentos gráficos que contenham segmentos verbais **sem a presença do grafema 'r'** em termos em que esse grafema é indispensável (em posição medial ou em posição final de primeira sílaba) na grafia e – parcialmente – na vocalização). Em seguida, esses segmentos verbais **são reescritos com a presença (indispensável) do grafema 'r' e/ou fonema /r/**.

❖ 9º momento:

- Revisão do 1º módulo;

- ❖ 10º momento:
- Revisão do 2º módulo;
- ❖ 11º momento:
- Revisão do 3º módulo;
- ❖ 12º e último momento:
- ✓ 3ª avaliação (atividade escrita).

Sobre a 3ª avaliação escrita, o trabalho se volta para habilidades em consciência fônica (no 1º subitem da questão única) explorando o **alçamento** em sua completude e no 2º e 3º subitens o trabalho explora a categoria de análise **apagamento**, categoria de análise esta que poderia ser classificada como consciência intrassilábica e consciência do uso do grafema 'R' em posição final de segmentos verbais. O apagamento, nesse caso, trabalha com os róticos, diferenciando-se apenas pela compreensão do emprego (vozeado ou não-vozeado) destes. É o momento em que o 'R' é vocalizado (em circunstâncias intrassilábicas) de forma quase inaudível e que também é vocalizado (em posição final de segmentos verbais) de forma, dessa feita, inaudível: apenas "arrasta" para si o acento prosódico para o segmento fônico ao qual está inserido graficamente em posição final. Retomando a avaliação em seus subitens, temos três ditados (feitos por mim). No 1º subitem, o ditado corresponde a 4,0 pontos (0,25 décimos para cada segmento verbal correspondente à categoria de análise **alçamento**, em um total de 16 segmentos verbais do respectivo ditado; no 2º, 2,5 pontos (0,25 décimos para cada segmento verbal sobre a categoria de análise **róticos** em um total de 10 segmentos verbais, e, finalmente, no 3º, 3,5 pontos (0,25 décimos para cada segmento verbal sobre a categoria de análise **apagamento** em um total de 14 segmentos verbais. Apesar disso, apresento um quadro que registra, na íntegra, a respectiva avaliação visando a especificar (exemplificando) o que foi explanado teoricamente sobre a mesma.

QUADRO 3

QUESTÃO ÚNICA (TRÊS DITADOS) (1º, 2º e 3º COMANDOS)	GABARITOS (1º, 2º e 3º)
<p>1º Transcreva abaixo o texto a ser lido agora:</p> <p>_____.</p>	<p>1º Vi bambu em um sábado, no mato. Colhi caju domingo passado, no campo. Dia seguinte, aqui e ali, senti saudade do tempo que andava</p>

	nu. Foi então que comi doce, li gibi e persegui tatu.
2º Transcreva abaixo o próximo texto a ser lido agora: _____.	A Sara tem sardas e eu sarro das sardas dela. Sardas, eu logo sarro; sarro portanto das sardas da Sara.
3º Transcreva abaixo as frases que serão lidas agora: 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____ 6. _____ 7. _____	1. Ao sair, não esquece de fechar a porta. 2. Eu vou enviar esse arquivo para ti. 3. Parlamentares chegam ao poder para ferrar os cofres públicos. 4. Ele vai passar aí mais tarde? 5. Ela tem que ficar aqui até se vencer o prazo. 6. Isso é de deixar a gente sem acreditar! 7. Faça isso sem me humilhar...

Fonte: Autor da pesquisa (2018).

Convém acrescentar que todas as 03 (três) avaliações – registradas em folha de papel com o título de **sequência didática** (e abaixo disso) atividades do 1º módulo, atividades do 2º módulo e atividades do 3º módulo, respectivamente, foram elaboradas por mim mesmo, na condição de mestrando e pesquisador.

3.4.3 O Passo a Passo da Pesquisa em Sala de Aula

Descrevo o que foi feito em sala de aula: como realmente procederam as aulas que perfazem, ao todo, a realização – em sua inteireza – da sequência didática.

As atividades escritas se deram por meio de avaliações e as orais se deram por meio de falas das crianças no decorrer das aulas em sequência didática. A seguir, a análise dos dados é feita a partir do eixo da oralidade e a partir do eixo da escrita.

3.4.3.1 O Passo a Passo a partir do Eixo da Oralidade

Nos primeiros momentos (aulas), dá-se ênfase a uma sondagem – feita oralmente – durante parte significativa do desenrolar da aula. Nessa sondagem, são confrontados (para diferenciação) dois conceitos básicos: o do acento prosódico e o do acento gráfico. São postos segmentos verbais (palavras) no quadro branco, palavras estas que apresentam ora somente acento gráfico (apesar de o acento gráfico sempre determinar o acento prosódico), ora somente acento prosódico.

A seguir, exponho algumas das interpelações orais feitas por mim às respectivas crianças em sala de aula:

- Todas as palavras contêm acento gráfico?
- Todas as palavras contêm acento prosódico?
- O acento gráfico é perceptível sob qual sentido? Visão ou audição?
- O acento prosódico é perceptível sob qual sentido? Visão ou audição?
- Havendo acento gráfico na palavra, esse mesmo acento determina também o acento prosódico?
- Na ausência do acento gráfico, como se deve proceder para detectar o acento prosódico?
- Em qual segmento fônico (sílabas) pode recair o acento prosódico em palavras a partir de duas sílabas?
- Para se encontrar o acento prosódico da palavra, deve-se contar o segmento fônico (sílabas) da esquerda para a direita ou, ao contrário, da direita para a esquerda?

22 (vinte e duas) crianças estiveram presentes em sala nos primeiros momentos. Portanto, nesse primeiro momento, a pesquisa focaliza pesquisar as habilidades e competências das crianças dentro do Eixo da Oralidade.

Em um segundo momento (aula), analisa-se três pontos (ainda no âmbito do acento prosódico) que são:

- Em qual segmento fônico pode recair o acento prosódico?
- Como fazer para detectar esse mesmo acento?
- Qual a utilidade do acento prosódico? Apenas para a fala e/ou leitura ou também para a boa escrita alfabética (ortografia)?

Além das perguntas (temas) citados logo acima, as crianças passaram (oralmente) a serem testadas em pronunciar segmentos verbais cujos acentos

prosódicos eram propositadamente modificados em sua localização; essa modificação se deu ao se sublinhar um segmento fônico (último, penúltimo ou antepenúltimo) e se pedir para que esse mesmo segmento fônico sublinhado seja pronunciado como se houvera nele um acento prosódico. As crianças demonstraram dificuldade maior em pronunciar, por exemplo, a palavra ELEFANTE, tendo o segmento fônico LE sublinhado: ELEFANTE; uma outra palavra utilizada no quadro branco foi a palavra GIRAFA, onde o acento prosódico teve seu segmento fônico sublinhado no GI.

Após vários treinos, partindo sempre de palavras mais simples (duas sílabas) para palavras mais complexas (três sílabas ou mais) as crianças passaram a “brincar” em encontrar a sílaba (segmento fônico) do acento prosódico. Uma porcentagem pequena (entre cinco e seis crianças) em um quadro de vinte e duas crianças evitaram participar oralmente.

Um outro ponto a ser aqui mostrado é a atividade feita em duas colunas verticais onde foram escritas (em cada uma delas) palavras do tipo *substantivo* e *adjetivo*. Essas palavras pertencem ao léxico da língua brasileira e deveriam ter sua pronúncia modificada pela mudança do acento prosódico em cada uma delas. A coluna I deveria ser lida pelos garotos e a coluna II pelas meninas. Escores eram dados aos acertos de ambos e no final a somatória desses escores e os ganhadores: se os garotos ou as garotas. Garotos ganhando recebiam salva de palmas das garotas e vice-versa. A inovação e conseqüente desafio dessa atividade oral era que, além de transpor a pronúncia tônica (acentos prosódicos) correta do segmento fônico (sílabas) – seria como cometer propositadamente o que chamamos de silabada – para outro segmento fônico (marcado pelo professor), a criança teria que também observar se isso não modificaria a escrita da palavra.

Em outro momento, reintroduz-se a mesma atividade acima citada com ênfase na leitura tendo ainda o acento prosódico como o elemento central de execução da atividade e a modificação da mesma palavra com as terminações finais em grafemas do tipo: E, I, O, U. Exemplifico abaixo:

- ELEFANTE: essa mesma palavra teria que ser lida e reescrita assim:
 1. ELEFANTE com ortografia ELÉFANTE;
 2. ELEFANTEE com ortografia ELEFANTÉ;
 3. ELEFANTI com ortografia ELEFÂNTI;
 4. ELEFANTI com ortografia ELEFANTI;

5. ELEFANTO com ortografia ELÉFANTO;
6. ELEFANTO com ortografia ELEFANTO;
7. ELEFANTO com ortografia ELEFANTÓ;
8. ELEFANTU com ortografia ELEFÂNTU;
9. ELEFANTU com ortografia ELEFANTU.

Fez-se, então, esse ‘jogo’ com as palavras, modificando-as pelo acento prosódico e gerando, conseqüentemente, duas modificações: uma na pronúncia e outra na escrita. Faz-se mister aqui esclarecer que essas novas escritas foram classificadas como *pseudopalavras*, logo sem respaldo com a veracidade da escrita oficial da palavra em uso pelos brasileiros ou lusófonos, e que, por conseguinte, eram palavras de uso exclusivo para situações de reflexão sobre a aprendizagem metafonológica da língua materna.

Daí em diante, encerra-se a parte introdutória do **1º módulo (acento prosódico)** da seqüência didática e agora inicia-se o assunto do **2º módulo: o alçamento**.

As atividades da oralidade continuam tendo como ponto de apoio o suporte do quadro branco e o uso do pincel atômico. Continuo com as listas postas em forma de colunas verticais contendo palavras que terminam por segmentos fônicos (sílabas) que finalizam pelos grafemas (letras) *E* e *O* em circunstâncias pós-tônicas.

O emprego (no quadro branco) de pseudopalavras continua também aqui no segundo módulo da seqüência didática. Foi também introduzido a pergunta feita individualmente a cada aluno: passa-se em cada carteira e dá-se a oportunidade à criança de pensar e esboçar sua resposta. Nesse caso específico, trata-se de descobrir se o padrão silábico CV (consoante + vogal), que tem sua vogal com som de ‘i’, é representada graficamente pela letra ‘e’ ou pela letra ‘i’; o mesmo para o padrão silábico (CV), tendo como som final, o som vocálico ‘u’ e graficamente representado pelas letras ‘o’ ou ‘u’. Em síntese, o trabalho (concretiza, de fato) a exploração da categoria de análise **alçamento**.

Quanto à aprendizagem do conteúdo relativo ao **3º módulo**, deixa-se a abordagem via acento prosódico e inicia-se uma outra abordagem relativa às questões de consciência fonológica. Nesse módulo, sai-se do método da *palavração* (até então empregado aqui) e inicia-se o método *analítico*, método este que trabalha a lectoescrita a partir de frases e/ou textos, e, além disso, o nível de complexidade

(dificuldade) aumenta gradativamente. Cabe aqui abrir um ‘parêntese’ para esclarecer que mesmo usando o método da *palavração* (segmento verbal) nas aulas do 2º módulo, a avaliação feita pelas crianças já seu deu em um contexto de método *analítico*. Retomando o assunto do 3º módulo, agora as crianças deveriam diferenciar a realização fonética (com valores fonológicos) do **grafema ‘R’**. Trata-se de criar consciência sobre os **róticos**, uma outra categoria de análise elencada para a pesquisa do trabalho. Exemplo inicial usado em sala de aula com as crianças é o seguinte segmento frasal:

- O CARRO É CARO.

Nesse caso, a consciência fonológica recai sobre o par distintivo **CARRO** e **CARO**. Ao realizar foneticamente o grafema ‘R’, duas realizações fonéticas distintas (em seus traços articulatórios e acústicos) produzem também duas grafias alfabéticas distintas do mesmo grafema ‘R’. Cabia então, às crianças, associar um tipo de realização fonética à escrita de ‘RR’ e associar outro tipo de realização fonética à escrita apenas de um ‘R’. Oralmente, pedi que as mesmas me dessem o porquê de a palavra **CARRO** ser grafada com ‘R’ duplicado e o porquê de a palavra **CARO** ser grafada apenas com um ‘R’. É que o sintagma verbal grafado com ‘RR’ (em posição intervocálica) tem sua realização fonética – e aqui no caso com valor fonológico, já que produz pares distintivos – através da vibrante alveolar vozeada representada pelo símbolo fonético [r̃]; por outro lado, com relação a um sintagma verbal grafado com apenas um ‘R’ (também em posição intervocálica) tem sua realização fonética – também com valor fonológico – através do tepe alveolar vozeado representado pelo símbolo fonético [r] (SILVA, 2015, p. 28).

Finalmente, foi trabalhado o ‘R’ em palavras dissilábicas, paroxítonas, com o emprego desse mesmo ‘R’ em final de sílaba tônica CVC do tipo: **FARDA** x **FADA**, **PARTO** x **PATO**, **MORTA** x **MOTA**, **MARTA** x **MATA** etc., como também o emprego do ‘R’ final em palavras do tipo: **AMANHECER** x **AMANHECE**, **FALAR** x **FALA**, **NOTAR** x **NOTA** e **FATOR** x **FATO** etc., e expressões do tipo: **QUANDO ELA CHEGAR**, **EU TE DIGO**; **SE EU TE EXPLICAR AGORA**, **VOCÊ NÃO IRÁ ENTENDER**; **ELE VAI PEGAR ISSO SÓ MAIS TARDE**; **NÃO TE PEÇO PRA ACEITAR O QUE ESTOU TE PROPONDO**; **NÃO PERCEBER AGORA O PROBLEMA**, **GERARÁ MAIS PROBLEMAS DEPOIS**; e assim por diante. Todas as palavras acima foram pronunciadas, levando-se em conta a retirada do ‘R’ final, para que, logo em seguida, fosse lida com a presença gráfica do ‘R’. Cabe ainda

acrescentar que as últimas representações fonéticas citadas nesse parágrafo – através do grafema e/ou morfema 'R' – em nossa região cearense, incluindo a cidade de Tamboril-CE (local da pesquisa) são também realizadas foneticamente pela vibrante [r̃].

3.4.3.2 O Passo a Passo a partir do Eixo da Escrita

As atividades escritas (em número de três) foram criteriosamente selecionadas em um continuum ascendente de dificuldade como também todas essas mesmas atividades (apresentadas às crianças em forma de avaliação escrita) visavam exclusivamente às habilidades e competências que porventura as crianças pesquisadas poderiam ter desenvolvido ou não, e isso apenas no que tange ao estudado durante as aulas e de acordo com a sequência didática que propunha o estudo do acento prosódico, o estudo do alçamento, dos róticos e do apagamento (relação do apagamento na pronúncia e na escrita).

Essas atividades escritas (devidamente respondidas pelas crianças) estão disponíveis, na íntegra, no *apêndice* dessa Dissertação.

Ao fim de cada módulo da sequência didática, no mesmo turno das aulas, as crianças – organizadas individualmente em suas carteiras – tiveram duas aulas consecutivas de 50min cada para executar a avaliação.

Na 1ª avaliação escrita – relativa ao 1º módulo da sequência didática –, das 26 crianças matriculadas, 20 participaram da execução da mesma;

Na 2ª avaliação escrita – relativa ao 2º módulo da sequência didática –, das 26 crianças matriculadas, 22 participaram da execução da mesma;

Na 3ª avaliação escrita – relativa ao 3º módulo da sequência didática –, das 26 crianças matriculadas, 24 participaram da execução da mesma.

Ainda sobre o número de crianças que participaram das avaliações, posso acrescentar que apenas 19 crianças comparecem e fizeram essas três avaliações. Aquelas crianças que perderam uma ou outra avaliação cito-as a seguir pela ordem do diário de classe, fazendo algum comentário sobre a ausência destas nas respectivas avaliações.

A criança de nº 04 – pelo diário de classe –, **Ana N. de S. P.**, 10 anos, filha de NÚBIA FERREIRA DE SOUSA, data de nascimento: 22/05/2007, justificou sua ausência (na 1ª avaliação) por estar enferma; a criança de nº 06 – pelo diário de classe –, **Carlos D. L. de S.**, 10 anos, filho de ALEXANDRA LIMA DE SOUSA, data de nascimento: 18/06/2007 não justificou sua ausência na 1ª avaliação; a criança de nº 19 – pelo diário de classe –, **Maria E. S. N.**, 10 anos, filha de FRANCISCA PERCILIANA DE S. SOARES, data de nascimento: 05/05/2007 não justificou sua ausência nas 1ª, 2ª e 3ª avaliações, apesar de ter tido boa frequência em sala de aula durante as aulas da pesquisa; a criança de nº 23 – pelo diário de classe –, **Yuri S. A.**, 09 anos, filho de FRANCISCA CELENE FARIAS S. ARAÚJO, data de nascimento: 24/01/2008 não justificou sua ausência na 1ª avaliação; a criança de nº 24 – pelo diário de classe –, **Lucas C. dos S.**, 09 anos, filho de JOCIELE DALVANA C. DOS SANTOS, data de nascimento: 29/01/2008 não compareceu a nenhuma das três avaliações por ter sido transferido (no período da pesquisa) para outra escola; a criança de nº 25 – pelo diário de classe –, **Ana V. de S. S.**, 10 anos, filha de ANTONIÊTA G. DE SOUSA, data de nascimento: 26/04/2007 não compareceu às duas primeiras avaliações e não justificou essa ausência.

No final desse trabalho, deixo, em anexo, instrumental (chamado de consolidado em sala de aula) pesquisado e transcrito do *Guia de Atividades Práticas para o Ensino das Habilidades de Consciência Fonológica* de Machado et al. (2016) da Editora Book Toy, devidamente modificado e adaptado por mim para servir como opção (exemplo) de registro de dados em pesquisas de cunho metafonológico. Adianto de antemão que há outros instrumentais já publicados no Brasil e que podem ser utilizados como ferramenta didática para pedagogos na área já citada acima.

Finalmente, esses instrumentais obedecem a seguinte ordem: Os dois primeiros são aqueles que trabalham com a consciência da menor unidade da fala, o fonema; o terceiro instrumental diz respeito à consciência do segmento verbal (a palavra); o quarto e o quinto instrumentais trabalham a consciência do grafema (a letra); o sexto instrumental repete o trabalho com a consciência do segmento verbal (a palavra); o sétimo e o oitavo instrumentais exploram a habilidade com relação à consciência do fone (sílabas, fonemas e morfemas); e, finalmente, o último instrumental retoma o estudo da consciência do segmento verbal (a palavra).

Entretanto, mesmo tendo pesquisado o instrumental acima citado e outros instrumentais, percebi – pelo fato de estar sozinho no momento das aulas e atividades

(coleta dos dados da pesquisa) – que se tornara inviável o preenchimento do instrumental em sala de aula. Talvez em situações corriqueiras durante o ano letivo da criança seja mais adaptável e viável o emprego desses instrumentais (em companhia de um segundo pedagogo).

Em vista disso, fiz minhas próprias observações metafonológicas – voltadas para a consciência fonológica –, observações estas, mentais, no “embate” do decorrer da aula, dirigindo-me a cada criança, olhando olho-no-olho e percebendo as reações e intervenções dessa mesma criança; ora demonstrando compreensão e progresso do conteúdo didático vinculado naquele momento, ora demonstrando passividade, ora intervendo verbalmente e/ou olhando sem mostrar compreensão. Então, a partir dos dados devidamente postos em forma de quadros, gráficos e consolidados (quadros) utilizo-me da análise comparativa para mostrar o *augmentum* e/ou *decrementum* entre os dados registrados do início da pesquisa (período de 2016, quando coletei dados por meio do teste diagnóstico) como também aqueles coletados durante e no final da pesquisa (período de 2107, quando coletei dados por meio das 03 (três) avaliações escritas (atividades escritas). Assim, tive como chegar aos resultados daí decorrentes e a partir disso poder oferecer ao mundo acadêmico e às escolas a pesquisa devidamente concluída.

Nos anexos do trabalho estão: o teste diagnóstico (modelo) e as 03 (três) avaliações (atividades escritas) também como modelo. Antes, porém, convém aqui esclarecer que tanto os testes como as avaliações escritas estarão em apêndice – nesse momento do trabalho – apenas como amostragem, portanto somente alguns. Na última impressão em capa dura e definitiva (a que acontece após a Defesa perante a Banca com as devidas sugestões, subtrações, correções e acréscimos desta), o trabalho constará, na íntegra, todos os testes diagnósticos e todas as três avaliações (que já se encontram obviamente corrigidos) e serão, portanto, devidamente acrescentados.

Portanto, no anexo A do trabalho está o teste diagnóstico (modelo); no anexo B estão as três avaliações (atividades escritas) sob o título **sequência didática**, e, logo, abaixo o subtítulo **.Atividades do 1º Módulo**; a mesma coisa para a 2ª página do anexo B (mudando somente o subtítulo para **Atividades do 2º Módulo**) e o mesmo para a 3ª página do anexo B (mudando somente o subtítulo para **Atividades do 3º módulo**).

No apêndice A estão 03 (três) testes diagnósticos feitos por 03 (três) crianças devidamente corrigidos por mim; no apêndice B estão 03(três) avaliações (atividades escritas) devidamente corrigidas por mim: uma de cada módulo da sequência didática.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Trata-se de uma pesquisa *qualitativa* e os dados são analisados sob a ótica da fonologia, levando-se em conta as respostas escritas – coletadas através dos testes (avaliações) de consciência fonológica – e as anotações feitas pelo alfabetizador no momento real de aula, coletadas das falas (respostas) das crianças em situação de oralidade. Os conceitos teóricos, termos, variáveis e operacionalidade relativos ao entendimento das habilidades e competências metafonológicas (aqui no caso, a consciência fonológica) são utilizados para a respectiva avaliação/análise, tendo como parâmetro científico a análise comparativa dos dados fornecidos pelas atividades escritas (principalmente) e orais. Essa análise dos dados, portanto, é feita a partir dos seguintes subtópicos: análise a partir do Eixo da Oralidade e análise a partir do Eixo da Escrita; resultados a partir do Eixo da Oralidade e resultados a partir do Eixo da Escrita. Cabe acrescentar que as análises dos eixos são mostradas tendo como referência parâmetros comparativos de aprendizagem do conteúdo (categorias de análise: acento prosódico, alçamento, róticos e apagamento) dentro de amostragem que toma como modelo padrão crescimentos contínuo e descontínuo e/ou, ao contrário, o não-crescimento: decréscimo. Para isso, as crianças são mostradas – uma a uma – em uma lista textual e depois por meio de gráficos e quadro. Pela análise a partir do Eixo da Oralidade não há amostragem ou representação por meio de gráficos ou quadros e o objeto de análise se materializa por meio de análises subjetivas ao longo de todas as aulas da sequência didática. Por outro lado, a análise a partir do Eixo da Escrita tem como objeto de pesquisa e materialização as avaliações escritas, num total de três. Porém, antes dessas análises anteriormente citadas, o trabalho se antepõe às mesmas ao começar por um ato preditivo que é o de analisar e/ou mostrar o resultado do teste diagnóstico. Isso é feito, portanto, em um primeiro momento da análise e se dá a partir de um quadro de nº 4, quadro este que revela em porcentagem (%) o número de erros (respostas marcadas em algum dos destratores, e não no gabarito do item). Além disso, o quadro contém também o nº do item avaliado, a habilidade correspondente ao nº do item (que se pretende verificar na criança), o nº total de alunos que se submeteram ao teste diagnóstico e o nº de crianças que erraram o item. O mesmo é feito, logo em seguida, para se mostrar o mesmo resultado pelo prisma dos acertos, e isso se dá através do quadro de nº 5. Vejamos, nesse primeiro momento, o quadro de nº 4.

QUADRO 4

Nº DO ITEM AVALIADO	HABILIDADE AVALIADA	Nº DE CRIANÇAS AVALIADAS	Nº DE CRIANÇAS QUE ERRARAM O ITEM E VALOR (em %)
01	Identificação do índice de nasalização da vogal precedente	19	19 = 100%
02	Emprego correto dos róticos	19	14 = 73,68%
03	Emprego correto do alçamento	19	15 = 78,94%
04	Compreensão do emprego do apagamento em oralidade/escrita	19	17 = 89,47%
05	Reconhecimento e diferenciação entre segmentações fonêmica, silábica e frasal.	19	17 = 89,47%
06	Localização nos versos dos segmentos fônicos que produzem a rima	19	17 = 89,47%
07	Localizar a aliteração no segmento do verso	19	14 = 73,68%

08	Sentido do emprego do trava-língua	19	15 = 78,94%
09	Reconhecimento e diferenciação entre síntese, segmentação, manipulação e transposição fonêmicas e silábicas	19	14 = 73,68%
10	Reescrita correta da hipossegmentação frasal	19	13 = 68,42%

Fonte: autor da pesquisa (2018).

A seguir, o exemplo do quadro de nº 5 já citado anteriormente.

QUADRO 5

Nº DO ITEM AVALIADO	HABILIDADE AVALIADA	Nº DE CRIANÇAS AVALIADAS	Nº DE CRIANÇAS QUE ACERTARAM O ITEM E VALOR (EM %)
01	Identificação do índice de nasalização da vogal precedente	19	0 = 0,0%
02	Emprego correto dos róticos	19	5 = 26,32%
03	Emprego correto do alçamento	19	4 = 21,06%

04	Compreensão do emprego do apagamento em oralidade/escrita	19	2 = 10,53%
05	Reconhecimento e diferenciação entre segmentações fonêmica, silábica e frasal.	19	2 = 10,53%
06	Localização nos versos dos segmentos fônicos que produzem a rima	19	2 = 10,53%
07	Localizar a aliteração no segmento do verso	19	5 = 26,32%
08	Sentido do emprego do trava- língua	19	4 = 21,06%
09	Reconhecimento e diferenciação entre síntese, segmentação, manipulação e transposição fonêmicas e silábicas	19	5 = 26,32%
10	Reescrita correta da hipossegmentação frasal	19	6 = 31,57%

Fonte: autor da pesquisa (2018).

4.1 Análise dos Dados a partir do Eixo da Oralidade

As respostas, a princípio, não corresponderam às indagações (perguntas) feitas por mim; os acertos não foram dados, e, por conta disso, não demonstraram essas mesmas crianças alguma familiaridade com relação às questões

metafonológicas, mais precisamente ao conhecimento do acento prosódico. Mantiveram-se (essas crianças pesquisadas) solícitas em responder. Não demonstraram apatia na interlocução (para comigo). Entretanto, algumas mantiveram-se retraídas e evitaram falar.

Em um segundo momento (aula), essas mesmas crianças já demonstravam um certo conhecimento em *diferenciar* acento gráfico de acento prosódico e quando se repetia as perguntas (citadas no passo a passo dos procedimentos metodológicos), os *acertos* já saíam da boca das crianças com *certa frequência*.

As crianças demonstraram *dificuldade maior* em pronunciar, por exemplo, a palavra ELEFANTE, tendo o segmento fônico LE sublinhado como sendo o segmento prosódico da palavra. Apesar disso, os *acertos* foram gradativamente *aumentando* num *continuum*. Somente uma porcentagem pequena (*entre cinco e seis crianças*) em um quadro de vinte e duas crianças continuaram com *baixo rendimento*: evitavam participar oralmente, e, quando o faziam, davam respostas *inadequadas*.

Com relação à mudança (proposital) do acento prosódico das palavras, as crianças, *no início*, apresentaram *dificuldade na articulação correta das mesmas*, mas logo depois começaram a *fazê-lo com facilidade* assim como a *perceber* que o acento prosódico também *influencia a escrita de certas letras em determinadas sílabas (segmentos fônicos)*.

O 'jogo' com as palavras, modificando-as em seus acentos prosódicos e em suas terminações finais por meio dos grafemas (E, I, O, U), levou essas mesmas crianças à *curiosidade em inventariar a nova pronúncia para reconstruir a nova escrita*. Além do mais, *proporcionou-lhes um saber autônomo e a sensação* (nessas mesmas crianças) *de segurança com relação ao ato da realização da lectoescrita*.

No caso do *alçamento* (segundo módulo da sequência didática), as crianças, após estudá-lo, *passaram a valorizar (cada vez mais)* o aprendizado acerca do acento prosódico, já que *perceberam sua influência direta* em certos casos de ortografia.

A essas alturas, crianças que ainda faziam *resistência em participar*, agora já *arriscavam sua opinião* e a aula chega a *ter mais qualidade* em se tratando de oralidade e de leitura de verbetes. Ainda no segundo módulo – após a introdução de perguntas feitas individualmente – as crianças –, mais uma vez, surpreenderam com um número de *acertos* bem superior ao número de *erros*: detectaram com certa facilidade as terminações de escrita do último segmento fônico relativas ao *alçamento*. Portanto, analise essa prática pedagógica como algo que proporciona uma rápida

aprendizagem. E ratifico: a repetição enfática – através dessas atividades orais em sala de aula – ajuda ainda mais as crianças a essa rápida aprendizagem.

No caso dos *róticos*, após a leitura de segmentos frasais contendo a realização desses mesmos *róticos*, as crianças passaram a *ter consciência* de que cada *rótico* específico *correspondia* a uma determinada grafia (ortografia) específica também. Além disso, após leitura e repetição de pares distintivos (também através de segmentos frasais) com palavras grafadas com RR e R, essas mesmas crianças *souberam diferenciar* a grafia correta desses róticos pelo viés articulatório e acústico. Em vista disso, asseguro que o *número de acertos* por parte das crianças se deu de *forma satisfatória*, e, mais uma vez, o emprego da consciência fonológica como ferramenta didático-pedagógica mostrou-se *eficaz e pertinente*.

Finalmente, com relação ao uso do grafema R em *posição medial, posição final de palavras (apagamento)*, as crianças rapidamente *perceberam (com consciência)* que a palavra em questão (término com ‘R’) para estar corretamente pronunciada – acento prosódico na sílaba final – deveria estar grafada com a presença do ‘R’ na derradeira sílaba (sílaba tônica); por outro lado, as crianças também *perceberam* que sem a presença do ‘R’ final na sílaba, a palavra em questão mudaria de acento prosódico, tornar-se-ia paroxítona e dentro do contexto em que estava inserida, a pronúncia da mesma soaria mal, já que elas mesmas (as crianças) não costumavam ouvir nem falar dentro daquela realização (a derradeira: sem o ‘R’ final, porém com a mesma constituição morfossintática). O número de acertos foi quase 100% e mais uma vez *percebeu-se a facilidade de compreensão da ortografia – por parte das crianças – do sistema de escrita alfabética tendo como referencial maior as questões de aprendizagem via consciência fonológica*. A consciência em diferenciar – no contexto do par distintivo ou num contexto frasal – a pronúncia e conseqüente inteligibilidade semântica provenientes da presença ou não do grafema ‘R’ no final de algumas palavras (já mencionadas acima) *proporcionou autonomia* às crianças no ato das indagações – individuais ou coletivas – feitas nos momentos das atividades orais.

4.2 Análise dos Dados a partir do Eixo da Escrita

No Eixo da Escrita, as crianças *demonstraram habilidades no emprego de preenchimento de segmentos fônicos (sílabas)* que faltavam nas respectivas palavras da 1ª atividade de escrita. Pouquíssimas crianças *tiveram dificuldade no preenchimento da atividade e/ou não conseguiram realiza-la*. O mesmo acontece com

a 2ª atividade de escrita, onde as crianças – em sua maioria – *demonstraram bom desempenho de aprendizagem ao concluir a tarefa*. Finalmente, a 3ª atividade escrita também *corrobora uma aprendizagem consistente* – por parte da maioria das crianças – no âmbito da exploração da escrita, da ortografia. Portanto, como mostram claramente os resultados (em notas) das crianças através das três avaliações (atividades escritas) – como parte final da sequência didática elaborada e trabalhada por mim, na condição de pesquisador-mestrando – posso assegurar confortavelmente que os assuntos tratados nessa mesma sequência didática (em seus três módulos) foram assimilados de forma satisfatória por parte das crianças. Há crianças que melhoraram gradativamente em suas três notas; outras, oscilaram em notas maiores e notas menores, havendo, portanto, descontinuidade na aprendizagem; e apenas uma criança teve um resultado que decresceu da 1ª à 3ª atividades, mostrando com isso que não foi contemplada satisfatoriamente em sua aprendizagem pelo ensino dos conteúdos via consciência fonológica.

Em uma classificação por notas (de zero a dez), as crianças obtiveram notas, reiterando o que foi dito acima, que oscilaram em ascendência (*continuum ascendente*), oscilaram também em descendência (*continuum descendente*) e em *descontinuum*. Eis abaixo o resultado das três atividades escritas:

- **CONTINUUM ASCENDENTE:**

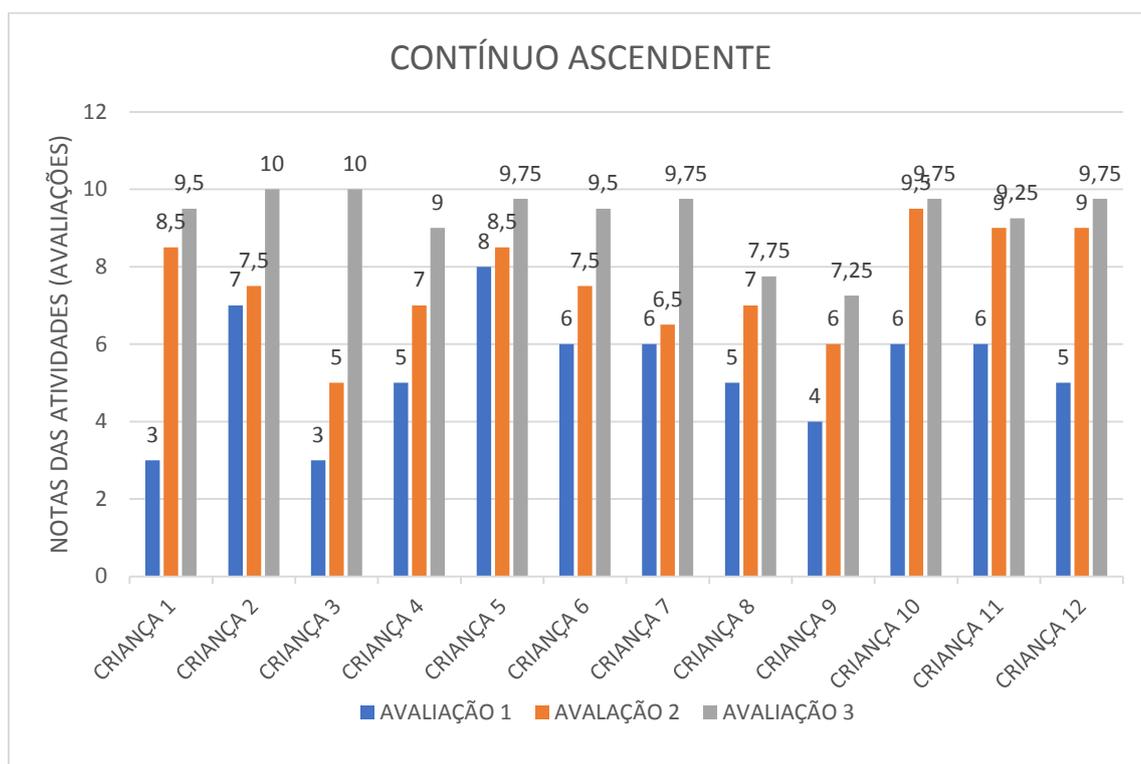
- ✓ **Ana F. L. da S.**, dez anos, nº 02, filha de ROSILENE FERREIRA LIMA, data de nascimento: 17/06/2007;
- ✓ **Ana K. V. A.**, dez anos, nº 03, filha de ANA LÚCIA VIRGILIO PEREIRA, data de nascimento: 06/12/2007;
- ✓ **Clara F. D.**, nove anos, nº 07, filha de FRANCISCA TATIELE DA SILVA FARIAS, data de nascimento: 09/03/2008;
- ✓ **Davi F. de O.**, dez anos, nº 08, filho de MIRLA TORRES FARIAS, data de nascimento: 26/11/2007;
- ✓ **Eliesio de A. S.**, dez anos, nº 09, filho de IRACEMA JACAÚNA ARAÚJO, data de nascimento: 05/04/2007;
- ✓ **Francisco N. E. da S.**, dez anos, nº 11, filho de ANTONIA GABRIELA DE C. EVANGELISTA, data de nascimento: 24/12/2007;
- ✓ **Ivanildo de F. S.**, dez anos, nº 13, filho de SILVANA DE FARIAS SOUSA, data de nascimento: 16/04/2007;

- ✓ **Luís F. V. M.**, nove anos, nº 15, filho de HERMILINDA MENDES VERAS, data de nascimento: 18/01/2008;
- ✓ **Luisa S. S. D.**, nove anos, nº 16, filha de ÉRIKA DE OLIVEIRA SOUSA, data de nascimento: 13/04/2008;
- ✓ **Maria C. O. M.**, nove anos, nº 18, filha de APARECIDA DE S. OLIVEIRA, data de nascimento: 30/04/2008;
- ✓ **Paulo R. L. da C.**, nove anos, nº 21, filho de SULENI DA SILVA LUZ , data de nascimento: 13/02/2008.

Abaixo, apresentamos os resultados através de 03 (três) gráficos e em um quadro, somente. Os gráficos têm por objetivo mostrar dados cujos resultados em notas possibilitam que se tenha um noção comparativa frente aos resultados do teste diagnóstico, noção esta que também nos dá condição de fazer uma análise tomando como referência a aprendizagem das crianças no tocante às categorias de análise do trabalho investigativo, no caso aqui, a pesquisa. As categorias de análise elencadas pelo pesquisador são: o acento prosódico, o alçamento, os róticos e o apagamento. Esta análise, portanto, em torno de dados observáveis, por assim dizer, em sínteses gráficas, permite que esses mesmos dados observáveis possam ser analisados em uma síntese gráfica e, a partir daí, poderemos claramente constatar o desempenho ascendente, descontínuo e descendente dessas mesmas crianças. De todas essas crianças postas abaixo em gráficos, somente a criança 03 (posta no gráfico 03, chamado de *descontínuo*) não apresenta um total perfil de descontinuidade, já que pontuou duas notas iguais (6,0) e uma nota diferente inferior a essas duas: 1,75.

Portanto, tendo como instrumento de análise os gráficos e o quadro citados no parágrafo anterior – e que serão mostrados logo a seguir – pode-se antecipar um desempenho bem superior ao desempenho apresentado no teste diagnóstico. Além disso, é bastante promissor o desempenho ascendente a cada final de módulo da sequência didática, tendo como desfecho final uma avaliação. Ei-los, então:

GRÁFICO 1

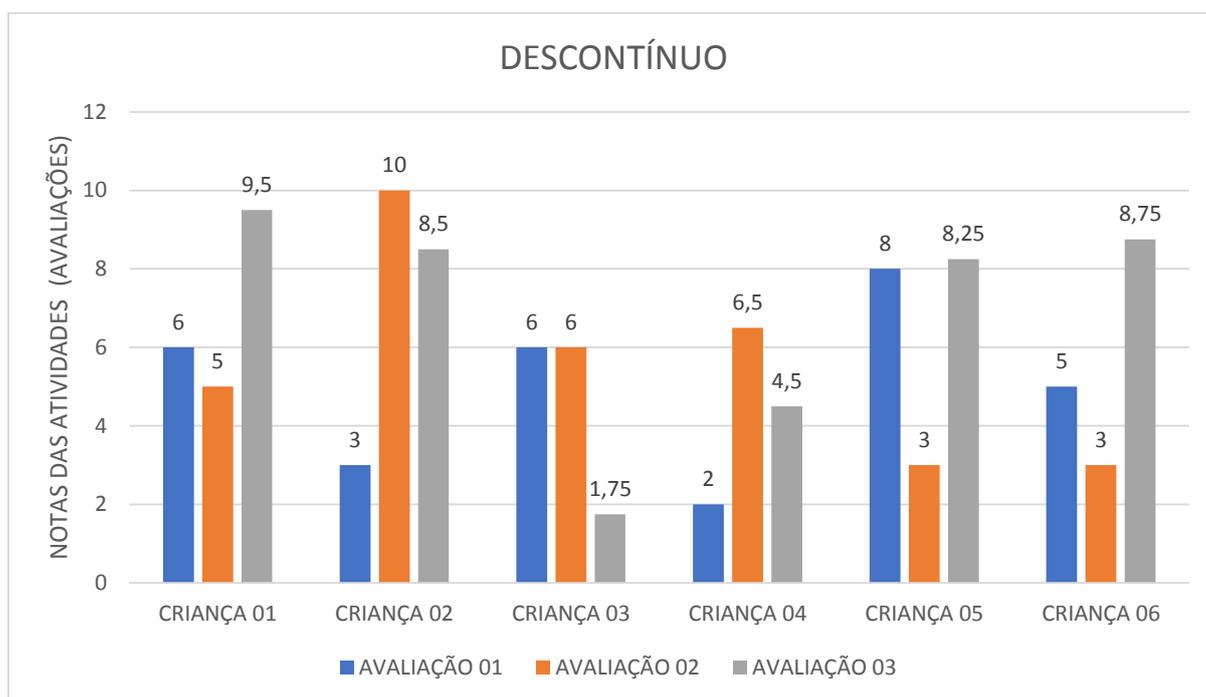


Fonte: autor da pesquisa (2018).

- **DESCONTÍNUO:**

- ✓ **Ana D. de S. A. C.**, nº 01, dez anos, filha de SULENI DE SOUSA ARAÚJO, data de nascimento: 24/06/2007;
- ✓ **Antonia V. A. da S.**, nº 05, dez anos, filha de FRANCISCA WILMA DE S. ANDRADE, data de nascimento: 23/12/2007;
- ✓ **Francisco A. A. U.**, nº 10, dez anos, filho de VANUZA DO NASCIMENTO ARAÚJO, data de nascimento: 25/03/2007;
- ✓ **Gustavo A. de P. L.**, nº 12, dez anos, filho de ELISABETE A. DE PAIVA LIMA, data de nascimento: 21/11/2007;
- ✓ **Naiara da S. G.**, nº 20, dez anos, filha de ANTONIA NATIARA FEITOSA DA SILVA, data de nascimento: 29/06/2007;
- ✓ **Pedro H. T. de S.**, nº 22, dez anos, filho de MARIA ÉRICA DE CASTRO TORRES, data de nascimento: 12/10/2007.

GRÁFICO 2

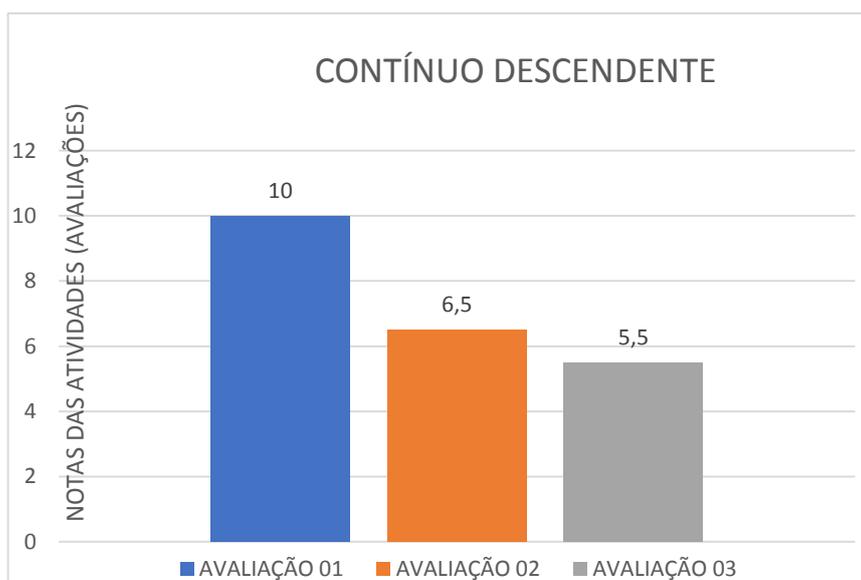


Fonte: autor da pesquisa (2018).

- **DESCENDENTE:**

- **Luís F. N. D.**, nº 26, nove anos, filho de EVA PAIVA NUNES, data de nascimento: 18/02/2008.

GRÁFICO 3



Fonte: autor da pesquisa (2018).

QUADRO 6

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA – EIXO DA ESCRITA			
NÚMERO/NOME	AVALIAÇÃO 01	AVALIAÇÃO 02	AVALIAÇÃO 03
	NOTA 01	NOTA 02	NOTA 03
01. ANA D. de S. A. C.	6,0	5,0	9,25
02. ANA F. L. da S.	3,0	8,5	9,5
03. ANA K. V. A.	7,0	7,5	10,0
04. ANA N. de S. P.	?	4,5	9,25
05. ANTONIA V. A. da S.	3,0	10,0	8,5
06. CARLOS D. L. de S.	?	6,0	9,75
07. CLARA F. D.	3,0	5,0	10,0
08. DAVI F. de O.	5,0	7,0	9,0
09. ELIEZIO de A. S.	8,0	8,5	9,75
10. FRANCISCO A. A. U.	6,0	6,0	1,75
11. FRANCISCO N.E. da S.	6,0	7,5	9,5
12. GUSTAVO A. de P. L.	2,0	6,5	4,5
13. IVANILDO de F. S.	6,0	6,5	9,75
14. JOÃO A. da S. S.	5,0	?	9,25
15. LUÍS F. V. M.	5,0	7,0	7,75
16. LUISA S. S. D.	4,0	6,0	7,25
17. MARIA C. de O. S.	6,0	9,5	9,75
18. MARIA C. O. M.	6,0	9,0	9,25
19. MARIA E. S. N.	?	?	?

20. NAIARA da S. G.	8,0	3,0	8,25
21. PAULO R. L. da C.	5,0	9,0	9,75
22. PEDRO H. T. de S.	5,0	3,0	8,75
23. YURI S. A.	?	8,0	7,0
24. LUCAS C. dos S.	?	?	?
25. ANA V. de S. S.	?	?	4,5
26. LUÍS F. N. D.	10,0	6,5	5,5

Fonte: autor da pesquisa (2018).

4.3 Resultados a partir do Eixo da Oralidade

Das 24 crianças que participaram da pesquisa (parcialmente ou totalmente com relação à frequência no período das aulas), **04 crianças (16,66%)** tiveram participação pela oralidade (somente a partir de estimulação de perguntas direcionadas exclusivamente a cada uma delas) e ainda cabe aqui esclarecer que nem sempre essas participações corresponderam a acertos e/ou foram participações pertinentes; **02 crianças (8,33%)** permaneceram inertes e se recusaram a participar através de suas respectivas falas. Entretanto, **18 crianças (75%)** apresentaram participação espontânea (através de perguntas feitas a toda a sala) e tiveram **acertos** num **continuum ascendente**.

4.4 Resultados a partir do Eixo da Escrita

Com relação ao teste diagnóstico feito pelas crianças (no primeiro grande contato com as mesmas em 2016), gostaria de elencar os conteúdos que obtiveram o maior índice de acertos, acertos estes indicados através da correção após serem confrontados ao gabarito de cada questão (item). Portanto, das **19 (dezenove) crianças que finalizam o teste, o nº maior de crianças** que obtiveram **acertos** em relação a **cada conteúdo** do mesmo teste foram os seguintes:

- 1) **06 (seis) crianças, 31,57%** (da turma) acertam o conteúdo sobre **segmentação frasal**. Como a questão (item) não é de múltipla escolha, é necessário que se faça alguns esclarecimentos com relação à seleção das 06 (seis) crianças e seus respectivos acertos. Primeiramente, as 07 frases foram escritas sem nenhuma

segmentação verbal, portanto, com problemas de hipossegmentação frasal. Estas crianças acima, reescreveram-nas empregando a segmentação correta: separando cada segmento verbal dentre aqueles que constituíam cada frase em um total de sete frases. As 06 (seis) crianças aqui selecionadas não cometeram nenhum erro ao segmentar as sete frases; as outras crianças (dentre as 19) acertaram parcialmente ou erraram completamente a questão (item).

- 2) **05 (cinco) crianças, 26,32%** (da turma) acertaram os seguintes conteúdos (por ordem de apresentação no teste): **emprego correto dos róticos, localizar a aliteração no segmento do verso, reconhecimento e diferenciação entre síntese, segmentação, manipulação e transposição fonêmicas e silábicas;**
- 3) **04 (quatro) crianças, 21,06%** (da turma) acertaram os seguintes conteúdos (por ordem de apresentação no teste): **emprego correto do alçamento, sentido do emprego do trava-língua.**

Os outros acertos em relação aos demais conteúdos resumem-se a duas crianças para cada um desses conteúdos.

Com relação aos conteúdos explorados nas 03 (três) avaliações (atividades escritas), das **19 (dezenove) crianças** que finalizaram essas mesmas três avaliações, **o percentual de crianças** que pontuou em vista das **notas obtidas** e também em vista do(s) **conteúdo(s) explorado(s)**, numa **escala de 10,0 a 5,0** foi o seguinte:

- Da 1ª avaliação (atividade escrita) com o conteúdo (categoria de análise) **acento prosódico** em contexto de segmento verbal (método palavrção):
 - 1) **Uma criança, 5,26%** (da turma) pontuou com nota máxima **10,0**;
 - 2) **Dois crianças, 10,52%** (da turma) pontuaram com nota **8,0**;
 - 3) **Uma criança, 5,26%** (da turma) pontuou com nota **7,0**;
 - 4) **06 (seis) crianças, 31,57%** (da turma) pontuaram com nota **6,0**;
 - 5) **04 (quatro) crianças, 21,05** (da turma) pontuaram com nota **5,0**.
- Da 2ª avaliação (atividade escrita) com o conteúdo (categoria de análise) **róticos** em contexto de segmento frasal (método analítico):
 - 1) **Uma criança, 5,26%** (da turma) pontuou com nota máxima **10,0**; conteúdo explorado: **o emprego correto do alçamento** em contexto de segmentos frasais (método analítico).
 - 2) **Uma criança, 5,26%** (da turma) pontuou com nota quase máxima **9,5**;
 - 3) **Dois crianças, 10,52%** (da turma) pontuaram com nota **9,0**;
 - 4) **Dois crianças, 10,52%** (da turma) pontuaram com nota **8,5**;

- 5) **Dois crianças, 10,52** (da turma) pontuaram com nota **7,5**;
- 6) **Dois crianças, 10,52%** (da turma) pontuaram com nota **7,0**;
- 7) **03 (três) crianças, 15,78%** (da turma) pontuaram com nota **6,5**;
- 8) **Dois crianças, 10,52%** (da turma) pontuaram com nota **6,0**;
- 9) **Dois crianças, 10,52%** (da turma) pontuaram com nota **5,0**.
- Da 3ª avaliação (atividade escrita) com os conteúdos (categorias de análise) **alçamento, róticos e apagamento** em contexto de segmento frasal (método analítico):

- 1) **Dois crianças, 10,52%** (da turma) pontuaram com nota máxima **10,0**;
- 2) **04 (quatro) crianças, 21,05%** (da turma) pontuaram com nota quase máxima **9,75**;
- 3) **Dois crianças, 10,52%** (da turma) pontuaram com nota quase máxima **9,5**;
- 4) **Dois crianças, 10,52%** (da turma) pontuaram com nota quase máxima **9,25**;
- 5) **Uma criança, 5,26%** (da turma) pontuou com nota **9,0**;
- 6) **Uma criança, 5,26%** (da turma) pontuou com nota **8,75**;
- 7) **Uma criança, 5,26%** (da turma) pontuou com nota **8,5**;
- 8) **Uma criança, 5,26%** (da turma) pontuou com nota **8,25**;
- 9) **Uma criança, 5,26%** (da turma) pontuou com nota **7,75**;
- 10) **Uma criança, 5,26%** (da turma) pontuou com nota **7,25**;
- 11) **Uma criança, 5,26%** (da turma) pontuou com nota **5,5**.

Convém ainda apresentar os resultados das crianças que **não estiveram presentes em todas as 03 avaliações (atividades escritas)**.

Primeiramente, o trabalho registra o nº total de crianças que não compareceu à 1ª avaliação e a respectiva percentagem gerada com relação ao nº total de crianças que compareceram a essa 1ª avaliação (no caso, 20). O mesmo para a 2ª (no caso, 22) e o mesmo para a 3ª (no caso, 24). Duas crianças, apesar de matriculadas na turma, não comparecem a nenhuma avaliação, e, portanto, não são postas aqui nos resultados da análise da pesquisa;

- Da 1ª avaliação:
 - **04 (quatro) crianças, 20%** (das crianças que compareceram à 1ª avaliação);
- Da 2ª avaliação:
 - **Dois crianças, 9,09%** (das crianças que compareceram à 2ª avaliação);
- Da 3ª avaliação:

➤ **Nenhuma criança, 0,0%** (das crianças que compareceram à 3ª avaliação).

Em segundo lugar, o trabalho mostra o nº total de crianças que perderam a 1ª avaliação, mas compareceram **apenas** à 2ª avaliação; que perderam a 1ª, mas fizeram **apenas** a 3ª; perderam a 1ª, mas **não** perderam a 2ª e nem a 3ª e a percentagem daí decorrente. O mesmo critério para as 2ª e 3ª avaliações.

• Da 1ª avaliação:

➤ **Nenhuma criança, 0,0%** compareceu apenas à 2ª avaliação;

➤ **Nenhuma criança, 0,0%** compareceu apenas à 3ª avaliação;

➤ **Das 03 (três) crianças, 100%** delas compareceram sequencialmente à 2ª e 3ª avaliações.

• Da 2ª avaliação:

➤ **Nenhuma criança, 0,0%** compareceu apenas à 1ª avaliação;

➤ **Nenhuma criança, 0,0%** compareceu apenas à 3ª avaliação;

➤ **De uma criança, um total de 100%** compareceu sequencialmente à 1ª e 3ª avaliações.

• Da 3ª avaliação:

➤ A 3ª avaliação não se enquadra neste resultado específico, porquanto não há criança alguma que tenha deixado de comparecer a ela (**100%** em comparecimento); entretanto, 03 (três) crianças dentre estas não compareceram à 1ª avaliação, **12,5%** e duas crianças dentre estas não compareceram à 2ª avaliação, **8,33%**.

Enfim, pode-se dizer que levando em conta o nº total em comum (dentre as crianças que finalizaram as três avaliações), de 19 participantes e tomando como referência o nº maior de participação (24 crianças na 3ª avaliação), chega-se à seguinte percentagem: **79,16**. Seguindo essa mesma linha de raciocínio, dentre as crianças que finalizaram a 1ª avaliação (em um total de 20), e tomando também como referência o nº maior de participação (24 crianças também na 3ª avaliação), temos a seguinte percentagem: **83,33%**; com relação à 2ª avaliação (em um total de 22), temos **91,66%**; e no tocante à 3ª, (em um total de 24), temos **100%**. (19 (dezenove) crianças que concluíram as três avaliações (tomando-se como referência o nº maior de participação (24 crianças que fizeram a 3ª avaliação), temos a seguinte percentagem em comum: **79,16%**.

Finalmente, das **19 crianças** que concluíram todas as 03 (três) avaliações (atividades escritas), **12 crianças (63,15%) progrediram num *continuum***

ascendente com relação ao número de acertos conseguidos na prova; **06 crianças (31,57%)** tiveram um **resultado descontínuo** também com relação ao número de acertos feitos na prova; e, por último, somente **uma criança (5,26%)** obteve um **resultado descendente**.

4.5 Definição dos Termos e Variáveis

- **Acento prosódico** – É o acento tônico que recai sobre todas as palavras de duas ou mais sílabas no momento da fala. Disponível em: <https://www.soportugues.com.br/secoes/fono/fono8.php>.
- **Alçamento**: (*vowel raising*) – fenômeno fonológico que envolve a elevação da propriedade de altura da língua das vogais médias altas [e] e [o] que se realizarão como as vogais altas [i] e [u]. O alçamento, em português, ocorre em posição postônica como, por exemplo, em *bolo* ['bolu], *neve* ['nevi], em que a vogal átona final é foneticamente manifestada como uma vogal alta. No contexto postônico, o alçamento é sistemático e presente em praticamente todas as variedades do português brasileiro. O alçamento também pode ocorrer em posição pretônica, como, por exemplo, nas palavras *bonito* [bu'nitõ] e *perigo* [pi'rigõ], em que ocorre uma vogal alta em posição pretônica. Alguns estudos do português brasileiro indicam que o alçamento de vogais médias pretônicas é regulado socialmente, por parâmetros sociolinguísticos, combinados com princípios de harmonia vocálica. Por exemplo, o alçamento de uma vogal pretônica seria mais provável quando a vogal tônica for uma vogal alta: *coruja* ou *menina*. Outros estudos apontam para o condicionamento lexical do alçamento. Ou seja, o alçamento ocorrerá em itens léxicos específicos. Assim, palavras como *p[o]rção* (sentido gastronômico) e *p[u]rção* (sentido de agrupamento coletivo) desenvolveram comportamentos diferentes em relação ao alçamento. O fenômeno de alçamento de vogais médias pretônicas apresenta grande variação dialetal no português brasileiro (SILVA, 2015, p. 49).
- **Apagamento** (*deletion*) – fenômeno fonológico em que um segmento consonantal ou vocálico é cancelado. Utiliza-se o símbolo Ø para indicar que houve o cancelamento ou apagamento da vogal ou da consoante. Apagamento é sinônimo de **cancelamento** e **queda**. O apagamento de vogais ocorre, tipicamente, em sílaba átona. Por exemplo, /Øbaka'ji/ para *abacaxi*. O apagamento de consoantes ocorre, tipicamente, nas bordas das palavras ou em encontros consonantais. Por

exemplo, [a'mo] para *amor* ou ['livu] para *livro*. O apagamento equivale ao fenômeno de **lenição**, ou seja, de enfraquecimento consonantal, em grau máximo (SILVA, 2015, pp. 59-60).

- **Ataque** (*onset*) – elemento que precede o núcleo de uma sílaba e é geralmente formado por uma ou mais consoantes (SILVA, 2015, p. 163).
- **Coda** – termo adotado pela **Fonologia Autossegmental** para indicar a parte pós-vocálica da sílaba que é ocupada por um som consonantal (SILVA, 2015, p. 75).
- **Consciência Fonológica**: É a consciência de todos os sons que compõem o sistema de uma língua. Ela é composta por diferentes níveis: a fonêmica, a silábica e a intrassilábica [definição nossa].
- **Correspondências grafofonêmicas**: São as ligações entre os fonemas (incluindo-se aí também os fones) e os grafemas [definição nossa].
- **Núcleo** (*nucleus*) – ápice ou ponto de destaque e proeminência em uma sílaba. É a unidade obrigatória lexicalmente presente na estrutura silábica das representações fonológicas. Como o **onset** e a **coda**, o **núcleo** representa um dos constituintes silábicos. Tipicamente, os núcleos são preenchidos com vogais, mas, em algumas línguas, podem ser preenchidos por consoantes líquidas (SILVA, 2015, p. 160).
- **Regularidades biunívocas**: No sistema de escrita do português, os grafemas representam fonemas. Portanto, é a relação (um para um) onde um grafema representa um fonema e vice-versa [definição nossa]. São evidenciadas quando só existe na língua um grafema para notar determinado fonema (P, B, T, D, F, V). Por exemplo, o P sempre representará o fonema /p/ (pato, capa, chapéu, entre outras) independentemente da posição em que apareça na palavra. Disponível .em: <http://www.rosana.unesp.br/Home/pnaic/sistema-de-escrita.pdf>
- **Rima** (*rhyme*) – constituinte silábico formado por uma posição nuclear e uma posição pós-vocálica de coda (esta última sendo opcional). Utiliza-se o símbolo R para indicar a rima. A rima é compreendida como uma projeção nuclear que pode ou não ter o complemento pós-vocálico. Em algumas línguas a rima tem estreita relação com a atribuição do acento, sendo que rimas com sílabas pesadas podem atrair o acento tônico (SILVA, 2015, p. 196).
- **Róticos** (*rhotics*) – classe de segmentos consonantais com características articulatórias heterogêneas e que se relacionam fonologicamente entre si. Tanto

em português quanto em outras línguas, os róticos são associados a segmentos relacionados a um **som de r**. No português, os róticos são o tepe [r], a vibrante [r̃], as fricativas [x, ɣ, h, ð] a retroflexa [ɻ]. Em posição pós-vocálica, os róticos podem ser cancelados ou omitidos em alguns dialetos do português, em palavras como amor ou carta (SILVA, 2015, p. 197).

- **Segmento** (*segment*) – unidade discreta de representação de um som consonântico ou vocálico. É representado por um dos símbolos do **Alfabeto Internacional de Fonética** (SILVA, 2015, p. 199).
- **Segmento fonêmico** – pode ser definido como sendo uma das unidades constituintes de um segmento fônico. É representado graficamente por cada uma das letras do alfabeto latino (na escrita) e representado graficamente por cada um dos símbolos do Alfabeto Fonético Internacional (na fala) [definição nossa].
- **Segmento fônico ou silábico** – pode ser compreendido como sendo uma das unidades constituintes do segmento verbal. Temos aí o fone ou sílaba. Deve ser representado graficamente pela junção (aceitável, e não aleatória) de um ou vários segmentos fonêmicos. Essa junção, na maioria das línguas (inclusive a portuguesa), é estabelecida pela Fonotática, que define posições e/ou combinações entre os já citados segmentos fonêmicos, e, formando, a partir daí, os chamados padrões silábicos. Estes, por sua vez, concretizam (na fala e na escrita) os segmentos fônicos, que juntos podem assumir a representação de segmento verbal, formando assim segmentos verbais difônicos, trifônicos ou polifônicos. Existe também a possibilidade de um único segmento fônico ser ao mesmo tempo segmento verbal: é o caso do monofônico [definição nossa].
- **Segmento verbal** – pode ser entendido como sendo uma das unidades constituintes do segmento frasal. Nesse caso, temos o *verbum* ou palavra. É sabido que sua representação gráfica ou fônica se dá pela junção (também aceitável, e não aleatória) de um ou vários segmentos fônicos ou silábicos. Essa junção, na maioria das línguas (inclusive ainda da portuguesa), é acordada pela lexicografia, que se utiliza do *etymon* e do *morphés*, e legitima qual ou quais segmento(s) verbal(ais) são pertencentes ao vernáculo. Este, por sua vez, assume (na fala, via Ortoépia e Prosódia) e na escrita, via ortografia) os segmentos frasais, que ora disjuntos podem assumir a função de segmento verbal, ora juntos podem assumir a função de um texto [definição nossa].

- **Segmento frasal** – pode ser definido como sendo uma das unidades constituintes do segmento enunciativo ou sentencial. Aparece nos enunciados (da fala ou da escrita) através de suportes vocálicos ou suportes gráficos representados por segmentos verbais, que, juntos, são ordenados pela morfossintaxe. Há que se acrescentar que um segmento frasal pode estar representado por um único segmento verbal. Neste caso, é imprescindível o contexto enunciativo (e se faz necessário a Semântica, a Pragmática, aspectos gramaticais – como por exemplo, a pontuação – ou até mesmo a Estilística) para assim defini-lo [definição nossa].
- **Tepe** (*tap*) – modo ou maneira de articulação das consoantes produzidas com a ponta da língua dando uma rápida batida nos alvéolos ou dentes superiores. O tepe é uma consoante oral cujo símbolo fonético é [ɾ]. O tepe pode se combinar com consoantes oclusivas e fricativas para formar encontros consonantais tautossilábicos, como pode ser ilustrado nas palavras **prato**, **cobra**, **letra**, **drama**, **magra**, **lacre**, **frase**, **livro**. Em algumas variedades do português, o tepe ocorre em final de sílaba, como pode ser ilustrado nas palavras **mar**, **carta**. O tepe é classificado dentre as consoantes **líquidas** e **róticos** (SILVA, 2015, p. 210).
- **Vibrante** (*trill*) – modo ou maneira de articulação das consoantes produzidas com a ponta da língua batendo duas ou mais vezes nos alvéolos ou dentes superiores. É também denominada vibrante múltipla. É uma consoante oral que tem como símbolo [ʀ] [grifo nosso]. No português brasileiro a vibrante múltipla ocorre em poucas regiões e é mais recorrente no português europeu, embora esteja em variação em Portugal. O contexto em que a vibrante múltipla ocorre é o de início de sílaba: **rua**, **Israel**, **carro**. A vibrante múltipla é classificada dentre as consoantes **líquidas** e **róticos** (SILVA, 2015, p. 220).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por me identificar profundamente com aspectos conteudísticos que dizem respeito à metafonologia, decidi aprofundar meus conhecimentos nessa área e resolvi concretizar isso por meio do Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional – PROFLETRAS. Ingressei nesse Programa pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Unidade Pau dos Ferros, Polo CAMEAM através da turma 2016.1.

Tive como meta prioritária – na condição de Mestrando – desenvolver pesquisa em uma sala de aula do 4º Ano do Ensino Fundamental I, turma C, turno manhã da Escola de Ensino Fundamental General Sampaio, município de Tamboril, estado do Ceará, após ter feito o teste diagnóstico nesta turma quando a mesma concluíra, no ano anterior, o 3º Ano, turma C, turma manhã, na mesma escola.

Formulei os **problemas da pesquisa** a partir, em primeiro lugar, de uma indagação (questionamento) a respeito da proficiência (ou não) das crianças no que tange às habilidades e competências em consciência fonológica; em segundo lugar, formulei uma outra indagação (questionamento) que se empenha em elucidar aspectos (associativos e de correlações) que envolvem consolidação de habilidades e competências em consciência fonológica (por parte das crianças) em contexto escolar de inserção dessas mesmas crianças ao ensino-aprendizagem das já citadas habilidades e competências. Ainda sobre a segunda indagação, desdobrei-a em duas: Em caso positivo, sendo a resposta sim, se isso acarreta em contribuições à lectoescrita; em caso negativo, sendo, portanto, não, se não seria apropriado incluir essas mesmas crianças em atividades permanentes através de um ensino sistemático e contínuo visando a contribuições à lectoescrita. Decidi destacar a todos eles, enquadrando-os entre traços gráficos; aliás, fi-los seguidamente. Ei-los, a seguir, na íntegra, em suas inteirezas sintagmáticas:

1º - Crianças do Ensino Fundamental I (na cidade de Tamboril-CE – Brasil) possuem habilidades e competências em consciência fonológica?

2º - Crianças do Ensino Fundamental I (na cidade de Tamboril-CE – Brasil) consolidam habilidades e competências em consciência fonológica frente à oportunidade – em sala de aula – de inserção

dessas mesmas crianças ao ensino-aprendizagem nessas mesmas habilidades e competências? Se sim, isso não traria contribuições à lectoescrita? Se não, não seria oportuno inseri-las em um ensino-aprendizagem sistemático e contínuo em atividades permanentes de consciência fonológica visando a contribuições à lectoescrita?

A seguir, enumero as hipóteses que visam a elucidar os problemas da pesquisa. Ei-las, na íntegra, em suas inteirezas enunciativas:

- 1ª Um teste diagnóstico junto às crianças forneceria dados para se analisar o questionamento do 1º problema da pesquisa;**
- 2ª Aulas sistemáticas e contínuas sobre habilidades em consciência fonológica trariam contribuições à lectoescrita e contribuiriam para responder ao 2º problema da pesquisa;**
- 3ª Após reflexões, análises e discussões acerca dos dados da pesquisa e já tendo em mãos os achados dessa mesma pesquisa, os resultados daí advindos comprovam – por meio de atividades orais e avaliações (atividades escritas (estudos pelos Eixo da Oralidade e Eixo da Escrita) assim como por meio de representações (desses mesmos resultados) em quadros, gráficos e consolidados – que crianças inseridas quotidianamente em aulas de habilidades em consciência fonológica são contempladas ao desenvolverem competência e esta, por sua vez, concretizar-se em contribuições voltadas à lectoescrita.**

Seguindo a mesma linha metodológica, especifico o objetivo geral e os objetivos específicos que apontam para as finalidades (da pesquisa) que se lhes seguem. Em primeiro lugar, especifiquemos o **objetivo geral**. Ei-lo, na íntegra, em sua inteireza proposicional:

- **Objetivo Geral da Pesquisa:**

Oferecer à comunidade escolar uma pesquisa científica cujos resultados ratifiquem a correlação entre as habilidades e competências em consciência fonológica e suas contribuições à lectoescrita em crianças do Ensino Fundamental I.

Do mesmo modo, exponho, a seguir, os **objetivos específicos**. Ei-los, na íntegra, em suas inteirezas assertivas:

- **Objetivos Específicos da Pesquisa:**

1º Enfatizar e reafirmar a relevância do ensino-aprendizagem das habilidades e competências em consciência fonológica tendo em vista suas contribuições à lectoescrita;

2º Propor atividades (orais e escritas) visando a desenvolver habilidades e competências frente à lectoescrita em contexto escolar;

3º Apresentar resultados da pesquisa – por meio do teste diagnóstico (e responder ao questionamento do 1º problema da pesquisa) e, no final do trabalho, por meio das três avaliações/atividades escritas – através de consolidados (em quadros) visando a diagnosticar em que nível as crianças pesquisadas estão: se crítico, intermediário ou adequado, quando, finalmente, tenho resposta ao 2º problema da pesquisa;

4º Sugerir – fundamentado nas análises, reflexões e achados da pesquisa, levando-se em conta também as atividades (orais e escritas) no decorrer do trabalho – evocações cujos sinalizadores apontem para implicações pedagógicas (teóricas e práticas) junto à comunidade escolar;

5º Apresentar e difundir os resultados da pesquisa.

Finalmente, gostaria de reforçar a **justificativa**, argumentando a favor de sua pertinência às demandas de conhecimento metafonológico em contexto escolar infantil. Ei-la, a seguir, na íntegra, em sua inteireza discursiva:

- **Justificativa:**

A justificativa desse trabalho repousa sobre os questionamentos (hipóteses) em torno dos problemas gerados em função do tema estudado, impulsionando-me à procura das respostas (científicas) daí advindas porquanto vejo-me empenhado em pesquisar a relevância do ensino-aprendizagem das habilidades em consciência fonológica em contexto escolar. Além do mais, sinto-me instigado a descobrir até que ponto o ensino-aprendizagem em habilidades e competências em consciência fonológica se apresenta como ferramenta e instrumento alternativos/auxiliares na aprendizagem da lectoescrita, conquanto saiba eu que já existem vários estudos científicos e que, em sua grande maioria, indicam o ensino sistemático e contínuo das habilidades em consciência fonológica em consonância às aprendizagens da lectoescrita.

A hipótese geral é que, se, a partir daí, por meio de aulas numa sequência didática – que tivesse como ferramenta maior, como instrumento principal –, o ensino

de habilidades em consciência fonológica, essas mesmas crianças viessem a superar esses déficits ou não. Hipóteses secundárias estariam voltadas às influências, contribuições, repercussões ou não do ensino das habilidades em consciência fonológica sobre o ensino-aprendizagem da lectoescrita.

Os objetivos (geral e específicos) são, portanto, voltados para a finalidade da pesquisa, visando a contribuir significativamente para o mundo acadêmico (profissional) e para as comunidades escolares, podendo (ou não) confirmar as hipóteses e chegar a um consenso sobre a formulação dos dois problemas da pesquisa; ademais, estabeleci também como objetivo oportunizar aos professores o resultado de uma pesquisa atualizada, “afunilando-a” para uma comunidade escolar do interior do Ceará, no caso, Tamboril.

Os procedimentos metodológicos voltaram-se para a descrição dos experimentos didático-pedagógicos em sala de aula frente à instrumentalização dos dados coletados em meio à análise do(s) problema(s) da pesquisa. A partir disso, observa-se a realidade concreta de cada criança – por meio de correlações entre o conhecimento metafonológico desta e as categorias de análise – aqui no caso, o acento prosódico (em comparação com o acento gráfico), o alçamento, os róticos e o apagamento. As generalizações partem daí e elaboram-se então as constatações particulares: o progresso ou não dessas crianças no que diz respeito à aprendizagem daquilo que ficou definido como o *corpus* da pesquisa.

Quanto ao **tipo de pesquisa**, cabe aqui esquematizá-la da seguinte forma:

- **Pesquisa aplicada (do ponto de vista de sua natureza);**
- **Pesquisa qualitativa (do ponto de vista da forma de abordagem ao problema);**
- **Pesquisa ação ou pesquisação (do ponto de vista dos objetivos).**

Retomando o(s) problema(s) da pesquisa juntamente com as hipóteses e os objetivos, temos um quadro que se configura a partir dos achados (resultado(s) da(s) análise(s) dos dados coletados). Em vista disso, tem-se como finalidade apresentar aos professores pedagogos o resultado de uma pesquisa que lhes proporcionará um novo olhar sobre os conteúdos escolares a partir de uma perspectiva metafonológica, tendo como recurso as habilidades em consciência fonológica. Sugiro então a esses mesmos professores e gestores das escolas municipais de Ensino Fundamental I a debruçarem-se sobre o resultado da pesquisa em questão e traçarem metas de planejamento de aulas que contemplem com mais precisão e seriedade o ensino

dessas habilidades em consciência fonológica visando a facilitar e aprofundar as competências em lectoescrita.

Num primeiro momento da pesquisa – momento este voltado a uma sondagem junto às crianças – elaborei um teste diagnóstico com dez itens. Os assuntos/temas do conteúdo do teste foram criteriosamente selecionados em torno das habilidades e competências em metafonologia, mais precisamente em consciência fonológica. Os itens, portanto, interpolavam entre comandos que indagavam desde rimas, aliterações, trava-língua e segmentação (fonêmica, silábica e frasal) até síntese fonêmica, síntese silábica, manipulação fonêmica, manipulação silábica, transposição fonêmica e transposição silábica. Os achados daí decorrentes apontaram e sugeriram um real desconforto, constrangimento e não-familiaridade por parte das crianças que se submeteram ao teste diagnóstico em consciência fonológica. Esse resultado já começara a apontar para responder à indagação do problema da pesquisa. Levaram-me a perceber o desconhecimento dessas crianças numa área que, segundo as pesquisas científicas das últimas décadas, é de crucial importância para a sólida formação da lectoescrita. Há de se abrir um parêntesis para esclarecer que o ensino das habilidades em consciência fonológica pode, e, principalmente, deve acontecer dentro de uma pedagogia mais abrangente, que é a pedagogia do letramento. Em seguida, registro aqui um quadro (quadro modelo das secretarias de educação dos estados brasileiros) que consolida os resultados do teste diagnóstico. Esse quadro é chamado entre os professores pedagogos de **consolidado**. Antes, porém, de mostrar o quadro, gostaria ainda de acrescentar que esse teste foi realizado no dia 14 de outubro de 2016 por 19 (dezenove) crianças (num total de vinte e uma), faixa etária de 08 (oito) anos, de classe social popular, morando no centro da sede municipal de Tamboril-CE e também em bairros de periferia, cursando o 3º Ano do Ensino Fundamental I (antiga 3ª série primária), turma “C”, turno manhã. As crianças dispuseram de o horário matutino que se deu após a pausa para o intervalo da merenda (antigo recreio): das 09:30 às 11:00 horas. Estive presente durante todo o teste, auxiliado por uma monitora que me ajudou na organização e disciplina em sala de aula. A seguir mostro o resultado deste teste diagnóstico através de um consolidado em um quadro. **O consolidado** é um instrumental (em formato de quadro) através do qual sistematizam-se resultados de avaliações ou testes diagnósticos revelando-se, assim, em que nível se encontra a criança quanto a sua aprendizagem: se **crítico**, **intermediário** ou **adequado**, para que, por meio dele, se faça intervenções

didático-pedagógicas efetivas. Nele está o número da criança, seu nome (por meio de abreviações), ano/série, total de acertos (de 0 a 10) e o nível em que se encontra cada criança: se crítico (criança que acertou de 01 a 04 itens), se intermediário (criança que pontuou de 05 a 06 itens), e, finalmente, adequado (criança que fez acertadamente de 07 a 10 itens).

CONSOLIDADO 1 (EM QUADRO)

Nº DA CRIANÇA	NOME	ANO/SÉRIE	TOTAL DE ACERTOS	NÍVEL CRÍTICO (ACERTOS ATÉ 4 ITENS)	NÍVEL INTERMEDIÁRIO (ACERTOS DE 5 A 6 ITENS)	NÍVEL ADEQUADO (ACERTOS DE 7 A 10 ITENS)
01	A.S.S.S.	3º ANO C	1			
02	A.G.A.C.	3º ANO C	2			
03	C.G.F.S.	3º ANO C		FALTOU		
04	D.F.O.	3º ANO C	2			
05	F.P.S.S.	3º ANO C	0			
06	J.P.S.A.	3º ANO C	2			
07	J.P.S.A.	3º ANO C	2			
08	J.V.A.J.	3º ANO C	2			
09	L.M.C.	3º ANO C	0			
10	L.M.A.	3º ANO C	2			
11	L.C.C.S.	3º ANO C	3			
12	M.S.A.N.	3º ANO C	1			
13	M.L.S.	3º ANO C		FALTOU		
14	N.L.S.S.	3º ANO C	2			
15	P.S.S.	3º ANO C	2			
16	P.A.L.B.	3º ANO C	0			

17	S.E.S.M.	3º ANO C	1			
18	S.S.P.	3º ANO C	2			
19	W.G.F.S	3º ANO C	2			
20	E.D.G.	3º ANO C	1			
21	J.A.C.A	3º ANO C	2			

Fonte: autor da pesquisa (2018).

No consolidado (em forma de quadro) de nº 2 – ainda sobre o teste diagnóstico junto às crianças – os níveis crítico, intermediário e adequado são classificados levando em conta o rendimento da turma (nº de acertos) em função de cada item avaliado e a respectiva habilidade desse item, e não mais a criança particularizada como no consolidado de nº 1. Por ordem (da esquerda para a direita), temos: o número do item do teste diagnóstico, a habilidade avaliada, o número de acertos da turma, o Ano (3º), a turma C e classificação quanto aos níveis: crítico (se acertou na prova de 0 a 4 itens), intermediário (se acertou na prova de 5 a 6 itens) e adequado (se acertou na prova de 7 a 10 itens).

CONSOLIDADO 2 (EM QUADRO)

Nº DO ITEM (TESTE DIAGNÓST.)	HABILIDADE AVALIADA	Nº DE ACERTOS TURMA 3º ANO C	NÍVEL CRÍTIC. (ATÉ 04)	NÍVEL INTERM. (05 A 06)	NÍVEL ADEQUAD. (07 A 10)
01	Índice de N.	0			
02	Róticos	5			
03	Alçamento	4			
04	Apagamento	2			
05	Segmentação	2			
06	Localiz. rima	2			

07	Aliteração	5			
08	Trava-língua	4			
09	S. S. M. T.	5			
10	Segm. frasal	6			

Fonte: autor da pesquisa (2018).

A seguir, mostro o consolidado de nº 3 (também em forma de quadro) relativo ao eixo da escrita e das três avaliações (escritas). Este consolidado mostra o nível (se crítico, intermediário ou adequado) de cada criança da turma. Nesse consolidado, convém aqui reforçar que se trata aqui, nesse caso, da turma do 3º Ano “C”, turno manhã, ano 2016, que agora – **com as devidas modificações e alterações feitas pela secretaria da escola no ato da matrícula no ano seguinte, ano 2017** – passa a ser a turma do **4º Ano “C”, turno manhã**, com uma **matrícula de 26 crianças**.

Essa é uma variante a ser considerada na pesquisa: as crianças do 3º ano “C” submeteram-se apenas ao teste diagnóstico, apesar de terem passado por todas as aulas da sequência didática (acento prosódico, alçamento, róticos e apagamento) e terem sido avaliadas oralmente em sala de aula; entretanto as mesmas não foram submetidas às avaliações escritas. Portanto, somente em 2017 a pesquisa foi concluída, já com a turma no 4º “C” manhã. As avaliações (em número de três) – em conjunto com as aulas – foram aplicadas entre os dias 16 (dezesesseis) e 31 (trinta e um) de outubro de 2017. Cada avaliação se deu logo após o término do módulo correspondente. Em vista disso, ratifico que todos os demais consolidados a seguir referem-se às crianças do 4º Ano “C, turno manhã, com um total de alunos na matrícula de 26 crianças.

CONSOLIDADO 3 (EM QUADRO)

NÚM/NOME 4º ANO C	AVAL. 1	AVAL. 2	AVAL. 3	MÉDIA	NÍVEL CRÍT (0,0 A 4,99)	NÍVEL INTER (5,0 A 6,99)	NÍVEL ADEQ (7,0 A 10,0)
----------------------	------------	------------	------------	-------	----------------------------------	-----------------------------------	----------------------------------

1. A.D.S.A.C.	6,0	5,0	9,25	6,75			
2. A.F.L.S.	3,0	8,5	9,5	7,0			
3. A.K.V.A.	7,0	7,5	10,0	8,16			
4. A.N.S.P.	FALTA	4,5	9,25	4,58			
5. A.V.A.S.	3,0	10,0	8,5	7,16			
6. C.D.S.	FALTA	6,0	9,75	5,25			
7. C.F.D.	3,0	5,0	10,0	6,0			
8. D.F.O.	5,0	7,0	9,0	7,0			
9. E.A.S.	8,0	8,5	9,75	8,75			
10. F.A.A.U.	6,0	6,0	1,75	4,58			
11. F.N.E.S.	6,0	7,5	9,5	7,66			
12. G.A.P.L.	2,0	6,5	4,5	4,33			
13. I.F.S.	6,0	6,5	9,75	7,41			
14. J.A.S.S.	5,0	FALTA	9,25	4,75			
15. L.F.V.M.	5,0	7,0	7,75	6,58			
16. L.S.S.D.	4,0	6,0	7,25	5,75			
17. M.C.O.S.	6,0	9,5	9,75	8,41			
18. M.C.O.M.	6,0	9,0	9,25	8,08			
19. M.E.S.N.	FALTA	FALTA	FALTA	?	?	?	?

20. N.S.G.	8,0	3,0	8,25	6,41			
21. P.R.L.C.	5,0	9,0	9,75	7,91			
22. P.H.T.S.	5,0	3,0	8,75	5,58			
23. Y.S.A.	FALTA	8,0	7,0	5,0			
24. L.C.S.	FALTA	FALTA	FALTA	?	?	?	?
25. A.V.S.S.	FALTA	FALTA	4,5	1,5			
26. L.F.N.D.	10	6,5	5,5	7,33			

Fonte: autor da pesquisa (2018).

Das 24 (vinte e quatro) crianças que participaram das atividades, um total de 19 (dezenove) crianças, **79,16%** estiveram presentes e terminaram as 03 (três) avaliações (atividades de escrita); 04 (quatro) crianças, **16,66%** não compareceram à 1ª avaliação escrita; duas crianças, **8,33%**, por sua vez, não estiveram presentes à segunda avaliação escrita e duas – apesar de seus nomes constarem no diário de classe – não fizeram nenhuma das três avaliações. Do número total de 24 (vinte e quatro) crianças que pontuaram nas avaliações (das que ficaram classificadas num *continuum* ascendente, *descontinuum* e num *continuum* descendente), 10 (dez) crianças, **41,66%** atingiram o nível adequado; 08 (oito) crianças, **33,33%** atingem o nível intermediário e 05 (cinco), **20,83%** permanecem no nível crítico.

Com relação às crianças que obtiveram uma aprendizagem em um *continuum* ascendente, é mister que se esclareça que isso não significa impreterivelmente que as mesmas possam estar no confortável nível adequado. Em vista disso, o consolidado (em quadro) de nº 4 torna-se necessário para eximir essa provável falta de clareza. Para tanto, calculamos a média ascendente, média esta que provém do resultado da soma das 03 avaliações (atividades escritas) e divididas pelo nº 3. Vejamos, então, o consolidado (em quadro) de nº 4.

CONSOLIDADO 4 (EM QUADRO)



NOME/SÉRIE: 4º ANO C	MÉDIA ASCENDENTE	NÍVEL CRÍT. (0 até 4,99)	NÍVEL INT. (5,0 a 6,99)	NÍVEL ADEQ. (7,0 a 10,0)
A.F.L.S.	7,0			
A.L.V.A.	8,16			
C.F.D.	6,0			
D.F.O.	7,0			
E.A.S.	8,75			
F.N.E.S.	7,66			
I.F.S.	7,41			
L.F.V.M	6,58			
L.S.S.D.	5,75			
M.C.O.S.	8,41			
M.C.O.M.	8,08			
P.R.L.C.	7,91			

Fonte: autor da pesquisa (2018).

Como mostrado no consolidado (em quadro) de nº 4, das **12** (doze) crianças (em um total de 19 que comparecem a todas as 03 (três) avaliações) com aprendizagem em um **continuum ascendente**, **09** (nove), **75%** alcançaram o **nível adequado**; **03** (três), **25%** ficaram no **nível intermediário** e **nenhuma criança, 0,0%** permaneceu no nível crítico. Logo, pode-se concluir pelo consolidado (em quadro) de nº 4 que o ensino-aprendizagem das habilidades em consciência fonológica proporcionou a essas crianças **competências** em conteúdos explanados no campo da metafonologia e que se concretizam no **bom desempenho** do emprego da **lectoescrita**.

Com relação às crianças que atingiram uma aprendizagem em um **descontinuum** – em um total de 06 (seis) – cabe aqui também verifica-las quanto

aos níveis crítico, intermediário e adequado e isso é feito tendo como referência de análise a **média descontínua** (resultado da soma das três notas avaliativas divididas pelo nº 3) de cada uma dessas crianças. Vamos, então, ao consolidado (em quadro) de nº 5.

CONSOLIDADO 5 (EM QUADRO)

NOME (4ºANO C)	MÉDIA DESCONTÍNUA	NÍV. CRÍT.	NÍV. INTERM.	NÍV. ADEQU.
A.D.S.A.C.	6,75			
A.V.A.S.	7.16			
F.A.A.U.	4,58			
G.A.P.L.	4,33			
N.S.G.	6,41			
P.H.T.S.	5,58			

Fonte: autor da pesquisa (2018).

Como mostrado no consolidado (em quadro) de nº 5, das 06 (seis) crianças que apresentaram aprendizagem com resultados (em notas) **descontínuos** (ora maior, ora menor pontuação), apenas uma criança, **16,66%** atingiu o nível adequado; 03 (três), **50%** atingiram o nível intermediário e duas crianças, **33,33%** permaneceram no crítico.

Como já mostrado em gráfico de nº 3 (no capítulo análise dos dados) e aqui no consolidado (em quadro) de nº 3, temos apenas uma criança que teve aprendizagem num **continuum descendente**. Essa criança, de nome abreviado **L. F. N. D.**, tem um desempenho bastante satisfatório na 1ª avaliação, avaliação esta cuja habilidade repousa sobre o domínio do conhecimento em circular a grafia de um segmento fônico onde repousa o acento prosódico num contexto de método chamado de palavração. Nesta avaliação, a criança citada anteriormente pontua com nota máxima. Porém, seu rendimento cai quando esta precisa mostrar domínio sobre preenchimento de segmentos fonêmicos vocálicos finais para completar a grafia das palavras (consciência fonêmica). E finalmente, cai ainda mais quando a criança precisa

demonstrar habilidade em ouvir e registrar no papel palavras completas através de um ditado, palavras estas – em boa parte – que demandam habilidades na escrita que contemplam as 03 (três) últimas categorias de análise do trabalho: alçamento, róticos e apagamento. É o que se pode constatar – logo em seguida – no consolidado (em quadro) de nº 6. Esse consolidado (em quadro) mostra a média descendente e o nível em que está a criança.

CONSOLIDADO 6 (EM QUADRO)

NOME (4º ANO C)	MÉDIA DESCENDENTE	NÍVEL CRÍT. (0 a 4,99)	NÍV. INTERM. (5,0 a 6,99)	NÍVEL ADEQ. (7,0 a 10,0)
L.F.N.D.	7,33			

Fonte: autor da pesquisa (2018).

Entretanto, apesar dessa criança ter seu resultado classificado num **continuum descendente**, a mesma atingiu uma média que a põe num **nível adequado**. Se tomarmos como referência de análise os conteúdos (categorias de análise desta pesquisa específica) transportando-nos para os consolidados (em quadros) de números 4, 5 e 6 perceberemos (reforçando o que fora dito anteriormente) que essa criança teve um **ótimo desempenho** (nível adequado) em **consciência fônica ou silábica** (1ª avaliação); teve um **regular desempenho** (nível intermediário) em **consciência fonêmica** (2ª avaliação) e teve um **regular desempenho** em **consciências fonêmica** (3ª avaliação) ao ser submetido a mostrar desempenho em registrar ortograficamente textos completos.

Portanto, em se tratando fazer uma análise comparativa entre conteúdos (habilidades) trabalhados em cada uma das avaliações escritas, no caso, a habilidade em consciência fônica (habilidade em circular o segmento fônico sobre o qual repousava o acento prosódico) em contexto de segmentos verbais: método palavração; a habilidade em consciência fonêmica (o emprego correto do alçamento) em contexto de segmentos frasais: método analítico; e novamente a habilidade em consciência fonêmica (o emprego correto do alçamento, róticos e apagamento) em contexto de segmentos frasais ou sintagmáticos: método analítico, temos os seguintes consolidados em forma de quadros tomando em consideração **a média da turma** e classificando-a quanto aos níveis crítico, intermediário e adequado.

CONSOLIDADO 7 (EM QUADRO)

CONSCIÊNCIA FÔNICA (1ª AVALIAÇÃO)	MÉDIA TURM	NÍVEL CRÍT.	NÍVEL INTER	NÍVEL ADEQ.
	109:20 = 5,45			

Fonte: autor da pesquisa (2018).

O consolidado (em quadro) de nº 7 mostra que as crianças (em média) ainda não consolidaram totalmente as aprendizagens que envolvem as habilidades em circular (usando-se do método palavrção), o segmento fônico específico onde repousava o acento prosódico e assim demonstrar competência em reconhecer a tonicidade do respectivo segmento fônico em um contexto de segmentos verbaisFO.

CONSOLIDADO 8 (EM QUADRO)

CONSC. FONÊMIC. (2ª AVALIAÇÃO)	MÉDIA TURMA	NÍVEL CRÍTIC.	NÍVEL INTERM	NÍVEL ADEQU.
	149,5:22 = 6,79			

Fonte: autor da pesquisa (2018).

O consolidado (em quadro) de nº 8 mostra que as crianças também (em média) não consolidaram em sua inteireza as aprendizagens que envolvem as habilidades em registrar (usando-se agora do método analítico), o fonema específico necessário para completar o segmento fônico (silábico) solicitado dentro do mesmo segmento verbal (palavra). Convém esclarecer que o método palavrção foi usado nos momentos (aulas) e também na 1ª avaliação (atividade escrita). A partir daí ainda foi usado o método palavrção para os momentos (aulas) onde se trabalhou a categoria de análise alçamento (é que o método palavrção facilita demais o estudo do alçamento, na medida em que foca o conteúdo em torno daquilo que se quer depreender do segmento verbal em questão), entretanto, na respectiva avaliação (2ª), o método analítico já entra em cena; nos momentos (aulas) que contemplaram as categorias de análise róticos e apagamento já se trabalhou com o método analítico através de segmentos frasais (sentenças ou enunciados) e o mesmo com relação à 3ª avaliação (atividade escrita).

CONSOLIDADO 9 (EM QUADRO)

CONSCÊNCIA FONÊMICA. ALÇ. RÓT. APAGA. (3ª AVALIAÇ.)	MÉDIA TURMA	NÍVEL CRÍTIC.	NÍVEL INTER.	NÍVEL ADEQ.
	197,5:24=8,22			

Fonte: autor da pesquisa (2018).

O consolidado (em quadro) de nº 9 mostra que as crianças atingiram uma média que as consolida em um nível desejado: o adequado. Nessa avaliação, o método analítico foi empregado por meio de ditados. As habilidades requeridas para a correção dos ditados têm a ver com as três últimas categorias de análise do trabalho: o alçamento, os róticos e o apagamento.

De cada habilidade requerida às crianças (em cada uma das três avaliações), percebe-se um aumento gradual da média: **5,45**, **6,79** e **8,22**; portanto, um crescimento (da 1ª a 3ª avaliações) num **continuum ascendente**: Numa amostragem percentual, temos, respectivamente, o seguinte resultado: **54,5%**, **67,95%** e **82,29%**.

A seguir, o trabalho retoma suas considerações finais levando em conta reflexões, análises, conjecturas e sugestões por meio de uma síntese do que foi feito e observado em sala de aula junto às crianças como também apresenta modestas contribuições sugeridas a professores pedagogos. Além disso, o trabalho se esmera em fazer ainda considerações teóricas sobre a importância da consciência fonológica, faz uma **sugestão** de se aplicar o ensino das habilidades em consciência fonológica como uma **atividade permanente**, e, para isso, faz uma **justificação teórica** sobre o emprego da mesma, e, finalmente, apresenta evocações que dizem respeito às possíveis implicações pedagógicas junto às crianças e pedagogos envolvidos em sala de aula, e isso no tocante ao ensino-aprendizagem das habilidades em consciência fonológica como instrumento alternativo para o ensino da lectoescrita.

A aplicabilidade da pesquisa através de aulas planejadas dentro de uma estrutura de sequência didática, me permite, tomando como referência de reflexão a sequência didática em si, concluir que a mesma proporciona ao professor pedagogo um passo a passo mais demorado sobre aquilo que este pretende veicular como conhecimento a ser apreendido por parte da criança. Dá condições às crianças de

refletir, de descobrir e de internalizar a inteireza do conteúdo veiculado no decorrer dessas aulas; dá condições também às crianças de desenvolverem sumpçores cognitivos (construtos intelectivos) sobre o tema (conteúdo) da sequência caso aquelas não os tenham ainda desenvolvido. Entretanto, ainda sobre a sequência didática, cabe aqui ressaltar que “as sequências não podem assumir a totalidade do trabalho necessário para levar os alunos a um melhor domínio da língua e devem apoiar-se em certos conhecimentos, construídos em outros momentos” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011, p. 96).

Acho importante ainda nessas considerações finais elencar várias pesquisas que são consideradas como “fatos científicos bem estabelecidos referentes à importância da consciência fonêmica e do domínio do princípio alfabético”. (CAPOVILLA, 2005, p. 36). Entende-se por consciência fonêmica àquilo que se refere “ao conhecimento de que cada palavra é constituída por uma série de fonemas” (Ibidem, p. 36). Acrescentaria que – tomando de empréstimo expressões do campo da Matemática – a consciência fonêmica está contida na consciência fonológica e esta última contém a consciência fonêmica. A seguir, transcrevo, na íntegra, quais são os fatos científicos citados anteriormente na citação de Capovilla (2005).

- existe uma correlação forte e positiva entre cada uma dessas habilidades e o desempenho posterior dos alunos em leitura de palavras e compreensão de leitura (Calfee, Lindamood, & Lindamood, 1973; Freebody & Byrne, 1988; Jenkis & Bowen, 1994; Lieberman, Shankweiler, Fischer, & Carter, 1974; Goswami, 1997; Lindamood, 1994; Morais, Cary, Alégria, & Bertelson, 1979; Stanovich, Cunningham, & Cramer, 1984; Torgesen, Rose, Lindamood, Conway, & Garvan, 1999; Torgesen, Wagner, & Rashotte, 1994, 1997; Torgesen, Wagner, Rashotte, Rose, Lindamood, Conway, & Garvan, 1999; Wimmer, Landerl, Linortner, & Hummer, 1991; Yopp, 1988).
- essa evidência se aplica a diversas ortografias alfabéticas e a crianças provenientes de diferentes culturas e níveis sócio-econômicos (Bradley & Bryant, 1983; Byrne, Freebody, & Gates, 1992; Capovilla & Capovilla, 2004c; Cardoso-Martins, 1991, 1995; Lie, 1991; Maluf & Barrera, 1997; Schneider et al., 1997; Torgesen & Davis, 1996; Vandervelden & Siegel, 1995) (Ibidem, p.36).

Portanto, os resultados dos estudos científicos sobre a aprendizagem da lectoescrita mostram evidências sobre a relevância e contribuições positivas do ensino sistemático e explícito das correlações grafofonêmicas e isto é solidamente

estabelecido na literatura. Em vista disso, transcrevo, na íntegra, essas evidências pesquisadas em Capovilla (2005, p. 38) que são postas a seguir, segundo o autor citado anteriormente, a partir de três blocos:

- 1) Pesquisas sobre bons leitores. Antes de se tornarem bons leitores, os bons leitores eram bons decodificadores. Tornaram-se bons leitores porque foram bons decodificadores. Esta afirmação pode ser demonstrada pelos estudos que correlacionam a habilidade de decodificação nos estágios iniciais da alfabetização com a proficiência posterior na leitura. Mas foi evidenciada, de forma mais cabal, pelos estudos que mostram que os bons leitores utilizam estratégias de decodificação quando se deparam com palavras difíceis.
- 2) Pesquisas sobre maus leitores. Inúmeros estudos vêm contribuindo para compreender a distinção entre o papel do contexto no processo de identificação de palavras e seu papel no processo de compreensão de palavras e textos. O contexto é essencial para interpretar um texto, mas não para identificar palavras. Apenas os maus leitores e as pessoas com dificuldades de leitura dependem do contexto para identificar palavras (Stanovich, 1981, 1982a, 1982b, 1986, 1988, 1990, 1991a, 1991b, 1991c, 1992a, 1992b) e, com isso, sacrificam a fluência e, conseqüentemente, a compreensão. Além disso, pesquisas confirmaram que a causa mais frequente, debilitadora e abrangente da dificuldade de leitura é o desenvolvimento inadequado do conhecimento sobre as correspondências entre as letras e os sons (Bruck, 1990; Ehri, 1998; Perfetti, 1985; Vellutino, 1991).
- 3) Pesquisas sobre métodos de alfabetização. A controvérsia em torno da necessidade de ensino sistemático *versus* incidental das correspondências grafema-fonema foi superada pela evidência científica sobre o tema. Foorman et al. (1998) compararam os efeitos de três tipos de instrução – instrução explícita das correspondências grafema-fonema, instrução implícita dessas relações, e instrução inspirada nos pressupostos da *Whole Language*. As aulas foram ministradas por 53 professores voluntários para o experimento, que abrangeu 63 classes e 285 crianças consideradas de risco em leitura. Os resultados mostraram que, controladas diferenças de idade, QI verbal e raça, as crianças que receberam instrução explícita das relações grafema-fonema foram as ÚNICAS [grifo nosso] que apresentaram melhora na capacidade de leitura de palavras. Essas crianças também apresentaram desempenho superior ao das que haviam sido ensinadas de acordo com as orientações da *Whole Language*. Hiebert et al. (1992) já haviam

demonstrado, em outro estudo, a superioridade da instrução implícita das relações grafema-fonema sobre o enfoque da *Whole Language* para alunos com dificuldades de aprendizagem. O mesmo já havia sido também demonstrado experimentalmente com crianças brasileiras por Capovilla & Capovilla (2002).

No entanto, apesar dos teóricos e pesquisadores confirmarem suas pesquisas em torno das questões de consciência fonológica como algo imprescindível para ajudar, fortalecer, acelerar e consolidar o ensino-aprendizagem da lectoescrita, há controvérsias quanto a isso explicitadas em alguns desses resultados e discussões já publicados em seus trabalhos. É o que vemos em Cardoso-Martins (1991) ao se referir (analisando) uma pesquisa de Bezerra (1982). A autora (Cardoso-Martins) alerta para o fato de talvez ser necessário “considerar a possibilidade de que as correlações obtidas no estudo de Bezerra possam não refletir uma relação genuína entre a consciência fonológica e a aprendizagem da ortografia do Português” (Ibidem, p. 42). Adiante, acrescenta que “é razoável supor, por exemplo, que o nível de maturidade da criança influencie tanto o desenvolvimento da consciência fonológica, como o progresso no desenvolvimento da leitura” (p. 42). E alerta que “uma correlação significativa entre a consciência fonológica e o aprendizado da leitura pode, portanto, refletir a relação que cada uma dessas variáveis mantém com o nível de maturidade da criança” (p. 42). E finalmente conclui: “Essa é uma possibilidade que não pode ser descartada, ao considerarmos o estudo de Bezerra.” (p. 42). Ainda sobre esse mesmo estudo, Cardoso-Martins diz que “uma segunda consideração diz respeito à natureza da relação entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura” (p. 43). E logo em seguida afirma: “No estudo de Bezerra, a consciência foi avaliada muito após o início da alfabetização.” Em vista disso, a autora fecha o assunto ao argumentar mostrando que: “Dessa maneira, mesmo admitindo-se que a relação entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura não é uma relação espúria, o estudo de Bezerra deixa dúvidas quanto à natureza dessa relação” (p.43). E sobre a natureza dessa relação afirma que “tanto é possível que a consciência fonológica determine o progresso na aprendizagem da leitura, como é possível que a aprendizagem da leitura determine o desenvolvimento da consciência fonológica” (p.43). E finaliza constatando que “de fato ainda existe considerável controvérsia na literatura, quanto à natureza da relação entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita” (p.43).

Acredito, ainda, ser relevante fazer algumas considerações sobre uma modalidade de organização do trabalho pedagógico chamada de atividade permanente. Conceitualizando-a, de início, podemos afirmar que a mesma pode ser compreendida como sendo uma das modalidades de organização do trabalho pedagógico. Exemplos de modalidades seriam a sequência didática, os projetos, as atividades de sistematização, dentre outras. Segundo Nery (2006), é um “trabalho regular, diário, semanal ou quinzenal que objetiva uma finalidade maior com um gênero textual, *um assunto/ tema de uma área curricular*” ... [grifo nosso]. E acrescenta que esse trabalho deve oportunizar às crianças diferentes maneiras de ler, de brincar, de produzir textos, de fazer arte etc. E que essas mesmas crianças possam, além disso, ter a oportunidade de falar sobre o lido/vivido com outras pessoas, numa verdadeira “comunidade” (NERY, op. cit., p. 112).

A seguir, gostaria de registrar aqui – tal como está no texto original – as várias sugestões dadas por Nery (2006) a respeito da **atividade permanente**. São estas:

- 1ª – *Você sabia?* – momento em que se discutem assuntos/temas de interesses das crianças. “Como viviam os dinossauros?” “Por que a água do mar é salgada?” “Como as crianças indígenas brincam?”. Cada estudante ou grupo pode se encarregar de tentar descobrir respostas para as perguntas. O professor também pode trazer, para esse momento, suas observações sobre o que mais mobiliza sua turma, em termos de curiosidade científica. É hora de trazer conteúdos das outras áreas curriculares: história, geografia, ciências, matemática, educação física como objeto de leitura e discussão.
- 2ª – *Notícia da hora* – momento reservado às notícias que mais chamaram a atenção das crianças na semana. Hora de exercitar o relato oral da criança que, por sua vez, vai aprendendo, cada vez mais, a fazê-lo, fazendo. Momento organizado para também o professor selecionar notícias que não mobilizaram as crianças, mas que podem ser discutidas em sala, na tentativa de ampliar as referências do grupo-classe.
- 3ª – *Nossa semana foi assim...* momento em que se retorna, de forma sucinta, o trabalho desenvolvido e se auxiliam as crianças no relato e na síntese do que aprenderam; em que a memória de um pode/deve ser complementada com a fala do outro; em que o professor faz uma síntese escrita na lousa ou em cópias no papel ou no retroprojeto. Enfim, é hora de sistematizar, um pouco mais, as

aprendizagens da semana: O que sabíamos? O que aprendemos? O que queremos aprender mais?

- 4ª – *Vamos brincar?* – momento em que se “brinca por brincar”, em pequenos grupos, meninas com meninos, só meninas, só meninos, em duplas, em trios, sozinhos. É hora de o(a) professor(a) garantir a brincadeira, organizando, com as crianças, tempos, espaços e materiais para esse fim. É hora de observar as crianças nesse “importante fazer”. É hora de registrar essas observações para que possam ajudar o(a) professor(a) a planejar outras atividades, a partir de um maior conhecimento sobre a turma, sobre cada criança.
- 5ª – *Fazendo arte* – momento reservado para as crianças conhecerem um artista específico (músico, poeta, pintor, escultor etc.), sua obra, sua vida. Pode ser hora ainda de “fazer à moda de...”, em que as crianças realizam releituras de artistas e obras. Pode também ser momento de autoria de cada criança, por meio de sua expressão verbal, plástica e sonora.
- 6ª – *Cantando e se encantando* – momento em que se privilegiam as músicas que as crianças conhecem e gostam de cantar, sozinhas, todas juntas. É hora também de ouvir músicas de estilos e compositores variados, como forma de ampliação de repertório e gosto musical.
- 7ª – *No mundo da arte* – momento em que se organizam idas dos estudantes a exposições, apresentações de filmes, peças teatrais, grupos musicais. Para isso, planejar com as crianças toda a atividade, fazendo o roteiro da saída, o que e como observar. Na volta, avaliar a atividade, ouvindo o que as crianças sentiram e pensaram a respeito e organizando registros, com blocões, cadernos coletivos ou murais.
- 8ª - *Comunidade, muito prazer!* – momento em que se convidam artistas da região ou profissionais especializados (bombeiros, eletricitas, engenheiros, professores, repentistas, contadores de histórias etc.) para irem à escola e fazerem uma apresentação/palestra/conversa. O evento demanda ação das crianças junto com o(a) professor(a): elaborar o cronograma, selecionar as pessoas, fazer o convite, organizar a apresentação da pessoa, avaliar a atividade etc.
- 9ª – *A família também ensina...* momento em que se convidam mãe, pai, avô, avó, tio, tia para contar histórias, fazer uma receita culinária, contar como se brincava em sua época, cantar com as crianças. É a família enriquecendo seus laços com a escola e com as crianças. É a família compartilhando seus saberes.

10ª – *Descobri na Internet* – para as crianças que têm acesso em casa ou na comunidade à rede mundial de computadores, é possível reservar um momento para as descobertas que realizam, a partir dessa ferramenta de informação. Devagar, o(a) professor(a) pode ajuda-las a selecionar informações e a ter uma visão mais crítica sobre o que circula na Internet.

11ª – *Leitura diária feita pelo(a) professor(a)* – momento em que se lê para as crianças. É momento de o leitor experiente ajudar a ampliar o repertório dos leitores iniciantes. É possível, por exemplo, ler uma história longa em capítulos, como se liam os folhetins, como se acompanha uma novela na TV, mas também se pode ler histórias curtas, como fábulas, crônicas etc. Ou ler poemas, com muita expressividade, enfatizando aqueles cuja sonoridade das palavras, cujo jogo verbal são as tônicas da construção poética. É possível ler ainda o quadro de um pintor: suas formas, cores, linhas.

12ª – *Roda semanal de leitura* – com as possibilidades referidas e outras ainda, como, por exemplo, quando as crianças selecionam, de própria escolha, em casa, na biblioteca (de classe, da escola ou da cidade), livros/textos, gibis para ler em dias e horários predeterminados. Podem depois conversar sobre o que leram para seus colegas. São leitores influenciando leitores. São leitores partilhando leituras (NERY, op. cit., p. 112-13).

Sobre as **atividades permanentes** citadas anteriormente, vale ressaltar a relevância (por parte da autora) dada ao **eixo da oralidade**, eixo este que perpassa a todas as atividades, que contempla o ato da fala em suas mais diversas nuances, em seus mais diversos gêneros textuais. Isso se deu primordialmente nas 1ª, 2ª, 3ª, 5ª, 7ª, 8ª e 9ª atividades permanentes. Quanto ao **eixo da escrita**, a 3ª atividade permanente trabalha também com a sistematização da escrita e isso leva as crianças às corretas adequações aos respectivos gêneros textuais; o mesmo para as 7ª, 8ª, 9ª e 10ª; com relação ao **eixo da leitura**, as atividades 5ª, 11ª e 12ª buscam inserir as crianças em uma rotina escolar que também contemplem os mais variados gêneros textuais e também as insiram no hábito de “mergulhar” nas mais diversas culturas e modos de vida. Além disso, o professor pode retomar a leitura e – por meio da consciência fonológica – enfatizar a pronúncia de alguma palavra ou outra que poderá ter sido pronunciada sem atender às normas grafofonêmicas da língua.

Gostaria de enumerar mais duas **atividades permanentes**: a 13ª e a 14ª (MARINHO; BRANCO, 2014). Por essas atividades permanentes há como o professor

pedagogo se utilizar dos recursos da consciência fonológica para facilitar, antecipar e acelerar o complexo entendimento – por parte da criança – do sistema de escrita alfabético.

13ª – *Descoberta sobre a língua* – nesta atividade permanente, há um processo dialógico entre as crianças e o professor pedagogo, processo este que conduz à descoberta – por parte dessas mesmas crianças – do funcionamento das estruturas morfossintáticas e metafonológicas da língua. Essa **atividade permanente**, aliás, é bastante empregada em cursos de língua estrangeira. Quando lecionei francês para adolescentes e adultos em Fortaleza-CE - Brasil (Aliança Francesa, anos 1996 e 97), trabalhei com essa atividade permanente sob o título de *Découvrez le Fonctionnement de la Langue* (descubra o funcionamento da língua). Os resultados daí decorrentes em sala de aula foram satisfatórios porquanto a compreensão dos conteúdos partia, de antemão, quase sempre desses alunos, e, além disso, a consolidação se dava de forma duradoura e autônoma.

14ª – *Refletindo sobre a escrita* – Através desta atividade permanente, a criança tem a oportunidade de pensar sobre os processos que determinam ou influenciam de uma maneira ou outra o sistema de escrita alfabético. Mais uma vez, a consciência fonológica pode e deve entrar como recurso, ferramenta para um melhor entendimento sobre esses processos.

Finalmente, em se **justificando a aplicabilidade da atividade permanente**, deve-se afirmar que em uma rotina em sala de aula pode-se aplicar várias formas de organização do conteúdo didático, e, dentre essas, a atividade permanente.

As crianças – ao longo de toda a pesquisa – mostraram receptividade quanto aos conteúdos estudados através da sequência didática. Percebi – pela participação, olhares atentos e busca constante em esboçar acertos quando as mesmas eram solicitadas via eixo da oralidade – que o foco didático-pedagógico dado à consciência fonológica no ensino-aprendizagem dos estudos feitos, trouxe segurança, e, por conta disso, autonomia às questões de lectoescrita no que tange à diferenciação do acento prosódico do acento gráfico, trouxe também capacidade – por parte dessas mesmas crianças – em identificar (com firmeza) o acento prosódico dos segmentos verbais (palavras), apesar de isso acontecer com certa dubiedade quando esses segmentos verbais eram pseudopalavras. O mesmo se deu com relação ao ensino e

aprendizagem do alçamento, dos róticos e do apagamento. Erros em lectoescrita nesses fenômenos da metafonologia são comuns mesmo em adolescentes e adultos.

Usando da palavração (para o estudo do acento prosódico) assim como usando da palavração (para o estudo do alçamento) e de segmentos frasais – método analítico – (para o estudo dos róticos e do apagamento) chego à conclusão que a aprendizagem das crianças, nestes conteúdos, se dá de forma mais rápida, autônoma e consolidada. Esse trabalho, portanto, ratifica e corrobora vários estudos e pesquisas científicas que correlacionam bons níveis de consciência fonológica ao bom desempenho das crianças em lectoescrita. E isso se faz de acordo os **achados da pesquisa**, os **problemas**, as **hipóteses** e os **objetivos (geral e específicos)**.

Apesar disso, não constatei que a abordagem feita via consciência fonológica atingira de forma positiva e plena em 100% (cem por cento) das crianças envolvidas na pesquisa.

Sugiro, a partir do que foi aqui pesquisado, que a abordagem e as habilidades em consciência fonológica passem a ter maior atenção por parte dos pedagogos. Uma outra sugestão de minha parte, é que atividades permanentes em sala de aula no Ensino Fundamental I sejam elaboradas levando em conta o ensino sistemático e contínuo em torno da consciência fonológica. A consciência fonológica, seria, então, o marco didático-pedagógico maior em atividades diárias de sala de aula para que as crianças atinjam a certeza (maturidade) ao se “movimentarem” nos mais variados gêneros textuais em busca da plena execução da lectoescrita, e, assim, somente assim, atinjam fluência e ortografia.

Ademais, tendo em vista os aspectos teóricos, metodológicos e analíticos aqui pesquisados e analisados, **proponho indicadores** que podem sinalizar para aspectos relevantes do ensino da lectoescrita a partir de uma abordagem metafonológica, pelo viés da consciência fonológica, **evocando** que:

- o professor pedagogo deve desenvolver sólidos conhecimentos na área de metafonologia com foco na consciência fonológica, sem, para isso, descuidar-se do objetivo final do ensino da criança: o letramento;
- planos de aulas, semana pedagógica, horário de hora-aula com colegas professores da área e gestão pedagógica podem e devem incluir em suas estratégias didático-pedagógicas conteúdos que contemplem as correlações entre leitura, escrita e consciência fonológica;

- o professor pedagogo deve entender a profundidade que se gera em torno das análises provenientes de aulas e/ou sequências didáticas onde são trabalhados conteúdos perpassados pelas habilidades (e posteriores competências) advindas da consciência fonológica. Capovilla (2005) afirma sobre isso que certamente “É essencial que os professores alfabetizadores conheçam adequadamente as complexidades fonéticas e ortográficas da língua, de forma a prever, diagnosticar e corrigir dificuldades de aprendizagem decorrentes dessas complexidades”;
- a consciência fonológica, segundo Basso (2006), “precisa ser vista como uma atividade dentro dos parâmetros de Leontiev (1984, 1988) que explicita a diferenciação entre uma tarefa de execução e repetição e uma atividade criadora, realizada por um motivo e conduzindo o sujeito a uma aprendizagem significativa”;
- o professor pedagogo deve compreender que a exploração da consciência fonológica como recurso didático-pedagógico em sala de aula é apenas um recurso auxiliar numa proposta maior de ensino da lectoescrita: o letramento;
- o professor pedagogo deve utilizar a consciência fonológica como pré-requisito em salas iniciais do Ensino Fundamental I se, e somente se, esta for conduzida concomitantemente com um ensino comprometido com as complexas questões de intercâmbios socioculturais e políticos e levando, conseqüentemente, ao letramento;
- o professor pedagogo deve aplicar a consciência fonológica como coadjuvante no ensino da lectoescrita, evidenciando, assim, as relações de reciprocidade entre oralidade e escrita, mesmo sabendo que não são, em sua totalidade, biunívocas;
- o professor pedagogo pode e deve elencar uma imensa lista de atividades, jogos e brincadeiras que exploram conteúdos contemplados pela consciência fonológica, tais como: trava-línguas, rimas, aliterações, acento prosódico, alçamento, róticos, apagamento, segmentações (fonêmica, silábica, frasal), sínteses (fonêmica e silábica), transposições (fonêmica e silábica), manipulações (fonêmica e silábica), dentre outros;
- o professor pedagogo pode mostrar via consciência fonológica as nuances que ora enfatizam as semelhanças entre os segmentos verbais, ora atenuam as diferenças entre os mesmos. Entrementes, realçar segmentos fônicos para destacar ora o que é tônico, ora o que é pós-tônico, ora o que é átono. Pode, ainda mais, ensinar-brincando de cometer silabada e de criar pseudopalavras;

- o professor pedagogo deve enfatizar a tomada de consciência – por parte das crianças – das correlações ou correspondências grafofonêmicas da língua, que ora são biunívocas, ora não;
- a abordagem em sala de aula pelo viés metafonológico deve estar perpassada por relações de dialeticidade e dialogicidade através, principalmente, da exploração do eixo da oralidade e do eixo da escrita, levando assim a criança a perceber as contradições que existem entre o emprego da oralidade e o emprego da escrita;
- a aprendizagem de alguns conteúdos – vistos, principalmente, no Ensino Fundamental I (1º ao 4º Anos) – por meio do domínio das habilidades em consciência fonológica leva a criança a ter domínio, autonomia e autoconfiança em leitura e escrita de verbetes de uso não frequente da língua. Capovilla et al., (2005) diz que “para que se tornem leitoras proficientes, as crianças devem aprender a nova estratégia de processar a composição grafêmica das palavras, de modo a converter a sequência grafêmica numa sequência fonêmica que compõe uma imagem fonológica reconhecível”;
- o planejamento para a alfabetização apesar de priorizar o trabalho com textos não pode abrir mão de trabalhar com unidades linguísticas menores. Ao contrário, deve promover situações em que a criança possa perceber relações da ordem UNIDADE MAIOR *versus* UNIDADE MENOR, mostrando que elas existem em relação umas com as outras. Um falante nativo da língua não se depara com a necessidade de fazer uma análise fonema a fonema a não ser em situações de escrita, ou seja, há a necessidade de intervenção didática para que a criança perceba tais segmentos sonoros (PICCOLI; CAMINI, 2012);
- a criança só avança para a fase silábica de escrita – de acordo com as etapas da psicogênese da escrita propostas por Ferreiro e Teberosky (1984) – quando se torna atenta às características sonoras da palavra, especialmente quando chega ao estágio de conhecimento da sílaba: é o que afirma Zorzi (2003) *apud* Knobel e Nascimento (2010) quando aquele fez uma análise da psicogênese da escrita, relacionando-a com o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica.

Ao **finalizar** as considerações finais – de acordo com os **achados** da pesquisa – posso, por conseguinte, **responder** aos questionamentos que geraram os **dois problemas** do estudo científico, suas respectivas **hipóteses**, seus devidos **objetivos**

(geral e específicos) e sua própria justificativa: Ei-los abaixo em suas inteirezas responsivas:

OS PROBLEMAS GERADOS EM TORNO DA PESQUISA FORAM DEVIDAMENTE ELUCIDADOS A PARTIR DOS ACHADOS (ANÁLISES, REFLEXÕES, COMPARAÇÕES, DEDUÇÕES, INDUÇÕES E CONCLUSÕES ORIUNDAS DOS DADOS COLETADOS) MOSTRADOS AO LONGO DA PESQUISA ATRAVÉS DOS ENUNCIADOS DISCURSIVOS DO TEXTO, DOS QUADROS, GRÁFICOS E CONSOLIDADOS (EM QUADROS);

AS HIPÓTESES CRIADAS EM TORNO DOS QUESTIONAMENTOS QUE GERARAM OS PROBLEMAS DA PESQUISA FORAM LEGITIMAMENTE CONFIRMADAS A PARTIR DAS DISCUSSÕES PRODUZIDAS EM TORNO DOS ACHADOS;

OS OBJETIVOS (GERAL E ESPECÍFICOS) FORMULADOS EM FUNÇÃO DOS PROBLEMAS E DAS HIPÓTESES DA PESQUISA FORAM GENUINAMENTE ALCANÇADOS AO LONGO DO DESENVOLVIMENTO DOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS, PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS, ANÁLISE DOS DADOS, ACHADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS;

A JUSTIFICATIVA DA PESQUISA (QUE SE SUSTENTOU) EM TORNO DE ARGUMENTAÇÃO EM FUNÇÃO DA PERTINÊNCIA E RELEVÂNCIA DO TEMA PESQUISADO, FOI CLARAMENTE LEGITIMADA, EXCETO COM RELAÇÃO AO ÚLTIMO OBJETIVO ESPECÍFICO CRIADO, PORQUANTO ESTE SE CONFIRMA EM TEMPO POSTERIOR À CONCLUSÃO (E POSSÍVEL APROVAÇÃO) PELA BANCA NO MOMENTO DA DEFESA DISSERTATIVA.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, Marilyn Jager [et al.]. **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- _____. **Beginning to read: thinking and learning about print**. Cambridge, MA: MIT Press, 1990. *In*: ADAMS, Marilyn Jager [et al.]. **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ALEGRIA, J.; PIGNOT, E.; MORAIS, J. **Phonetic analysis of speech and memory codes in beginning readers**. *Memory and Cognition*, v.10, p.451-456, 1982. *In*: ADAMS, Marilyn Jager [et al.]. **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BALL, E.W.; BLACHMAN, B.A. **Does phoneme segmentation training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling?** *Reading Research Quarterly*, v. 26, pp. 49-66, 1991. *In*: ADAMS, Marilyn Jager [et al.]. **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARREIRA, S. D.; MALUF, M. R. M. **Consciência Metalinguística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental**. *Psicol. Reflex. Crit.*, Porto Alegre, v. 16, n. 3, pp. 491-502, 2003.
- BASSO, F. P. A. **A estimulação da consciência fonológica e sua repercussão no processo de aprendizagem da lecto-escrita** [Dissertação de Mestrado]. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2006.
- BLACHMAN, B.A.; BALL, E.W.; BLACK, R.S.; TANGEL, D.M. **Kindergarten teachers develop phoneme awareness in low-income, inner-city classrooms: Does it make a difference?** *Reading and Writing*, v. 6, pp. 1-18, 1994. *In*: ADAMS, Marilyn Jager [et al.]. **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BRADLEY, L.; BRYANT, P.E. **Categorizing sounds and learning to read: a causal connection**. *Nature*, v. 301, n. 5899, pp. 419-421, 1983. *In*: ADAMS, Marilyn Jager [et al.]. **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BRAYANT, PE. & GOSWAMI, U. **Beyond grapheme-phoneme correspondence**. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 1987. *In*: CARDOSO-MARTINS, Cláudia (org.). **Consciência fonológica e alfabetização**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

BYRNE, B.; FIELDING-BARNSLEY, R. Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children. *Journal of Educational Psychology*, v. 83, n. 4, pp. 451-455, 1991. *In*: ADAMS, Marilyn Jager [et al.]. **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. **Problemas de leitura e escrita**: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica. São Paulo: Memnon, 2000. 251 p.

CAPOVILLA, Fernando C. et al. **Os novos caminhos da alfabetização infantil**. São Paulo: Memnon, 2ª ed. rev., 2005.

CARDOSO-MARTINS, Cláudia. **A consciência fonológica e a aprendizagem inicial da leitura e da escrita**. *Cadernos de pesquisa*, n. 76, p. 41-49, 2013.

_____. (org.). **Consciência fonológica e alfabetização**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

CASTLE, J.M.; RIACH, J.; NICHOLSON, T. **Getting off to a better start in reading and spelling**: *The effects of phonemic awareness instruction within a whole language program*. *Journal of Educational Psychology*, v. 86, n. 3, pp. 350-359, 1994. *In*: ADAMS, Marilyn Jager [et al.]. **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

COSSU, G.; SHANKWEILER, D.; LIBERMAN, I.Y.; TOLA, G.; KATZ, L. **Awareness of phonological segments and reading ability in Italian children**. *Applied Psycholinguistics*, v.9, p.1-16, 1988. *In*: ADAMS, Marilyn Jager [et al.]. **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

COSTA, Adriana Corrêa. **Consciência fonológica: relação entre desenvolvimento e escrita** [Dissertação de Mestrado]. *Letras de hoje*, v. 38, n. 2, 2003.

deMANRIQUE, A.M.B.; GRAMIGNA, S. **La segmentación fonológica y silábica en niños de preescolar y primer grado**. *Lectura y Vida*, v.5, p.4-13, 1984. *In*: ADAMS, Marilyn Jager [et al.]. **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ELKONIN, D. B. **The psychology of mastering the elements of Reading**. *In*: B. SIMON & J. SIMON (Eds.), *Educational psychology in the U.S.S.R.* Stanford, C.A: Stanford University Press, (pp. 165-179), 1963.

ELKONIN, D.B. U.S.S.R. *apud* DOWNING, J. (ed.). **Comparative reading**. New York: Macmillan, 1973. p.551-579. *In*: ADAMS, Marilyn Jager [et al.]. **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FERREIRO, Emilia. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos de pesquisa.** Tradução de Rosana Malerba. - São Paulo: Cortez, 2013.

FOORMAN, B.R.; FRANCIS, D.J.; BEELER, T.; [et al.]. **Interventions for children with reading problems: Study designs and preliminary findings.** Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal, v.8, p.63-71, 1997. *In: ADAMS, Marilyn Jager [et al.].* **Consciência fonológica em crianças pequenas.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

FOORMAN, B.R.; FRANCIS, D.J.; BEELER, T.; WINIKATES, D.; FLETCHER, J.M. **Early interventions for children with reading problems: Study designs and preliminar findings.** Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal , v. 8, p. 63-71, 1997. *In: ADAMS, Marilyn Jager [et al.].* **Consciência fonológica em crianças pequenas.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

FOORMAN, B.R.; FRANCIS, D.J.; FLETCHER, J.M.; WINIKATES, D.; MEHTA, P. **Early interventions for children with reading problems.** *Scientific Studies of Reading*, v.1, n.3, p.255-276, 1997. *In: ADAMS, Marilyn Jager [et al.].* **Consciência fonológica em crianças pequenas.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

FOORMAN, B.R.; FRANCIS, D.J.; SHAYWITZ, S.E. [et al.]. **The case for early reading interventions** *apud* BLACHMAN, B. (ed.). **Foundations of reading acquisition and dyslexia: Implications for early intervention.** Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1997, p.243-264. *In: ADAMS, Marilyn Jager [et al.].* **Consciência fonológica em crianças pequenas.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

FREITAS, Maria João; ALVES, Dina Caetano; COSTA, Teresa. **Desenvolver a consciência Fonológica.** 2007.

FREITAS, Maria João; ALVES, Dina Caetano; COSTA, Teresa. **Desenvolver a consciência Fonológica.** 2007.

FROTA, S. M. M. C.; PEREIRA, Liliane Desgualdo. **Processos temporais em crianças com déficit de consciência fonológica.** *Rev Iberoam Educac*, v. 33, n. 9, p. 1-9, 2004.

GOLDSMITH, J. A. **Autosegmental and Metrical Phonology.** Oxford: Basil Blackwell, 1990.

GOMBERT, Jean Emile; FAYOL, Michel. **Writing in preliterate children.** *Learning and instruction*, v. 2, n. 1, p. 23-41, 1992. *In: QUILAN, Danielle.* **Le travail sur les syllabes: pour l'éveil à la conscience phonologique.** Hachette Livre, 2013.

GUIMARÃES, S.R.K. **Dificuldades no desenvolvimento da lectoescrita: o papel das habilidades metalinguísticas.** *Psicol. Teor. Pesq.*, Brasília, v. 19, n. 1, pp. 33-45, jan.-abr. 2003.

HOIEN, T.; LUNDBERG, I.; STANOVICH, K. E.; BJAALID, I. **Components of phonological awareness.** *Reading and Writing*, v.7, p.171-188, 1995. *In: ADAMS, Marilyn Jager [et al.]. Consciência fonológica em crianças pequenas.* Porto Alegre: Artmed, 2006.

KNOBEL, K.A.B; NASCIMENTO (orgs.). **Habilidades auditivas e consciência fonológica: da teoria à prática.** Barueri, SP: Pró-Fono, 2010.

LEBEN, W. R. **Suprasegmental Phonology.** 1973. Ph.D. Dissertation – MIT, Cambridge, MA.

LUNDBERG, I.; FROST, J.; PETERSEN, O.P. **Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children.** *Reading Research Quarterly*, v. 23, p. 264-284, 1988. *In: ADAMS, Marilyn Jager [et al.]. Consciência fonológica em crianças pequenas.* Porto Alegre: Artmed, 2006.

LUNDBERG, I.; OLOFSSON, A.; WALL, S. **Reading and spelling skills in the first school years predicted from phonemic awareness skills in kindergarten.** *Scandinavian Journal of Psychology*, v.21, p.159-173, 1980. *In: ADAMS, Marilyn Jager [et al.]. Consciência fonológica em crianças pequenas.* Porto Alegre: Artmed, 2006.

MALUF, Maria Regina; BARRERA, Sylvia Domingos. **Consciência fonológica e linguagem escrita em pré-escolares.** *Psicologia: Reflexão e crítica*, v. 10, n. 1, p. 125-145, 1997.

MORAIS, Artur Gomes. **Sistema de Escrita Alfabética.** São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012 (Como eu Ensino).

PAULA, G. R.; MOTA, H. B.; KESKE-SOARES, M. A. **Terapia em consciência fonológica no processo de alfabetização.** *Pró-Fono R. Atual. Cient.*, Barueri (SP), v. 17, n. 2, pp. 175-184, maio-ago. 2005.

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

QUILAN, Danielle. **Le travail sur les rimes et les phonèmes: pour l'éveil à la conscience phonologique.** Hachette Livre, 2013.

REGO BROWNE, Lúcia Lins; BUARQUE, Lair Levi. **Consciência sintática, consciência fonológica e aquisição de regras ortográficas.** *Psicologia: reflexão e crítica*, v. 10, n. 2, 1997.

REGO, Lúcia Lins Browne; BUARQUE, Lair Levi. **Consciência sintática, consciência fonológica e aquisição de regras ortográficas.** *Psicologia: reflexão e crítica*, v. 10, n. 2, p. 199-217, 1997.

SALGADO, C.; CAPELLINI, S.A. **Desempenho em leitura e escrita de escolares com transtorno fonológico.** *Psicol. Esc. Educ.*, São Paulo, v. 8, n. 2, pp. 179-188, jun. 2004.

SANTAMARIA, Viviane Laure; LEITÃO, Patricia Barros; ASSENCIO-FERREIRA, Vicente José. **A consciência fonológica no processo de alfabetização.** *Rev Cefac*, v. 6, n. 3, p. 237-41, 2004.

SANTOS, Maria José dos; MALUF, Maria Regina. **Consciência fonológica e linguagem escrita: efeitos de um programa de intervenção.** *Educar em revista*, n. 38, 2010.

SANTOS, Maria Thereza Mazorra dos. **Vocabulário, consciência fonológica e nomeação rápida: contribuições para a ortografia e elaboração escrita** [Tese de Doutorado]. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, v. 12, n. 3, p. 262-262, 2007.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ-MESTRE, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** 3ª ed., 2011.

Sensitivity to rhymes, syllables, and phonemes in literacy acquisition in Portuguese. *Reading Research Quarterly*, v.30, p.808-828, 1995. In: CARDOSO-MARTINS (org.). **Consciência Fonológica & alfabetização.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SILVA, T. C. **Dicionário de fonética e fonologia.** 1. Ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2015.

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

STAMPA, Mariângela. **Aquisição da Leitura e da Escrita: uma abordagem teórica e prática a partir da consciência fonológica.** Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.

STANOVICH, K.E. Matthew. **Effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy.** *Reading Research Quarterly*, v.21, p.360-

406, 1986. *In*: ADAMS, Marilyn Jager [et al.]. **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

TUNMER, W.E.; NESDALE, A.R. **Phonemic segmentation skill and beginning reading**. *Journal of Educational Psychology*, v.77, p.417-427, 1985. *In*: ADAMS, Marilyn Jager [et al.]. **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

VERNON, S.; FERREIRO, E. **Desenvolvimento da escrita e consciência fonológica: uma variável ignorada na pesquisa sobre consciência fonológica**. [orig. publish.]. VERNON, S.; FERREIRO, E. **Writing Development: A neglected variable in the consideration of phonological awareness**. *Harvard Educational Review*, v.69, n.4, p.395-415, 1999. *In*: FERREIRO, Emilia. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos de pesquisa**. Tradução de Rosana Malerba. - São Paulo: Cortez, 2013.

WALLACH, M.A.; WALLACH, L. **Helping disadvantaged children learn to read by teaching them phoneme identification skills**. *In*: RESNICK, L.A.; WEAVER, P.A. (eds.). **Theory and practice of early reading**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, v. 3, pp. 227-259, 1979. *In*: ADAMS, Marilyn Jager [et al.]. **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

WILLIAMS, J.P. **Teaching decoding with a special emphasis on phoneme analysis and phoneme blending**. *Journal of Educational Psychology*, v. 72, pp. 1-15, 1980. *In*: ADAMS, Marilyn Jager [et al.]. **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ZHUROVA, L. E. **The development of analysis of words into their sounds by preschool children**. *Soviet Psychology and Psychiatry*, 72: 17-27, 1963.

ZUANETTI, Patrícia Aparecida [et al.]. **Consciência fonológica e desempenho escolar**. *Rev CEFAC*, v. 10, n. 2, pp. 168-174, 2008.

ANEXO A

TESTE DIAGNÓSTICO EM CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

01. Observe a relação entre fonema e grafema dos grupos (pares) das palavras abaixo:

TAMPA - TAPA	LINDO - LIDO
MANTO - MATO	BOMBA - BOBA
TENTO - TETO	PONTE - POTE
TUMBA - TUBA	MUNDO - MUDO

Agora responda:

O que aconteceu na escrita e na pronúncia para que as duas palavras de cada quadro se diferenciasssem uma da outra em pronúncia e sentido?

- a) uma palavra é maior que a outra
- b) uma palavra tem mais fones que a outra
- c) uma palavra tem índice de nasalização e a outra não
- d) uma palavra tem padrão silábico CVC + CV e a outra tem padrão silábico CV + CV

02. Observe os grupos (pares) de palavras:

CARRO - CARO	AMARRO - AMARO	NARRA - NARA	SARRO - SARO
RABO - BRASIL	REDE - CRECHE	RIMA - DROGA	RODA - FRUTA
MARTELO - GRADE	BARCO - BRIGA	ISRAEL - CARETA	

Agora responda:

É correto afirmar sobre as várias realizações do fone /r/ representado pelas letras R e RR:

- a) O fato do grupo de palavras escritas em caixas verdes terem RR e R em sílabas intervocálicas
- b) O fato do grupo de palavras escritas em caixas violetas terem R no início de palavras e R em sílabas CCV
- c) O fato do grupo de palavras escritas em caixas cor vinho terem R em final de sílaba e que é seguida da sílaba que começa por consoante; R em sílaba CCV e R em início de sílaba precedida por consoante
- d) O fato dos três grupos que estão diferenciados por cores terem duas pronúncias marcantes e diferenciadas

03. Observe abaixo os grupos (pares) de palavras das caixas azuis e pretas:

TATO - TATU	GATO - URUBU	BODE - BODI	PACOTE - PACOTI
-------------	--------------	-------------	-----------------

LADO - LALU

FATO - TABU

ALICATE - ARACATI

Agora responda:

Sobre a realização dos fonemas /u/ e /i/ é correto marcar:

- a) São fonemas /u/ e /i/ grafados pelas letras 'o' 'u' 'e' 'i' porque estão em final de palavras
- b) São fonemas /u/ e /i/ grafados pelas letras 'o' 'u' 'e' 'i' porque estão marcados pelo acento prosódico
- c) São fonemas /u/ e /i/ grafados pelas letras 'o' 'u' 'e' 'i' porque estão marcados pelo número de sílabas
- d) São fonemas /u/ e /i/ grafados pelas letras 'o' 'u' 'e' 'i' porque estão marcados pela etimologia

04. Leia abaixo as frases das caixas coloridas:

Ela vai passa aí mais tarde?

Ele tem que fica aqui até mais tarde.

Isso é de deixa a gente sem acredita!

Faço isso sem me humilha...

Agora responda:

Sobre as frases das caixas coloridas é correto afirmar:

- a) É o acento prosódico (ocasionado pela presença ou ausência do grafema 'r') que determina a boa leitura e ortografia de algumas palavras das frases acima
- b) É a própria ortografia que determina o destaque das frases acima
- c) É o acento gráfico que determina a boa leitura e ortografia das frases acima
- d) É a pontuação que determina a correção das frases acima

05. Analise atentamente as segmentações das frases abaixo

As meninas foram passear.

Os a ni mais sa í ram ce di nho pa ra co mer.

Estes brinquedos são fantásticos!

Agora faça a correspondência através das letras entre as duas colunas:

- Quadro azul (A) () Tem segmentação fonêmica
- Quadro vinho (B) () Tem segmentação frasal
- Quadro verde (C) () Tem segmentação silábica

06. Rimas compartilham do mesmo grupo de fones em versos poéticos ou em historinhas contadas em versos. Leia abaixo parte de um poema de Carlos Pimentel.

CORUJA

**Dona Coruja com seu olhar
no meio da mata dá um sustão!**

**Dona Coruja só fica parada
dando seus pios na madrugada
Dona Coruja, com cara de gente,
tem grande fama de inteligente.**

**Dona Coruja, tão boazinha,
no meio da mata vive sozinha.
Ela não gosta de se misturar
e usa seu tempo pra estudar.**

Agora responda: Em que segmento na frase estão os fones que rimam nos versos?

- a) No segmento de início de cada verso
- b) No segmento do fim de cada verso
- c) No segmento do meio de cada verso
- d) No segmento de início e meio de cada verso

07. Agora vejamos um único verso do poema *violões que choram* do poeta Cruz e Sousa:

Vozes veladas, veludosas

Agora responda: Em que segmento do verso estão os fones consonânticos que se repetem?

- a) No início do segmento do verso
- b) No final do segmento do verso
- c) No meio do segmento do verso
- d) Por todo o segmento do verso

08. Leia o trava-língua abaixo:

__ Alô, o tatu tá aí?
__ Não, o tatu não tá.
__ Mas a mulher do tatu tando
é mesmo que o tatu tá.

Agora responda:

O trava-língua ajuda a melhorar:

- a) o sentido das palavras
- b) a articulação das palavras
- c) a grafia das palavras
- d) a ordem das palavras

09. Abaixo apresentamos as seguintes atividades fonológicas:

/ema/ → /ame/	/boca/ → /cabo/
amor → /roma/	/lobo/ → /bolo/
missa → /assim/	/toma/ → mato
/sala/ → /alas/	/gola/ → /lago/

Agora responda:

As atividades acima são de:

- a) síntese fonêmica e síntese silábica
- b) segmentação fonêmica e segmentação silábica
- c) manipulação fonêmica e manipulação silábica
- d) transposição fonêmica e transposição silábica

10. Leia as quatro frases abaixo dentro da segmentação apresentada:

1. Asmargaridassãofloresbonitasebrancas
2. Osapatoestavaembaixodacama
3. Ànoiteacorujacanta
4. Nataçãoeúmesporte

Agora REESCREVA as quatro frases abaixo dentro de uma segmentação frasal:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

ANEXO B



Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN



Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação - PROPEG
Campus de Pau dos Ferros
Departamento de Letras Vernáculas - DLV
Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional - PROFLETRAS
Unidade de Pau dos Ferros
Br 405, Km 153, Bairro Arizona, CEP 59900-000, Pau dos Ferros/RN
Fone (84) 3351 2560/Fax 3351 3909/ email profletras.pferros@gmail.com/ Site propeg.uern.br/profletras

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

ATIVIDADES DO 1º MÓDULO - Data: 19/10/2017

Mestrando: ANTONIO ALIRIO HOLANDA LIMA - PF032015PL13

Aluno(a): _____

QUESTÃO ÚNICA:

Encontre em cada segmento verbal (palavra) o **ACENTO PROSÓDICO** correspondente a esta palavra e **CIRCULE** o segmento fônico (**SÍLABA**) relativo ao acento mencionado.

01. E LE FAN TE; 02. GI RA FA; 03. **MAN TEI GA**; 04. A RA CA TI;

05. U BUN TU; 06. **PA RE DE**; 07. IS MA EL; 08. OR GA NI ZA DOR;

09. **ES SEN CI AL**; 10. GEN TIL.

ANEXO B



Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN



Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação - PROPEG
Campus de Pau dos Ferros
Departamento de Letras Vernáculas - DLV
Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional - PROFLETRAS
Unidade de Pau dos Ferros
Br 405, Km 153, Bairro Arizona, CEP 59900-000, Pau dos Ferros/RN
Fone (84) 3351 2560/Fax 3351 3909/ email profletras.pferros@gmail.com/ Site propeg.uern.br/profletras

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

ATIVIDADES DO 2º MÓDULO - Data: 24/10/2017

Mestrando: ANTONIO ALIRIO HOLANDA LIMA - PF032015PL13

Aluno(a): _____ Nº _____

1ª QUESTÃO: Preencha as lacunas que se encontram nas palavras dos segmentos frasais abaixo usando corretamente a letra /e/ ou /i/ para o segmento fonético [i].

I. O BOD__ da BOD__ foi para o ABAT__ em TRAIR__;

II. EST__ PACOT__ eu comprei em PACOT__;

III. Estando em ARACAT__, eu DECID__ comprar um ALICAT__;

2ª QUESTÃO: Preencha as lacunas que se encontram nas palavras dos segmentos frasais abaixo usando corretamente a letra /o/ ou /u/ para o segmento fonético [u].

I. O LUL__ através do TAT__ reconheceu que se tratava de um TAT__;

II. No MAT__, o GAT__ observava o FAT__ de um SABAC__ estar SEND__ MIRAD__ pelo Zé PAT__.

ANEXO B



Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN



Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação - PROPEG
Campus de Pau dos Ferros
Departamento de Letras Vernáculas - DLV
Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional - PROFLETRAS
Unidade de Pau dos Ferros
Br 405, Km 153, Bairro Arizona, CEP 59900-000, Pau dos Ferros/RN
Fone (84) 3351 2560/Fax 3351 3909/ email profletras.pferros@gmail.com/ Site propeg.uern.br/profletras

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

ATIVIDADES DO 3º MÓDULO - DATA: 31/10/2017

ALUNO(A): _____ nº _____

Mestrando: ANTONIO ALIRIO HOLANDA LIMA - PF032015PL13

QUESTÃO ÚNICA (TRÊS DITADOS):

1º Transcreva abaixo o texto a ser lido agora:

2º Transcreva abaixo o próximo texto a ser lido agora:

3º Transcreva abaixo as frases que serão lidas agora:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____

APÊNDICE A



ESTADO DO CEARÁ
PREFEITURA MUNICIPAL DE TAMBORIL
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
Centro Administrativo Julieta Alves Timbó
Vila Olga S/N, Tamboril / Ceará.



EMEF GENERAL SAMPAIO

NOME DO ALUNO (A): Luiza Helena Holanda Lima

ANO: 3ª ANO TURNO: Matutino

PROFESSOR-PESQUISADOR: **Antonio Alírio Holanda Lima**

CIDADE: **Tamboril** DATA: 19/10/2016

TESTE DIAGNÓSTICO EM CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

01. Observe a relação entre fonema e grafema dos grupos (pares) das palavras abaixo:

TAMPA - TAPA	LINDO - LIDO
MANTO - MATO	BOMBA - BOBA
TENTO - TETO	PONTE - POTE
TUMBA - TUBA	MUNDO - MUDO

Agora responda:

O que aconteceu na escrita e na pronúncia para que as duas palavras de cada quadro se diferenciassse uma da outra em pronúncia e sentido?

- a) uma palavra é maior que a outra
 b) uma palavra tem mais fonemas que a outra
 c) uma palavra tem índice de nasalização e a outra não
 d) uma palavra tem padrão silábico CVC + CV e a outra tem padrão silábico CV + CV

02. Observe os grupos (pares) de palavras:

CARRO - CARO	AMARRO - AMARO	NARRA - NARA	SARRO - SARO
RABO - BRASIL	REDE - CRECHE	RIMA - DROGA	RODA - FRUTA
MARTELO - GRADE	BARCO - BRIGA	ISRAEL - CARETA	

Agora responda:

É correto afirmar sobre as várias realizações do fonema /r/ representado pelas letras R e RR:

- a) O fato do grupo de palavras escritas em caixas verdes terem RR e R em sílabas intervocálicas
b) O fato do grupo de palavras escritas em caixas violetas terem R no início de palavras e R em sílabas CCV
c) O fato do grupo de palavras escritas em caixas cor vinho terem R em final de sílaba e que é seguida da sílaba que começa por consoante; R em sílaba CCV e R em início de sílaba precedida por consoante



- d) O fato dos três grupos que estão diferenciados por cores terem duas pronúncias marcantes e diferenciadas ✓ 20

03. Observe abaixo os grupos (pares) de palavras das caixas azuis e pretas:

TATO - TATU	GATO - URUBU
LADO - LALU	FATO - TABU

BODE - BODI	PACOTE - PACOTI
ALICATE - ARACATI	

Agora responda:

Sobre a realização dos fonemas /u/ e /i/ é correto marcar: 20

- a) São fonemas /u/ e /i/ grafados pelas letras 'o' 'u' 'e' 'i' porque estão em final de palavras
b) São fonemas /u/ e /i/ grafados pelas letras 'o' 'u' 'e' 'i' porque estão marcados pelo acento prosódico
c) São fonemas /u/ e /i/ grafados pelas letras 'o' 'u' 'e' 'i' porque estão marcados pelo número de sílabas
d) São fonemas /u/ e /i/ grafados pelas letras 'o' 'u' 'e' 'i' porque estão marcados pela etimologia

04. Leia abaixo as frases das caixas coloridas:

Ela vai passa aí mais tarde?
Isso é de deixa a gente sem acredita!

Ele tem que fica aqui até mais tarde.
Faço isso sem me humilha...

Agora responda:

Sobre as frases das caixas coloridas é correto afirmar: 20

- a) É o acento prosódico (ocasionado pela presença ou ausência do grafema 'r') que determina a boa leitura e ortografia de algumas palavras das frases acima
b) É a própria ortografia que determina o destaque das frases acima
c) É o acento gráfico que determina a boa leitura e ortografia das frases acima
d) É a pontuação que determina a correção das frases acima

05. Analise atentamente as segmentações das frases abaixo

As meninas foram passear.	Os a ní mais sa í ram ce dí nho pa ra co mer
Estes brinquedos são fantásticos!	

Agora faça a correspondência através das letras entre as duas colunas:
Quadro azul (A) () Tem segmentação fonêmica ? 20



- Quadro vinho (B) () Tem segmentação frasal ??
Quadro verde (C) () Tem segmentação silábica ?

06. Rimas compartilham do mesmo grupo de fones em versos poéticos ou em historinhas contadas em versos. Leia abaixo parte de um poema de Carlos Pimentel.

CORUJA

Dona Coruja com seu olhão
no meio da mata dá um sustão!

Dona Coruja só fica parada
dando seus pios na madrugada
Dona Coruja, com cara de gente,
tem grande fama de inteligente.

Dona Coruja, tão boazinha,
no meio da mata vive sozinha.
Ela não gosta de se misturar
e usa seu tempo pra estudar.

Agora responda: Em que segmento na frase estão os fones que rimam nos versos?

- ε a) No segmento de início de cada verso
b) No segmento do fim de cada verso
c) No segmento do meio de cada verso
d) No segmento de início e meio de cada verso

07. Agora vejamos um único verso do poema *violões que choram* do poeta Cruz e Sousa:

Vozes veladas, veludosas vozes

Agora responda: Em que segmento do verso estão os fones consonânticos que se repetem?

- ✓ a) No início do segmento do verso
b) No final do segmento do verso
c) No meio do segmento do verso
d) Por todo o segmento do verso

08. Leia o trava-língua abaixo:

— Alô, o tatu tá aí?
— Não, o tatu não tá.
— Mas a mulher do tatu tando
é mesmo que o tatu tá.

Agora responda:

O trava-língua ajuda a melhorar:

- a) o sentido das palavras
- b) a articulação das palavras
- c) a grafia das palavras
- d) a ordem das palavras

SO

09. Abaixo apresentamos as seguintes atividades fonológicas:

/ema/ → /ame/	/boca/ → /cabo/
amor → /roma/	/lobo/ → /bolo/
missa → /assim/	/toma/ → /mato/
/sala/ → /alas/	/gola/ → /lago/

Agora responda:

As atividades acima são de:

- a) síntese fonêmica e síntese silábica
- b) segmentação fonêmica e segmentação silábica
- c) manipulação fonêmica e manipulação silábica
- d) transposição fonêmica e transposição silábica

E

no

10. Leia as quatro frases abaixo dentro da segmentação apresentada:

1. Asmargaridassãofloresbonitasebrancas
2. Osapatoestavaembaixodacama
3. Ànoiteacorujacanta
4. Nataçãoeéumesporte

Agora REESCREVA as quatro frases abaixo dentro de uma segmentação frasal:

1. As margaridas são flores bonitas e brancas ✓ 0,25
2. O sapato estava embaixo da cama ✓ 0,25
3. À noite a coruja canta ✓ 0,15
4. Natação é um esporte ✓ 0,25

Sony
0,775

APÊNDICE B



Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação - PROPEG
Campus de Pau dos Ferros
Departamento de Letras Vernáculas - DLV
Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional - PROFLETRAS
Unidade de Pau dos Ferros
Br 405, Km 153, Bairro Arizona, CEP 59900-000, Pau dos Ferros/RN
Fone (84) 3351 2560/Fax 3351 3909/ email profletras.pferros@gmail.com/ Site propeg.uern.br/profletras

10,0
20/11

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

ATIVIDADES DO 1º MÓDULO - Data: 19/10/2017

Mestrando: ANTONIO ALIRIO HOLANDA LIMA - PF032015PL13

Aluno(a): Luiz F. N. D. nº 26

QUESTÃO ÚNICA:

Encontre em cada segmento verbal (palavra) o ACENTO PROSÓDICO correspondente a esta palavra e CIRCULE o segmento fônico (SÍLABA) relativo ao acento mencionado.

01. E LE (FAN) TE; 02. GI (RA) FA; 03. MAN (TE) GA; 04. A RA CA (TI)
05. U BUN (TU); 06. PA (RE) DE; 07. IS MA (EL); 08. OR GA NI ZA (DOR);
09. ES SEN CI (AL); 10. GEN (TIL)



Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação - PROPEG
Campus de Pau dos Ferros
Departamento de Letras Vernáculas - DLV
Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional - PROFLETRAS
Unidade de Pau dos Ferros

Br 405, Km 153, Bairro Arizona, CEP 59900-000, Pau dos Ferros/RN
Fone (84) 3351 2560/Fax 3351 3909/ email profletras.pferros@gmail.com/ Site propeg.uern.br/profletras

9,5
2,00

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

ATIVIDADES DO 2º MÓDULO - Data: 24/10/2017

Mestrando: ANTONIO ALIRIO HOLANDA LIMA - PF032015PL13

Aluno(a): maria e. w. s. N° 17

1ª QUESTÃO: Preencha as lacunas que se encontram nas palavras dos segmentos frasais abaixo usando corretamente a letra /e/ ou /i/ para o segmento fonético [i].

I. O BODi da BODi foi para o ABATe em TRAIRe; E

II. ESTe PACOTe eu comprei em PACOTe; ✓

III. Estando em ARACATi, eu DECIDi comprar um ALICATe; ✓ 11,5

2ª QUESTÃO: Preencha as lacunas que se encontram nas palavras dos segmentos frasais abaixo usando corretamente a letra /o/ ou /u/ para o segmento fonético [u].

I. O LULu através do TATu reconheceu que se tratava de um TATu; ✓ ✓ ✓

II. No MATo, o GATo observava o FATo de um SABACu estar SENDo MIRADo pelo Zé PATu. ✓ 5,0



10,0
100%



Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação - PROPEG
Campus de Pau dos Ferros
Departamento de Letras Vernáculas - DLV
Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional - PROFLETRAS
Unidade de Pau dos Ferros

Br 405, Km 153, Bairro Arizona, CEP 59900-000, Pau dos Ferros/RN
Fone (84) 3351 2560/Fax 3351 3909/ email profletras.pferros@gmail.com/ Site propeg.uern.br/profletras

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

ALUNO(A): Antônio A. V. A. ATIVIDADES DO 3º MÓDULO - DATA: 31/10/2017 nº 03

Mestrando: ANTONIO ALIRIO HOLANDA LIMA - PF032015PL13

QUESTÃO ÚNICA (TRÊS DITADOS):

1º Transcreva abaixo o texto a ser lido agora:

1. 1. Também em um saquinho de leite.
Colhi com o dedo o leite e o leite.
do leite seguinte, que é o leite.
daquele que tem o leite.
1. Foi o leite que comeu, e o leite.
1. 16 = 4,0

2º Transcreva abaixo o próximo texto a ser lido agora:

1. 1. São os dentes, que são os
denteados, e os dentes.
1. 10 = 2,5

3º Transcreva abaixo as frases que serão lidas agora:

1. 1. São os dentes, que são os
 2. denteados, e os dentes.
 3. 1. 10 = 2,5
 4. 1. São os dentes, que são os
 5. denteados, e os dentes.
 6. 1. 10 = 2,5
 7. 1. São os dentes, que são os
- 14 = 3,5