



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL  
FACULDADE DE LETRAS – FALE  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM  
LETRAS – PROFLETRAS



NELMA CRISTINA RODRIGUES DA SILVA

**ORTOGRAFIA E CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA EM AULAS DE LÍNGUA  
PORTUGUESA: UMA INTERVENÇÃO EM PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA  
NO ENSINO FUNDAMENTAL**

MACEIÓ

2025

NELMA CRISTINA RODRIGUES DA SILVA

**ORTOGRAFIA E CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA EM AULAS DE LÍNGUA  
PORTUGUESA: UMA INTERVENÇÃO EM PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA  
NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Alagoas (PROFLETRAS/UFAL) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Língua Portuguesa.

Orientador: Prof. Dr. Aldir Santos de Paula

MACEIÓ

2025

**Catlogação na fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**  
**Divisão de Tratamento Técnico**

Bibliotecária: Helena Cristina Pimentel do Vale CRB4 - 661

- S586o Silva, Nelma Cristina Rodrigues da.  
Ortografia e consciência fonológica em aulas de língua portuguesa : uma intervenção em práticas de leitura e escrita no ensino fundamental / Nelma Cristina Rodrigues da Silva. – 2025.  
107 f. : il.
- Orientador: Aldir Santos de Paula.  
Dissertação (mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Alagoas, Faculdade de Letras, Maceió, 2025.
- Bibliografia: 93-98.  
Anexos: f. 99-107.
1. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 2. Ensino fundamental. 3. Consciência fonológica. 4. Aprendizagem da leitura e da escrita. 5. Intervenção pedagógica. I. Título.

CDU: 81'221.24

## FOLHA DE APROVAÇÃO

|                                                                                           |                                                                                                                |                                                                                                   |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <br>UFAL | <b>UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS</b><br><b>FACULDADE DE LETRAS</b><br><b>MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS</b> | <br>PROFLETRAS |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|

### TERMO DE APROVAÇÃO

**NELMA CRISTINA RODRIGUES DA SILVA**

Título do trabalho: "ORTOGRAFIA E CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA INTERVENÇÃO EM PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL"

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de MESTRA em Letras, área de concentração Linguagens e Letramentos, em 02 de maio de 2025, pelo Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientador:

Documento assinado digitalmente  
 **ALDIR SANTOS DE PAULA**  
Data: 02/05/2025 19:47:51-0300  
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

---

Prof. Dr. Aldir Santos de Paula (PROFLETRAS/UFAL)

Examinadores:

Documento assinado digitalmente  
 **MARIA MARGARETE DE PAIVA**  
Data: 02/05/2025 18:29:38-0300  
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

---

Profa. Dra. Maria Margarete de Paiva (UNEAL)

Documento assinado digitalmente  
 **SILVIO NUNES DA SILVA JUNIOR**  
Data: 02/05/2025 19:11:50-0300  
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

---

Prof. Dr. Silvio Nunes da Silva Junior (PROFLETRAS/UPE)

Maceió, 30 de abril de 2025.

Dedico esta dissertação à minha família, por ter acreditado em mim e contribuído dentro de suas possibilidades para que tudo ocorresse da melhor forma.

## AGRADECIMENTOS

Primeiro, quero agradecer a Deus por ter me conduzido em todos os momentos.

Agradeço a todos os professores que fizeram parte do programa de aulas do Profletras. Cada um trouxe ensinamentos e experiências que foram me moldando enquanto profissional, e hoje posso afirmar que já não sou a mesma educadora.

De maneira especial, agradeço ao **Prof. Dr. Aldir Santos De Paula**, pela paciência em me orientar na condução deste trabalho, pelo companheirismo, pelos momentos de encontros e reflexões, e pelas leituras indicadas, que auxiliaram e ampliaram meu conhecimento a respeito do tema pesquisado. Com sua simplicidade e sinceridade, foi fundamental para me incentivar e encaminhar nessa trajetória.

Agradeço aos professores doutores Maria Margarete de Paiva Silva e Sílvia Nunes pelas importantes considerações realizadas na qualificação, pelas críticas e sugestões que muito contribuíram para o aprimoramento desta pesquisa.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa de mestrado concedida, que auxiliou na minha permanência no curso e na realização desta pesquisa.

Agradeço aos meus pais, Nelson Francisco e Maria de Lourdes, pelo carinho, pela reciprocidade e pelo incentivo em tudo o que me proponho a fazer.

Agradeço ao meu esposo, Maico Regis, e ao meu filho, Elly Kael, pelo apoio, pela cumplicidade e por toda a dedicação, respeito e compreensão ao longo deste curso.

Agradeço ao meu primo e amigo, Júnior Nunes, por todo o apoio, paciência, auxílio e incentivo, pelos momentos que dedicou para me ajudar e compartilhar conhecimentos.

Agradeço a todos os colegas de curso pela luta partilhada, pelos momentos vividos, pela amizade, e desejo sucesso para cada um. Nesse grupo, não poderia esquecer as minhas queridas amigas do Profletras para a vida, Talita e Amara. Obrigada por tudo! Vocês, com o jeito ímpar e particular que cada uma possui, me ajudaram a ser melhor.

E, por fim, agradeço à escola que permitiu a realização do projeto de intervenção e aos meus estudantes por compartilharem comigo suas dificuldades, anseios e, principalmente, por terem acreditado no meu trabalho.

A todos, meu muitíssimo obrigada!

## RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar as implicações de práticas e ensino com foco na ortografia a partir da consciência fonológica para o trabalho com a leitura e a escrita no 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal em Maribondo - AL, com dificuldades no desenvolvimento dessas habilidades, além de auxiliar os professores na aplicação de estratégias baseadas na consciência fonológica. A pesquisa foi orientada pela questão central: o trabalho com a consciência fonológica pode ser utilizado como recurso para apoiar crianças com dificuldades na leitura e na escrita? Fundamentada em estudos sobre a eficácia de programas de intervenção em consciência fonológica (Santos, 2022), a pesquisa formulou três hipóteses: (1) as dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita poderiam ser minimizadas caso a alfabetização tivesse sido baseada na consciência fonológica; (2) uma abordagem sistemática e reflexiva com atividades focadas na consciência fonológica pode contribuir para o desenvolvimento da leitura; e (3) a compreensão da relação grafema-fonema é essencial para a aprendizagem inicial da leitura. Metodologicamente, o estudo foi conduzido segundo os princípios da pesquisa-ação, com caráter qualiquantitativo. A fundamentação teórica baseou-se na Teoria da Psicogênese da Língua Escrita de Ferreiro e Teberosky (1985) e em estudos contrastantes, como os de Ehri (*apud* Sargiani, 2022), além de contribuições de Mello (2019), Bradley e Bryant (1985), Cagliari (1997; 1998; 2007) e Morais (2012; 2019). Com esses autores, defende-se uma alfabetização que respeite os princípios do sistema alfabético de escrita, promovendo o conhecimento das regularidades da língua por meio de práticas que articulem a leitura e a escrita de forma significativa. A pesquisa envolveu a aplicação de atividades diagnósticas no início do ano letivo, permitindo a identificação das dificuldades dos estudantes e embasando a elaboração de estratégias pedagógicas lúdicas para a intervenção. Os resultados apontaram que a abordagem baseada na consciência fonológica facilitou a identificação de sons iniciais e finais, desenvolveu a habilidade em segmentação silábica e compreensão da lógica do sistema alfabético. Notou-se também maior autonomia na leitura de palavras e frases simples, bem como maior segurança na escrita espontânea e dirigida. Esses progressos evidenciam que a abordagem centrada na consciência fonológica, quando associada a práticas significativas de leitura e escrita, contribui de forma efetiva para o processo de alfabetização, promovendo a formação de leitores e escritores autônomos.

**Palavras-chave:** Língua portuguesa; Consciência fonológica; Aprendizagem da leitura e da escrita; Intervenção pedagógica; Ensino fundamental.

## ABSTRACT

This study aims to contribute to the teaching and learning process of reading and writing among elementary school students from a public municipal school in Maribondo, AL, who present difficulties in developing these skills. It also seeks to assist teachers in implementing strategies based on phonological awareness. The research was guided by the central question: Can phonological awareness be used as a resource to support children with difficulties in reading and writing? Grounded in studies on the effectiveness of phonological awareness intervention programs (Santos, 2022), the research proposed three hypotheses: (1) reading and writing learning difficulties could have been minimized if literacy instruction had been based on phonological awareness; (2) a systematic and reflective approach using activities focused on phonological awareness can contribute to the development of reading skills; and (3) understanding the grapheme-phoneme relationship is essential for the initial stages of reading acquisition. Methodologically, the study followed the principles of action research, with a qualitative-quantitative approach. The theoretical framework was based on the Psychogenesis of Written Language Theory by Ferreiro & Teberosky (1985) and contrasting studies such as those by Ehri *apud* Sargiani (2022), in addition to contributions from Mello (2019), Bradley and Bryant (1985), Cagliari (1997; 1998; 2007) and Morais (2012; 2019). With these authors, we advocate for a literacy approach that respects the principles of the alphabetic writing system, fostering the understanding of language regularities through practices that meaningfully connect orality and writing. The research involved the implementation of diagnostic activities at the beginning of the school year, enabling the identification of students' difficulties and supporting the development of playful pedagogical strategies for intervention. The results indicated that the phonological awareness-based approach facilitated the identification of initial and final sounds, enhanced syllabic segmentation skills, and fostered a better understanding of the logic underlying the alphabetic writing system. Increased autonomy was also observed in the reading of simple words and sentences, as well as greater confidence in both spontaneous and guided writing tasks. These advances demonstrate that an approach centered on phonological awareness, when combined with meaningful reading and writing practices, effectively contributes to the literacy process, promoting the development of autonomous readers and writers.

**Keywords:** Portuguese language; Phonological awareness; Reading and writing acquisition; Pedagogical intervention; Elementary education.

## LISTA DE FIGURAS

|                                                                                                                |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Figura 1 - Ciclo da alfabetização baseada em evidências .....                                                  | 19 |
| Figura 2 - Caminho da consciência fonológica a partir da metacognição .....                                    | 37 |
| Figura 3 - Ciclo da pesquisa-ação.....                                                                         | 45 |
| Figura 4 - Estrutura física da escola.....                                                                     | 51 |
| Figura 5 - Sequência didática .....                                                                            | 54 |
| Figura 6 - A descoberta.....                                                                                   | 59 |
| Figura 7 - Atividades com rimas .....                                                                          | 74 |
| Figura 8 - Atividade com alfabeto móvel.....                                                                   | 77 |
| Figura 9 - Atividade com rimas e consciência silábica. Estudante A10 (lado esquerdo) e A5 (lado direito). .... | 78 |
| Figura 10 - Atividade com treino de leitura .....                                                              | 80 |
| Figura 11 - Atividades com rimas.....                                                                          | 81 |
| Figura 12 - Recortes de escritos de alunos contendo processos fonológicos (A3).....                            | 83 |
| Figura 13 - Recortes de escritos de alunos contendo processos fonológicos (A3).....                            | 83 |
| Figura 14 - Recortes de escritos de alunos contendo processos fonológicos (A5).....                            | 83 |
| Figura 15 - Realização de atividades individuais .....                                                         | 84 |
| Figura 16 - Ganhadores de brindes .....                                                                        | 85 |

## LISTA DE QUADROS

|                                                       |    |
|-------------------------------------------------------|----|
| Quadro 1 - Fases da escrita.....                      | 19 |
| Quadro 2 - Quadro comparativo - Ehri x Ferreiro ..... | 20 |
| Quadro 3 - Atividade I. Questões 1-6 .....            | 66 |
| Quadro 4 - Atividade I. Questões 7-11 .....           | 68 |
| Quadro 5 - Atividade I. Questão 12 .....              | 70 |
| Quadro 6 - Exemplos de processos fonológicos.....     | 75 |

## LISTA DE GRÁFICOS

|                                                |    |
|------------------------------------------------|----|
| Gráfico 1 - Evolução nota SAEB.....            | 49 |
| Gráfico 2 - Evolução IDEB.....                 | 49 |
| Gráfico 3 - Entrevista com os alunos I.....    | 61 |
| Gráfico 4 - Dados gerais quantitativos I ..... | 88 |

## **LISTA DE TABELAS**

|                                                                         |    |
|-------------------------------------------------------------------------|----|
| Tabela 1 - Identificação dos estudantes participantes da pesquisa ..... | 53 |
| Tabela 2 - Categorização das habilidades observadas .....               | 86 |
| Tabela 3 - Evolução individual dos estudantes .....                     | 87 |
| Tabela 4 - Dados gerais (Quantitativos).....                            | 87 |

## SUMÁRIO

|              |                                                                  |            |
|--------------|------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>1</b>     | <b>INTRODUÇÃO .....</b>                                          | <b>12</b>  |
| <b>2</b>     | <b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>                               | <b>17</b>  |
| <b>2.1</b>   | <b>Aquisição da escrita.....</b>                                 | <b>17</b>  |
| <b>2.2</b>   | <b>A importância da língua escrita na sociedade .....</b>        | <b>21</b>  |
| <b>2.3</b>   | <b>Sistema de escrita alfabético (SEA) .....</b>                 | <b>27</b>  |
| <b>2.4</b>   | <b>Linguagem oral X modalidade escrita e suas relações .....</b> | <b>30</b>  |
| <b>2.4.1</b> | <b>Processos fonológicos .....</b>                               | <b>31</b>  |
| <b>2.5</b>   | <b>Consciência fonológica (CF).....</b>                          | <b>35</b>  |
| <b>2.5.1</b> | <b>Consciência de rima e aliteração.....</b>                     | <b>39</b>  |
| <b>2.5.2</b> | <b>Padrão silábico e Consciência Silábica .....</b>              | <b>39</b>  |
| <b>2.5.3</b> | <b>Consciência de palavras .....</b>                             | <b>41</b>  |
| <b>2.5.4</b> | <b>Consciência fonêmica.....</b>                                 | <b>41</b>  |
| <b>3</b>     | <b>METODOLOGIA .....</b>                                         | <b>42</b>  |
| <b>3.1</b>   | <b>Tipologia da pesquisa .....</b>                               | <b>43</b>  |
| <b>3.2</b>   | <b>Contextualização do campo de pesquisa.....</b>                | <b>48</b>  |
| <b>3.3</b>   | <b>Colaboradores da pesquisa .....</b>                           | <b>52</b>  |
| <b>3.4</b>   | <b>Proposta e intervenção .....</b>                              | <b>53</b>  |
| <b>4</b>     | <b>DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....</b>                        | <b>58</b>  |
| <b>4.1</b>   | <b>Desenvolvimento do planejamento de intervenção .....</b>      | <b>59</b>  |
| <b>4.2</b>   | <b>Avaliação Diagnóstica Final.....</b>                          | <b>85</b>  |
| <b>5</b>     | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>                                | <b>89</b>  |
|              | <b>REFERÊNCIAS.....</b>                                          | <b>93</b>  |
|              | <b>ANEXOS: .....</b>                                             | <b>99</b>  |
|              | <b>Anexo 1 .....</b>                                             | <b>99</b>  |
|              | <b>Anexo 2 .....</b>                                             | <b>102</b> |
|              | <b>Anexo 3 .....</b>                                             | <b>103</b> |
|              | <b>Anexo 4 .....</b>                                             | <b>105</b> |
|              | <b>Anexo 5 .....</b>                                             | <b>106</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

Este estudo surge da inquietação de receber, enquanto professora, em turmas de sextos anos, estudantes sem a habilidade em leitura e escrita desenvolvida o suficiente para acompanhar a turma em que estão matriculados. Partindo desse princípio, sentimos a necessidade de analisar com atenção esse fenômeno, tomando como embasamento inicial estudos relacionados a esta pesquisa, tais como: Carvalho (2010), Góis (2014) e Nascimento (2019).

Buscamos compreender o processo vivenciado pelos estudantes, ao tempo em que tentativamente pudéssemos colaborar na superação das dificuldades enfrentadas por eles. Desta forma, nesta pesquisa objetivamos analisar as implicações de práticas de ensino com foco na ortografia, a partir da consciência fonológica, para o trabalho com a leitura e a escrita no 6º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública municipal da cidade de Maribondo, estado de Alagoas, com estudantes que apresentam atraso no desenvolvimento dessas habilidades, e possibilitar um programa de intervenção que contribua para a sua autonomia como escritores e leitores.

No início da intervenção, os participantes foram submetidos a uma avaliação diagnóstica (pré-teste), que envolveu a identificação dos nomes e sons das letras, segmentação silábica, organização de palavras, leitura, além da identificação de rimas e aliterações. Já na avaliação final, a proposta foi baseada na avaliação diagnóstica, porém com um grau de dificuldade maior, incluindo leitura, análise textual e produção de texto.

Durante a aplicação do programa de intervenção, aplicamos uma sequência didática composta por atividades voltadas ao estímulo da Consciência Fonológica, doravante CF, e seus níveis, pois acreditávamos que assim conseguiríamos contribuir para que os estudantes se tornassem leitores autônomos e que o entrave que os impedia de alcançar a aprendizagem fosse superado, despertando maior atenção em relação à metalinguagem.

Preciso<sup>1</sup>, por questão de contextualização, expor meu memorial estudantil e profissional, pois esse conhecimento pode servir de respaldo para a compreensão do trabalho em desenvolvimento.

Sempre estudei em escola pública e, por isso, conheço bem a realidade destas instituições, que sofriam por falta de compromisso e responsabilidade dos poderes públicos.

---

<sup>1</sup>Este trabalho está sendo produzido utilizando a primeira pessoa do plural, porém, em alguns momentos, utilizarei durante a escrita a primeira pessoa do singular, por trazer experiências da autora.

Este quadro, entretanto, tem mudado nos últimos anos, de forma que a estrutura física e materiais dessas instituições têm recebido mais atenção dos governantes.

Cursei o Ensino Fundamental, doravante (EF), anos iniciais em escolas públicas municipais. À época, o Ensino Fundamental Anos Finais era compromisso também do governo do estado, por isso, ao finalizar a 4ª série, hoje 5º ano, precisei mudar de escola e fui matriculada em uma escola estadual, na qual permaneci até a conclusão do EF anos finais. Naquela época, eu auxiliava minha tia em uma escolinha particular, com turmas de maternal, jardim e alfabetização. Trabalhávamos com crianças entre dois e seis anos, e acredito que foi assim que descobri minha vocação para ser professora.

Para cursar o magistério, voltei a estudar na escola municipal. Apesar da experiência que já possuía, concluí esse curso com muito sacrifício. Durante os estágios, que aconteceram em uma turma da 3ª série — hoje chamada de 4º ano —, permaneci por trinta dias divididos entre observação e regência. Foi nesse período que percebi que ensinar em uma escola pública podia ser mais desafiador do que estudar. Os estudantes apresentavam comportamentos difíceis, e, como eu não era a professora titular — e ainda muito jovem, com apenas 17 anos —, fui constantemente desafiada por um pequeno grupo de meninos que insistia em manter uma postura rebelde dentro da sala de aula. Muitas vezes, precisei sair da sala e ir ao banheiro chorar. Foi necessário ser forte e manter o foco no meu objetivo para não desistir. Com muito esforço, consegui concluir os estágios e, finalmente, o curso.

Após a conclusão do magistério, logo fui contratada pela prefeitura para ministrar aulas na mesma escola na qual estudei o EF anos iniciais e que havia feito o estágio. Neste momento, com minha turma e como professora titular, consegui desenvolver domínio de sala e executar um trabalho de excelência.

Inicialmente, lotaram-me em uma turma de pré-escolar, série que antecedia a 1ª série na época, considerando-me experiente no desenvolvimento de trabalhos com turmas desse nível. Um pré-escolar, naquele momento, foi uma excelente alternativa para mim, pois já possuía habilidade e gostava de trabalhar com aquelas turmas.

No mesmo ano em que conclui o Ensino Médio (magistério), passei no vestibular e iniciei o curso de Letras Português/Inglês pela Fundação Universidade de Alagoas (FUNESA), atual Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), no *campus* Arapiraca. A faculdade possuía um excelente corpo docente, profissionais competentes e experientes, porém a estrutura física era muito precária. Por não ter prédio próprio, a faculdade funcionava em uma escola cedida pelo município. Em dias de chuva, algumas salas alagavam

completamente, impossibilitando a realização das aulas; nos dias mais quentes, sofriamos com os ventiladores, que além de ineficientes, eram extremamente barulhentos.

Concluído o curso, fui transferida para uma escola que atendia aos anos finais do Ensino Fundamental. Inicialmente, atuei com turmas de Inglês, mas, nos últimos anos, passei a lecionar exclusivamente a disciplina de Língua Portuguesa.

Desde 2020, tenho minha carga horária totalmente dedicada a turmas de 6º ano. Foi assim que comecei a perceber como os estudantes chegam, as dificuldades que trazem — principalmente em leitura e escrita — e, a partir daí, surgiu meu interesse em estudar essa temática.

O público que compõe as turmas de sextos anos da escola é formado por estudantes com níveis distintos de conhecimento. Aproximadamente 70% da turma possui habilidades em leitura, escrita e compreensão. Desses, apenas 50% leem com autonomia, compreendem o que leem e conseguem se expressar por escrito com desenvoltura. Os outros 50% apresentam dificuldades, mas, mesmo assim, conseguem acompanhar as aulas no que se refere a ler, compreender e escrever. Contudo, cerca de 30% dos estudantes em cada turma apresentam dificuldades extremas em relação às habilidades básicas da área da linguagem: leem silabando sem compreender o que leem e escrevem com dificuldades, trocando grafemas, omitindo sílabas e apresentando incoerências ortográficas.

O quadro descrito se repete anualmente com pequenas variações, entretanto, principalmente após a pandemia, este quadro se agravou, de forma que o número de estudantes com baixa aprendizagem cresceu consideravelmente. Assim, a proposta de intervenção apresentada por esta pesquisa está voltada aos estudantes que apresentam problemas na aprendizagem e não conseguiram ser alfabetizados na idade certa, com base no Plano Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), até os oito anos.

Partindo destes fatos, as questões norteadoras desta pesquisa resultaram das seguintes inquietações: a) O que faz com que os estudantes não desenvolvam a habilidade esperada em leitura e escrita nos primeiros três anos de sua trajetória escolar e a cheguem ao EF anos finais sem saber ler e escrever ortograficamente? b) É possível evitar a retenção escolar e recompor a aprendizagem com trabalhos interventivos voltados à leitura e escrita ortográfica com estudantes de 6º ano que apresentam atraso na aprendizagem? c) O trabalho com a CF pode ser aplicado como recurso para auxiliar crianças que se encontram com atraso no desenvolvimento das competências de leitura e escrita? Estas perguntas serão respondidas ao longo da análise dos resultados obtidos com esta pesquisa.

Buscando responder a estas questões, delimitamos os seguintes objetivos específicos: analisar qual entrave impede os estudantes de desenvolverem habilidades em leitura e escrita; verificar o efeito de uma metodologia que considere a importância da CF no processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita em sua fase inicial; propor trabalhos de intervenção para minimizar os danos no desenvolvimento de habilidades na área de linguagens para que alcancem autonomia na escrita e na leitura.

Percebemos<sup>2</sup> que se faz necessário apresentar um projeto de intervenção, para que estas situações sejam solucionadas e/ou explicadas, e, com isso, oferecer um convívio escolar em que esses estudantes não se vejam à margem do processo, por não poderem compreender os conteúdos trabalhados em sala de aula.

No início do Ensino Fundamental anos finais, os conhecimentos relacionados à leitura e à escrita tornam-se mais essenciais. O estudante é conduzido ao universo letrado de forma mais intensa e, por isso, quando se identifica que há estudantes com dificuldades na aprendizagem dessas habilidades, é fundamental que tais dificuldades sejam superadas.

Ler e escrever, portanto, são habilidades essenciais não apenas no processo de escolarização, mas também em nossa sociedade. Podemos considerá-las como um direito básico e corresponde a um princípio indispensável e essencial para a aprendizagem ao longo da vida.

Posto isso, partimos da hipótese de que o estudante adquirirá maior autonomia na leitura e na escrita por meio de atividades estruturadas com base na concepção de consciência fonológica, trabalhando com poemas compostos por rimas, aliteração, entre outros recursos. Acreditamos que a percepção dos sons na modalidade oral auxiliará na escrita e composição de palavras. Assim, justificamos a realização desta pesquisa, cujo principal objetivo é contribuir para o desenvolvimento da leitura e escrita por meio de estratégias eficientes e atrativas, que facilitem o processo e estimulem a consciência fonológica<sup>3</sup>.

Este trabalho é formado por quatro seções que são seguidos pelas referências e pelos anexos. A seção 2 apresenta a fundamentação teórica utilizada no trabalho, destacando os

---

<sup>2</sup>A partir deste ponto voltarei a utilizar os verbos conjugados em primeira pessoa do plural, pois o memorial já foi concluído.

<sup>3</sup>É importante esclarecer que por esta pesquisa estar direcionada a estudantes de 6º ano, que já passaram da fase que se entende como ‘indicada para a alfabetização’, muitos conhecimentos já foram adquiridos, outros não, apresentando assim, muitas deficiências principalmente no processo da aprendizagem de leitura e escrita. Por isso, propomos uma intervenção retomando o trabalho de desenvolvimento da Consciência Fonológica como suporte para que eles atentem para o som que produzem ao falar e tentem transformá-lo em escrita sem maiores dificuldades, para que observem a palavra escrita e consigam fazer ligação das letras que observam aos sons que elas representam. Passaremos pelas etapas determinadas da CF de forma mais aligeirada visto que parte do caminho esses estudantes já percorreram.

autores que colaboraram com suas teorias e ideias sobre o assunto pesquisado. A seção 3 discorre sobre a metodologia, enfatizando o tipo e o campo, bem como os colaboradores da pesquisa. A seção 4 apresenta o desenvolvimento da proposta de intervenção, a discussão e a análise sobre os dados levantados durante este processo.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Apresentamos, nesta seção, a base teórica que fundamentou a pesquisa e que inter-relaciona temas relacionados à alfabetização, ao ensino com base em consciência fonológica e à sua eficiência no processo da aprendizagem da leitura e da escrita, além de algumas discussões a respeito do sistema de escrita alfabético.

Faremos menção às teorias que tratam da aprendizagem da escrita com o auxílio do desenvolvimento de habilidade voltada à CF. Dessa forma, a seção está dividida em subseções, para melhor oferecer condições à compreensão dos assuntos abordados.

### 2.1 Aquisição da escrita

Como já mencionado, a consciência fonológica (CF) consiste na habilidade do estudante de reconhecer e manipular os sons da língua falada. Essa habilidade está diretamente ligada à aquisição da escrita, pois nosso sistema de escrita depende integralmente dos sons que produzimos na fala.

Escrever representa um aprendizado mais complexo, pois a escrita é regulamentada, determinista e prescrita, o que significa que não admite variações. Por isso, é fundamental que o estudante desenvolva adequadamente a habilidade de reconhecer os sons que compõem as palavras, seguindo as normas da regulamentação ortográfica, para, conseqüentemente, escrever com maior facilidade.

Dessa forma, nosso pensamento está alinhado às teorias defendidas por Moraes (2012, p. 118), que afirma que:

O casamento de práticas de leitura e produção de textos com práticas de reflexão sobre palavras, que temos defendido para consolidar já na educação infantil, precisa ser mantido durante todo o ciclo de alfabetização no ensino fundamental. Entendemos que isso é possível e necessário.

Este é um trabalho que precisa ser realizado durante todo o EF, sendo enriquecido com avanços para se adequar ao nível das turmas, mas sem perder o foco da análise e reflexão a respeito da língua. A ausência da compreensão do princípio alfabético pode representar um problema tanto na aquisição da escrita quanto no desenvolvimento da leitura, caso o estudante não entenda que cada letra representa um ou mais sons, e que é a combinação desses sons que forma sílabas, palavras e frases.

Neste trabalho, apoiamo-nos na teoria da psicogênese da escrita, proposta por Teberosky e Ferreiro (1985), por diversos motivos. Primeiramente, essa teoria foi responsável por uma revolução na educação, ao modificar a forma como a alfabetização era compreendida, levando os profissionais a refletirem sobre o processo de aprendizagem, e não apenas sobre o resultado final. Além disso, a teoria trouxe novos olhares para a formação de professores, para as políticas públicas e, principalmente, para a valorização da participação ativa da criança em seu próprio processo de aprendizagem.

Porém, é importante destacar que, durante o desenvolvimento desta pesquisa, foi possível identificar, em algumas etapas, uma postura que não se enquadra especificamente na perspectiva apresentada pelas autoras da Psicogênese da Escrita. Isso ocorre, por exemplo, quando direcionamos nossa atenção à importância da consciência metalinguística no processo de alfabetização. Assim como Moraes (2012, p.44):

Ao tratar de algumas fases da psicogênese da escrita, faremos interpretações, não presentes na teoria original, a respeito do papel de certas habilidades de consciência fonológica e de conhecimentos sobre o valor sonoro das letras na evolução vivida pelas crianças.

Acreditamos que a criança é capaz de atuar ativamente no processo de construção do seu conhecimento sobre a escrita. Além disso, consideramos que as experiências de vida dessa criança podem favorecer o desenvolvimento natural da percepção das propriedades fonológicas que compõem a fala e a oralidade, fator que também se tornará útil no processo de aprendizagem da escrita.

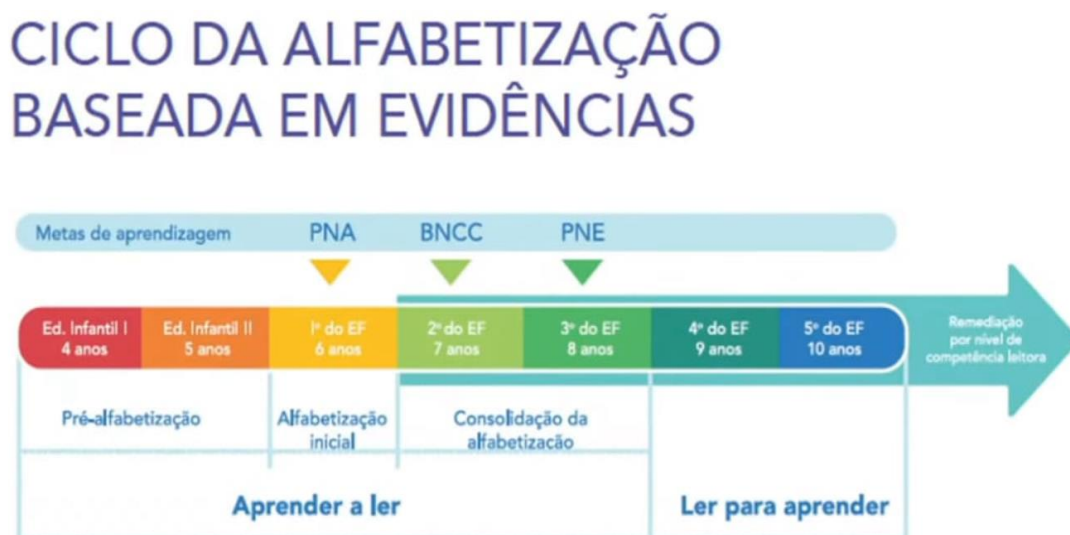
Porém, há crianças que, mesmo não apresentando transtornos de aprendizagem, não conseguiram desenvolver a habilidade de atuar ativamente na construção da compreensão da escrita, nem desenvolveram a sensibilidade fonológica necessária para perceber os sons produzidos na fala, o que facilitaria a aprendizagem da escrita.

São essas crianças que necessitam de auxílio e estímulo para aprimorar as habilidades metalinguísticas, desenvolvendo a consciência dos sons que produzimos ao falar como uma alternativa para apoiar o processo de aprendizagem da escrita. Assim, o estímulo da consciência fonológica pode ser utilizado tanto de forma corretiva quanto preventiva, capacitando a criança a compreender a forma da escrita e a atuar ativamente no desenvolvimento da habilidade de escrever.

Dessa forma, a presente análise buscou evidenciar o diálogo possível entre duas perspectivas teóricas fundamentais para a compreensão do processo de alfabetização: a teoria da Psicogênese da Língua Escrita, de Ferreiro e Teberosky (1985), e os estudos sobre o

desenvolvimento da leitura propostos por Linnea Ehri (*apud* Sargiani, 2022). Ambas as abordagens foram representadas por meio de quadros comparativos e figuras explicativas, com o objetivo de tornar mais visível à articulação entre os processos de leitura e escrita.

**Figura 1 - Ciclo da alfabetização baseada em evidências**



Fonte: Sargiani (2022).

A Figura 1, extraída de Sargiani (2022), apresenta o *Ciclo da Alfabetização Baseada em Evidências*, enfatizando o papel das práticas fundamentadas na ciência cognitiva para o desenvolvimento das habilidades leitoras. Ela destaca etapas como o reconhecimento de palavras, a compreensão leitora e a automatização de processos fonológicos — aspectos centrais nos estudos de Ehri.

**Quadro 1 - Fases da escrita**

| CARACTERÍSTICAS                                                                                                                        |                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                              |                                                                                                          |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| PRÉ-SILÁBICA                                                                                                                           | SILÁBICA                                                                                                                                    | SILÁBICA ALFABÉTICA                                                                                                                                                          | ALFABÉTICA                                                                                               |
| Nesta fase, a criança não consegue relacionar as letras com os sons da língua falada, utilizando rabiscos e desenhos em vez de letras. | A criança começa a atribuir valor de sílaba a cada letra, utilizando um sistema de representação que não corresponde à estrutura da língua. | A criança começa a identificar a relação entre as letras e os sons, misturando a lógica da fase anterior com a identificação de algumas letras como representativas de sons. | A criança domina a relação entre as letras e os sons, conseguindo ler e escrever com clareza e precisão. |

Fonte: Ferreira (1985).

O Quadro 1 sintetiza as hipóteses psicogenéticas da escrita segundo Ferreiro (1985), explicitando os diferentes níveis de compreensão que a criança constrói acerca do sistema de escrita alfabética, desde a fase pré-silábica até a alfabética. Esse modelo evidencia que a aprendizagem da escrita não é linear nem mecânica, mas sim um processo ativo de construção de sentido

Dessa forma, percebemos que há muita similaridade entre as autoras, especialmente no foco principal de seus estudos: Ehri concentra-se no desenvolvimento da decodificação e da leitura, enquanto Ferreiro enfatiza a construção da escrita. É fato que esses dois processos estão interligados, e as próprias autoras da Psicogênese da Escrita afirmam isso. Segundo Ferreiro e Teberosky (1985), a escrita não depende apenas do treino motor ou da memorização de letras, mas de uma compreensão profunda da lógica do sistema de escrita — algo que também fundamenta a leitura.

#### Quadro 2 - Quadro comparativo - Ehri x Ferreiro

##### Quadro Comparativo – Ehri x Ferreiro

| Aspecto                | Linnea Ehri                                                                            | Emilia Ferreiro                                                           |
|------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|
| Base teórica           | Cognitivista / Psicolinguística                                                        | Construtivista / Piagetiana                                               |
| Foco principal         | Desenvolvimento da <b>leitura</b> (decodificação)                                      | Construção da <b>escrita</b> (representação da fala)                      |
| Papel da criança       | Aprende com <b>instrução explícita</b>                                                 | Constrói hipóteses de forma <b>ativa e autônoma</b>                       |
| Estágios/Níveis        | 1. Pré-alfabético<br>2. Alfabético parcial<br>3. Alfabético completo<br>4. Consolidado | 1. Pré-silábico<br>2. Silábico<br>3. Silábico-alfabético<br>4. Alfabético |
| Ênfase                 | Relação <b>fonema-grafema</b> (leitura de palavras)                                    | Compreensão do <b>sistema de escrita</b>                                  |
| Metodologia sugerida   | Ensino <b>fônico</b> , sistemático                                                     | Observação e valorização das hipóteses infantis                           |
| Tipo de pesquisa       | Experimental, quantitativa                                                             | Observacional, qualitativa                                                |
| Visão da alfabetização | Processo de <b>automatização da leitura</b>                                            | Processo de <b>descoberta e construção</b> da escrita                     |

Fonte: Adaptado de Ehri (2013) e Ferreiro (1985).

A comparação entre essas abordagens permite observar pontos de convergência relevantes. Ehri concentra-se no desenvolvimento da leitura por meio da decodificação e do domínio das correspondências entre grafemas e fonemas, enquanto Ferreiro investiga como as crianças constroem concepções sobre a escrita. Apesar dos enfoques distintos, ambas reconhecem que leitura e escrita são processos interdependentes. Como afirmam Ferreiro e Teberosky (1985), a aprendizagem da escrita não depende apenas do treino motor ou da memorização de letras, mas sim de uma compreensão profunda da lógica do sistema alfabético — princípio que também fundamenta a leitura, segundo Ehri.

Sob essa perspectiva, a citação de Ehri (2020 *apud* Sargiani, 2022, p. 11), de que “[...] o elemento crucial para que as crianças progridam em sua aprendizagem não é a idade, mas sim o conhecimento e o uso que elas fazem das relações entre letras e sons”, dialoga diretamente com o modelo psicogenético. A forma como a criança compreende a escrita — evidenciada pelas hipóteses psicogenéticas — está diretamente relacionada ao seu domínio das relações fonema-grafema, conceito central na proposta de Ehri. Assim, é possível afirmar que as teorias se complementam ao enfatizarem que a alfabetização deve considerar tanto os aspectos construtivos do conhecimento quanto os fundamentos fonológicos do sistema de escrita.

Portanto, a utilização dos quadros e figuras não apenas ilustra, mas também fundamenta a articulação teórica proposta nesta pesquisa, contribuindo para uma visão integrada da alfabetização que valoriza tanto a oralidade quanto o conhecimento explícito sobre a escrita.

Assim, justificando nosso ponto de vista a respeito dos estudos de Ehri (2020) e Teberosky e Ferreiro (1985), seguimos com reflexões relacionadas à ligação entre oralidade e escrita.

## **2.2 A importância da língua escrita na sociedade**

Desde os primeiros contatos com os estudantes na instituição de ensino, em meio a seus métodos e técnicas, nós professores, de forma especial os responsáveis pela disciplina de Língua portuguesa, doravante LP, nos propomos a conduzir o estudante ao desenvolvimento da leitura e da escrita, iniciando com a educação infantil, momento em que ele conhecerá as letras em possível correspondência aos sons.

A necessidade de registrar informações, representar ideias, conhecimentos e pensamentos de forma simbólica e permanente — ou seja, de se comunicar — existe desde os desenhos feitos nas paredes das cavernas. Já naquele momento, observava-se a intenção de expressar o pensamento e registrá-lo de alguma forma, permitindo a comunicação e a preservação do conhecimento.

Como afirma Maluf (2022, p. 45), “[...] a história antiga é pródiga em descrever os povos não letrados que constituíram sociedades baseadas na fala, cujas evidências são capturadas por antropólogos e historiadores por meio de vestígios de pintura, instrumentos e objetos”. Com o tempo, essas formas de registro foram se desenvolvendo e passaram a incorporar valores sonoros, ainda que representados por meio de desenhos.

A utilização de pictogramas com valor fonético marcou um momento fundamental no desenvolvimento da escrita. Trata-se do processo de fonetização, ou sonorização, que expressa a transição do ícone pictográfico para o símbolo com significados fonéticos. Assim, os sons das palavras passavam a estar necessariamente ligados a um símbolo. Ao dar prioridade ao som da palavra, o sistema de escrita forneceu a possibilidade de representação de todo o pensamento falado. Símbolo e som já não dependiam da referência a um objeto externo, pois tornou-se possível ler um signo só por seu valor sonoro, o que se consolidou no uso do princípio fonético, ou princípio rebus. Essa invenção do princípio de rebus está na origem alfabética, que é fonetizada e cujos símbolos são lidos de acordo com seu valor sonoro (Maluf, 2022, p. 45, 46).

Aos poucos, foi sendo formado o sistema de escrita alfabético. A aprendizagem da leitura e da escrita está ligada à compreensão do funcionamento dele, e a este processo damos o nome de alfabetização. Para Cagliari (2007, p. 1), a alfabetização começou no momento em que o sistema de escrita foi inventado. Por isso, todo sistema de escrita tem uma chave de decifração e regras de decodificação. O segredo da alfabetização está aí: é saber como se lê e se escreve.

Alfabetização, portanto, é um processo, e isso significa que é contínuo. Dessa forma, a aprendizagem da leitura e da escrita não será concluída ao final do segundo ou terceiro ano. Alguns estudantes conseguem concluir esse período com um bom desenvolvimento nas habilidades de leitura e escrita; outros, não. Por isso, afirmamos que a alfabetização é um processo que pode ser estendido aos demais anos que seguem. Cada estudante tem sua especificidade, e, por vezes, estas influenciam no desenvolvimento dessa aprendizagem, podendo acontecer de forma antecipada ou mais demorada, dependendo do ambiente em que a criança vive, das experiências literárias que vivenciou e dos estímulos que recebeu na escola e no ambiente familiar.

Isso não significa que, convivendo em um ambiente rodeado de materiais que conduzem ao letramento, o estudante irá aprender a ler naturalmente. Esse estudante poderá desenvolver com maior facilidade as habilidades primárias de leitura e escrita entre os 6 e 8 anos, ou até antes, por já estar familiarizado e por ter exemplos de pais que leem. Existem, contudo, os estudantes que vêm de realidades diferentes, que convivem com pais não alfabetizados e, conseqüentemente, em seu ambiente familiar não há muitos materiais que induzam à leitura e à escrita, que despertem sua curiosidade, que chamem a atenção, e não têm acesso a livros, revistas ou quaisquer outros recursos que auxiliem no desenvolvimento da habilidade leitora e escritora. Estes, certamente, apresentarão maiores dificuldades nesse processo. Além disso, ainda há os estudantes que apresentam transtornos de aprendizagem, o que também interfere de forma direta na aprendizagem.

Na visão de Cagliari (1998, p. 104), “[...] alfabetizar é ensinar a ler e a escrever [...]”, ou seja, ter domínio sobre essas habilidades, compreender como funciona a linguagem, interpretar e produzir conhecimento a partir disso. O segredo da alfabetização é a leitura. “Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever”, afirma Soares (2015).

Com isso, compreendemos que a alfabetização é o processo de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilita ao estudante ler e escrever com autonomia. Góis (2014) e Cagliari (1998) comungam do mesmo pensamento e afirmam que a alfabetização é uma etapa importante na formação do discente.

Se a aprendizagem referente a esse momento não é bem-sucedida, poderá causar insucesso em toda sua trajetória escolar, levando a possíveis evasões e desistências, assim, “[...] a alfabetização é o momento mais importante da formação escolar de uma pessoa assim como a invenção da escrita foi o momento mais importante da história da humanidade” (Cagliari, 1998, p. 29).

Alfabetizar é mais do que apenas ensinar o nome das letras, seus sons e combinações; é iniciar um processo de conhecimento de valor incalculável, é tornar o estudante autônomo na escola e na vida. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 22, a alfabetização plena e a formação de leitores são requisitos essenciais para o cumprimento das finalidades constantes (Brasil, 1996, p. 19).

Dessa forma, entendemos que é necessário preparar o estudante para a vida, de forma que consiga corresponder ao que lhe será cobrado por estar inserido em uma sociedade que exige habilidades em leitura e escrita praticamente em todas as suas práticas. Além disso, o domínio dessas habilidades é a base para a formação do cidadão:

O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo (Brasil, 1996, p. 25).

Leis e documentos que normatizam o ensino básico já determinam o ensino e a aprendizagem da leitura entre seus objetivos principais, confirmando assim a importância destas habilidades na vida do futuro cidadão.

Por isso, decidimos realizar um estudo voltado à comprovação de que o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, quando combinados com estratégias que estimulem a consciência fonológica, apresentam resultados positivos — principalmente com estudantes que demonstram resistência à aprendizagem por meio dos métodos e estratégias que funcionaram com os demais colegas de turma e que, por esse motivo, encontram-se em atraso no desenvolvimento dessas habilidades.

Há autores, como Adams *et al.* (2006, p. 23), que defendem que “[...] uma consciência fonológica mal desenvolvida é a principal dificuldade para um grande número de crianças que apresentam problemas para aprender a ler”. Segundo Lamprecht *et al.* (2006, p. 15), “o estudo sobre consciência fonológica tem despertado o interesse de pesquisadores de diversas línguas alfabéticas, pelo fato de exercer um papel importante no processo de aprendizagem da leitura e da escrita”.

Para que a compreensão deste processo se torne mais direcionada, vamos expor o que entendemos por CF, aqui compreendida como uma habilidade metalinguística capaz de conduzir o estudante à percepção dos sons e à compreensão de que as palavras, as orações são unidades formadas por pequenos segmentos que podem ser fragmentados, manipulados, adicionados e subtraídos.

A CF pode ser entendida como um conjunto de habilidades que vão desde a simples percepção global do tamanho das palavras e de semelhanças fonológicas entre elas, até a segmentação e manipulação de sílabas e fonemas (Bryant; Bradley, 1985). A habilidade de manipular os sons da fala, em algumas crianças, desenvolve-se automaticamente, de maneira espontânea. Alguns estudantes, entretanto, necessitam de estímulos por meio de atividades direcionadas, produzidas com o intuito de melhorar essa capacidade metalinguística.

Como já dito, a maioria das crianças não precisa de estímulos específicos para desenvolver a consciência fonológica, pois essa habilidade tende a se desenvolver à medida que são expostas a um ambiente rico em linguagem, com práticas como ouvir histórias ou cantar canções. Assim, seu desenvolvimento ocorre de forma considerada “natural”.

Esse seria o processo esperado; porém, não é uma regra, tendo em vista que existem crianças que, por diversos motivos, não têm acesso a livros ou a quaisquer outros materiais que incentivem o prazer pela leitura no ambiente familiar. Isso pode desencadear dificuldades no desenvolvimento de habilidades metalinguísticas e fonológicas.

Para Guedes e Gomes (2010), a CF permite à criança analisar a língua oral de acordo com as sequências de sons que a compõem. De acordo com Amorim (2014, p. 36), “[...] a consciência fonológica nada mais é do que uma competência metalinguística de reflexão, análise e manipulação intencional sobre a fala e seus diversos segmentos, a saber: palavra, sílaba e fonema”.

Para isso, é importante trabalhar com rimas e aliterações, para que o estudante se torne capaz de identificar grupos sonoros semelhantes ou iguais, desenvolvendo, inicialmente, essa sensibilidade. Em seguida, por meio da consciência das palavras, os estudantes passam a compreender a estrutura frasal, não apenas de forma mecânica, mas percebendo a ligação de sentido que se estabelece entre cada palavra.

O desenvolvimento da consciência silábica leva-os a perceber que as palavras são compostas por sílabas, e estas por unidades sonoras. Por fim, chega-se à consciência fonêmica — considerada a parte mais complexa —, em que o estudante precisa ser sensível o suficiente para perceber sons discretos, os quais muitas pessoas sequer identificam por não os perceberem nas palavras.

Estudos como os de Hartmann (2022) reafirmam o quanto a aplicação de estratégias que incentivem a ampliação da consciência fonológica pode conduzir ao sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita. Em consonância com essa afirmativa, Bryant e Bradley (1985) destacam que, de todos os ensinamentos que a escola pode oferecer, ler e escrever são os mais importantes, pois são a base para o acesso aos demais conhecimentos e, sem o domínio dessas habilidades, nenhum outro saber será plenamente compreendido.

Talvez a sociedade ainda não tenha compreendido quão importante é a alfabetização na jornada de cada estudante, e que uma experiência mal sucedida nesse processo pode gerar inúmeros entraves ao longo da vida escolar. “A leitura deve ser uma atividade fundamental desenvolvida na escola, pois dela dependem todas as compreensões, e não só das outras disciplinas, mas de todo o conjunto que estrutura o projeto pedagógico e humano na escola e na sociedade” (Cagliari, 1997, p. 104).

Sobre isso, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) indica que o desenvolvimento de habilidades leitoras contribui não apenas na vida escolar dos estudantes, mas também no aspecto pessoal, considerando o quanto o domínio autônomo da leitura e da

escrita é necessário na sociedade em que vivemos. A formação do leitor-fruidor — ou seja, de acordo com a BNCC (Brasil, 2018, p. 138), “[...] aquele que conseguir perceber a polissemia dos textos e dialogar com as obras literárias, formulando perguntas e captando respostas que estão nas entrelinhas” — é justamente o que se pretende alcançar: um leitor com condições de compreender o que o rodeia de forma falada, escrita e até subentendida. Esse é um percurso longo, que deve ser construído ao longo de todas as etapas escolares.

Considerando a leitura como um aprendizado complexo que não se encerra ao final do ensino básico, pelo contrário, prolonga-se ao longo de toda a trajetória estudantil, entendemos, então, que tal aprendizado é um processo indispensável, que deve ser aprimorado continuamente ao longo da vida.

Em virtude disto, encaminhamos nossa pesquisa por este viés, buscando meios de compreender o que leva um estudante a não desenvolver habilidades com leitura e escrita no momento da alfabetização e auxiliar para que esta situação seja corrigida ou minimizada, contribuindo para que este consiga desenvolver-se em sua trajetória escolar sem maiores problemas.

O estímulo do desenvolvimento da CF é um caminho para ajudar o estudante que apresenta dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, mesmo que este já não esteja mais em fase da alfabetização, ou seja, já tenha ultrapassado a faixa etária de 5 - 8 anos e já não curse nenhuma série do EF Anos Iniciais, momento que os profissionais e técnicos da educação indicam para o desenvolvimento destas habilidades.

Seguimos esclarecendo que não há como falar sobre escrita sem citar a ortografia, já que é através dela que as palavras são escritas de maneira sistemática. Para Cagliari (1997), é importante destacar que, entre os conhecimentos básicos, devemos incluir informações sobre o que é e como funciona a ortografia, pois isso leva os estudantes a pensarem que as relações entre sons e letras devem ser resolvidas através da ortografia e não simplesmente por meio da observação da fala, nem imaginando quais letras precisam escrever.

As letras representam conjuntos de sons que se realizam de um jeito ou de outro, conforme o contexto fonético. Algumas delas representam mais de um som e, para que saibamos utilizar o grafema correto em determinadas palavras, precisamos recorrer às regras ortográficas. Dessa forma, sempre que, neste texto, nos referirmos à escrita, deve-se compreender que, implicitamente, também há referência à sua ortografia, pois uma não acontece sem o conhecimento da outra.

Na subseção seguinte, trataremos com maior detalhe a respeito do sistema de escrita alfabético utilizado na língua portuguesa.

### 2.3 Sistema de escrita alfabético (SEA)

Nesta subseção, apresentamos um percurso breve sobre as formas de escrita até chegar ao sistema de escrita que utilizamos. Nessa trajetória, incluiremos a importância deste sistema para a sociedade em que vivemos.

A história da escrita é ampla e nela vemos que a humanidade criou inúmeras formas de escrita: pictográfica, ideográfica até chegar a alfabética, trazendo para nossa prática diária características das demais. Sem dúvidas, a escrita é um fato social e com o avanço tecnológico essa realidade se tornou mais intensa. Dessa forma, podemos compreender que estar inserido em uma sociedade e não ter o domínio desta é viver à margem. Segundo Leal (2004 *apud* Ferreira; Lopes; Oliveira, 2020, p. 96), “Ler e escrever com autonomia, compreendendo a leitura e a escrita como ferramentas de inserção sociocultural, é o fim maior do processo de alfabetização”. Esta necessidade de fazer registro é percebida desde a antiguidade, e com isso emergia, também, a importância de um sistema que permitisse a realização destes registros.

Mesmo em épocas remotas, já havia pessoas que se interessavam em conhecer informações contidas em textos religiosos e culturais e, dessa forma, buscavam, com a ajuda de alguém ou até mesmo sozinhas, decifrar e compreender os registros e relacioná-los à oralidade e, portanto, entender os significados. Assim, movidas por esta necessidade de negociar, de conhecer, de se informar, aprendiam a ler e a dominar esses símbolos de maneira até mesmo autônoma, nem iam à escola (Cagliari, 1998).

Movidos por esta necessidade, os povos foram criando seus sistemas de escrita, determinando um princípio através do qual esses pudessem ser compreendidos. E assim foi surgindo a escrita: “[...] os fenícios, necessitando de uma forma de controlar o intenso fluxo de mercadorias, inventaram um sistema de registro orientando-se pelo som das palavras” (Soares, 2021, p. 46). Assim surge o que podemos chamar de “alfabeto”, um sistema de escrita que tomava como base o som da fala, o significante; tempos depois, “[...] os gregos adotaram esse princípio alfabético, aperfeiçoando-o, introduziram as vogais, tornando-o, assim, capaz de representar todos os segmentos da fala” (Soares, 2021, p. 46). E foi com as adequações realizadas pelos romanos que surgiu o alfabeto mais utilizado no mundo.

Os romanos assimilaram tudo o que puderam da cultura grega, inclusive o alfabeto. Práticos como sempre, acharam interessante o princípio acrofônico do alfabeto grego, mas perceberam que não precisavam ter nomes especiais para as letras: era mais simples ter como nome da letra apenas o próprio som dela. Dessa forma, mantinha-se o princípio acrofônico e ficava ainda mais fácil usar o alfabeto e se alfabetizar. Foi assim que alfa, beta, gama, delta, épsilon, etc., transformaram-se em a, bê, cê, dê, e, etc. (Cagliari, 1998, p. 12).

Com a iniciativa dos fenícios de criar um sistema de escrita que partisse do som das palavras, podemos afirmar que assim teve início o princípio acrofônico. Segundo Cagliari (1998), este princípio foi uma das melhores ideias que apareceu nos sistemas de escrita, pois simplificou o número de letras e esclareceu como se devia proceder para ler e escrever — identificando a letra pelo nome, já se tinha um som para ela. Juntando os sons das letras das palavras em sequência, tinha-se a pronúncia de uma dada palavra. Como visto anteriormente, este princípio surgiu desde a criação do alfabeto. As letras foram nomeadas de acordo com o som que elas representam, o que não acontece com todas as letras, tendo em vista que algumas possuem mais de um som, e é através de determinações ortográficas que é possível aplicar o uso correto.

Com o passar do tempo, percebemos que a escrita foi se tornando cada vez mais útil entre os povos. Consoante Maluf (2022, p. 46), “[...] a importância da escrita se impôs por si só. É através da escrita que dados, informações e história são registradas; a cada dia a escrita se torna necessária ao exercício pleno de nossa sociedade”. De acordo com o crescimento e a necessidade da sociedade,

O sistema alfabético foi uma das maiores invenções da humanidade e superou todas outras formas anteriores de escrita porque criou um modo de grafar os sons da fala usando sinais, que são as letras; esta é uma habilidade relativamente simples, que pode ser ensinada a todos. Em vez de memorizar milhares de caracteres para ler e escrever tornou-se possível utilizar, no alfabeto latino, um pouco mais de duas dezenas de sinais gráficos para poder ler e escrever tudo aquilo que pode ser falado...com o uso do princípio alfabético, segundo o qual formas gráficas representam segmentos fonêmicos da fala, de tal modo que os fonemas que ocorrem na fala podem ser representados por letras específicas, levando-se em conta o código alfabético (Maluf, 2022, p. 53).

A autora ainda declara que “[...] os sistemas de escrita são baseados em regras de notação cujo primeiro objetivo é representar as relações entre os sons da fala e as letras do alfabeto” (Maluf, 2022, p. 53). Assim, entendemos que o SEA consiste em um sistema notacional, pois “[...] ‘as regras de funcionamento’ ou propriedades do sistema não estão já ‘disponíveis’, ‘dadas’ ou ‘prontas’ na sua mente” (Morais, 2012, p. 48), envolve processos mentais complexos e não apenas memorização; apreciação de sentidos e não apenas atividades mecânicas; consciência fonológica e não apenas prontidão; leitura com significado e não apenas decodificação. A esse respeito, Moraes (2012, p. 30) afirma “[...] a compreensão de que nosso sistema de escrita não é um código, mas um sistema notacional”.

Sargiani (2022, p. 5) declara que sistemas de escrita alfabéticos “[...] são aqueles nos quais os menores sons da fala, ou seja, os fonemas, são mapeados às unidades gráficas

chamadas de grafemas, que correspondem a uma ou mais letras do alfabeto.” Assim, a aprendizagem do SEA está condicionada à compreensão de que é utilizando os sinais gráficos que conseguimos expressar pensamentos, que é possível externar de forma escrita opiniões e/ou registrar falas.

Assim, para utilizar de forma efetiva o SEA, é preciso entender o que “[...] as letras representam ou notam e como utilizar estas letras para criar notações” (Morais, 2012, p. 49). Ainda nesta perspectiva, Maluf (2022, p. 53) atenta para a importância de que crianças ou adultos ainda não alfabetizados compreendam o que são as letras e que elas são usadas para representar os sons da fala.

A relação grafema-fonema ou fonema-grafema constitui um dos pilares do aprendizado da leitura e da escrita em sistemas alfabéticos, como o da língua portuguesa. Segundo Moraes (2012), compreender que há uma correspondência entre os sons da fala (fonemas) e as letras ou grupos de letras da escrita (grafemas) é essencial para a aquisição do princípio alfabético.

Essa correspondência, no entanto, nem sempre é direta ou regular no português, o que exige do aprendiz não apenas a identificação dos sons, mas também o reconhecimento das convenções ortográficas da língua. Como destacam Capovilla e Capovilla (2000), a consciência fonêmica – habilidade de segmentar e manipular fonemas – é um pré-requisito fundamental para que o aluno compreenda e utilize com eficácia as regras de conversão grafema-fonema.

Ferreiro e Teberosky (1985) afirmam que a aprendizagem da escrita envolve uma reconstrução ativa do funcionamento do sistema alfabético, e não apenas a memorização mecânica de letras. Assim, ao explorar de forma explícita a relação entre fonemas e grafemas, o ensino pode favorecer o desenvolvimento da consciência fonológica e, por conseguinte, a ortografia.

Portanto, estratégias pedagógicas que enfatizam a correspondência grafema-fonema, aliadas à reflexão sobre os sons da fala e as representações gráficas, são fundamentais para promover uma alfabetização mais sólida e consciente. Isso se alinha à perspectiva de intervenção adotada nesta pesquisa, que busca articular práticas de leitura e escrita à consolidação de saberes ortográficos e fonológicos.

Em síntese, podemos afirmar que, para alcançar a hipótese alfabética, o estudante precisa entender como a escrita se processa. Este processo, entretanto, pode ocorrer de formas diversas para cada um, o que deve ser considerado é que alguns estudantes necessitam de mais estímulos para poder chegar ao nível de hipótese alfabética. E o estímulo da Consciência

Fonológica (CF) poderá levá-los a compreender o som que cada letra representa e este aprendizado pode ser o constituinte que faltava para o estudante começar a ler com mais fluência.

É importante reconhecer que o processo de aprendizagem da leitura e escrita não se dá de forma simples e fácil. Partindo do princípio de que a leitura é uma interpretação da escrita e que consiste em traduzir os símbolos escritos para a fala, ou seja, o objetivo da escrita é o fato de alguém ler o que está escrito e ler é um ato linguístico (Santos *et al.*, 2021). Também é importante considerar que esse processo de aprendizagem da leitura e da escrita não acontece de forma natural, e para seu desenvolvimento é fundamental que haja um ensino sistemático e intencional. Ler e escrever consiste em um complexo esforço linguístico no qual o estudante precisa recuperar sons, fonemas e aplicar em letras. É comum encontrarmos algumas crianças que sentem dificuldades extremas para dar início a este processo, necessitando assim de maiores estímulos.

Ler é processar informações: transformar escrita em fala, ou escrita em significado. Qualquer pessoa que tenha aprendido a ler terá adquirido um sistema mental de processamento de informações capaz de realizar essas transformações. Se quisermos compreender o processo de leitura, devemos entender a natureza desse sistema (Snowling, 2013, p. 1).

A escrita representa um sistema cultural criado e modificado ao longo do tempo. Na opinião de Cagliari (1998, p. 07), “[...] para que os sistemas de escrita continuem a ser usados, é preciso ensinar às novas gerações como fazê-lo”.

Dado o exposto, na subseção seguinte discutiremos a respeito deste “como fazer”, ou seja, da aquisição da escrita, da importância dessa habilidade na sociedade em que vivemos e das dificuldades encontradas para o seu desenvolvimento.

## **2.4 Linguagem oral X modalidade escrita e suas relações**

Neste momento, relacionamos escrita e fala de forma mais precisa, ou seja, a influência e o reflexo da linguagem oral no processo da aprendizagem inicial da escrita.

O que é possível afirmar aqui é que a linguagem oral (LO) e a modalidade escrita (ME) são indissociáveis, ou seja, existe entre elas uma ligação natural e imutável. A LO sofre mudanças sonoras o tempo todo, é dinâmica, e isso reflete na aprendizagem da escrita e na compreensão da ortografia que rege a linguagem escrita, pois, diferente da LO, a ME é estática, é prescritiva e não aceita variação.

Dessa forma, podemos afirmar que é importante que o professor que atua nos anos iniciais do EF e o professor de LP, que dá continuidade ao processo de compreensão e aprendizagem da leitura e da escrita nos anos finais do EF, tenham conhecimento em fonética e fonologia para auxiliar nesse processo em termos metodológicos e tornar efetiva essa aprendizagem.

No momento da aprendizagem da escrita, o estudante percebe que, em nossa língua, muitas vezes falamos de uma forma e escrevemos de outra. Essa variação pode tornar mais difícil a aprendizagem da língua escrita se não for compreendida desde o início. Daí a importância do conhecimento em fonética e fonologia: a fonética permite que o professor transcreva a variação, e a fonologia permite explicar o motivo dessas variações acontecerem.

Na subseção a seguir, trataremos dos processos fonológicos, que também são um ponto importante a ser abordado e, de certa forma, complementam a compreensão a respeito da escrita, além de esclarecer a influência da linguagem oral no processo de aprendizagem da língua escrita.

#### 2.4.1 Processos fonológicos

A língua é dinâmica e está em constante mudança, com uma capacidade de adaptação contínua a novas palavras. Os processos fonológicos são as mudanças regulares que ocorrem nas línguas ao longo do tempo e podem ser analisados do ponto de vista diacrônico e/ou sincrônico. Essas mudanças podem ser provocadas pela inserção, supressão ou alteração de fonemas. Assim, os processos fonológicos são mudanças que “[...] podem alterar ou acrescentar traços articulatórios, eliminar ou inserir segmentos” (Seara *et al.*, 2011, p. 107). Esses processos fonológicos se manifestam de diversas formas, como nos processos de assimilação, estruturação silábica, enfraquecimento, reforço e neutralização. Entre essas categorias, destacam-se os processos de neutralização, monotongação e apagamento de consoantes.

De acordo com a UFS/CESAD (2012), a neutralização ocorre quando, em um determinado contexto fonológico, um fonema perde a sua distinção com outro fonema, fazendo com que ambos sejam pronunciados de forma idêntica. Na visão de Silva (2019), a monotongação, por sua vez, refere-se à redução de um ditongo para um único som, muitas vezes derivada da simplificação na articulação de determinados fonemas. Para Massini-Cagliari (2020), o apagamento de consoantes é um processo fonológico que resulta na

eliminação de consoantes em contextos específicos, como no caso de palavras em que a consoante final não é pronunciada de forma clara.

O processo fonológico, que pode ser observado na fonação de algumas palavras, ocorre na fala infantil no momento da aquisição da fala e também pode ser verificado na produção dos adultos. Para tratar do processo fonológico, há alguns autores, como Roberto (2016) e Rochel (2018), que, embora apresentem nomenclaturas distintas para os processos fonológicos, ambos têm concepções muito próximas a respeito do assunto. Nos posicionaremos sob o ponto de vista apenas de Roberto para a análise de alguns escritos de nossos estudantes colaboradores.

Para Roberto (2016), a classificação dos processos fonológicos se organiza em quatro categorias e envolve processos por apagamento ou supressão; processos por acréscimo; processos por transposição; e processos por substituição.

a) Os processos por apagamento ou supressão (também chamados de processos fonológicos de queda, eliminação ou truncamento) são aqueles de estruturação silábica que envolve o apagamento ou supressão de um segmento ou até mesmo de uma sílaba. De acordo com a posição do elemento apagado, podem se classificar em:

✓ aférese: quando ocorre o apagamento de fonemas no início do vocábulo.

Está > ‘tá’

✓ síncope: quando o apagamento ocorre no interior do vocábulo.

xícara > ‘xícra’ – [‘ʃikrɐ][a] > Ø

✓ apócope: quando o apagamento de fonemas acontece no final do vocábulo:

pegar > ‘pegá’ - [pe’ga] [x] > Ø

b) processos fonológicos por acréscimo consistem na inserção de fonemas no início, interior ou final de vocábulos. Exemplos:

✓ prótese: inserção de um fonema no início de um vocábulo. A prótese é comum em algumas variações linguísticas. levantar > “alevantá”

✓ epêntese: ocorre quando há o acréscimo de vogais no interior da palavra; comum em processos de regularização silábica, quando a estrutura silábica foge do padrão canônico do português ou representa dificuldade articulatória durante a aquisição da linguagem.

advogado > “adivogado” - [adʃivo’gadu] iii) ditongação: é o acréscimo de semivogais no interior de vocábulos. doze > “douze” - [‘dowzi] nós > “nóis” - [‘nojs]

✓ paragoge: quando o acréscimo de fonemas se dá no final da palavra. Este processo é comum no aportuguesamento de palavras estrangeiras inseridas no léxico português. internet > “internete” - [ĩter'netʃĩ]

c) processos fonológicos por transposição, também conhecidos por metátese, consistem na alternância de segmentos dentro do vocábulo, que pode ocorrer dentro de uma única sílaba ou envolver duas sílabas distintas. São exemplos de metátese:

dentro > “drento” - [ˈdrẽtu]

caderneta > “cardeneta” - [karde'neta]

É possível ocorrer a transposição não de segmentos, mas do acento, que é um elemento suprasegmental. Neste caso, o fenômeno é denominado de hiperbibasmo, como nos exemplos a seguir:

rubrica > “rúbrica” - [ˈrubrika]

ruim > “ruim” - [ˈrũj]

d) processos fonológicos por substituição são mais variados e consistem basicamente na substituição de um fonema por outro ou na troca de algum dos traços que o compõem por influência contextual:

✓ plosivização ou fortalecimento: quando um fonema fricativo ou africado é substituído por um plosivo. vaca > “baka” - [ˈbaka] bravo > “brabo” - [ˈbrabu]

✓ harmonia vocálica: processo no qual as vogais tornam-se iguais ou semelhantes entre si. vamos > “vomos” - [ˈvõmus]

✓ sonorização: consiste em realizar consoantes plosivas, fricativas e africadas surdas como sonoras, através do traço mais sonoro de uma vogal que a segue ou de outra consoante sonora próxima. subsídio > “subzídio” - [sub'zidju] decote > “degote” - [de'gotʃĩ] iv)

✓ dessonorização: é o oposto da sonorização, pois consiste na perda do traço desonoridade. gato > “cato” - [ˈkatu] você > “focê” - [fo'se]

✓ desassimilação: este processo ocorre quando um fone perde um ou mais traços para se distinguir de outro fone próximo a ele, também sendo comum que o fenômeno ocorra em ambas as direções. voo > “vou” - [ˈvow]

✓ palatalização (palatização): quando um segmento se torna palatal ou mais semelhante a um som palatal. gente - [ˈʒẽtʃĩ] leite - [ˈlejtʃĩ]

✓ **sândi**: alterações morfofonêmicas ocasionadas pela junção de segmentos, podendo ocorrer no interior de uma palavra (sândi interno) ou na fronteira entre palavras (sândi externo). compreender > “comprender” - [‘kõprêder] com a gente > “coagente” - [kwa’ʒêtfĩ]

✓ **substituição da líquida ou rotacismo**: consiste na troca do fonema /l/ por [r]. problema > “pobrema” - [po’brêma] blusa > “brusa” - [‘bruza] ix) **lambdacismo**: é a troca de [r] por /l/. cérebro > “célebro” - [‘selebru] praia > “plaia” - [‘plaja]

✓ **semivocalização de líquida**: consiste na substituição de uma líquida por uma semivogal. carne > “caine” - [‘kajni] bola > “bóua” – [‘bɔwa]

✓ **anteriorização**: quando há a substituição de um fonema por outro mais anterior, por exemplo, a troca de uma consoante velar por uma alveolar. churrasco > “surrasco” - [su’xasku]

✓ **posteriorização**: quando um fonema é substituído por outro mais posterior. salsicha > “salchicha” - [saw’ʃĩʃa]

✓ **alçamento**: é a substituição de uma vogal por outra mais alta. É o que ocorre com as átonas finais /e/ e /o/, que se realizam [i] e [u] respectivamente, no português atual. menino > “mininu” - [mi’nĩnu] perigo > “pirigu” - [pi’rigu]

Em síntese, a classificação dos processos fonológicos, segundo Roberto (2016), se organiza em quatro categorias:

1. **Processos de Supressão**: Envolvem a eliminação de um segmento sonoro na estrutura fonológica de uma palavra.
2. **Processos de Adição**: Caracterizam-se pela inserção de um segmento sonoro adicional em uma palavra.
3. **Processos de Transposição**: Consistem na mudança de posição de segmentos sonoros dentro de uma palavra.
4. **Processos de Substituição**: Ocorrem quando um segmento sonoro é substituído por outro.

Roberto (2016) enfatiza que esses processos são naturais e universais, ocorrendo tanto na aquisição da linguagem por crianças quanto na fala cotidiana de adultos.

De acordo com a autora, o conhecimento a respeito dos processos fonológicos é de grande importância para o professor de língua portuguesa, pois este está propenso a, em meio à sua jornada diária, encontrar estudantes que ainda não são leitores proficientes e

independentes em relação ao ano escolar que estejam cursando. Dessa forma, tais estudantes necessitam de auxílio para tornarem-se leitores autônomos, e o conhecimento dos processos fonológicos da língua constitui um importante instrumento nesse processo.

## **2.5 Consciência fonológica (CF)**

Neste momento, vamos abordar especificamente a Consciência Fonológica (CF) e sua relevância para a construção de uma base sólida que favoreça a aprendizagem da leitura e da escrita de estudantes em processo de alfabetização.

A CF é uma das habilidades fundamentais para a alfabetização de qualquer pessoa, seja ela criança, adulto, típica ou atípica. Ela constitui a base do nosso sistema alfabético e é o princípio que estruturou nosso sistema de escrita. A CF envolve um conjunto de habilidades que nos permite perceber e manipular os sons da fala, o que é essencial para a aprendizagem da leitura e da escrita. Portanto, ela não é apenas uma habilidade isolada, mas uma capacidade que abrange diferentes aspectos da linguagem, relacionados à sequência sonora das palavras.

A CF pode ser entendida como uma habilidade metalinguística, que permite aos indivíduos perceberem e compreenderem os sons que compõem as palavras, a ponto de manipulá-los intencionalmente. Essa capacidade é inata ao ser humano, mas nem todas as crianças em fase de alfabetização conseguem utilizá-la espontaneamente. Algumas delas precisam de apoio para despertar essa percepção fonológica, pois ela é essencial no processo de aprendizagem da leitura. O desenvolvimento da CF é, portanto, um passo crucial para que o estudante consiga compreender e dominar os aspectos sonoros da língua e, conseqüentemente, a escrita.

Após essa fase inicial de percepção dos sons que formam as palavras, é necessário avançar para o processo de escrita dessas palavras, o que envolve a compreensão ortográfica. Ao iniciar a escrita, o estudante começa a perceber que, em algumas situações, o fonema identificado em uma palavra não corresponde a uma única grafia. Isso ocorre porque, no sistema ortográfico, alguns grafemas representam diferentes fonemas. Inicialmente, essa relação pode parecer complexa, mas com o tempo ela se torna natural, e a correspondência grafema-fonema se consolida.

Fraporti (2019, p.3) declara a importância de trabalhar desde cedo com rimas, pois auxilia na fixação e na assimilação das sílabas e dos fonemas para, assim, compreender o princípio alfabético. “Apresentar rimas e desenvolver atividades relacionadas é inferir que as

palavras têm regularidades entre si, mesmo que os objetos não apresentem nenhuma conexão.”

Diniz (2008 *apud* Mello, 2019, p. 71) diz ainda que,

Dito de outra maneira, a consciência fonológica, além de ser uma reflexão intencional sobre a fala, se constitui de diferentes níveis perceptivos: a percepção de palavras curtas e compridas, o reconhecimento da repetição do conjunto dos mesmos sons no início de palavras (aliteração), ou no final dessas (rimas); e finalmente a decomposição da linguagem oral em palavras, sílabas e fonemas. Então, a medida que se torna consciência de frases, palavras e outras unidades segmentares, se desenvolve gradualmente a consciência de sistema sonoro da língua ou consciência fonológica. (Mello, 2019, p. 71).

Consideramos pertinente apresentar a descrição de Consciência Fonológica (CF) apresentada por Adams (2006 *apud* Mucci *et al.*, 2018, p. 6), que afirma: “Para melhor compreensão de CF, é importante notar que o radical ‘fono’ de origem grega significa ‘sons’. Assim sendo, CF refere-se à capacidade mental (consciência) de refletir sobre a estrutura sonora (fonológica) da fala”. Essa definição destaca um aspecto essencial da CF: ela não se limita a reconhecer os sons de forma isolada, mas envolve uma reflexão consciente sobre como esses sons se organizam na língua falada.

A CF, portanto, é um processo metalinguístico, que vai além do simples ato de perceber os sons. Trata-se da capacidade de analisar, segmentar e manipular esses sons de forma deliberada e estruturada, uma habilidade crucial no processo de aprendizagem da leitura e escrita. Ao refletir sobre a estrutura sonora da fala, os indivíduos desenvolvem uma maior capacidade de identificar os fonemas, as sílabas, as rimas, as aliterações, entre outros componentes sonoros que formam as palavras e, conseqüentemente, os textos. Essa habilidade permite que o aprendiz compreenda a correspondência entre sons e grafias, o que é fundamental para a construção da leitura e da escrita dentro do sistema alfabético.

Além disso, a descrição de Adams enfatiza que a CF está profundamente relacionada à consciência dos sons que compõem as palavras e à capacidade de manipular esses sons. Isso envolve a habilidade de identificar, por exemplo, que uma palavra pode ser decomposta em unidades sonoras menores (como fonemas e sílabas), o que facilita a identificação e a escrita correta dessas palavras. Assim, uma boa CF favorece a fluência na leitura, já que o indivíduo consegue perceber rapidamente os sons das palavras e associá-los aos símbolos gráficos correspondentes.

Figura 2 - Caminho da consciência fonológica a partir da metacognição



Fonte: Comunicar, Prefeitura de Caxias do Sul, 2025.

À medida que o estudante se desenvolve na alfabetização e aprende a ler e escrever, também amplia seus conhecimentos fonéticos. Além de aprimorar as habilidades fonológicas, torna-se cada vez mais capaz de reconhecer e manipular os fonemas. Há estudantes que, de forma consciente ou inconsciente, conseguem alcançar algumas dessas etapas e, por isso, avançam no processo de aprendizagem da leitura; entretanto, existem aqueles que não dispõem da mesma habilidade e encontram muitas dificuldades para progredir. Dessa forma, esses estudantes precisam passar pelas etapas da Consciência Fonológica para compreender como ocorre a relação grafema-fonema e se apropriar da aprendizagem da leitura.

Há aproximadamente quatro décadas, pesquisadores de todo o mundo dedicam-se ao desenvolvimento de estudos sobre a eficácia de estratégias didáticas voltadas ao estímulo da Consciência Fonológica no ensino e aprendizagem da leitura e escrita. Esses estudos indicam que esse trabalho deve ser realizado já nos primeiros anos de acesso à escola, embora, em algumas localidades, ainda haja resistência em desenvolver esse tipo de atividade.

Alguns estudantes conseguem, sem maiores dificuldades, desenvolver habilidades em leitura e escrita mesmo sem terem praticado o desenvolvimento da Consciência Fonológica, ou a desenvolvem espontaneamente. Porém, para outros, essa habilidade é de fundamental importância e, por não a terem desenvolvido, acabam prejudicados, apresentando ao longo dos anos dificuldades extremas na aprendizagem da leitura.

Nesse sentido, acerca da Consciência Fonológica, afirmamos a importância de seu papel na aquisição da leitura e da escrita pela criança. Nessa seara, Morais (2019) declara que:

“[...] embora a CF não pareça constituir condição suficiente para uma criança dominar o nosso sistema alfabético, desenvolver algumas habilidades de CF constitui uma condição obrigatória para que uma criança sem deficiência auditiva avance em seu aprendizado de um sistema de escrita alfabética” (Morais, 2019, p. 36).

Consciência fonológica é, atualmente, um assunto de grande importância. Crianças que têm consciência fonológica dos fonemas avançam de forma mais fácil e produtiva para a escrita e para a leitura criativas. As que não têm consciência dos fonemas correm sérios riscos de não conseguirem aprender a ler. Os educadores que ensinam consciência fonológica descobriram que, fazendo isso, aceleram o crescimento de toda a turma em termos de leitura e de escrita, ao mesmo tempo em que reduzem incidência de crianças com atraso na leitura (Lamprecht, et al., 2006, p.17).

Com isso, podemos compreender que, apesar de o estímulo da CF não ser indispensável ao processo de ensino e aprendizagem de leitura, ele é considerado um fator precursor desse processo e não um pré-requisito. Nessa esteira, Bryant e Bradley (1985) argumentam que não é possível afirmar que a consciência das unidades fonológicas faz com que a criança seja capaz de ler, mas há indícios comprovados de que essa consciência permite um melhor aprendizado da leitura ao longo do tempo.

Até a década de 80, a dificuldade na aprendizagem de leitura era vista como uma questão de método. Assim, estudiosos pesquisavam o melhor método para se promover a aprendizagem concreta da leitura e da escrita nos anos iniciais.

A leitura tem o poder de nos conduzir a novos saberes; sem o seu domínio, o processo de aprendizagem torna-se limitado e fragmentado. Infelizmente, muitas crianças e adolescentes ainda atravessam os anos escolares sem desenvolver habilidades básicas de leitura e escrita, o que compromete seu desempenho acadêmico e sua inserção social. No entanto, esse ciclo pode ser rompido.

Para isso, é fundamental compreender que os conhecimentos fonológicos são essenciais para a apropriação do código escrito, sobretudo em sistemas alfabéticos, nos quais os componentes sonoros da fala — os fonemas — são representados por letras ou grupos de letras. Essa habilidade é conhecida como Consciência Fonológica (CF), definida como a

capacidade de refletir sobre a estrutura sonora da linguagem oral e de manipular intencionalmente seus componentes.

Assim, a CF representa uma instância mais ampla da consciência dos sons da fala e envolve diversas habilidades específicas, que serão detalhadas nas seções seguintes, evidenciando sua importância para o desenvolvimento da leitura e da escrita.

### 2.5.1 Consciência de rima e aliteração

Nessa seção, analisamos por que é importante direcionar a atenção dos estudantes para os sons emitidos durante a pronúncia das letras, e qual a relevância dessa escuta atenta para a consolidação da aprendizagem da escrita. Rimas e aliterações são recursos sonoros frequentemente utilizados em poemas e músicas, e possuem forte relação com a CF. Ao estimular nos estudantes a percepção dos sons que compõem as palavras, estamos contribuindo diretamente para o desenvolvimento dessa habilidade essencial à alfabetização.

Trata-se de uma prática fundamental, visto que a escrita alfabética se baseia na representação dos sons da fala, e não de seus significados. Quando os estudantes aprendem a atentar para os sons das palavras, tornam-se mais capazes de compreender como essas palavras devem ser escritas. Por esse motivo, a identificação de rimas e aliterações pode auxiliar significativamente no processo de aprendizagem da escrita, ao mesmo tempo em que contribui para a ampliação do vocabulário, o desenvolvimento do pensamento crítico e a ativação de diferentes áreas do cérebro. Além disso, em adolescentes e adultos já alfabetizados, a leitura de textos com rimas pode favorecer a fluência leitora, tornando a leitura mais natural e expressiva.

### 2.5.2 Padrão silábico e Consciência Silábica

#### 1. Padrão silábico

Refere-se à estrutura das sílabas nas palavras da língua portuguesa, como:

CV (consoante + vogal) → pa, le, mi

CVC → sol, bar, cor

VC → ar, el

V → a, o, e

CCV, CVV etc.

Esses padrões ajudam a identificar como as palavras são formadas e como devem ser segmentadas ou combinadas durante os processos de leitura e escrita. A relação entre o padrão silábico e a consciência silábica é direta e fundamental no processo de aquisição da leitura e da escrita, especialmente nas fases iniciais da alfabetização.

O padrão silábico refere-se à organização da fala em unidades silábicas, que, por sua natureza rítmica e perceptível, são identificadas e manipuladas pelas crianças antes mesmo do desenvolvimento da consciência fonêmica. No contexto da alfabetização, a Consciência Silábica — entendida como a habilidade de segmentar, identificar e operar com sílabas — assume papel central, principalmente nas etapas iniciais de familiarização com o sistema de escrita.

Autores como Moraes (2012) e Mello (2019) destacam que a percepção silábica atua como uma ponte entre a linguagem oral e a linguagem escrita, auxiliando a criança a compreender que as palavras são compostas por unidades menores. No entanto, essa consciência pode gerar obstáculos quando o aprendiz tenta estabelecer uma correspondência direta entre sílabas e letras, acreditando, por exemplo, que cada sílaba deve ser representada por uma única letra.

Esse tipo de hipótese silábica, descrita por Ferreiro e Teberosky (1985), representa um estágio significativo do desenvolvimento conceitual da escrita, mas que precisa ser superado para que a criança compreenda a lógica alfabética do nosso sistema de escrita. Assim, a análise do padrão silábico torna-se essencial para diagnosticar o nível de compreensão dos alunos e planejar intervenções pedagógicas que estimulem a reflexão sobre a segmentação fonêmica e promovam a superação de estratégias simplificadas baseadas apenas na sílaba.

A reflexão sobre o padrão silábico favorece o desenvolvimento da Consciência Fonológica em níveis mais refinados, como a consciência fonêmica, além de contribuir para a construção de conhecimentos ortográficos mais sistematizados. A Consciência Silábica (CS), portanto, é uma habilidade essencial dentro do espectro da CF. Ela envolve a capacidade de identificar, segmentar, contar e manipular as sílabas que compõem as palavras, o que é fundamental para o processo de alfabetização.

Esse tipo de consciência permite que o estudante compreenda que as palavras são formadas por partes menores – as sílabas –, facilitando a associação entre os sons e as letras. Além disso, a consciência silábica é um dos primeiros níveis da Consciência Fonológica a se desenvolver e constitui a base para que a criança avance rumo à compreensão do princípio alfabético, ou seja, da relação entre fonemas (sons) e grafemas (letras).

Por meio do estímulo à consciência silábica, os estudantes passam a refletir sobre a estrutura das palavras e, com isso, desenvolvem um maior controle sobre os processos de leitura e escrita. Esse tipo de estímulo fortalece não apenas a alfabetização inicial, mas também contribui significativamente para o desenvolvimento da fluência leitora e da escrita ortograficamente adequada.

Dessa forma, investir em práticas pedagógicas que desenvolvam a consciência silábica revela-se essencial para promover o sucesso na aprendizagem e proporcionar aos alunos uma experiência mais rica e significativa no processo de construção da linguagem.

### 2.5.3 Consciência de palavras

A consciência de palavras trata da capacidade de reconhecer, compreender e manipular palavras dentro do contexto da linguagem oral e escrita. Esse conceito é essencial para o desenvolvimento da alfabetização, compreensão leitora e escrita fluente.

A consciência de palavra é uma habilidade metalinguística que se refere à capacidade de perceber que o discurso ou as frases são compostos por palavras distintas. Trata-se de um dos níveis da consciência fonológica e, assim como os demais, visa estimular nos estudantes a percepção das menores unidades que estruturam a linguagem oral. Por meio desse estímulo, os alunos aprendem a distinguir, segmentar e manipular palavras dentro de enunciados, o que é fundamental para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Desse modo, o trabalho com a consciência de palavra torna-se essencial no processo de alfabetização, pois permite que os estudantes compreendam a estrutura do discurso, facilitando a construção do princípio alfabético e promovendo avanços significativos na aprendizagem da linguagem escrita.

### 2.5.4 Consciência fonêmica

Assim como as demais subdivisões da consciência fonológica, a consciência fonêmica auxilia no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, sendo uma etapa que precede a aprendizagem formal da leitura. É fundamental que, antes de aprenderem a ler, os estudantes compreendam que as palavras são formadas por pequenos sons chamados fonemas, e que consigam manipulá-los com segurança, percebendo a alteração de significado provocada por cada modificação sonora. Uma vez que as crianças passam a perceber, compreender e manipular os sons isolados nas palavras, elas estarão preparadas para avançar à próxima etapa do processo de leitura: a decodificação.

Dessa forma, pode-se afirmar que a consciência fonêmica é uma das habilidades mais refinadas dentro do escopo da consciência fonológica e desempenha um papel crucial no processo de alfabetização. Ela envolve a capacidade de identificar, segmentar, combinar, adicionar, subtrair e substituir fonemas nas palavras, permitindo uma compreensão mais clara da relação entre fonema e grafema. Essa competência não apenas facilita a decodificação, mas também contribui significativamente para a compreensão da estrutura das palavras, promovendo uma escrita mais precisa e o enriquecimento do vocabulário.

Atividades como rimas, aliteração, substituição de sons e jogos fonêmicos são estratégias eficazes para o desenvolvimento dessa competência. Além disso, é fundamental que o ensino ocorra de forma gradual e sistemática, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada criança, para garantir que alcancem a proficiência necessária e avancem na alfabetização com segurança e consistência.

Pesquisas indicam que crianças que desenvolvem uma sólida consciência fonêmica apresentam maior facilidade na aprendizagem da leitura e da escrita - Adams, 1990, Lamprecht, 2004, Stanovich, 2000 - uma vez que essa habilidade funciona como base para o domínio da correspondência grafofonêmica e para a fluência leitora. Assim, a consciência fonêmica constitui um elo essencial entre o reconhecimento das palavras e a construção da fluência, favorecendo o desenvolvimento de leitores e escritores proficientes.

Investir no fortalecimento dessa habilidade desde a educação infantil pode, inclusive, prevenir dificuldades futuras de aprendizagem, promovendo não apenas o sucesso escolar, mas também o fortalecimento da autoconfiança das crianças ao longo de sua trajetória educacional.

### **3 METODOLOGIA**

Nesta seção, apresentamos a metodologia utilizada na elaboração desta pesquisa, destacando cada etapa do trabalho, a caracterização da pesquisa, assim como a proposta de intervenção e a coleta de dados, ao tempo em que, de forma panorâmica, faremos uma apresentação da escola, sua organização e seu corpo docente e discente.

Para uma compreensão mais aprofundada do nosso objeto de estudo, descrevemos brevemente os procedimentos adotados para a realização da segunda etapa da pesquisa. Analisamos o desempenho de estudantes de duas turmas que apresentavam dificuldades nos processos de leitura e escrita. Com o objetivo de identificar o ponto de partida para nossas intervenções, aplicamos testes diagnósticos durante o horário regular de aula, como atividade

dirigida a toda a turma. A partir dos resultados obtidos, constatamos que os estudantes enfrentavam dificuldades distintas, tais como: a) desconhecimento das letras do alfabeto; b) ausência de relação entre grafema e fonema; c) deficiência nas habilidades básicas de leitura e escrita.

A análise dos dados e a definição das estratégias de intervenção fundamentaram-se, principalmente, nos estudos de Gerhard e Silveira (2009), Freitas (2021), Amorim (2010), entre outros autores que abordam o processo de alfabetização e o desenvolvimento da consciência fonológica.

### **3.1 Tipologia da pesquisa**

Para a realização deste trabalho, iniciamos com uma pesquisa bibliográfica, complementada por uma abordagem metodológica mista, que articula simultaneamente aspectos qualitativos e quantitativos, somados a estratégias próprias da pesquisa-ação. Partimos das informações obtidas por meio de uma atividade diagnóstica aplicada no início do primeiro semestre letivo, a qual revelou que aproximadamente 30% dos estudantes de cada turma apresentavam dificuldades relacionadas à leitura, compreensão e produção escrita.

A presente investigação, portanto, adotou uma abordagem metodológica mista, integrando a pesquisa quali-quantitativa à pesquisa-ação, com o objetivo de compreender e intervir sobre as dificuldades de leitura identificadas em alunos do 6º ano do ensino fundamental, em uma escola pública da rede municipal. Essa opção metodológica justifica-se pela complexidade do fenômeno estudado, que demanda tanto a apreensão dos aspectos subjetivos e pedagógicos envolvidos quanto a coleta de dados empíricos capazes de mensurar os avanços decorrentes das intervenções propostas.

De acordo com Gerhardt e Silveira (2009), a abordagem qualitativa busca interpretar os significados, atitudes, experiências e processos vivenciados pelos sujeitos da pesquisa, sendo especialmente adequada para estudos em contextos sociais e educacionais. Em contrapartida, a abordagem quantitativa fornece dados objetivos e mensuráveis, permitindo avaliar com maior precisão os efeitos de determinadas ações. Assim, a integração entre ambas as abordagens possibilita um olhar mais abrangente e aprofundado sobre o objeto de estudo, superando as limitações de perspectivas unilaterais. Entendemos, portanto, a pesquisa quali-quantitativa como uma estratégia que visa não apenas compreender o fenômeno em profundidade, mas também valorizar a dimensão quantitativa para ampliar a visão da realidade.

Ainda segundo Gerhardt e Silveira (2009), enquanto a pesquisa qualitativa busca explicar o porquê dos fenômenos e aprofundar a compreensão de determinado grupo social, a pesquisa quantitativa se fundamenta na objetividade, utilizando a linguagem matemática para descrever e explicar relações causais. A combinação dessas abordagens, quando bem conduzida, permite a coleta de informações mais ricas e consistentes do que se obteria utilizando apenas uma delas isoladamente.

Nesse sentido, este trabalho também apresenta características da pesquisa-ação, uma vez que o objeto de estudo nos mobilizou a atuar diretamente na realidade investigada, com o propósito de, ao final da intervenção, contribuir para que os estudantes estivessem mais preparados para enfrentar os desafios relacionados à leitura e à escrita. Conforme afirma Freitas (2021), a pesquisa-ação é um tipo de investigação orientada para a resolução de problemas concretos, na qual a ação prática é acompanhada de análise, reflexão e proposição de mudanças no contexto observado.

Nessa mesma perspectiva, Thiollent destaca que a pesquisa-ação:

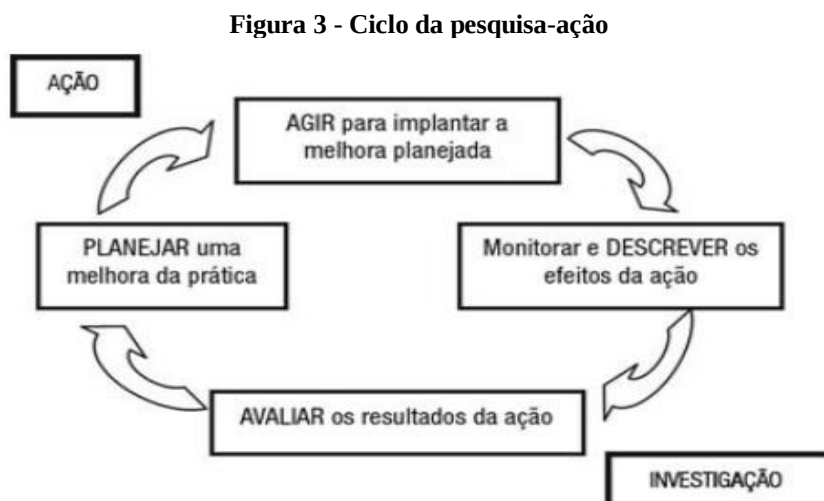
[...] a ideia de pesquisa-ação encontra um contexto favorável quando os pesquisadores não querem limitar suas investigações aos aspectos acadêmicos e burocráticos da maioria das pesquisas convencionais. Querem pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a “dizer” e a “fazer”. Não se trata de simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados (Thiollent, 1986, p. 10).

Nesse sentido, a pesquisa-ação caracteriza-se por considerar situações específicas, levando em conta os sujeitos envolvidos, o contexto onde estão inseridos e os valores construídos ao longo do processo, com vistas a promover mudanças significativas na realidade observada. Segundo Cesário (2020), através da pesquisa-ação é possível descobrir fatos que poderão auxiliar na melhoria de alguma qualidade da ação na sociedade. A partir dessa concepção, compreendemos que, nesse tipo de investigação, o pesquisador pode interferir diretamente no objeto de estudo durante o processo de intervenção, articulando teoria e prática de maneira contínua.

Oliveira e Ataídes (2021, p. 4) corroboram essa perspectiva ao afirmarem que a pesquisa-ação se vale de diferentes procedimentos metodológicos para orientar as ações necessárias à melhoria das práticas observadas. Ao mesmo tempo em que transforma o objeto da pesquisa, ela também é modificada pelas dinâmicas do contexto e pelas interações práticas vivenciadas, favorecendo a construção de novos aprendizados tanto por parte dos sujeitos quanto do próprio pesquisado.

Os autores ainda complementam que se pode afirmar que a pesquisa-ação é uma estratégia metodológica que possibilita o enfrentamento dos problemas, objetivando ultrapassar os limites das investigações tradicionais de apenas ir a campo, coletar dados e voltar ao espaço acadêmico para analisar. É uma proposta que provoca, nos sujeitos, a reflexão da práxis, a proposição de ações com vistas à intervenção na prática, sendo este seu princípio e finalidade, além de promover transformações tanto nos envolvidos quanto no contexto observado.

Com a presença da pesquisa-ação na metodologia, acrescentamos à pesquisa, como características principais, o fluxo contínuo de planejamento, ação, observação e reflexão, além de envolver a participação ativa dos colaboradores. O trabalho ficou mais completo e dinâmico, como se observa no ciclo da pesquisa-ação a seguir:



Fonte: Tripp (2005).

O trabalho de intervenção que aplicamos baseou-se nesse ciclo: identificação do problema, ação buscando formas de minimizar o problema detectado, reavaliação e replanejamento. Envolveu características qualitativas e quantitativas dentro dessa perspectiva da pesquisa-ação, conforme proposta por Freitas (2021), que a define como uma metodologia voltada à transformação da realidade por meio da prática reflexiva e colaborativa entre pesquisador e participantes.

Em consonância com esse princípio, a presente investigação teve como foco não apenas o estudo das dificuldades de leitura, mas também a implementação de uma sequência didática baseada na consciência fonológica, elaborada e aplicada com o intuito de promover avanços reais na aprendizagem dos estudantes.

Freitas (2021) destaca que a pesquisa-ação é especialmente eficaz em contextos escolares, pois permite ao professor-pesquisador agir intencionalmente sobre sua prática, ao mesmo tempo em que sistematiza dados e constrói conhecimento científico. No caso desta pesquisa, a atuação direta da docente com as turmas do 6º ano B e C possibilitou a construção de um processo de ensino-aprendizagem mais significativo, voltado às reais necessidades dos alunos, respeitando suas trajetórias e valorizando o contexto em que estão inseridos.

Além disso, essa articulação entre pesquisa-ação e abordagem quali-quantitativa proporcionou uma metodologia integrada, ética e crítica, voltada tanto à resolução do problema identificado quanto à produção de conhecimento aplicável. Essa perspectiva metodológica respondeu de forma coerente ao objetivo da pesquisa.

Com isso, os dados foram analisados com a descrição dos resultados obtidos dos estudantes através de atividades e jogos voltados ao desenvolvimento da consciência fonológica em todos os seus níveis, sendo possível avaliar as dificuldades ainda existentes e os avanços obtidos no desenvolvimento da aprendizagem ao longo do estudo, por meio da análise de amostras de escrita e leitura coletadas no início, meio e no final da intervenção.

Para a aplicação das atividades e dos jogos utilizamos a sequência didática como estratégia, fazendo com que o ensino da ortografia, tradicionalmente concebido como um conjunto de regras a serem memorizadas e reproduzidas mecanicamente, fosse voltado à reflexão linguística e ao uso significativo da linguagem. Nesse contexto, a proposta de sequência didática, conforme elaborada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), oferece uma alternativa metodológica coerente com os pressupostos sociointeracionistas do ensino da língua materna.

Ao considerarmos a ortografia como um componente da competência linguística que se manifesta no uso escrito da língua, compreendemos que seu ensino deve ir além da simples correção de erros. É necessário que o aluno compreenda a função social da ortografia, seus padrões convencionais, bem como suas regularidades e irregularidades, desenvolvendo, assim, uma consciência metalinguística capaz de sustentar uma escrita autônoma e eficaz.

Os autores concebem a sequência didática como um dispositivo pedagógico estruturado em torno de um gênero textual e orientado para o desenvolvimento das capacidades de linguagem necessárias à sua produção. Essa abordagem tem como princípio a ideia de que a linguagem se aprende no e pelo uso, sendo, portanto, essencial que os alunos se envolvam em situações de produção textual que façam sentido dentro de práticas comunicativas reais.

A estrutura da sequência didática é composta por três momentos fundamentais: a apresentação da situação de produção, os módulos de desenvolvimento das capacidades específicas e a produção final. Embora a sequência didática costume ser utilizada no ensino de gêneros textuais mais amplos, como a narrativa, o artigo de opinião ou o relatório, ela pode ser adaptada para trabalhar aspectos específicos da linguagem, como a ortografia, desde que vinculada a um gênero e a uma situação de uso real.

Ao aplicar a sequência didática ao ensino da ortografia, é essencial estabelecer um contexto de produção que justifique o foco na forma gráfica das palavras. Por exemplo, uma SD pode ser estruturada em torno da produção de uma carta do leitor, um bilhete ou um diário, gêneros que demandam atenção à norma ortográfica para garantir clareza e aceitabilidade social do texto. A ortografia, nesse caso, deixa de ser um fim em si mesma e passa a integrar um projeto comunicativo mais amplo.

Na etapa inicial da SD, o professor apresenta o gênero e a situação de produção, incentivando os alunos a refletirem sobre o papel da ortografia na construção de mensagens claras. Em seguida, nas atividades modulares, propõem-se tarefas que exploram regularidades ortográficas (como o uso de “s” e “z”, “g” e “j”, dígrafos, acentuação etc.), por meio de atividades de leitura, comparação de palavras, identificação de padrões e análise de erros. Essas propostas devem estar sempre contextualizadas em textos reais, a fim de evitar a mecanização do conhecimento ortográfico.

A etapa final da sequência envolve a produção de um texto escrito, no qual os alunos devem aplicar os conhecimentos ortográficos desenvolvidos. Essa produção deve ser acompanhada por momentos de revisão coletiva e reescrita, favorecendo o desenvolvimento da autocorreção e da autonomia do aluno em relação à norma escrita.

A principal contribuição da sequência didática para o ensino da ortografia está na articulação entre forma e sentido. Ao inserir o trabalho ortográfico em contextos de uso significativo da linguagem, a SD permite que os alunos compreendam por que escrevemos de determinada maneira e qual o impacto da ortografia na interpretação do texto. Essa abordagem favorece, ainda, a metacognição e o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, contribuindo para uma aprendizagem mais duradoura e reflexiva.

Além disso, ao trabalhar com gêneros reais e situações comunicativas autênticas, o ensino da ortografia torna-se mais motivador, superando a visão tradicional de um conteúdo prescritivo e descontextualizado. A sequência didática, portanto, representa uma metodologia eficaz e coerente com os princípios contemporâneos do ensino da língua portuguesa, particularmente no que se refere ao desenvolvimento da competência escrita.

Dado o exposto, este estudo contou com a colaboração de alguns estudantes do 6º ano B e do 6º ano C. Foram selecionados apenas os alunos que, ao longo das atividades diagnósticas aplicadas durante o primeiro semestre, apresentaram dificuldades em leitura e escrita.

É importante informar que a proposta metodológica e/ou a intervenção didática desta pesquisa foi analisada e aprovada pelo Comitê de Ética (CEP) da Universidade Federal de Alagoas, sob o número do parecer 7.224.075, CAAE 81665824.2.0000.5013. Os responsáveis pelos estudantes colaboradores da presente pesquisa também autorizaram sua participação, bem como a posterior divulgação dos resultados para fins científicos.

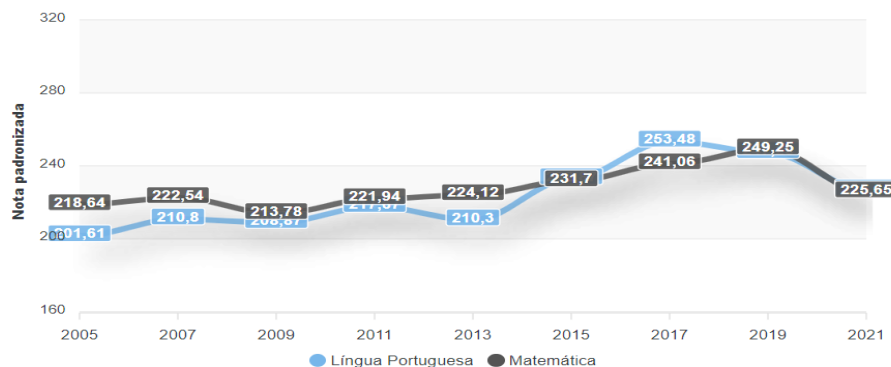
### **3.2 Contextualização do campo de pesquisa**

A pesquisa foi realizada com estudantes de duas turmas de 6º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais em uma escola municipal situada no bairro José Teixeira do Nascimento, no município de Maribondo – AL. Alguns dos dezesseis estudantes envolvidos residem na zona rural do município, têm pais analfabetos ou com baixo letramento, e os únicos portadores de textos presentes em suas casas são os livros didáticos distribuídos pela escola. Ou seja, o incentivo à leitura ocorre exclusivamente no ambiente escolar. Os demais participantes, embora vivam na zona urbana, compartilham de uma realidade semelhante: seus responsáveis também apresentam pouco domínio da leitura e da escrita, e o contato com textos ocorre, igualmente, apenas por meio da escola.

Apesar desse contexto, a escola tem participação ativa e obteve êxitos em avaliações externas, como a Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP) e os Jogos Estaduais de Alagoas (JEAL). Além disso, vem apresentando desempenho razoavelmente satisfatório, com pequenos avanços a cada etapa, nas avaliações da educação básica (SAEB), conforme ilustrado nas imagens a seguir.

Gráfico 1 - Evolução nota SAEB

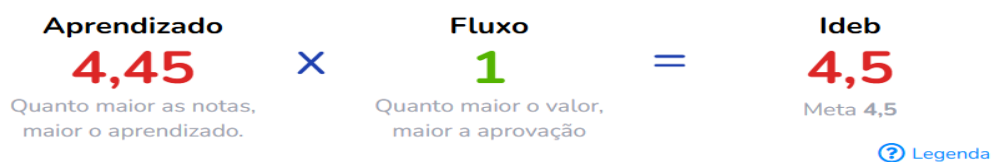
## Evolução nota SAEB



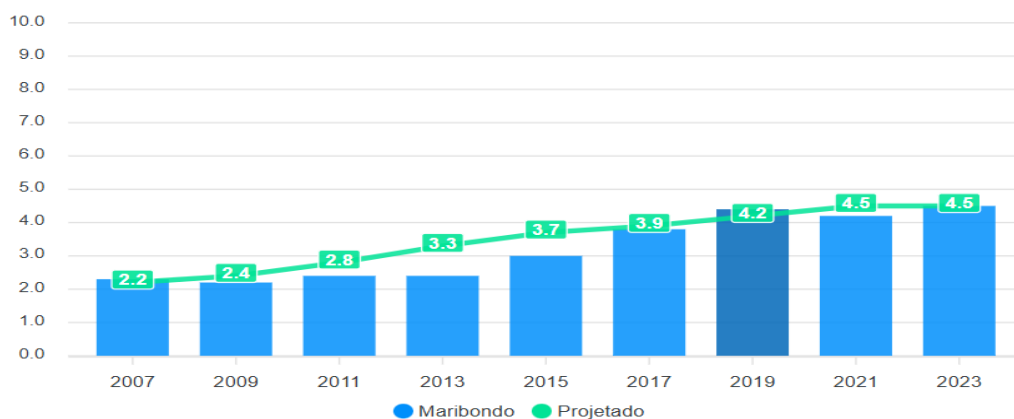
Fonte: IDEB 2021, INEP.

Fonte: QEdú, 2025.

Gráfico 2 - Evolução IDEB



## Evolução do Ideb



Fonte: IDEB 2023, INEP.

A escola foi fundada em 1967 pelo Padre Abelardo Romeiro Pereira e é considerada o “principal núcleo de ensino da cidade, a única da esfera pública na zona urbana que atende do 6º ao 9º ano” (Amorim, 2010, p. 44). Inicialmente, era uma instituição com poucas salas e, para se manter, cobrava mensalidades. Em agosto de 1967, a prefeitura assumiu a responsabilidade por sua manutenção, garantindo, assim, um local fixo para as aulas, que antes ocorriam em um prédio emprestado pertencente ao Estado de Alagoas. Após a conclusão do processo político de emancipação, a escola foi registrada como pertencente ao

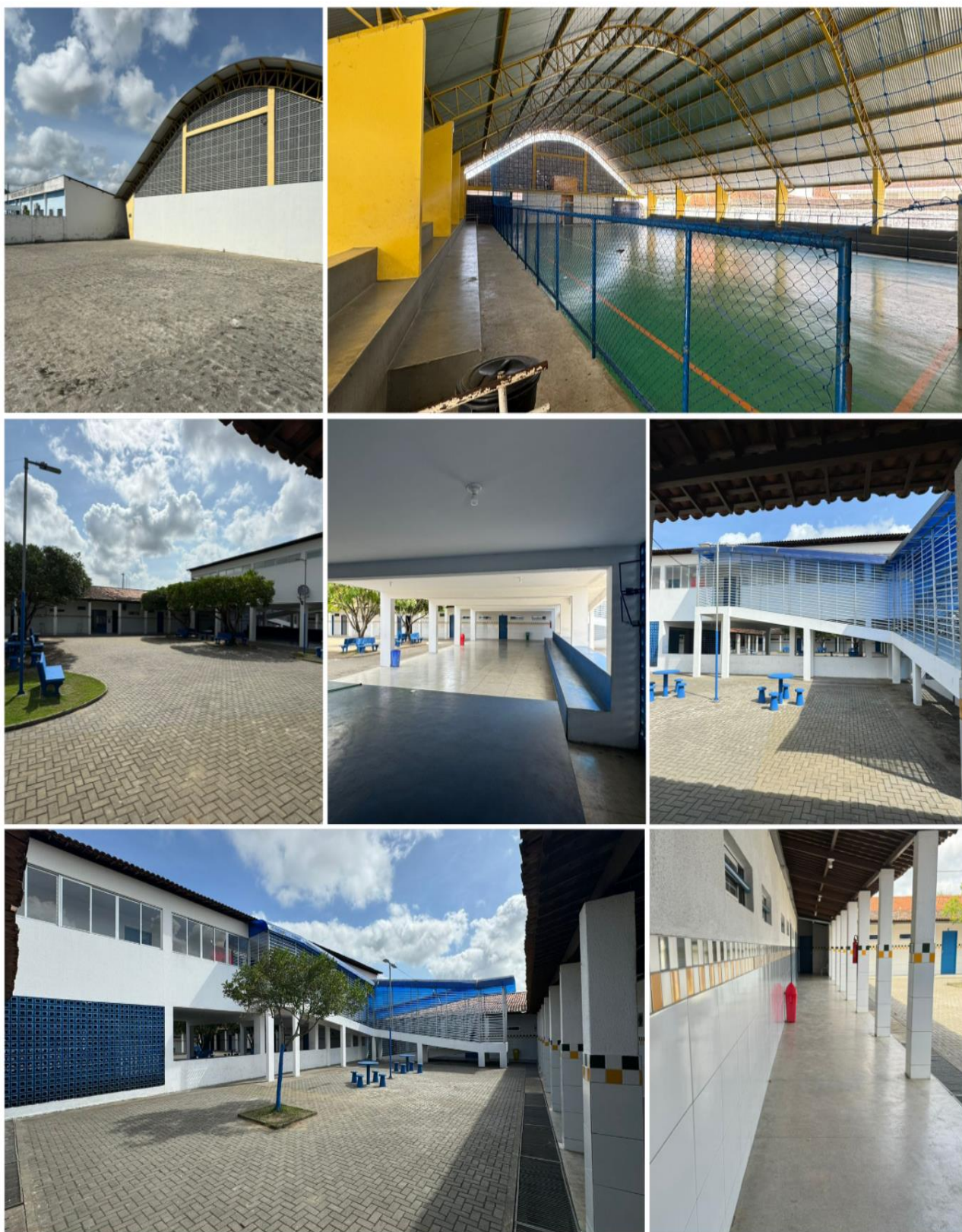
município de Maribondo. Em sua primeira construção, contava com apenas três salas e, desde a inauguração, passou por diversas ampliações até alcançar a estrutura atual.

A instituição de ensino funciona em três turnos. Nos turnos matutinos e vespertinos, atende a 14 turmas, do 6º ao 9º ano, em regime integral. No período noturno, dedica-se à Educação de Jovens e Adultos (EJA). O número total de estudantes matriculados é de quinhentos e trinta e seis, dos quais quatrocentos e trinta e sete residem na zona urbana, e os demais, na zona rural do município.

Outrossim, conta com a colaboração de 26 professores efetivos, 17 professores contratados, 1 diretor, 1 vice-diretor e 4 coordenadores pedagógicos. Por ser a única escola pública municipal na zona urbana que atende ao Ensino Fundamental – Anos Finais, a prefeitura disponibiliza transporte escolar para os estudantes da zona rural. Dessa forma, a escola acolhe alunos de diversas localidades, tanto da zona rural quanto dos bairros da cidade, compondo um público bastante diversificado. No último ano, visando promover segurança e igualdade no ambiente escolar, a prefeitura distribuiu uniformes para todos os estudantes da rede.

A escola atende exclusivamente ao Ensino Fundamental – Anos Finais e, atualmente, conta com 14 salas de aula, 1 laboratório de informática, 1 biblioteca, 1 sala de professores com banheiro, 1 sala destinada ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) e psicóloga, 1 sala de coordenação, 1 sala da direção, a secretaria, a cozinha, o refeitório, um banheiro feminino e outro masculino para os estudantes, um galpão coberto, um amplo espaço aberto, uma pracinha e um ginásio de esportes construído recentemente.

**Figura 4 - Estrutura física da escola**



Fonte: Autoria própria.

### 3.3 Colaboradores da pesquisa

A pesquisa foi realizada com estudantes de duas turmas de 6º ano, B e C, do Ensino Fundamental, em período integral, com entrada às 7h30 e saída às 16h30. Cada turma é composta por, aproximadamente, trinta a trinta e cinco estudantes, com faixa etária entre 11 e 13 anos. Nesta escola, há poucos casos de distorção idade/série e, quando essa situação ocorre, dependendo da idade, o estudante é encaminhado para as turmas da EJA.

As turmas são formadas, em sua maioria, por pré-adolescentes agitados, com dificuldades na organização da sala e até mesmo do próprio material. Demonstram resistência em obedecer a ordens, mas gostam de participar de atividades e práticas esportivas. Além disso, apresentam grande familiaridade com o uso e o manuseio de equipamentos tecnológicos digitais, compreendendo bem seu funcionamento. No entanto, costumam utilizar o celular e a internet apenas para jogos e interações em aplicativos de redes sociais.

O grupo de estudantes envolvido no programa de intervenção foi selecionado por apresentar dificuldades na aprendizagem inicial da leitura e da escrita, partindo do domínio básico esperado para estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais. Trata-se de um grupo bastante heterogêneo em relação ao nível de aprendizagem da escrita. Com base nas hipóteses de escrita propostas por Ferreiro e Teberosky (1985), é possível classificá-los entre as hipóteses silábicas (com valor sonoro) e a silábico-alfabética.

Os estudantes são provenientes de famílias humildes, com pais analfabetos ou com baixo nível de letramento. Cerca de 50% deles residem na zona rural da cidade e dependem do transporte público para chegar até a escola. Considerando que um dos fatores que podem contribuir para o atraso na aprendizagem da leitura é o meio em que a criança vive, “[...] o estado de preparação das crianças para a aprendizagem da leitura já está fortemente influenciado pelo meio sociocultural em que cresceram e se encontram” (Maluf; Martins, 2013, p. 19), podemos afirmar que este aspecto certamente pode ter sido um entrave inicial, uma vez que essa é a realidade vivida por todos os nossos colaboradores: pais que não sabem ler ou que leem com grande dificuldade, mal conseguem assinar o próprio nome e vivem em lares que não oferecem qualquer incentivo à leitura.

Em cumprimento ao compromisso acordado com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), convidamos os pais dos estudantes selecionados para uma apresentação do projeto e do Termo de Consentimento. Na ocasião, o documento foi entregue, lido, apreciado e assinado, formalizando a aceitação da participação. Da mesma forma, o Termo de Assentimento foi apresentado, lido e assinado pelos respectivos filhos.

Quanto ao sigilo, para que ele seja garantido e, ao mesmo tempo, possibilite a identificação dos participantes durante o processo de análise, cada estudante receberá um código, conforme indicado na tabela a seguir:

**Tabela 1 - Identificação dos estudantes participantes da pesquisa**

| GRUPOS | SEXO      | QUANTIDADE | CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO  |
|--------|-----------|------------|--------------------------|
| B      | feminino  | 3          | A1, A2, A3               |
|        | masculino | 5          | A4, A5, A6, A7, A8       |
| C      | feminino  | 2          | A9, A10                  |
|        | masculino | 6          | A11, A13, A14, A15, A16. |

Fonte: Autoria própria (2024).

Os responsáveis (pais) pelos participantes foram informados sobre os procedimentos da pesquisa e convidados a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assim como o responsável pela escola onde a pesquisa foi realizada. As crianças também foram devidamente informadas sobre o estudo e concordaram em participar. Este estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, tendo sido aprovado e autorizado, o que possibilitou o início da pesquisa de campo e a aplicação do projeto de intervenção.

A escola alvo da pesquisa foi escolhida por ser o local onde a pesquisadora atua efetivamente. Nas turmas selecionadas, ela é professora regente de Língua Portuguesa. Além disso, a direção e a coordenação da escola demonstraram interesse na realização do estudo e disponibilizaram o espaço necessário para a efetivação do projeto de intervenção.

### 3.4 Proposta e intervenção

As ações interventivas foram elaboradas e/ou adaptadas para atender aos estudantes dos níveis silábico (com valor sonoro) e silábico-alfabético, as quais consistiram-se na realização de oficinas, inicialmente aplicadas às terças-feiras. Contudo, no início de dezembro, diante da proximidade do encerramento do ano letivo, e em acordo com a equipe de coordenação da escola, passamos a aplicar o projeto de intervenção duas vezes por semana, as terças e quintas-feiras, no turno vespertino. Cada encontro tinha duração aproximada de duas horas/aula.

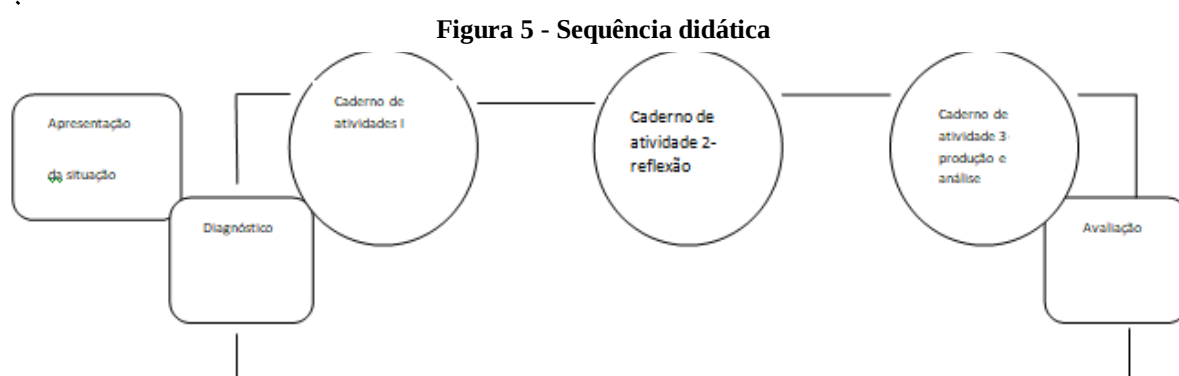
Com o objetivo de promover o desenvolvimento da autonomia dos estudantes nas habilidades de leitura e escrita, o trabalho de intervenção pedagógica foi desenvolvido por meio de oficinas pautadas em sequências didáticas. Essas oficinas ofereciam atividades que

envolviam: rimas, aliteração, organização silábica e de palavras, ditados de palavras e pseudopalavras, leitura em voz alta, jogos e desafios. Todas essas práticas foram planejadas para estimular de forma ampla a consciência fonológica dos participantes e, conseqüentemente, ampliar sua compreensão e desempenho em atividades que exigem leitura e escrita.

Ao nos referirmos à Sequência Didática (SD), a compreendemos como um conjunto de atividades planejadas e executadas de forma a alcançar um objetivo educacional específico. A metodologia da SD tem como principal característica a organização em etapas progressivas que, se bem executadas, garantem o êxito na consecução dos objetivos propostos.

A aplicação do projeto de intervenção possibilitou a coleta de dados valiosos para a realização da análise. Esses dados foram registrados em diferentes formatos: gravações em vídeo, atividades escritas, produções de texto e fotografias.

É importante destacar que as atividades propostas neste trabalho foram orientadas com base no modelo de sequência didática apresentado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), de modo a atender aos objetivos definidos por esta pesquisa.



Fonte: Autoria própria (2024).

O projeto de intervenção foi colocado em prática logo após a autorização do CEP - UFAL ser concedida. Nesse contexto, o diretor e a coordenadora permitiram que os estudantes pudessem se retirar durante as duas últimas aulas do horário vespertino. Assim, as aulas foram ministradas no contra turno às terças e quintas-feiras, em um total de quinze encontros, tendo por base a sequência didática elaborada para atender aos estudantes selecionados do 6º ano B e C.

Dado o exposto, apresentamos a seguir a descrição das ocorrências de cada encontro.

### 1º) Apresentação da situação

Neste momento, foi apresentada aos estudantes colaboradores a proposta do projeto, bem como a importância da participação de cada um — não apenas como contribuição para a pesquisa, mas também porque, ao final do processo, cada participante poderia ter superado obstáculos que antes os impediam de avançar no contexto da sala de aula. Além disso, foram explicados os métodos que serviram de base para a aplicação das oficinas e das atividades relacionadas à sequência didática, de modo a deixá-los mais à vontade durante os encontros. Todos os trabalhos e atividades aplicadas foram devidamente arquivados, a fim de que, ao final, fosse possível apresentar os avanços individuais.

### 2º) Entrevista individual

Cada estudante colaborador foi convidado a contar sua trajetória, os problemas que enfrentava a cada dia, o que gostava na programação da escola, o que não gostava, seu objetivo ao participar das aulas e se, em sua concepção, havia algo que o impedisse de ser um estudante melhor. Essas questões nos ajudaram a conduzir melhor nossos encontros, promovendo momentos que fossem agradáveis para eles, com o intuito de tornar a aprendizagem mais prazerosa. Algumas perguntas foram feitas de forma escrita para que pudessemos observar sua escrita e para que eles não se sentissem envergonhados ao admitir certas dificuldades.

### 3º) Atividade diagnóstica

Nessa proposta houve questões simples voltadas à escrita, leitura e compreensão textual. Tratou-se do momento em que identificamos o nível de dificuldade apresentado por cada um; as questões foram explicadas, mas nos esforçamos para não interferirmos nas respostas, já que se tratava de trabalho diagnóstico.

### 4º) Apresentação do alfabeto

Neste momento, foram apresentadas as letras do alfabeto, o uso de letras maiúsculas e minúsculas em forma bastão e cursiva, observando o som que cada letra tem isoladamente. Em seguida, foram trabalhadas as combinações de consoantes com vogais, vogais isoladas e, por fim, consoante mais(+) consoante e vogal. O objetivo foi fazer com que cada um conseguisse perceber que cada sinal gráfico é responsável pela reprodução de determinado som, e que as combinações desses sons formam sílabas e que destas combinações surgem

palavras. Nesse momento, também trabalhamos de forma individual com manipulação silábica e de fonemas.

#### 5º) Leituras em grupo

Seguida da leitura individual de pares de palavras com rimas, como proposta de atividade apresentamos algumas palavras para que os estudantes apontassem um vocábulo que rimasse com cada um. A correção foi feita de forma individual.

#### 6º) Jogo da memória (rima)

Foram utilizados cartões com figuras de animais ou frutas, deixando-os virados para baixo, como um jogo da memória. O par deveria ser formado por palavras que rimam e não por serem iguais.

#### 7º) História Sonora (aliteração): contaremos uma história!

A única regra aqui era se esforçar para criar uma história com muitos sons iguais, treinando a repetição e estimulando a percepção dos sons. Exemplo: “Havia um CAvalo dentro do CAstelo enquanto a CAmareira arrumava a CAma!”.

#### 8º) Leitura de poemas

Estes poemas apresentavam aliterações, repetição de fonemas idênticos ou parecidos no início de várias palavras na mesma frase ou verso, visando chamar a atenção dos estudantes para o som que cada grafema produzia, assim como para o efeito sonoro produzido, quando esta repetição acontecia em poesias.

#### 9º) Competição de trava língua

Os estudantes que já possuíam habilidade em leitura formaram duplas para treinar a leitura do texto. Em seguida, foi realizada uma competição e quem conseguiu realizar a leitura sem errar ganhou brindes. Como proposta de atividade, as duplas produziram trava-línguas.

#### 10º) Ditado mudo seguido de produção frasal

Foram selecionadas algumas imagens e os estudantes escreveram as palavras correspondentes às imagens apresentadas. Em seguida, cada estudante produziu pequenas orações envolvendo cada palavra. A correção desta atividade foi feita de forma individual, apontando os erros e solicitando a reescrita.

#### 11º) Formação de pares mínimos

Utilizando o alfabeto móvel, os estudantes escreveram palavras e, com o incentivo da pesquisadora, foram conduzidos a trocar grafemas, o que os levou a perceber que a partir das trocas era possível a formação de novas palavras. Assim, compreenderam que bastava trocar apenas um fonema em alguns vocábulos que gerar palavras com novos significados. Ainda na ocasião, registraram os pares de palavras em seu caderno e, em seguida, leram individualmente.

#### 12º) Consciência de palavras

Foi entregue aos estudantes várias tiras contendo sequências de palavras. Eles deveriam parar, analisar e marcar a palavra intrusa, ou seja, a que não pertencesse, efetivamente, ao grupo apresentado.

#### 13º) Manipulação Fonêmica (ditado atrapalhado)

Apresentamos uma palavra aos estudantes para que manipulassem os sons individualmente. Começamos pelas vogais e com palavras curtas; depois, aumentamos gradualmente o grau de dificuldade, de acordo com o progresso dos estudantes. Em seguida, solicitamos que registrassem as palavras em seus cadernos.

#### 14º) Aplicação da atividade diagnóstica final

Nesse momento, explicamos à turma o quanto foi importante a participação de cada um, não apenas para a efetivação e validação da pesquisa realizada, mas também como uma experiência pessoal em suas vidas. Em seguida, aplicamos a atividade diagnóstica final.

#### 15º) Avaliação da participação no projeto

No último encontro, foi o momento de apresentar os avanços alcançados individualmente. Além disso, cada estudante, por meio de uma produção textual, pôde destacar e reconhecer seus progressos, suas conquistas e fazer uma avaliação sobre sua participação nesse processo.

#### 4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção apresentamos os resultados obtidos a partir dos objetivos da pesquisa, dos instrumentos e dos procedimentos de coleta e análise de dados previamente descritos. Também expomos os resultados alcançados durante a realização das oficinas e analisamos de que forma as sequências didáticas contribuíram — ou não — para esses resultados.

Esta análise tem como objetivo documentar a intervenção pedagógica realizada com estudantes do sexto ano que apresentavam dificuldades na leitura e na escrita, decorrentes da não identificação de rimas, aliterações e da relação grafema-fonema. A metodologia aplicada baseou-se em atividades lúdicas e reflexivas.

A partir desse momento, iniciamos uma sequência de oito encontros, com duração de 120 minutos cada, totalizando aproximadamente um mês de intervenções. Durante esses encontros, nos dedicamos a atividades que estimulassem, de forma direta ou indireta, aspectos relacionados à Consciência Fonológica e suas subdivisões, tomando como base as informações apresentadas no referencial teórico deste trabalho.

Conforme descrito nos procedimentos metodológicos, a pesquisa foi dividida em três fases: pré-teste/avaliação diagnóstica, intervenção e pós-teste. Todo o trabalho foi direcionado ao desenvolvimento da leitura e da escrita por meio do estímulo à CF.

Nosso planejamento inicial foi voltado aos estudantes que se encontravam na fase silábica (com valor sonoro)<sup>4</sup>, porém, sempre adequando informações para que fossem interessantes e pertinentes aos estudantes da fase seguinte – silábica alfabética. De modo geral, as atividades, realizadas em pequenos grupos, na maioria das vezes em formato de oficinas, caracterizavam-se por situações em que estimulávamos o desenvolvimento da CF, proporcionando momentos em que eles olhassem a palavra não apenas buscando seu significado.

As atividades propostas foram de natureza metafonológica, respaldadas em teorias como as de Teberosky (1985), Adams et al. (2006) e Guedes e Gomes (2010), que defendem que o ensino pautado em estratégias que estimulem a Consciência Fonológica pode conduzir ao sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita. A consciência fonológica mal desenvolvida é apontada como a principal dificuldade enfrentada pela maioria das crianças que apresentam problemas na aprendizagem da leitura.

---

<sup>4</sup>Essa nomenclatura (silábica – com valor sonoro e silábico alfabética) tomaram como referência os estudos de Ferreira e Teberosky (1985).

Em consonância com os procedimentos metodológicos anteriormente descritos, selecionamos 16 estudantes — oito do 6º ano B e oito do 6º ano C — para a aplicação do projeto de intervenção. As atividades foram realizadas no contraturno, em uma sala reservada para esse fim ou, quando esta se encontrava ocupada, na biblioteca da escola.

#### 4.1 Desenvolvimento do planejamento de intervenção

Na primeira aula, apresentamos a pesquisa à turma, explicando sua proposta, seus objetivos e o método a ser utilizado. Além disso, foram explicitadas as atividades que seriam desenvolvidas e, por fim, abordamos a importância dessa pesquisa como uma colaboração para a construção de uma educação pública de maior qualidade.

Em seguida, iniciamos o diagnóstico do grupo de estudantes colaboradores. Para isso, realizamos a leitura oral da crônica A Descoberta, de Luís Fernando Veríssimo, extraída do livro O Santinho (1991). A leitura foi realizada pela professora-pesquisadora e, logo após, promovemos um debate com o objetivo de instigar e incentivar os estudantes a se abrirem para a experiência que estávamos propondo, evidenciando o quanto ela poderia ser transformadora na vida de cada um.

**Figura 6 - A descoberta**

**A DESCOBERTA (LUÍS FERNANDO VERÍSSIMO)**

- Bom dia. Eu sou o pai do Buscapé.
- Do Buscapé?
- Do Otávio.
- Ah, do Otávio. Pois não.
- Ele é um demônio.
- Eu sei. Quer dizer, não. Ele é um menino, vamos dizer, hiperativo.
- "Hiper" é pouco.
- Eu não acho que...
- Por favor. Não precisa se constranger. Eu sou o pai e sei. Ele é um demônio.
- É.
- É sobre isso que eu queria lhe falar.
- Ele contou que eu gritei com ele na aula...
- Não, não. Isso ele nem nota. Está acostumado. É que a mãe dele está preocupada.
- Eu não me preocuparia. Todas as crianças são hiperativas nessa fase. O Buscapé... O Otávio só é um pouco mais do que as outras. A sua senhora não deve...
- Mas ela está preocupada com outra coisa...
- O quê?
- O Busca não para de ler.
- Não para de ler? Mas isso é ótimo.
- Desde que começou a ler, anda sempre com um livro debaixo do braço. Quando a gente estranha o silêncio dentro de casa, vai ver é ele não fazendo barulho. Está atirado no chão, soletrando um livro, muito compenetrado.
- Mas eu não vejo qual o problema.
- É a mãe dele que... Bom, ela sente falta.
- Do quê?
- Da agitação do Busca. Ela não está acostumada, entende? A ter um intelectual em casa. Outro dia até brigou com ele.
- Por quê?
- Ele estava quieto demais. Ela gritou: "Eu não aguento mais. Quebra alguma coisa!"
- Mas eu não entendo o que eu posso...
- Bom, se a senhora pudesse, sei lá. Não digo desencorajar o Busca. Só dizer que ele não precisa exagerar.
- Mas ele está descobrindo o mundo maravilhoso dos livros. Isso é formidável.
- É, só que a gente fica, não é? Com um certo ciúme.

Luís Fernando Veríssimo

Fonte: Veríssimo, 1991.

Dando continuidade, ainda discutimos brevemente sobre o domínio da leitura e as dificuldades encontradas por cada um nesta aprendizagem. Questionamos se eles sentiam falta dessa capacidade — ler com fluência — na rotina diária deles. As respostas foram afirmativas. A1, A6 e A10 ainda destacaram “a vergonha” que passam no momento de leitura compartilhada nas aulas de Língua Portuguesa.

Os estudantes A2, A5, A7, A9, A11, A13 e A15 apresentaram seus pontos de vista a respeito da leitura. Dos 14 estudantes que estavam presentes nesse momento, 40% declararam que não gostavam de ler; 20%, que gostavam, mas sentiam dificuldades; 30% declararam que não sabiam ler; e 10% preferiram não falar nada a esse respeito.

Essas informações foram muito importantes para o direcionamento do nosso trabalho. Replanejar a partir delas fez toda a diferença. Conscientizar o estudante sobre a importância de ter domínio em leitura, independentemente de gostar ou não, é essencial, pois ela é indispensável na sociedade em que vivemos. Em seguida, o texto foi apresentado, mostrando o quanto a vida do personagem mudou quando ele começou a gostar de ler.

Esse texto despertou a curiosidade deles, pois o personagem do texto, “Otávio”, apresentava um comportamento hiperativo até se encantar pela leitura. Talvez Otávio tenha conseguido o que todos os estudantes selecionados desejam: aprender a ler e escrever.

A aula seguinte foi destinada à realização da entrevista. Desta atividade, é importante destacar que cada estudante foi estimulado a contar sua trajetória, falar sobre os problemas enfrentados, as dificuldades que sentiam e o que, na opinião deles, atrapalha o desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita.

Devido ao pouco espaço disponível e por questão de não expor a intimidade dos estudantes, decidimos fazer a entrevista de forma escrita, com o objetivo de observar a sua produção e compreensão textuais e também para que eles não se envergonhassem em assumir algumas dificuldades. Havia algumas questões abertas, porém de simples compreensão. Destacamos algumas informações para análise e, assim, constatamos que a maioria dos estudantes afirma gostar de estudar e que estuda para aprender a ler e a escrever. Porém, a disciplina de Língua Portuguesa está entre as que eles sentem maior dificuldade.

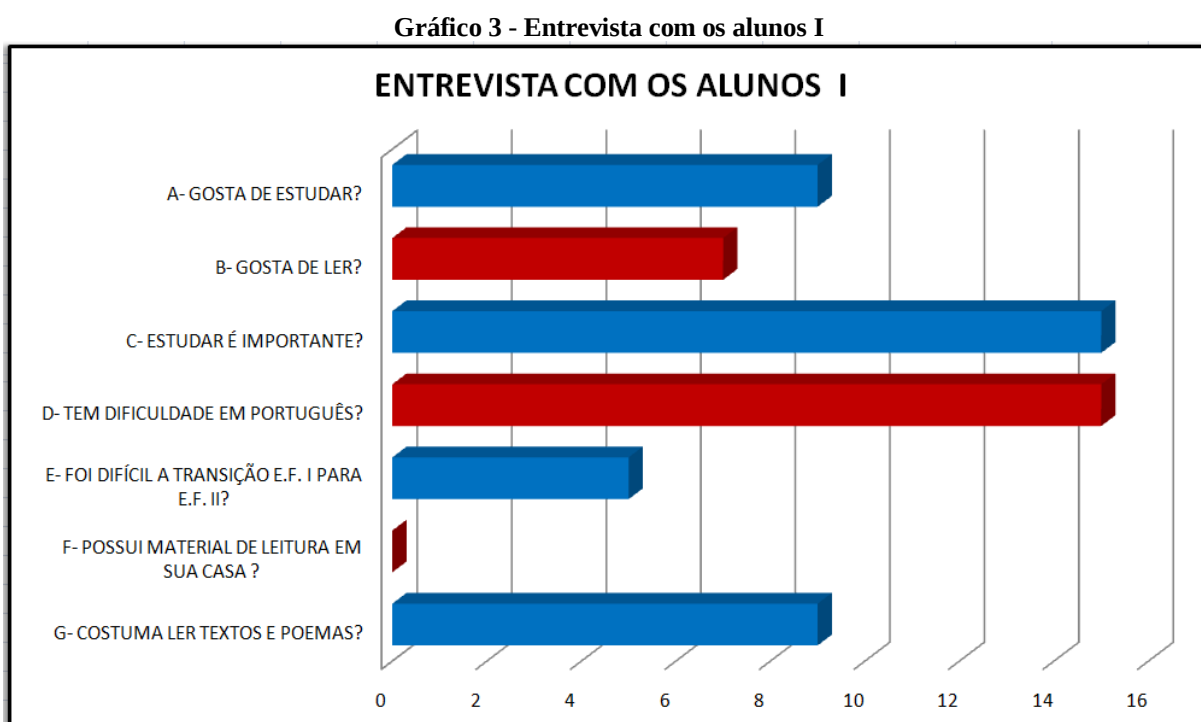
Cada estudante colaborador foi convidado a contar sua trajetória como aluno, os problemas enfrentados no dia a dia, o que gosta dentro da programação da escola, o que não gosta, qual é seu objetivo ao vir às aulas e se, em sua concepção, há algo que o impede de ser melhor enquanto estudante. Questões que nos ajudaram a conduzir melhor nossos encontros e

a promover momentos que fossem agradáveis, com o intuito de tornar a aprendizagem mais prazerosa.

Na entrevista, constavam as seguintes perguntas:

- (a) Você gosta de estudar? Qual sua maior dificuldade em relação a aprendizagem?
- (b) Você gosta de ler? Costuma ler texto e poemas?
- (c) Em sua opinião por que é importante estudar?
- (d) Em qual disciplina sente maior dificuldade? E qual a que tem mais facilidade?
- (e) Quais as principais diferenças existentes entre estudar no quinto ano e agora estudando no sexto ano, qual a maior dificuldade encontrada?
- (f) Há algum material de leitura em sua casa - livro, revista ou jornal? Seus pais sabem ler?
- (g) De qual das disciplinas ofertadas no currículo escolar você gosta mais? Por quê?
- (h) O que você quer ser quando crescer?

O gráfico abaixo representa as respostas que mais se destacaram:



Na entrevista realizada com os estudantes participantes, buscou-se compreender suas trajetórias escolares, preferências, dificuldades e percepções sobre o processo de aprendizagem. As perguntas abrangeram aspectos afetivos, cognitivos e sociais relacionados ao cotidiano escolar, o que permitiu traçar um panorama inicial sobre os fatores que impactam a aprendizagem da leitura e da escrita.

As questões (a) a (h) da entrevista buscavam, além de mapear as dificuldades em leitura, identificar o engajamento dos estudantes com o ambiente escolar e suas experiências pessoais com o ato de estudar e ler. As respostas foram selecionadas, sintetizadas, tabuladas e organizadas em gráficos e quadros, sendo analisadas a seguir:

De acordo com as respostas referentes à pergunta da letra “g” da entrevista (“Qual sua matéria preferida?”), observou-se que 50% dos estudantes indicaram a Língua Portuguesa como sua disciplina favorita. Isso demonstra, em um primeiro momento, uma relação afetiva positiva com a área, o que é um ponto favorável para o desenvolvimento de intervenções pedagógicas nesse campo.

Contudo, essa preferência vem acompanhada de um dado importante revelado nas respostas referentes à pergunta da letra “d” (“Qual a matéria que você tem mais dificuldade? E qual matéria tem mais facilidade em aprender?”). Observamos que a mesma disciplina – Língua Portuguesa – foi apontada como a mais difícil para a maioria dos estudantes, revelando uma ambivalência que merece atenção. Os alunos demonstram interesse e apreço, mas também sentem-se inseguros ou com dificuldades em relação à leitura, compreensão e escrita, aspectos centrais dessa área do conhecimento.

Esse contraste entre “gostar” e “não conseguir aprender com facilidade” pode ser interpretado como um indicador de frustração escolar, ou mesmo de uma motivação intrínseca inibida pelas dificuldades cognitivas, muitas vezes associadas à falta de estratégias eficazes de ensino, como o trabalho com a consciência fonológica.

Os dados da questão “b”, sobre o gosto pela leitura e os tipos de texto preferidos, apresentam outro dado revelador: 50% dos alunos afirmaram gostar de ler textos e poemas, enquanto 10% preferem livros e 40% declararam não gostar de ler.

Esse dado é significativo, pois demonstra que há uma base de interesse leitor que pode ser explorada pedagogicamente, sobretudo por meio de gêneros curtos, mais acessíveis, como os poemas e textos breves. A presença de 40% de alunos sem gosto pela leitura pode estar diretamente associada ao desconforto com a decodificação de palavras, à baixa fluência ou à compreensão limitada — elementos que a proposta da intervenção, com foco na consciência fonológica, busca justamente desenvolver.

Além disso, conforme descrito na questão “f”, parte dos alunos relatou a falta de materiais de leitura em casa, como livros, revistas ou jornais, bem como pais com baixa escolaridade ou sem o hábito da leitura. Esses fatores reforçam a importância da escola como espaço fundamental de acesso à cultura escrita, e da necessidade de que esse acesso seja feito de forma significativa e prazerosa, respeitando o ritmo e o contexto dos alunos.

Um ponto importante revelado nas entrevistas está relacionado à transição do 5º para o 6º ano, apontada como desafiadora por parte dos alunos. Eles destacaram, sobretudo, o aumento da complexidade dos conteúdos, o maior número de professores e a dificuldade em acompanhar as aulas de forma autônoma. Isso evidencia a necessidade de intervenções pedagógicas mais estruturadas e de apoio individualizado, especialmente nas disciplinas com maior carga de leitura e interpretação.

A análise conjunta desses dados indica que, embora haja interesse declarado pela Língua Portuguesa e pela leitura, os alunos enfrentam obstáculos significativos na aprendizagem, especialmente no domínio da leitura fluente, da compreensão textual e da ortografia. Isso justifica plenamente a proposta desta dissertação, que consiste na implementação de uma sequência didática com foco na consciência fonológica, entendida como uma ferramenta essencial para desenvolver a habilidade de decodificação e favorecer a apropriação da linguagem escrita.

Além disso, a escuta ativa dos alunos, proporcionada pelas entrevistas, também permitiu ajustar a intervenção pedagógica de acordo com os interesses, motivações e contextos dos estudantes, tornando o processo mais significativo e humanizado. A articulação entre os dados coletados e o planejamento das atividades evidencia a centralidade da escuta como estratégia metodológica e didática em contextos de pesquisa-ação.

Ainda dentro do contexto de análise socioeconômica dessas famílias, evidenciamos que a falta de recursos materiais para o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita em casa não está associada apenas à questão financeira, mas também a uma série de desafios estruturais e sociais, como o baixo nível de escolaridade dos pais, a dificuldade de acesso a bens culturais e a falta de tempo devido às exigências da vida no campo. Morais autentica essa afirmação ao declarar:

[...] temos dados demonstrando que estudantes de meio popular, em geral, não só entram no ensino fundamental com hipóteses de escrita menos desenvolvidas que seus pares de classe média, mas que também, proporcionalmente, concluem o primeiro ano do ensino fundamental tendo avançado menos que as crianças de meios mais favorecidos (Morais, 2012, p. 70)

Esses são alguns dos fatores que dificultam ainda mais a formação de hábitos de leitura fora da escola, tornando o nosso papel de educador ainda mais relevante no processo de construção do conhecimento desses estudantes. Neste processo, porém, “[...] não basta que a criança esteja convivendo com muito material escrito; é preciso orientá-la sistemática e progressivamente para que possa se apropriar do sistema de escrita” (Soares, 2003, p. 05).

Assim, é possível afirmar que a ausência de livros e outros materiais em casa é uma das principais barreiras para o desenvolvimento da leitura e da escrita, o que torna o trabalho escolar ainda mais crucial para a aprendizagem desses estudantes. Os fatos colhidos a respeito da realidade de nossos alunos estão em consonância com a declaração de Morais (2012, p. 90), quando diz:

Precisamos ter em mente que as habilidades fonológicas não se desenvolvem em função de um relógio biológico, que faria com que, por volta de certa idade, todas as crianças fossem capazes de fazer tais ou quais operações sobre os segmentos sonoros da palavra. Não, o que vemos é que as oportunidades vividas, na escola e fora dela, são fundamentais para que os aprendizes desenvolvam determinadas habilidades fonológicas (Morais, 2012, p. 90).

Considerando essas informações, percebemos quão importante é ofertar momentos de leitura aos nossos estudantes, não apenas em textos copiados ou entregues já impressos, mas que eles possam desfrutar da experiência da leitura na biblioteca escolar, tocando e folheando livros diversos, desenvolvendo prazer pela leitura. Contudo, sistematizar e monitorar são importantes para alcançar o objetivo desejado.

Com esse resultado, também foi possível confirmar quão distante está a realidade de vida desses estudantes da realidade que os professores e pesquisadores consideram ideal para formar leitores e escritores hábeis. Morais, Leite e Kolinsky (2013, p. 43) afirmam: “Convém notar que, ainda antes de serem ensinadas a ler, o estado de preparação das crianças para a aprendizagem da leitura já está fortemente influenciado pelo meio sociocultural em que cresceram e se encontram.” A difícil realidade cultural vivida por nossos estudantes só aumenta nossa responsabilidade enquanto professores, pois, além de ofertar oportunidades de acesso literário, precisamos desenvolver nos estudantes o prazer em folhear livros, em ler, em mergulhar nesse universo literário.

A atividade diagnóstica foi realizada na terceira aula, e a proposta foi formada por questões simples voltadas à escrita, leitura e compreensão textual, além de questões relacionadas à manipulação e segmentação silábica. Explicamos e colocamos exemplos no quadro para maior compreensão, mas procuramos não interferir muito, pois era o momento em que identificaríamos o nível de dificuldade apresentado por cada um.

Através dessa atividade especificamente, percebemos que nossos estudantes se encontravam em níveis distintos de hipótese alfabética, inclusive dois deles ainda estavam no nível silábico; algumas vezes, não conseguiam nomear as letras nem identificar o som delas. Oito deles estavam no nível silábico alfabético, e apenas cinco estudantes encontravam-se no nível alfabético.

Também sentiram dificuldade para compreender que cada símbolo gráfico poderia não corresponder a um único som da língua portuguesa, como, por exemplo, a letra ‘s’, que está presente em palavras como ‘casa’, ‘coisa’, ‘sapo’ e ‘sapato’, correspondendo a sons diferentes em cada uma dessas palavras. Devido à mistura de níveis, não foi possível concluir esse momento em apenas um encontro; foi necessária mais uma explanação sobre a relação grafema-fonema. Ou seja, tivemos que esclarecer aos estudantes o que é fone, bem como a diferença entre fone/fonema e fonema/grafema, pois apresentaram muitas dúvidas, e saber estabelecer essa diferença era importante para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

A Atividade 1, presente na 4ª aula, trouxe como texto principal o poema musicado “A Foca”, de Vinícius de Moraes e Toquinho, e foi direcionada para despertar a sensibilidade em relação às rimas de palavras e à consciência fonológica no nível da sílaba. Este poema foi escolhido por apresentar, de forma diferente, algumas rimas.

Para a resolução e compreensão da Atividade 1, utilizamos seis sessões, ou seja, três dias de encontro, pois os estudantes apresentaram muita dificuldade em compreender e identificar rimas e aliterações. Como já citamos, os estudantes nesta pesquisa serão identificados como aluno 1 (doravante A1) e assim sucessivamente, visando não contrariar a Resolução 466/12, na qual nos comprometemos a guardar sigilo absoluto sobre a identidade dos sujeitos da pesquisa.

Seguimos com a aplicação da atividade diagnóstica na 5ª aula. A Atividade 1 foi realizada em três momentos distintos, pois os estudantes não estavam acostumados com o viés fonológico da alfabetização. Nesta atividade, envolvemos todos os níveis da consciência fonológica – rimas, aliteração, sílabas, fonemas e palavras. Enfatizamos que entendemos consciência fonológica como a capacidade metalinguística de percepção dos sons da fala, ou seja, a capacidade de pensar e manipular os sons das palavras. Essa capacidade relaciona-se à linguagem escrita.

Os estudos realizados comprovam que essa habilidade está fortemente ligada ao bom desenvolvimento da aprendizagem da escrita, pois, para melhorar a escrita, é necessário que o

estudante compreenda os sons que produz ao falar, já que essa percepção dos sons é fundamental para a correta correspondência entre grafemas e fonemas.

Além disso, vale destacar que, durante a intervenção pedagógica realizada, algumas atividades foram propositalmente elaboradas com o uso de letras em **caixa alta**. Tal escolha metodológica foi fundamentada na observação de que, devido à pouca habilidade leitora inicial dos alunos, a leitura em caixa alta se mostrava mais acessível, favorecendo o reconhecimento das letras e a compreensão das palavras. Essa adaptação tipográfica buscou garantir a participação efetiva dos estudantes nas propostas e contribuir para o avanço gradual na leitura e na escrita.

### Quadro 3 - Atividade I. Questões 1-6

1) Anote os pares de rimas identificados no poema lido:

#### **A FOCA**

*Vinicius de Moraes*

A foca foi ao circo  
E ficou tão animada  
Que comprou um colarinho  
E uma gravata engraçada.

Sentou-se bem na frente  
Para não perder o foco  
E ficou batendo palmas  
Com as patas de pipoca.

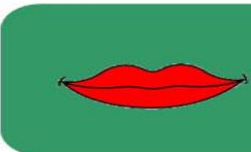
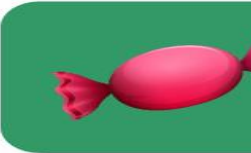
MORAES, Vinicius de. *A arca de Noé*. Rio de Janeiro: Companhia das Letrinhas, 2009.

2) Leia as palavras em seguida complete as rimas:

Rolha – malha – orelha – filha – trabalho

- a- Bolha rima com ...
- b- Palha rima com...
- c- Orvalho rima com ...
- d- Ilha rima com...
- e- Abelha rima com...

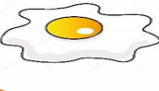
3) Circule a palavra que rima com o nome da imagem destacada:

|                                                                                    |   |                                                                                                                                                                        |
|------------------------------------------------------------------------------------|---|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|   | → |     |
|   | → |     |
|   | → |     |
|  | → |   |

4) Complete com palavras que rimam:

- A Carol comprou um \_\_\_\_\_.
- O Luís quebrou o \_\_\_\_\_.
- A Manoela comprou uma \_\_\_\_\_.
- A Marta recebeu uma \_\_\_\_\_.
- O João viu um \_\_\_\_\_.
- O José perdeu o \_\_\_\_\_.
- O Amaral comprou um \_\_\_\_\_.
- O astronauta gosta de tocar \_\_\_\_\_.
- A aranha escalou a \_\_\_\_\_.
- O Zeca derrubou a \_\_\_\_\_.
- Joana gosta de comer \_\_\_\_\_.

5) Identifique as palavras que nomeiam as imagens e iniciam com o mesmo som da palavra que nomeia a imagem destacada:

|                                                                                   |   |                                                                                   |                                                                                    |                                                                                     |
|-----------------------------------------------------------------------------------|---|-----------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
|  | → |  |  |  |
|  | → |  |   |  |
|  | → |  |  |  |
|  | → |  |  |  |
|  | → |  |   |  |

6) Aponte uma rima para cada palavra:

Gato Gato Chuva Cão Avião Amor Mundo Nariz Girassol

Analisando os resultados referentes às questões 1 e 2 da Atividade 1, percebemos a necessidade de uma explanação cuidadosa sobre o que são rima e aliteração de palavras, pois observamos que havia estudantes que ainda não compreendiam quando uma palavra rima com outra, apresentando muita dificuldade na identificação e produção de rimas e aliterações. Considerando os estudos de Soares (2022, p. 184), as “rimas e aliterações representam, pois, um nível de sensibilidade fonológica que, se desenvolvido, pode trazer efeitos significativos para o processo de alfabetização”. Por isso, esse tipo de atividade se repetiu em outros momentos do processo interventivo, com estratégias diferentes, mas com o mesmo objetivo.

#### Quadro 4 - Atividade I. Questões 7-11

7) Escreva o número de sílabas das palavras em destaque:

EU VI UM JACARÉ

DEITADO NA REDE.

O BOCÃO NÃO ME MORDEU

PORQUE ERA UM QUADRO NA PAREDE

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |  |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| <p>8) Manipule as sílabas observando o que forma e responda:</p> <p>➤ Que palavra formo se eu tirar 'PA' de PAREDE? _____</p> <p>➤ Que palavra formo se eu tirar 'RA' de BARATA? _____</p> <p>➤ Que palavra formo se eu tirar 'RE' de JACARÉ? _____</p> <p>9) Leia a adivinha com trava-língua:</p> <p>É PATA OU É TAPA?</p> <p>É TOPA OU É PATO?</p> <p>É CAPA OU É PACA?</p> <p>SABE O QUE É?</p> <p>É PATA QUE TOPA COM PATO,</p> <p>QUE DÁ UM TAPA NO LOBO,</p> <p>QUE JOGA O BOLO NA CAPA DA PACA.</p> <p>10) Forme novas palavras trocando a ordem das sílabas das palavras que seguem:</p> <p>PALAVRANOVA PALAVRA</p> |  |
| <p>PATA</p> <p>BOLO</p> <p>TOPA</p> <p>LOBO</p> <p>CAPA</p> <p>PATO</p> <p>SAPATO</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |  |

Nas questões de segmentação e contagem de sílabas, os estudantes não apresentaram muita dificuldade. De acordo com Soares (2022, p. 185), “[...] a sílaba parece ser a unidade fonológica mais acessível às crianças, mesmo quando já compreenderam o princípio alfabético”. Ainda é possível atribuir essa habilidade percebida nos estudantes ao fato de, no município, o sistema de alfabetização ser silábico, ou seja, há um trabalho todo voltado à formação e memorização das famílias silábicas, para, em seguida, fazer a junção, inicialmente com sílabas simples, e formar palavras. (i) Palavras que apresentavam hiatos e sílabas

complexas geraram dificuldades: os estudantes fizeram segmentações do tipo “ca-rre-go”, “abó-bo-ra”; (ii) e, na palavra “mordeu”, cinco estudantes informaram que era uma palavra com três sílabas.

Segundo Zorzi (2003), a criança só avança para a fase silábica de escrita (de acordo com a classificação de Ferreiro e Teberosky (1985), quando se torna atenta às características sonoras da palavra, especialmente quando atinge o nível de conhecimento da sílaba. Isso demonstra um conhecimento sistematizado, como: segmentar e contar sílabas; efetuar manipulações silábicas, como subtrair ou acrescentar uma sílaba formando uma nova palavra; e conseguir identificar a sílaba inicial, medial ou final de uma palavra.

Cinco estudantes apresentaram certa dificuldade na realização das questões de modificar a posição da sílaba ou eliminar sílabas para formar palavras novas. Aparentemente, essa era uma habilidade que ainda não havia sido trabalhada, mas que foi facilmente compreendida, e os estudantes conseguiram realizar a atividade. Essa dificuldade, em específico, não foi maior que as dificuldades detectadas na leitura e na compreensão textual. No final da avaliação diagnóstica, havia um pequeno texto que deveria ser lido e compreendido, para, em seguida, responder a três questões simples, porém abertas. A pouca habilidade dos estudantes em leitura os impossibilitava de compreender o que estava sendo lido e também comprometia a capacidade de escrever. As respostas foram dadas, entretanto, de forma muito vaga, com muitos desvios ortográficos, sem informações completas — apenas o básico.

#### Quadro 5 - Atividade I. Questão 12

##### A RÃ E O TOURO

UM GRANDE TOURO PASSEAVA PELA MARGEM DE UM RIACHO. A RÃ FICOU COM MUITA INVEJA DO SEU TAMANHO E DA SUA FORÇA. ENTÃO COMEÇOU A INCHAR, FAZENDO ENORME ESFORÇO, PARA TENTAR FICAR TÃO GRANDE QUANTO O TOURO. PERGUNTOU A SUAS COMPANHEIRAS DE RIACHO SE ESTAVA DO TAMANHO DO TOURO. ELAS RESPONDERAM QUE NÃO. A RÃ TORNOU A INCHAR E INCHAR. AINDA ASSIM NÃO ALCANÇOU O TAMANHO DO TOURO. PELA TERCEIRA VEZ TENTOU INCHAR; E FEZ ISSO COM TANTA FORÇA QUE ACABOU EXPLODINDO, POR CULPA DE TANTA INVEJA.

(Rocha, Ruth. A rã e o touro. In: fábulas de esopo. 10. Ed. São paulo: ftd, 1999.)

Agora responda:

a) O QUE A RÃ SENTIU AO VER O TOURO?

- b) O QUE A RÃ COMEÇOU A FAZER AO VER O TOURO TÃO GRANDE?
- c) O QUE ACONTECEU NA TERCEIRA TENTATIVA DA RÃ DE SE INFLAR?

Dos dezesseis estudantes colaboradores, dez entregaram a atividade sem registrar nenhuma resposta para essas questões, quatro faltaram no dia da realização da atividade e apenas dois registraram respostas. Percebemos que a não realização não ocorreu apenas por dificuldade em ler; há também uma considerável falta de interesse e de estímulo no que se refere ao ato de ler.

Em síntese, com essa atividade diagnóstica, constatamos que as principais dificuldades dos estudantes se concentravam em:

- Entender que um mesmo símbolo gráfico pode representar diferentes sons, como a letra “s” em “casa” e “sapo”;
- Relacionar grafema-fonema - todos conhecem as letras pelo nome “mecanicamente”, mas não compreendem o funcionamento do SEA;
- Diferenciar fone de fonema: foi necessário explicar que os fones são todos os sons pronunciados pelos falantes de uma língua e quando os sons diferenciam palavras, são chamados de fonemas (exemplo: “pato” e “bato”, diferenciados pelos fonemas [p] e [b]);
- Dificuldades em compreender a identificação de rimas. Esses estudantes focavam no significado das palavras, em vez de prestar atenção ao som final.

Após o resultado obtido com a atividade anterior, iniciamos, na sexta aula, as atividades de intervenção e revisamos o alfabeto. Apesar de se tratar de estudantes que estão cursando o 6º ano, essa apresentação se fazia necessária. Fizemos acréscimos de informações relevantes para que o conhecimento fosse interessante tanto para os que se encontravam em hipóteses de escrita — silábicas (com valor sonoro) — quanto para os de nível silábico-alfabético<sup>5</sup>. Apesar de já conhecerem esse conjunto de letras pelos nomes, alguns não conseguem “apresentar domínio do sistema de escrita” (Ferreiro, 2011, p. 21).

Para isso, mostramos detalhadamente que algumas daquelas letras apresentam mais de um fonema e que a combinação desses fonemas origina as sílabas e, conseqüentemente, as

---

<sup>5</sup>Por conta da heterogeneidade do grupo, sempre adequávamos os conteúdos tanto os trabalhados de forma oral, manipuláveis quanto os escritos às capacidades dos estudantes.

palavras. Dessa forma, podemos entender que as palavras são formadas por pequenos fragmentos e que existem inúmeras combinações silábicas possíveis no português brasileiro (CV, CVC, CCV...). Isso conduz à compreensão de que, com aquelas letras/grafemas, se usadas de forma correta, nos comunicamos por meio da escrita e expressamos nossos pensamentos e objetivos da mesma forma que fazemos oralmente. No entanto, era preciso saber utilizá-las, pois escrever não é apenas anotar o que falamos.

Em seguida, apresentamos, com o auxílio do datashow, o poema “A Foca”, de Vinicius de Moraes e Toquinho. Escolhemos esse texto para apresentar aos estudantes o conceito e exemplos de rimas, com o objetivo de despertar a sensibilidade deles em relação às rimas das palavras. Na atividade diagnóstica, a maior quantidade de erros concentrou-se justamente nos quesitos relacionados a rimas — um trabalho aparentemente simples, mas que foi particularmente difícil para sete dos dezesseis participantes. Eles não conseguiam compreender que bastava prestar atenção ao som final das palavras, pois estavam muito ligados ao significado. Por isso, levamos a proposta de leitura em grupo do poema de Patativa do Assaré, com a identificação dos pares de rimas.

Como proposta de atividade, apresentamos algumas imagens para que eles encontrassem um vocábulo que rimasse com cada uma das imagens exibidas. Abaixo, poema, escrito por Patativa do Assaré:

Cresci entre os campos belos  
De minha adorada Serra,  
Compondo versos singelos  
Brotados da própria terra,  
Inspirados nos primores  
Nos campos com suas flores  
De variados formatos  
Que pra mim são obras-primas,  
Sem nunca invejar as rimas  
Dos poetas literatos.

Fonte: Ispinho e fulô (2001)

Essa proposta de atividade foi repetida em três outros momentos, solicitando a identificação e produção de rimas. Porém, mesmo assim, o avanço foi muito pequeno. Os estudantes estavam muito focados no significado das palavras, e a falta de treino e estímulo à observação fonológica desenvolveu uma espécie de “insensibilidade fonológica”.

Na atividade escrita que sucedeu ao treino oral, os alunos 1, 3, 4, 6, 8, 9, 15 e 16 não conseguiram identificar as rimas. O estudante 3, por exemplo, indicou como rimas da palavra *chuva* os derivados “chuvinha” e “chuvas”. É possível perceber que faltou compreensão sobre a noção de rima entre palavras. Já o estudante 4 apontou como rima para a palavra *tia* a frase “tia te amo”; o estudante 9 disse que *tia* rima com *til*, e *cipó* com *corda*, o que demonstra que ainda não compreendiam o conceito de rima de palavra.

Os estudantes 1 e 4 também não conseguiram encontrar outras palavras que rimassem com as que já haviam identificado no poema musicado. Com questões voltadas à aliteração, as mesmas dificuldades se repetiram. É possível afirmar que essa dificuldade tenha se manifestado devido ao atraso da turma no desenvolvimento da habilidade leitora. De acordo com Soares (2022, p. 179), “[...] a sensibilidade da criança às rimas e à aliteração tem sido considerada uma das dimensões da consciência fonológica que pode ter relação com a aprendizagem da leitura e da escrita”.

Ainda nessa aula, propusemos um jogo da memória (rima). Para a realização desse jogo, utilizamos cartões com figuras de animais e organizamos todos com as imagens viradas para baixo, pois se tratava de um jogo da memória. Formava-se um par quando o estudante conseguia encontrar dois cartões cujos nomes rimassem entre si.

No quadro 7, apresentamos amostras de atividades propostas aos estudantes no dia 03 de dezembro<sup>6</sup>. Iniciamos o encontro explicando a respeito de sons iguais que se repetem, destacando que isso poderia ser identificado no final de palavras (rimas) e também no início (aliteração). Ademais, fizemos alguns treinos orais, montamos pares de rimas e aplicamos atividades escritas.

Sargiani (2022) é enfático ao declarar que:

Na educação infantil, deve-se trabalhar as habilidades de literacia emergente, isto é, as crianças precisam participar de atividades, brincadeiras e jogos intencionalmente direcionados para o trabalho com as linguagens oral e escrita, que estimulem a emergência da consciência fonológica e despertem seu interesse pelo mundo letrado (Sargiani, 2022, p.12).

Quando a formação infantil ocorre seguindo os parâmetros definidos por Sargiani (2022), as dificuldades com leitura e escrita tendem a ser minimizadas no Ensino Fundamental – anos finais.

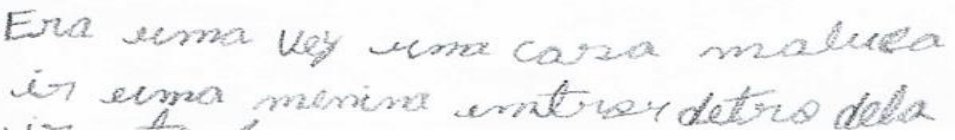
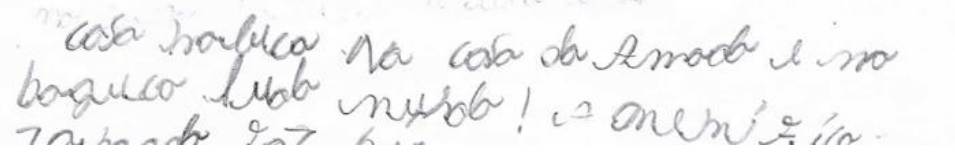
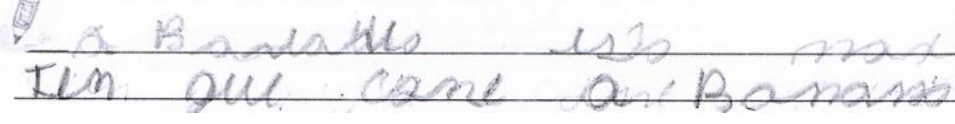
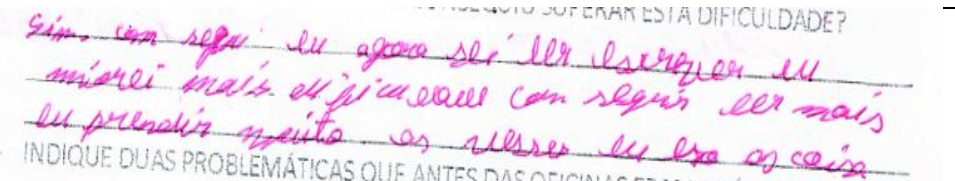
---

<sup>6</sup>Foi necessário aumentarmos a quantidade de aulas semanais durante o mês de dezembro, em virtude do calendário do ano letivo estar chegando ao final.



Após a aplicação das primeiras atividades, catalogamos alguns desvios fonológicos produzidos pelos estudantes colaboradores em suas respostas escritas e os analisamos com base nos processos fonológicos propostos por Roberto (2016). Observe:

**Quadro 6 - Exemplos de processos fonológicos**

|                                                 | Exemplos                                                                                                                                                                                                                                                 |
|-------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Apagamento de som - apócope                     |    |
| Apagamento de som síncope                       |                                                                                                                                                                      |
| processos fonológicos por transposição-metátese |                                                                                                                                                                      |

Fonte: Dados da pesquisa.

Com essas amostras, pudemos perceber que, entre os desvios cometidos pelo grupo, o processo fonológico que mais se repetiu foi o apagamento. Isso pode acontecer devido à fala rápida, o que impede a percepção dos sons.

Para Morais (2012, p.128),

Assim, tal como diversos professores e pesquisadores já vêm defendendo, cremos que algumas atividades e situações são muito adequadas para ajudar nossos principiantes no aprendizado do SEA a desvendar as misteriosas propriedades desse sistema notacional. Com esse intuito, nas subseções seguintes, faremos algumas reflexões e sugestões sobre o emprego de atividades que:

- Envolvem a reflexão de aspectos fonológicos das palavras;
- Exploram palavras estáveis, como os nomes próprios e outras palavras já familiares para os estudantes;
- São feitas montando e desmontando palavras com alfabeto móvel.

Essas reflexões apresentadas por Moraes (2012) tornam-se pertinentes diante da constatação de que a maioria dos estudantes comete desvios que, caso tivessem recebido estímulos voltados à consciência fonológica (CF), provavelmente não seriam cometidos — ou, ao menos, seriam minimizados. Por isso, as colocações de Moraes (2012) estão entre aquelas que nos nortearam na elaboração das atividades e dos trabalhos propostos no projeto de intervenção.

Demos início aos trabalhos com Consciência Silábica na sétima aula. Nosso encontro começou com a utilização das letras móveis, após uma breve explanação sobre o conteúdo que seria trabalhado e os objetivos da aula. Os estudantes foram solicitados a montar palavras usando as letras móveis, com a orientação de produzir palavras que apresentassem o mesmo som inicial (aliteração).

Em seguida, deveriam criar uma pequena história dentro do mesmo propósito: que a maior parte das palavras formasse aliterações — essa era a única regra. Os estudantes foram incentivados a se esforçar para criar histórias com muitos sons repetidos, treinando a repetição e estimulando a percepção auditiva dos sons. Exemplo: “Havia um CAvalo dentro do CASTelo enquanto a CAMareira arrumava a CAma!”. Para socializar o texto produzido, cada estudante leu sua história para o grupo.

Os estudantes conseguiram realizar as atividades propostas sem apresentar muita dificuldade. Apenas cinco estudantes, que se encontravam no nível silábico, precisaram de maior atenção para a realização da atividade.

Para finalizar a aula, ainda utilizando o alfabeto móvel, os alunos montaram palavras com as quais trabalhamos, de forma individual, a separação silábica, a troca e a eliminação de sílabas. Descobrimos, também, palavras dentro de outras palavras montadas e, aos poucos, a relação grafema-fonema passou a ser percebida com maior facilidade. Essas propostas também foram apresentadas com adaptações nas atividades escritas.

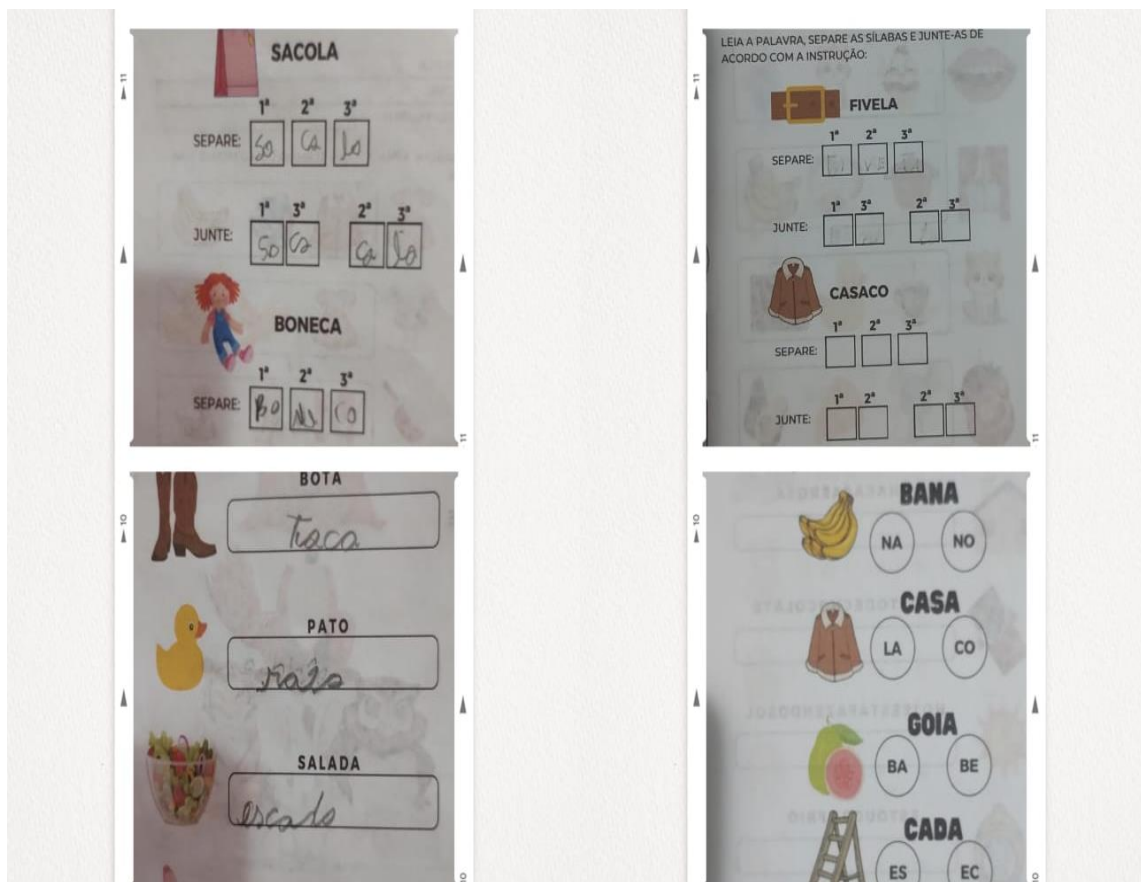
Figura 8 - Atividade com alfabeto móvel



Fonte: Dados da pesquisa

Em seguida, apresentamos alguns exemplos das atividades em que relacionamos a questão das rimas com a consciência silábica:

**Figura 9 - Atividade com rimas e consciência silábica. Estudante A10 (lado esquerdo) e A5 (lado direito).**



Com essas amostras de atividades, identificamos que o estudante A10 conseguiu um bom desenvolvimento nas habilidades de consciência fonológica exigidas nas questões apresentadas, enquanto o estudante A5 não apresentou a mesma habilidade. Este último, nas atividades iniciais, ainda demonstrava dificuldades na identificação de rimas e na manipulação silábica. Por essa razão, propusemos trabalhos com letras móveis em outros momentos, para que a compreensão da manipulação silábica — incluindo a eliminação e a adição de sílabas — pudesse ser mais precisa e auxiliasse no desenvolvimento da escrita.

Esse trabalho realizado baseou-se nas orientações de Mello e Subdrack (2019, p. 70), que apontam que “essa habilidade não deve ser treinada, mas o educador deve mediar/estimular o seu desenvolvimento com atividades que levem em conta a reflexão e a manipulação dos sons da fala de maneira intencional”. Durante todo o processo de intervenção, buscamos adotar essa postura, conduzindo os estudantes à reflexão e levando-os a perceber os sons que formam as palavras. Empenhamo-nos em materializar a metalinguagem em sala — nas atividades aplicadas, na dinâmica das aulas e nas explicações compartilhadas — pois acreditávamos que, por meio de um trabalho desenvolvido dentro

dessa perspectiva, os estudantes conseguiriam ultrapassar os obstáculos que os impediam de avançar na aprendizagem da leitura e da escrita.

Nos anos escolares dedicados ao ensino da linguagem escrita, as relações entre o processo de alfabetização e a metalinguagem têm se materializado em práticas de sala de aula que envolvem atividades em que as relações som-grafia são exploradas com o objetivo de levar a criança a dominar a natureza representacional da escrita. (Spinillo, 2013, p.138)

Por isso, a proposta de trabalho que apresentamos, entre outros objetivos, almejava despertar a atenção dos estudantes para a relação grafema-fonema. Era uma atividade relativamente simples, considerando que se tratava de estudantes do sexto ano, mas eles apresentaram muita dificuldade, especialmente quando um mesmo grafema podia corresponder a mais de um fonema. Por isso, realizamos a mesma proposta em outros momentos, com atividades diferentes, para que os estudantes pudessem desenvolver maior segurança ao realizá-la.

A proposta da oitava aula envolvia a leitura de poemas que apresentavam aliterações — repetição de fonemas idênticos ou foneticamente parecidos no início de várias palavras na mesma frase ou verso — com o objetivo de voltar a atenção dos estudantes para o som que cada grafema produzia, assim como para o efeito sonoro gerado quando essa repetição acontecia em poesias.

Ainda como proposta para desenvolver a habilidade leitora, realizamos uma atividade de leitura com ênfase em nomeação automática rápida, realizada em duplas, utilizando cartas com imagens e palavras que apresentavam rimas. Em seguida, apresentamos a tipologia textual cordel, expusemos alguns exemplares que preparamos e montamos, além de explicar a origem e a história desse tipo de literatura. Para finalizar esse momento, organizamos uma roda de leitura, na qual partilhamos oralmente a leitura de alguns livrinhos.

Na segunda parte da aula, revisamos rimas e, como proposta de atividade, apresentamos algumas questões que envolviam palavras para que os estudantes apontassem um vocábulo que rimasse com cada uma delas. Dez estudantes realizaram a tarefa com bastante facilidade; porém, cinco<sup>7</sup> ainda apresentaram muita resistência à aprendizagem, motivo pelo qual esse tipo de proposta foi reapresentado em outros momentos. O encontro foi concluído com a escolha de um livrinho infantil para uma leitura de deleite.

---

<sup>7</sup>Durante os encontros do projeto de intervenção uma das alunas foi transferida de escola, por precisar mudar de cidade devido ao trabalho dos pais.

A experiência foi muito positiva. Apesar das dificuldades ainda existentes, os estudantes se permitiram vivenciar novas experiências e, conseqüentemente, melhorar a habilidade de leitura. Os cinco estudantes com maiores dificuldades estão conseguindo acompanhar as atividades propostas no seu próprio ritmo, enquanto os demais apresentam avanços significativos na leitura e na escrita.

**Figura 10 - Atividade com treino de leitura**



Fonte: Dados da pesquisa

Na nona aula, trouxemos como proposta uma competição de trava-línguas. Os estudantes, agora com maior segurança — inclusive aqueles que possuíam maiores dificuldades em leitura — não se opuseram a participar. Formaram duplas para treinar a leitura do texto e, em seguida, realizamos uma competição para avaliar quem conseguiu realizar a leitura com maior sucesso. Concluimos esse trabalho com uma atividade escrita.

A atividade foi realizada por todos, embora alguns ainda precisassem se dedicar mais para apresentar um bom desempenho. Nesta aula, divertiram-se enquanto treinavam a habilidade leitora, e estão, a cada dia, vencendo suas dificuldades.

**Figura 11 - Atividades com rimas**



Fonte: Dados da pesquisa

Na décima aula, nosso foco esteve, mais uma vez, no estímulo à percepção dos sons iniciais — a aliteração. Iniciamos com a contação de algumas histórias curtas, criadas com o único intuito de manter os sons iniciais iguais, e os estudantes foram desafiados a também produzir suas próprias histórias. A única regra era que deveriam inventar narrativas com muitos sons iguais, treinando a repetição e estimulando a percepção sonora.

Em continuidade a essa proposta, trouxemos trava-línguas (textos curtos) para que eles lessem e competissem, buscando realizar a leitura rápida e sem erros, além de poemas, também com o objetivo de trabalhar a percepção dos sons repetidos.

Em seguida, realizamos um ditado mudo seguido de produção frasal: apresentamos algumas imagens previamente selecionadas e os estudantes escreveram as palavras correspondentes. Ao final, cada um produziu pequenas orações envolvendo as palavras. A correção dessa atividade foi feita individualmente, apontando os erros e solicitando a reescrita.

Dentro dessa proposta, pudemos trabalhar a oralidade com leveza: lemos os poemas, promovemos competições e concluímos a aula com uma correção em grupo, buscando levar os estudantes a refletir sobre os sons que ouviam e a perceber os motivos dos erros cometidos.

Os estudantes que iniciaram no nível silábico realizaram as produções frasais, embora tenham produzido frases curtas e com vocabulário simples. Já os demais conseguiram realizar

a proposta dentro do objetivo desejado. As incoerências ortográficas cometidas foram corrigidas e explicadas no quadro.

Trabalhamos a consciência de palavras com a formação de pares mínimos na décima primeira aula. Produzimos essa atividade utilizando o alfabeto móvel para a construção dos pares. O procedimento foi o seguinte: os estudantes formavam uma palavra e eram auxiliados a perceber que, ao trocar apenas a letra inicial, surgia uma nova palavra. Para concluir a atividade, eles registraram os pares de palavras em seus cadernos e, em seguida, fizeram a leitura.

Dessa forma, nosso trabalho, entre outras atividades, envolvia momentos com letras móveis, nas quais os estudantes formaram palavras, separaram-nas em sílabas, descobriram que dentro delas era possível encontrar outras palavras e que, ao trocar os grafemas iniciais de algumas palavras, podiam formar outras com significados distintos. Assim, foram se envolvendo com o trabalho e desenvolvendo habilidades leitoras.

A conclusão dessa aula foi realizada com atividades escritas no caderno. Nessa etapa, eles apresentaram maiores dificuldades, principalmente nas questões que exigiam completar a frase com a palavra que faltava. Em outra proposta, cada estudante recebeu várias tiras contendo sequências de palavras. Eles deveriam parar, analisar e marcar a palavra intrusa, ou seja, aquela que não pertencia ao grupo. Inicialmente, sentiram alguma dificuldade para compreender a proposta, mas logo conseguiram realizá-la e se divertiram durante a atividade.

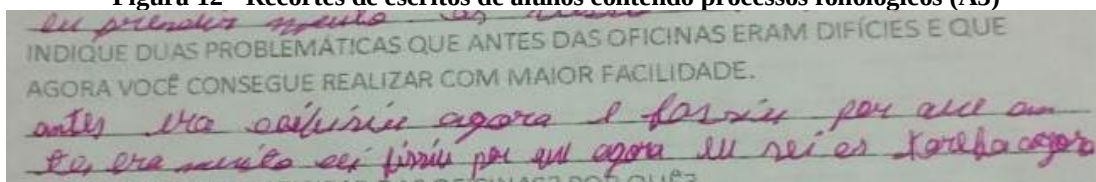
Estamos chegando ao final das atividades de intervenção e, na décima segunda aula, voltamos os estímulos para a consciência fonêmica. Nossa proposta inicial foi um ditado atrapalhado, no qual os estudantes invertiam, substituíam ou subtraíam segmentos, originando novas palavras que deveriam registrar no caderno. Com essa manipulação, desenvolviam habilidades de leitura e escrita. A atividade foi realizada tanto oralmente quanto por escrito. Os estudantes do grupo silábico apresentaram maior dificuldade e precisaram de auxílio da pesquisadora para concluir a tarefa.

Na décima terceira e décima quarta aulas, explicamos à turma a importância da participação de cada um, não apenas para a realização da pesquisa, mas também como uma experiência pessoal para suas vidas. Em seguida, aplicamos a avaliação diagnóstica final, utilizando duas sessões de aula. Como última atividade, solicitamos uma produção textual e um questionário composto por questões dissertativas. A partir dessa avaliação, foi possível observar novamente a ocorrência de alguns processos fonológicos, presentes nas produções textuais e nas respostas às perguntas.

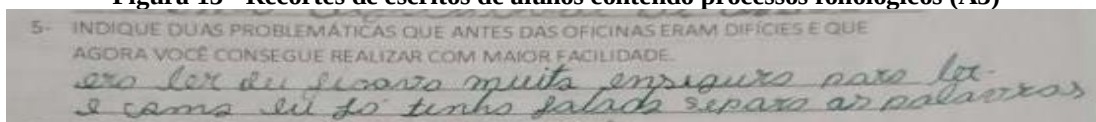
Com a aplicação dessa atividade diagnóstica, pudemos analisar os avanços dos estudantes durante o projeto. Percebemos, entre outros aspectos, que, nesse último momento, eles desenvolviam textos com maior autonomia, em comparação aos registrados na avaliação diagnóstica inicial.

Além disso, foi possível identificar que as maiores incidências de incoerências gramaticais ocorreram relacionadas aos seguintes processos fonológicos, que serão detalhados nos recortes a seguir.

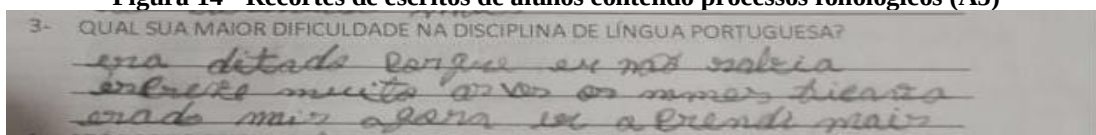
**Figura 12 - Recortes de escritos de alunos contendo processos fonológicos (A3)**



**Figura 13 - Recortes de escritos de alunos contendo processos fonológicos (A3)**



**Figura 14 - Recortes de escritos de alunos contendo processos fonológicos (A5)**



Com esses recortes, podemos constatar que os estudantes estavam conscientes das dificuldades enfrentadas. Vê-los declarar que conseguiram, de alguma forma, avançar — que “escrevem melhor”, “conseguem responder às tarefas propostas na escola” e “sentem maior segurança para escrever” — é muito satisfatório, mesmo sabendo que, em 15 horas/aula, não é possível resolver a questão por completo. Ainda há muito trabalho fonológico e ortográfico a ser desenvolvido, mas um grande passo foi dado.

Em nossa última aula, agradecemos a participação e colaboração de cada um e aproveitamos para apresentar os avanços alcançados individualmente. Além disso, cada estudante pôde destacar e reconhecer seu desenvolvimento, suas conquistas e avaliar sua participação nesse processo. Eles também perceberam a importância dessa experiência em suas vidas, expressando diversas declarações sobre isso durante as atividades finais.

É muito gratificante saber que a pesquisa, a investigação e a ciência são os únicos caminhos capazes de contribuir para uma educação de qualidade, com aprendizagem efetiva.

Essas práticas aqui relacionadas dialogam diretamente com as informações apresentadas por Spinillo (2013, p. 138):

Nos anos escolares dedicados ao ensino da linguagem escrita, as relações entre o processo de alfabetização e a metalinguagem têm se materializado em práticas de sala de aula que envolvem atividades em que as relações som-grafia são exploradas com o objetivo de levar a criança a dominar a natureza representacional da escrita. No que tange à leitura, por exemplo, observa-se uma forte preocupação em desenvolver no aprendiz habilidade de decodificação.

Logo, o trabalho que desenvolvemos está diretamente alinhado com a declaração proferida pela autora. Planejamos as oficinas do projeto em consonância com a Consciência Fonológica (CF). Entre as atividades ofertadas aos estudantes, havia questões que exigiam identificar pares de rimas, segmentar e manipular sílabas, além do reconhecimento de palavras dentro de outras palavras. Nos encontros finais, os estudantes já conseguiam realizar essas atividades com maior autonomia.

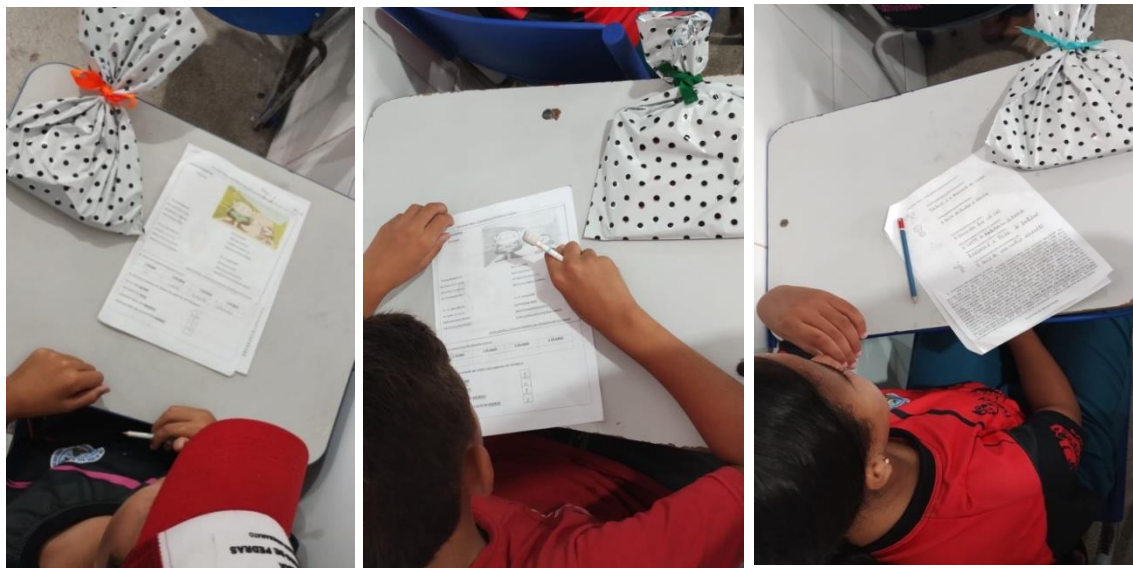
A seguir, imagens desses trabalhos sendo realizados.

**Figura 15 - Realização de atividades individuais**



Fonte: Autoria própria (2024).

**Figura 16 - Ganhadores de brindes**



## **4.2 Avaliação Diagnóstica Final**

Os estudantes participaram de uma avaliação final que evidenciou, no início, dificuldades significativas na habilidade leitora. Por exemplo, muitos apresentavam dificuldades para reconhecer palavras básicas, segmentar sílabas corretamente e identificar rimas, além de mostrar pouca fluência na leitura em voz alta e compreensão dos textos apresentados:

- ✓ A estudante A3, no início, não conseguia ler nem escrever e apresentava grande dificuldade para identificar rimas e aliterações. Após o processo, concluímos com a estudante lendo razoavelmente bem e escrevendo. Embora ainda faça trocas de grafemas ao escrever, essas não comprometem a compreensão do texto. Além disso, A3 já consegue identificar rimas e aliterações, embora ainda não consiga produzi-las de forma autônoma.
- ✓ O estudante A4 iniciou o projeto em situação bastante semelhante à de A3. No entanto, seus avanços na leitura foram menores. Na escrita, as incoerências aparecem com mais frequência, e ele ainda demonstra desatenção na percepção dos sons das palavras. Por exemplo, ao tentar escrever “comer”, grafou “creme”, utilizando as letras corretas, mas posicionando o /r/ de forma inadequada, o que prejudicou a compreensão.

- ✓ A estudante A5 apresentou melhora significativa na habilidade leitora, assim como na escrita. Antes, produzia textos incoerentes, mas agora consegue organizar melhor as ideias ao escrever. Ainda é possível notar a recorrência do processo de apagamento apocópico do som do /r/, como em “vender” escrito como “vende” e “sobreviver” como “sobrevive”. Além disso, antes não utilizava o “m” antes dos grafemas /p/ e /b/, mas nesse aspecto apresentou um avanço significativo.
- ✓ A1, A3 e A11 foram os estudantes que apresentaram as maiores dificuldades iniciais em leitura e escrita. Embora tenham avançado durante o projeto, não alcançaram o nível esperado. Além disso, A1 participou de forma limitada, com aproximadamente 40% de faltas ao longo dos encontros.
- ✓ Os estudantes A5, A7, A10 e A14 começaram o projeto com muitas dificuldades nas habilidades de leitura e escrita, mas apresentaram avanços significativos, especialmente na leitura. Na escrita, ainda cometem trocas frequentes de grafemas, às vezes por desconhecimento das regras ortográficas e outras por dificuldades fonológicas. Por exemplo, ao tentar escrever “esmola”, A7 escreveu “esnola”; já na tentativa de escrever “escreve”, escreveu “esgreve”.
- ✓ As alunas A7 e A12 tiveram avanços notáveis nas habilidades de leitura e escrita, cometendo apenas alguns processos fonológicos na escrita.

No teste final, observamos que, entre os quinze estudantes que concluíram o projeto, apenas um não conseguiu identificar ou reconhecer as rimas em poemas. Essa mesma dificuldade foi constatada em relação à segmentação silábica, à identificação de palavras dentro de palavras e à organização das palavras em frases.

Dos quatorze estudantes, cinco leem sem dificuldades, escrevem com poucos erros e trocas de grafemas, apresentando um avanço significativo. Os demais, que inicialmente tinham maiores dificuldades, tiveram essas limitações minimizadas consideravelmente. Embora ainda leiam de forma mais lenta que os colegas, fazem uma leitura adequada. Na escrita, persistem alguns problemas ortográficos.

**Tabela 2 - Categorização das habilidades observadas**

| <b>Categoria de Habilidade</b> | <b>Indicadores observados</b>                                                |
|--------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Leitura</b>                 | Reconhecimento de rimas, leitura fluente ou lenta, identificação de palavras |
| <b>Escrita</b>                 | Coerência textual, trocas de grafemas, ortografia, segmentação, apagamento   |

| Categoria de Habilidade | Indicadores observados                                                             |
|-------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|
|                         | de sons                                                                            |
| Consciência fonológica  | Identificação e/ou produção de rimas, aliteração, segmentação silábica             |
| Fonologia e ortografia  | Uso do "m" antes de "p/b", apagamento de /r/, trocas como "c/g", "m/n", "r/l" etc. |
| Participação            | Frequência, engajamento nas atividades                                             |

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Tabela 3 - Evolução individual dos estudantes

| Estudante | Leitura Inicial           | Leitura Final        | Escrita Inicial             | Escrita Final                            | Observações Finais                                 |
|-----------|---------------------------|----------------------|-----------------------------|------------------------------------------|----------------------------------------------------|
| A1        | Grandes dificuldades      | Avanço limitado      | Dificuldade significativa   | Avanço limitado                          | Alta taxa de faltas (40%)                          |
| A3        | Não lia                   | Leitura razoável     | Não escrevia                | Escreve com trocas compreensíveis        | Identifica rimas/aliteração, mas não produz        |
| A4        | Dificuldade semelhante A3 | Pouco avanço         | Incoerente, erro fonológico | Escreve, mas com erros que prejudicam    | Troca de posição de sons ("comer" → "creme")       |
| A5        | Dificuldade significativa | Leitura melhorada    | Incoerente                  | Escreve com mais coesão                  | Apagamento de /r/, avanço no uso do "m"            |
| A7        | Dificuldade significativa | Avanço significativo | Trocas ortográficas         | Escrita com erros menores                | Apresenta apenas alguns processos fonológicos      |
| A10       | Dificuldade significativa | Avanço significativo | Trocas ortográficas         | Escrita com erros menores                | Ex: "esnola" por "esmola", "esgreve" por "escreve" |
| A11       | Grandes dificuldades      | Avanço limitado      | Grande dificuldade          | Avanço limitado                          |                                                    |
| A12       | Dificuldade moderada      | Avanço significativo | Poucos erros                | Escrita com poucos processos fonológicos |                                                    |
| A14       | Dificuldade significativa | Avanço significativo | Trocas ortográficas         | Escrita com erros menores                |                                                    |

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Os estudantes não mencionados (A2, A6, A8, A9, A13, A15) são citados apenas no resultado geral abaixo.

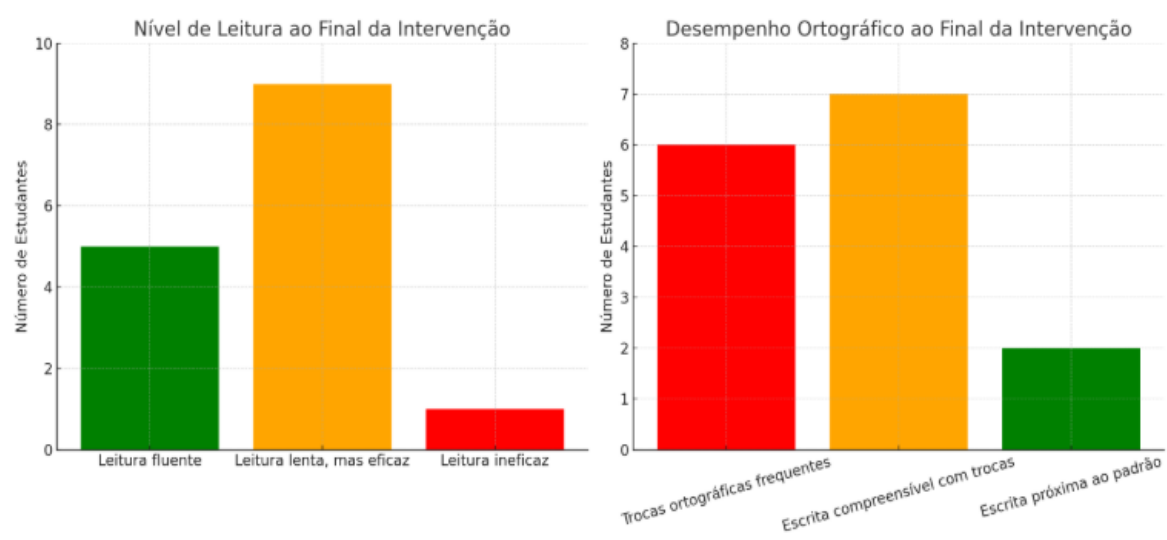
Tabela 4 - Dados gerais (Quantitativos)

| Indicador                                                                | Total (n=15) |
|--------------------------------------------------------------------------|--------------|
| Estudantes que concluíram o projeto                                      | 15           |
| Estudantes que não identificam rimas, segmentação ou frases              | 1            |
| Estudantes que <b>leem bem e escrevem com poucos erros</b>               | 5            |
| Estudantes com leitura <b>lenta, mas eficiente</b>                       | 9            |
| Estudantes com dificuldades ainda significativas em escrita (ortografia) | 9            |
| Estudantes com avanços <b>significativos</b> em leitura                  | 8            |
| Estudantes que iniciaram com grandes dificuldades                        | 7            |

| Indicador                                                            | Total (n=15) |
|----------------------------------------------------------------------|--------------|
| Estudantes com trocas ortográficas persistentes                      | 6            |
| Estudantes com produção de escrita coerente no final                 | 7            |
| Estudantes com identificação, mas não produção, de rimas/aliterações | 2            |

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Gráfico 4 - Dados gerais quantitativos I



**Nível de Leitura ao Final da Intervenção:**

- 5 estudantes atingiram leitura fluente;
- 9 apresentaram leitura lenta, mas eficaz;
- 1 não desenvolveu leitura eficaz.

**Desempenho Ortográfico ao Final da Intervenção:**

- 6 estudantes apresentaram trocas ortográficas frequentes;
- 7 conseguiram escrever com compreensibilidade, apesar de trocas;
- 2 escreveram com ortografia próxima ao padrão.

Os avanços individuais foram apresentados em um encontro final, no qual os estudantes puderam reconhecer e valorizar suas conquistas. O trabalho desenvolvido demonstrou que a consciência fonológica é fundamental para uma alfabetização eficaz. O uso de estratégias lúdicas e materiais diversificados facilitou a compreensão das relações entre som e escrita.

Apesar dos desafios enfrentados, observamos avanços consideráveis nas habilidades de leitura e escrita dos estudantes, de forma geral. No entanto, o tempo disponível não foi

suficiente para que aqueles com maiores dificuldades alcançassem plenamente o desenvolvimento esperado. Ainda assim, houve progresso: esses estudantes demonstraram uma compreensão ampliada do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), do sistema ortográfico e já são capazes de ler e escrever, mesmo que com dificuldades. Essa experiência reforça a necessidade de um trabalho contínuo e personalizado, capaz de garantir que todos os estudantes avancem em seu processo de alfabetização de maneira eficiente e significativa.

Para concluir esta análise, afirmamos que é possível evitar a retenção escolar e recompor a aprendizagem por meio de intervenções focadas na leitura e na escrita ortográfica com estudantes do 6º ano que apresentam atrasos. O trabalho com consciência fonológica deve ser utilizado como recurso essencial no apoio a crianças que enfrentam dificuldades no desenvolvimento das competências de leitura e escrita

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos considerar que esta pesquisa respondeu afirmativamente ao nosso objetivo, que era realizar uma análise dos problemas de leitura e escrita dos alunos dos sextos anos de uma escola pública municipal de Maribondo – AL, que apresentavam atraso no desenvolvimento dessas habilidades. Além disso, ao ofertar um programa de intervenção, buscamos contribuir para que esses alunos se tornassem leitores autônomos.

A consciência fonológica (CF), apontada por inúmeros autores como elemento essencial ao desenvolvimento dessas habilidades, foi estimulada por meio do trabalho realizado. Assim, podemos afirmar que o desenvolvimento da CF, em todos os seus níveis, constitui um elemento facilitador para a aprendizagem da leitura e da escrita, pois aperfeiçoa o processo de alfabetização, permitindo que os alunos desenvolvam habilidades metalinguísticas.

Durante a fase de desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, é fundamental proporcionar formas que conduzam os alunos a estabelecer, com autonomia, a relação entre a fala oral e a escrita — ou seja, entre fonema e grafema —, de modo que isso os auxilie na descoberta do princípio alfabético e, conseqüentemente, na aprendizagem da linguagem escrita.

Nesse processo de aprendizagem, a introdução de atividades que estimulem a CF, seja na fase inicial da alfabetização, seja de forma emergencial, em situações que envolvam

estudantes com atraso no desenvolvimento dessas habilidades, mostra-se de grande importância para que alcancem um melhor desempenho.

Reafirmamos que, diante dos resultados apresentados e discutidos neste trabalho, compreendemos e reconhecemos a importância da CF, em seus diferentes níveis, como uma habilidade que antecede a aprendizagem inicial da leitura e da escrita. Afirmamos, com propriedade, que muitos dos problemas detectados no processo de aprendizagem da leitura e da escrita poderiam ter sido minimizados, caso o estímulo à CF tivesse ocorrido no momento oportuno.

Destacamos que, por meio desta pesquisa, constatamos uma relação intensa de causa e efeito entre o desenvolvimento da CF e a aprendizagem da leitura e da escrita, uma vez que observamos que, quanto mais a CF era desenvolvida nos alunos, mais avançavam na leitura e na escrita; e, quanto mais evoluíam nessas habilidades, melhor era o desempenho em CF.

Nossa pesquisa revelou que, inevitavelmente, uma abordagem sistemática e reflexiva, com atividades focadas na consciência fonológica, contribui positivamente para o desenvolvimento da leitura em alunos típicos. Moraes (2005) é categórico ao afirmar que o estímulo à CF, por meio da segmentação de palavras em sílabas e da identificação de sons iniciais, atua positivamente na construção de estratégias que auxiliam o processo de decodificação e, conseqüentemente, o desenvolvimento da leitura. O autor defende que a leitura deve ser ensinada com base em práticas que conduzam à reflexão sobre os sons da fala, e que as atividades propostas sigam esse propósito.

Durante o processo de intervenção, trabalhamos dentro dessa perspectiva e, ao final, percebemos que os alunos haviam desenvolvido uma “maturidade fonológica” e estavam começando a voltar sua atenção aos sons produzidos na fala, tomando essa percepção como base para auxiliar a escrita.

Dessa forma, concluímos que, ao estimular a percepção do aluno para a relação entre fonema e grafema, o processo de aprendizagem efetivamente acontece. Zorzi (2003) afirma que a criança só avança para a fase silábica da escrita após desenvolver habilidades fonológicas, pois é por meio da análise dos sons da linguagem oral que ela compreende a função representacional da escrita. Durante a aplicação das atividades interventivas, constatamos que esse mesmo processo também auxilia no desenvolvimento da leitura.

Cagliari (2007, p. 23) corrobora com o pensamento de Zorzi ao afirmar que o domínio da escrita alfabética está diretamente relacionado à compreensão da estrutura sonora da língua, sendo a consciência fonológica uma habilidade essencial para que o aluno perceba os sons da fala e consiga relacioná-los às suas representações gráficas. Segundo o autor, “[...] é

necessário que o aluno tome consciência da estrutura sonora das palavras para compreender como se dá a representação escrita no sistema alfabético”.

Essa dificuldade no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita tem sua origem nos primeiros anos da escolarização e está relacionada a múltiplos fatores. Um dos principais é a ausência de práticas pedagógicas que respeitem os princípios do sistema alfabético de escrita e promovam a reflexão sobre a linguagem. Como apontam Bradley e Bryant (1983), Morais (2005) e Zorzi (2003), a falta dessa consciência compromete o reconhecimento da estrutura sonora da fala, habilidade essencial para que a criança compreenda a lógica da escrita alfabética.

Morais (2005) destaca que o domínio da consciência fonológica permite que o aprendiz estabeleça relações claras entre fonemas e grafemas, facilitando a apropriação do sistema alfabético. A ausência dessa consciência torna a leitura e a escrita mecânicas e pouco significativas. Cagliari (2007) reforça esse entendimento ao afirmar que o domínio da escrita está diretamente relacionado à compreensão da estrutura sonora da língua.

No entanto, em forma de trabalho reparativo, é possível evitar a retenção escolar e recompor a aprendizagem com planejamentos interventivos voltados à leitura e à escrita ortográfica com estudantes do 6º ano que apresentam atraso. A pesquisa de Morais (2012) demonstra que, mesmo em fases mais avançadas do processo de escolarização, a aprendizagem da leitura pode ser retomada com êxito, desde que se adotem estratégias sistemáticas e intencionais, baseadas na consciência fonológica e na análise reflexiva da língua escrita. Zorzi (2003) também comprova que atividades que envolvem a segmentação sonora, a identificação de fonemas e a compreensão da função representacional da escrita são eficazes, mesmo com crianças que não foram adequadamente alfabetizadas nos anos iniciais.

Quanto à consciência fonológica, há amplo consenso na literatura de que seu trabalho pode — e deve — ser aplicado como recurso para auxiliar crianças com atraso no desenvolvimento da leitura e da escrita. Morais (2005) é enfático ao afirmar que a consciência fonológica antecede e sustenta a alfabetização, funcionando como uma base cognitiva fundamental.

Bradley e Bryant (1983) demonstraram, por meio de experimentos controlados, que o treinamento fonológico melhora significativamente a habilidade de leitura. Mello (2019) também argumenta que, ao favorecer a percepção e a manipulação dos sons da fala, a consciência fonológica amplia as possibilidades de compreensão da linguagem escrita. Cagliari (2007, p. 23) reafirma essa perspectiva ao afirmar que “[...] é necessário que o aluno

tome consciência da estrutura sonora das palavras para compreender como se dá a representação escrita no sistema alfabético”.

Diante disso, é possível afirmar que o trabalho com a consciência fonológica se configura como uma intervenção eficaz e necessária no apoio a crianças com dificuldades, promovendo a aprendizagem da leitura e da escrita de forma mais sólida e significativa. Assim, afirmamos que a inclusão, nas aulas de leitura e escrita, de situações que conduzam o aluno a análises metalinguísticas — levando-o a prestar mais atenção aos sons que produz ao falar — favorece uma aprendizagem mais fluida e eficaz da leitura e da escrita. A recomposição da aprendizagem não apenas é possível, como necessária, desde que seja conduzida com intencionalidade pedagógica, sensibilidade às necessidades dos estudantes e fundamentação teórica sólida.

## REFERÊNCIAS

- ADAMS, M. J. et al. **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ALMEIDA, G. R. **Consciência fonológica no processo de Aquisição da leitura e da escrita**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Uberlândia: UFU, 2018.
- AMORIM, K. S. **Estado da arte sobre consciência fonológica na educação infantil no Brasil no período de 2001-2011**. 2014. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.
- AMORIM, S. F. **Maribondo características e história**. Maceió: Cepal. 2010.
- ASSARÉ, P. **Ispinho e Fulô**. Fortaleza: UECE, 2001.
- BLANCO-DUTRA, A. A.P.et al. Consciência fonológica e aquisição de língua materna. In: LAMPRECHT, R. R. et al. (orgs.). **Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa**. Porto Alegre: Edipucrs, 2012.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n. 2**, de 7 de abril de 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao\\_ceb\\_0298.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0298.pdf). Acesso em 22 de abril de 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. **Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil : ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB; INEP, 2008.
- BRASIL. **Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA)**. MEC/INEP. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/acoes-internacionais/divulgados-os-resultaos-do-pisa-2022>. Acesso em 20 de dezembro de 2024.
- BRASIL. **Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA)**. MEC/INEP. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/acoes-internacionais/divulgados-os-resultaos-do-pisa-2018>. Acesso em 20 de dezembro de 2024.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em 20 de novembro de 2024.
- BRYANT, P.; BRADLEY, L. Categorizing sounds and learning to read—A causal connection. **Nature**, v. 301, p. 419–421, 1983.
- BRYANT, P.; BRADLEY, L. **Problema na leitura da criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e lingüística**. São Paulo: Scipione, 1997.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização sem o ba, bé, bi, bó, bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

CAGLIARI, L. C. Alfabetização: o duelo dos métodos. In: SILVA, E. T. (Org.). **Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade**. Campinas: Autores Associados, 2007.

CARVALHO, L. M. M. **Consciência fonológica e sucesso na aprendizagem da leitura e escrita: melhor prevenir do que remediar**. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: PUC-SP, 2010.

CESÁRIO, J. M. S. et al. Metodologia científica: Principais tipos de pesquisas e suas características. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v.5, n. 11, p. 23-33, 2020. Acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/tipos-de-pesquisas>.

COMUNICAR. PREFEITURA DE CAXIAS DO SUL. **Portal de imprensa**. Caxias do Sul, RS: Prefeitura Municipal. Disponível em: <https://educacao.caxias.rs.gov.br/comunicar>. Acesso em: 12 jun. 2025.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

EHRI, L.C. **Aquisição da habilidade de leitura de palavras e sua influência na pronúncia na aprendizagem do vocabulário**. In: MALUF, M.R.; CARDOSO, M. C. **Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e a escrever**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 49-81. 2013.

FARACO, C. A. **Linguagem escrita e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2016.

FERREIRA, C. R. C.; LOPES, R. C.; OLIVEIRA, L. S. Sistema de escrita alfabética: problematizando um sistema conceitual. **Educação Emancipação**, v. 13, n. 2, p. 95–112, 2020. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao/article/download/13610/7444/40848>. Acesso em 5 de abril de 2024.

FERREIRO, E. **Fases da escrita**. [S.l.]: Scribd, [s.d.]. Disponível em: plataforma Scribd. Acesso em: 11 jun. 2024.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 26ª. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1985.

FRAPORTI, T. **Como superar a fase do realismo nominal estimulando a consciência intrassilábica**. Lajeado: UNIVATES, 2019.

FREITAS, R. F.; FRANCO, M. A. M. Práticas pedagógicas na educação especial, formação docente e pesquisa-ação: O que dizem as pesquisas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 17, n. 3, p. 1714–1735, 2022. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15971>. Acesso em 8 de março de 2024.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GÓIS, V. L. S. **Dificuldades de leitura e escrita no 6º ano e a responsabilidade do professor de Língua Portuguesa**. Itaporanga - PB: UEPB, 2014. Disponível em :<<http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/123456789/9337>>. Acesso em 22 de fevereiro de 2024.

GUEDES, M. C. R.; GOMES, C. A. Consciência fonológica em períodos pré e pós-alfabetização. **Cadernos de Letras da UFF - Dossiê: Letras e cognição**. n. 41, p. 263-281, 2010.

HARTMAN, C. S. B. **Consciência fonológica na alfabetização: o que dizem a BNCC e a PNA**. TCC (Pedagogia). Arroio dos Ratos – RS: UFRS, 2022.

IBGE, **História de Maribondo Alagoas**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/al/maribondo/historico>>. Acesso em 27 de fevereiro de 2024.

LAMPRECHT, R. et. al. **Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MADRUGA, M. R. **Fonética e Fonologia da Língua Portuguesa**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2018.

MALUF, M. R. **Ensinar a ler: urgência do mundo atual e de contextos de pobreza**. In: SARGIANI, Renan (org.). **Alfabetização baseada em evidências: da ciência à sala de aula**. Porto Alegre: Penso, 2022.

MALUF, M. R.; CARDOSO-MARTINS, C. (Org.). **Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e a escrever**. Porto Alegre: Penso, 2013.

MASSINI-CAGLIARI, G. **O apagamento das consoantes róticas finais: um estudo comparativo entre o português arcaico e o português brasileiro**. 2020. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/338589597>. Acesso em: 10 abr. 2025.

MELLO, A. P. B.; SUDBRACK, E. M. **A BNCC e a consciência fonológica: aportes para a leitura e a escrita?** Curitiba: CRV, 2019.

MENDES, S. S. R. **A consciência fonológica e a importância do seu domínio na aprendizagem da leitura e da escrita**. Dissertação (Mestrado em Educação). Lisboa: Escola Superior de Educação. 2015.

MORAES, V. **A arca de Noé**. Rio de Janeiro: Companhia das Letrinhas, 2009.

MORAIS, A. G. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2005.

MORAIS, A. G. **Apropriação do sistema de escrita alfabética**. Disponível em <<https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/apropriacao-do-sistema-de-escrita-alfabetica>> Acesso em 02 de Julho de 2024.

MORAIS, A. G. **Apropriação do sistema de escrita alfabética**. In: Glossário Ceale. Belo Horizonte: Ceale/UFMG. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/apropriacao-do-sistema-de-escrita-alfabetica>. Acesso em 5 de abril de 2024.

MORAIS, A. G. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MORAIS, A. G. **Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização?** In: MORAIS, A.; ALBUQUERQUE, E.; LEAL, T. (Org.). *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 29-45, 2005.

MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, J.; LEITE, I.; KOLINSKY, R. **Entre a pré-leitura e a leitura hábil: Condições e patamares da aprendizagem**. In: MALUF, M. R.; CARDOSO-MARTINS, C. (Org.). *Alfabetização no Século XXI: Como se aprende a ler e a escrever*. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 43-66. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10174/10436>. Acesso em 8 de abril de 2024.

MUCCI, M. F.; BARBOSA, R. K.; FREIRE, T. **Consciência fonológica: atividades na escola**. Agudos: Editora Faag, 2018.

NASCIMENTO, S. S. D. **A importância da consciência fonológica para o aprimoramento da escrita: práticas de (re)alfabetização e letramento**. 2019. 260 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROLETRAS) – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2019.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **PISA 2021. Assessment and Analytical Framework: Reading, Mathematics, and Science**. Paris: OCDE Publishing, 2018. Disponível em: [https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-assessment-and-analytical-framework\\_dfe0bf9c-en.html](https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-assessment-and-analytical-framework_dfe0bf9c-en.html). Acesso em 12 de novembro de 2024.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **PISA 2022. Assessment and Analytical Framework: Reading, Mathematics, and Science**. Paris: OCDE Publishing, 2022. Disponível em: [https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-assessment-and-analytical-framework\\_dfe0bf9c-en.html](https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-assessment-and-analytical-framework_dfe0bf9c-en.html). Acesso em 12 de novembro de 2024.

QEDU. Escola Municipal de Educação Básica Nossa Senhora do Perpétuo Socorro. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/27013162-escola-municipal-de-educacao-basica-nossa-senhora-do-perpetuo-socorro>. Acesso em: 12 jun. 2025.

ROBERTO, M. **Fonologia, Fonética e Ensino: guia introdutório**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ROCHA, R. **A rã e o touro**. In: fábulas de esopo. São Paulo: FTD, 1999.

ROCHEL, M. M. **Fonética e fonologia da língua portuguesa: teoria e prática**. 2. ed. Curitiba: CRV, 2018.

SANTOS, J. S.; BARBY, A. A. O. M.; VESTENA, C. L. B. Consciência fonológica no ensino da leitura a estudantes com dificuldade de aprendizagem nos anos iniciais. **Revista Psicopedagogia**, v. 39, n. 118, p. 14-26, 2021. Disponível em: <https://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/713/consciencia-fonologica-no-ensino-da-leitura-a-estudantes-com-dificuldade-de-aprendizagem-nos-anos-iniciais>. Acesso em 12 de maio de 2024.

SARGIANI, R. (org.). **Alfabetização baseada em evidências: da ciência à sala de aula**. Porto Alegre: Penso, 2022.

SEARA, I. C.; NUNES, J. A.; LOPES, C. O. **Fonética e Fonologia do Português Brasileiro**. Florianópolis: LLV/UFSC, 2011. Disponível em: [https://ppglin.posgrad.ufsc.br/files/2013/04/Livro\\_Fonetica\\_e\\_Fonologia.pdf](https://ppglin.posgrad.ufsc.br/files/2013/04/Livro_Fonetica_e_Fonologia.pdf). Acesso em 10 de outubro de 2024.

SILVA, A. V. **A monotongação dos ditongos orais decrescentes na fala de informantes de Bananeiras (PB): um estudo em tempo aparente**. 2019. 65 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – Universidade Federal da Paraíba, Bananeiras, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/14450/1/ARS08052019.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2025.

SILVA, J. R.; OLIVEIRA, G. S.; ATAÍDES, F. B. Pesquisa-ação: princípios e fundamentos. **Revista Prisma**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 2-15, 2021. Disponível em: <https://revistaprisma.emnuvens.com.br/prisma/article/view/39>. Acesso em 8 de abril de 2024.

SNOWLING, M. J.; HULME, C. **A ciência da leitura**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SOARES, M. A reinvenção da alfabetização. **Gestão Escolar**, 2003. Disponível em: [https://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/programa\\_aceleracao\\_estudos/reive\\_ncao\\_alfabetizacao.pdf](https://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/programa_aceleracao_estudos/reive_ncao_alfabetizacao.pdf). Acesso em 8 de abril de 2024.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2015.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2022.

SOARES, M. **Alfaletrar**. São Paulo: Contexto, 2021.

SPINILLO, A. G. A construção do conhecimento sobre a linguagem escrita em situações de produção textual. In: MALUF, M.R.; CARDOSO-MARTINS, C. (Org.). **Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e a escrever**. Porto Alegre: Penso, 2013.

STANOVICH, K. E. **Progress in understanding reading: scientific foundations and new frontiers**. New York: Guilford Press, 2000.

TEBEROSKY, A. **Psicopedagogia da linguagem escrita**. Campinas: EdUNICAMP, 1989.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **Fonologia da Língua Portuguesa: aula 3 – Fonemas: definição, classificação e processos fonológicos**. São Cristóvão: UFS/CESAD, 2012. Disponível em: [https://cesad.ufs.br/ORBI/public/uploadCatalogo/15201816022012Fonologia\\_da\\_Lingua\\_Portuguesa\\_aula\\_3.pdf](https://cesad.ufs.br/ORBI/public/uploadCatalogo/15201816022012Fonologia_da_Lingua_Portuguesa_aula_3.pdf). Acesso em: 10 abr. 2024.

VERÍSSIMO, L. F. **O Santinho**. Porto Alegre, L&PM, 1991.

ZORZI, J. L. **As letras falam: metodologia para alfabetização** – Manual de aplicação São Paulo: Phonics Editora, 2017.

ZORZI, J. L. **Consciência fonológica e aquisição da escrita**. São Paulo: Memnon, 2003.

## ANEXOS:

## Anexo 1

| <b>Pré Teste: Avaliação das Habilidades de consciência fonológica</b>                                                                                                                                                                                                                           |                 |           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|-----------|
| Protocolo da Prova de Consciência Fonológica (PCF)                                                                                                                                                                                                                                              |                 |           |
| Escola:                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                 |           |
| Nome:                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                 |           |
| Série/ano/turma:                                                                                                                                                                                                                                                                                |                 |           |
| HABILIDADES DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA                                                                                                                                                                                                                                                           |                 | PONTUAÇÃO |
| I- SÍNTESE SILÁBICA E SEGMENTAÇÃO                                                                                                                                                                                                                                                               |                 |           |
| <p align="center"><b>Tarefa</b></p> <p align="center">A partir da leitura da parlenda, o estudante deve:</p>                                                                                                                                                                                    |                 |           |
| <p>Encontrar as palavras que possuem duas e três sílabas.</p> <p>Parlenda:</p> <p><i>Eu sou pequeninha,<br/>do tamanho de um botão,<br/>carrego papai no bolso<br/>e mamãe no coração.</i></p> <p>CASCUDO, Luís da Câmara. <i>Literatura oral no Brasil</i>. 9. ed. São Paulo: Global, 2000</p> |                 |           |
| Itens de treino                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                 |           |
| /bo/- /la/                                                                                                                                                                                                                                                                                      | /me/- /ni/-/na/ |           |
| /por/-/ta/                                                                                                                                                                                                                                                                                      | /ca/-/mi/-/nho/ |           |
| Itens de teste                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                 |           |
| 2 sílabas                                                                                                                                                                                                                                                                                       | botão           |           |
| /bo/-tão/                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                 |           |
| /pa/-/pai/                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                 |           |
| /bol/-/so/                                                                                                                                                                                                                                                                                      | papai           |           |
| /ma/-/mãe/                                                                                                                                                                                                                                                                                      | bolso           |           |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | mamãe           |           |
| 3 sílabas                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                 |           |
| /ta/- /ma/-/nho/                                                                                                                                                                                                                                                                                | tamanho         |           |
| /car/-/re/-/go/                                                                                                                                                                                                                                                                                 | carrego         |           |
| /co/-/ra/-/ção/                                                                                                                                                                                                                                                                                 | coração         |           |
| Separar corretamente as sílabas das palavras:                                                                                                                                                                                                                                                   |                 |           |
| Botão                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                 |           |
| papai                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                 |           |
| mamãe                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                 |           |
| coração                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                 |           |
| tamanho                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                 |           |

|                                                                                                                                                                                     |  |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| carrego                                                                                                                                                                             |  |
| Identificar a posição das sílabas indicadas                                                                                                                                         |  |
| Itens de treino                                                                                                                                                                     |  |
| Escudo<br>Sílabas inicial- /es/<br>Sílabas medial - /cu/<br>Sílabas final - /do/                                                                                                    |  |
| Item de teste                                                                                                                                                                       |  |
| PEQUENINHO                                                                                                                                                                          |  |
| Sílabas inicial                                                                                                                                                                     |  |
| Sílabas medial                                                                                                                                                                      |  |
| Sílabas final                                                                                                                                                                       |  |
| II- SÍNTESE FONÊMICA E MANIPULAÇÃO                                                                                                                                                  |  |
| <b>Tarefa</b><br>Fazendo uso das letras móveis e dos vocábulos apresentados no quadro os estudantes deveriam manipular fonemas e formar o maior número de vocábulos novos possíveis |  |
| <b>Itens de treino</b>                                                                                                                                                              |  |
| <b>Boneca - boneco</b><br><b>Pato - prato</b><br><b>Escola - esmola</b>                                                                                                             |  |
| <b>Itens de teste</b>                                                                                                                                                               |  |
| <b>Bola</b><br><b>Nora</b><br><b>Atriz</b><br><b>Gata</b>                                                                                                                           |  |
| <b>Feio</b>                                                                                                                                                                         |  |
| <b>Pego</b>                                                                                                                                                                         |  |
| <b>Tinta</b>                                                                                                                                                                        |  |
| <b>Boa</b>                                                                                                                                                                          |  |
| <b>Gude</b>                                                                                                                                                                         |  |
| <b>Bota</b>                                                                                                                                                                         |  |
| <b>Toca</b>                                                                                                                                                                         |  |
| III- RIMA                                                                                                                                                                           |  |
| <b>TAREFA</b><br>5- Os estudantes deveriam marcar a imagem cujo nome rimasse com a imagem destacada                                                                                 |  |
| <b>Itens de treino</b>                                                                                                                                                              |  |
| <b>Cadeira-madeira</b><br><b>Folia-corria</b><br><b>Sacola-cola</b>                                                                                                                 |  |
| <b>Itens de teste</b>                                                                                                                                                               |  |
| <b>Boca</b>                                                                                                                                                                         |  |
| <b>Janela</b>                                                                                                                                                                       |  |

|                                                                            |  |
|----------------------------------------------------------------------------|--|
| <b>Gato</b>                                                                |  |
| <b>Tomate</b>                                                              |  |
| 6- Os estudantes deveriam ler os vocábulos e indicar a quantidade de sons. |  |
| <b>Itens de treino</b>                                                     |  |
| Bola- 4<br>Esmola – 6<br>Escolha – 7                                       |  |
| Itens de teste                                                             |  |
| Avião                                                                      |  |
| Sapato<br>Uva                                                              |  |
| Televisão                                                                  |  |
| Bota                                                                       |  |
| Perfume                                                                    |  |
| TOTAL                                                                      |  |

## Anexo 2

|                         |
|-------------------------|
| <b>PROVA DE ESCRITA</b> |
| Escola:                 |
| Nome:                   |
| Série/ano/turma:        |

## ESCRITA DE PALAVRAS

- 1- azedou
- 2- maluco
- 3- sumiu
- 4- passou
- 5- esmola
- 6- girassol
- 7- jacaré
- 8- telefone

## Anexo 3

| Pós Teste: Avaliação das Habilidades de consciência fonológica                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                  |           |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|-----------|
| Protocolo da Prova de Consciência Fonológica (PCF)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                  |           |
| Escola:                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                  |           |
| Nome:                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                  |           |
| Série/ano/turma:                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                  |           |
| HABILIDADES DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                  | PONTUAÇÃO |
| I- SÍNTESE SILÁBICA E SEGMENTAÇÃO                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                  |           |
| <p style="text-align: center;"><b>Tarefa</b></p> <p style="text-align: center;">A partir da leitura do poema a Sacizada o estudante deve:</p> <p><b>A Sacizada</b><br/>(<i>Parlenda Popular</i>)</p> <p>Lá na mata tem Saci,<br/>De uma perna só, eu vi!<br/>Fuma o pito, é danado,<br/>Faz careta, dá recado.</p> <p>Pula cerca, vira o vento,<br/>Faz do riso um tormento!<br/>Esconde coisa do povo,<br/>Aparece, some de novo!</p> <p>Quem vê Saci, dê risada,<br/>Senão fica encantada!<br/>Reza forte, bota fé,<br/>Que o danado cai de pé!</p> <p>CASCUDO, Luís da Câmara. <i>Dicionário do folclore brasileiro</i>. 7. ed. Rio de Janeiro: Global Editora, 2012.</p> |                  |           |
| 1- Segmentar as sílabas das palavras indicadas.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                  |           |
| <b>Itens de treino</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                  |           |
| /sa/- /ci/                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | /ga/- /li/-/nha/ |           |
| /li/-/vro/                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | /a/-/ze/-/dou/   |           |
| <b>Itens de teste</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                  |           |
| Pedaço                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                  |           |
| Toicinho                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                  |           |
| Passou                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                  |           |
| Leite                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                  |           |
| Redemoinho                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                  |           |
| Correndo                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                  |           |
| 2- Elimine, acrescente ou manipule sílabas e encontre palavras dentro de palavras:                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                  |           |
| Itens de treino                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                  |           |

|                                                                               |  |
|-------------------------------------------------------------------------------|--|
| Botão - bonitão<br>Cama - camada<br>Pau- Paulo                                |  |
| <b>Itens de teste</b>                                                         |  |
| Escolar                                                                       |  |
| Canapé                                                                        |  |
| Espelhada                                                                     |  |
| Bolacha                                                                       |  |
| Jenipapo                                                                      |  |
| Girassol                                                                      |  |
| Telefone                                                                      |  |
| <b>II RIMAS</b>                                                               |  |
| 3- Encontre no poema palavras que rimam com os vocábulos indicados:           |  |
| Itens de treino                                                               |  |
| Falou-notou<br>Sabia-corria                                                   |  |
| Item de teste                                                                 |  |
| Azedou                                                                        |  |
| Redemoinho                                                                    |  |
| Comeu                                                                         |  |
| Sumiu                                                                         |  |
| <b>III- CONSCIÊNCIA DE PALAVRAS</b>                                           |  |
| <b>Tarefa</b><br>4- Reescreva as orações colocando espaços entre as palavras: |  |
| <b>Item de treino</b>                                                         |  |
| OJOGADORFEZUMGOL.                                                             |  |
| <b>Itens de teste</b>                                                         |  |
| MINHACASAÉROSA.                                                               |  |
| GOSTODECHOCOLATE.                                                             |  |
| HOJEESTÁFAZENDOSOL.                                                           |  |
| ESTOUCOMFRIO.                                                                 |  |
| TOTAL                                                                         |  |

## Anexo 4

|                         |
|-------------------------|
| <b>PROVA DE ESCRITA</b> |
| Escola:                 |
| Nome:                   |
| Série/ano/turma:        |

## ESCRITA DE PALAVRAS

- 1- Penteado
- 2- Carnaval
- 3- Café
- 4- Goleiro
- 5- Gritaria
- 6- Folia
- 7- Brincadeira
- 8- Chuva

## Anexo 5

## PROGRAMA DE INTERVENÇÃO

| Cronograma de atividades                                                                                                   | Habilidades Trabalhadas                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | Objetivo                                                                                                                                                             | Média de Tempo                                                                                                |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Alfabeto, rima e aliteração</p> <p>Atividade 1</p> <p>Atividade 2</p> <p>Atividade 3</p>                                | <p>Nomeação de grafemas e fonemas;</p> <p>Aliteração;</p> <p>Rima;</p> <p>Identificação e discriminação de fonemas;</p> <p>Segmentação, subtração, substituição e transposição de fonemas;</p> <p>Escrita sob ditado;</p>                                                                                                                                                            | <p>Estimular a percepção/atenção auditiva voltada para as rimas/aliteração, levar os estudantes a observar o ritmo e a perceber os da fala</p>                       | <p>6 sessões</p> <p>2 vezes por semana;</p> <p>60 minutos cada sessão. Intervenção em grupo.</p>              |
| <p>Consciência silábica</p> <p>Atividade 1</p> <p>Atividade 2</p> <p>Atividade 3</p> <p>Atividade 4</p> <p>Atividade 5</p> | <p>Identificação do som e da letra;</p> <p>Identificação e manipulação de sílabas na palavra;</p> <p>Segmentação, subtração, substituição e transposição de sílabas.</p> <p>Identificação de sílaba inicial;</p> <p>Produção de palavra com sílaba dada; Identificação de sílaba medial; Exclusão e transposição de sílabas;</p> <p>Produção de palavra que inicia com som dado;</p> | <p>Estimular a consciência silábica nos estudantes aprimorando a segmentação, a síntese e a manipulação de sílabas para fortalecer a fluência leitora e escrita.</p> | <p>6 sessões</p> <p>2 vezes por semana;</p> <p>60 minutos cada sessão. Intervenção individual e em dupla.</p> |

|                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                     | Leitura oral;<br><br>Escrita sob ditado;                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                           |
| Consciência de palavras<br><br>Atividade 1<br><br>Atividade 2<br><br>Atividade 3<br><br>Atividade 4 | Identificação de palavras dentro da frase;<br><br>Colocação e espaços entre as palavras;<br><br>Identificação e manipulação de palavra na frase.<br><br>Leitura oral;<br><br>Escrita sob ditado; | Desenvolver a consciência de palavras, estimulando o estudante a ouvir o som das frases para identificar, segmentar e manipular as palavras que compõem as frases e assim ler e escrever com maior desenvoltura. | 4 sessões<br><br>2 vezes por semana;<br><br>60 minutos cada sessão.<br>Intervenção individual e em dupla. |