

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Simone Maria Martins Cruz

**Consciência fonológica como uma habilidade metalinguística facilitadora
da alfabetização: Um estudo com alunos do 2º ano do Ensino
Fundamental**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

**São Paulo
2021**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Simone Maria Martins Cruz

**Consciência fonológica como uma habilidade metalinguística facilitadora
da alfabetização: Um estudo com alunos do 2º ano do Ensino
Fundamental**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, – PUC-SP, como exigência parcial para obtenção do título de mestre em Educação: Psicologia da Educação, sob orientação da Profª. Drª. Maria Regina Maluf.

**São Paulo
2021**

Banca Examinadora

Profa. Dra. Maria Regina Maluf, Orientadora,
PUC-SP

Profa. Dra. Neide Barbosa Saisi - PUC-SP

Profa. Dra. Suely Amaral

Aprovada em ____ de _____ de 2021.

Aos meus pais amados, Antonio Carlos e Maria de Lourdes

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES)

AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente aos meus queridos pais, por garantirem minha formação inicial e por todo o amparo amoroso durante minha infância e ao desenrolar da vida.

Agradeço ao meu amor, João Santiago, pela paciência e todo apoio.

Agradeço especialmente à minha querida orientadora, Profa. Dra. Maria Regina Maluf, pela paciência e pela dedicação durante esse percurso da pós-graduação.

Durante esse percurso de dois anos foram muitas as frustrações, os medos e as incertezas. O mundo de julho de 2021, quando concluo este trabalho, não é o mesmo de quando o iniciei, em julho de 2019.

Em 2019, a escola em que trabalho se mostrava um espaço feliz, no qual as crianças podiam se abraçar alegremente, e foi nessa escola que pensei que faria minha coleta de dados, mas, nesse intervalo de dois anos, tudo mudou. Em março de 2020, fomos obrigados a trabalhar remotamente devido à pandemia de Covid-19. Acreditávamos que seria por um tempo curto, mas esse distanciamento durou mais de um ano e as relações com os estudantes ficaram distantes sem as aulas presenciais.

Após um ano longe da escola e com o início das vacinas em março de 2021, podemos voltar aos poucos, mas ainda seguindo rígidos protocolos de saúde. No entanto, a escola já não é mais a mesma: não podemos nos abraçar, a distância é obrigatória, temos de conversar utilizando máscaras que prejudicam nossa comunicação. As crianças não podem mais se abraçar, sentadas em cadeiras afastadas umas das outras. Nesse ambiente, coletei os dados.

Diante desse cenário, estou finalizando minha pesquisa e não posso deixar de agradecer às 20 crianças que participaram deste trabalho, pela colaboração e paciência para superar as barreiras causadas pelo distanciamento.

Agradeço também a todas as pessoas que trabalham na escola: nas áreas de gestão e quadro de apoio, e, claro, as minhas amigas professoras que, apesar de todas as dificuldades, resistiram a todas as incertezas.

Agradeço a prof. Yara Castro pelas gentilezas e colaboração de análise dos dados coletados.

Agradeço aos meus familiares e amigas, que me deram total apoio durante esse percurso.

Meu sincero agradecimento às minhas queridas amigas do mestrado, que vou levar no coração pela vida toda: Dayane, Marina e Sandra. Agradeço também aos meus colegas de turma.

Meu agradecimento especial às queridas professoras Dra. Neide Barbosa Saisi e Dra. Suely Amaral, que aceitaram participar da minha qualificação e trouxeram grandes contribuições para a pesquisa.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES).

[Para o nascimento de um texto] não há nada de súbito, nem de claro, nem de fácil. O processo todo é penoso e dolorido – e se pode comparar a alguma coisa, digamos que se parece muito com um processo fisiológico -, que se assemelha terrivelmente a uma gestação, cujo parto se arrastasse por muitos meses e até anos.

Rachel de Queiroz

Cruz, S. M. M. (2021). *Consciência Fonológica como uma habilidade metalinguística facilitadora para a alfabetização: Estudo com alunos do 2º ano do Ensino Fundamental* (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

RESUMO

Atualmente a literatura científica aponta para uma forte relevância das habilidades metalinguísticas para aprendizagem da leitura e da escrita, da qual a consciência fonológica é uma das habilidades metalinguísticas fundamentais para seu desenvolvimento. Esta pesquisa teve como objetivo analisar as relações entre as variáveis dependentes (leitura e escrita) e as variáveis independentes de consciência fonológica (rimas, segmentação silábica, consciência fonêmica). Participaram dessa pesquisa 20 crianças, cursando o 2º ano do Ensino Fundamental I em uma escola municipal da Prefeitura de São Paulo. Para o estudo, foi realizada uma avaliação da habilidade de consciência fonológica juntamente com a leitura e a escrita. Os alunos foram avaliados por um conjunto de tarefas de consciência fonológica, leitura e escrita de palavras. A análise foi realizada com o teste de correlação de Pearson. Os resultados demonstraram uma correlação positiva entre a habilidade metalinguística (consciência fonológica) e as habilidades da leitura e da escrita.

Palavras-chave: Leitura, escrita, consciência fonológica, alfabetização.

ABSTRACT

Currently, the scientific literature points to a strong relevance of metalinguistic skills for learning to read and write, of which phonological awareness is one of the fundamental metalinguistic skills for its development. This research aimed to analyze the relationship between the dependent variables (reading and writing) and the independent variables of phonological awareness (rhymes, syllabic segmentation, phonemic awareness). Twenty children, attending the 2nd year of Elementary School I in a municipal school of the City of São Paulo, participated in the research. For the study, an assessment of the phonological awareness skill was performed along with reading and writing. Students were assessed by a set of phonological awareness tasks as well as reading and writing of words. The analysis was performed using the Pearson's correlation test. The results showed a positive correlation between metalinguistic ability (phonological awareness) and reading and writing skills.

Keywords: Reading, writing, phonological awareness, literacy.

Sumário

Introdução	4
1. Dados da Alfabetização no Brasil	8
2. Ciências cognitivas da leitura	15
2.1 Habilidades metalinguísticas como facilitadoras para a aprendizagem da leitura e da escrita.....	18
3. Ensinar a ler e escrever em um sistema de escrita alfabético	21
4. Pesquisas sobre relações entre a consciência fonológica e a leitura e a escrita	25
5. Objetivo e problema	37
6. Método	39
6.1. Participantes da pesquisa e local da coleta de dados.....	39
6.2 Instrumentos e procedimentos de análise.....	39
6.2.1 Avaliação de Consciência Fonológica.....	40
6.2.2 Avaliação de Leitura.....	41
6.2.3 Avaliação de Escrita.....	42
7. Apresentação e análise dos resultados	45
7.1. Correlação entre leitura, escrita e consciência fonológica	45
7.2. Tabela considerando acertos entre meninos e meninas	47
7.3 Resultados da análise do modo como as crianças escreveram cada uma das palavras isoladas.....	47
7.4 Resultados da análise do modo como as crianças leram cada uma das palavras isoladas.	48
Discussão e considerações finais	51
Referências	55
Apêndices	61
Apêndice 1 - Protocolo de Treino Intruso de Rimas.....	61

Apêndice 2 - Protocolo de Avaliação de Intruso de Rimas.....	62
Apêndice 3 - Protocolo de Respostas de Intruso de Rimas	63
Apêndice 4 - Protocolo de Avaliação de Segmentação Silábica	64
Apêndice 5 - Protocolo de Resposta da Segmentação Silábica	65
Apêndice 6 - Protocolo de Resposta de Conhecimento de Consciência Fonêmica	66
Apêndice 7 - Protocolo das Respostas de Leitura de Palavras Isoladas	67
Apêndice 8 - Protocolo para a Avaliação da Escrita de Palavras Isoladas	68
Apêndice 9 - Protocolo de Resposta da Escrita de Palavras Isoladas	69
Apêndice 10 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido à Escola	70
Apêndice 11 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos responsáveis.....	71

Introdução

Minha vida profissional na educação se iniciou como professora de Artes, mas, desde o momento em que fiz o curso de Pedagogia e comecei a ter aulas sobre desenvolvimento infantil e alfabetização, floresceu minha paixão por entender como o ser humano aprende e desenvolve seu pensamento. Concomitante ao curso de Pedagogia, iniciei como auxiliar de sala de 1º ano de uma escola particular da Cruz Azul-Penha, bairro da Zona Leste de São Paulo.

Da dinâmica entre a prática e a teoria, surgiu a paixão imediata pela alfabetização. Ela se deu, sobretudo, a partir da fascinação pela forma como as crianças mudavam a forma de pensar e agir quando aprendiam a ler e escrever. Nesse momento, também que me deparei com as frustrações e as tristezas daquelas crianças que não conseguiam alcançar a leitura e a escrita e ficavam excluídas ou estigmatizadas, rotuladas como aquelas que têm “problemas”.

Após concluir o curso de Pedagogia, prestei concurso público e ingressei no cargo de professora do Ensino Fundamental I. A alegria foi imensa. Trabalhar na escola pública é uma experiência inexplicável, porque os alunos apresentam uma heterogeneidade sem fim. Todo os dias aprendemos, principalmente a agir com base na urgência e trabalhar com o mínimo de recursos materiais possíveis – muitas vezes temos de comprar material com dinheiro do nosso próprio bolso. Mas por mais difícil que seja ser professora em uma escola pública, acredito que seja uma das profissões mais fascinantes e mais satisfatórias entre todas. Ver como todas as crianças aprendem, cada uma do seu jeito e no seu tempo, não tem preço.

Ao longo desses anos, sempre trabalhei com as séries iniciais de alfabetização em diferentes escolas públicas, no cargo de coordenadora pedagógica e como formadora de professores alfabetizadores. Com base nessa vivência, percebi que precisava ampliar meu olhar na área de alfabetização, pois muitas teorias não se aplicavam na prática, apesar de todos os esforços. Assim, me inscrevi no Programa de Mestrado em Psicologia da Educação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Ao iniciar o mestrado, várias ideias surgiam sobre o tema inicial, a respeito da formação de professores. Entretanto, quando conheci as ciências

da leitura e a abordagem das ciências cognitivas e de como as crianças aprendem a ler e escrever nessa abordagem, percebi que essa seria minha linha de pesquisa. Desde então, um horizonte se abriu ao pensar a alfabetização sobre outro ponto de vista: o das ciências cognitivas da leitura.

O presente estudo tem, portanto, como objetivo investigar a relação entre consciência fonológica e aprendizagem da leitura e escrita em um grupo de crianças do 2º ano do Ensino Fundamental I.

Segundo Morais (2013, p.22), consciência fonológica é uma habilidade que se refere à execução consciente das propriedades fonológicas e das unidades constituintes da fala, incluindo a capacidade de refletir sobre os sons da fala e sua organização na formação das palavras. Para Cardoso-Martins (1991, p. 103), consciência fonológica é a consciência dos sons que compõem as palavras que ouvimos e permite a identificação de rimas, de palavras que começam e terminam com os mesmos sons e de fonemas que podem ser manipulados para a formação de novas palavras.

Nesse cenário, documentos oficiais já apontam para a necessidade de favorecer o desenvolvimento da consciência fonológica. A Base Nacional Comum Curricular de 2017 (BRASIL, 2017, p.101) assinala, na especificidade da alfabetização, a combinação de duas linhas de ensino: a primeira aponta para a centralidade do texto e para o trabalho com as *práticas sociais de leitura e escrita*; a segunda soma a isso o planejamento de atividades que permitam aos alunos refletirem sobre o *sistema de escrita alfabética* (por exemplo, as relações entre sons e letras e investigar com quantas e quais letras se escreve uma palavra e em que posição elas devem estar ou como se organizam as sílabas).

A Política Nacional de Alfabetização (PNA) (BRASIL, 2019, p.20) busca integrar evidências científicas como orientadoras de políticas, programas e ações, e menciona a consciência fonológica como uma habilidade considerada essencial no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, pois facilita a compreensão do princípio alfabético.

Ou seja, os documentos acima apresentados apontam para a consciência fonológica como uma habilidade necessária para o início da alfabetização. Ser alfabetizado no século XXI significa poder transitar com eficiência em uma complexa rede de práticas sociais ligadas à escrita.

O aluno se insere em diversos contextos sociais, nos quais é necessário o domínio da leitura e da escrita. E a função da escola reside em preparar estes meninos e meninas para exercerem seu papel de cidadãos.

Como professora alfabetizadora da escola pública na Prefeitura de São Paulo tenho percebido que os grandes desafios da escolarização se iniciam na alfabetização. Existe uma preocupação muito grande dos educadores com a constatação de que alguns alunos não conseguem alcançar as habilidades necessárias para leitura e escrita no nível esperado para suas séries.

Nesse sentido, acreditamos que é necessário que os professores alfabetizadores assumam posturas com relação ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita a partir de literaturas científicas atuais que busquem respostas para a compreensão dos processos desenvolvidos da linguagem escrita. Segundo Maluf (2021, p. 35), para melhorar o processo de ensino, os professores precisam saber mais sobre como aprendemos e, conseqüentemente, sobre que práticas escolares poderão utilizar para uma profissão bem-sucedida.

Como professora, posso afirmar que ensinar a ler e a escrever não tem sido uma tarefa simples. Para isso, é necessário ter formação adequada para superar as dificuldades encontradas durante o processo e garantir a aprendizagem dos alunos. Neste sentido, observa-se a relevância de pesquisas para estudos acadêmicos e, principalmente, para fomentar a reflexão em meio aos professores alfabetizadores.

Munida desse espírito, esta pesquisa se divide em sete capítulos.

No capítulo 1, trago uma breve contextualização da alfabetização no Brasil, alguns dados importantes da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) realiza, além de dados dos resultados do Brasil no Programa Internacional de avaliação dos estudantes (Pisa, em inglês). Foram consultados documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Política Nacional de Alfabetização (PNA), que discorrem sobre aspectos atuais na alfabetização em sua especificidade.

No capítulo 2, realizo uma apresentação das ciências cognitivas da leitura e das principais habilidades cognitivas consideradas como preditoras do bom desenvolvimento da leitura e da escrita. Com o propósito de justificar o

motivo pelo qual foram escolhidas, para este estudo, as habilidades da consciência fonológica, analiso as contribuições das habilidades metalinguísticas para a alfabetização, tendo como ênfase o papel da consciência fonológica.

No capítulo 3, exponho como se dá a aquisição do princípio alfabético na perspectiva da psicologia cognitiva da leitura. Nele, investigo qual a relação que o conhecimento do som e do nome das letras exerce sobre a aprendizagem da escrita alfabética.

No capítulo 4, falo sobre os dados das pesquisas estudadas a respeito das relações entre a consciência fonológica e a habilidade da leitura e escrita.

Já no capítulo 5, demonstro os objetivos e o problema da pesquisa.

No capítulo 6, abordo a metodologia adotada para o estudo, seu delineamento, local, participantes e instrumentos de coleta de dados.

E, por fim, no capítulo 7, apresento os resultados da pesquisa, bem como as discussões geradas a partir dos dados encontrados e as respectivas considerações finais.

1. Dados da Alfabetização no Brasil

Ao analisarmos os dados nacionais e internacionais sobre o desempenho na leitura e na escrita dos estudantes brasileiros, percebemos um quadro bastante preocupante. Os índices da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), levantados pelo Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2016, p. 72) constataram que dos 2.160.601 alunos que foram avaliados no final do ciclo de alfabetização, concluintes do 3º ano, na rede pública brasileira, 54,7% têm níveis insuficientes em leitura e 33,9% em escrita. Cerca de 450 mil desses 2 milhões de alunos classificaram-se no nível 1, o mais baixo na escala de proficiência. Estar nesse patamar significa que o avaliado não conseguiu localizar uma informação explícita em textos curtos como receitas, cartas, convites ou bilhetes (INEP, 2017, p. 41).

Os dados em nível internacional têm revelado resultados semelhantes (PISA, 2019). Por exemplo, aqueles alcançados pelo Brasil no Programa Internacional de avaliação dos estudantes (Pisa, em inglês), que é um instrumento de medida da evolução da qualidade, equidade e eficiência dos sistemas escolares promovida pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Essa avaliação internacional, que ocorre a cada três anos, tem como objetivo avaliar o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos atentando-se a três domínios: leitura, matemática e ciências.

Nessa avaliação apresentada acima, de 2019, o Brasil aparece no ranking internacional na 57ª posição em leitura entre os países analisados pertencentes à OCDE. De acordo com o documento, “cerca de 50,0% dos estudantes brasileiros alcançaram o Nível 2 ou acima em letramento em Leitura, em contraste a 77,4% dos estudantes dos países da OCDE” (idem, p. 69).

Diante desses dados, constatamos que apenas metade dos estudantes brasileiros de 15 anos, dos que foram avaliados, conseguem distinguir a ideia básica de um texto de extensão média, inferir informações baseadas em

critérios explícitos, embora às vezes complexos, e refletir em relação ao tema e à forma dos textos, quando claramente instruídos a fazê-lo.

Verificando os níveis de leitura entre os jovens e adultos em contexto nacional, o panorama também é preocupante quando analisada a meta 9 do PNE: apesar de o Brasil ter-se comprometido a reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional até 2024, ainda se encontra longe de alcançar a meta.

Para o acompanhamento da meta, o Inep adotou os critérios e os indicadores do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e, por conseguinte, as deliberações do órgão, o qual considera alfabetizada a pessoa que se autodeclara saber ler e escrever, e analfabeta funcional a pessoa com 15 anos ou mais de idade que possui menos de quatro anos de escolaridade ou que declara não saber ler e escrever.

A situação do público formado por jovens e adultos se mostra mais crítica, já que os indicadores apresentam um quadro ainda insatisfatório. Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) em comparações com edições anteriores de 2012 a 2017 realizada pelos IBGE, indicam um aumento da taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais, passando de 91,4% para 93%. No entanto, não foi alcançada a elevação dessa taxa para 93,5% até 2015, estabelecida na meta 9 do PNE, e faltam ainda sete pontos percentuais para erradicação do analfabetismo absoluto, prevista para o ano de 2024 (BRASIL, MEC, 2019).

Outros dados apresentados também pelo Indicador de Alfabetismo Funcional (Inap), que apresentam definições mais precisas, foi realizado em 2018 pelo Instituto Paulo Montenegro. De acordo com o estudo, 30% dos brasileiros entre a faixa etária dos 15 a 64 anos podem ser considerados analfabetos funcionais, categoria que abrange dois grupos: o “analfabeto” e o “alfabetizado rudimentar”.

Conforme essa classificação, o analfabeto é aquele que não consegue realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases, ainda que consiga ler números familiares (número de telefone, preços etc.). Já o alfabetismo rudimentar se desenha na condição daquele que, entre outras barreiras, consegue apenas localizar informações explícitas, e expressas de

modo literal, em textos simples do cotidiano (cartazes, calendários e outros), não sendo capaz de fazê-lo em textos diversos, como jornalísticos ou científicos. Com base nessa classificação, apenas 12% dos brasileiros na faixa etária mencionada são considerados como leitores proficientes e desenvolveram a habilidade de elaborar textos com complexidade de descrição e argumentação e de emitir opinião. (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2016, 2018).

O Brasil apresenta índices de fracasso na alfabetização considerados inaceitáveis. Morais (2014, p.51) chama atenção para o fato de que, entre os Direitos Humanos, o direito à alfabetização – nos países que utilizam o alfabeto – e, de modo geral, os direitos à literacia, que compreende diferentes níveis, à instrução e à cultura deveriam ser garantidos.

Assim, percebemos que os dados apresentados demonstram que a garantia de conquistar o direito a alfabetização ainda está muito distante da realidade.

Políticas públicas atuais de educação não têm alcançado a inclusão de pessoas na sociedade contemporânea da informação como cidadãos, o que é seu objetivo principal. E a menos que haja uma intervenção pedagógica sistemática com o propósito de que essas defasagens sejam recuperadas, poderão ocorrer prejuízos durante o percurso do estudante ao acesso à cultura letrada. Dessa forma, o resultado desaguaria no que se configura como analfabetismo funcional, condição do estudante que possui habilidades reduzidas de leitura, escrita e compreensão de textos.

Isso é extremamente prejudicial, já que nos países utilizadores do alfabeto, a alfabetização abre caminho para a literacia, ou seja, a utilização das habilidades de leitura e escrita que vão além do alfabetismo, que são “atividades de aquisição, transmissão e, eventualmente, produção de conhecimento” (MORAIS, 2014, p. 13).

Se por um lado as potencialidades de acesso a esses direitos são desiguais desde o nascimento, Morais, Leite e Kolinsky (2013, p.20) afirmam que muitas dificuldades podem ser superadas, pois a maioria dos casos de maus leitores não ocorre por problemas cognitivos em si, mas por razões

socioeconômicas e socioculturais. Os especialistas apontam que essas mudanças podem ocorrer desde que se apresente ao aluno um ensino sistemático do código alfabético já no início da Educação Infantil.

Os autores afirmam que o ensino do código alfabeto deve ser de forma lúdica, por meio de jogos de linguagem, brincadeiras, leitura de livros pelo professor para desenvolvimento do vocabulário expressivo e receptivo de forma oral e sempre com o apoio do texto estruturado pelo docente.

Mas nada disso será possível sem a efetiva adequação e aplicação das normas educacionais vigentes. Por exemplo, documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p.103) e a Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019, p.20) trouxeram mudanças importantes nas diretrizes educacionais brasileira.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p.91), para atender o disposto no inciso I do artigo 32 da LDB, no primeiro e no segundo ano do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, de modo que se garanta aos estudantes a apropriação do sistema de escrita alfabética, a compreensão leitora e a escrita de textos com complexidade adequada à faixa etária dos estudantes, e o desenvolvimento da capacidade de ler e escrever números, compreender suas funções, bem como o significado e uso das quatro operações matemáticas.

Destaca-se, ainda, que nos anos iniciais da alfabetização serão aprofundadas “experiências com a língua oral e escrita já iniciadas na família e na Educação Infantil” (idem, p. 85). Ou seja, os eixos de integração que guiam o desenvolvimento e a aprendizagem da língua portuguesa são a oralidade, a análise linguística/semiótica, a leitura/escuta e a produção de textos.

Esses eixos precisam proporcionar o desenvolvimento das capacidades de uso da língua/linguagens em práticas situadas de linguagem.

Foi enfatizada também a necessidade de o aluno adquirir competências no reconhecimento de rimas e aliterações e o reconhecimento das relações regulares e irregulares entre fonemas e grafemas, além da sinalização da importância da pertinência do sistema alfabético como base para a

alfabetização: “Sujeito alfabetizado é aquele que consegue ‘codificar e decodificar’ os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras)” (idem, p.87).

Ainda segundo a BNCC (idem, p. 26), o processo básico de alfabetização deve ocorrer nos dois anos (no 1º e no 2º anos do Fundamental I). Já no 2º ano devem-se concretizar as relações grafofonêmicas do código alfabético da língua portuguesa, junto com a fluência oral e a ampliação do vocabulário, levando em conta as estratégias de compreensão de textos, ampliação de conhecimentos gerais da cultura e ciências que deverão ser adquiridos e desenvolvidos ao longo dos anos do Ensino Fundamental I.

As práticas de linguagem que se apresentam, no que diz respeito aos dois anos iniciais, são: vida cotidiana, artístico-literária, estudo e pesquisa e vida pública, com a intenção de aplicá-las em atividades no Ensino Fundamental. As atividades, conforme a BNCC (idem, p. 89), referem-se a:

- Diferenciar desenhos/grafismos (símbolos) de grafemas/letras (signos);
- Desenvolver a capacidade de reconhecimento global de palavras (que chamamos de leitura “incidental”, como é o caso da leitura de logomarcas em rótulos), que será depois responsável pela fluência na leitura;
- Construir o conhecimento do alfabeto da língua em questão;
- Perceber quais sons se deve representar na escrita e como;
- Construir a relação fonema-grafema: a percepção de que as letras estão representando certos sons da fala em contextos precisos;
- Perceber a sílaba em sua variedade como contexto fonológico desta representação;
- Compreender o modo de relação entre fonemas e grafemas, em uma língua específica.

Seabra (2021, p.11-12) afirma que os programas de alfabetização que introduzem as instruções fônicas sistemáticas têm consistentemente mostrado

resultados melhores do que programas que não o fazem, com repercussões tanto na leitura e na escrita de itens isolados e na compreensão de textos. Seu trabalho destaca dois fatores fundamentais para o desenvolvimento da leitura visual de palavras: o conhecimento dos sons das letras e a consciência fonêmica, ou seja, a habilidade de identificar ou segmentar os pequenos segmentos sonoros que compõem as palavras que ouvimos. Essas novas estratégias necessárias para alfabetizar apontam para a necessidade de ampliar a formação do professor alfabetizador.

Na mesma direção, Morais (2013, p. XXVI) considera que o processo de aprendizagem da leitura e da escrita pode tornar-se mais rápido se os professores levarem em conta os processos cognitivos que se efetuam na mente da criança e as relações entre as diversas aquisições que conduzem ao saber ler e souberem identificar com o máximo de precisão as origens das dificuldades encontradas pela criança.

Por fim, Adams *et al.* (2012, p.21) enfatiza que, para poder ter uma prática mais efetiva, o professor alfabetizador precisa conhecer a estrutura da língua, especialmente a área da fonologia, ou seja, o estudo das regras inconscientes que comandam a produção de sons da fala. A fonética, por sua vez, compõe o estudo da forma como os sons da fala são articulados, e a fônica, o sistema pelo qual os símbolos representam sons em um sistema de escrita alfabética.

Assim, fica claro: cabe aos educadores desenvolver a consciência linguística nas crianças desde a Educação Infantil, de forma a prepará-las cognitivamente para aprender a ler e escrever. Segundo Maluf (2021, p.35), também se faz necessário que cursos de formação de professores propiciem a compreensão a respeito das características do conhecimento científico baseado em evidência.

Atualmente, a literatura científica aponta para a forte predominância das ciências cognitivas na busca de respostas para a compreensão dos processos de aprendizagem. Por isso, os professores precisam saber mais sobre como aprendemos e conseqüentemente sobre quais práticas poderão utilizar para uma alfabetização bem-sucedida (MALUF, 2021, p.36).

No próximo capítulo, apresentaremos os processos de aprendizagem e, de maneira especial, da aprendizagem da linguagem escrita, advindas das ciências cognitivas da leitura.

2. Ciências cognitivas da leitura

A aprendizagem da leitura e da escrita pode ser tratada sob diferentes aspectos teóricos. Desta forma, o enfoque teórico escolhido e utilizado para a presente pesquisa é o da psicologia cognitiva.

Por esse conceito, entende-se a psicologia cognitiva como campo que estuda a cognição a partir da concepção de que os processos mentais de um indivíduo podem ser medidos e analisados (MALUF, 2019, p.74). Ela surgiu de várias correntes da psicologia e se consolidou, em 1967, com o livro *Cognitive Psychology*. Em resumo: a psicologia cognitiva é o “estudo de como as pessoas percebem, aprendem, lembram-se de algo e pensam sobre as informações” (STERNBERG, 2000, p.19).

Então, eis que nos últimos 20 anos, a ciência da leitura passou a contar com as contribuições da psicologia cognitiva e com os progressos das neurociências. Por meio de imagens obtidas em ressonância magnética, foi possível observar as zonas cerebrais estimuladas durante a leitura, evidenciando-se daí o processo de decodificação dos mecanismos neurais do ato de ler. “No laboratório, seguimos passo a passo o percurso da palavra desde a análise da sequência das letras até o reconhecimento visual, o cálculo da pronúncia e o acesso à significação” (DEHAENE, 2013, p. 16).

Segundo Maluf (2021, p.32), a literatura científica internacional atual aponta para uma forte predominância das ciências cognitivas na busca de respostas para a compreensão dos processos de aprendizagem. A ciência da leitura consolidou-se e vem desvendando os mecanismos neuronais no ato de ler, tendo como objetivo conhecer como o cérebro humano aprende a ler.

Pesquisas têm constatado que mudanças significativas ocorrem no cérebro e nos processos cognitivos quando se aprende a ler (MALUF; SARGIANI, 2013, p.77), pois os mesmos neurônios que reconhecem faces ou mãos podem desviar suas preferências a fim de responder a objetos e letras, tanto na infância como na idade adulta, e independe da idade em que se aprende a ler. “Tal processamento é possível graças à reciclagem neuronal, pela qual os neurônios humanos são capazes de aprender, através da reorientação dos sistemas cerebrais para símbolos novos, pertencentes a cada cultura” (DEHAENE, 2013, p.148).

Essa aprendizagem pelo cérebro humano se deve graças a uma arquitetura em que as diversas funcionalidades de cada subsistema se encontram articuladas, como o subsistema da leitura. A área das entradas visuais, na região occipital, por exemplo, é o local no qual são processados os sinais luminosos; já a região occípito temporal ventral esquerda foi denominada por Dehaene (2012, p.86) como a “caixa das letras”. É nesse local que se dá a análise da palavra escrita, os circuitos que circundam o tratamento da imagem acústica da fala até as regiões que processam o significado e, finalmente, os circuitos que processam os elementos designados aos gestos motores relativos à produção da fala.

Essa aprendizagem da leitura “adiciona ao sistema de representação interna da linguagem falada, uma dimensão visuográfica, que se baseia na operação de combinação de fonemas e grafemas” (MALUF; SARGIANI, 2019, p.77).

O uso da linguagem para se comunicar é uma habilidade humana e ocorre naturalmente na imersão em um determinado grupo social, podendo ser verbal, visual, gestual ou escrita. Curiosamente, uma das conclusões recentes a que a ciência cognitiva chegou é de que nosso cérebro não foi feito para a linguagem escrita. “Nosso genoma não teve tempo de se modificar para desenvolver os circuitos cerebrais próprios à leitura” (DEHAENE, 2012, p. 17), mas se adaptou e converteu-se de alguma maneira.

Confirmando aquilo que Morais (2014, p.58) descreveu como o caminho errado de ensinar a ler no Brasil, há pelo menos uma quinzena de anos e pude observar na maioria dos meios educacionais nos quais trabalhei, a leitura e a escrita são vistas como uma forma de linguagem que deve ser obtida seguindo os mesmos mecanismos da linguagem oral. A recomendação desse movimento educacional é “aprender a ler como se aprende a falar, naturalmente” (MORAIS, 2013a, p. 3). Ainda hoje principalmente na escola, no ambiente educacional em que convivo aqui no Brasil, há quem afirme o mesmo. Porém, a posição da psicolinguística cognitiva vai na direção contrária. A seguir, explicarei por quê.

Partindo dos estudos do psicólogo da linguagem Alvin Liberman (1995 apud MORAIS, 2013a, p. 3) foram destacadas as seguintes diferenças entre a fala e a leitura/escrita.

A fala é universal e mais antiga que a história da espécie humana; a leitura e a escrita são diferentes.

O ato de falar aparece no convívio familiar já aproximadamente após o primeiro ano de vida, enquanto a escrita aparece bem depois. Enquanto o primeiro não precisa ser ensinado, a leitura e a escrita necessitam de uma pessoa mais experiente, pois a simples exposição ao ambiente letrado não é suficiente para que a criança aprenda a ler e escrever (MALUF, 2015, p.311).

Como lembra Morais, “a linguagem oral exprime e transmite uma variedade infinita de mensagens, a escrita só partilha desses domínios na medida em que transcreve a linguagem oral ou fala interna do pensamento.” (2013b, p. 3).

O mesmo autor (2014, p.5) afirma que a criança foi preparada pela evolução para a linguagem oral, para compreendê-la e para produzi-la, mas não para ler e escrever.

Maluf e Sargiani (2019, p.78) afirmam que estudos já forneceram evidências que a aprendizagem da leitura e da escrita afeta a ontogênese da linguagem oral, o que assinala que os sistemas de linguagem oral e escrita interagem e se afetam mutuamente. A linguagem escrita, segundo Maluf (2005, p. 56) “*tem que ser objeto de ensino [...], pois tem sua aquisição diretamente dependente de processos de aprendizagem*” [grifo meu].

Percebe-se que a maioria das crianças quando entra no 1º ano do Ensino Fundamental, considerado como o início do ciclo da alfabetização no Brasil, já têm uma competência linguística oral e, em geral, sua fala é correta. Em uma criança típica, dificilmente ocorrem problemas com a comunicação oral entre as pessoas ao seu redor.

Percebe-se que, apesar de suas habilidades de falar e ouvir com os colegas e as pessoas ao seu redor, elas geralmente não têm conhecimento consciente e reflexivo das partes que formam as palavras ou de como elas se combinam e organizam na linguagem oral.

Segundo Barrera e Maluf (2003, p.492),

enquanto a consciência fonológica estaria diretamente relacionada ao domínio das regras de correspondência entre grafema e fonemas, a consciência sintática estaria relacionada ao domínio de estruturação do texto em unidades maiores.

Assim, para que a criança avance na aprendizagem da leitura e da escrita, ela necessita que desenvolvam atividades explícitas de uma ação consciente aos aspectos formais da linguagem (fonológico, morfológico e sintático), bem como do seu conteúdo (nível semântico) (idem, p. 492).

“No que diz respeito às habilidades metalinguísticas presentes no início da alfabetização e o desempenho na escrita e leitura de palavras no início e no final do ano escolar, várias correlações foram encontradas”, pontuam (idem). As atividades de alfabetização de maneira explícita devem ter como objetivo desenvolver a consciência linguística das crianças, ou seja, suas habilidades metalinguísticas.

2.1 Habilidades metalinguísticas como facilitadoras para a aprendizagem da leitura e da escrita

O termo “metalinguístico” tem sido utilizado para denominar fenômenos diversos ligados aos comportamentos linguísticos da criança.

Segundo Gombert (2013, p.20), existe a necessidade de identificar níveis de controle cognitivo que a criança possui sobre a linguagem. A criança evolui de conhecimentos implícitos, “epilinguísticos”, que se instalam naturalmente durante o desenvolvimento linguístico nas crianças, para as habilidades metalinguísticas explícitas, ligadas ao controle consciente e intencional de segmentar e manipular a fala em suas unidades.

A relação entre o desenvolvimento das habilidades metalinguísticas e a aquisição da linguagem escrita é amplamente aceita na literatura. Desde os anos 1970, ocorreram vários estudos comprovando as relações entre a aprendizagem da linguagem escrita e o desenvolvimento das habilidades metalinguísticas (BARRERA; MALUF, 2003; CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2000; GOMBERT, 2003; GUIMARÃES, 2005; KULING et al, 2010; MORAIS, 2014).

Segundo a literatura consultada por Spinilo, Mota e Correa (2012, p. 159), “a consciência metalinguística se subdivide em distintos tipos: consciência fonológica; consciência morfológica; consciência sintática; consciência metatextual”. Afirmam, ainda, que esta classificação leva em conta os níveis linguísticos que são efetuadas pelo leitor como foco de sua atenção,

como “o fonema, a palavra, a sintaxe, o texto e o contexto no qual a linguagem se insere” (SPINILO; MOTA; CORREA, 2012, p. 159).

Kulnig *et al.* (2010, p.79) ressaltaram que as habilidades metalinguísticas que prenunciam o sucesso na aquisição da leitura e da escrita no início da alfabetização são consciência fonológica, consciência sintática e consciência morfológica.

Entre as habilidades metalinguísticas, aquela que possui mais evidências na literatura de sua contribuição para as aprendizagens da leitura e da escrita é, justamente, a consciência fonológica.

Esse termo foi definido como a consciência de que as palavras são constituídas por diversos sons. Tomar consciência do fato aparenta ser relevante no processo de aprendizagem da leitura e da escrita (MORAIS, 2013, p.29). A consciência fonológica também aparece na literatura com a designação de habilidade metafonológicas, ou seja, como reflexão sobre a estrutura fonológica da linguagem oral (SANTOS; MALUF, 2010, p.95).

O conceito de consciência fonológica pode ser conhecido como multidimensional, visto que é composto por outras sub-habilidades como segmentação, deleção e julgamento de sílabas ou fonemas (SARGIANI, 2013, p.22).

Ela divide-se em níveis básicos, que constituem a consciência das várias habilidades de segmentar a fala, como consciência de palavras, sílabas, rimas e aliterações. A consciência silábica se trata de quando se aprende a manipular as sílabas para construir novas palavras. Para alcançar essa percepção, é preciso ter consciência de que as sílabas são formadas por sons. Já a consciência dos segmentos com frequência maiores que um fonema isolado e que se apresentam como unidades mais clara da fala decorre mais inicialmente. Segundo Seabra (2021, p. 72), “já a consciência de fonemas é mais complexa, visto que a unidade sonora do fonema nem sempre é facilmente segmentável do ponto de vista auditivo, ou seja, alguns fonemas não são segmentos acústicos independentes”.

A consciência fonêmica se conecta à habilidade de distinguir e manipular os distintos fonemas, que, unidades abstratas, exigem ampla consciência fonológica. De acordo com Sargiani (2013, p. 24), “a consciência fonológica

(dos sons maiores) pode ser desenvolvida em pessoas que não aprendem a ler, mas a consciência fonêmica depende do ensino da linguagem escrita”.

Para que ocorra a aprendizagem da leitura e da escrita, é necessário que a criança aprenda a identificar as menores unidades sonoras que compõem a linguagem falada – ou seja, os fonemas – e passe a associá-los a um determinado grafema. Desta forma, a criança precisa dominar o sistema alfabético.

3. Ensinar a ler e escrever em um sistema de escrita alfabético

A alfabetização é um processo de ensino das habilidades da leitura e escrita em um sistema de escrita alfabético, composto pelo alfabeto. Ele, por sua vez, vem a ser um conjunto arbitrário de letras, ou seja, de símbolos escritos, usado para representar os sons da fala. O alfabeto latino, que usamos no Brasil, se compõe de 26 letras, com 5 vogais e 21 consoantes, caracterizados em uma sequência, que serve para fins práticos: A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z. Não podemos esquecer que na língua portuguesa existem os diacríticos, que mudam os sons das letras, mas não são considerados letras como (~ ^) (MALUF, 2015, p.311).

Assim, aprender as letras do alfabeto se torna a primeira etapa para ensinar o sistema escrita alfabético, bem como compreender que ele é uma invenção que ocorreu ao longo da história.

Para sermos mais precisos, a humanidade inventou a escrita há mais de cinco mil anos, e o sistema alfabético há cerca de 3 mil anos. Se for comparado com a história e, em particular, com a história da linguagem falada, podemos considerá-lo recente (idem, p.312).

Na atualidade, encontram-se diferentes tipos de escritas para diferentes línguas; todavia, quando se ensina a ler e escrever em um sistema alfabético, o que se ensina é um modo de representação gráfica que representa sons por meio de letras (MORAIS, 2014, p.43). Diferentemente do que ocorre com o desenvolvimento da linguagem oral, a aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico de escrita exige mediadores que possam mostrar para o aprendiz o significado e o modo de uso desse sistema de representação gráfica da fala (MALUF, 2015, p. 311).

Para Moraes (2013, p.35), o processo de aquisição da linguagem escrita, em um sistema alfabético, deve ocorrer em três etapas:

Na primeira, compreende-se o princípio alfabético, isto é, que as letras ou grupos de letras correspondem a fonemas.

Na segunda, apreende-se a ideia do mecanismo básico da leitura e da escrita, com o aprendizado da identificação dos grafemas que constituem os fonemas correspondentes e associá-los na ordem correta num único som.

E, por fim, a terceira etapa diz respeito à estabilização numa forma de memória a longo prazo das representações ortográficas das palavras que se teve a ocasião de decodificar ou codificar corretamente várias vezes.

Assim, a segunda e a terceira etapas ou aquisições apontadas por Morais se sobrepõem numa medida inconstante e continuam sendo necessárias sempre quando o leitor encontrar uma palavra vista pela primeira vez ou que aparece raramente. Com o tempo de leitura, a proporção dessas palavras tende ser cada vez menor, tornando-se o leitor capaz de exercer o reconhecimento automático das palavras.

Esse processo pelo qual se aprende a reconhecer palavras é explicado por Ehri (2013, p.49). Segundo ela, ocorre uma progressão na aprendizagem da leitura e da escrita em sistemas alfabéticos, como é o caso da língua portuguesa, apresentando quatro fases de leitura, surgidas durante a aprendizagem: pré-alfabética, alfabética parcial, alfabética completa e alfabética consolidada.

As fases do desenvolvimento da leitura e da escrita retratam o uso e o conhecimento que a leitor faz do sistema de alfabético, passando de uma fase a outra, descrevendo, assim, sua progressão.

A seguir, descreveremos, segundo Ehri (2013, p.50-81), cada uma das etapas:

Fase pré-alfabética - A criança faz uso da estratégia de predição, utilizando, de início, pistas visuais. Como ainda não consegue entender as relações entre letras e sons, lê palavras familiares por reconhecimento de cores, como as escritas em rótulos de bebidas ou nomes de lugares conhecidos, sendo incapaz de identificar diferenças nas letras. Algumas crianças já conseguem escrever palavras de memória.

Fase alfabética parcial - O leitor faz analogias, utilizando pistas fonológicas, já conhece os sons das letras e começa a utilizá-los para ler e escrever.

Fase alfabética completa – Nela, o leitor já conhece as relações entre grafemas e fonemas, adquire as habilidades de decodificação (fonema) e codificação (grafema). Assim passa a ler e escrever palavras com autonomia.

Fase alfabética consolidada - Nessa fase de consolidação, é necessário que a pessoa desenvolva velocidade e fluência e escreva com a correção ortográfica necessária.

Mas só será considerado um leitor hábil aquele que identifica palavras com precisão, fluência e velocidade, dentro e fora de textos (EHRI, 2013, p.80). Como o propósito da leitura reside na compreensão do que se está lendo, é necessário adquirir algumas habilidades para alcançar esse patamar.

Lemos para compreender, mas ler não é necessariamente compreender. Para compreender textos é necessário desenvolver diferentes habilidades e capacidades relacionadas à compreensão da linguagem e ao código alfabético (MORAIS, 2013, p.74).

A figura 1 ilustra o modelo de cordas, no qual se podem ver as diferentes habilidades necessárias para a leitura competente, formando o grande conjunto voltado à compreensão e ao reconhecimento das palavras.

Figura 1 - Modelo de cordas



Fonte: SCARBOROUGH, 2001 *apud* BRASIL, 2019, p. 29

A consciência fonológica é um dos muitos fios que tecem essa corda para o reconhecimento de palavras necessário para a execução da leitura

fluyente. Muitos estudos comprovam a importância do desenvolvimento da consciência fonológica para o aprendizado da leitura e escrita.

Isso porque a habilidade de manipular os sons das letras e palavras é essencial para o processo de alfabetização.

Propõe-se, a seguir, analisar algumas pesquisas escolhidas na literatura sobre a [relação da] habilidade metalinguística, ou consciência fonológica, como facilitadora da alfabetização.

4. Pesquisas sobre relações entre a consciência fonológica e a leitura e a escrita

Nesse capítulo realizaremos uma breve revisão de literatura brasileira sobre pesquisas que tratam da relação entre a consciência fonológica para a aprendizagem da leitura e da escrita nos sistemas alfabéticos. A seguir, serão apresentadas pesquisas consultadas que trazem dados de relações entre aprendizagem da leitura e escrita e do desenvolvimento da consciência fonológica.

Começando por Guimarães (2003), que investigou a relação entre habilidades metalinguísticas (consciência fonológica e sintática) e desempenho na leitura e na escrita (ortografia) de palavras isoladas com alunos de 6 escolas que frequentavam as salas de recursos. Participaram 20 crianças com dificuldades em leitura e escrita, cursando a 3ª e a 4ª séries (grupo 1); 20 crianças da 1ª série, com o mesmo nível de leitura e escrita dos sujeitos do grupo 1 (grupo 2) e 20 crianças da 3ª e 4ª séries, com a mesma idade cronológica dos sujeitos do grupo 1 (grupo 3).

A análise estatística dos resultados obtidos nas tarefas de avaliação da consciência fonológica é unânime em apontar a defasagem dessa consciência nos sujeitos com dificuldades na leitura e na escrita, envolvendo, principalmente, a identificação e a manipulação de fonemas. Assim, o trabalho sugere a importância de favorecer o desenvolvimento da consciência fonológica nas séries escolares iniciais.

Já Capovilla, Capovilla e Soares (2004) pesquisaram se as habilidades metalinguísticas, como consciência fonológica e consciência sintática, são importantes à aquisição de leitura e escrita. Participaram da pesquisa 204 crianças de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, utilizando-se Prova de Consciência Fonológica por Figuras (PCFF), Prova de Consciência Sintática (PCS), Teste de Competência de Leitura Silenciosa e Teste de Vocabulário de Figuras USP (Tvfusp). O Teste de Vocabulário por Figuras USP – Tvfusp (Capovilla *et al.*, 2004) avalia o vocabulário receptivo auditivo. Os autores concluíram que os resultados encontrados corroboraram as evidências bibliográficas sobre a correlação entre leitura, escrita, consciência sintática e consciência fonológica.

Na sequência, Barrera e Maluf (2003) investigaram a influência das consciências fonológica, lexical (vocabulário) e sintática (significado) sobre a aquisição da linguagem escrita. A pesquisa teve a participação de 65 alunos da 1ª série do Ensino Fundamental de uma escola pública de São Paulo. A análise estatística apresentada demonstrou correlações positivas significativas entre os níveis iniciais de consciência fonológica e sintática e o desempenho final das crianças em leitura e escrita. A consciência lexical mostrou-se correlacionada apenas com o resultado em leitura. Tais resultados sugerem a importância de se favorecer o desenvolvimento da consciência metalinguística nas séries escolares iniciais.

Em 2004, Capovilla, Gutschow e Capovilla realizaram uma pesquisa para identificar as habilidades cognitivas capazes de prever desempenhos posteriores em leitura e escrita. Participaram da pesquisa 54 crianças de pré-escola e de 1ª série, sendo avaliadas em vocabulário, consciência fonológica, sequenciamento, memória fonológica, memória visual, cópia de figuras, aritmética e qualidade da escrita; e, dez meses depois, em leitura e escrita. Análises de regressão para verificar quais habilidades melhor predizem leitura e escrita identificaram as seguintes boas preditoras: aritmética, memória fonológica, vocabulário, consciência fonológica e sequenciamento. Assim o estudo comprovou a hipótese do déficit fonológico e forneceu validação preliminar de instrumentos e diretrizes para detectar crianças em risco, o que possibilita intervenção precoce eficaz.

Já Barrera e Santos (2016) apresentaram uma pesquisa que teve como objetivo analisar as relações entre conhecimento do nome das letras, escrita inventada de palavras e habilidades em consciência fonológica em pré-escolares brasileiros. Participaram da pesquisa 35 crianças (20 meninas e 15 meninos) com idades variando entre cinco anos e sete meses e seis anos e dez meses de idade, alunos de uma pré-escola pública. Os participantes, que responderam a provas de conhecimento de letras e consciência fonológica, também foram solicitados a escrever palavras que diferiam entre si em função do nome da consoante inicial das palavras poder ser detectado integralmente (ex: dedo) ou apenas parcialmente (ex: bicicleta; limão; mandioca) na pronúncia delas. Os resultados indicaram uma forte correlação entre conhecimento do nome das letras e escrita, sendo que o efeito facilitador do

conhecimento do alfabeto sobre a escrita é significativamente maior no caso do nome da letra poder ser identificado no início da palavra a ser escrita. Concluiu-se que o conhecimento do nome das letras constitui uma das habilidades fundamentais para o domínio dos sistemas alfabéticos de escrita também na língua portuguesa.

No trabalho de Maluf, Zanella e Pagnez (2006), empreendeu-se uma revisão bibliográfica de levantamento de pesquisas com falantes do português no período de 1987 a 2005. Ele apontou 157 estudos da relação entre o desenvolvimento de habilidades metalinguísticas e a aquisição da linguagem escrita, amplamente aceita na literatura da área, e que estudos sobre consciência fonológica estão presentes em pesquisas de intervenção, constatando que a habilidade de aprender a escrever não está ligada somente às habilidades e percepções linguísticas visuais, mas muito mais correlacionada com as habilidades metalinguísticas.

Em 2007, Santos e Maluf fizeram uma revisão de literatura que teve como objetivo identificar e analisar pesquisas de intervenção em consciência fonológica e seus efeitos sobre a aprendizagem da linguagem escrita. As investigações sobre programas de intervenção em consciência fonológica relacionados à aquisição da linguagem escrita permitiram identificar três categorias de estudos: (1) os que investigam adultos analfabetos, (2) os que investigam crianças com dificuldades na aprendizagem da linguagem escrita e (3) os que investigam crianças pré-escolares. Os resultados da análise mostram que os programas de intervenção têm efeitos positivos na aprendizagem da linguagem escrita, constatando que o desenvolvimento da consciência fonológica aparece como condição facilitadora, embora não suficiente, no processo de aquisição da linguagem escrita.

Na sequência, examinamos o trabalho de Siccherino (2007), que apresentou uma pesquisa sobre a relação entre a consciência fonológica e a aquisição da linguagem escrita em crianças do 1º ano do Ensino fundamental em dois momentos: no início do ano e três meses depois. Participaram da pesquisa 53 crianças matriculadas em uma escola particular da cidade de Mauá, em São Paulo. Para avaliação de consciência fonológica foram utilizadas provas de aplicação individual, já para avaliar a escrita foi feito um ditado de palavras, de aplicação coletiva. Os resultados mostraram uma

correlação bastante significativa entre a consciência fonológica e a habilidade da escrita, tanto na primeira quanto na segunda aplicação. No entanto, a pesquisa apresentou que o nível de desenvolvimento da habilidade fonológica no início do ano não aparece associado à habilidade de escrita três meses depois, o que permite concluir pela não existência de uma relação de precedência, e sim de mútua influência entre as duas habilidades estudadas. São feitas considerações sobre as implicações pedagógicas desses resultados, que sugerem a existência de uma estreita relação entre consciência fonológica e aquisição da linguagem escrita. Contudo, a habilidade de consciência fonológica parece não ser preditiva da habilidade de escrita, concordando com os achados de Guimarães (2003): a consciência fonológica e a aprendizagem da escrita desenvolvem-se em interação.

Em 2010, Santos e Maluf fizeram uma pesquisa que teve como objetivos avaliar a eficácia de um programa de intervenção para desenvolver habilidades metafonológicas e facilitar a aprendizagem da escrita em crianças falantes do português do Brasil. Participaram 90 crianças de cinco a seis anos que frequentavam classes de alfabetização. Foi utilizado delineamento quase experimental em três fases: pré-teste, intervenção e pós-teste, com aplicação de provas às crianças. Os resultados mostraram que as habilidades metafonológicas têm papel facilitador no início do processo de aquisição da linguagem escrita e podem ser desenvolvidas por meio de programas de intervenção em diferentes condições de aplicação. Constataram, assim, que a consciência fonológica, entendida como habilidade de reflexão e manipulação dos sons da fala, se relaciona ao êxito na aquisição da linguagem escrita.

No mesmo ano, Carvalho fez um estudo que investigou os efeitos de um programa de intervenção – composto de atividades e jogos visando desenvolver habilidades de consciência fonológica – sobre a aprendizagem da leitura e da escrita de crianças de 3º e 4º anos do Ensino Fundamental com dificuldades nessa aprendizagem. A pesquisa foi realizada em uma escola pública municipal, em Teresina, capital do Piauí. Participaram do estudo 18 crianças de ambos os sexos, distribuídas em dois grupos, o experimental, com nove crianças com idade de 7,1 a 9,3 anos, e o grupo controle, com nove crianças com idade de 7,5 a 9,1 anos. O programa de intervenção é composto de cinco unidades de atividades e jogos visando desenvolver habilidades de

consciência fonológica e segmentar da fala. Foi desenvolvido pela pesquisadora com os participantes do grupo experimental três vezes por semana, em 24 sessões de atividades, cada uma com duração de 90 minutos. A pesquisa concluiu que dentre as habilidades metalinguísticas três são consideradas preditivas do sucesso na aquisição da leitura e escrita: as consciências sintática, fonológica e morfológica. Este artigo discute como estas três habilidades podem contribuir para leitura e escrita no português.

Também em 2010, Spinillo, Mota e Correa, em uma pesquisa com levantamento de estudos realizados com crianças, discutiram as complexas relações entre consciência metalinguística e compreensão leitora a partir da consciência fonológica, da consciência morfológica e da consciência metatextual. A consciência fonológica refere-se à habilidade de refletir acerca dos sons que compõem as palavras, auxiliando no processo de decodificação que, por sua vez, contribui para a compreensão de leitura. A consciência morfológica pode ser entendida como a habilidade de refletir sobre os morfemas, que são as menores unidades linguísticas que têm significado próprio. Já a consciência metatextual refere-se à habilidade de refletir sobre as propriedades dos textos. Diferentemente da consciência fonológica e morfológica, as relações entre a consciência metatextual e a compreensão leitora não são tão claras, havendo resultados divergentes quanto à contribuição do conhecimento sobre as propriedades do texto para a compreensão textual. Concluíram que o entendimento dessas relações permite construir um quadro teórico a respeito do papel da consciência metalinguística, seja em relação ao fonema, ao morfema ou às propriedades do texto, na compreensão textual, bem como extrair implicações educacionais acerca da aprendizagem da leitura.

Com objetivo de avaliar como três habilidades de processamento fonológico (consciência fonológica, memória de trabalho fonológica e velocidade de nomeação) se relacionam à habilidade inicial de leitura, Puliezi (2010) realizou um estudo com 28 crianças do 1º ano do Ensino Fundamental da rede particular de ensino do município de Guarulhos, em São Paulo. Nele, ela constatou que o desempenho na leitura inicial está associado com as três habilidades de processamento avaliadas: consciência fonológica, memória de trabalho fonológica e nomeação rápida. Essa pesquisa também teve como

objetivo verificar se variações na habilidade de leitura (bons e maus leitores) estão relacionadas a variações nas habilidades de processamento fonológico. O coeficiente de correlação de Pearson permitiu concluir que o desempenho na leitura inicial está associado com as três habilidades de processamento avaliadas: consciência fonológica, memória de trabalho fonológica e velocidade de nomeação.

Justino e Barrera (2012) buscaram avaliar os efeitos de uma intervenção baseada na utilização de abordagem fônica associada ao desenvolvimento da consciência fonológica, em alunos com graves defasagens na alfabetização. Foram analisados 31 alunos de 4^a a 8^a séries de uma escola pública, com idade média de 11,9 anos. A intervenção ocorreu em duas aulas semanais, de duas horas cada, durante dez meses. A pesquisa seguiu o delineamento pré-teste/ intervenção/ pós-teste. No pré-teste, foram avaliadas as habilidades de consciência fonológica, conhecimento de letras, leitura e escrita. No pós-teste, foram reavaliadas as mesmas habilidades do pré-teste. Análises estatísticas mostraram diferenças significativas entre pré e pós-teste para todas as habilidades avaliadas, sugerindo a eficácia da intervenção realizada para a alfabetização dos participantes.

Em 2013, Souza fez uma pesquisa e utilizou um aplicativo educativo direcionado ao ensino e à aprendizagem do princípio alfabético para demonstrar como ele pode contribuir para a aprendizagem do ensino de que as letras representam sons (consciência fonêmica). No seu trabalho, foram pesquisados dois grupos de 30 crianças do segundo estágio da educação infantil de uma EMEI localizada na cidade de São Paulo. Foi formado um grupo de aplicação e um grupo de controle, delineamentos em três etapas, pré-teste, teste e pós-teste, em 30 dias, três sessões por semana e com duração de 30 minutos cada sessão. Os resultados obtidos demonstraram que as crianças do grupo de aplicação obtiveram um grande avanço no reconhecimento e na nomeação das letras do alfabeto quando comparadas ao grupo controle.

Carnio, Sá e Soares (2015) fizeram uma pesquisa que tinha como objetivos caracterizar e comparar o desempenho de escolares no início e término (1^o e 5^o ano) do Ensino Fundamental I, nas habilidades de memória de curto prazo fonológica e consciência fonológica. Foram avaliados 80 escolares, de ambos gêneros, com bom desempenho escolar e linguístico, sendo 40 do 1^o

ano e 40 do 5º ano de uma escola estadual com média de idade, respectivamente, de 6,2 e 9,8 anos. Para a avaliação da memória de curto prazo fonológica (MCPF) foi utilizado um teste padronizado de repetição de pseudopalavras. A consciência fonológica (CF) foi avaliada por meio de um Instrumento de Avaliação Sequencial – CONFIAS. Não houve diferença entre os escolares do 1º e do 5º ano no desempenho em MCPF, tanto na pontuação total quanto em relação à similaridade das pseudopalavras. Quanto à CF, houve diferença significativa entre as distribuições das porcentagens de acertos, tanto no subteste de consciência silábica quanto no de consciência fonêmica nos dois anos escolares, com desempenho superior dos escolares do 5º ano. Nessa pesquisa, os autores chegaram à conclusão de que no início e no término do Ensino Fundamental I, as habilidades de MCPF são semelhantes. O mesmo não acontece para a CF, evidenciando a influência da escolaridade sobre o desenvolvimento da CF. O fato de existir correlação entre MCPF e CF apenas para os escolares do 5º ano sugere que ao início da alfabetização a MCPF não pode ser considerada um preditor para o desempenho das crianças em CF. Entretanto, com o avanço da escolaridade existe influência da CF na MCPF.

Em um estudo com objetivo verificar as relações entre amplitude visuoespacial (AVA), consciência fonêmica (CF) e desempenho em leitura, Sargiani *et al.* (2015) utilizou uma amostra de 48 alunos de 1º, 3º e 5º anos do Ensino Fundamental de uma escola pública de São Paulo. As crianças foram avaliadas em três sessões em tarefas de leitura de palavras isoladas, AVA, CF, inteligência não verbal, memória fonológica e limiar de identificação de letras. Esses resultados indicam que a AVA e a CF se relacionam com a leitura desde o 1º até o 5º ano e que essas relações são mais fortes no 1º ano, mas continuam tendo um papel relevante no 3º e no 5º, principalmente na leitura de pseudopalavras e palavras irregulares.

Rocha (2015) propôs verificar os resultados de uma intervenção fonológica com um grupo de crianças do 2º ano do Ensino Fundamental I de uma escola pública em São Paulo. Foram aplicadas provas de linguagem escrita e consciência fonológica. O resultado das provas e as análises estatísticas demonstraram que a intervenção foi benéfica e que promoveu aprendizagem da linguagem escrita, bem como o desenvolvimento da

consciência fonológica. Assim os resultados obtidos sugerem a importância de uma efetiva difusão dos conhecimentos linguísticos e sociolinguísticos, por intermédio dos cursos de formação de professores alfabetizadores

Já Barbosa, Medeiros e Vale (2016) tiveram como objetivo investigar a relação entre nível de escrita, consciência fonológica e conhecimento de letras. Participaram 60 crianças do 1º ano do Ensino Fundamental com média de idade de 6,09 anos, as quais foram submetidas a testes de conhecimento de letras, consciência fonológica e escrita inventada no início e no final do ano escolar e ao Teste Matrizes Progressivas Coloridas de Raven, aplicado apenas no início do ano. Verificaram-se correlações significativas entre consciência fonológica, conhecimento de letras e nível de escrita

O estudo constatou que a maioria das crianças evoluiu ao longo do ano nos desempenhos observados. Significativamente, aquelas que apresentaram melhor domínio da consciência fonológica e conhecimento do nome das letras desde o início do ano evoluíram mais na escrita ao final do ano. Nesse sentido, a instrução da consciência fonológica associada ao conhecimento de letras deve ser realizada ainda na pré-escola, a fim de garantir uma boa aprendizagem ulterior em escrita.

Cardoso-Martins e Batista (2005) fizeram uma pesquisa com crianças entre quatro e cinco anos, na qual elas foram solicitadas a escrever pares de palavras começando com a mesma letra e o mesmo som consonantal, para cada par – o nome ou parte do nome da primeira letra podia ser executado na pronúncia de uma das palavras (ex. telefone; limão); mas não da outra (ex. tartaruga; laranja). Constataram que as crianças escreveram a primeira letra corretamente mais frequentemente para as palavras como “telefone” do que para as palavras como “tartaruga”, o que sugere que elas utilizam o seu conhecimento do nome das letras para conectar a escrita à fala. As implicações desses resultados para a nossa compreensão do desenvolvimento da escrita são significativas. O trabalho questiona a interpretação oferecida por Ferreiro para um tipo de escrita observada entre crianças falantes de línguas como o espanhol e o português sobre a escrita silábica.

Ramos (2017), em um estudo longitudinal de três sessões de coleta de dados para um estudo correlacional com alunos do 1º ano em uma escola pública de São Paulo, propôs analisar as habilidades metafonológicas e o

conhecimento de nome das letras na alfabetização, com o objetivo de investigar as relações entre a leitura e escrita de palavras com variáveis de consciência fonológica (medida pelo conhecimento de rimas, segmentação silábica e deleção fonêmica) e conhecimento de nome das letras. Foi realizado um conjunto de tarefas de consciência fonológica, conhecimento alfabético, leitura e escrita de palavras.

Os resultados apresentaram uma correlação positiva e significativa entre o conhecimento de letras, conhecimento de rimas e deleção fonêmica nos três momentos com a leitura de palavras.

Em 2017, Santos e Barrera realizaram uma pesquisa que teve como objetivo avaliar os efeitos de um programa de intervenção em consciência fonológica sobre o desempenho em tarefas de escrita em 15 pré-escolares. Foi feita uma intervenção em um delineamento quase-experimental, envolvendo as etapas de pré-teste, intervenção e pós-teste. No pré-teste, foram aplicadas aos participantes tarefas de conhecimento do nome das letras, de escrita de palavras sob ditado e de avaliação das habilidades metafonológicas. As mesmas tarefas foram aplicadas no pós-teste, com exceção da tarefa de conhecimento do nome das letras. Os resultados sugerem um efeito positivo da intervenção no desenvolvimento das habilidades metafonológicas e nas habilidades de escrita dos participantes. Discute-se a importância da incorporação de atividades para o desenvolvimento da consciência fonológica na Educação Infantil, a fim de favorecer a aprendizagem da língua escrita.

No mesmo ano, Ferraz (2017) realizou um estudo com 317 alunos de escolas públicas do 3º (n = 107), 4º (n = 110) e 5º (n = 100) anos do Ensino Fundamental, dos quais 136 meninos e 181 meninas, com idades entre sete e doze anos (M = 9,29 anos; DP = 1,147). A pesquisa é o resultado de um projeto em parceria entre instituições universitárias das cinco regiões do Brasil e teve como objetivo principal investigar a associação entre a consciência fonológica e a escrita em escolares do Ensino Fundamental. Juntamente, foram comparados os níveis de consciência fonológica entre os anos escolares, o sexo e as regiões de proveniência dos alunos. Constatou-se que os resultados são importantes para a área e apontam para a importância de que novas investigações sobre o tema sejam realizadas, visando à consolidação do conhecimento sobre o papel das habilidades linguísticas. Além disso, a

pesquisa também relatou a necessidade de estudos com o objetivo para que seja possível averiguar o nível de dificuldade nas habilidades linguísticas e metalinguísticas representadas no estudo pela escrita e a consciência fonológica, em alunos matriculados nos primeiros anos de alfabetização, até mesmo antes disso, como na Educação Infantil, principalmente com relação à consciência fonológica. Mesmo levando em conta vários fatores que determinaram a efetiva alfabetização, foi constatado que a consciência fonológica pode contribuir não só para a leitura e a escrita, mas para a aprendizagem de modo geral.

Sargiani (2017) realizou uma pesquisa buscando responder a duas questões principais: 1) se as crianças se beneficiam mais do ensino de mapeamento ortográfico de fonemas ou de sílabas no início da aprendizagem da linguagem escrita em português do Brasil e 2) se incluir instrução sobre gestos articulatórios no ensino de mapeamento ortográfico de fonemas melhora a habilidade de segmentação fonêmica mais do que o treinamento sem esse componente. Foi realizada uma pesquisa experimental com um design de pré-testes e pós-testes e atribuição aleatória de participantes para os grupos experimentais e de controle. Com um grupo de 90 crianças falantes de Português do Brasil, uma média de idade de quatro anos e cinco meses, em uma escola pública de São Paulo. As crianças receberam instruções em pequenos grupos em uma das quatro condições: 1) mapeamento ortográfico de fonemas (MOF+A), 2) mapeamento ortográfico de fonemas sem articulação (MOF), 3) mapeamento ortográfico de sílabas sem articulação (MOS) ou 4) desenhos com temas livres (controle). Em seguida, elas foram avaliadas em uma tarefa de aprendizagem de palavras seguida por tarefas de leitura e de escrita, segmentação fonêmica e silábica. Os grupos MOF+A superaram os outros em segmentação fonêmica, leitura e escrita. Em um estudo de acompanhamento (follow-up) realizado um ano e meio mais tarde, 42 crianças, 12 de cada condição experimental, foram avaliadas novamente em várias habilidades de literacia. As crianças que receberam previamente os treinamentos em mapeamento ortográfico de fonemas tiveram melhor desempenho nas tarefas de segmentação fonêmica, de leitura e de escrita do que as crianças que receberam treinamento em mapeamento ortográfico de sílabas e as crianças do grupo controle. Os resultados em conjunto mostram

que, apesar do fato de as sílabas serem unidades muito salientes em português do Brasil, o ensino de mapeamento ortográfico de fonemas para leitores e escritores iniciantes se torna mais eficaz do que o ensino do mapeamento ortográfico de sílabas.

Neves (2019), em uma pesquisa com 20 crianças de uma escola particular de São Paulo, teve como objetivo avaliar habilidades de leitura e de escrita e suas relações com a consciência fonológica e a nomeação rápida em crianças brasileiras do 1º ano do Ensino Fundamental, na perspectiva da psicologia cognitiva da leitura. Concluiu que o desempenho em leitura está relacionado à escrita. Além disso, constatou que a leitura e a escrita estão associadas aos componentes da consciência fonológica: rimas e deleção fonêmica. A leitura está associada à nomeação rápida.

Já Maluf e Sargiani (2019) tiveram como objetivo fazer um panorama da alfabetização no Brasil. Nesses estudos foram constatadas evidências que apresentam a possibilidade de todos poderem aprender a ler e a escrever, desde que sejam fornecidas condições adequadas de ensino. Observa-se que, para ler, a criança precisa compreender o sistema alfabético e, ao mesmo tempo, adquirir o código ortográfico de sua língua, ou seja, a língua na qual está sendo alfabetizada, de forma que a consciência fonêmica e o conhecimento das letras são as aquisições mais importantes no início da aprendizagem da leitura e da escrita.

E, por fim, Kulnig *et al.* (2010) demonstraram que quando as professoras alfabetizadoras adotam intervenções de estimulação de consciência fonológica obtêm resultados mais consistentes na aprendizagem da escrita e leitura.

Nas pesquisas estudadas, percebem-se nítidas evidências da importância das habilidades metalinguísticas, como consciência fonológica e consciência fonêmica como preditoras para a alfabetização. Os resultados apresentam relações significativas entre a consciência fonológica para a aprendizagem da leitura e escrita, além de estudos que aparentam demonstrar ligações diretas entre esta habilidade e um bom desempenho escolar.

Essas evidências são mais nítidas quando se propõe desenvolver tarefas metalinguísticas de manipulação de aspectos fonológicos da linguagem oral. Segundo essas pesquisas, essas relações estão mais presentes, já que o

contato com a escrita provoca aparição de capacidades da consciência fonológica.

Portanto, diante desses estudos, afirma-se que o desenvolvimento da habilidade de consciência fonológica facilita a aprendizagem da leitura.

Conforme as pesquisas apresentadas ao longo do capítulo, há evidências claras de que o desenvolvimento da consciência fonológica, especialmente no nível fonêmico, e conhecer as relações entre grafema e fonemas são fundamentais para o sucesso na alfabetização.

5. Objetivo e problema

Esta pesquisa teve como objetivo verificar em um grupo de crianças que estão cursando o 2º ano do Ensino Fundamental a existência de relações entre a aprendizagem inicial da leitura e da escrita e a habilidade de consciência fonológica. Pretende-se, assim, colocar à prova a hipótese que encontramos na literatura estudada, segundo a qual essas habilidades se apresentam associadas, sobretudo na aprendizagem inicial do sistema alfabético.

A associação em referência tem sido verificada por meio de pesquisas sobre aprendizagem da linguagem escrita, realizadas internacionalmente e nos mais diferentes idiomas. No Brasil, ainda se verifica a existência de várias formas de resistência a essa evidência, mais baseadas em opiniões ou conhecimento incompleto do que na discussão de resultados de pesquisas. Conforme demonstramos, pesquisas brasileiras já produziram evidências da associação entre as diferentes manifestações da consciência fonológica e a aprendizagem da linguagem escrita em Português do Brasil.

É importante ressaltar que esta pesquisa foi realizada nos primeiros meses do ano de 2021, estando o Brasil ainda mergulhado na dramática pandemia de Covid-19, causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave designado Sars-CoV-2. O surto é uma emergência de saúde de âmbito internacional e o Brasil é um dos países mais afetados, que tem pouco controle sobre as aplicações de vacinas à população.

Conseqüentemente, as escolas foram e estão sendo duramente atingidas. Muitas crianças vivem há mais de um ano privadas do atendimento escolar de que necessitam. Esta situação atual explica o número reduzido de crianças participantes desta pesquisa e também o recorte mais restrito que optamos por fazer. Talvez tenha impacto igualmente sobre os resultados, o que veremos na apresentação e na discussão sobre eles.

Nesta pesquisa, as habilidades de consciência fonológica avaliadas são a segmentação silábica, o reconhecimento de rimas e a deleção fonêmica.

Espera-se que:

1) As crianças com melhor desempenho na prova de leitura tenham também melhor desempenho na escrita. Assim, serão comparados os resultados na leitura com os resultados na escrita.

2) As crianças com melhor desempenho nas provas de leitura e escrita tenham também melhor desempenho nas provas de segmentação silábica e de reconhecimento de rimas.

3) As crianças com melhor desempenho nas provas de leitura e de escrita tenham melhor desempenho em consciência fonêmica.

6. Método

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da PUC-SP, CAAE: 50232321.7.0000.5482.

6.1. Participantes da pesquisa e local da coleta de dados

O local escolhido para a coleta de dados foi em uma escola pública da rede municipal de São Paulo de Ensino Fundamental de primeiro ciclo. A instituição se situa no bairro Aricanduva, bairro da Zona Leste da cidade, e o nível socioeconômico atendido é diversificado, com algumas crianças provenientes de famílias em vulnerabilidade social. No grupo docente não há muita rotatividade. A escolha dessa escola se deu pela facilidade de acesso, pois é a mesma na qual a pesquisadora trabalha. Lá coletaram-se os dados de 20 crianças da mesma turma do 2º ano do Ensino Fundamental I.

A diretora da escola leu o termo de consentimento livre e esclarecido (apêndice 10) e aceitou a pesquisa.

Antes de iniciar a coleta dos dados, foram entregues o termo de consentimento livre e esclarecido (apêndice 11) para os responsáveis de cada aluno, para que estes conhecessem os objetivos da pesquisa. A coleta, realizada com alunos cujos pais permitiram a participação, contou com nove meninos e 11 meninas de uma classe de 2º ano. A criança mais nova tinha sete anos e um mês e a criança mais velha tinha sete anos e nove meses. A média de idade no grupo das crianças foi de sete anos e cinco meses.

6.2 Instrumentos e procedimentos de análise

A coleta de dados se realizou em uma sala vaga e tranquila da escola, no mesmo horário que o aluno a frequentava.

Combinamos antecipadamente com os alunos, e a coleta ocorreu em horários vagos e mais adequados para a realização das provas, que ocorreram em duas sessões, uma sessão coletiva e a outra sessão individual, cada uma com aproximadamente 20 minutos.

Todas as provas foram aplicadas no mês de maio de 2021. Antes de iniciar as sessões, a pesquisadora conversou com as crianças que participariam da pesquisa e explicou que eles fariam uma atividade individual em outra sala mais sossegada.

Por motivo de distanciamento social, necessário devido à pandemia de Covid-19, o número de alunos participantes ficou reduzido, sendo estabelecido por protocolos de saúde o atendimento de, no máximo, nove crianças por sala.

No primeiro dia, as provas foram realizadas individualmente com tarefas de consciência fonológica em uma sessão com as seguintes avaliações: intruso de rima, segmentação silábica e deleção fonêmica.

No segundo dia, realizou-se um ditado de palavras coletivo e, após o ditado, individualmente, a leitura de palavras. Os instrumentos utilizados são descritos a seguir.

6.2.1 Avaliação de Consciência Fonológica

Para avaliar a consciência fonológica, realizaram-se as provas de intruso de rimas, segmentação silábica e deleção fonêmica. As avaliações foram tiradas dos instrumentos utilizados por Puliezi (2010) adaptados por Ramos (2017).

Intruso de Rimas (apêndice 2): A prova consistiu em identificar entre três palavras diferentes (ex: girafa, alicate, tomate) aquela que não rima com as demais. Assim, para evitar problemas com a memória, as palavras foram apresentadas por figuras. Apresentou-se cada conjunto de três figuras na tela do computador, no programa PowerPoint. A pesquisadora perguntou à criança qual a palavra que apresentava o som final diferente, ou seja, aquela que não rimava com as demais. A tarefa foi composta por três itens de treinamento (apêndice 1) e dez itens de teste (apêndice 2).

Para análise, atribuiu-se um ponto para acerto e zero para erro, sendo o escore máximo dez pontos.

Segmentação Silábica (apêndice 4): A prova foi composta por 13 palavras, sendo três itens de ensaio e dez de teste. Apresentaram-se 13 figuras no programa PowerPoint. O objetivo era que os alunos identificassem quantos “pedacinhos”, ou seja, sílabas tem cada palavra. Conforme as imagens apareciam, as crianças deveriam pegar um grão de feijão para cada pedacinho da palavra, de modo que percebessem as sílabas. Assim, deveriam apontar com seus dedos e repetir as palavras mostrando cada pedacinho que compõem a palavra.

Para análise, foi atribuído um ponto para acerto e zero para erro, sendo o escore máximo dez pontos.

Deleção Fonêmica (apêndice 6): Foi constituída na subtração do fonema inicial de uma lista de palavras. Assim, foram apresentadas oralmente uma série com 12 palavras, sendo dois itens de treino e dez palavras de teste. A pesquisadora pediu para que a criança repetisse a palavra subtraindo o som inicial. Todas as palavras foram pensadas para formarem novas palavras quando retirado o fonema inicial (ex: luva – uva), desse modo, o objetivo foi fazer parecer para a criança um jogo de descoberta de novas palavras, que estavam escondidas dentro das palavras ditadas. No momento de iniciar a tarefa, a pesquisadora disse às crianças:

- Agora, nós vamos brincar de um jogo de encontrar palavras mágicas. Elas são mágicas, pois têm uma palavra escondida dentro da outra. Nós temos que descobrir qual é a palavra escondida. Eu vou te dar o exemplo: se eu tirar o sonzinho do começo da palavra “luva” vai ficar...

Esperou-se a resposta da criança. Se ela errasse, a resposta certa nos dois itens de treino seria apresentada oralmente.

Para análise foi atribuído um ponto para acerto e zero para erro, com escore máximo de dez pontos. Após três erros consecutivos, a tarefa foi interrompida e atribuída a pontuação zero para as palavras restantes.

6.2.2 Avaliação de Leitura

Aplicação do instrumento de leitura:

A prova de leitura, para avaliar a habilidade de leitura com dez palavras frequentes na literatura infantil, foi realizada por Puliezi (2012) e adaptada por Ramos (2017), com as seguintes palavras: duas, fala, café, água, chuva, festa, porta, papai, depois, letras (apêndice 7).

A pesquisadora conversou individualmente com cada criança, explicando que a proposta do dia era uma leitura de palavras. Apresentaram-se duas palavras de cada vez pausadamente no computador. Pediu-se que ela lesse sem pressa e da melhor forma possível.

As palavras, apresentadas na tela do notebook para visualização no programa Powerpoint, foram escritas com letras maiúsculas em fonte Calibri-260. Cada palavra apareceu pausadamente, dando a possibilidade para a criança acompanhar com os dedos. Ao longo da lista, as palavras aumentam o grau de dificuldade, contabilizando de zero a dez.

As respostas foram anotadas pela pesquisadora em uma folha de correção (apêndice 7).

Procedimento de análise:

O escore consistiu em pontos atribuídos a cada palavra, de acordo com a leitura realizada. Se a criança não leu nada ou leu nome da letra, será atribuído um. Se a criança leu uma das sílabas da palavra, serão atribuídos dois pontos. Se a criança leu a palavra toda, três pontos, conforme quadro abaixo:

Quadro 1. Descrição da análise da leitura

Análise da leitura	Pontuação
A criança não leu ou leu o nome da letra	1
Leu uma das sílabas da palavra	2
Leu a palavra toda	3

Fonte: A autora, 2021.

6.2.3 Avaliação de Escrita

Aplicação do instrumento de escrita:

A avaliação de escrita se realizou de forma coletiva por meio de um ditado. Os alunos receberam orientações de que cada palavra deveria ser escrita no instrumento (apêndice 8), nos espaços em branco numerados de um a dez, respeitando a ordem do ditado (da esquerda para a direita, de cima para baixo). Solicitou-se que escrevessem da melhor forma possível.

Cada palavra foi ditada pausadamente e repetida em seguida, para garantir que todos escutassem. Foram ditadas as seguintes palavras:

GELADO, TELEFONE, CASA, QUEIJO, ZEBRA, ESTUDANTE, GIRAFÁ, TARTARUGA, CASAMENTO e BETERRABA.

Procedimento de análise:

A avaliação foi realizada por meio de ditado retiradas do estudo feito por Puliezi (2012) e adaptada por Ramos (2017), considerando os seguintes pontos: para escrita pré-alfabética, um ponto; para a escrita alfabética parcial, dois pontos; e para escrita alfabética ortográfica, três pontos, como se pode ver melhor no quadro 2.

Quadro 2. Descrição da análise da escrita usando como exemplo as palavras: gelado e casamento

Escrita	Descrição	Pontuação	Exemplo
Escrita pré-alfabética	Utiliza a estratégia de letras ou símbolos, palavras de memória, sem critérios de relação com quantidades de fonemas da palavra	1	SXTK, METSD
Escrita alfabética parcial	Utiliza uma letra por sílaba, com correspondência sonora.	2	GLO, KASTO

	Utiliza a relação fonema e grafema, mesmo contendo erros ortográficos		
Escrita alfabética e ortográfica	Utiliza escritas de forma completa, com uso de acentos. Escreve ortograficamente	3	GELADO, CASAMENTO

Fonte: A autora, 2021.

A escrita dos alunos e, portanto, sua pontuação, foi analisada de acordo com as fases de escrita de Linnea Ehri (2013, p.80), investigando assim se as crianças já compreenderam o sistema alfabético.

7. Apresentação e análise dos resultados

Essa pesquisa foi realizada no mês de maio de 2021. Devido à pandemia de Covid-19, as aulas ocorreram no modelo de ensino remoto. Assim, algumas crianças que participaram dessa pesquisa ficaram ausentes de participar das aulas remotas em 2020, por não terem acesso à internet. Isso causou algumas defasagens na aprendizagem. Apesar de ser um grupo de alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, eles apresentam um nível de aprendizagem de 1º ano, se comparado aos alunos dos anos anteriores à pandemia.

A importância dessa pesquisa se apresenta pela relevância que a habilidade de consciência fonológica tem ganhado como ferramenta facilitadora da alfabetização. Vale também destacar que ainda, infelizmente, não existe, no currículo na rede municipal de São Paulo, um método que priorize o ensino sistemático da habilidade de consciência fonológica, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, especificamente da consciência fonêmica.

Serão apresentados a seguir os dados coletados a respeito das correlações entre as habilidades da leitura e da escrita e suas associações às habilidades metalinguísticas, especificamente à consciência fonológica (segmentação silábica, rimas e deleção fonêmica).

Foram utilizados testes estatísticos com a finalidade de demonstrar os resultados dos dados coletados entre os alunos participantes.

7.1. Correlação entre leitura, escrita e consciência fonológica

Os resultados apresentados do teste de correlação de Pearson para as 20 crianças e levando em consideração as variáveis dependentes (leitura e escrita) e as variáveis independentes de consciência fonológica (segmentação silábica, rima e consciência fonêmica) permitiram confirmar as hipóteses levantadas de que a consciência fonológica se apresenta em correlação positiva com a leitura e a escrita.

Tabela 1. Resultados do teste de correlação de Pearson para as 20 crianças considerando as variáveis dependentes (leitura e escrita) e as variáveis independentes de consciência fonológica (rimas, segmentação silábica, consciência fonêmica)

		Rimas	Segmentação silábica	Consciência fonêmica-	Leitura	Escrita
Rimas	r		,787**	,651**	,886**	,826**
	P		,000	,001	,000	,000
	N		20	20	20	20
Segmentação silábica	R			,472*	,685**	,768**
	P			,018	,000	,000
	N			20	20	20
Consciência fonêmica	R				,899**	,869**
	P				,000	,000
	N				20	20
Leitura	R					,935**
	P					,000
	N					20
Escrita	R					
	P					
	N					

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Fonte: A autora, 2021.

O resultado nos possibilita demonstrar que as crianças que apresentaram bom resultado na leitura também o apresentaram na escrita, estando, portanto, esses parâmetros fortemente associados (0,935; <0,000).

A habilidade da escrita está associada também com as habilidades de rimas (0,826; $p < 0,000$) e de consciência fonêmica (0,869; <0,000). A habilidade de leitura também apresenta uma correlação com a habilidade de rimas (0,886; $p < 0,000$) e com a consciência fonêmica de (0,899; $p < 0,000$).

O resultado possibilitou também confirmar que as crianças que já desenvolveram a habilidade de rimas, isto é, que foram capazes de identificar em três palavras diferentes a que não rima com as demais, item avaliado na pesquisa como identificação de intruso de rimas, estão desenvolvendo melhor a habilidade de ler e escrever.

Por meio dessa pesquisa, podemos constatar que na habilidade de consciência fonêmica, quando as crianças conseguem subtrair o fonema inicial

de uma lista de palavras, são as que apresentam melhores resultados da leitura e escrita de palavras. Quanto à habilidade de segmentação silábica, uma das habilidades da consciência fonológica, os resultados apresentados mostraram uma correlação positiva de (0,685; $p < 0,000$) com a leitura e de (0,768; $p < 0,000$) com a escrita.

7.2. Tabela considerando acertos entre meninos e meninas

Conforme a tabela abaixo, não se evidenciou nenhuma diferença significativa entre as crianças do sexo feminino e masculino.

Tabela 2. Resultados comparando a média entre meninos e meninas de 20 crianças

SEXO		N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão	t	p
INTRUSO DE RIMAS- TOTAL	Masculino	9	6,67	1,94	0,65	-	0,091
	Feminino	11	8,00	2,28	0,69	1,390	
SEGMENTAÇÃO SILÁBICA – TOTAL	Masculino	9	7,89	2,57	0,86	-	0,337
	Feminino	11	8,36	2,38	0,72	-,428	
CONHECIMENTO DE CONSCIÊNCIA FONÊMICA – TOTAL	Masculino	9	2,67	3,20	1,07	-	0,138
	Feminino	11	4,27	3,17	0,95	1,123	
LEITURA DE PALAVRAS ISOLADAS – TOTAL	Masculino	9	17,11	7,49	2,50	-	0,169
	Feminino	11	20,27	6,89	2,08	-,982	
ESCRITA DE PALAVRAS ISOLADAS – TOTAL	Masculino	9	18,33	5,39	1,80	-	0,191
	Feminino	11	20,73	6,36	1,92	-,896	

Fonte: A autora, 2021.

7.3 Resultados da análise do modo como as crianças escreveram cada uma das palavras isoladas

Além das hipóteses levantadas, foram observadas – assim como relatado na pesquisa de Cardoso-Martins e Batista (2005) – que as palavras que possuem o nome da letra ou parte do nome da primeira letra, que podem ser executados na pronúncia das palavras, como por exemplo: “telefone” (letra “tê”), diferente de tartaruga, ou mesmo nas palavras gelado, estudante, queijo, zebra), apresentam maior índice de acertos.

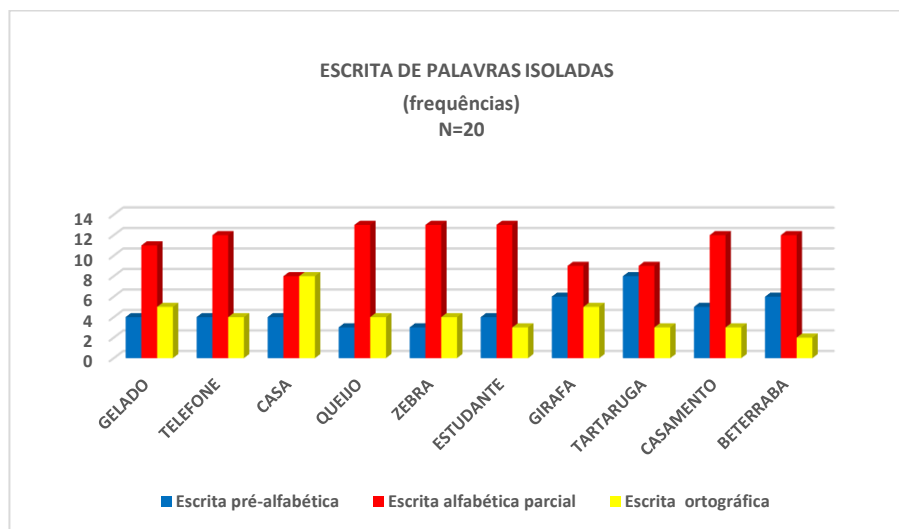
Conforme apresentado na tabela 3 e no gráfico 1, percebe-se que quando a letra inicial das palavras estava mais associada ao nome das letras, as crianças escreveram a primeira letra corretamente. Isso se dá, segundo Cardoso-Martins e Batista (2005), porque as crianças utilizam o seu conhecimento do nome das letras para conectar a escrita à fala.

Tabela 3. Resultados da avaliação de escrita de palavras isoladas com 20 crianças do 2º ano Ensino Fundamental

	GELADO	TELEFONE	CASA	QUEIJO	ZEBRA	ESTUDANTE	GIRAFÁ	TARTARUGA	CASAMENTO	BETERRABA
pré-alfabética	4	4	4	3	3	4	6	8	5	6
alfabética parcial	11	12	8	13	13	13	9	9	12	12
Ortográfica	5	4	8	4	4	3	5	3	3	2
Total	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20

Fonte: A autora, 2021.

Gráfico 1. Escrita de palavras isoladas com 20 crianças do 2º ano Ensino Fundamental



Fonte: A autora, 2021.

7.4 Resultados da análise do modo como as crianças leram cada uma das palavras isoladas.

Na avaliação da leitura, percebe-se que palavras como água, festa, letra e chuva, que possuem sílabas complexas, foram as mais difíceis para as crianças lerem.

Nove crianças que participaram da pesquisa leram “feta”, não lendo ou não conseguindo ler o “es” da palavra “festa”. Dessa forma, acredito que essas palavras precisem ser ensinadas mais explicitamente e, pela falta desse ensino, as crianças tenham tido mais dificuldades de ler corretamente.

Note-se a palavra “chuva”, por exemplo. Apenas três crianças conseguiram ler o dígrafo “ch”; das sete que leram sílabas, pronunciaram “uva” ou “cuva”; já dez crianças leram somente a sílaba “va”.

Outra palavra em que as crianças tiveram muita dificuldade foi “letras”: apenas uma criança conseguiu ler a palavra corretamente, apresentando dificuldades com o encontro consonantal “tr”, enquanto dez das crianças que participaram da pesquisa conseguiram ler o “le”.

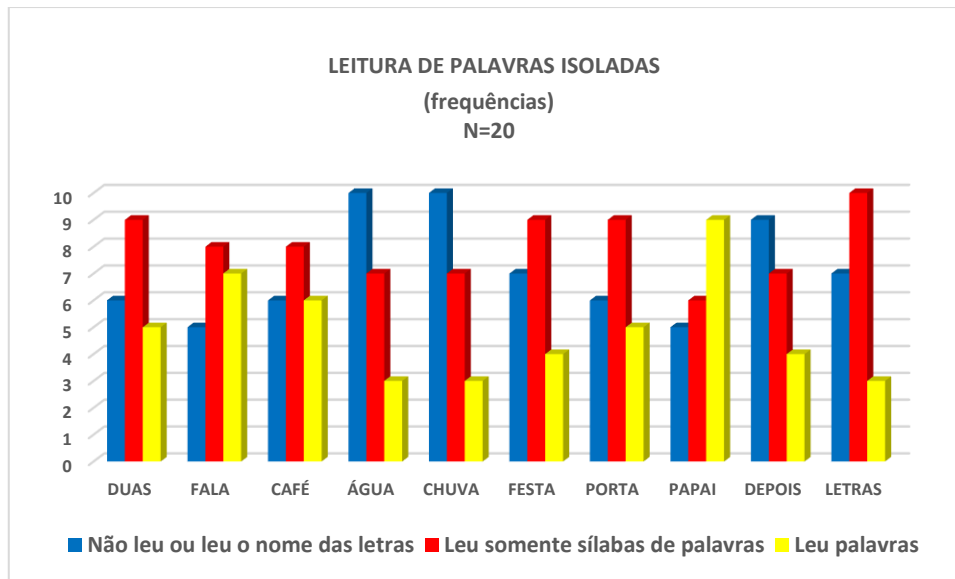
As informações detalhadas podem ser vistas na tabela e no gráfico abaixo:

Tabela 4. Leitura de palavras isoladas realizada com 20 crianças do 2º ano do Ensino fundamental

	DUAS	FALA	CAFÉ	ÁGUA	CHUVA	FESTA	PORTA	PAPAI	DEPOIS	LETRAS
Não leu ou leu o nome das letras	6	5	6	10	10	7	6	5	9	7
Leu somente sílabas de palavras	9	8	8	7	7	9	9	6	7	10
Leu palavras	5	7	6	3	3	4	5	9	4	3
Total	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20

Fonte: A autora, 2021.

Gráfico 2. Leitura de palavras isoladas realizada com 20 crianças do 2º ano do Ensino Fundamental



Fonte: A autora, 2021.

Discussão e considerações finais

O objetivo dessa pesquisa foi verificar a existência de relações entre leitura e escrita no início da alfabetização e as habilidades metalinguísticas, especificamente a habilidade de consciência fonológica, por meio de provas de segmentação silábica, rimas e deleção fonêmica em um grupo de crianças em uma escola pública municipal de São Paulo, cursando o 2º ano do Ensino Fundamental.

O presente trabalho se propôs a responder às seguintes perguntas:

- 1) As crianças que obtiveram melhor desempenho na prova de leitura também apresentaram melhor desempenho na escrita?

- 2) As crianças que obtiveram melhor desempenho nas provas de leitura e escrita também tiveram um melhor desempenho nas provas de habilidades de consciência fonológica, obtidas por meio das provas de segmentação silábica e do reconhecimento de rimas?

- 3) As crianças que apresentaram melhor desempenho nas provas de leitura e de escrita tiveram um melhor desempenho na habilidade de consciência fonêmica?

Primeiramente, esta pesquisa confirmou a primeira hipótese e respondeu à primeira pergunta. Constatou-se que o desempenho em leitura está relacionado com a escrita. Assim, podemos constatar que as crianças que obtiveram melhores resultados na leitura também o fizeram na escrita.

Na segunda hipótese, também pode-se afirmar que a leitura e a escrita estão associadas aos componentes da consciência fonológica (segmentação silábica, rimas e deleção fonêmica). As crianças que apresentaram um número elevado na escrita foram as mesmas que fizeram com facilidade a avaliação de segmentação silábica e rimas com a prova de “intruso de rimas”.

A consciência fonêmica com a prova de “deleção fonêmica” foi considerada a mais complexa e difícil para os alunos. Isso é preocupante,

porque segundo Adams *et al.* (2012, p. 21), “as avaliações da capacidade de escolares para prestar atenção e manipular fonemas têm forte correlação com seu êxito na leitura até o final do ensino médio”.

Assim, pode-se confirmar que por meio dessa pesquisa percebeu-se que as crianças que apresentaram melhores resultados na habilidade de consciência fonológica apresentaram também maior facilidade em fazer as provas de leitura e escrita das palavras, confirmando as pesquisas previamente consultadas. Conforme Adams *et al.* (*idem*), “entre leitores de línguas alfabéticas os que têm êxito invariavelmente têm consciência fonológica, ao passo que os que carecem dela invariavelmente têm que se esforçar mais”.

Esses resultados, assim como apresentados em pesquisas anteriores examinadas, demonstram que existe uma relação recíproca entre o sucesso na alfabetização e o desenvolvimento de competências fonológicas.

Isso ainda confirma alguns estudos (CARDOSO-MARTINS, 1995; MALUF; BARRERA, 1997) que demonstraram que a aquisição da leitura e escrita está diretamente relacionada com as habilidades em segmentação silábica, rimas e especialmente com a consciência fonêmica.

Da mesma forma, a pesquisa de Barbosa e Medeiros e Vale (2106) realizadas com crianças do 1º ano, que verificaram correlações significativas entre consciência fonológica e níveis de escrita. Os resultados de nossa pesquisa também demonstraram que as crianças com melhor domínio da consciência fonológica também têm melhor domínio da leitura e da escrita.

Podemos concluir, então, que desenvolver atividades de metalinguagem e consciência fonológica, principalmente a consciência fonêmica, é um facilitador para a alfabetização. Para isso, precisa-se desenvolver a capacidade de reflexão sobre a oralidade de modo que a criança consiga entender a lógica inerente da escrita alfabética.

Voltando à discussão anterior, percebe-se que existe uma influência recíproca entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e escrita. Os alunos que apresentaram melhores resultados na avaliação de deleção fonêmica, por sua vez, obtiveram melhores resultados de leitura e escrita de palavras isoladas, caso parecido com a pesquisa de Rocha (2015), realizada também com crianças de 2º ano do Ensino Fundamental I, na qual ocorreu

uma intervenção de atividades que priorizam a consciência fonológica. O resultado sugeriu a importância de uma difusão dos conhecimentos linguísticos e sociolinguísticos por intermédio dos cursos de formação de professores alfabetizadores para favorecer o desenvolvimento de habilidades metalinguísticas, como a consciência fonêmica, sobretudo no início, e mesmo antes, da alfabetização.

Assim, nesta pesquisa, podemos constatar que existe um valor preditivo da consciência fonológica no sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita.

Encontramos também uma significativa correlação entre a sensibilidade inicial das crianças às palavras que rimam e os resultados na leitura e na escrita. As avaliações de palavras que rimam (assinalando entre três palavras a palavra diferente, a “intrusa”), permitiu prever, especificamente, o seu sucesso ou não na avaliação da leitura e da escrita.

A consciência fonológica, isto é, a habilidade para analisar as palavras em segmentos orais de diferentes dimensões, apresenta-se particularmente significativa para a compreensão do princípio alfabético e, por consequência, para o sucesso na aprendizagem da leitura. Para Adams *et al.* (2012, p.20) a consciência fonológica é fundamental para aprender a ler e produzir escrita alfabética.

As formas mais essenciais da consciência fonológica são a sensibilidade às sílabas, às rimas e aos fonemas iniciais das palavras. Percebe-se que a consciência explícita da ordem fonêmica das palavras, ou seja, a consciência fonêmica, que é a habilidade para manipular os segmentos fonêmicos, se apresenta com a aprendizagem sistemática da leitura.

Portanto, esta pesquisa comprova o caráter preditivo da consciência fonológica no sucesso da aprendizagem da leitura e escrita, como já foi encontrado em várias outras pesquisas estudadas.

Salienta-se, então, a necessidade de implementação de programas educacionais que busquem formas de trabalhar a consciência fonológica, que conduzem as crianças a focar sua atenção nos segmentos sonoros das palavras, durante a educação pré-escolar e, também, durante a aprendizagem da linguagem escrita nos primeiros anos do Ensino Fundamental. O processo formal da aprendizagem da leitura e escrita é, assim, facilitado.

Levando em consideração estes dados da pesquisa e outros já apresentados, percebe-se a necessidade de ensinar as crianças não somente o nome das letras, mas também os seus sons em atividades orais que priorizem a consciência fonológica.

Referências

- ADAMS, M. J., FOORMAN, B. R., LUNDBERG, I. BEELER, T. *Consciência fonológica em crianças pequenas*. Porto Alegre, Artmed.2012.
- BARBOSA, M. R. , MEDEIROS, L. B. de O. VALE, A. P. S. do. Relação entre os níveis de escrita, consciência fonológica e conhecimento de letras. *Estud. psicol.*, Campinas, v. 33, n. 4, p. 667-676, dez. 2016.
- BARRERA, S. D. SANTOS. Impacto do treino em habilidades de consciência fonológica na escrita de pré-escolares. *Psicologia escolar e Educacional*, São Paulo, v 21, n. 01, p.93- 102, jan/abril. 2017.
- BARRERA, S. SANTOS, M. J. Conhecimento do nome das letras e habilidades iniciais em escrita. *Bol. - Acad. Paul. Psicol.*, São Paulo, v. 36, n. 90, p. 1-15, jan. 2016.
- BARRERA, S. SANTOS, M. Influência da consciência fonológica na aprendizagem da leitura e da escrita: O que dizem as pesquisas. Em: J. OLIVEIRA; T. BRAGA; VIANA F.; SANTOS, A. *Alfabetização em países de língua portuguesa: Pesquisa e intervenção*. Curitiba: CRV,2014.
- BARRERA, S. D. JUSTINO, M. I. DE S. V. Efeitos de uma Intervenção na Abordagem Fônica em Alunos com Dificuldades de Alfabetização. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 4, p. 399-407, dez. 2012.
- BARRERA, S. D. MALUF, M. R. Variação linguística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do Ensino Fundamental. *Psicol. Esc. Educ.* (Impr.), Campinas, v. 8, n. 1, p. 35-46, jun., 2004.
- BARRERA, S. Papel facilitador das habilidades metalinguísticas na aprendizagem da linguagem escrita. In: MALUF, M. R., (Org.). *Metalinguagem e aquisição da escrita: Contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização*. p. 65-90. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2003.
- BARRERA, S. MALUF, M. R. Consciência Metalinguística e Alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do Ensino Fundamental. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, UFRGS- POA, v.16, n. 3, p. 491-502, 2003.
- BRASIL, Ministério da Educação, PNA: Política Nacional de Alfabetização. Brasília: MEC, SEALF, 2019.
- BRASIL, Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.
- BRASIL, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. - Brasília: MEC, SEB, 2012.

CAPOVILLA, A. G. S. CAPOVILLA, F. C. ; SOARES, J. T. Consciência sintática no Ensino Fundamental: correlações com consciência fonológica, vocabulário, leitura e escrita. *Psico-USF (Impr.)*, Itatiba, v. 9, n. 1, p. 39-47, Jun. 2004.

CAPOVILLA, A. G. S. GUTSCHOW, C. R. D.; CAPOVILLA, F. C. Habilidades cognitivas que predizem competência de leitura e escrita. *Psicol. teor. prat.*, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 13-26, dez. 2004.

CAPOVILLA, A. G. S. CAPOVILLA, F. C. Efeitos do treino de consciência fonológica em crianças com baixo nível socioeconômico. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 13, n.1, p. 7-24, 2000.

CARDOSO-MARTINS, C. BATISTA, A. C. E. O conhecimento do nome das letras e o desenvolvimento da escrita: evidência de crianças falantes do português. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, São Paulo, v. 18(3), p.330-336, 2005.

CARDOSO-MARTINS, C. Consciência fonológica e Alfabetização. Petrópolis: Vozes, 1995.

CARDOSO-MARTINS; C. Consciência fonológica e aprendizagem inicial do ensino da leitura. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.76, p.41-49, 1991.

CÁRNIO, M. S., VOSGRAU, J. S., SOARES, A. J. C. O papel da consciência fonológica na compreensão leitora. *Rev.CEFAC*, v.19, n.5, p. 590-600, 2017

CÁRNIO, M. S., Sá, B. C., M., JACINTO, L. A., SOARES, A. J. C. Memória de curto prazo fonológica e consciência fonológica em escolares do Ensino Fundamental. *CODAS*, v. 27 n.5, p. 458-63, 2015.

CARVALHO, D.K.S.S., CARVALHO. F.L.G. O enfoque metalinguístico nas pesquisas sobre a aprendizagem da linguagem escrita. *X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*, Curitiba, novembro, 7-10, 2011.

CARVALHO, L. M. de M. *Consciência fonológica e sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita: melhor prevenir do que remediar*. Tese de Doutorado. Educação: Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.

DEHAENE, S. Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Porto Alegre: Penso, 2012.

EHRI, L. C. Orthographic mapping in the acquisition of sight word reading, spelling memory, and vocabulary learning. *Scientific Studies of Reading*, v. 18, n. 1, p. 5-21, 2014.

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

EHRI, L. C. Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading*, v. 9, n. 2, p. 167-188, 2005.

GABRIEL, R., KOLINSKY, R., MORAIS, J. *O milagre da leitura: de sinais escritos a imagens imortais*. D.E.L.T.A., São Paulo, v.32, n.4, p. 919-951, 2016.

GOMBERT, J. E. Epi/meta versus implícito/ explícito: nível de controle cognitivo sobre a leitura e sua aprendizagem. In. MALUF, M. R CARDOSO-MARTINS, C. *Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e escrever*, p. 109-137. Porto Alegre: Penso,2013.

GOMBERT, J. E. Atividades metalinguísticas e aprendizagem da leitura. In: MALUF, M. R. (Org.). *Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

GUIMARÃES, S. R. Aprendizagem da leitura e da escrita: o papel das habilidades metalinguísticas. São Paulo: Vetor, 2005.

GUIMARÃES, S. R. Dificuldades no desenvolvimento da Lectoescrita: O Papel das Habilidades Metalinguísticas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília: UNB, v. 19 n. 1, pp. 033-045, jan./abr., 2003.

INEP. Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros. Brasília: Inep/MEC, 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS. Sistema de Avaliação da educação Básica Avaliação Nacional da Alfabetização. Brasília: INEP, 2016. Dispon[ível em:
https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_saeb_ana_2016_panorama_do_brasil_e_dos_estados.pdf

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. *INAF Brasil 2018: resultados preliminares*. [S.I]: IPM, 2018.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. *Indicador de Alfabetismo Funcional - Inaf*. Estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho.[S.I]: IPM, 2016.

KULNIG, R. C. M., FELDBERG, S.C.F., VASCONCELOS, E. C., OLIVEIRA, L.R., SICHERINO, L. A.F., PLAUDETTO, S., MALUF, M. R. Habilidades metalinguísticas e práticas docentes. Um estudo com professoras alfabetizadoras. *Póiesis Pedagógica*, São Paulo, v.8, n.2, p.74-9, 2010.

MALUF, M. R. Formação de professores e Alfabetização. Em: SEABRA, A.; NAVAS, A. L. MALUF, M. R.(Orgs.) *Alfabetização: Da Ciência Cognitiva à Prática Escolar*, Londrina. Editora NeuroSaber.1. ed.,p.25-42.2021.

MALUF, M. R. SARGIANI, R. Alfabetização na perspectiva da psicologia cognitiva da leitura. 50 anos de Psicologia da Educação: Relatos de Pesquisa. São Paulo, V. 01, p.76- 91. 2019

MALUF, M. R. SARGIANI, R. Linguagem, Cognição e Educação Infantil: Contribuições da Psicologia Cognitiva e das Neurociências. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, V.22, n.03. p. 477-484,2018.

MALUF, M. R. Todos podem aprender a ler: crianças em risco por pobreza. In M. R. Maluf M. J dos Santos (Orgs.). *Ensinar a ler: das primeiras letras à leitura fluente*. Curitiba: CRV. 105 – 114, 2017.

MALUF, M. R. Ensinar a ler: Progressos da Psicologia no século XXI. *Boletim da Academia Paulista de Psicologia*, Brasil, v. 35 n.89, p. 309-324, 2015.

MALUF, M. R. SARGIANI, R. Lo que la Neurociencia tiene que decir sobre el aprendizaje de la lectura. *Revista de Psicología de Arequipa*. V.11, n.24. 2013.

MALUF, M. R. Do conhecimento implícito à consciência metalinguística indispensável na alfabetização. Em: S.R.K. Guimarães M. R. Maluf (Eds.). *Aprendizagem da linguagem escrita: contribuições da pesquisa*. São Paulo, SP: Vetor. 2010.

MALUF, M. R; GOMBERT, J. E. Habilidades implícitas e controle cognitivo na aprendizagem da linguagem escrita. Em : MALUF, M.R; GUIMARÃES, S.R.K. *Desenvolvimento da Linguagem oral e Escrita*. Curitiba: UFPR, 2008.

MALUF, M. R.; ZANELLA, M. S. PAGNEZ, K. M. Habilidades metalinguísticas e linguagem escrita nas pesquisas brasileiras. *Boletim de Psicologia*, v. LVI, n. 24, p. 67-92, 2006.

MALUF, M. R. Ciência da leitura e alfabetização infantil: um enfoque metalinguístico. *Boletim da Academia Paulista de Psicologia*, mai/ago, v. XXV, n. 002, p.35- 62, 2005.

MALUF, M. R. BARRERA, S.. Consciência fonológica e linguagem escrita em pré-escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, UFRGS- POA, v.10, n. 1, p. 125-145, 1997.

MORAIS, J., LEITE, I. KOLINSKY, R.. Entre a pré-leitura e a leitura hábil: Condições e patamares da aprendizagem. Em: M. R. MALUF C. CARDOSO-MARTINS. (Orgs.). *Como se aprende a ler e a escrever*. Porto Alegre: Editora Penso. 2013.

MORAIS, José. *Alfabetizar para a Democracia*. São Paulo: Penso, 2014.

MORAIS, José. *Criar leitores: Para professores e educadores* São Paulo: Editora Manole, 2013.

MORAIS, José. *Criar leitores para uma sociedade democrática* Santa Cruz do Suk, v.38, Especial, p.2-28. Dez. 2013a. Disponível em <http://online.unisc.br/ser/index.php/signo>, acesso em 06 de julho de 2021.

MORAIS, José. *A arte de ler*. São Paulo: Unesp, 1996.

NATIONAL EARLY LITERACY PANEL. Developing Early Literacy: report of the national early literacy panel. A scientific synthesis of early literacy development and implications for intervention. Washington: National Institute for Literacy. 2009.

ORGANIZAÇÃO DE COOPERAÇÃO E DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. Brasil – Country Note – PISA 2018 Results, I-III. Paris: OECD Publishing, 2019.

PULIEZI, S.; MALUF, M. R. A contribuição da consciência fonológica, memória de trabalho e velocidade de nomeação na aquisição inicial da leitura. *Boletim da Academia Paulista de Psicologia, Brasil*, v.32, n.82, p. 213-227, 2012.

RAMOS, A.P.R. A. Habilidades metafonológicas e conhecimento do nome de letras na alfabetização: estudo longitudinal com crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017.

ROCHA, M.H. R. Alfabetização: o impacto do ensino guiado por instruções fonológicas na aprendizagem da linguagem escrita. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2015.

SANTOS, M. J. BARRERA, S. D.. O impacto do treino em habilidades de consciência fonológica na escrita de pré-escolares. *Psicol. Esc. Educ.*, Maringá, v. 21, n. 1, p., p. 93-102, dez. 2017.

SANTOS, M. J. BARRERA, S. D. Relação entre conhecimento explícito da ortografia e desempenho ortográfico. *Psicol. Esc. Educ.*, Maringá, v. 16, n. 2, p. 257-263, Dez. 2012.

SANTOS, M. J., MALUF, M.R. Consciência fonológica e linguagem escrita: efeitos de um programa de intervenção. *Educar em Revista*. n.38, 57-71, 2010.

SANTOS, M. J., Maluf, M. R. Intervenções em consciência fonológica e aprendizagem da linguagem escrita. *Academia Paulista de Psicologia*, v.27 n.1, p.95- 108, 2007.

SARGIANI, R. de A. ALBUQUERQUE, A. Análise das estratégias de Escrita de Crianças pré-escolares em português do Brasil. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 20, n.3, p.591-600, 2016.

SARGIANI, R. A., MALUF, M. R., BOSSE, M.-L. O Papel da Amplitude Visuoatencional e da Consciência Fonêmica na Aprendizagem da leitura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 28, n.3, p. 593-602, 2015.

SARGIANI, R. A. O Papel da Amplitude Visuoatencional e da Consciência Fonêmica na Aprendizagem da leitura: um estudo transversal com alunos do Ensino Fundamental. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2013.

SEABRA, A. G. princípio alfabético, consciência fonológica e instrução fônica. Em: SEABRA, A.; NAVAS, A. L. MALUF, M. R.(Orgs.) *Alfabetização: Da Ciência Cognitiva à Prática Escolar*, Londrina. Editora NeuroSaber.1. ed.,p.25-42.2021.

SICHERINO, L. A. F. Consciência fonológica e aprendizagem da linguagem escrita: um estudo com crianças do 1º ano do Ensino Fundamental. In: In: Maluf, M. R., Santos, M. J. (Orgs.), *Ensinar a ler: das primeiras letras à leitura fluente*. Curitiba: CRV, 2007.

STERNBERG, R.J. *Psicologia cognitiva*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

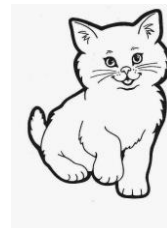
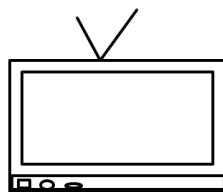
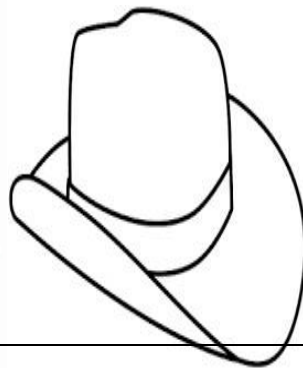
WLING, M. J.; HULME, C. A ciência da leitura. Porto Alegre: Penso Editora, 2013.

SPINILLO, A. G., MOTA, M. M. P. E. da; CORREA, J. Consciência metalinguística e compreensão de leitura: diferentes facetas de uma relação complexa. *Educ. rev.*, Curitiba, n. 38, p. 157-171, dez. 2012.

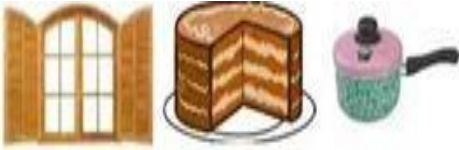









Apêndices**Apêndice 1 - Protocolo de Treino Intruso de Rimas**

TAREFAS DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

INTRUSO DE RIMAS –(treino)
















Apêndice 2 - Protocolo de Avaliação de Intruso de Rimas

PROTOCOLO DE AVALIAÇÃO	
Tarefa de Intruso de Rimas	
	
	
	
<p>7-</p> 	<p>8-</p> 
<p>9</p> 	

Apêndice 3 - Protocolo de Respostas de Intruso de Rimas

FOLHA DE RESPOSTA INTRUSO DE RIMA					
NOME:					
IDADE:				SÉRIE	
SEXO: FEM. () MASC. ()				DATA	
ITENS				RESPOSTAS	
				ACERTOU	ERROU
1	JANELA	BOLO	PANELA		
2	PIPA	CANECA	CHUPETA		
3	SAPATO	RATO	XÍCARA		
4	AVIÃO	BARATA	TUBARÃO		
5	CADEIRA	CHUTEIRA	SUCO		
6	GIRAFÁ	ALICATE	TOMATE		
7	LUA	RUA	MOTO		
8	BONECA	MACACO	PETECA		
9	GALINHA	ABACAXI	RAINHA		
10	LEÃO	ESPELHO	COELHO		
ESCORE TOTAL					

Apêndice 4 - Protocolo de Avaliação de Segmentação Silábica

AVALIAÇÃO DE SEGMENTAÇÃO SILÁBICA		
TREINAMENTO		
		
Avaliação		
1 	2 	3 
4 	5 	6 
7 	8 	9 
10 		

Apêndice 5 - Protocolo de Resposta da Segmentação Silábica

RESULTADO DA AVALIAÇÃO DA SEGMENTAÇÃO SILÁBICA					
NOME:					
IDADE:			SÉRIE:		
SEXO: FEM. () MASC. ()			DATA:		
ITENS		RESPOSTAS	LEITURA DA CRIANÇA	ACERTOS	
				SIM	NÃO
A	BOLA	TREINO	BO-LA		
B	SORVETE	TREINO	SOR-VE-TE		
C	BICICLETA	TREINO	BI-CI-CLE-TA		
1	MAMADEIRA				
2	MÉDICO				
3	MELANCIA				
4	JACARÉ				
5	DADO				
6	VACA				
7	LÁPIS				
8	CORAÇÃO				
9	SABONETE				
10	CHINELO				
TEMPO DE REALIZAÇÃO					
ESCORE					

Apêndice 6 - Protocolo de Resposta de Conhecimento de Consciência

Fonêmica

DELEÇÃO FONÊMICA								
PROTOCOLO DE AVALIAÇÃO								
NOME:								
IDADE:				SÉRIE				
SEXO: FEM. () MASC. ()				DATA:				
ITENS	Nº	LISTA DE PALAVRAS	RESPOTAS	RESPOSTA CORRETA	ACERTOS		FONEMAS	
					SIM	NÃO		
TREINO	A	CASA		ASA			/k/	
	B	LUVA		UVA			/l/	
TESTE	1	ANAO		NAO			/a/	
	2	POVO		OVO			/p/	
	3	LAÇO		AÇO			/l/	
	4	BELA		ELA			/b/	
	5	MATO		ATO			/m/	
	6	SOBRA		OBRA			/s/	
	7	FILHA		ILHA			/f/	
	8	CIDADE		IDADE			/s/	
	9	CANTIGA		ANTIGA			/k/	
	10	CANTA		ANTA			/k/	
PONTOS BRUTOS								
PORCENTAGEM								

Apêndice 7 - Protocolo das Respostas de Leitura de Palavras Isoladas

FOLHA DE RESPOSTA - LEITURA DE PALAVRAS ISOLADAS			
PROTOCOLO DE AVALIAÇÃO			
NOME:			
IDADE:		SÉRIE:	
SEXO: FEM. () MASC. ()		DATA:	
		ACERTOS	
ITENS		SIM	NÃO
1)	DUAS		
2)	FALA		
3)	CAFÉ		
4)	ÁGUA		
5)	CHUVA		
6)	FESTA		
7)	PORTA		
8)	PAPAI		
9)	DEPOIS		
10)	LETRAS		
TOTAL			

Apêndice 8 - Protocolo para a Avaliação da Escrita de Palavras Isoladas

FOLHA DE RESPOSTA ESCRITA DE PALAVRAS ISOLADAS																							
PROTOCOLO DE PROVA																							
NOME																							
IDADE																							
SEXO MASC. () FEM. ()																							
<table border="1"><thead><tr><th>ITENS</th><th>RESPOSTA</th></tr></thead><tbody><tr><td>1</td><td></td></tr><tr><td>2</td><td></td></tr><tr><td>3</td><td></td></tr><tr><td>4</td><td></td></tr><tr><td>5</td><td></td></tr><tr><td>6</td><td></td></tr><tr><td>7</td><td></td></tr><tr><td>8</td><td></td></tr><tr><td>9</td><td></td></tr><tr><td>10</td><td></td></tr></tbody></table>		ITENS	RESPOSTA	1		2		3		4		5		6		7		8		9		10	
ITENS	RESPOSTA																						
1																							
2																							
3																							
4																							
5																							
6																							
7																							
8																							
9																							
10																							

Apêndice 9 - Protocolo de Resposta da Escrita de Palavras Isoladas

FOLHA DE RESPOSTA ESCRITA DE PALAVRAS ISOLADAS			
PROTOCOLO DE PROVA			
NOME			
IDADE			
SEXO MASC. () FEM. ()			
ITENS	RESPOSTA	ACERTOS	
		SIM	NÃO
1	GELAGO		
2	TELEFONE		
3	CASA		
4	QUEIJO		
5	ZEBRA		
6	ESTUDANTE		
7	GIRAFÁ		
8	TARTARUGA		
9	CASAMENTO		
10	BETERRABA		

Apêndice 10 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido à Escola

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA - PUC-SP -MESTRADO EM

EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

A, **EMEF CEU " Prof. Dr. Paulo Gomes Cardim"** representada por **Juliana Maciel dos Santos**, aceita participar do estudo realizado pela pesquisadora **Simone Maria Martins Cruz**, aluna do curso de Mestrado em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP, tendo como orientadora a professora Dra. Maria Regina Maluf, dando seu consentimento livre e esclarecido para que a coleta de dados seja realizada nesta instituição escolar e com seus alunos. A pesquisadora está realizando um estudo intitulado. "Consciência Fonológica: Uma Habilidade Metalinguística facilitadora da Alfabetização?" O objetivo desta pesquisa é analisar a aprendizagem da leitura e da escrita de palavras e o desenvolvimento de habilidades metalinguísticas em um grupo de crianças no 2º ano do Ensino Fundamental.

A escola autoriza a pesquisadora a coletar dados em ambiente escolar e está ciente de que as crianças realizarão algumas provas que avaliarão o conhecimento das mesmas sobre o nível de leitura e a consciência fonológica (conhecimento dos sons da fala).

A pesquisadora assegura que a participação nesta pesquisa, por parte da escola, dos pais ou responsáveis e das crianças, será de caráter voluntário e sem ônus, estando garantido o sigilo, a confidencialidade e a utilização dos dados obtidos somente para fins científicos. Os participantes não estarão expostos a desconfortos ou riscos. As informações obtidas nas avaliações serão utilizadas para análise estatística e posterior publicação dos resultados. Todos estão informados de que a participação poderá ser suspensa a qualquer momento sem prejuízo a ninguém.

Caso sejam necessários maiores esclarecimentos a respeito do estudo ou seus participantes desejem cancelar sua participação, poderão entrar em contato pessoal com a pesquisadora.

ass. Pesquisadora.

ass. Responsável.
São Paulo, ___/___/2021.

Contato com a pesquisadora:
Fones: (11)960796371
Email simonemartinscruz@yahoo.com.br

Apêndice 11 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos responsáveis

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA - PUC-SP- MESTRADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

A _____
representada por _____, aceita participar do estudo realizado pela pesquisadora Simone Maria Martins Cruz, aluna do curso de Mestrado em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP, tendo como orientadora a professora Dra. Maria Regina Maluf, dando seu consentimento livre e esclarecido para que a coleta de dados seja realizada nesta instituição escolar e com seus alunos. A pesquisadora está realizando um estudo intitulado. Consciência Fonológica: Uma Habilidade Metalinguística facilitadora da Alfabetização? O objetivo desta pesquisa é analisar a aprendizagem inicial da leitura e da escrita de palavras e o desenvolvimento de habilidades metalinguísticas em um grupo de crianças no 2º ano do Ensino Fundamental.

A escola autoriza a pesquisadora a coletar dados em ambiente escolar e está ciente de que as crianças realizarão algumas provas que avaliarão o conhecimento das mesmas sobre o nível de leitura e a consciência fonológica (conhecimento dos sons da fala).

A pesquisadora assegura que a participação nesta pesquisa, por parte da escola, dos pais ou responsáveis e das crianças, será de caráter voluntário e sem ônus, estando garantido o sigilo, a confidencialidade e a utilização dos dados obtidos somente para fins científicos. Os participantes não estarão expostos a desconfortos ou riscos. As informações obtidas nas avaliações serão utilizadas para análise estatística e posterior publicação dos resultados. Todos estão informados de que a participação poderá ser suspensa a qualquer momento sem prejuízo a ninguém.

Caso sejam necessários maiores esclarecimentos a respeito do estudo ou seus participantes desejem cancelar sua participação, poderão entrar em contato pessoal com a pesquisadora.

ass. Pesquisadora.

ass. Responsável.
São Paulo, ___/___/2021.

Contato com a pesquisadora:
Fones: (11)960796371
Email simonemartinscruz@yahoo.com.br