

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

NATÁLIA MARTINS MUNARI

**CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS:  
uma análise a partir de propostas planejadas para um 1º ano do Ensino  
Fundamental**

Porto Alegre  
2º Semestre  
2019

NATÁLIA MARTINS MUNARI

**CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS:  
uma análise a partir de propostas planejadas para um 1º ano do Ensino  
Fundamental**

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

Orientadora: Profa. Dra. Renata Sperrhake.

Porto Alegre

2º Semestre

2019

## **UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**

Reitor: Rui Vicente Oppermann

Vice-reitora: Jane Fraga Tutikian

## **FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Diretor: César Valmor Machado Lopes

Vice-diretor: Magali Mendes de Menezes

## **COMISSÃO DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Coordenador: Sérgio Roberto Kieling Franco

### **CIP - Catalogação na Publicação**

MUNARI, Natália Martins  
Consciência Fonológica na alfabetização de  
crianças: uma análise a partir de propostas  
planejadas para um 1º ano do Ensino Fundamental /  
Natália Martins MUNARI. -- 2019.  
87 f.  
Orientadora: Dra. Renata SPERRHAKE.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) --  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade  
de Educação, Licenciatura em Pedagogia, Porto Alegre,  
BR-RS, 2019.

1. Consciência Fonológica. 2. Alfabetização. 3.  
Professor Alfabetizador. 4. Intervenção Pedagógica.  
5. Planejamento. I. SPERRHAKE, Dra. Renata, orient.  
II. Título.

NATÁLIA MARTINS MUNARI

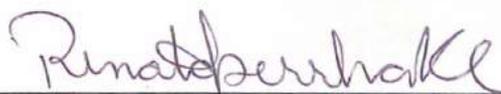
**CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS:  
uma análise a partir de propostas planejadas para um 1º ano do Ensino  
Fundamental**

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

Orientadora: Profa. Dra. Renata Sperrhake.

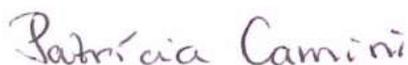
Aprovado em 20 de dezembro de 2019.

Banca Examinadora



---

Profa. Dra. Renata Sperrhake - FACED/ UFRGS (Orientadora)  
Doutorado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2016)  
Porto Alegre, Brasil



---

Profa. Dra. Patrícia Camini - FACED/ UFRGS  
Doutorado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2015)  
Porto Alegre, Brasil



---

Profa. Ma. Clarissa dos Santos Pereira  
Mestrado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2017)  
Porto Alegre, Brasil

Dedico essa monografia:

Ao meu Deus que sempre iluminou o meu caminho, zelado por mim.

Aos meus pais, pela força, incentivo e valores ensinados. A minha vitória também é de vocês.

A todos que semearão em minha vida através do aporte espiritual, material e intelectual.

## AGRADECIMENTOS

“Tudo tem o seu tempo determinado, e há tempo para todo o propósito debaixo do céu.[...].Há um tempo para plantar e um tempo para colher o que se semeou”  
(Eclesiastes 3: 1, 2).

Primeiramente, agradeço a Deus pela luz e proteção. Por me conceder o privilégio de crescer na graça e no conhecimento. Por ter colocado os estudos da área educacional em meu caminho, pois estes me tornaram, com certeza, uma pessoa muito melhor.

Aos meus pais: Igrete e José Luiz. Obrigada, pelo incentivo e apoio em meu crescimento profissional e pessoal. Agradeço, todo o amor, confiança e batalha enfrentada para que eu chegasse até aqui. À minha mãe, mulher guerreira e mãezona, que sempre se manteve forte para que eu tivesse êxito em minha caminhada. Ao meu pai amigo e conselheiro, o qual sempre acreditou em mim e em meus sonhos. A vocês, devo honra e gratidão sempre!!!

Aos amigos e familiares que trilharam comigo esta jornada: a busca por um sonho chamado estudar na UFRGS. Agradeço, a compressão em minhas muitas ausências no decorrer do curso, as palavras de apoio, o carinho e suas muitas orações para que eu concluísse essa tão sonhada graduação.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul, por me proporcionar oportunidades tão ricas à formação profissional e humana, a qual além de me possibilitar acessar o ensino superior me possibilitou também permanecer, através das ações afirmativas e assistência estudantil advinda do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Tal política pública, possibilita que os estudantes como eu possam concluir com êxito sua graduação em uma Universidade, como esta que é considerada este ano (2019) pela 8º vez consecutiva a melhor Universidade Federal do Brasil, por avaliação realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do MEC. Só tenho, realmente, à agradecer, pelo ensino público de tão grande qualidade propiciado por essa Casa a mim.

À Faculdade de Educação, pelos mestres que me propiciaram muitos ensinamentos durante minha caminhada na Pedagogia. Um especial agradecimento

às professoras: Patrícia Camini e Luciana Piccoli, as quais fizeram eu me encantar pelo campo da alfabetização, através das suas incansáveis contribuições e dedicações à área!

À minha orientadora, Renata Sperrhake pelos saberes despendidos. Pelas conversas e questionamentos trocados nas orientações. Pelo apoio, confiança e estímulo durante a elaboração deste trabalho.

À todas as Instituições, professoras e crianças que me acolheram ao longo de minha trajetória como pedagoga em formação. Com todo carinho, deixo o meu mais sincero obrigada e esta monografia, a qual tem por maior objetivo contribuir um pouco que seja para as práticas docentes nas salas de alfabetização do Brasil.

Enfim, aos que contribuíram de algum modo para que eu a cada dia me repense e reconstrua com pessoa e pedagoga: Obrigada!

Educar é contar uma história, e inscrever cada criança, cada jovem, nessa história. É fazer uma viagem pela cultura, pelo conhecimento, pela criação [...]. Educar é conseguir que a criança ultrapasse as fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade.

(NÓVOA, 2011).

## RESUMO

Esta monografia possui caráter qualitativo e utiliza-se de análise documental do tipo técnico e de unidade tema (LÜDKE, 1986). Como objetivo geral busca-se investigar a consciência fonológica através de um viés pedagógico, objetivando identificar e analisar propostas didático-pedagógicas planejadas e executadas por uma docente que envolvessem tal consciência de modo a fomentar a apropriação da escrita por parte dos alfabetizandos. Tem como documentos de análise os Diários (de Classe e de Avaliação) construídos ao longo de um estágio obrigatório de docência do curso Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tal estágio foi realizado em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental da rede pública de Porto Alegre/RS e gerou inquietações que resultarão na presente pesquisa acerca da temática da consciência fonológica. Nesta monografia, analisam-se propostas pedagógicas (materializadas em folhas estruturadas e jogos) e intervenções realizadas pela docente junto às crianças. Como aporte teórico para as discussões a respeito do trabalho em turmas de alfabetização, utilizam-se: Carraher e Rego (1981), Ferreiro e Teberosky (1985), Piccoli e Camini (2012; 2014), Alves (2012), Piccoli (2013, 2015, 2017c.), Soares (2016) e Moraes (2012; 2019). A análise é apresentada em dois eixos de estudo: o primeiro que focou em condutas da docente no trabalho com consciência fonológica na alfabetização, e o segundo na análise da ocorrência de propostas didáticas que envolviam habilidades desse nível de consciência metalinguística ao longo do tempo de trabalho. Como resultados, a pesquisa indicou que as propostas em que a consciência fonológica foi utilizada, aliada às intervenções pedagógicas propiciaram um maior desenvolvimento e apropriação dos aprendizes no que se refere à escrita. Por fim, o estudo aponta que é de suma importância tanto a escolha adequada de materiais, assim como de estratégias e intervenções para que se obtenha maior êxito por parte dos aprendizes na apropriação do Sistema de Escrita Alfabético.

**Palavras-chave:** Consciência Fonológica. Alfabetização. Professor Alfabetizador. Intervenção Pedagógica. Planejamento.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Diagnóstico Inicial de níveis de escrita de palavras dos alunos da turma de 1º ano do ensino fundamental (estágio).....	22
Figura 2- Diagnóstico final de níveis de escrita de palavras dos alunos da turma de 1º ano do ensino fundamental (estágio).....	23
Figura 3- Comparativo entre testagens de níveis de escrita de palavras .....	24
Figura 4- Consciência Metalinguística.....	26
Figura 5- “Continnum” de desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica .....	27
Figura 6- Estrutura da Sílabas conforme a Teoria da Métrica de Selkirk (1982) .....	32
Figura 7- Excerto de atividade de sistematização do jogo batalha de palavras versão corpo humano- produção de aluno estágio.....	75
Figura 8- Excerto de atividade de escrita produzida por aluno.....	76
Figura 9- Fonemas vocálicos (vogais) alvo de trabalho para avanço frente às hipóteses de escrita.....	76

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Níveis de Escrita conforme a Psicogênese da Língua Escrita de Ferreiro e Teberosky, 1984.....	21
Quadro 2- Habilidades das tarefas do estudo de Carraher e Rego (1981) sobre Realismo Nominal .....	29
Quadro 3- Habilidades de consciência fonológica no nível da sílaba.....	31
Quadro 4- Conceitualizando os tipos de rimas.....	34
Quadro 5- Habilidades de consciência fonológica no nível da intrassilábico.....	35
Quadro 6- Habilidades de consciência fonológica no nível dos fonemas.....	38
Quadro 7- Habilidades de consciência fonológica primordiais à alfabetização inicial.....	39
Quadro 8- Primeiro ponto de conduta docente no trabalho com consciência fonológica na alfabetização.....	53
Quadro 9- Segundo ponto de conduta docente no trabalho com consciência fonológica na alfabetização.....	56
Quadro 10- Terceiro ponto de conduta docente no trabalho com consciência fonológica na alfabetização.....	57
Quadro 11- Quarto ponto de conduta docente no trabalho com consciência fonológica na alfabetização.....	60
Quadro 12: Quinto ponto de conduta docente no trabalho com consciência fonológica na alfabetização.....	63
Quadro 13- Sexto ponto de conduta docente no trabalho com consciência fonológica na alfabetização.....	65
Quadro 14- Comparativo de atividades de consciência fonológica ao longo do estágio.....	69
Quadro 15- Diferenciação entre os conceitos: consciência fonológica, consciência fonêmica e fonema.....	72
Quadro 16- Atividades de escrita produzidas por um mesmo aluno ao longo do estágio.....	78
Quadro 17- Excerto do diário de classe: semana 10.....	78

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

FACED- Faculdade de Educação

PNAIC- Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa

SEA- Sistema de Escrita Alfabético

SND- Sistema de Numeração Decimal

TCC- Trabalho de Conclusão de Curso

UFRGS- Universidade Federal do Rio Grande do Sul

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>2 METODOLOGIA.....</b>	<b>18</b>
2.1 O ESTÁGIO.....	21
2.2 A TURMA: NÍVEIS DE ESCRITA SEGUNDO A PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA DE FERREIRO E TEBEROSKY (1985).....	22
<b>3 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA?.....</b>	<b>25</b>
3.1 O QUE É CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA?.....	25
3.2 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: ESTUDOS PRECURSORES .....	27
3.3 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E SEUS NÍVEIS.....	30
3.3.1 Consciência fonológica: Nível de consciência silábica.....	31
3.3.2 Consciência fonológica: nível de consciência intrassilábica (rimas e aliterações).....	31
3.3.3 Consciência Fonológica: Nível de consciência fonêmica (grafofonêmica e fonografêmica).....	35
3.4 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E SUA RELAÇÃO COM A ALFABETIZAÇÃO .....	40
<b>4 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO E PATRIMÔNIO PEDAGÓGICO MATERIAL E IMATERIAL NA ALFABETIZAÇÃO .....</b>	<b>43</b>
4.1 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO.....	43
4.2 PATRIMÔNIO PEDAGÓGICO MATERIAL E IMATERIAL DA ALFABETIZAÇÃO .....	46
<b>5 ANÁLISES.....</b>	<b>50</b>
5.1 CONDUTA DOCENTE NO TRABALHO COM CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA ALFABETIZAÇÃO.....	50
5.2 ATIVIDADES DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA AO LONGO DO TEMPO DE TRABALHO.....	69
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>80</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>83</b>

## 1 INTRODUÇÃO

No primeiro semestre de 2019, no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), realizei o Estágio de Docência II - Anos Iniciais<sup>1</sup>. A turma com a qual o estágio foi realizado era um 1º ano do Ensino Fundamental da rede pública de Porto Alegre/RS. O presente trabalho nasce de algumas inquietações que surgiram no decorrer dos diversos planejamentos realizados para a turma em que eu estava atuando. Relacionado a isso, percebi, no decorrer da prática docente, a grande necessidade de apropriação, por parte dos alunos, de habilidades de consciência fonológica. Consciência esta que está intrinsecamente relacionada à alfabetização período no qual as crianças estão se apropriando do Sistema de Escrita Alfabético (SEA) e que será a temática central deste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Esta apropriação está, é claro, atrelada ao desenvolvimento de habilidades de leitura e produção de textos e considera as práticas sociais e culturais em que os textos escritos circulam. Ou seja, considera-se a apropriação do SEA em um contexto de letramento.

O presente estudo se caracteriza como sendo de caráter qualitativo. A ferramenta metodológica utilizada é a análise documental do Diário de Classe e de Diário de Avaliação da turma. Refletindo e analisando minha própria prática docente percebi o grande avanço da turma em relação à aquisição da escrita. Uma das hipóteses levantadas é a de que esse avanço foi possível, entre outros fatores, pelo investimento em propostas pedagógicas que levassem as crianças a refletirem sobre os segmentos sonoros da língua portuguesa. Sendo assim, nesta monografia como objetivo geral busca-se investigar a consciência fonológica através de um viés pedagógico, objetivando identificar e analisar propostas didático-pedagógicas planejadas e executadas por uma docente que envolvessem tal consciência de modo a fomentar a apropriação da escrita por parte dos alfabetizandos.

A organização do presente trabalho se apresenta da forma que descreverei a seguir. Além desta introdução, na qual consiste em um breve

---

<sup>1</sup> Estágio orientado pela professora Dr<sup>a</sup> Luciana Piccoli.

panorama de apresentação da monografia, o texto está dividido em mais cinco capítulos.

No segundo capítulo, que corresponde à metodologia, apresenta-se a forma de realização da pesquisa. Tal capítulo contém duas seções. A seção 2.1 “O estágio” contextualiza o estágio docente em questão. A seção 2.2 “A turma: níveis de escrita segundo a psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberosky (1985)”, apresentam-se aspectos referentes às avaliações diagnósticas de escrita realizadas com os alunos da turma ao longo do estágio.

O terceiro capítulo é dividido em quatro seções. Na seção 3.1 “O que é consciência fonológica?”, apresento o que é a consciência fonológica através de um panorama geral de quais são as habilidades por ela abarcadas. Na seção 3.2 “Consciência Fonológica: estudos precursores” abordo alguns estudos considerados pioneiros na área, tanto realizados no Brasil quanto no exterior. Já a seção 3.3 “Consciência Fonológica e seus níveis”, que apresenta três subseções, explico cada um dos níveis da consciência fonológica e quais habilidades estão envolvidadas neles. Nesta, as subseções são as seguintes: “Consciência fonológica: nível de consciência silábica”; “Consciência fonológica: nível de consciência intrassilábica (rimas e aliterações)” e “Consciência fonológica: nível de consciência fonêmica (grafofonêmica e fonografêmica)”. Para finalizar o capítulo, na seção 3.4 “Consciência fonológica e sua relação com a alfabetização” estabeleço qual a relação entre a consciência fonológica e a alfabetização, já que esta tem sido tão propagada como elemento importante ao trabalho com aprendizes em processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabético.

No capítulo 4, “Organização do trabalho didático-pedagógico e patrimônio pedagógico material e imaterial na alfabetização”, trato da organização do trabalho com escrita na alfabetização. Este capítulo é subdividido em duas seções. Na seção 4.1, “Organização do trabalho didático-pedagógico” verso a respeito da importância desta para possibilitar o sucesso de turmas de alfabetização frente à escrita e à leitura. Já na seção 4.2 “Patrimônio pedagógico material e imaterial da alfabetização” defendo as habilidades e saberes docentes, como as de criar e selecionar bons materiais didático-pedagógico, assim como de planejar boas intervenções pedagógicas para que o trabalho nas turmas de alfabetização seja melhor desenvolvido.

No capítulo 5 apresento as análises realizadas. Este capítulo é dividido em duas seções. A primeira (5.1) intitula-se “Conduta docente no trabalho com consciência fonológica na alfabetização”. Nela identificam-se ações realizadas pela professora para auxiliar os alunos a avançarem em suas habilidades de consciência fonológica. Na seção 5.2 “Propostas didáticas de consciência fonológica ao longo do tempo de trabalho”, abordo a recorrência de propostas que envolvessem habilidades de consciência fonológica no decorrer do estágio, e explico teoricamente o porquê de certas habilidades aparecem em todo o período de estágio em detrimento de outras.

Por fim, no capítulo 6, são as considerações finais da presente monografia. Apresento as conclusões levantadas a partir da revisão bibliográfica a respeito do tema, atreladas as análises das propostas didáticas de consciência fonológicas constantes no Diário de Classe, assim como acompanhamento dos alunos materializadas através das testagens (iniciais, parciais e finais) de escrita constantes no Diário de Avaliação.

## 2 METODOLOGIA

Na presente seção descreverei alguns aspectos relacionados à metodologia empenhada no desenvolvimento desta monografia. A metodologia desta se configura como um estudo de caso qualitativo (LÜDKE, 1986) em educação. A ferramenta metodológica deste estudo é a análise documental do Diário de Classe e do Diário de Avaliação da turma na qual ocorreu o estágio. Através da análise de propostas pedagógicas, materializadas nos planejamentos diários, em folhas estruturadas e em jogos envolvendo consciência fonológica, busca-se mostrar possíveis formas de organização do trabalho com consciência fonológica em uma turma de alfabetização inicial, assim como possíveis desdobramentos do mesmo.

Na análise documental são considerados como documentos “[...] quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”, os quais podem incluir “[...] desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares” (LÜDKE, 1986, p.38).

Objetiva-se, através desta análise documental dos Diários (de classe e de avaliação) da turma em questão investigar a consciência fonológica através de um viés pedagógico, objetivando identificar e analisar propostas didático-pedagógicas planejadas e executadas pela docente que envolvessem tal consciência de modo a fomentar a apropriação da escrita por parte dos alfabetizandos. Além disso, apoiando-se em uma revisão bibliográfica busca-se, primeiramente, investigar o que é consciência fonológica e quais seus níveis, pois tal consciência será objeto de análise ao longo das análises.

Tal metodologia busca investigar se a hipótese principal dessa pesquisa se confirma. A hipótese principal é que o avanço dos alunos frente à escrita foi possível, dentre outros fatores, pelo investimento em propostas didático-pedagógicas que, aliadas a ações e intervenções docentes, levavam as crianças a refletirem sobre os segmentos sonoros da língua portuguesa.

Sendo assim, através da análise documental visa-se, a partir de questões ou hipóteses do pesquisador, “identificar informações factuais nos documentos” (LÜDKE, 1986, p.38). Os documentos da análise documental

desta monografia podem ser vistos como “uma fonte ‘natural’ de informação”, pois tais documentos “não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (LÜDKE, 1986, p.39).

Os documentos desta análise documental são caracterizados como do tipo técnico haja vista que dentro desta categoria estão documentos como “um relatório, um planejamento, um livro-texto” (LÜDKE, 1986, p.40). Aprofundando um pouco mais, pode-se citar que a análise documental que será feita é da unidade “tema” (LÜDKE, 1986), já que se analisará um determinado tema nas propostas didáticas planejadas para a turma, qual seja, a consciência fonológica.

Agora, trago uma síntese de cada um dos documentos que são alvo desta análise documental. O Diário (tanto o de classe, como o de avaliação) permite ao “professor investigar e refletir sobre a prática educativa” (OLIVEIRA, 2014, p. 113), além de contemplar um conjunto de informações sobre a prática pedagógica. Como Diários definimos “qualquer tipo de registro elaborado pelo professor durante o desenvolvimento do seu trabalho (cartas, caderno de notas, diários, fotografias, vídeos, filmes, entre outros)” (OLIVEIRA, 2014, p. 111).

O Diário de Classe analisado, contava com os seguintes materiais:

- Planejamentos descritivos diários;
- Quadro síntese das propostas didáticas realizadas semanalmente e diariamente;
- Reflexões diárias e semanais sobre fatos relevantes ocorridos na turma (sócio-comportamentais, desenvolvimento da escrita, leitura, matemática e apropriação dos assuntos estudados no projeto, sequências didáticas e demais propostas realizadas);
- Exemplares das folhas estruturadas utilizadas na turma;
- Modelo dos jogos, brincadeiras, cartazes e afins (fotografias ou exemplares conforme tamanho/modelo do material);
- Fotografias da turma e de alunos individualmente em situações de aprendizagem;
- Relatórios (semanas de observação, e balanço final do estágio);

O Diário de Avaliação, por sua vez, contava com os seguintes materiais:

- Parecer descritivo individual de cada aluno (inicial e final contendo descrição a respeito das habilidades sócio-comunicativas e interativas, além das habilidades de escrita, leitura e matemática);

- Tabelas e gráficos de avaliação da escrita (um inicial, dois mediais e um final);

- Exemplares de testagens de escrita, leitura e matemática individuais (uma inicial, duas mediais e uma final de leitura e escrita. De matemática uma inicial e uma final).

Na seção seguinte, apresentarei uma breve caracterização sobre o estágio, a instituição e turma onde o mesmo ocorreu.

## 2. 1. O ESTÁGIO

Nesta seção, apresentarei a instituição e turma em que se realizou o estágio. Focalizarei, em relação à turma, algumas características do grupo de alunos, com especial atenção às aprendizagens deles e ao trabalho por mim desenvolvido com a mesma a partir das sondagens realizadas, as quais estão documentadas no diário de avaliação da turma, todavia, tendo como foco principal as de escrita.

A Instituição onde se deu o estágio de docência era da rede pública Municipal de Porto Alegre/ RS. A escola atendia nos três turnos: manhã, tarde e noite. Contava com as seguintes etapas de educação: Educação Infantil (Pré-escola); Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais) e Ensino Médio. Como modalidades contava com: Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional.

A relação interpessoal entre os alunos da turma, de forma geral, era de amizade. No entanto, havia momentos de conflitos, como em qualquer relacionamento interpessoal em que se envolvem diferentes sujeitos. Em relação aos conteúdos e aulas, a turma era bem participativa. Muito curiosa e engajada, tudo era novidade e festa para os alunos. Curiosidade e alegria eram as engrenagens que os moviam.

## 2.2 A TURMA: NÍVEIS DE ESCRITA SEGUNDO A PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA DE FERREIRO E TEBEROSKY (1985)

Primeiramente, faz-se necessário delimitar o que seria a Psicogênese da Língua Escrita (1985), conceito desenvolvido pelas pesquisadoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky “por meio de investigações realizadas segundo o método piagetiano” (SOARES, 2016, p.64). Ferreiro e Teberosky, ainda no fim dos anos 1970, apresentaram o relato de uma pesquisa no livro “Psicogênese da língua escrita” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985). Neste livro, descrevem o processo de desenvolvimento da leitura e da escrita por crianças de 4 a 6 anos de idade.

Ainda no livro, as autoras propõem “a teoria dos níveis de desenvolvimento no processo de conceitualização do sistema de escrita pela criança - teoria que, no contexto brasileiro, recebeu a designação de *psicogênese da língua escrita*” (SOARES, 2016, p.63, grifo da autora). Em relação, aos níveis de escrita elaborados a partir da pesquisa pode-se defini-los como seguem:

Quadro 1-Níveis de Escrita conforme a Psicogênese da Língua Escrita de Ferreiro e Teberosky, 1985

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

Fonte: Soares (2016, p.65).

No início do estágio, a partir das avaliações diagnósticas específicas de escrita e de leitura<sup>2</sup> realizadas logo no início do mesmo (entre final de março e início de abril de 2019), foram levantados alguns dados. A partir dos dados constatou-se que grande parte dos alunos não reconhecia, assim como não nomeava as letras do alfabeto. Além disso, constatou-se que cerca de 87% dos alunos (20 alunos) estavam nos níveis 1 e 2 (2 alunos no nível 1 pré-silábico e 18 alunos no nível 2 pré-silábico). Estes dados podem que podem ser sintetizados da seguinte forma:

Figura 1- Diagnóstico Inicial de níveis<sup>3</sup> de escrita de palavras dos alunos da turma de 1º ano do ensino fundamental (estágio)



Fonte: elaborado pela própria autora.

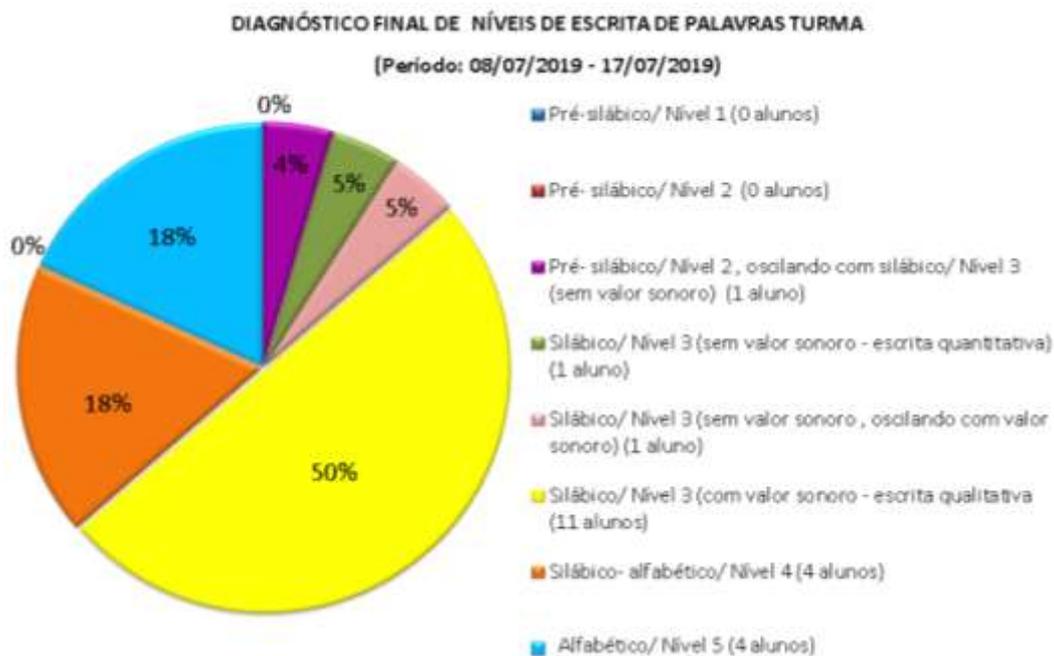
Já ao final do estágio, quando se realizou a última testagem de escrita da turma percebeu-se um grande avanço por parte dos alunos em relação à apropriação do sistema de escrita alfabética frente aos diagnósticos anteriores (um inicial e dois mediais) da turma. A partir desta testagem coletaram-se os seguintes dados em relação aos níveis de escrita: 1 aluno oscilando entre o nível 2 (pré-silábico) e o nível 3 (silábico sem valor sonoro); 1 aluno instável no nível 3 (oscilando entre silábico com valor sonoro e silábico sem valor sonoro);

<sup>2</sup> Faz-se necessário este adendo, pois foram realizadas avaliações de outras habilidades.

<sup>3</sup> A terminologia “níveis de escrita” também tem como sinônimo a terminologia “hipóteses de escrita”.

1 aluno no nível silábico (nível 3 sem valor sonoro); 11 alunos no nível 3 (silábico com valor sonoro); 4 alunos no silábico-alfabético (nível 4); 4 alunos no alfabético (nível 5). Estes dados podem ser sintetizados, pelo próximo gráfico abaixo.

Figura 2- Diagnóstico final de níveis de escrita de palavras dos alunos da turma de 1º ano do ensino fundamental (estágio)



Fonte: elaborado pela própria autora.

Para finalizar, a síntese das testagens de escrita realizadas com os alunos ao longo do trabalho pode ser visualizada a partir da tabela a seguir.

Figura 3- Comparativo entre testagens de níveis de escrita de palavras

**COMPARATIVO ENTRE TESTAGENS DE NÍVEIS DE ESCRITA "TURMA A13" (1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL).**

	NÍVEL 1 (PRÉ SILÁBICO)	NÍVEL 2 (PRÉ SILÁBICO)	OSCILAÇÃO ENTRE: NÍVEL 2 (PRÉ SILÁBICO) E NÍVEL 3 (SILÁBICO) COM VALOR SONORO ESCRITA QUALITATIVA	OSCILAÇÃO ENTRE: NÍVEL 2 (PRÉ SILÁBICO) E NÍVEL 3 (SILÁBICO) SEM VALOR SONORO ESCRITA QUANTITATIVA	NÍVEL 3 (SILÁBICO)			NÍVEL 4 (SILÁBICO- ALFABÉTICO)	NÍVEL 5 (ALFABÉTICO)
					SEM VALOR SONORO (ESCRITA QUANTITATIVA)	OSCILAÇÃO SILÁBICO (NÍVEL 3) COM VALOR SONORO E SEM VALOR SONORO	COM VALOR SONORO (ESCRITA QUALITATIVA)		
<b>TESTAGEM INICIAL (08/04/2019)</b>	2	18	0	0	1	0	0	0	2
<b>TESTAGEM PARCIAL</b>									
<b>TESTAGEM FINAL (08/07- 17/07/2019)</b>	0	0	0	1	1	1	11	4	4

Obs: Entre a testagem inicial e as demais testagens, 1 dos alunos foi transferido de escola. Passando, assim, de um total de 23 para 22 alunos analisados.

Fonte: elaborado pela própria autora.

### 3 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Neste capítulo, primeiramente, caracterizarei o objeto de estudo desta monografia, qual seja, a consciência fonológica. Além disso, trarei estudos que são considerados precursores da temática. Falaremos, em primeiro lugar, sobre os estudos realizados no exterior e, após, sobre os realizados aqui no Brasil. Por fim, discorrerei, individualmente, sobre cada um dos níveis que fazem parte da consciência fonológica, caracterizando-os e mencionando as habilidades que decorrem de cada um deles, com especial atenção às habilidades de consciência fonológica primordiais à alfabetização.

#### 3.1 O QUE É CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA?

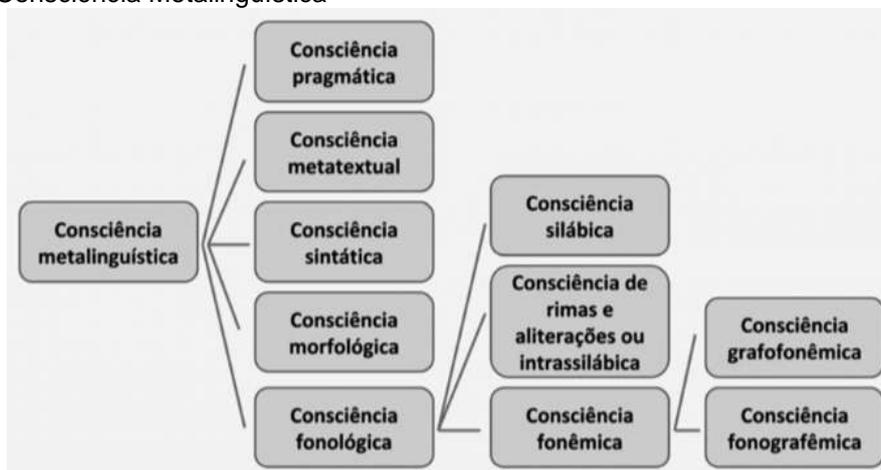
A consciência fonológica é um dos níveis da consciência metalinguística. Essa última é tida como “[...] a capacidade e tomar a língua como objeto de reflexão e análise” (SOARES, 2016, p.125). “É a reflexão, análise, controle intencional de atividades linguísticas que, no uso cotidiano da língua, realizam-se de forma automática e sem consciência dos processos nela envolvidos” (SOARES, 2016, p.126). A competência metalinguística é subdividida em algumas consciências. São elas: consciência pragmática; metatextual; sintática; morfológica e fonológica (PICCOLI, 2017c). Logo, a consciência fonológica é um dos níveis da consciência metalinguística.

Em síntese, a consciência fonológica é “a capacidade de focalizar os sons das palavras [...] e de segmentar as palavras nos sons que as constituem” (SOARES, 2016, p.166). A exemplo destas capacidades, pode-se citar a “capacidade de o falante reconhecer que as palavras rimam, terminam ou começam com o mesmo som e são compostas por sons individuais que podem ser manipulados para a formação de novas palavras” (FREITAS, 2003, p.156 *apud* ALVES, 2012, p.32).

A consciência fonológica é segmentada em três níveis: consciência silábica, consciência intrassilábica (de rimas e de aliterações) e consciência fonêmica que é subdividida em grafofonêmica e fonografêmica (SOARES, 2016). Sendo assim, portanto, a consciência fonológica seria um “construto

multidimensional” (SOARES, 2016, p.165). Podemos sintetizar tais ideias da seguinte forma:

Figura 4: Consciência Metalinguística



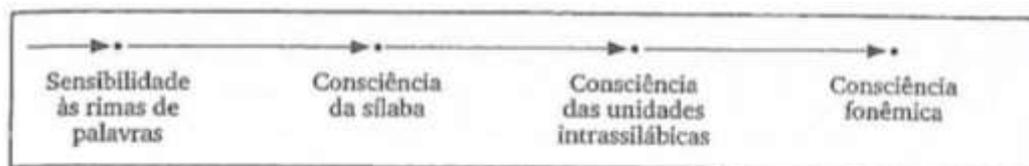
Fonte: Piccoli (2017c) a partir de Soares (2016).

A consciência fonológica, também chamada de “consciência dos sons” (ALVES, 2012, p.30), é a capacidade de refletir criticamente sobre a língua. Tal consciência tem a língua como “objeto de reflexão e análise” (ALVES, 2012, p.29) e envolve o pensar consciente sobre a mesma. O sujeito em processo de alfabetização, ao refletir sobre a língua falada “pode fazer uso de diversas habilidades metalinguísticas, ou seja, de reflexão e manipulação da língua, em seus diferentes níveis” (ALVES, 2012, p.30). Contudo, este sujeito, muito embora já domine diversos aspectos concernentes à língua falada, ao escrever necessitará de uma maior atenção às habilidades de consciência fonológica (habilidades de consciência intrassilábica, silábica, fonêmica). Sendo assim, ainda que o sujeito perceba, por exemplo, que o nome “Maria” tem o mesmo pedaço sonoro inicial que “Manuela”, ou seja, a sílaba “MA”, para escrever ele necessitará lançar mão de outras habilidades para realizar uma hipótese de escrita que se aproxime da escrita convencional da palavra.

Sendo assim, percebe-se que a consciência fonológica envolve um entendimento “acerca dos diversos modos como a língua oral pode ser dividida em componentes menores e então manipulada” (CHARD; DICKSON, 1999 *apud* ALVES, 2012, p.31). Os componentes seriam assim divididos: as palavras em sílabas; a sílaba segmentada em “onset e rima” ou ainda em fonemas (ALVES, 2012). O sofisticado desenvolvimento dos componentes

abarcados pela consciência fonológica é apresentado por Alves (2012) como um “*continuum*”, pois a “manipulação de tais unidades implicam diferentes níveis de consciência fonológica, que emergem naturalmente em fases distintas do desenvolvimento linguístico” (ALVES, 2012, p.31).

Figura 5- “*Continuum*” de desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica



Fonte: Alves (2012, p.33).

Alves (2012) explica que:

A língua pode ser segmentada de diversas formas, pois as frases são segmentadas em palavras; as palavras em sílabas; (ex. a palavra ‘casa’ pode ser segmentada em duas sílabas : [ka] – [za]); a sílaba por sua vez pode ser separada em *onset* e rima (ex. a palavra ‘mar’: [m] e [ar]). A sílaba pode, além disso, ser segmentada em unidades ainda menores (por exemplo, na primeira sílaba da palavra “casa” há dois sons: [k] [a], que são distintivos na nossa língua) (ALVES, 2012, p.31).

Tendo, então, feito esta exposição inicial sobre o que é consciência fonológica, quais seus níveis, e qual seu lugar dentro do conjunto de competências comunicativas, passo, na seção seguinte, a focalizar trabalhos sobre a temática que são considerados precursores.

### 3.2 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: ESTUDOS PRECURSORES

Nesta seção, apresentarei quais são os trabalhos considerados precursores no que tange ao estudo da consciência fonológica. Primeiramente, discorrerei a respeito dos trabalhos realizados fora do Brasil. Em seguida, abordarei os primeiros estudos brasileiros que versaram sobre tal temática na alfabetização de crianças.

Em relação a estudos realizados no exterior, pode-se citar a compilação destes feitos por Morais (2019). Esse seleciona alguns precursores da linha de teorização em virtude das “descobertas anunciadas e pelas posições teóricas

(interpretações assumidas)” (MORAIS, 2019, p.37). São eles: Liberman e equipe (1974), e, também, Bradley e Bryant (1983).

No estudo realizado por Liberman (1974) concluiu-se “que a análise explícita de segmentos sonoros silábicos era anterior à segmentação em fonemas e que esta última parecia consolidar-se apenas com a alfabetização” (MORAIS, 2019, p.37). Por sua vez, Bradley e Bryant (1983) realizaram um estudo em que articularam um acompanhamento longitudinal de desempenho em tarefas de leitura de crianças pré-escolares a um estudo de treinamento em consciência fonológica.

Os resultados do estudo demonstraram que as crianças do primeiro grupo ao final do estudo apresentavam “um desempenho de leitura superior às que não tinham recebido treinamento de consciência fonológica de identificação de palavras com segmentos sonoros semelhantes” (MORAIS, 2019, p.39). No entanto, as crianças do segundo grupo, as quais tinham escrito com um alfabeto móvel as palavras sobre as quais refletiam, foram “as únicas que apresentaram diferença estatisticamente significativa em relação às demais” (MORAIS, 2019, p.39). Concluiu-se, então, que a consciência fonológica era um “fator causal, necessário para o aprendizado da escrita alfabética e um bom preditor do sucesso na alfabetização” (MORAIS, 2019, p.39).

Embora no exterior alguns estudos que versavam sobre a temática de consciência fonológica não trouxessem tal expressão para definir seu conceito “é já na década de 1980 que o conceito de ‘consciência fonológica’ (*phonological awareness*, em inglês) e o exame de suas relações com a alfabetização começam a se difundir fora do Brasil” (MORAIS, 2019, p.39). É, então, neste contexto que, os primeiros trabalhos a respeito da temática aqui no País foram desenvolvidos. Morais (2019, p.39) aponta que os pioneiros sobre a temática aqui “parecem ter sido aqueles desenvolvidos por Terezinha Nunes Carraher e Luciana Browne do Rego (1981) e por Vilma Bezerra (1981)”

Com Carraher e Rego (1981), surge o conceito “Realismo Nominal”. Ele é considerado como “uma forma de conceber as palavras que não as considera como designações arbitrárias, independentes do tamanho, da aparência ou da utilidade dos objetos, seres ou estados que designam” (MORAIS, 2014, s/p)<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup>Mais informações em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/apresentacao>>

O Realismo Nominal, portanto, corresponde a uma fase em que o sujeito “ainda não desenvolveu habilidades de consciência fonológica necessárias para compreender o sistema alfabético” (MORAIS, 2014, s/p), pois ainda relaciona as palavras às características físicas ou funcionais dos objetos. Dessa forma, um objeto grande como “trem” deveria ser escrito com muitas letras, enquanto “formiguinha” deveria ser escrita com poucas letras.

É neste contexto que a pesquisa de Carraher e Rego (1981) se desenvolve aqui no Brasil, tendo como base o trabalho piagetiano sobre realismo nominal. Sabendo que o SEA é constituído de representações gráficas arbitrárias de significantes verbais, as autoras propuseram que “a criança deve ser capaz de focalizar o que está sendo graficamente representado –o significante verbal– para poder entender uma escrita alfabética” (CARRAHER; REGO, 1981, p.3). Foi, assim, levantada a hipótese de que as crianças que confundem o significante com o significado devem, por consequência, apresentar dificuldades na apropriação do SEA.

No estudo, as autoras solicitaram que 43 crianças de classe média, que frequentavam a série de “alfabetização”<sup>5</sup>, resolvessem diferentes tarefas para avaliar o realismo nominal, a habilidade de análise fonêmica e a habilidade de leitura (ler 4 frases, cujos graus de dificuldades eram aumentados de uma para outra), e conservação de quantidades descontínuas (PIAGET; SZEMINSKA, 1971). Vale ressaltar, que este grupo estava em processo de alfabetização, via método fônico (CARRAHER; REGO, 1981). Dentre as tarefas de realismo nominal foram avaliados dois grupos de questões. “Um deles referente ao tamanho das palavras e outro referente à semelhança entre palavras” (CARRAHER; REGO, 1981, p.7). Morais (2019), classifica as tarefas nas seguintes habilidades:

Quadro 2- Habilidades das tarefas do estudo de Carraher e Rego (1981) sobre Realismo Nominal

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>a) Dizer palavras grandes e dizer palavras pequenas;</li><li>b) Identificar entre duas palavras qual a maior ou dizer uma palavra maior que outra;</li><li>c) Julgar se duas palavras começam de forma parecida (com a mesma sílaba);</li><li>d) Dizer uma palavra que começa com a mesma sílaba que outra.</li></ul> |
|---|

Fonte: MORAIS (2019, p. 39).

<sup>5</sup> A série da alfabetização da época “se dava, oficialmente, no último ano da ‘pré-escola’ antes de entrarem no ‘primeiro grau’ (atual ensino fundamental)” (MORAIS, 2019, p.39).

Os resultados das testagens mostraram que as capacidades de leitura e análise fonêmica dependiam da superação do realismo nominal:

Assim as crianças que não tinham conseguido se desprender do 'significado' revelaram um progresso na aprendizagem de leitura bem inferior aos demais alunos que pensavam no significante oral, isto, é nas partes sonoras das palavras, independentemente do tamanho, da forma ou da funcionalidade dos objetos que tais palavras designavam (MORAIS, 2019, p.40).

Bezzerra (1981), por sua vez, após análises qualitativas e estatísticas a partir de um estudo com 90 crianças do meio popular chegou a um resultado muito importante, no que se refere relevância da escola nesse processo. O resultado mostrava que:

[...] as crianças de baixa renda que iniciavam a série de alfabetização com muita dificuldade de refletir sobre a dimensão fonológica das palavras e pareciam muito dependentes da escolarização para desenvolver as habilidades implicadas em tal capacidade (MORAIS, 2019, p.40).

Levando em conta isso, hoje, muito se discute a respeito de o quanto as oportunidades de refletir sobre a forma oral e escrita das palavras, seja através de jogos fonológicos e trabalhos com textos poéticos da tradição oral (MORAIS, 2012; 2019), bem pensadas e planejadas pelos docentes nas escolas “são fundamentais para ajudar nossos alunos a superarem o realismo nominal” (MORAIS, 2014, s/p) e “avançarem em sua compreensão da notação alfabética” (MORAIS, 2019, p.132).

Após apresentar as pesquisas e os estudos precursores envolvendo a temática da consciência fonológica, passo a focalizar os níveis mais específicos de análise e reflexão envolvendo aspectos sonoros das palavras.

### 3.3 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E SEUS NÍVEIS

Nesta seção, versarei sobre quais são os níveis da consciência fonológica (consciência silábica, consciência de intrassilábica e consciência fonêmica) (SOARES, 2016). Além disso, apresentarei quais são as suas características e que habilidades decorrem de cada um. Para finalizar,

apresentarei as habilidades de consciência fonológica que são consideradas primordiais à alfabetização (MORAIS, 2019).

Antes, de adentrar aos níveis se faz importante ressaltar dois pontos. Baseada em Alves (2012), se exemplificará quais as habilidades decorrem de cada um dos níveis da consciência fonológica. No entanto, se faz necessário deixar claro que há habilidades que são mais relevantes que para a alfabetização e, para tanto, se utilizará de Morais (2019) quando for se tratar dessas habilidades.

### 3.3.1 Consciência fonológica: nível de consciência silábica

A consciência silábica é um dos níveis da consciência fonológica. Este nível corresponde basicamente à “capacidade de segmentar as palavras em sílabas” (ALVES, 2012, p. 34). Relaciona-se, assim, às habilidades de “reconhecimento e manipulação da constituição das palavras por sílabas” (PICCOLI; CAMINI, 2012, p.104). Alves (2012) compila e exemplifica as habilidades de consciência fonológica no nível da sílaba da seguinte maneira:

Quadro 3- Habilidades de consciência fonológica no nível da sílaba

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

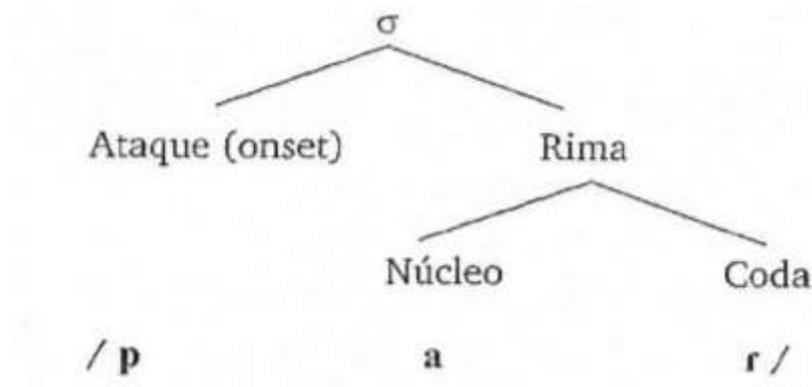
Fonte: ALVES (2012, p. 34).

### 3.3.2 Consciência fonológica: Nível de consciência intrassilábica (rimas e aliterações)

A consciência intrassilábica também é um dos níveis da consciência fonológica. Esta difere das consciências silábica e fonêmica, pois lida com “unidades menores que uma sílaba, porém maiores que um único segmento” (ALVES, 2012, p. 34). Esse nível trabalha com unidades/ “elementos

intrassilábicos (ataque e rima)” (FREITAS, 2003, p.157) os quais constituem a sílaba. Alves (2012) apoia-se na Teoria da Métrica da Sílaba (SELKIRK, 1982), para explicar como é se dá a estrutura de uma sílaba.

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



Fonte: Alves(2012, p.34).

O autor explica que “o ataque ou *onset*, em uma sílaba, é a posição silábica que compreende os segmentos que antecedem a vogal da sílaba” (ALVES, 2012, p.34). No modelo acima, por exemplo, na sílaba “PAR” a consoante “P” seria o ataque/*onset*. Já a rima seria o restante que não faz parte do ataque/*onset*, ou seja “AR”. Dessa forma, a rima “inclui a posição silábica ocupada pela vogal da sílaba (o núcleo silábico) e os possíveis segmentos consonantais que possam seguir esta vogal dentro da sílaba (que ocupam a posição de coda da sílaba)” (ALVES, 2012, p.34).

A consciência no nível intrassilábico pode ser dividida em duas: consciência da rima e consciência das aliterações. A primeira refere-se a habilidades de “reconhecimento e produção de semelhança sonora ao final de palavras” (PICCOLI; CAMINI, 2012, p.109). Ou seja, diz respeito à “semelhança entre sons finais de palavras” (SOARES, 2016, p.177). Freitas (2003, p.157) especifica um pouco mais o que compreende por rima: “A rima pode ser definida como a igualdade entre os sons das palavras desde a vogal ou ditongo tônico até o último fonema”. É necessário, ainda, atentar-se que a consciência no nível da rima pode ser separada entre ‘rima silábica’ e ‘rima da palavra’.

A rima da sílaba inclui a vogal e os segmentos que a segue, dentro de uma única sílaba. Já a rima da palavra pode incluir mais do que

uma sílaba, isto é, ela corresponde ao emparelhamento das palavras que apresentam sons iguais a vogal ou o ditongo tônico (mais predominante) até o último fonema (ALVES, 2012, p.37).

Portanto, percebe-se que a rima pode se dar de diferentes formas, pois ela pode englobar não só a rima da sílaba (café - boné), como mais de uma sílaba (chocolate – abacate)” (FREITAS, 2003). Muito embora, haja diferentes nuances no conceito de rimas, os quais, por exemplo, levam em conta a classe gramatical da palavra, a acentuação, a posição no verso, a posição na estrofe, para a alfabetização inicial os conceitos que importam ao trabalho são os que discorro a seguir.

Pode-se sintetizar o conceito de rima consonante/ rima “perfeita” quando “há no segmento que rima, coincidência vocálica e consonântica” (SOARES, 2016, p.179) e dentro desta ainda se subdivide a rima nas categorias rima de sílaba e rima de palavra. Além da rima consonante, há a rima assonante, que ocorre quando “há no segmento, coincidência da vogal na sílaba tônica e diversidade de consoantes” (SOARES, 2016, p.179). Tendo em vista o exposto até aqui sobre rimas, pode-se categorizá-las e exemplificá-las a partir do seguinte quadro:

Quadro 4- Conceitualizando os tipos de rimas

RIMAS CONSONANTES		RIMAS ASSONANTES										
RIMAS NA SÍLABA FINAL	RIMAS DE PALAVRA	RIMAS DE PALAVRA										
<p>● Rima entre fonema (s) final (is): sons iguais entre fonemas finais de palavras oxítonas:</p> <p>- Rima entre o último fonema: palavras oxítonas, nas quais a última letra seja a tônica. Ocorre com fonemas vocálicos/ vogais:</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Vogal A:</th> <th>Vogal E:</th> <th>Vogal I:</th> <th>Vogal O:</th> <th>Vogal U</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>GUARANÁ MARACUJÁ</td> <td>BONÉ CAFÉ</td> <td>ABACAXI AÇAI</td> <td>DOMINÓ PALETÓ</td> <td>PERU URUBU</td> </tr> </tbody> </table> <hr/> <p>● Rima entre os últimos fonemas: palavras oxítonas nas quais os fonemas finais sejam iguais:</p> <p>IRMÃO BALÃO</p> <hr/> <p>● Rima dentro da última sílaba: sons iguais da vogal até o último fonema.</p> <p>ATOR PINTOR</p> <hr/> <p>● Rima dentro da última sílaba: sons iguais desde o ditongoônico até o último fonema:</p> <p>ANÉIS PASTÉIS</p>	Vogal A:	Vogal E:	Vogal I:	Vogal O:	Vogal U	GUARANÁ MARACUJÁ	BONÉ CAFÉ	ABACAXI AÇAI	DOMINÓ PALETÓ	PERU URUBU	<p>● Rima entre segmentos maiores que a sílaba final, podendo englobar várias sílabas: sons iguais desde a vogal tônica da palavra ou ditongoônico até o último fonema:</p> <p>- Rima entre palavras paroxítonas com sons iguais desde a vogal tônica:</p> <p>SORVETE TAPETE</p> <p>- Rimas entre palavras paroxítonas com sons iguais desde o ditongoônico:</p> <p>EFEITO PEITO</p> <p>- Rima entre palavras proparoxítonas com sons iguais desde a vogal tônica (chamada de rima esdrúxula):</p> <p>FOTÓGRAFO AUTÓGRAFO</p>	<p>● Rima a partir da vogal da sílaba tônica até o último fonema, mas com diversidade de consoantes:</p> <p>- Rima entre palavras paroxítonas da vogal da sílaba tônica até o último fonema, mas com diversidade de consoantes:</p> <p>CACHIM<u>BO</u> DOM<u>INGO</u></p> <p>- Rima entre palavras proparoxítonas da vogal da sílaba tônica até o último fonema, mas com diversidade de consoantes:</p> <p>P<u>ALIDA</u> L<u>ÁGRIMA</u></p>
Vogal A:	Vogal E:	Vogal I:	Vogal O:	Vogal U								
GUARANÁ MARACUJÁ	BONÉ CAFÉ	ABACAXI AÇAI	DOMINÓ PALETÓ	PERU URUBU								

Fonte: elaborado pela própria autora a partir de FREITAS, 2003, p. 157; ALVES, 2012, p.37; SOARES, 2016, p. 179 e MORAIS, 2019, p.50.

A consciência intrassilábica no nível da aliteração, por sua vez, refere-se a habilidades “de reconhecimento e produção de fonemas repetidos no início das palavras ao longo de uma frase ou verso” (PICCOLI; CAMINI, 2012, p.109). Ou seja, corresponde a "capacidade de reflexão e manipulação de palavras que possuem o mesmo ataque (**grande-grave**)" (ALVES, 2012, p.36). Para exemplificar como ocorre isso em um contexto, cito Soares (2016, p.179) quando traz a seguinte estrofe “Vozes veladas, veludas vozes”, do poema Violões que choram de Cruz e Sousa. Seguindo o exposto até aqui, vê-se que isoladamente a aliteração é a parte da sílaba antes da vogal, mas em um contexto de frase pode-se caracterizar-se pela “repetição de sons de palavras, particularmente de fonemas, no início ou fim de vocábulos sucessivos” (SOARES, 2016, p.179). Sintetizando a consciência intrassilábica no nível da rima e no nível da aliteração, Alves (2012), compila e exemplifica as habilidades envolvidas neste nível de da seguinte maneira:

Quadro 5- Habilidades de consciência fonológica no nível da intrassilábico

Habilidade	Estímulo	Resposta Esperada
Apontar aliterações	prato	preto
Apontar sílabas que rimam	boné	ca-fé

Fonte: Alves (2012, p.36).

### 3.3.3 Consciência fonológica: Nível de consciência fonêmica (grafofonêmica e fonografêmica)

A consciência fonêmica, por vezes, utilizada erroneamente como sinônimo de consciência fonológica, não deve ser resumida como tal. Embora alguns autores não considerem a consciência fonêmica como um dos níveis da consciência fonológica, tal posição é diversa da que se assume nesta monografia. Como vimos até aqui, a consciência fonológica é um conjunto composto por diversos níveis, em que um deles é a consciência fonêmica. Esclarecendo isto, podemos entender o que é a consciência fonêmica. Ela é o nível da consciência fonológica correspondente à capacidade de

“reconhecimento e manipulação dos fonemas<sup>6</sup> - as menores unidades da língua. Trata-se da habilidade de maior complexidade e, portanto, a última a ser desenvolvida pela criança” (PICCOLI; CAMINI, 2012, p.112). Não por acaso que Alves (2012, p.31, 33) ao falar sobre o sofisticado desenvolvimento dos componentes abarcados pela consciência fonológica cita este como um “*continuum*”, em que a consciência fonêmica é a mais complexa.

Este nível, ainda, pode ser subdividido em outros dois: um relacionado à escrita e o outro à leitura, quais sejam consciência grafofonêmica (leitura) e consciência fonografêmica (escrita) (SOARES, 2016). Soares (2016) apoia-se em Adams (1990), Silva (2011) e Willis (1991) afirmando que é preciso ter em mente que os fonemas não são fisicamente separáveis e isoláveis na escrita. Eles são uma representação linguística abstrata, representando assim construtos mentais que não tem realidade concreta no mundo físico. Assim,

[...] uma unidade sonora é identificada como fonema não por se distinguir como segmento isolável de seu contexto linguístico (da cadeia sonora da palavra), mas por estar em oposição a outras unidades sonoras que ocorrem em um mesmo contexto linguístico produzindo significados diferentes: identificamos /p/ e /b/ como fonemas porque distinguimos pata de bata; identificamos /k/ e /g/ como fonemas porque distinguimos fica de figa. São pares mínimos<sup>7</sup> que, na análise fonológica, identificam fonemas (SOARES, 2016, p.195).

Tendo em vista “a natureza do fonema, pode-se presumir que a criança só adquire sensibilidade ao fonema quando se aproxima da compreensão do princípio alfabético, isto é, quando se torna alfabética ou, pelo menos, silábica alfabética” (SOARES, 2016, p.202). Desta forma não faz sentido na apropriação inicial do SEA submeter os alunos a baterias de treinamentos em que se solicite que eles segmentem palavras em fonemas, pois esta habilidade não é subjacente a se alfabetizar. O que ocorre é o contrário: “a criança quando fonetiza a escrita, compreende a conexão entre letras e fonemas, tornando-se capaz de identificar fonemas e palavras e sílabas chegando assim

---

6 Definição de fonema: “é um som distintivo em uma língua. Na prática, isso quer dizer que, se esse som for trocado por outro em uma palavra, tem-se uma nova palavra, de sentido diferente. Podemos dizer que /f/, por exemplo, é um fonema porque, ao trocá-lo em uma palavra como /faka/ (faca) por /v/, tem-se outra palavra com outro sentido: /vaka/ (vaca)” (MARTINS, 2014, s/ p).

7 Definição de par mínimo: “duas palavras com significados diferentes cuja cadeia sonora seja idêntica exceto por um segmento na mesma posição estrutural . Um par mínimo identifica dois fonemas” (SILVA, 2011, p.170).

à consciência fonêmica” (SOARES, 2016, p.213). Byrne (1995) em pesquisa sobre o conceito de consciência fonêmica concluiu que “é a identificação de fonemas que constitui principal base para a compreensão do princípio alfabético”. Mas e o que implica a identificação de fonemas? Essa implica a percepção de que

[...] um mesmo segmento –um mesmo fonema– aparece em diferentes palavras, representando pela mesma letra ou grafema<sup>8</sup> (como em *faca, furo, figo, fogo, fera...*), ou a percepção de que *-um único fonema-* diferencia palavras que só se distinguem por esse fonema, representado por letras diferentes (como em *faca, maca, jaca, vaca*) (SOARES, 2014, p.214, grifo feito pela autora).

É, então, deste modo que se relacionam os pares mínimos ou a aliteração de letra inicial entre palavras com a consciência fonêmica. E a pergunta que segue é a seguinte: “Porque um trabalho com a segmentação de palavras em fonemas não faz sentido à alfabetização inicial?” Esse trabalho não faz sentido, pois a segmentação (*casa* em /k/ /a/ /s/ /a/) não supõe a identificação os fonemas. Propostas didáticas de “segmentação de fonemas são artificiais, já que contrariam o conceito de fonemas como unidades não audíveis e não pronunciáveis isoladamente” (SOARES, 2016, p.215). Em contrapartida, propostas de identificação

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

Além do exposto até aqui, ainda é necessário falar sobre os subníveis da consciência fonêmica. Ela é dividida entre consciência fonografêmica e consciência grafofonêmica. A primeira está relacionada à escrita, ou seja à análise de letra e fonema. Ela é caracterizada como “habilidade de relacionar letras ou grafemas da palavra escrita com os sons ou fonemas detectados na palavra” (EHNRI; SOFFER, 1991 *apud* SOARES, 2016, p.216). Sabendo que

---

<sup>8</sup>Definição de grafema: “letra e grafema são termos que apresentam uma sutil distinção conceitual. Letra é um termo mais genérico, com um significado mais amplo. Grafema é um termo mais técnico que pretende dimensionar um caráter mais abstrato para as unidades escolhidas para grafar os sons. Nesta direção, diferentes tipos de letras podem registrar um mesmo grafema [...]. A letra tem uma relação com a realidade gráfica enquanto o grafema tem uma natureza mais interpretativa” (CEALE, 2014, n.p).

para a compreensão do princípio alfabético é necessária a associação entre grafemas e fonemas, a consciência grafofonêmica vêm para auxiliar a associação no que se refere à letra-som. Ou seja, letras e fonemas, grafemas e segmentos sonoros (SOARES, 2016). Além da consciência grafofonêmica, há também a consciência fonografêmica.

Apesar de as duas se relacionarem à associação entre grafemas-fonemas, os processos são distintos: na consciência grafofonêmica, se parte da conversão dos grafemas (letras) em fonemas (sons), resultando na leitura e, na consciência fonografêmica, há a conversão dos fonemas (sons) em grafemas (letras), resultando na escrita. É a realização consciente destas duas conversões que levam as crianças à compreensão do princípio alfabético, justificando, assim, porque este é o último nível da consciência fonológica (FAGUNDES, 2019, p. 47-48).

Auxiliar os aprendizes, portanto, a conhecerem os “nomes de letras em que está presente o fonema que representam pode auxiliar a criança, na fase inicial de aprendizagem da escrita, a identificar a relação letra-fonema e desenvolver a consciência grafofonêmica” (SOARES, 2016, p. 218). Isso ocorre pois a maioria dos nomes das letras no alfabeto do português brasileiro “são icônicos (ou acrofônicos, como preferem alguns): os nomes trazem em si o fonema que a representa, ora no início, ora no meio do nome da letra” (SOARES, 2016, p.219).

Alves (2012) compila e exemplifica as habilidades de consciência fonológica no nível da consciência fonêmica da seguinte maneira:

Quadro 6- Habilidades de consciência fonológica no nível dos fonemas

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

Fonte: Alves (2012, p.40).

Muito embora, muitas habilidades possam decorrer dos níveis da consciência fonológica, na alfabetização inicial há habilidades que são fundamentais para a apropriação da escrita alfabética do português brasileiro. Morais (2019), pontua quais habilidades de consciência fonológica realmente seriam primordiais para auxiliar os alunos em processo de alfabetização a avançarem na compreensão e domínio da escrita alfabética:

Quadro 7-Habilidades de consciência fonológica primordiais à alfabetização inicial

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

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

Faz-se necessário à atuação docente, em qualquer etapa e nível de ensino, a apropriação teórica a respeito do conteúdo que lecionará. Para tanto, ao docente que atue no ciclo de alfabetização, para que haja uma prática qualificada e eficiente a respeito do SEA, a apropriação conceitual sobre o que é a consciência fonológica, quais seus níveis, que habilidades decorrem dos mesmos é de suma importância. Tal apropriação torna-se uma ação estratégica, pois ao ter conhecimento de quais habilidades desenrolam de cada nível da consciência fonológica, conseguirá agir pedagogicamente de modo a estimular em sala habilidades que realmente, auxiliarão no processo de compreensão e domínio da escrita alfabética.

Desse modo, a consciência fonológica é importante à alfabetização, pois ao passo em que o sujeito manipula as unidades linguísticas pensando em seu significado oral, ao invés de seu significado, este pode vir a superar o realismo nominal. Quando o sujeito consegue realizar essa abstração, compreendendo a língua portuguesa como um sistema notacional (MORAIS, 2012), em que a pauta sonora tem representação gráfica, e que portanto essa se dá através dos grafemas(letras), avançando assim nas hipóteses/níveis de escrita rumo à compreensão de seu funcionamento.

### 3.4 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E SUA RELAÇÃO COM A ALFABETIZAÇÃO

Mas, afinal, qual é a relação existente entre a consciência fonológica e a alfabetização? Por que pesquisas que versam sobre consciência fonológica na alfabetização têm apresentado influências entre apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e o desenvolvimento da consciência fonológica? Nesta seção, apresentarei quais as relações existentes entre estes dois aspectos.

Diversas pesquisas, tais como as apresentadas em Morais (2012) e Soares (2016), apontam que há influência mútua entre apropriação do SEA e desenvolvimento da consciência fonológica. Tendo em vista que “alfabetizar-se está relacionado a desenvolver habilidades de raciocínio sobre a língua” (PICCOLI; CAMINI, 2012, p.101), compreende-se que para que o sujeito seja capaz de alfabetizar-se ele necessita realizar operações cognitivas conscientes, com vistas a uma reflexão e manipulação sobre a língua e suas estruturas. Manipulações estas em que o indivíduo demonstre ter consciência de tais ações sobre a língua tanto na pauta falada, quanto na pauta escrita. Não por acaso, para Alves (2012), reflexão e manipulação são palavras-chave na definição de consciência fonológica.

Através da consciência fonológica o sujeito

é capaz de falar sobre o seu próprio código<sup>9</sup>, expondo suas descobertas e inferências a respeito de como os sons se combinam, quais as combinações de sons possíveis, e também as que não ocorrem em sua língua (ALVES, 2012, p.31).

Possibilita-se, então, através dela e de seus múltiplos níveis (de consciência silábica, intrassilábica e fonêmica), uma reflexão e manipulação dos sons, gerando assim a possibilidade de criar hipóteses de escrita. Em suma, é assim que se relaciona a consciência fonológica, a apropriação inicial do SEA e os níveis de escrita.

É, no entanto, necessário, se ter em mente que “alcançar uma hipótese alfabética não é o mesmo que estar alfabetizado” (MORAIS, 2012, p. 78). Estar alfabetizado se refere a um uso competente da língua escrita em

---

<sup>9</sup>É conveniente destacar que Alves (2012) considera a língua como um código, nós, porém, consideramos a língua escrita como um sistema notacional (MORAIS, 2012).

diferentes contextos, levando em conta os diferentes tipos, gêneros textuais e convenções ortográficas.

No que se refere à alfabetização inicial, a escrita deve ser tomada como representação visual dos sons que compõem a cadeia sonora da fala (escrita como a fala tornada visível) e da “aprendizagem do sistema e das normas de relações entre os fonemas que compõem a palavra falada e os grafemas que os representam” (SOARES, 2016, p. 166). Partindo desse ponto de vista sobre o que a escrita representa, percebemos o porquê da consciência fonológica ser tão cara à alfabetização. A escrita representa um sistema notacional (MORAIS, 2012; SOARES, 2016). É, portanto, necessário o seu ensino sistemático por parte da escola. O objetivo deste ensino deve ser possibilitar que o sujeito compreenda “a escrita alfabética como notações que representam os sons que compõem cadeias sonoras” (SOARES, 2016, p.166).

Em seguida, quando o sujeito já compreendeu que a escrita alfabética nota os sons da fala, é preciso que ele volte a sua atenção às cadeias sonoras (palavras, sílabas, fonemas). “Essa capacidade de focalizar os sons das palavras, dissociando-as de seu significado, e de segmentar palavras nos sons que as constituem caracteriza a consciência fonológica” (SOARES, 2016, p.166). Por este motivo, é que a consciência fonológica se faz tão cara ao processo de aprendizagem inicial do S.E.A. Neste ponto, todavia, se faz necessário um adendo. Morais (2012) discorda de Ferreiro (1990) quando esta “nega o papel da consciência fonológica como um requisito para que a criança alcance uma escrita silábica” (MORAIS, 2012, p.61). Conforme, Morais (2012), quando pensamos em um sujeito que está com escrita silábica quantitativa, e utiliza as letras M I C para janela e T O I B para computador, percebemos que para alcançar de forma tão rigorosa de se usar a regra de uma sílaba oral, uma letra, o sujeito

[...] estive analisando fonologicamente as palavras em pauta para o que acionou duas habilidades de consciência fonológica: a de segmentar uma palavra oral em suas sílabas e a habilidade de contar aquelas sílabas orais (MORAIS, 2012, p.61, 62).

Ou ainda, se pensarmos em um sujeito com escrita silábica qualitativa, que utilizou as letras A U I para jabuti percebemos que este além de se valeu das duas habilidades metafonológicas citadas acima, também “usou outra

habilidade: analisou os fonemas vocálicos que apareciam no interior de cada sílaba da palavra que escreveu” (MORAIS, 2012, p.62).

Compreendendo os aspectos acima citados, percebe-se que a consciência fonológica está intrinsecamente ligada ao avanço dos aprendizes frente ao SEA e que embora tal consciência não seja a única impulsionadora para tal apropriação, esta, sim, faz parte do processo.

## **4 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO E PATRIMÔNIO PEDAGÓGICO MATERIAL E IMATERIAL NA ALFABETIZAÇÃO**

Este capítulo está dividido em duas partes. Na primeira, discorrei a respeito da organização do trabalho didático- pedagógico em turmas do Ciclo de Alfabetização. Na segunda parte, abordarei aspectos relacionados ao patrimônio material e imaterial da Alfabetização (CAMINI; PICOLLI, 2014) os quais aliados podem potencializar as práticas docente, auxiliando os alunos em processo de apropriação do SEA.

### **4.1 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO**

Em classes de alfabetização, o professor precisa proporcionar que os alunos pensem sobre a língua, realizando, portanto, situações de reflexão linguística (PICCOLI, 2013, p. 37). Este é um ponto que necessita de grande atenção no momento do planejamento. Mas e o que seria a reflexão linguística? Ela demanda muitas ações e o uso de diferentes habilidades pelos sujeitos e pode ser sintetizada da seguinte forma:

Simões et al. (2012) desenvolvem a abordagem de análise linguística sintetizada por Mendonça (2006). Neste momento, percebe-se a adoção do termo “reflexão linguística” no lugar de “análise linguística”, a fim de reforçar a mudança de paradigma: saem de cena a classificação e a identificação de conteúdos gramaticais para a entrada da reflexão sobre os fatos da língua. Para as autoras, a reflexão linguística está a serviço: (i) da reescrita do texto pelos alunos (em especial); (ii) da construção de competências de escrita e leitura; e (iii) da construção de conhecimentos sobre a língua portuguesa (conhecimentos sistemáticos, mas articulados aos usos da língua) (GIL; SIMOES, 2015, p.267).

Tendo em vista o exposto, percebe-se que mesmo em classes de alfabetização inicial, há muito o que ser trabalhado, no que tange à reflexão linguística, especialmente aos pontos (ii) e (iii) listados pelas autoras acima citadas. Em classes de alfabetização, trabalha-se com a reflexão linguística no viés dos seguintes eixos: A) Práticas de leitura, escrita e oralidade; B) Funcionalidade da escrita e C) Aspectos linguísticos da alfabetização

(PICCOLI, CAMINI, 2012). E o que visa especificamente cada um destes eixos? O eixo “Práticas de leitura, escrita e oralidade” (PICCOLI, CAMINI, 2012), ) visa o “desenvolvimento da competência textual dos alunos, ou seja, das habilidades que permitem compreender, interpretar e produzir textos orais e escritos adequados às situações comunicativas” (PICCOLI, 2013, p.37). O eixo “Funcionalidade da escrita” (PICCOLI, CAMINI, 2012), por sua vez, visa a ampliação dos usos da leitura e da escrita com vistas a inserir os sujeitos ativamente na cultura escrita (PICCOLI, 2013), pois tais usos estão presentes nas “diversas esferas pelas quais as crianças circulam” (PICCOLI, 2013, p.37). Por fim, no eixo “Aspectos linguísticos da alfabetização” (PICCOLI, CAMINI, 2012) busca-se propiciar situações de reflexão metalinguística que privilegiem a apropriação do sistema de escrita.

Mas onde se encaixa a consciência fonológica na organização do trabalho didático-pedagógico nas classes de alfabetização de 1º ano, através destes três eixos de trabalho? Sabendo que a “[...] consciência metalinguística, pressupõem ‘operar’ sobre a língua e falar sobre ela” e que “para isso, é necessário ser capaz de ‘descolar’ as palavras de seus significados” (PICCOLI, 2013, p.38), situações de aprendizagem que demandem “a habilidade de conscientemente manipular não apenas os sons individuais, mas também as sílabas, as partes das sílabas (rimar) e as palavras” (CRISTÓFARO-SILVA, 2014, s/p), se fazem necessário para à apropriação do nosso sistema de escrita, o qual é notacional. No entanto, não basta somente operar sobre a língua, precisa-se que os sujeitos se deem contam, ou seja, consigam explicitar o que de fato ocorreu, a partir da sua manipulação sobre a língua. Desta forma, poderá se dizer que houve, sim, uma manipulação conscientemente, na qual o sujeito compreendeu a mudança que ocorreu através da manipulação que fez.

Na organização do trabalho didático-pedagógico em classes de alfabetização, há três momentos pedagógicos que devem “ter espaço garantido todos os dias no planejamento endereçado a uma classe de alfabetização” (PICCOLI, 2013, p.38). São eles: reflexão metalinguística; sistematização e intervenção pedagógica, sendo que os dois primeiros devem ser transpassados pelo último. Na reflexão metalinguística busca-se que o aluno consiga “operar” sobre a língua e falar sobre ela, sendo que para tanto o mesmo deve “descolar” as palavras de seus significados (PICCOLI, 2013)- como já citado

anteriormente. Tendo em mente que reflexões linguísticas são de grande importância à alfabetização, as mesmas devem ser trabalhadas com vistas a possibilitar aos alunos uma reflexão consciente a respeito do funcionamento do sistema de escrita alfabética. Mas a partir do que isso pode ocorrer? Por meio de situações “desencadeadoras de reflexões”, as quais “precisam ser diárias, sendo para elas destinado o momento em que o ‘conteúdo-chave’ da aula deva ser desenvolvido” (PICCOLI, 2013, p.39).

Para tanto trabalhar com contextos de aprendizagem, se faz necessário. Não é qualquer tipo de livro (lançado à mão na hora da aula), qualquer pergunta “verificatória” para ver se os alunos estavam “prestando atenção” (ou seja, uma proposta sem foco algum na reflexão linguística), qualquer proposta retirada da internet, ou da pilha de “folhinhas” do acervo do professor. Contudo, é necessário realmente se pensar e planejar a ação docente. Qual a temática? Qual o fio condutor? Quais materiais serão utilizados? Serão de acervo físico ou digital? Tem na escola esse material? Tem em formato digital? Quantos de cada irei precisar? Será realizado em grupo ou individual? Em que momento da aula? Dentro de sala ou no pátio, etc. Perguntas como essa são necessárias ao se pensar e planejar propostas para as turmas (sejam de alfabetização ou não).

A organização didático-pedagógica é o que permitirá que um conteúdo seja intencionalmente, progressivamente e articuladamente trabalhado com a turma. Organizar quais materiais serão os melhores para o desenrolar da temática/fio condutor na turma e faixa etária na qual pretende desenvolver, é atributo necessário ao se organizar o planejamento. Pensando a temática, por exemplo, o professor poderá escolher qual livro ou texto será lido e quais intervenções poderão ser previamente planejadas. Não esquecendo, é claro, que sim, muitas emergem no contexto de sala, mas o planejamento prévio é que permitirá ao docente saber o que visa trabalhar, quais seus objetivos, como e o que fará para alcançá-los junto à turma.

## 4.2 PATRIMÔNIO PEDAGÓGICO MATERIAL E IMATERIAL DA ALFABETIZAÇÃO

Assim como o professor deve ser capaz de criar/selecionar bons materiais didático-pedagógicos, instrumentos de avaliações e sistematizações, o mesmo deve também ser capaz de pensar em boas intervenções pedagógicas. Isso tudo envolve o que Camini e Piccolii (2014) chamaram de patrimônio pedagógico da alfabetização, que pode ser material e imaterial. O material aqui é entendido materiais didáticos, tais como: um jogo ou a folha estruturada, por exemplo. Pensar em um material didático-pedagógico é pensar também na sua qualidade. Mas e qual qualidade seria essa? Para além da qualidade que tange a que aspectos do SEA, ou seja, qual conteúdo ou habilidade se deseja trabalhar com ele, há também outras variáveis a se considerar, a exemplo: a estética, o espaçamento entre linhas, o tamanho e fonte das letras, o design pedagógico (FAGUNDES, 2019). Ou seja “aspectos do layout [...] que definem a qualidade gráfica dos materiais, como o emprego dos quatro princípios básicos do design (contraste, repetição, alinhamento e proximidade), o tipo de fonte, espaçamento entrelinhas e entre palavras e o uso de imagens” (FAGUNDES, 2019, p. 26). Para além disso, nos casos de turmas com crianças em situação de inclusão, é necessário pensar adaptações nos materiais para que eles possam possibilitar a participação, com qualidade, de todas as alunos, independente de qual seja a sua necessidade específica.

Contudo, é preciso que o docente tenha em mente que “não é o material em si a variável determinante do potencial de uma proposta, mas sim o uso que o professor faz dele em conjunto com outras estratégias didáticas” (CAMINI; PICOLLI, 2014, p.40). Sendo assim, a intervenção pedagógica torna-se grande aliada junto ao material para que o sujeito possa avançar progressivamente em relação aos objetivos de aprendizagem traçados. No caso do SEA, busca-se que o sujeito possa apropriar-se do sistema de forma global, de modo a ser um usuário competente do mesmo. Comunicando-se e compreendendo a comunicação advinda de terceiros, através da leitura e da escrita.

O que seria o “patrimônio imaterial da alfabetização” e como este se relaciona com a chamada intervenção pedagógica? Qual seria a importância da

intervenção pedagógica no processo de ensino-aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética? Para compreendermos a sua importância, primeiro, faz-se necessário conceituarmos, o que é a intervenção pedagógica e para que ela serve.

A intervenção pedagógica, em síntese, é a forma pela qual o docente realiza uma mediação intencional e planejada com o objetivo de fazer o aluno questionar-se, criar novas hipóteses e avançar em relação a um novo conhecimento. Portanto, não é qualquer pergunta que pode ser chamada de intervenção pedagógica, pois para que a mesma efetivamente seja pedagógica necessita-se que o sujeito alvo da mesma possa elaborar novas hipóteses. Ou seja, raciocinar de modo a criar um novo conhecimento frente ao questionamento a ele feito, tendo como solucioná-lo, dando-lhe uma resposta, mesmo que provisória (PICCOLI, 2013).

Camini e Piccoli (2014) referenciam “patrimônio imaterial” como “aquele que enriquece o que seria da ordem das materialidades”. Ele se relaciona com a qualidade da intervenção pedagógica. “Fazer perguntas que levem as crianças a também fazer perguntas” (CAMINI; PICCOLI, 2014, p.42) e tentar apropriar-se do objeto de conhecimento, que no caso de classes de alfabetização seria a língua escrita. Isso tudo, possibilita que “qualquer material tenha suas características pedagógicas potencializadas” (CAMINI; PICCOLI, 2012). O patrimônio imaterial, então é qualquer estratégia que o professor intencionalmente articula ao saber que tem como propósito desenvolver com os alunos. Isto é, a intervenção que o docente lança mão frente às demandas de aprendizagem de sua sala de aula.

Diante isso, percebe-se a importância de uma formação de base (nos cursos de licenciatura) e a importância de formações continuadas aos que estão em atuação nas escolas, para que consigam pensar e desenvolver intencionalmente propostas didático-pedagógicas eficazes que estejam aliadas às intervenções pedagógicas necessárias ao progresso da turma frente aos conhecimentos estabelecidos como alvos nos currículos e cronogramas da mesma.

No que se refere à otimização do material, isso pode se dar através da intervenção pedagógica, a qual um professor atento às demandas de

aprendizagem da turma, ou aluno específico, a faz de maneira intencional e com vistas a um propósito. O professor através de

seus questionamentos aos alunos, seu modo de articulação com as outras atividades, sua maneira de promover o envolvimento da turma. Todos esses aspectos configuram um cenário pedagógico em que o material é apenas um dos elementos (CAMINI; PICCOLI, 2014, p.41).

O docente, em sala de aula, tem importante papel frente à preparação/ organização do material, assim como no que se refere a ser “criador de ferramentas cognitivas” (CAMINI; PICCOLI, 2014, p.41) junto aos alunos. Mais que pensar, ou criar recursos didáticos, faz parte da tarefa docente pensar diferentes usos para um mesmo material, pensando assim uma “multifuncionalidade” dos mesmos. O docente necessita através de suas perguntas e questionamentos, provocar nos alunos. Pensar em perguntas propositivas e qualitativas que gerem um pensar reflexivo frente às propriedades que gerenciam o S.E.A faz parte da tarefa do professor alfabetizador. No entanto, isso não ocorre do dia para a noite. Para tanto, ainda na graduação, os professores em formação devem ser convocados a criarem o hábito de descrever as propostas didáticas e intervenções, pois ao fazer isso nos

debruçamo-nos sobre o objeto de ensino para colocar em ação conhecimentos pedagógicos, discursivos e linguísticos, esmiuçando as potencialidades dos textos escolhidos e criando interações relevantes em torno deles (CAMINI; PICCOLI, 2014, p.42).

Obviamente, há intervenções que emergem no rico contexto de interação de sala de aula, como já dito anteriormente, e certamente, para estes o docente também deve estar atento, de modo a tomar tal situação como desencadeadora de uma intervenção pedagógica. No entanto, há intervenções “que podem e devem ser planejadas pelo professor” (CAMINI; PICCOLI, 2014, p.42), pois podem ser previamente pensadas quando o professor se debruça sobre o material escolhido para trabalho (livro, jogo, conjunto de palavras etc.). A profissão docente, portanto, demanda dentre muitos aspectos, que o professor haja de maneira a realizar uma organização didática, onde situações de aprendizagem sejam intencionalmente planejadas.

Mas como pensar intervenções pedagógicas? Algumas pistas trago na próxima seção. Nela falarei a respeito de propostas didáticas, intervenções e ações didático-pedagógicas que planejei para a turma de alfabetização de 1º ano do ensino fundamental em que realizei o estágio em questão nesta monografia, as quais foram pensadas com vistas a auxiliar os alunos a desenvolverem habilidades de consciência fonológica, e por consequência avançarem em direção ao SEA.

## 5 ANÁLISES

Este capítulo está dividido em duas seções. Baseando-se em Morais (2019), quando analisa ações docentes com vistas ao desenvolvimento da consciência fonológica nas turmas de educação infantil e do ciclo de alfabetização, na primeira seção (5.1), que se denomina “Conduta docente no trabalho com consciência fonológica na alfabetização”, abordo sete tipos de ações que identifiquei nos planejamentos das propostas didáticas de consciência fonológica e que considero chave para a progressão das crianças no desenvolvimento da escrita. Na segunda seção (5.2), intitulada “Propostas didáticas de consciência fonológica ao longo do tempo de trabalho” verso a respeito das atividades de consciência fonológica, fazendo um levantamento semanal e mensal da recorrência das mesmas nos planejamentos, assim como o porque de algumas aparecem desde o início do trabalho em detrimento de outras, e o porquê destas poderem auxiliar os alunos a notarem a pauta sonora em pauta gráfica.

### 5.1 CONDUTA DOCENTE NO TRABALHO COM CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA ALFABETIZAÇÃO

Nesta unidade de análise, focalizarei o que chamei de “Condutas Docentes”. O termo conduta aqui não é empregado no sentido moral, ético, padronizador ou regulatório da ação docente, mas sim com o intuito de pensar o “modo de agir [...], o procedimento” (HOUAISS, 2009, p.517), docente com vistas a uma aprendizagem efetiva dos educandos. Define-se como “Condutas Docentes”, as ações por parte docente junto aos alunos, as quais nas propostas didático-pedagógicas articulam os materiais às intervenções, auxiliando- os alunos a avançarem em suas hipóteses ao longo do processo de aprendizagem. Esse conceito assemelha-se ao de “esquemas de ação” de Morais (2019). No caso do material alvo desta monografia e da turma em questão as condutas docentes se referem à ações que articulavam nas propostas, os materiais às intervenções visando auxiliar os alunos a avançarem em suas habilidades de consciência fonológica e por consequência nos níveis

de escrita. As condutas docentes se materializam, neste TCC, a partir das intervenções pedagógicas pensadas junto às propostas didáticas nos planos diários.

Primeiramente, listarei as condutas docentes identificadas nos planos diários planejados ao longo estágio e sistematizadas nesta análise. Após, analisarei as mesmas explicando no que cada qual consiste, além de colocar excertos de planos diários que exemplifiquem a abordagem. Juntamente a isso, colocarei exemplos de propostas planejadas e realizadas em que tal conduta docente/ intervenção pedagógica foi pensada e efetuada. Desse modo, poderemos observar como essas condutas eram pensadas para a sala de aula, assim como porque elas são caras ao trabalho com consciência fonológica na alfabetização. Abaixo, listarei as condutas docentes:

1. Identificar com os alunos os itens cujos nomes serão objeto de análise na proposta didática;
2. Fazer com os alunos exemplos do que será realizado na proposta didática;
3. Indagar os alunos a respeito de outras palavras de mesma sonoridade da que é alvo na intervenção pedagógica e/ou proposta.
4. Anotar as palavras de explorações orais e pareá-las em relação às semelhanças;
5. Registro individual, após a exploração oral;
6. Intervenções individuais da docente junto aos alunos;
7. Revisão coletiva das propostas didáticas.

Cheguei a estes pontos através da revisitação ao meu diário de classe do estágio em questão nesta monografia (1º ano do ensino fundamental). Através da leitura dos planos de aula, categorizei tais condutas a partir das ações nelas envolvidas durante a realização das propostas e também de suas recorrências nos planejamentos.

#### **IDENTIFICAR COM OS ALUNOS OS ITENS CUJOS NOMES SERÃO OBJETO DE ANÁLISE NA PROPOSTA DIDÁTICA**

Esta conduta visa fazer com que os alunos não confundam os nomes dos itens, imagens, objetos e afins que serão alvo de exploração na proposta. Por isso, antes de começar a realização da mesma pelos alunos é preciso que se esclareça junto às crianças os nomes das coisas que serão alvo de exploração. Isso buscará evitar que os alunos utilizem diferentes nomes para um mesmo item, gerando respostas diferentes entre eles. Por exemplo, a imagem de uma maçã pode ser confundida pelas crianças (especialmente em desenhos, gravuras) com uma ameixa, pêssigo, tomate, etc., em função de seu formato e/ou cor. Ou seja, a fim de evitar ambiguidades nos nomes ou confusões desnecessárias no decorrer da proposta é preciso que seja acordado qual nome será dado a cada item/imagem. Além disso, a esse respeito, Morais (2019) complementa que:

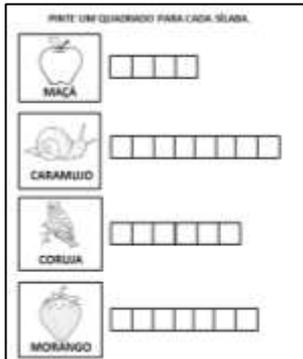
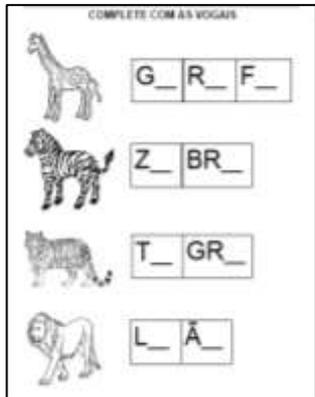
como muitas coisas no mundo têm denominações que variam, precisamos combinar com o grupo de alunos que tal figura vai ser chamada “jacaré” (e não crocodilo”) ou galinha (e não “frango”), para que todos compartilhem os mesmos significantes sonoros na hora de refletir (MORAIS, 2019, p. 154).

Abaixo, a partir da análise documental dos diários de classe e avaliação, trago excertos do material empírico<sup>10</sup>. Nestes é possível ver como essa exploração era planejada. Além disso, apresento também a habilidade de consciência fonológica focalizada e o recurso utilizado na proposta. Nos exemplos abaixo, podemos ver a docente buscando levantar junto aos alunos os nomes dos itens que seriam alvo de exploração, quando essa faz perguntas às crianças como por exemplo: “Que imagens temos na folha?; Quais são os animais que têm neste conjunto?; “Quais os nomes destes animais?”.

---

<sup>10</sup>Para preservar a identidade da Instituição, da turma e da professora titular, foram retirados os cabeçalhos das propostas didáticas feitas em folhas estruturadas.

Quadro 8- Primeira conduta docente no trabalho com consciência fonológica na alfabetização

<b>Conduta docente no trabalho com consciência fonológica na alfabetização</b> <b>Identificar com os alunos os itens cujos nomes serão objeto de análise na proposta didática</b>		
	<b>Modelo</b>	<b>Intervenções pedagógicas</b>
<b>Habilidades de consciência fonológica</b> alvo na proposta: <b>Consciência silábica- Segmentação</b>	 <p>* Proposta utilizada como testagem/sondagem de consciência silábica de segmentação.</p>	-“Que imagens temos na folha? (maça, coruja, morango e caramujo)”.
<b>Habilidades de consciência fonológica</b> alvo na atividade: <b>Consciência intrassilábica- rima</b>		- “Na ‘CAPIVARA’ quais são os animais que têm neste conjunto? (cachorro, quati e arara)”;
<b>Habilidades de consciência fonológica</b> alvo na proposta: <b>Consciência fonêmica- fonografêmica</b>		- “Gente quais os nomes destes animais? Alguém conhece? Viu onde?”;

Fonte: elaborado pela própria autora.

## **FAZER COM OS ALUNOS EXEMPLOS DO QUE SERÁ REALIZADO NA PROPOSTA DIDÁTICA**

Em qualquer proposta, seja ela no pátio, em sala de aula ou extraclasse, pensada através de materiais previamente estruturados (jogos, folhas, etc.) ou não, como no caso de jogos corporais, para que a mesma transcorra melhoré necessário que os alunos compreendam os seguintes pontos: o que precisa ser feito e como deve ser feito. É neste sentido que a presente unidade de análise atua: fornecer exemplos de como deve ser realizada a proposta pelo aluno.

O professor como um mediador, um sujeito mais experiente naquele aspecto e que planejou previamente a proposta poderá orientar o aluno sobre a forma de realizá-la, especialmente em se tratando de crianças de primeiro ano do Ensino do Fundamental, que estão aprendendo, além dos conhecimentos e conteúdos escolares (no caso do foco deste TCC, as habilidades de consciência fonológica e o Sistema de Escrita alfabético), os protocolos das práticas escolares e uma forma de ser aluno. Portanto, antes de iniciar a proposta (ou enviar para realização extraclasse/ tema de casa) o docente realiza exemplos de como ela deve ser feita, pois não haverá sentido se encaminhar uma proposta em que os alunos não compreendam o que é para ser feito ou como.

O erro de se encaminhar propostas didáticas sem prévia explicação é semelhante ao que ocorre quando se encaminha uma situação de aprendizagem em que o sujeito está aquém do conhecimento requerido na mesma, porque em ambos os casos a proposta não fará sentido para o aprendiz. Então, é necessário que se tenha a complexidade da proposta ajustada de acordo com os diferentes sujeitos que compõem a sala. Morais (2019) afirma que

certas habilidades de consciência fonológica são mais complexas que outras em função de fatores variados: tipo de segmento oral envolvido (sílabas, rima, fonemas), a posição deste na palavras, a quantidade de operações que o indivíduo precisa realizar para solucionar a tarefa (MORAIS, 2019, p. 194).

Logo, além de se ter em mente o nível da proposta frente à turma, a realização de uma espécie de “ensaio coletivo” (Morais, 2019, p.202) antes da

execução efetiva (individual ou em pequenos grupos) da mesma se faz necessário. Por exemplo, nos jogos esse ensaio torna-se uma oportunidade de compreender as regras. Conforme Morais (2019, p.202) o “ensaio coletivo” cria um espaço para esclarecer dúvidas, evitando-se assim que alguns alunos fiquem alienados simplesmente por “não terem compreendido o que fazer e como atuar” (MORAIS, 2019, p. 202).

Para finalizar, é preciso ainda pontuar dois aspectos. O primeiro é em relação ao cuidado de utilizar exemplos com outras palavras nos casos em que se planeja realizar uma sondagem/ testagem. Desse modo evita-se, de certa maneira, a interferência na análise linguística própria da criança, o que poderia acarretar em uma avaliação pouco ajustada sobre as habilidades dela. Outro aspecto a se considerar é a busca por trabalhar, tanto nas propostas didáticas, quanto nos exemplos dados, com os nomes dos alunos. Esses podem ser considerados palavras estáveis na escrita, haja visto que a maioria das crianças já conhece a escrita do seu nome desde o jardim de infância. Tal ação possibilita, então, um maior auxílio aos alunos para perceberem que ao se comparar as escritas das palavras as sonoridades semelhantes também poderão ser escritas de formas semelhantes. Em razão disso, justifico aqui o recorrente aparecimento, nas intervenções pedagógicas pensadas, de exemplos com os nomes dos alunos.

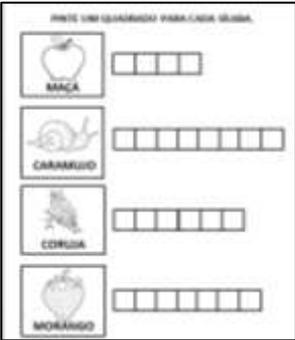
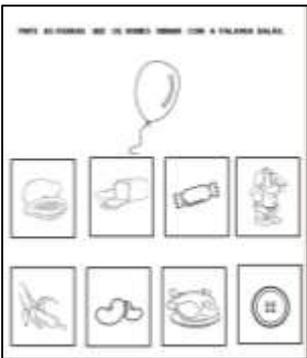
Corroborando esse tipo de ação, Morais (2019, p.153) aponta a exploração dos nomes próprios em momentos, por exemplo, como a chamada como “gancho para várias reflexões metafonológicas” (MORAIS, 2019, p. 153). Além disso, diz que:

a possibilidade de a criança consultar modelos (como os crachás em que estão os nomes próprios ou cartazes nos quais se registrou determinada palavra ou texto) é uma estratégia didática importante para ajuda-la a se apropriar de determinada palavra como estável. Quando as crianças “estabilizam” ou guardam em suas mentes a imagem de determinadas palavras, nós, que queremos ajuda-las a compreender o SEA, passamos a dispor de elementos preciosos para ativar a reflexão sobre uma série de propriedades do SEA [...] (MORAIS, 2019, p.137).

Abaixo, trago exemplos de intervenções docentes, com vistas a fornecer exemplos do que seria realizado na proposta didática. São exemplos disso, na atividade de segmentação, a fala seguintes falas da professora antes de iniciar

a proposta didática que envolvia consciência fonológica no nível da sílaba: “Quantos pedacinhos, ou seja, quantas sílabas tem a palavra? Vamos contar falando juntos: BALÃO!. Ok. Temos, então 2 pedaços. Vamos pintar, portanto, 2 quadradinhos”. Ou seja, ela fornece exemplos do que é para ser feito na proposta: 1º contar as sílabas oralmente e 2º representar graficamente a quantidade de sílabas orais.

Quadro 9- Segunda conduta docente no trabalho com consciência fonológica na alfabetização

<b>Conduta docente no trabalho com consciência fonológica na alfabetização</b> <b>Fazer com os alunos exemplos do que será realizado na proposta didática</b>		
	<b>Modelo</b>	<b>Intervenções pedagógicas</b>
<b>Habilidades de consciência fonológica</b> alvo na atividade: <b>Consciência silábica- Segmentação</b>	 <p>*Proposta utilizada como testagem/sondagem de consciência silábica de segmentação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Aqui nós temos um balão. Quantos pedacinhos, ou seja, quantas sílabas tem a palavra? Vamos contar falando juntos: BALÃO!. Ok. Temos, então 2 pedaços. Vamos pintar, portanto, 2 quadradinhos”.</li> <li>- “E agora com o nome do colega E.<sup>11</sup> Vamos lá (professora repete com os alunos da forma como fez na palavra balão)”;</li> <li>- “Agora, vamos fazer um exemplo com o nome de algum colega. O nome A. Vamos todos juntos falar: ‘A.’ Muito bem... vamos contar quantos pedacinhos... isso aí, 3 pedaços. Esses pedaços se chamam sílabas. Então, o nome de A. tem 3 sílabas”.</li> </ul>
<b>Habilidades de consciência fonológica</b> alvo na atividade: <b>Consciência intrassilábica- rima</b>	 <p>*Atividade utilizada como testagem/sondagem de consciência intrassilábica de rima.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Vamos fazer um exemplo aqui no quadro do que é para ser feito na folha. Por exemplo, a palavra “BOLA” (professora escreve e desenha no quadro). Ela tem esse final “OLA” (professora faz o eco, e pede para a turma repetir junto)”.</li> </ul>

Fonte: elaborado pela própria autora.

<sup>11</sup> Para preservar a identidade das crianças usarei, nesta monografia, a letra inicial do nome delas acrescida de um ponto final.

## **INDAGAR OS ALUNOS A RESPEITO DE OUTRAS PALAVRAS DE MESMA SONORIDADE DA QUE É ALVO NA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA E/ OU PROPOSTA.**

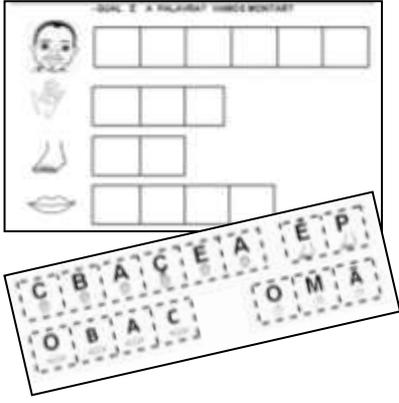
Como já citado anteriormente no capítulo 4, a intervenção pedagógica é entendida como uma mediação intencional, a qual é planejada com o objetivo de fazer o aluno questionar-se, criar novas hipóteses e avançar em relação a um novo conhecimento. Portanto, através de tal compreensão é que o docente pode planejar intervenções pedagógicas que possibilitem o aluno questionar-se e, desse modo, mobilizar-se em direção a um novo conhecimento.

Consideramos que o levantamento de hipóteses pode ser utilizado como uma ferramenta de ativação de conhecimentos prévios ou sondagem, por exemplo, em motivações prévias em rodas de leitura ou antes de introduzir uma temática/ fio condutor de estudos. O levantamento de hipótese possibilita que o docente compreenda o que o aluno já sabe sobre o ponto requerido, e, portanto, no que necessita, avançar.

Abaixo trago exemplos de indagações da docente aos alunos. Tais indagações visavam levantar palavras de sonoridades semelhantes, possibilitando, que, primeiramente, os alunos pudessem ativar a sensibilidade sonora (trabalhando-se em primeiro momento na oralidade), e posteriormente (conforme a proposta) favorecendo-se a fonetização da escrita. No primeiro caso abaixo, quando a professora diz, ao analisar com os alunos a palavra 'balão': "Esse "ÃO", em quais outras palavras a gente também encontra?" e "Do poema que a gente estudou essa semana, que palavras tinham com o final 'ÃO' e que a gente pode desenhar?", ela possibilita, desse modo, que as crianças recuperem na memória palavras que sonoramente se assemelham-se umas com as outras (neste caso palavras que rimavam entre si) e após possibilita a análise escrita das semelhanças ao escrever no quadro, conduta esta que será a próxima a ser analisada.

Quadro 10- Terceira conduta docente no trabalho com consciência fonológica na alfabetização

<p><b>Conduta docente no trabalho com consciência fonológica na alfabetização</b> <b>Indagar os alunos a respeito de outras palavras de mesma sonoridade da que é alvo na intervenção pedagógica e/ou proposta.</b></p>
---

	Modelo	Intervenções pedagógicas
<p>Habilidades de consciência fonológica alvo na atividade: Consciência intrassilábica- rima</p>	<p>DESENHAR</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Pessoal, lembram da história do Zebelim? O que ele perdeu na história? (balão) [...]”</li> <li>- “Na palavra balão, por exemplo, ela tem osom final “ÃO”. Esse final “ÃO” é o que a gente vai chamar de rima e vai buscar encontrar em outras palavras...”;</li> <li>- “Olhem só (a professora faz o eco e pede para a turma repetir junto). Esse “ÃO”, em quais outras palavras a gente também encontra? (aguarda respostas, as escreve e desenha no quadro)”;</li> <li>- “E do poema que a gente estudou essa semana, que palavras tinham com o final ‘ÃO’ e que a gente pode desenhá?” (FEIJÃO, PIMENTÃO, PÃO, AGRIÃO, MAMÃO)”.</li> </ul>
<p>Habilidades de consciência fonológica alvo na proposta: Consciência silábica e consciência fonográfica</p>	<p>Bingo de sílabas: Modelo de cartelas</p>  <p>Obs: Material disponibilizado pelo acervo da Didacoteca da UFRGS.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “E a sílaba ‘LO’, que animal têm? (galo, cavalo);</li> <li>- “E que outras palavras além destes animais também tem ‘LO’ no nome? (ralo, lobo, lotérica)”.</li> </ul>
<p>Habilidades de consciência fonológica alvo na proposta: Consciência fonêmica -fonográfica</p>		<p>-“ Esse ‘CA’ de ‘CABEÇA’ é o mesmo som inicial que quais outras palavras ? (CABELO, CACHORRO, CAMELO, CAPIVARA...);</p>

Fonte: elaborado pela própria autora.

## **ANOTAR AS PALAVRAS DE EXPLORAÇÕES ORAIS E PAREÁ-LAS EM RELAÇÃO ÀS SEMELHANÇAS**

Ao passo que a docente, após ou durante as explorações orais, escreve em um local visível a todos os alunos (quadro, cartaz...) as palavras alvo de reflexão e análise na proposta em questão, permitirá que se façam comparações mais “materializadas” a respeito do SEA, pois além do pareamento sonoro, se haverá o pareamento gráfico. Isso é importante, pois haja vista o que através de um ensino em que se instigue “a formulação de perguntas sobre o modo de funcionamento da língua escrita [...] as crianças avançam na compreensão do sistema de escrita alfabética” (PICCOLI, 2013, p. 47).

Tal tipo de conduta permite que os alunos tenham diante de si aquele “paradigma” (MORAIS, 2019, p.146) e tenham “a oportunidade de pensar sobre relações entre partes orais iguais e partes escritas iguais” (MORAIS, 2019, p.146). Cabe ressaltar que essa conduta da professora pode ser realizada para a análise de diferentes unidades linguísticas e para o desenvolvimento de diferentes habilidades de consciência fonológica, como poderá ser visualizado nos excertos do material empírico apresentados a seguir, nos quais há reflexão sobre rimas e fonemas finais de palavras, por exemplo.

Nessa conduta, novamente é recorrente o trabalho, já citado anteriormente com os nomes dos alunos, pois pode-se mencionar os nomes dos mesmos e pareá-los em relação às semelhanças (sílabas iguais ou rimas) com a escrita e a sonoridade de outras palavras. Esse pareamento pode se dar através do enfileiramento das palavras uma abaixo da outra, marcação (pintar, grifar, marcar, escrever com outra cor, as semelhanças entre as palavras, etc.). Esse processo permite às crianças em alfabetização inicial, com já dito, materializar o oral/sonoro em escrito, pois “a notação escrita torna mais acessível para a criança tomar os sons das palavras como objeto de reflexão” (MORAIS, 2012, p.98).

Corroborando com o dito até aqui, Piccoli (2013) falando a respeito do registro escrito, afirma que:

Após a produção oral, o registro da palavra na lousa é bem-vindo se, em primeiro lugar, a criança puder lançar suas hipóteses acerca da

escrita e, a partir disso, contar com as necessárias intervenções da professora para, posteriormente, com o auxílio dos colegas, chegar à escrita convencional. (PICCOLI, 2013, p. 45).

Aliás, Morais (2012, p. 92, 93), correlacionando seu pensamento ao de Ferreira (2003), pontua que

a notação escrita por si só facilita o desenvolvimento da consciência fonológica” o registro das unidades gráficas (letras) seria fundamental para que as crianças possam vir a tratar como ‘unidades’ mais estáveis aquelas coisas abstratas e pouco tangíveis como são os ‘sons pequeninhos’ que os estudiosos chamam de fonemas (MORAIS, 2012, p. 92, 93).

Sendo assim, buscamos defender, “que as crianças possam se beneficiar da presença escrita das palavras, enquanto refletem sobre seus segmentos orais” (MORAIS, 2012, p. 92, 93). Tudo isso converge ao ponto desta conduta e de outras como a de “Indagar os alunos a respeito de outras palavras de mesma sonoridade [...]”, pois ao se fazer isso oralmente e após, “anotar em local visível a todos os alunos, as palavras de explorações orais e pareá-las em relação às semelhança”, tomamos o oral e o materializamos através da escrita de modo que se torne possível “analisar paradigmaticamente sequências repetidas, além de propiciar a leitura do que já foi escrito” (MORAIS, 2019, p.145).

Abaixo, no caso da proposta com sílabas, por exemplo, vemos tal conduta se efetivando através da ação docente de primeiramente questionar “Que outras palavras podemos citar que tem o final “TE”?” e na sequência anotar e grifar de outra cor a sílaba “TE” a qual era alvo de análise na proposta e por fim ainda, colocar aquela “pulgá atrás da orelha” dos alunos ao dizer “Viram só... o som que a gente fala é o mesmo que vai na escrita... esse “TE” no final de todas essas palavras se fala igual e se escreve igual”.

Quadro 11-Quarta conduta docente no trabalho com consciência fonológica na alfabetização

<p><b>Conduta docente no trabalho com consciência fonológica na alfabetização</b>  <b>Anotar em local visível a todos os alunos, as palavras de explorações orais e pareá-las em relação às semelhanças.</b></p>
--

Habilidades de consciência fonológica alvo na proposta: Consciência intrassilábica- rima	Modelo	Intervenções pedagógicas
Habilidades de consciência fonológica alvo na proposta: Consciência silábica- segmentação + Consciência fonográfica (letra final)	 <p>*Proposta utilizada como testagem/sondagem de consciência intrassilábica de rima.</p>	<p>- “Quais outras palavras também têm esse final? ([...] escreve no quadro). Exemplos de rimas com bola:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- COLA</li> <li>- MOLA</li> <li>- GOLA</li> <li>- SOLA</li> <li>(...)”.</li> </ul>
Habilidades de consciência fonológica alvo na proposta: Consciência fonêmica- fonográfica (letra inicial)	<p>Modelos de cartelas do bingo:</p>  <p>Obs: Material disponibilizado pelo acervo da Didacoteca da UFRGS</p>	<p>-“E com a letra ‘A’ que animais têm? “; -“E tem algum colega na sala que o nome começa com ‘A’? (Profe escreve no quadro o nome da colega Alice e logo abaixo nomes de animais que os nomes também começam com ‘A’ e que os alunos forem dizendo) . -“ Vocês viram só, todos estes começam com a letra ‘A’. Se tem esse som ‘AAA’, igual de A.e ARARA ou ‘ÃÃÃ de ANTA, ANU’ a gente também escreve igual...”:</p> <p>A. ARARA ANTA ANU ....”</p>

## REGISTRO INDIVIDUAL, APÓS A EXPLORAÇÃO ORAL

Essa conduta, refere-se ao momento em que o sujeito pode individualmente sistematizar o que até então foi trabalhado no coletivo. Esse momento individual permite, por exemplo, que no caso dos aprendizes em alfabetização inicial (como era o caso dos alunos da turma em que ocorreu o estágio de docência), eles possam lançar mão das habilidades de consciência fonológica utilizadas no momento anterior e, ainda, arriscar-se a levantar hipóteses a respeito da escrita, sistematizando-as em forma gráfica. Ou seja, cria-se um espaço em que se permitem os primeiros passos no sentido da formalização da escrita. E, além disso, um ambiente em que os erros são vistos como “indicadores do que os alunos já aprenderam e do que precisam aprender” (MORAIS, 2012, p.75).

Ao mobilizar-se mentalmente e cognitivamente com vistas a converter a pauta sonora/ oral em pauta gráfica, através de suas hipóteses, o aluno está em um processo de apropriação do SEA. Tal processo “não ocorre da noite para o dia, mas, sim, pressupõe um percurso evolutivo, de reconstrução, no qual a atividade do aprendiz é o que gera, gradualmente, novos conhecimentos rumo à hipótese alfabética” (MORAIS, 2012, p. 52).

Em direção ao exposto aqui, Piccoli (2013) sugere algumas possibilidades de sistematização, tais como: “produzir no caderno, então, o relatório do jogo anteriormente realizado ou recompor, individualmente, em uma folha previamente estruturada, o que foi feito de forma coletiva” (PICCOLI, 2013, p.43). Desse modo, o professor poderá remodelar sua ação docente com vistas (princípio de reflexão-ação), frente às demandas apresentadas pelos alunos. No exemplo de proposta trazida abaixo, uma variação possível de sistematização seria a seguinte: escrever como acha que é a escrita dos nomes dos animais que são alvo da exploração oral. Podendo-se assim, fazer um levantamento de como os alunos estão elaborando suas hipóteses de escrita e propiciando à docente levantar pontos de maior dificuldades na turma, o que necessitam urgentemente avançar em relação a escrita, etc.

Para finalizar a justificando o uso desse tipo de conduta em sala, podemos nos apoiar em Piccoli (2013) que explicita:

É através de atividades de sistematização que o aluno terá oportunidades de se aproximar sucessivamente do objeto de conhecimento em questão e, então, dele se apropriar. Sendo o sistema de escrita alfabética tal objeto e considerando-se as várias propriedades que a criança precisa reconstruir, enfatizamos que o aspecto linguístico a ser considerado na sistematização deve ser o mesmo focalizado na proposta de reflexão metalinguística (PICCOLI, 2013, p.42).

Abaixo, pode-se perceber através da sistematização dos jogos (batalhas de palavras), os quais buscavam em primeiro plano, fazer com que os alunos compreendessem a divisão das palavras em unidades menores (as sílabas neste caso), já em segundo momento após a exploração oral, possibilitava-se que os alunos pudessem arriscar-se na escrita das palavras, levado já em conta os seguintes princípios: escrevem-se com letras e as palavras estão divididas em sílabas, o que por consequência gera a utilização de no mínimo um grafema para cada qual.

Quadro 12: Quinta conduta docente no trabalho com consciência fonológica na alfabetização

<b>Conduta docente no trabalho com consciência fonológica na alfabetização</b>		
<b>Registro individual, após a exploração oral</b>		
	<b>Modelo</b>	<b>Intervenções pedagógicas</b>
<b>Habilidades de consciência fonológica</b> alvo na proposta : <b>Consciência silábica- segmentação e comparação entre palavras</b>	<p>Modelo de cartelas: Jogo batalha de palavras- versão corpo humano</p>  <p>Obs: Material elaborado pela própria, a partir do “jogo batalha de palavras” CEALE, UFPE.</p>	<p>“Ao fim do jogo, cada aluno receberá o material (1/4 de folha ofício) para fazer o registro do jogo. O registro será o desenho e escrita da parte do corpo que retirou na batalha. Cada aluno escreverá do seu modo. Enquanto fazem o registro, a professora vai fazendo as intervenções junto às mesas<sup>12</sup>. Após, o mesmo será colado no caderno”.</p>

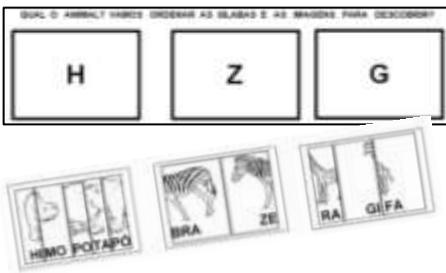
<sup>12</sup> Verifica-se nessa atividade também a conduta docente de “circulação da docente junto aos alunos ao longo da atividade. a docente passa junto aos alunos para intervenções individuais”.



É preciso que em qualquer que seja a ação docente, o professor esteja atento às dificuldades quanto à execução da proposta em si ou ainda às dificuldades no que se refere ao desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica e escrita (como já citado anteriormente, por exemplo, no ponto de conduta “fazer com os alunos exemplos do que será realizado na atividade”).

No momento em que o docente está circulando em sala pode ainda fazendo intervenções mais individualizadas pode-se ainda identifica alunos que têm demonstrado dificuldades em avançarem em determinados saberes linguísticos em comparação ao grande grupo. Esse tipo de ação docente busca atender demandas específicas dos diferentes alunos, as quais emergem no cotidiano de qualquer classe, pois os tempos e processos de aprendizagem são os mais diversos, haja vista os diferentes sujeitos envolvidos. Assim sendo, a explicitação de saberes linguísticos de diferentes e variados modos será sempre bem-vinda, é claro, modelando-a ao caso real de sala de aula, conforme a necessidade.

Quadro 13-Sexta conduta docente no trabalho com consciência fonológica na alfabetização

<b>Conduta docente no trabalho com consciência fonológica na alfabetização</b>		
<b>Intervenções individuais da docente junto aos alunos</b>		
<b>Habilidades de consciência fonológica alvo na proposta: Consciência silábica- segmentação</b>	<b>Modelo</b>	<b>Intervenções pedagógicas</b>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Ao longo da atividade, a professora passa nas mesas e vai solicitando que cada aluno leia uma das palavras”;</li> <li>- “Faz intervenções como aponte onde está o ‘RA’ de Girafa”, onde está o “T” de Hipopótamo?”.</li> </ul>

Fonte: elaborado pela própria autora.

## REVISÃO COLETIVA DAS PROPOSTAS DIDÁTICAS

Para que as respostas dos alunos às atividades não se resumam apenas a uma classificação entre certo e errado, é preciso que o docente revise coletivamente as propostas realizadas, de modo a proporcionar para a turma um novo momento de reflexão e análise compartilhada das palavras. Em sala, erroneamente, algumas vezes,

“o que era exercício e pressupunha intervenção da professora passa a ser alvo de ‘certo’ ou ‘errado’, sem a explicitação, para a criança, do que precisa ser revisado e, muito menos, de pistas sobre como fazê-lo” (PICCOLI, 2013, p.42).

Para que isso não aconteça, são necessárias condutas como: explicações coletivas antes das atividades (1º ponto de conduta) durante as atividades (6º ponto de conduta) e após as atividades (7º ponto de conduta). Para propostas feitas em sala de aula, esses três pontos são possíveis, de serem abordados. Já em propostas extraclasse (temas de casa) apenas o primeiro e o último, haja vista que o docente não está junto para a realização da intervenção didático-pedagógica adequada.

Por fim, através da revisão o professor pode retomar um conteúdo já explicado, fazendo que o mesmo seja rememorado, além de possibilitar um ambiente propício para sanar possíveis dúvidas dos alunos a respeito da temática em foco. Além disso, esse momento (revisão coletiva) é uma oportunidade para que as crianças confrontem suas hipóteses entre si, e com a mediação da professora, avancem na compreensão do Sistema de Escrita Alfabética e no desenvolvimento de habilidades fonológicas. Essa espécie de “repetição do bem” ou essa constância de explicações, possibilita que os alunos, aos poucos, possam ir fazendo relações no que tange às habilidades de consciência fonológica. Estas que já foram trabalhadas outrora, retornam em outra atividade (jogo, folha estruturada, exploração oral...), de outra forma, com outras palavras, textos, materiais. E, assim, no decorrer das intervenções feitas pelo docente e/ou ainda com as participações dos alunos, essa regularidade, essa espécie de “repetição não repetitiva”, aparece de diferentes formas criando um ambiente que favorece a construção de aprendizagens.

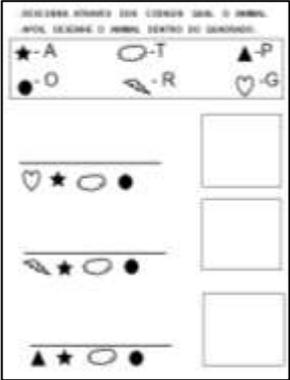
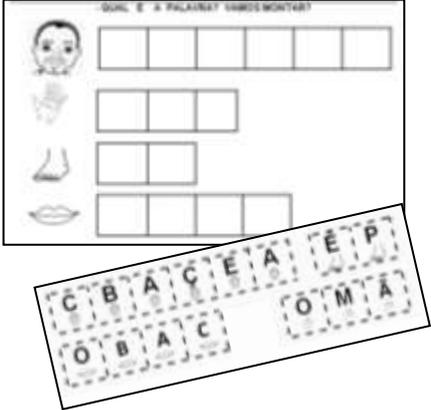
Vemos isso ocorrendo na prática alfabetizadora quando, por exemplo, um jogo volta outra vez e a criança já se apropriou da regra e agora poderá ter

mais confiança para jogar e explorar os recursos linguísticos em foco. Ou ainda, por exemplo, quando a criança já compreendeu o que é uma sílaba e agora não se desorganiza mais ao contar quantas sílabas tem na palavra em questão e ainda consegue atribuir um grafema para cada uma daquelas sílabas orais. Ou ainda, quando já consegue identificar rimas, sem confundir-se na atividade com sílabas iniciais, por não ter compreendido até então de que se tratava a habilidade em questão na proposta didática.

Abaixo trago exemplo de revisões coletivas com a participação das próprias crianças através da escrita no quadro como no exemplo “Alguém lembra como é a técnica que a gente usa para descobrir se a palavra rima ou não? Alguém quer demonstrar como fez na sua atividade? Em girafa como fizeram?”;. Ou ainda, por exemplo, possibilita a participação de alunos através da escrita no quadro por eles próprios e confrontamento entre hipóteses de escrita, quando a docente diz: “Alguém montou a palavra ‘CABEÇA’ e gostaria de vir aqui no quadro escrever ela? Ok... agora, que o colega escreveu, vamos conferir a escrita [...] que letra deveríamos por então?”.

Quadro 13- Sétima conduta docente no trabalho com consciência fonológica na alfabetização

<b>Conduta docente no trabalho com consciência fonológica na alfabetização</b>		
<b>Revisão coletiva das propostas didática</b>		
<b>Habilidades de consciência fonológica alvo na proposta</b>	<b>Modelo</b>	<b>Intervenções pedagógicas</b>
<b>Consciência intrassilábica- rima</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Alguém lembra como é a técnica que a gente usa para descobrir se a palavra rima ou não? Isso o Eco. Alguém quer demonstrar como fez na sua atividade? Em girafa como fizeram?”;</li> <li>- “Em Leão? Com o eco fica LEÃO, ãO, AÕ, ãO. O que também tinha esse ãO, ãO ãO no fim da palavra? Vamos ver PENTE, ENTE, ENTE, ENTE. Tem ãO no fim? O que era então? Era feijão né?”;</li> <li>- “E que outras palavras também tem ãO no fim que podem rimar com ‘LEÃO’? (MAMÃO, PÃO, MELÃO, CORAÇÃO...)”.</li> </ul>

<p>Habilidades de consciência fonológica alvo na proposta: Consciência i fonêmica-grafofonêmica</p>		<p>-“Só para lembrarmos, a estrela representa a letra A, a nuvem a letra T, o triângulo a letra P...”; -“Se o coração é a letra G... todos botaram? [...]” - “Depois da letra G vinha qual? Qual era representada pelo coração? A letra A. Ok... a nuvem era qual? T... e por fim qual a última? O... e então, qual palavra formou? Gato....” - “Vocês viram: só mudou entre todas estas palavras o quê? Qual parte da palavra? A letra inicial, né... vocês viram que quando a gente muda 1 letra pode mudar todo o sentido das palavras, PATO, RATO E GATO não são a mesma coisa....”.</p>
<p>Habilidades de consciência fonológica alvo na proposta: Consciência i fonêmica-grafofonêmica</p>		<p>- “Alguém montou a palavra ‘CABEÇA’ e gostaria de vir aqui no quadro escrever ela? Ok... agora, que o colega escreveu, vamos conferir a escrita. Depois da sílaba ‘CA’ vem a sílaba ‘BE’: que letra deveríamos por então?” ETC.</p>

Fonte: elaborado pela própria autora.

Nesta unidade de análise, focalizei o que chamei de “conduta docente”. Tal conduta se materializou em uma sequência de sete ações docentes que visavam auxiliar os alunos a avançarem em suas habilidades de consciência fonológica. Tais modos de conduzir as propostas e/ ou intervenções pedagógicas junto às atividades planejadas para a turma, a qual estava em processo de apropriação inicial do SEA, possibilitaram que os alunos avançassem em suas habilidades de consciência fonológica, o que por conseguinte, possibilitou o avanço no processo de apropriação do SEA.

Conforme embasamento teórico, mencionado ao longo de cada uma das condutas, e também dos dados compilados na figura 3a respeito da

apropriação do SEA por parte dos alunos, observa-se que os mesmos obtiveram significativos avanços. Isso se deve, além de outros aspectos, às: atividade didático-pedagógicas –patrimônio pedagógico material (CAMINI; PICCOI,2014)–; intervenções didático-pedagógicas –patrimônio pedagógico imaterial (PICCOLI; CAMINI, 2014) – e condutas docentes, ajustadas à turma. Ou seja, ações que articulavam as atividades e intervenções visando que os alunos avançassem em suas habilidades de consciência fonológica.

## 5.2 PROPOSTAS DIDÁTICAS DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA AO LONGO DO TEMPO DE TRABALHO

Nesta seção, tratarei a respeito da unidade de análise “Propostas didáticas de consciência fonológica ao longo do tempo de trabalho”. Através de um quadro quantitativo sintetizarei as propostas de consciência fonológica realizadas ao longo do estágio de forma semanalmente e também mensalmente. As propostas analisadas serão as materializadas através de jogos e folhas estruturadas. Após explicarei como as mesmas foram pensadas ao longo do tempo e farei a diferenciação entre alguns conceitos que tem sido alvo de confusões conceituais em muitas abordagens em salas de aula. Na sequência, explicarei o porquê de certas habilidades aparecem em todo o período de estágio em detrimento de outras.

Quadro 14-Comparativo de propostas didáticas de consciência fonológica ao longo do estágio

COMPARATIVO: PROPOSTAS DIDÁTICAS DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA AO LONGO DO ESTÁGIO						
M E S E S	S E M A N A S	HABILIDADES DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA				
		CONSCIÊNCIA SILÁBICA	CONSCIÊNCIA INTRASSILÁBICA		CONSCIÊNCIA FONÊMICA	
			RIMA	ALITERAÇÃO	FONOGR- FÊMICA	GRAFOFO- NÊMICA
ABRIL	1 <sup>o</sup> SEMANA <sup>13</sup> 01/04-11/04	—	—	—	1	—

<sup>13</sup>Na primeira semana de docência compartilhada, realizaram-se testagens/sondagens de escrita e numeramento, para fazer um levantamento diagnóstico de perfil da turma em relação ao Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e ao Sistema de numeração decimal (SND). Tomou-se como fio condutor o livro “o balão de Zebelim” de autoria de Alice Briere-Haquet.

	2º SEMANA 08/04-11/04	1	1	—	—	—
	3º SEMANA 15/04-18/04	1	—	—	2	—
	4º SEMANA 22/04-25-04	—	3	—	1	—
	5º SEMANA 29/04-02/05	2	—	—	1	2
MAIO	6º SEMANA 06/05-09/05	3	1	—	2	—
	7º SEMANA 13/05-16/05	1	1	—	4 <sup>14</sup>	1
	8º SEMANA 20/05-23/05	2	—	—	2	—
	9º SEMANA 27/05-30/05	2	1	—	2 <sup>15</sup>	2
JUNHO	10º SEMANA 03/06-06/06	2	1	—	2	2
	11º SEMANA 10/06-13/06	2	—	—	1	1
	12º SEMANA 17/06-20/06	1	—	—	2	—
	13º SEMANA 24/06-27/06	—	2	1	1	1
JULHO	14º SEMANA 01/07-04/07	1	—	2	1	2
	15º SEMANA 08/07-11/07	—	1	2	1	1
	16º <sup>16</sup> SEMANA 15/07-11/07	—	—	1	1 <sup>17</sup>	1
TOTAL		18	11	2	24	13

Fonte: elaborado pela própria autora.

Analisando os dados constantes no quadro acima, farei, primeiramente, uma análise quantitativa. Após, farei uma análise qualitativa em que me deterei mais à aspectos referentes ao SEA e Consciência Fonológica. Das atividades de que envolviam consciência fonológica, foram realizadas cerca de 72 atividades ao longo do período de estágio. Dentre estas, aproximadamente 18

<sup>14</sup> Uma das atividades realizadas era de sondagem parcial de escrita de documentação no dossiê individual dos alunos a respeito da apropriação do SEA.

<sup>15</sup> Primeira vez em que aparece alguma atividade de consciência fonêmica em que haja a comparação entre pares mínimos.

<sup>16</sup> Semana de fechamento de trabalho com a turma, conclusão das atividades avaliativas de Sistema de Escrita Alfabético (SEA) e Sistema de Numeração Decimal (SND).

<sup>17</sup> Segunda vez em que aparece alguma atividade de consciência fonêmica em que haja a comparação entre pares mínimos.

atividades eram de consciência silábica, 17 atividades eram de consciência intrassilábica (11 no nível das rimas e 6 no nível da aliteração). Já de consciência fonêmica foram realizadas cerca de 37 atividades, sendo que destas 24 foram de consciência fonografêmica e 13 de consciência grafofonêmica.

A habilidade de consciência fonológica que mais apresentou recorrência foi a de consciência fonografêmica (escrita), a qual pertence à consciência fonêmica. Já a que menos teve recorrência e que também foi a que apareceu mais ao final do trabalho foi a de aliterações. Tais dados se justificam a partir dos seguintes pontos: a consciência intrassilábica no nível da aliteração refere-se, como já citado no capítulo 3, a habilidades “de reconhecimento e produção de fonemas repetidos no início das palavras ao longo de uma frase ou verso” (PICCOLI; CAMINI, 2012, p.109) e, portanto, a mesma em uma palavra isolada corresponde à parte da sílaba antes da vogal, mas em frases/ versos caracteriza-se pela “repetição de sons de palavras, particularmente de fonemas, no início ou fim de vocábulos sucessivos” (SOARES, 2016, p.179). Tal tipo de atividade, no estágio, foi pensada mais ao final do período, quando foi-se sistematizar com a turma o alfabeto, o qual desde o início do estágio vinha sendo alvo de explorações<sup>18</sup>. Já o tipo de habilidade que mais teve recorrência nas atividades foi as que envolviam a consciência grafofonêmica (escrita), fato que será justificado mais adiante neste capítulo.

Antes de começar a análise qualitativa dos dados apresentados no quadro, alguns aspectos precisam ser pontuados. O primeiro aspecto diz respeito ao fato de que, muito embora o estágio tenha tido início no mês de março de 2019, a primeira semana em que assumi regência compartilhada com a docente titular da turma foi na primeira quinzena de abril, pois antes houve um período de observação e adaptação na turma. Por isso os dados referentes às atividades começam a contar a partir do período supracitado.

O segundo aspecto que preciso pontuar é que, logo a partir do primeiro contato com a turma em docência compartilhada, já foram solicitadas atividades de consciência fonêmica no nível da consciência fonografêmica

---

<sup>18</sup> A partir do Livro “Bichodário” de autoria de Telma Guimaraes foram pensadas atividades de sistematização que envolvessem as letras do alfabeto, assim como aliterações com nomes de animais, pois estes eram o fio condutor da sequência didática sobre o alfabeto desenvolvida na turma.

(escrita). E esse tipo de atividade foi contemplada nos planejamentos até o fim do estágio, com exceção de apenas uma das semanas (2º semana de 08/04-11/04). Na semana em questão eu estava em docência compartilhada ainda e fazendo testagens/sondagens sobre os níveis de consciência fonológica da turma. Como já haviam sido feitas duas testagens (uma de minha parte e outra da professora titular) a respeito da escrita, priorizei naquela semana (2º semana de 08/04-11/04) focalizar nos outros níveis de consciência fonológica, tais como a silábica e a intrassilábica no nível da rima.

Em relação à consciência fonêmica, conforme já abordado no capítulo 3 desta monografia, Alves (2012, p.31, 33) ao falar sobre o sofisticado desenvolvimento dos componentes abarcados pela consciência fonológica cita este como um “*continuum*”, em que a consciência fonêmica é a mais complexa. E a pergunta que pode ser lançada, portanto, é a seguinte: já que se trata da habilidade mais complexa das abarcadas pela consciência fonológica, o porquê desta aparecer desde o início sendo trabalhada com a turma? Justificarei a seguir o tipo de abordagem feita.

Primeiramente é preciso rememorar o que já foi explicitado no capítulo 3 quando abordo a consciência fonológica e detalho cada um dos seus subníveis. Vejamos a seguir algumas diferenciações:

Quadro 15- Diferenciação entre os conceitos: consciência fonológica, consciência fonêmica e fonema.

DIFERENCIANDO ALGUNS CONCEITOS			
CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA	CONSCIÊNCIA FONÊMICA		FONEMA
	FONOGRAFÊMICA	GRAFOFONÊMICA	
“Capacidade de focalizar os sons das palavras [...] e de segmentar as palavras nos sons que as constituem” (SOARES, 2016, p.166). Ou seja, a capacidade de focalizar os seguintes componentes da língua: “as palavras em sílabas; a sílaba segmentada em “ <i>onset</i> e rima” ou ainda em fonemas (ALVES, 2012).	“Conversão dos fonemas (sons) em grafemas (letras), resultando na escrita” (FAGUNDES, 2019, p. 47, 48).	“Conversão dos grafemas (letras) em fonemas (sons), resultando na leitura” (FAGUNDES, 2019, p. 47, 48).	“É um som distintivo em uma língua. Na prática, isso quer dizer que, se esse som for trocado por outro em uma palavra, tem-se uma nova palavra, de sentido diferente. Podemos dizer que /f/, por exemplo, é um fonema porque, ao trocá-lo em uma palavra como /faka/ (faca) por /v/, tem-se outra palavra com outro sentido: /vaka/ (vaca) (MARTINS, 2014, s/ p).

Fonte: elaborado pela própria autora.

Analisando, então, as diferenças entre os conceitos do quadro acima, percebemos que é preciso que tomemos cuidado em nossas práticas ao nomear conceitos e tomá-los como orientadores de nossa ação docente. Uma coisa é a consciência fonológica, outra coisa é a consciência fonêmica e ainda outra são os fonemas. A não diferenciação entre esses conceitos tem gerado uma grande confusão entre os alfabetizadores ao nomearem suas abordagens. Feita essa breve diferenciação entre conceitos, retorno às análises das atividades de consciência fonológica realizadas com a turma ao longo do estágio.

O trabalho com consciência fonêmica no nível de consciência fonografêmica nada tem a ver com práticas vinculadas ao método fônico. No trabalho realizado no estágio perseguiu-se o objetivo já mencionado nesta monografia e discorrido na unidade de análise “conduta docente no trabalho com consciência fonológica na alfabetização”, de propiciar aos alunos possibilidades de expressarem suas hipóteses de escrita ao mesmo tempo em que eram levados a refletirem sobre elas e sobre a escrita e a sonoridade de outras palavras. Esse conjunto de elementos está vinculado à defesa de um ensino em que se instigue “a formulação de perguntas sobre o modo de funcionamento da língua escrita [...], tendo em vista que é dessa forma que as crianças avançam na compreensão do sistema de escrita alfabética” (PICCOLI, 2013, p. 47). Ou seja, objetivando sempre propiciar que as crianças pudessem “lançar suas hipóteses acerca da escrita e, a partir disso, contar com as necessárias intervenções da professora para, posteriormente, com o auxílio dos colegas, chegar à escrita convencional” (PICCOLI, 2013, p. 45). Esse era o objetivo ao se propiciar atividades de consciência fonêmica no nível da consciência fonografêmica ao invés de simplesmente tornar as respostas dos alunos como alvos de “certo” ou “errado”. Considerando que tais aprendizes estão em fase de elaboração de suas hipóteses de escrita, momentos para pensar sobre a mesma são de suma importância atrelados, é claro, a um ensino sistemático e interventivo por parte do professor, pois através dos saberes docentes poderá propiciar um ambiente de confiança para a aprendizagem.

Soares (2016) ao levantar a questão “qual a relação entre o desempenho de crianças em tarefas de consciência fonêmica e seus resultados na aprendizagem da língua escrita?” (SOARES, 2016, p.206), diz que pesquisas sempre concluem que a relação não é unidirecional. Os dados delas apontam que a “Consciência fonêmica não é *determinante* da aprendizagem da escrita, também não é consequência da escrita, mas as relações são de *reciprocidade*” (SOARES, 2016, p. 206, grifo da autora). Tal reciprocidade se explica, pois fonemas são “segmentos abstratos da estrutura fonológica da língua, não pronunciáveis e não audíveis isoladamente, é a sua representação por letras ou grafema, tornando *visíveis* palavras *sonoras*, que suscita a sensibilidade fonêmica, a qual, por sua vez, leva à compreensão das relações entre fonemas e grafemas” (SOARES, 2016, p.207, grifo do autor).

Portanto, atrelado a momentos em que as crianças pudessem lançar as suas hipóteses de escritas, pensou-se também momentos em que outras habilidades de consciência fonológica pudessem ser contempladas durante o trabalho semanal ao longo do estágio. Desse modo, constatou-se que pensar a apropriação do SEA em articulação com o desenvolvimento de diferentes habilidades de consciência fonológica possibilita que aos alunos, que desde cedo, brinquem com as palavras e explorem suas dimensões gráficas e sonoras (MORAIS, 2019) avançando em tal apropriação.

Para finalizar a análise do material, é preciso pontuar que os momentos de atividades fonográfêmicas visavam que as crianças pudessem elaborar suas hipóteses de escritas e, aliado a isso, pudessem consultar cartazes e materiais de apoio produzidos em sala (cartazes com temáticas estudadas, chamada da turma, atividades realizadas anteriormente...) em que as palavras já “conhecidas de memória” pudessem dar pistas tanto no que tangem à escrita como à leitura. Consultar, pesquisar, fazer relações, parear palavras em relação às semelhanças são, então, ações que possibilitam que as crianças questionem-se e avancem, haja vista que quando consultam materiais em que há palavras que querem escrever ou que contêm sonoridades semelhantes há a possibilidade que possam entrar em um “conflito de hipóteses, tão importante para o avanço na escrita” (FAGUNDES, 2019, p.52).

Obviamente não se deve esperar que descubram aspectos relacionados ao SEA sozinhas, pois esse é um sistema convencional-notacional. Ou seja,

criado, inventado! Então, para que seja aprendido e compreendido, necessita ser ensinado. E, além disso, é um sistema que têm regras. Nesse sentido, identifica-se a necessidade da existência e da boa formação do professor. Essa é que permitirá que, através das intervenções didaticamente e pedagogicamente pensadas de forma intencional, se possibilite o avanço dos alunos em direção apropriação do SEA.

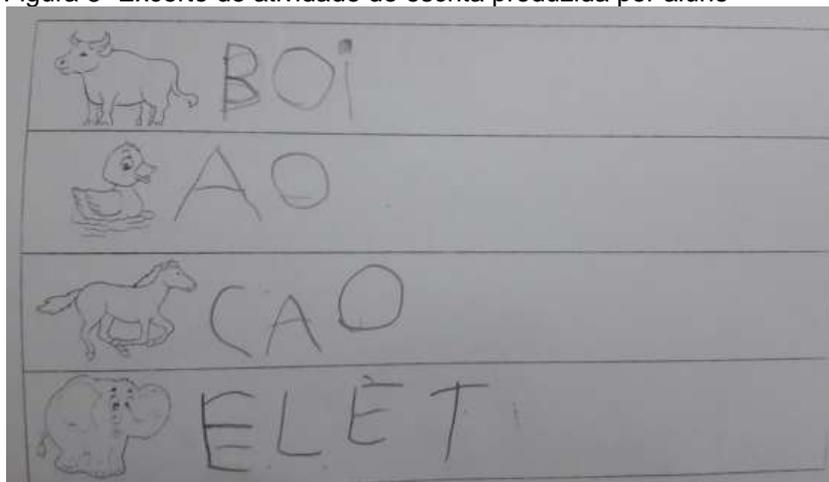
Sintetizando o trabalho com consciência fonológica no nível da sílaba, o qual também foi alvo ao longo do estágio este era semanalmente trabalhado, exceto em apenas duas semanas, nas quais outras habilidades de consciência fonológica foram abordadas, como no caso da 4ª semana (22/04-25-04) em que a consciência no nível da sílaba foi amplamente trabalhado a partir do poema “A Semana Inteira” de Sérgio Caparelli, com trabalho coletivos em cartaz e individuais, além de conhecimentos, por exemplo, do uso social do calendário.

O trabalho com consciência fonológica no nível da sílaba justifica-se a partir de que, quando o sujeito está em hipóteses iniciais de escrita (como era o caso da turma em questão), é necessário auxiliar as crianças a dirigir sua reflexão para o estrato sonoro da língua. Então, possibilitar que as crianças compreendam a segmentação das palavras em sílabas, conseguindo autonomamente segmentá-las oralmente, iria auxiliá-las a anotarem a relação entre pauta sonora e pauta gráfica. Nosso papel, portanto, é o de auxiliar as crianças a fazerem a segmentação oral correta e as encorajamos a notarem suas hipóteses escritas. Aos poucos, através de boas intervenções docentes, elas vão estabelecendo a regra de ao menos um grafema para cada sílaba. Podemos ver nos exemplos abaixo extraídos dos Diários de da turma:

Figura 7-Excerto de atividade de sistematização do jogo batalha de palavras versão corpo humano- produção de aluno



Fonte: Diário de Classe.

Figura 8- Excerto de atividade de escrita produzida por aluno<sup>19</sup>

Fonte: Dossiê Individual/ Diário de avaliação

Com o passar do tempo as intervenções vão se complexificando e a criança já começa a compreender que existe uma letra, ao menos, que corresponderá ao valor sonoro que quer grafar, e que não pode ser qualquer grafema, entra-se um ensino mais sistemático com vistas a fazer com que o sujeito compreenda que em “todas as sílabas do português contém ao menos uma vogal” (MORAIS, 2012, p.51). Mas e porque é importante fazer com que as crianças compreendam essa “regra”? É importante, pois ao passo que “em línguas com maior regularidade nas correspondências entre letras e som, como é o caso do espanhol e do português” (MORAIS, 2012, p.60), as vogais acabam, como já dito, sendo “o núcleo da sílaba” (MORAIS, 2012, p.60). No trabalho feito no estágio utilizou-se principalmente os fonemas vocálicos<sup>20</sup> orais e um nasal, sendo os fonemas vocálicos alvo de explorações sintetizados na figura abaixo.

---

<sup>19</sup>Atividade de avaliação/testagem/sondagem.

Figura 9- Fonemas vocálicos (vogais) alvo de trabalho para avanço frente às hipóteses de escrita<sup>21</sup>

VOGAIS		
LETRAS	FONEMAS	
	ORAIS	NASAIS
A	/a/	/ã/
E	/e/, /ɛ/	-
I	/i/	-
O	/o/, /ɔ/	-
U	/u/	-

Fonte: elaborado pela própria autora a partir de SOARES (2016, p. 223).

A análise de fonemas vocálicos demanda, conforme Morais (2012) as seguintes habilidades: Segmentar a palavra oral em sílabas; Contar aquelas sílabas orais e avaliar os fonemas vocálicos; (MORAIS, 2012, p.61, 62). Documentos de caráter normativos da Educação Básica, tais como Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa<sup>22</sup> (PNAIC/UFPEL, 2012, p.11) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017, p. 99)<sup>23</sup>, vão ao encontro do que Morais (2012) , quando esse diz que é preciso auxiliar os aprendizes a compreenderem que, por exemplo, “todas as sílabas do português contêm ao menos uma vogal”. Abaixo trago excertos do diário de avaliação que convergem nesta direção, mostrando a progressão dos alunos frente a estas hipóteses na escrita, assim como exemplos de intervenções docentes com vistas a fazer os alunos compreenderem que, embora os grafemas que representam as vogais tenham um só formato cada um, seus sons podem variar, mas o grafema será o mesmo.

<sup>21</sup>Fonemas vocálicos, os quais popularmente são conhecidos como vogais.

<sup>22</sup> Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

<sup>23</sup> Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Quadro 16-Atividades de escrita produzidas por um mesmo aluno ao longo do estágio

Acompanhamento avaliativo de escrita do aluno N. . .	TESTAGEM INICIAL DE ESCRITA (08/04/2019)	TESTAGEM MEDIAL 1 DE ESCRITA (15/05/2019)	TESTAGEM MEDIAL 2 DE ESCRITA (03/06- 11/06/2019)
	 <p>Ordem em que as palavras foram sorteadas no ditado: 1- Coruja; 2- Dez, 3- Caramujo; 4- Balão.</p>	 <p>OBS: Realizada anteriormente ao trabalho com vistas a percepção por parte dos alunos de fonemas vocálicos em todas as sílabas do português.</p>	 <p>OBS Realizada posteriormente ao trabalho com vistas a percepção por parte dos alunos de fonemas vocálicos em todas as sílabas do português.</p>

Fonte: Elaborado pela própria autora, a partir dos diários de avaliação.

Quadro 17- Excerto do diário de classe: semana 10

<p style="text-align: center;"><i>Descrição das estratégias:</i></p> <p><i>Atividade Individual: complete com as letras que faltam + revisão coletiva</i></p> <p>O objetivo desta atividade é que os alunos reflitam a respeito de quais letras completam corretamente as lacunas que há nos nomes. Após a realização da mesma, será feita a revisão coletiva.</p> <p>[...] -“ E em ‘MÃO’? Qual letra vocês colocarão? Lembram que a letra A pode ser ÁÁÁÁ, ou ÃÃÃÃ. Pode ser MÁ de ‘MAMÃO, MAÇÃ, MARIA, MACACO’, ou ainda MÃ de ‘MANTA, MANDIOCA’. Que letra vai junto com o ‘A’ para fazer se ‘MÁ’?.</p> <p>- “Assim como a letra ‘A’ que pode ser ÁÁÁÁ, ou ÃÃÃÃ, a letra ‘O’ pode ser ÔÔÔÔ, ou ÓÓÓÓ. ÓÓÓÓ de “ÓCULOS, ÓPERA, ORCA”, ou ÕÕÕÕ de ‘ONÇA, ONTEM, e também do que mais?</p> <p>-Além de ombro, que há na folha, quais outras partes do corpo humano também começam com esse som? (OMBRO, OLHO, OUVIDO, ORELHA, OSSO) [...]”</p>
---

Fonte: Diários de Classe: semana 10.

Conforme é possível perceber, a ênfase nos fonemas vocálicos, ao longo do estágio, tinha como propósito possibilitar que as crianças, as quais já estavam dominando bem a segmentação oral de palavras em sílabas, comesçassem a compreender a escrita como notação da fala, e desse modo pudessem notar as mesmas de modo qualitativo. Podemos dizer que essa

ênfase explica, ao menos em parte, a quantidade de propostas envolvendo habilidades de consciência fonografêmica, pois focaliza a conversão dos fonemas vocálicos em escritas silábicas utilizando as vogais. Tal investimento era necessário tendo em vista a grande quantidade de crianças em níveis pré-silábicos de escrita. Nesse sentido, as habilidades de consciência silábica e de consciência fonografêmica tiveram papel importante no progresso das crianças na compreensão do sistema de escrita alfabético, conforme observa-se na figura 3 (comparativo entre testagens de níveis de escrita de palavras).

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta monografia caracterizou-se como uma pesquisa qualitativa em educação, utilizando-se da análise documental do tipo técnico e de unidade tema. Objetivou-se investigar o que é consciência fonológica, quais seus níveis e de que maneira ela pode auxiliar as crianças brasileiras na aquisição da escrita. Para tanto se analisaram propostas pedagógicas (materializadas em folhas estruturadas e jogos) e intervenções planejadas e realizadas por mim junto às crianças da turma de 1ª ano do Ensino Fundamental, onde ocorreu o estágio final de docência do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFRGS. Tais propostas foram analisadas, a partir dos Diários (de Classe e de Avaliação) construídos ao longo do estágio. Como aporte teórico, para as discussões a respeito do trabalho em turmas de alfabetização inicial utilizaram-se: Carraher e Rego (1981), Ferreiro e Teberosky (1984), Piccoli e Camini (2012), Camini e Piccoli (2014), Alves (2012), Piccoli (2013, 2015, 2017c.), Soares (2016) e Moraes (2012; 2019).

Os eixos de análise do presente trabalho e estruturaram da seguinte forma: “Conduta docente no trabalho com consciência fonológica na alfabetização” e “Propostas didáticas de consciência fonológica ao longo do tempo de trabalho”. No primeiro, identifiquei ações realizadas pela professora que visavam auxiliar os alunos a avançarem em suas habilidades de consciência fonológica. No segundo, analisei a recorrência de atividades que envolviam habilidades de consciência fonológica ao longo do estágio. Explico teoricamente o motivo de certas habilidades aparecem em todo o período de estágio em relação comparada com outras.

Dentro do eixo “Conduta docente no trabalho com consciência fonológica na alfabetização”, foram identificadas as seguintes ações, que denominei de “condutas docentes”:

- 1) Identificar com os alunos os itens cujos nomes serão objeto de análise na proposta didática;
- 2) Fazer com os alunos exemplos do que será realizado na proposta didática;
- 3) Indagar os alunos a respeito de outras palavras de mesma sonoridade da que é alvo na intervenção pedagógica e/ou proposta.

- 4) Anotar as palavras de explorações orais e pareá-las em relação às semelhanças;
- 5) Registro individual, após a exploração oral;
- 6) Intervenções individuais da docente junto aos alunos;
- 7) Revisão coletiva das propostas didáticas.

Essas condutas em sala de aula articulavam as propostas didáticas às intervenções pedagógicas e vice-versa. Sendo que quando estes três pontos estão alinhados possibilita-se que os alunos avançassem em suas habilidades de consciência fonológica o que, por sua vez, os auxiliam no processo de apropriação do SEA. Tais dados puderam ser constatados através de revisão bibliográfica sobre a temática “consciência fonológica” e levantamento a respeito da escrita dos alunos (esses estavam compilados no diário de avaliação da turma). Desse modo, as condutas docentes nas classes de alfabetização inicial tornam-se de suma importância para o avanço dos aprendizes. Uma ação interventiva e estratégica por parte do professor possibilita o sucesso discente.

Como resultados da segunda unidade analítica, a pesquisa indicou que as propostas em que a consciência fonológica eram utilizadas, aliadas às intervenções pedagógicas propiciavam o desenvolvimento e apropriação dos aprendizes no que se refere à escrita. Sendo, dessa forma, de suma importância tanto a escolha adequada de materiais, como de estratégias e intervenções. Por isso, utilizar estratégias pedagógicas envolvendo a reflexão das habilidades de consciência fonológica indica boas possibilidades de trabalho, pois colabora no processo de construção do SEA, conforme demonstram os dados apresentados nesta pesquisa.

Ao finalizar este estudo também aponto os seus limites. Obviamente que através dele não se pretende passar uma receita de passo a passo de como se trabalhar a consciência fonológica, mas possibilitar que se pense práticas que favoreçam o acesso ao capital cultural, a saberes que se os sujeitos(especialmente os das camadas populares) se não tiverem pela via da escola, dificilmente irão ter por outros meios. Desse modo, o ensino sistemático da língua atrelado às diferentes formas com as quais é possível se trabalhar é o que tornará o ensino mais cativante aos alunos. Trabalhar com diferentes metodologias e abordagens possibilitará, como já dito nesta monografia na

seção de análise sobre a conduta docente, a consolidação de saberes e da aprendizagem.

São muitas as reflexões possíveis após este período de pesquisa, pois ao longo das leituras dos Diários e materiais de embasamento teórico, a Natália pesquisadora foi nascendo. Em um momento em que a docência tem sido duramente atacada, apresentar-se com uma pedagogia combativa e que compreende a importância dos saberes docentes como insubstituíveis à ação didático-pedagógica, a qual visa o sucesso estudantil, se faz necessário. É nosso dever como docentes garantir que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade através de objetivos intencionalmente bem pensados e articulados. Afinal, não é isso que um docente melhor sabe fazer? Somos licenciados! Alguém que pela formação construída ao longo de vários anos aprendeu a pensar práticas de ensino-aprendizagem.

Ao finalizar este estudo, também aponto algumas possibilidades de aprofundamento, haja vista que as documentações pedagógicas geram riquíssimos materiais, os quais podem se tornar documentos de pesquisa. Outras possibilidades, se assim tivesse tempo e espaço de escrita, que poderiam ser aprofundadas são: estudar as unidades linguísticas foco nas atividades; a seleção de materiais; a organização da turma conforme as propostas; a definição clara dos objetivos de ensino; a explicitação de conceitos linguísticos pela professora, etc. Ao se realizar uma pesquisa, mobilizam-se saberes, assim como inquietações. Essas inquietações é que são a engrenagem de qualquer pesquisador.

## 7 REFERÊNCIAS

ALVES, Ubiratã Kickhofel. O que é consciência fonológica. In: LAMPRECHT, Regina Ritter; BLANCO-DUTRA, Ana Paula et al. (Orgs.). **Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012 p. 29-41.

ANDRADE, Paulo Estevão; ANDRADE, Olga Valéria Campana dos Anjos; PRADO, Paulo Sérgio T. do. Psicogênese da língua escrita: uma análise necessária. **Cadernos de Pesquisa**. [online]. 2017, vol.47, n.166, p.1416-1439. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1416.pdf>>. Acesso em: 01 set . 2019.

CAMINI, Patrícia; PICCOLI, Luciana . O patrimônio pedagógico imaterial na alfabetização. **Revista Pátio: Ensino Fundamental**, v. 71, p. 40-43, 2014.

CARRAHER, T. N.; REGO, L. L. O realismo nominal como obstáculo na aprendizagem da leitura. **Cadernos de Pesquisa**. 39:3-10, 1981. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6209236>> Acesso em:10 out.2019.

CARVALHO, Gilcinei Teodoro. Grafema. In: **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores** / Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Maria da Graça Costa Val, Maria das Graças de Castro Bregunci (orgs). Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/realismo-nominal>> Acesso em 08 de set.2019.

CRISTÓFARO-SILVA, Thaís. Consciência fonológica. In: **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores** / Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Maria da Graça Costa Val, Maria das Graças de Castro Bregunci (orgs). Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2014.

Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/consciencia-fonologica>> Acesso em 08 de set. 2019

**Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores** / Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Maria da Graça Costa Val, Maria das Graças de Castro Bregunci (orgs). Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <[www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale](http://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale)> Acesso em 08 de set.2019.

FAGUNDES, Francini Rosa. **Design pedagógico: análise de folhas estruturadas desenvolvidas no contexto da alfabetização**. 2019. 57 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em Pedagogia, Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/199267#>>. Acesso em: 14 out. 2019.

FERREIRO, Emilia; Teberosk, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Medicas 1985. 284p.

FREITAS, Gabriela Castro Menezes de. Consciência fonológica: rimas e aliterações no português brasileiro. **Letras de Hoje: estudos e debates em linguística, literatura e língua portuguesa**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p.155-170, jun. 2003. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/14096/9352>>. Acesso em: 12 out. 2019.

GIL, Maitê; SIMOES, Luciene. Casos e exemplos na prática escolar de reflexão linguística. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 261-279, mar. 2015. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-63982015000100261&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982015000100261&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 08 set. 2019.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009, 1986 p.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? **Revista Pátio** - Ano III - Nº. 12 - Novas Perspectivas em Avaliação – Fev- Abr, 2000. Artmed Editora S.A.

LÜDKE, Menga. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Raquel Márcia Fontes Martins. Fonema. In: **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores** / Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Maria da Graça Costa Val, Maria das Graças de Castro Bregunci (orgs). Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/fonema>> Acesso em 08 de set.2019.

MORAIS, Artur Gomes de. Realismo nominal. In: **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores** / Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Maria da Graça Costa Val, Maria das Graças de Castro Bregunci (orgs). Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/realismo-nominal>> Acesso em 08 de set.2019.

\_\_\_\_\_, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012

\_\_\_\_\_, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na educação infantil e no clique de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. 240 p.

NÓVOA, Antônio. Profissão: docente. **Revista Educação**. Entrevista com Paulo Camargo em ago. 2011. Disponível em: <<https://www.revistaeducacao.com.br/profissao-docente/>> Acesso em: 08 dez. 2019.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. Diário de aula como instrumento metodológico da prática educativa. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa/Portugal, v. 27, n. 27, nov. 2014. Disponível em: <<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/4833>>. Acesso em: 27 ago 2019.

**Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa PNAIC UFRGS: práticas de alfabetização, aprendizagem da matemática e políticas públicas** [e-book]. Organizadoras: Luciana Piccoli, Luciana Vellinho Corso, Sandra dos Santos Andrade e Renata Sperrhake – São Leopoldo: Oikos, 2018.

PICCOLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. **Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade**. Erechim: Edelbra, 2012.

\_\_\_\_\_, Luciana. Diferenciação pedagógica e os direitos de aprendizagem na alfabetização. In: PICCOLI, Luciana et al. (Orgs.). **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa PNAIC UFRGS: práticas de alfabetização, aprendizagem da matemática e políticas públicas**. São Leopoldo: Oikos, 2017c. P. 19 – 42.

\_\_\_\_\_, Luciana. Como formar um professor alfabetizador no curso de pedagogia?: discussões sobre a formação inicial nas universidades federais da região sul do Brasil. **Revista Brasileira de Alfabetização - ABAIf**, Vitória/ ES, v. 1, n. 1, p.132-154, jan. 2015. Disponível em: <<http://abalf.org.br/revistaeletronica/index.php/rabalf/article/viewFile/42/33>>. Acesso em: 26 ago. 2019.

\_\_\_\_\_, Luciana. Reflexão metalinguística e intervenção pedagógica na alfabetização. In: LEAL, Telma Ferraz (Org.). **Salto para o Futuro - Alfabetização: a aprendizagem e o ensino da leitura e da escrita**, Rio de Janeiro, ano XXIII, boletim 4, p. 37-48, abr. 2013.

RUSSO, Maria de Fatima. **Alfabetização um processo em construção**. 6.ed.São Paulo:Saraiva,2012.

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

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional** Tradução Ernani Rosa. – Porto Alegre: Artmed, 2004. Disponível em: <[http://srvd.grupoa.com.br/uploads/imagensExtra/legado/Z/ZABALZAMiguel\\_A/Diarios\\_Aula/Liberado/Iniciais.pdf](http://srvd.grupoa.com.br/uploads/imagensExtra/legado/Z/ZABALZAMiguel_A/Diarios_Aula/Liberado/Iniciais.pdf)>. Acesso em: 26 ago. 2019.