



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

MARIA DAS DORIS MOREIRA DE ARAÚJO

O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES METAFONOLÓGICAS EM
CRIANÇAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL AO FINAL DO CICLO DA
ALFABETIZAÇÃO

FORTALEZA

2020

MARIA DAS DORIS MOREIRA DE ARAÚJO

O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES METAFONOLÓGICAS EM CRIANÇAS
DE EDUCAÇÃO INFANTIL AO FINAL DO CICLO DA ALFABETIZAÇÃO

Tese apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Linguística. Área de concentração: Linguística.

Orientadora: Professora Dra. Mônica de Souza Serafim.

FORTALEZA

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- A69 Araújo, Maria das Doris Moreira de.
O desenvolvimento de habilidades metafonológicas em crianças de Educação Infantil ao final do ciclo da alfabetização / Maria das Doris Moreira de Araújo. – 2020.
224 f. : il. color.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2020.
Orientação: Prof. Dr. Mônica de Souza Serafim.
1. Habilidades metafonológicas. 2. Desenvolvimento. 3. Educação Infantil. 4. Ciclo de alfabetização. 5. Crianças. I. Título.

CDD 410

MARIA DAS DORIS MOREIRA DE ARAÚJO

O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES METAFONOLÓGICAS EM CRIANÇAS
DE EDUCAÇÃO INFANTIL AO FINAL DO CICLO DA ALFABETIZAÇÃO

Tese apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Linguística. Área de concentração: Linguística.

Aprovada em: 06 de outubro de 2020.

BANCA EXAMINADORA

Professora Dra. Mônica de Souza Serafim (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Professora Dra. Elaine Cristina Forte Ferreira (Examinadora)
Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA)

Professora Dra. Aluiza Alves de Araújo (Examinadora)
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Professora Dra. Dannytza Serra Gomes (Examinadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Professora Dra. Maria Silvana Militão de Alencar (Examinadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela proteção diária em cada passo dado e em cada ação realizada, por me possibilitar sonhar, por me fazer acreditar nesse sonho e me dar disciplina, coragem e fé para chegar a esta realização;

À professora Mônica de Souza Serafim, orientadora deste trabalho, pelo acompanhamento, paciência, contribuições, por toda confiança e por ser nosso exemplo de competência, de profissional e de pessoa;

À professora Pollyanne Bicalho, pelas ricas observações e sugestões feitas na qualificação desta pesquisa, e à professora Rosemeire Monteiro, pelos ensinamentos transmitidos nas disciplinas Psicolinguística e Ensino da Escrita, Didatização e Avaliação, os quais também foram fundamentais para o desenvolvimento da minha pesquisa;

À professora Aluiza Alves, por muito contribuir para a minha formação de mestrado e doutorado, pelas sugestões, observações e direcionamentos apresentados na qualificação desta pesquisa e por aceitar fazer parte da banca da minha defesa;

À professora Silvana Militão, pelas discussões, determinantes sobre fonologia realizadas na disciplina Fonologia, Variação e Ensino, pela grande contribuição dada ao meu trabalho na disciplina Seminário de Pesquisa II e na defesa;

À professora Maria Elias Soares e aos demais professores do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, pelos ensinamentos que nos tornam mais fortes e conscientes;

Às professoras Elaine Forte e Danytza Serra, por aceitarem fazer parte da minha banca e, por esse motivo, fazerem parte também da minha pesquisa e da minha formação com considerações significativas;

Aos meus colegas do PPGL, pela excelente convivência e pelas trocas de ideias, importantes no desenvolvimento das nossas pesquisas;

Ao secretário de educação do município de Sobral, Herbert Lima, por nos receber gentilmente e aceitar a realização do nosso trabalho na escola Antonio Custódio de Azevedo;

À diretora, Cidmary Ximenes; às coordenadoras pedagógicas, Patrícia Maria e Francilene da Ponte; à secretária, Sílvia Machado, e a todos os funcionários da escola Antonio Custódio de Azevedo por nos receberem e nos darem todo o suporte para a realização das atividades com as crianças;

Aos pais das crianças que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE);

Às crianças que participaram da pesquisa;

Aos meus pais, que sempre estão ao meu lado desde o início da minha vida escolar, por dedicarem a vida exclusivamente a nós filhos sem medirem esforços, por serem nosso apoio para tudo e em todas as horas, por toda serenidade e paciência que me fizeram achar que eu poderia buscar realizar os meus sonhos. Todo esse apoio tornou minha caminhada acadêmica feliz, leve e menos cansativa;

Às minhas irmãs, ao meu irmão e aos meus sobrinhos, também pelo apoio em todos os momentos, pela presença, parceria, pelas alegrias partilhadas e por serem meus exemplos;

Aos coordenadores do curso de graduação em Letras da Universidade Estadual Vale do Acaraú, por, em cada semestre, fazerem minha lotação nas disciplinas as quais ministro, de forma que fosse possível conciliar com o cumprimento das atividades e disciplinas do doutorado;

Aos colegas professores e alunos do curso de Letras da Universidade Estadual Vale do Acaraú, pelo apoio de sempre.

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo descrever as habilidades metafonológicas, dos níveis fonêmico e suprafonêmico, de crianças de Educação Infantil ao final do ciclo de alfabetização. A escolha desse estudo se justifica pelo interesse e necessidade de compreender como se dá o desenvolvimento dessas habilidades, uma vez que não há estudos com essa finalidade de uma forma mais específica. Fundamentamos nossa pesquisa em Callou e Leite (2009), Mori (2004), Câmara Jr. (1996) e Leite (1990) para a discussão sobre o componente fonológico da língua portuguesa e apresentação das características de tal componente. Levamos em conta os subsídios de Matzenauer (2003, 2014), Abud (1987) e Silva (1981) para discutimos sobre a importância da fonologia e da linguística para o processo de ensino-aprendizagem dos primeiros anos escolares. Para apresentarmos os conceitos, literatura e características de consciência fonológica, seguimos autores como Morais (2012, 2019), Capovilla e Capovilla (2010), Correa (2001) e Cardoso-Martins (1995). E para a apresentação da relação entre consciência fonológica e alfabetização, tomamos por base as leituras de Castro (2013), McGinnes (2006), Soares (2007) e Weisz (1999). Realizamos uma pesquisa de campo com sessenta crianças do Infantil IV ao segundo ano do Ensino Fundamental – quinze crianças de cada ano escolar, da escola Antônio Custódio de Azevedo, situada no distrito Aprazível, do município de Sobral, Ceará. Aplicamos atividades referentes à consciência fonêmica e consciência suprafonêmica. Os resultados foram apresentados em dois grupos: O primeiro elencou oito aspectos para análise: identificação e contagem de letras, identificação e contagem de fonemas, identificação de fonemas iniciais de palavras, identificação de fonemas finais de palavras, acréscimos de fonemas iniciais, subtração de fonemas iniciais, acréscimos de fonemas finais e subtração de fonemas finais. No segundo grupo, levamos em consideração cinco categorias de análise: identificação de sílabas, identificação da unidade palavra, identificação e produção de frases, identificação de rimas e produção de palavras. Com a realização desta pesquisa, constatamos que as habilidades de consciência fonêmica nos proporcionaram um resultado inesperado: obtivemos médias de acertos de atividades de identificar e contar fonemas apenas no 2º ano do Ensino Fundamental. Para todas as crianças do Infantil IV, V, 1º ano e 7% das crianças do 2º ano, a menor unidade da palavra é a sílaba. Essa declaração apenas não é afirmativa para as palavras que iniciam com fonemas vocálicos, porém ao pedirmos que as crianças identificassem os fonemas iniciais de palavras que começam com fonema consonantal, a maioria das respostas era a sílaba, exceto para as crianças do 2º ano. As crianças dos três primeiros anos escolares analisados não apresentaram

desenvolvimento fonológico explícito em sete habilidades analisadas. Apenas conseguiam identificar letras. No grupo de consciência suprafonêmica, conseguimos resultados diferentes e expressivos, comparando com o primeiro tipo de consciência. Percebemos que as crianças apresentam esse tipo de consciência e de forma explícita já na Educação Infantil (Infantil IV e Infantil V). A tarefa mais difícil, desse grupo, para as crianças foi a quinta habilidade, de produzir palavras de acordo com as convenções da língua. De todas as habilidades, as que as crianças possuem mais desenvolvimento é a de rimas. Identificação e contagem de sílabas também é uma habilidade que as crianças mostraram ter domínio. As tarefas que pediam para as crianças contarem as sílabas das palavras representaram uma das mais simples, o índice de acertos foi superior a 60% nos quatro anos escolares. A escrita de palavras foi uma habilidade que as crianças não apresentaram ter muita facilidade.

Palavras-chave: Habilidades metafonológicas. Desenvolvimento. Educação Infantil. Ciclo de alfabetização. Crianças.

ABSTRACT

This research aimed to describe the metaphonological skills, of the phonemic and supraphonemic levels, of children in Early Childhood Education at the end of the literacy cycle. The choice of this study is justified by the interest and need to understand how these skills are developed, since there are no studies with this purpose in a more specific way. We base our research on Callou and Leite (2009), Mori (2004), Câmara Jr. (1996) and Leite (1990) to discuss the phonological component of the Portuguese language and to present the characteristics of such component. We took into account the grants from Matzenauer (2003, 2014), Abud (1987) and Silva (1981) to discuss the importance of phonology and linguistics for the teaching-learning process in the early school years. To present the concepts, literature and characteristics of phonological awareness, we followed authors such as Morais (2012, 2019), Capovilla and Capovilla (2010), Correa (2001) and Cardoso-Martins (1995). And for the presentation of the relationship between phonological awareness and literacy, we take as a basis the readings of Castro (2013), Mcginnes (2006), Soares (2007) and Weisz (1999). We carried out a field research with sixty children from Infantil IV to the second year of Elementary School - fifteen children from each school year, from the Antônio Custódio de Azevedo school, located in the Aprazível district, in the municipality of Sobral, Ceará. We apply activities related to the phonemic and supraphonemic plan in order to ascertain the development of phonological awareness in this school period. The results were presented in two groups: phonemic and supraphonemic awareness in each school year. The first group listed eight aspects for analysis: identification and counting of letters, identification and counting of phonemes, identification of initial word phonemes, identification of final word phonemes, additions of initial phonemes, subtraction of initial phonemes, additions of final phonemes, and subtraction of final phonemes. In the supraphonemic consciousness group, we consider five categories of analysis: syllable identification, word unit identification, phrase identification and production, rhyme identification and word production. With this research, we found that phonemic awareness skills provided us with an unexpected result: we obtained averages of accurate phoneme identification and counting activities only in the 2nd grade of primary schools. For all children in Infantil IV, V, 1st grade and 7% of children in 2nd grade, the smallest unit of the word is the syllable. This statement is not affirmative only for words that begin with vocal phonemes, but when we asked the children to identify the beginning phonemes of words that begin with consonantal phonemes, most of the answers were the syllable, except for 2nd grade children. Children in the first three years of school analyzed had

no explicit phonological development in seven analyzed skills. They could only identify letters. In the supraphonemic consciousness group, we achieved different and expressive results compared to the first type of consciousness. We noticed that children already present this type of consciousness in an explicit way in Early Childhood Education (Children IV and Children V). The most difficult task for children in this group was the fifth ability to produce words according to the conventions of the language. Of all the skills, those which children have most developed are rhyming. Identifying and counting syllables is also a skill which children have shown to master. The tasks which asked the children to count the word syllables represented one of the simplest, the hit rate was over 60% in the four school years. The writing of words was a skill which the children did not find very easy.

Keywords: Phonological awareness. Development. Early childhood education. Literacy cycle. Children

RÉSUMÉ

Cette recherche visait à décrire les capacités métaphonologiques, des niveaux phonémique et supraphonémique, des enfants dans l'éducation de la petite enfance à la fin du cycle d'alphabétisation. Le choix de cette étude est justifié par l'intérêt et la nécessité de comprendre comment ces capacités sont développées, car il n'existe pas d'études ayant cet objectif de manière plus spécifique. Nous nous basons sur Callou et Leite (2009), Mori (2004), Câmara Jr. (1996) et Leite (1990) pour discuter de la composante phonologique de la langue portugaise et pour présenter les caractéristiques de cette composante. Nous avons pris en compte les travaux de Matzenauer (2003, 2014), d'Abud (1987) et de Silva (1981) pour discuter de l'importance de la phonologie et de la linguistique dans le processus d'enseignement et d'apprentissage des premières années d'école. Pour présenter les concepts, la littérature et les caractéristiques de la conscience phonologique, nous avons suivi des auteurs tels que Morais (2012, 2019), Capovilla et Capovilla (2010), Correa (2001) et Cardoso-Martins (1995). Et pour la présentation de la relation entre la conscience phonologique et l'alphabétisation, nous prenons comme base les lectures de Castro (2013), McGinnes (2006), Soares (2007) et Weisz (1999). Nous avons effectué une recherche sur le terrain auprès de soixante enfants de l'Infantil IV à la deuxième année de l'école élémentaire - quinze enfants par année scolaire, de l'école Antônio Custódio de Azevedo, située dans le district d'Aprazível, dans la municipalité de Sobral, Ceará. Nous appliquons des activités liées au plan phonémique et supraphonémique afin de vérifier le développement de la conscience phonologique en cette période scolaire. Les résultats ont été présentés en deux groupes : la sensibilisation phonémique et supraphonémique pour chaque année scolaire. Le premier groupe a énuméré huit aspects à analyser: identification et comptage des lettres, identification et comptage des phonèmes, identification des phonèmes de mots initiaux, identification des phonèmes de mots finaux, addition des phonèmes initiaux, soustraction des phonèmes initiaux, addition des phonèmes finaux et soustraction des phonèmes finaux. Dans le groupe de conscience supraphonémique, nous considérons cinq catégories d'analyse: l'identification des syllabes, l'identification des unités de mots, l'identification et la production de phrases, l'identification des rimes et la production de mots. Grâce à cette recherche, nous avons constaté que les compétences en matière de sensibilisation aux phonèmes nous ont donné un résultat inattendu: nous avons obtenu des moyennes d'activités correctes d'identification et de comptage des phonèmes uniquement en deuxième année de l'école primaire. Pour tous les enfants des classes Infantil IV, V, 1ère année et pour 7% des enfants de 2ème année, la plus

petite unité du mot est la syllabe. Cette affirmation n'est pas seulement valable pour les mots commençant par des phonèmes vocaux, mais lorsque nous avons demandé aux enfants d'identifier les phonèmes de début des mots commençant par des phonèmes consonantiques, la plupart des réponses étaient la syllabe, sauf pour les enfants de 2e année. Les enfants des trois premières années d'école analysées n'avaient pas de développement phonologique explicite dans sept aptitudes. Ils ne pouvaient identifier que les lettres. Dans le groupe de conscience supraphonémique, nous avons obtenu des résultats différents et expressifs par rapport au premier type de conscience. Nous avons remarqué que les enfants présentent déjà ce type de conscience et de manière explicite dans l'éducation de la petite enfance (Petite enfance IV et Petite enfance V). La tâche la plus difficile pour les enfants de ce groupe était la cinquième capacité à produire des mots selon les conventions de la langue. De toutes les compétences, celle que les enfants développent le plus est la rime. Identifier et compter les syllabes est également une compétence que les enfants maîtrisent. Les tâches qui demandaient aux enfants de compter les syllabes représentaient l'une des plus simples, le taux de réussite était supérieur dans 60% en quatre années scolaires. L'écriture des mots est une compétence que les enfants n'ont pas trouvée très facile.

Mots-clés: Conscience phonologique. Développement. L'éducation de la petite enfance. Cycle d'alphabétisation. Les enfants.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Consciência fonêmica das crianças do Infantil IV – Parte 1.....	85
Gráfico 2 –	Consciência fonêmica das crianças do Infantil IV – Parte 2.....	86
Gráfico 3 –	Consciência suprafonêmica das crianças do Infantil IV.....	90
Gráfico 4 –	Consciência fonêmica das crianças do Infantil V – Parte 1.....	96
Gráfico 5 –	Consciência fonêmica das crianças do Infantil V – Parte 2.....	97
Gráfico 6 –	Consciência suprafonêmica das crianças do Infantil V.....	101
Gráfico 7 –	Consciência fonêmica das crianças do 1º ano – Parte 1.....	108
Gráfico 8 –	Consciência fonêmica das crianças do 1º ano – Parte 2.....	108
Gráfico 9 –	Consciência suprafonêmica das crianças do 1º ano.....	112
Gráfico 10 –	Consciência fonêmica das crianças do segundo ano – Parte 1.....	119
Gráfico 11 –	Consciência fonêmica das crianças do segundo ano – Parte 2.....	119
Gráfico 12 –	Consciência suprafonêmica das crianças do segundo ano.....	123
Gráfico 13 –	Habilidades fonêmicas das sessenta crianças – Parte 1.....	123
Gráfico 14 –	Habilidades fonêmicas das sessenta crianças – Parte 2.....	124
Gráfico 15 –	Habilidades suprafonêmicas das sessenta crianças.....	125

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Fonemas vocálicos.....	33
Quadro 2 –	Fonemas consonantais.....	35
Quadro 3 –	Consciência fonológica.....	50
Quadro 4 –	Tarefas sobre habilidades metafonológicas.....	54
Quadro 5 –	Sujeitos da pesquisa.....	74
Quadro 6 –	Atividades de consciência fonêmica das crianças do Infantil IV – Parte 1.....	80
Quadro 7 –	Atividades de consciência fonêmica das crianças do Infantil IV – Parte 2.....	80
Quadro 8 –	Tarefa 1 do Infantil IV.....	81
Quadro 9 –	Tarefa 2 do Infantil IV.....	82
Quadro 10 –	Tarefa 3 do Infantil IV.....	83
Quadro 11 –	Tarefa 4 do Infantil IV.....	83
Quadro 12 –	Tarefa 5 do Infantil IV.....	84
Quadro 13 –	Tarefa 6 do Infantil IV.....	84
Quadro 14 –	Tarefa 7 do Infantil IV.....	84
Quadro 15 –	Tarefa 8 do Infantil IV.....	85
Quadro 16 –	Atividades de consciência suprafonêmica das crianças do Infantil IV....	87
Quadro 17 –	Tarefa 9 do Infantil IV.....	87
Quadro 18 –	Tarefa 10 do Infantil IV.....	88
Quadro 19 –	Tarefa 11 do Infantil IV.....	88
Quadro 20 –	Tarefa 12 do Infantil IV.....	88
Quadro 21 –	Tarefa 13 do Infantil IV.....	89
Quadro 22 –	Atividades de consciência fonêmica do Infantil V – Parte 1.....	91
Quadro 23 –	Atividades de consciência fonêmica do Infantil V – Parte 2.....	92
Quadro 24 –	Tarefa 1 do Infantil V.....	92
Quadro 25 –	Tarefa 2 do Infantil V.....	93
Quadro 26 –	Tarefa 3 do Infantil V.....	94
Quadro 27 –	Tarefa 4 do Infantil V.....	94
Quadro 28 –	Tarefa 5 do Infantil V.....	95
Quadro 29 –	Tarefa 6 do Infantil V.....	95

Quadro 30 –	Tarefa 7 do Infantil V.....	95
Quadro 31 –	Tarefa 8 do Infantil V.....	96
Quadro 32 –	Atividades de consciência suprafonêmica do Infantil V.....	97
Quadro 33 –	Tarefa 9 do Infantil V.....	98
Quadro 34 –	Tarefa 10 do Infantil V.....	99
Quadro 35 –	Tarefa 11 do Infantil V.....	100
Quadro 36 –	Tarefa 12 do Infantil V.....	100
Quadro 37 –	Tarefa 13 do Infantil V.....	100
Quadro 38 –	Atividades de consciência fonêmica do 1º ano – Parte 1.....	102
Quadro 39 –	Atividades de consciência fonêmica do 1º ano – Parte 2.....	103
Quadro 40 –	Tarefa 1 do 1º ano.....	104
Quadro 41 –	Tarefa 2 do 1º ano.....	104
Quadro 42 –	Tarefa 3 do 1º ano.....	105
Quadro 43 –	Tarefa 4 do 1º ano.....	106
Quadro 44 –	Tarefa 5 do 1º ano.....	106
Quadro 45 –	Tarefa 6 do 1º ano.....	107
Quadro 46 –	Tarefa 7 do 1º ano.....	107
Quadro 47 –	Tarefa 8 do 1º ano.....	107
Quadro 48 –	Atividades de consciência suprafonêmica do 1º ano.....	109
Quadro 49 –	Tarefa 9 do 1º ano.....	110
Quadro 50 –	Tarefa 10 do 1º ano.....	110
Quadro 51 –	Tarefa 11 do 1º ano.....	111
Quadro 52 –	Tarefa 12 do 1º ano.....	111
Quadro 53 –	Tarefa 13 do 1º ano.....	111
Quadro 54 –	Atividades de consciência fonêmica do 2º ano – Parte 1.....	113
Quadro 55 –	Atividades de consciência fonêmica do 2º ano – Parte 2.....	113
Quadro 56 –	Tarefa 1 do 2º ano.....	114
Quadro 57 –	Tarefa 2 do 2º ano.....	115
Quadro 58 –	Tarefa 3 do 2º ano.....	116
Quadro 59 –	Tarefa 4 do 2º ano.....	116
Quadro 60 –	Tarefa 5 do 2º ano.....	117
Quadro 61 –	Tarefa 6 do 2º ano.....	117
Quadro 62 –	Tarefa 7 do 2º ano.....	117

Quadro 63 –	Tarefa 8 do 2º ano.....	118
Quadro 64 –	Atividades de consciência suprafonêmica do 1º ano.....	120
Quadro 65 –	Tarefa 9 do 2º ano.....	121
Quadro 66 –	Tarefa 10 do 2º ano.....	121
Quadro 67 –	Tarefa 11 do 2º ano.....	121
Quadro 68 –	Tarefa 12 do 2º ano.....	122
Quadro 69 –	Tarefa 13 do 2º ano.....	122
Quadro 70 –	Resultado de cada criança.....	127

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Consciência fonêmica e suprafonêmica das crianças do Infantil IV ao 2º ano do Ensino Fundamental.....	131
Tabela 2 –	Consciência fonêmica e suprafonêmica das crianças do Infantil IV ao 2º ano do Ensino Fundamental por habilidade.....	133

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	18
2	O COMPONENTE FONOLÓGICO DA LÍNGUA PORTUGUESA.....	27
2.1	Surgimento e campo de atuação do componente fonológico.....	27
2.2	Importância da Linguística e do componente fonológico para o ensino-aprendizagem dos primeiros anos escolares.....	37
3	CONCEPÇÕES DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA.....	45
3.1	Consciência fonológica: consciência fonêmica e suprafonêmica.....	45
3.2	Características das habilidades metafonológicas.....	49
4	CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E ALFABETIZAÇÃO.....	59
4.1	Alfabetização: percurso e métodos.....	59
4.2	Consciência fonológica e psicogênese da escrita: a alfabetização nos dias atuais.....	63
5	METODOLOGIA.....	72
5.1	Método de procedimento.....	72
5.1.1	<i>Tipo de pesquisa.....</i>	<i>72</i>
5.1.2	<i>Delimitação do universo.....</i>	<i>73</i>
5.1.3	<i>Sujeitos.....</i>	<i>74</i>
5.1.4	<i>Instrumentos.....</i>	<i>75</i>
5.1.5	<i>Descrição da aplicação das atividades.....</i>	<i>76</i>
5.1.6	<i>Descrição da análise de dados.....</i>	<i>77</i>
6	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	78
6.1	Habilidades metafonológicas do Infantil IV.....	79
6.2	Habilidades metafonológicas do Infantil V.....	90
6.3	Habilidades metafonológicas das crianças do 1º ano do Ensino Fundamental.....	102
6.4	Habilidades metafonológicas do 2º ano do Ensino Fundamental.....	112
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	135
	REFERÊNCIAS.....	141
	APÊNDICE A – ATIVIDADE PARA AS CRIANÇAS DO INFANTIL IV....	147
	APÊNDICE B – ATIVIDADE PARA AS CRIANÇAS DO INFANTIL V.....	149
	APÊNDICE C – ATIVIDADE PARA AS CRIANÇAS DO 1º ANO.....	152
	APÊNDICE D – ATIVIDADE PARA AS CRIANÇAS DO 2º ANO.....	155

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	158
ANEXO B – TERMOS DE COMPROMISSO PARA UTILIZAÇÃO DE DADOS.....	162
ANEXO C – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL À REALIZAÇÃO DE PROJETO DE PESQUISA (SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO).....	163
ANEXO D – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL À REALIZAÇÃO DE PROJETO DE PESQUISA (DIRETORA DA ESCOLA).....	164
ANEXO E – TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	165

1 INTRODUÇÃO

Quando fala, a criança tem uma consciência muito imperfeita dos sons que pronuncia e não tem qualquer consciência das operações mentais que executa. Quando escreve, tem que tomar consciência da estrutura sonora de cada palavra, tem que dissecá-la e reproduzi-la em símbolos alfabéticos que têm que ser memorizados e estudados de antemão. (VIGOTSKY, 1988, p. 100).

O desejo de realizar essa pesquisa surgiu após leituras e perguntas no âmbito das habilidades metafonológicas. Por ministrar a disciplina Aquisição da Linguagem no curso de graduação em Letras da Universidade Estadual Vale do Acaraú, aumentou a inquietude de buscar um aprofundamento sobre essa temática e permaneceu o desejo e a grande necessidade após a pesquisa de mestrado, também desenvolvida sobre o assunto (consciência fonológica em materiais didáticos de Educação Infantil ao terceiro ano do Ensino Fundamental). Mesmo existindo muitos trabalhos sobre a temática, não há específicos que apresentem como se dá o desenvolvimento das habilidades metafonológicas. A maioria das pesquisas, Cielo (1996), Cardoso-Martins (1995), Casalis e Lecoq (1992), Morais e colaboradores (1990), Stanovich, Cunningham e Cramer (1988), Mann (1986), Bradley e Bryant (1983), dentre outras, busca mostrar a contribuição dessas habilidades na aprendizagem da leitura e da escrita ou trabalham com algumas habilidades metafonológicas apenas.

Partindo disso, delimitamos um percurso a ser observado, em um contínuo com crianças do Infantil IV até o segundo ano do Ensino Fundamental, a fim de percebermos como se dá o desenvolvimento de habilidades metafonológicas, no plano fonêmico e suprafonêmico.

Seguimos caminhos semelhantes aos traçados por alguns teóricos que se dedicaram a examinar os reflexos de conhecimento do campo fonológico no e para o processo de aprendizagem, acreditando que consciência fonológica é importante para a aprendizagem de leitura e escrita. No entanto, temos em mente que mais atenção ainda deve ser dada a tal conhecimento. Com efeito, acreditamos que a existência de muitas lacunas no processo de ensino-aprendizagem do componente fonológico se justifica pelo fato de que apenas muito recentemente foram produzidos estudos que colocam em relevo as particularidades desse campo.

Os estudos em metafonologia ou consciência fonológica tiveram origem na Europa nos anos de 1970. As primeiras pesquisas, longitudinais, de intervenção e

comparativas, buscavam mostrar a relação e a importância da consciência fonológica como habilidade metalinguística para a alfabetização.

O primeiro estudo realizado nesse âmbito foi publicado em 1974 por Isabelle Liberman e colaboradores. Nesse primeiro trabalho, Liberman *et al.* (1974) discutiram sobre as dificuldades de segmentação de palavras por crianças a nível de fonemas. Por outro lado, a autora discute a importância dessa capacidade para o avanço significativo na aprendizagem de leitura e de escrita.

Dando seguimento ao trabalho de Liberman *et al.* (1974), encontramos um outro de Morais *et al.* (1979). Os autores portugueses tratam das dificuldades de adultos analfabetos portugueses em realizar tarefas de subtração e adição de fonemas no início de palavras no plano da oralidade. Os autores defendiam, portanto, a importância da escolarização formal para o desenvolvimento de habilidades segmentais.

Porém, mesmo com esses dois trabalhos, o termo consciência fonológica surge apenas no início dos anos de 1980, com os estudos de Bradley e Bryant (1983). Os autores, por meio de pesquisas longitudinais concluíram que consciência fonológica era uma habilidade importante e necessária para a aprendizagem da escrita e da leitura no processo de alfabetização como um todo.

Após os estudos de Bradley e Bryant (1983), consciência fonológica mais tarde passa a ser também chamada de metafonologia e se tornou tema de grande interesse de outros pesquisadores como Mann (1986) e Stanovich, Cunningham e Cramer (1988), os quais buscaram mostrar que essa habilidade desempenha um papel central na aprendizagem da leitura nos primeiros anos de escola (CASALIS; LECOQ, 1992).

No Brasil, as pesquisas sobre esse assunto surgem nos anos 1990. Das muitas desenvolvidas desde esse período, as de Cardoso-Martins (1995), Cielo (1996), Capovilla *et al.* (2007), Morais (2012; 2019) destacam-se como referência para outras que surgiram depois, mas com o mesmo direcionamento. Podemos classificar os estudos desses teóricos em três pontos sobre os quais se firmaram: há uma relação recíproca entre consciência fonológica e alfabetização; consciência fonológica é um fator determinante para a criança aprender a ler e/ou a escrever; o desenvolvimento da consciência fonológica não se dá de forma espontânea, sem instrução específica e não é resultado de método fônico.

Cardoso-Martins (1995) apresenta-se como pioneira do assunto no Brasil. Em seu estudo longitudinal, ela descreve a relação entre diferentes níveis de consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita. A autora, de início, partiu da hipótese de que a

consciência fonológica seria um pré-requisito necessário para a alfabetização, mas constatou a existência de uma relação recíproca entre alfabetização e esse tipo de habilidade.

Cielo (1996) defende a existência de uma relação positiva entre consciência fonológica e o desempenho inicial das crianças na aprendizagem da leitura. A autora mostra a importância do desenvolvimento de habilidades metafonológicas nos primeiros anos escolares, uma vez que ajudam na aprendizagem da leitura.

Capovilla *et al.* (2007) também buscaram mostrar a importância da consciência fonológica para a aprendizagem da leitura e também da escrita. Através de estudos comparativos entre crianças com dificuldades de aprendizagem e crianças sem dificuldades de aprendizagem, os teóricos constataram que as crianças com dificuldades de aprendizagem apresentam nível muito inferior de compreensão da leitura e da escrita e de consciência fonológica em relação às crianças sem dificuldades.

Artur de Moraes é autor de um vasto trabalho sobre este assunto no Brasil. O pesquisador discute conceitos, mitos, faz críticas e análises sobre o ensino desse tipo de consciência. Segundo Moraes (2012), esse assunto precisa ser melhor esclarecido por pesquisadores para ser melhor compreendido por profissionais que lidam com a aquisição da linguagem, pois existe uma tendência em se definir o desenvolvimento da consciência fonológica sem ligação à instrução formal, como um fator natural. Outro aspecto sobre o qual se firmam os argumentos desse teórico é que não podemos reduzir consciência fonológica a parâmetro de objetivo de método fônico, uma vez que a consciência fonológica não se restringe à identificação de fonemas apenas, como visa tal método.

Há ainda a discussão sobre o lugar que os estudos desse campo estabelecem com os estudos da psicogênese da escrita, desenvolvidos por Emília Ferreiro. A realidade se apresenta como se fossem dois campos contraditórios em que os profissionais que trabalham com os primeiros anos escolares tivessem que escolher um e excluir o outro. Segundo Moraes (2019), se houvesse um olhar de interação e complementariedade, os resultados em alfabetização no país poderiam ser melhores.

Mesmo com esses teóricos trabalhando com essa temática, muito ainda precisa ser pesquisado sobre tal, uma vez que não foi realizado nenhum estudo de caráter mais detalhado sobre essa habilidade. Moraes (2012) expõe que uma das perguntas frequentes é saber como se dá o desenvolvimento das habilidades metafonológicas. A literatura expõe que as crianças, nos primeiros anos de escola, devem desenvolver um conjunto de habilidades metafonológicas as quais são necessárias para avançarem no processo de aprendizagem, sobretudo, da leitura e da escrita, e, assim, se apropriarem do sistema alfabético, mas não há

descrição dessas habilidades, além de relacioná-las ao fonema, sílaba, palavra e frase de forma muito geral.

Quatro questões nos motivaram à realização do estudo:

1. Que habilidades metafonológicas, nos planos fonêmico e suprafonêmico, têm as crianças que ingressam na primeira etapa da educação básica¹, Infantil IV?
2. Que habilidades metafonológicas, nos planos fonêmico e suprafonêmico, têm as crianças que concluem a primeira etapa da educação básica, Infantil V?
3. Como as habilidades metafonológicas vão se desenvolvendo nas crianças em cada ano escolar durante o processo de alfabetização?
4. Que habilidades metafonológicas correspondem ao período entre primeira etapa da educação básica e conclusão do ciclo de alfabetização (quatro a sete anos de idade)?

Sustentamos o início do estudo com as hipóteses:

As habilidades metafonológicas que as crianças ingressantes na primeira etapa da educação básica, quatro anos de idade, têm são: reconhecem letras; conseguem atribuir valor sonoro a vogais, mas não a consoantes; não conseguem adicionar novos sons a uma palavra existente; não conseguem suprimir sons de uma palavra existente; não conseguem trocar letras para formar novos sons em palavras já existentes; tomam as sílabas como unidades mínimas das palavras; conseguem contar palavras, mas não conseguem contar frases nem identificam rimas.

As habilidades metafonológicas que as crianças que concluem a primeira etapa da educação básica, Infantil V, têm são: conseguem estabelecer diferenças entre algumas letras e sons, vocálicos e consonantais, conseguem adicionar fonemas a algumas palavras já existentes; conseguem suprimir fonemas de algumas palavras existentes; conseguem trocar algumas letras para formar novos sons em algumas palavras já existentes; as sílabas são tomadas como unidades mínimas das palavras; conseguem contar palavras, mas não conseguem contar frases e algumas rimas.

As habilidades metafonológicas se desenvolvem de forma gradual. Um avanço significativo é o reconhecimento das diferenças entre letra e fonema, que reflete no conhecimento de que a sílaba não é a unidade mínima das palavras. A partir desse

¹ De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (2017), a Educação Infantil se organiza em três subgrupos etários: o primeiro corresponde ao dos bebês, com idade entre 0 e 1 ano e 6 meses; o segundo corresponde ao das crianças bem pequenas, com idade entre 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses, e último o subgrupo é o das crianças pequenas, com idade entre 4 anos e 5 anos e 11 meses. Este subgrupo é definido como a primeira etapa da educação básica.

conhecimento, as crianças conseguem ler e escrever já seguindo os princípios de convenção da língua.

Até o segundo ano do Ensino Fundamental, as crianças conseguem desenvolver habilidades metafonológicas essenciais para a apropriação do sistema de escrita alfabética, etapa de compreensão das convenções da língua materna. Então, as crianças adicionam e suprimem letras e fonemas de palavras existentes; são capazes de criar novas palavras, compreendem o que são palavra e frase; conseguem contar e separar sílabas, palavras e frases e conseguem ler e escrever, embora, algumas regras de princípio alfabético ainda precisem ser aprimoradas.

Diante disso, esta pesquisa tem como objetivo geral descrever as habilidades metafonológicas, dos níveis fonêmico e suprafonêmico, de crianças da primeira etapa da educação básica, Infantil IV e Infantil V, ao final do ciclo de alfabetização, segundo ano do Ensino Fundamental. Delimitamos, então, no plano fonêmico, oito habilidades para análise: identificação de letras, identificação e contagem de fonemas, identificação de fonemas iniciais, identificação de fonemas finais, acréscimos de fonemas iniciais, subtração de fonemas iniciais, acréscimos de fonemas finais e subtração de fonemas finais. No plano suprafonêmico, categorizamos cinco habilidades: identificação e contagem de sílabas, reconhecimento da unidade palavra, identificação de frases, identificação de rimas e escrita alfabética de palavras.

Como objetivos específicos, o estudo busca averiguar que habilidades metafonológicas têm as crianças ingressantes na primeira etapa da educação básica, Infantil IV, que ainda estão em processo inicial de aquisição da leitura e da escrita; averiguar que habilidades metafonológicas têm as crianças ao concluírem a primeira etapa da educação básica, Infantil V; analisar que habilidades metafonológicas têm as crianças do 1º ao 2º ano do Ensino Fundamental, e produzir, a partir dos resultados alcançados, um mapeamento da progressão de desempenho das habilidades metafonológicas das crianças do Infantil IV ao 2º ano do Ensino Fundamental.

Acreditamos que as respostas alcançadas para as perguntas as quais motivaram a realização deste estudo, que se enquadra em uma abordagem piloto, trarão contribuições significativas em pelo menos três pontos: em primeiro lugar, esclarecerão sobre o processo de desenvolvimento da consciência fonológica das crianças de ingressantes na primeira etapa da educação básica até o final do ciclo de alfabetização, etapa que marca o início do ensino sistemático de escrita. Em segundo lugar, refletirão sobre a apropriação do sistema de escrita alfabético. Muitas crianças se alfabetizam, mas não se apropriam desse sistema, tendo

consequências negativas, impedindo o avanço e o sucesso da vida estudantil. Dessa forma, essa pesquisa poderá refletir sobre a contemplação de conteúdos específicos bem elaborados nos materiais didáticos dos primeiros anos escolares e, por fim, as respostas das perguntas que sustentam essa pesquisa trarão mais esclarecimentos sobre a aquisição da linguagem para os professores e profissionais da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Esses três pontos exigem olhares atenciosos e reflexivos de importância também em se considerar a linguística, em específico a fonologia, no processo de ensino-aprendizagem dos primeiros anos escolares, uma vez que os conhecimentos da linguística são imprescindíveis para professores e crianças nesse momento de desenvolvimento e apropriação da linguagem.

Autores como Morais (2012) e Capovilla *et al* (2007) defendem a existência de habilidades fonológicas muito cedo na criança, porém não são suficientes para compreender a arbitrariedade do sistema linguístico. Esses autores destacam, assim como Cielo (1996), que a escola tem um papel determinante no desenvolvimento dessas habilidades, que se dá de maneira formal e processual, mas, por outro lado, afirmam que muito ainda deve ser feito para se compreender como o fenômeno, de fato, se desenvolve ou se manifesta. Morais (2012) expõe ainda que muito do que se diz sobre esse conhecimento hoje é baseado somente em hipóteses. A consciência fonológica é um assunto que deve estar ligado diretamente à aprendizagem inicial da criança e que, por isso, a forma como se manifesta deve ser compreendida.

Este teórico chama a atenção sobre a importância de se discutir sobre esse aspecto e menciona a não existência de um currículo dos anos iniciais no Brasil que priorize como um dos aspectos o desenvolvimento de habilidades metafonológicas. A importância dada a este assunto é incomparável à importância dada em outros países como a França, por exemplo, que tem o desenvolvimento da consciência fonológica das crianças como um eixo principal do currículo escolar e considerado um dos fatores responsáveis pelos excelentes resultados em leitura e escrita dos primeiros anos escolares. Na França, a pré-escola é dos três aos cinco anos de idade e o ensino, além de outros aspectos de desenvolvimento da identidade das crianças, tem como foco a leitura e a escrita de maneira sistematizada, ou seja, levando em conta uma continuidade.

Acreditamos que, de fato, as matrizes curriculares dos primeiros anos escolares do Brasil deveriam contemplar o desenvolvimento de habilidades metafonológicas das crianças, no âmbito dos eixos de leitura e escrita. Além de contribuírem com a aprendizagem de leitura

e escrita, essas habilidades ajudam no processo de compreensão de todo o sistema da língua materna.

Quando mencionamos a relevância dessa pesquisa também para a contemplação de conteúdos em materiais didáticos de anos iniciais, somos levadas a pensar em dois aspectos relacionados ao ensino-aprendizagem e discutidos durante muito tempo: o material em si e o método de ensino, o qual o material reflete. As cartilhas, material didático específico para alfabetização, que permaneceram até o início deste século, receberam muitas críticas por contemplarem textos e atividades descontextualizados, mecânicos e repetitivos, os quais eram trabalhados através dos métodos analíticos ou sintéticos. Com a mudança de alfabetização para processo, que começa na Educação Infantil e termina no 2º ano do Ensino Fundamental, com a aprovação das leis 11.114/2005 e 11.276/2006 (FRADE 2007), que resultou no ensino fundamental de nove anos, as nomenclaturas “cartilha” e “métodos” deixaram de serem usadas, por seus aspectos negativos. Porém, embora não se utilizando mais os termos “cartilha” e “método”, como afirma Soares (2007), as atividades e os textos dos materiais didáticos dos primeiros anos escolares ainda são repetitivos, mecânicos e descontextualizados. Reafirmamos, então, que este estudo pode contribuir para a melhoria na elaboração dos conteúdos a serem contemplados nos materiais didáticos, já que se propõe a descrever os tipos de habilidades metafonológicas das crianças. Se metafonologia é descrita como importante no processo de alfabetização (CARDOSO-MARTINS, 1995; CIELO, 1996; CAPOVILLA *et al.*, 2007), os materiais didáticos devem ser produzidos nessa perspectiva.

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017, a alfabetização que permanecia até o terceiro ano é antecipada para o segundo ano do Ensino Fundamental. Aos sete anos de idade, no segundo ano do Ensino Fundamental, as escolas devem garantir que as crianças tenham conhecimentos para ler e escrever. Seguimos a ratificação desse documento para tomarmos o segundo ano do Ensino Fundamental como ciclo final da alfabetização.

Portanto, acreditamos que esta pesquisa trará contribuições para os estudos da aquisição da língua materna no ciclo de alfabetização. Ao defendermos a importância da consciência fonológica nos primeiros anos escolares, não podemos deixar de mencionarmos que essa habilidade é apenas um dos muitos aspectos que devem ser levados em conta no processo de aprendizagem inicial das crianças. Acreditamos e defendemos que o trabalho focado apenas no desenvolvimento dessa habilidade compromete o desenvolvimento de outras habilidades necessárias. Consciência fonológica desenvolvida não garante por si só o sucesso das crianças na escola. Defendemos o lugar que essa habilidade deve ter juntamente

com outras prioridades, pelo fato de ainda ser vista como um assunto delicado. E isso acontece pelo entendimento que se criam de que o desenvolvimento dessa habilidade deveria ocupar o lugar único no processo de ensino-aprendizagem de crianças. Não podemos criar extremos entre o que é importante para as crianças, como por exemplo adeptos da consciência fonológica e os da psicogênese da escrita. Devemos entender que esses caminhos devem dialogar e fazer presença harmônica nos currículos dos primeiros anos escolares do Brasil.

A pesquisa está organizada em cinco capítulos, além da INTRODUÇÃO e CONSIDERAÇÕES FINAIS. O primeiro, intitulado O COMPONENTE FONOLÓGICO DA LÍNGUA PORTUGUESA, traz uma apresentação das características do componente fonológico – Callou e Leite (2009), Mori (2004), Câmara Jr. (1996) e Leite (1999). E por fim, discute sobre a importância da Linguística e do componente fonológico para o processo de ensino-aprendizagem dos primeiros anos escolares, Matzenauer (2003, 2014), Cagliari (1993) e Abud (1987).

O segundo capítulo, CONCEPÇÕES DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA, faz uma apresentação da literatura referente aos estudos já realizados sobre essa temática, apresentando os conceitos e características das habilidades metafonológicas no plano fonêmico e suprafonêmico, tomando como aporte teórico Morais (2012, 2019), Capovilla e Capovilla (2010), Capovilla (2007), Correa (2001) e Cardoso-Martins (1995), entre outros pesquisadores.

O quarto capítulo, denominado CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E ALFABETIZAÇÃO, traz argumentos em defesa da contribuição da consciência fonológica para o processo de alfabetização e discute sobre a falta de diálogo e partilha dos estudos do campo da consciência fonológica e dos da psicogênese da escrita, o que tem contribuído para os resultados preocupantes em aprendizagem dos primeiros anos escolares. Para a construção deste capítulo, recorreremos aos estudos de Castro (2013), McGinnes (2006), Soares (2007) e Weisz (1999).

O quarto capítulo, METODOLOGIA, apresenta os procedimentos levados em conta para a realização do estudo. A pesquisa foi realizada com sessenta crianças do Infantil IV ao segundo ano do Ensino Fundamental – quinze crianças de cada ano escolar, da Escola Antônio Custódio de Azevedo, situada no distrito Aprazível, do município de Sobral, Ceará. Aplicamos atividades referentes ao plano fonêmico e suprafonêmico para averiguarmos como se dá o desenvolvimento da consciência fonológica nesse período escolar.

Por fim, o último capítulo, RESULTADOS E DISCUSSÃO, apresenta os resultados obtidos durante a pesquisa. Esses resultados são apresentados em dois grupos:

consciência fonêmica e suprafonêmica em cada ano escolar. E cada grupo contempla um conjunto de habilidades. Depois da apresentação dos resultados de cada ano escolar, é feita uma comparação entre os resultados de cada uma das treze habilidades nos quatro anos escolares, e por fim, é construído um mapeamento progressivo de cada habilidade pertencente aos dois grupos e dos quatro anos escolares.

2 O COMPONENTE FONOLÓGICO DA LÍNGUA PORTUGUESA

O estudo do plano fônico da língua portuguesa vem ganhando algum relevo nos últimos tempos. Apesar da dedicação de pesquisadores à análise dos fenômenos fonêmicos e fonéticos do português no Brasil e em Portugal, verifica-se (ainda hoje) certa marginalização desse plano de análise no âmbito da formação dos profissionais de Letras. Nas grades curriculares de alguns cursos de Letras, fica patente que o tempo reservado ao estudo do plano fônico é mínimo. (SIMÕES, 2006, p. 40).

Neste capítulo, discutiremos sobre surgimento, características e campo de atuação do componente fonológico, primeira seção. Por fim, na segunda seção, falaremos sobre a importância do componente fonológico e da linguística para o processo de ensino-aprendizagem dos primeiros anos escolares.

2.1 Surgimento e campo de atuação do componente fonológico

Fonética e fonologia ainda é uma temática que se apresenta para os pesquisadores como um campo de estudo desafiador. Os desafios se manifestam na compreensão de tal campo, ou seja, na aprendizagem, pelos profissionais em formação e, posteriormente, no ensino, exercício da formação. Partindo desse pressuposto, achamos necessário apresentar um capítulo que trate desse campo, uma vez que acreditamos que refletir sobre a importância de mais atenção ao componente fonológico no processo de ensino-aprendizagem se torna cada vez mais necessário.

O componente fonológico de uma língua se define pela junção da fonética e fonologia. Fonética e Fonologia são duas disciplinas complementares da Linguística. A Fonologia é relativamente nova, comparando-se com Fonética. A fonética teve um predomínio muito forte de estudiosos estruturalistas, responsáveis pela criação de seu campo e por oferecerem mecanismos que refletiram na necessidade de um campo complementar: a fonologia.

A complementaridade dessas duas disciplinas se dá pelo fato de que para uma análise fonológica há que existir o conhecimento fonético, articulatório ou acústico, para determinar as unidades distintivas de cada língua e de cada evento linguístico.

O termo fonêmica foi usado durante muito tempo, no lugar de fonologia pelos estruturalistas da Escola Linguística Norte-Americana, e na Europa usava-se o termo fonemática. No entanto, esses termos só podem ser tomados como equivalentes se tanto os elementos segmentais como suprasegmentais puderem ser analisados como fonemas, visão

não compartilhada por alguns fonólogos da escola britânica, que defendem que o termo fonemática abrange apenas os estudos dos fonemas segmentais, que ocorrem em sequência linear, assim como as vogais e consoantes (CALLOU; LEITE, 2009).

No final do século XVIII, nasceu o termo Fonologia com a acepção de ciência dos sons da fala. Baudouin de Courtenay, segundo Callou e Leite (2009), criou o termo fisiofonética e foi um dos primeiros pesquisadores a tentar distinguir de maneira mais aprofundada o estudo dos elementos que têm um papel na significação (fonemas) dos que são resultado das realizações e produções individuais dos falantes (fones).

A partir desses estudos de Baudouin de Courtenay, surgiram os estudos de Ferdinand de Saussure que também buscou distinguir fonética de fonologia. Segundo o autor, no Curso de Linguística Geral, a Fonética está reservada para o uso das evoluções dos sons, uma vez que é uma ciência histórica, a qual analisa acontecimentos, transformações e se move no tempo. A fonologia, por sua vez, está fora do tempo, devido ao mecanismo da articulação permanecer sempre igual a si mesmo.

Essas diferenças entre fonética e fonologia propostas por Saussure, divergem das diferenças tomadas na atualidade, porém toda literatura o reconhece como um dos principais responsáveis pela consolidação que os dois termos ganharam, sobretudo, após os trabalhos de Troubetzkoy e Roman Jakobson no Círculo Linguístico de Praga.

Saussure (2006, p. 42-43):

A fisiologia dos sons (em alemão Lautphysiologie) é frequentemente chamada de “Fonética” (em alemão Phonetik, inglês phonetics, francês phonétique). Esse termo nos parece impróprio; substituímo-lo por fonologia. Pois Fonética designou a princípio, e deve continuar a designar, o estudo das evoluções dos sons; não se deveriam confundir no mesmo título dois estudos absolutamente distintos. A Fonética é uma ciência histórica; analisa acontecimentos, transformações e se move no tempo. A Fonologia se coloca fora do tempo, já que o mecanismo da articulação permanece sempre igual a si mesmo. Longe de se confundir, esses dois estudos nem sequer podem ser postos em oposição. O primeiro é uma das partes essenciais da ciência da língua; a Fonologia, cumpre repetir, não passa de disciplina auxiliar e só se refere à fala.

Segundo Leite (1990), quando o trabalho de Saussure foi amplamente divulgado a partir de 1916, Sapir já trabalhava há décadas com as línguas norte-americanas, com a participação de Franz Boas. O desenvolvimento teórico de Sapir é muito expressivo e pode ser considerado independente das ideias de Saussure e de Baudouin de Courtenay, embora muitas de suas concepções sobre fonema fossem comuns.

Os dois termos ganharam suas explicações de campos distintos no primeiro Congresso Internacional de Linguística, em Haia, 1928. A partir desse evento, os dois termos passaram a serem usados como campos distintos, porém complementares, uma vez que a fonética precisa da fonologia e a fonologia, mais do que a fonética, precisa desta para existir. É nesse universo de complementação que nasce o conceito de componente fonológico da língua. Esse termo é usado, sobretudo pelos gramáticos estruturalistas, para dividir e separar os estudos da língua: fonologia, morfologia e sintaxe.

Leite (1990) destaca que a linha de análise fonológica que permaneceu no Brasil como vencedora não foi a de Mattoso Câmara Júnior, apesar de ser considerado o pai da linguística no Brasil. Câmara Júnior foi adepto da fonologia do Círculo de Praga, no entanto não deixou seguidores, e ocuparam lugar de destaque no Brasil estudiosos da vertente estruturalista distribucionalista norte-americano. Leite (1990, p. 35) esclarece:

Ele foi adepto, talvez o único em nosso país, da fonologia do Círculo Linguístico de Praga, cujos ensinamentos fora aprimorar nos Estados Unidos da América em 1943 [...]. Foi aluno, tornando-se amigo, de Roman Jakobson. É essa fase de seu curriculum acadêmico, esse período de maturação linguística, que ele nos traduz em Para o estudo da fonêmica portuguesa.

Isso implica em limitações teóricas do modelo norte-americano e um aumento de pesquisas empíricas, engessando as abordagens da fonologia do português brasileiro, cujos reflexos são vistos nas abordagens gerativistas e pós-gerativistas, provocando o abandono das intuições mais perspicazes da abordagem de Câmara Júnior (LEITE, 1990).

Quando falamos do componente fonológico, Signorini (1998) ratifica que é o componente mais complexo da língua. Sempre existiu muita delicadeza e cuidado em pesquisas que o envolvem. O componente fonológico é definido pela Fonologia, disciplina que surgiu há pouco tempo como uma extensão da fonética, com o propósito de estudar os fenômenos físicos concretos de uma língua.

Esses fenômenos físicos concretos se definem, segundo Mori (2004), pelas diferenças fônicas correlacionadas sempre com as diferenças de significado ([p]ato/[m]ato/[t]ato), isto é, os sons segundo a função que eles cumprem em uma língua e contexto diferentes e os sons relacionados às diferenças de significado e a sua inter-relação para formar sílabas, morfemas, palavras e frases. Massini-Cagliari e Cagliari (2004, p. 106) complementam:

[...] a Fonologia procura interpretar os resultados obtidos por meio da descrição (fonética) dos sons da fala, em função do sistema de sons das línguas e dos modelos teóricos disponíveis. Faz parte do trabalho fonológico explicar o porquê de os falantes de alguns dialetos do português do Brasil considerarem como sendo o “mesmo som” as consoantes iniciais das palavras *tapa* e *tia* ([t] e [tʃ] – “tchê”, respectivamente), muito embora elas sejam bastantes diferentes, articulatória, acústica e perceptualmente. Dessa forma, enquanto a Fonética é basicamente descritiva, a Fonologia é uma ciência explicativa, interpretativa; enquanto análise fonética se baseia na produção, percepção e transmissão dos sons da fala, a análise fonológica busca o valor dos sons em uma língua – em outras palavras, sua função linguística.

O conhecimento sobre o componente fonológico parte, *a priori*, da designação das diferenças entre os sons que são usados para produzir sílabas, palavras, frases e textos no plano da oralidade. O estágio mais avançado da fonologia é a percepção das diferenças entre oralidade e escrita. Embora os sistemas alfabéticos de escrita sejam idealmente fonológicos, diversos fatores de mudanças linguísticas e extralinguísticas produzem divergências entre as estrutura fonológica das línguas e suas ortografias (MORI, 2004).

O português se apresenta como exemplo de língua que possui uma não correspondência biunívoca entre grafema e fonema. Essa característica no plano da oralidade pode não ser um fator de complexidade para quem está aprendendo a falar, mas complicador para as crianças no processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Podemos perceber essa não correspondência tanto nos fonemas vocálicos quanto nos fonemas consonantais. Os sons são produzidos pela cavidade orofaríngea, isto é, câmara de ressonância onde o fluxo de ar é modificado pela ação dos articuladores (CALLOU; LEITE, 2009). Os diferentes modos de articulação, por onde o fluxo de ar se modifica, dão permissão ao estabelecimento de duas classes de sons: vocálicos e consonantais.

Os sons vocálicos são representados por cinco grafemas que cumprem objetivos que estão além de sua compatibilidade fonológica (MORI, 2004). Esses grafemas possuem objetivos de representar fonemas que se caracterizam por quatro aspectos: oralidade ou nasalidade, altura da língua, avanço ou recuo da língua e arredondamento ou não arredondamento dos lábios.

Quanto à oralidade, o português brasileiro apresenta um número diferente de vogais em posição tônica e em posições átonas das palavras. Assim sendo, de acordo com Bisol (2005), temos sete vogais tônicas que equivalem a cinco diante de consoante nasal na sílaba seguinte; temos cinco vogais pretônicas, quatro postônicas não-finais e apenas três em final de sílaba.

Para Câmara Jr. (1996), em relação às vogais, a realidade da língua oral se apresenta de forma muito mais complexa do que dá a entender o uso aparentemente simples e regular das cinco letras latinas vogais na escrita. O que existem são sete fonemas vocálicos, (/a/, /e/, /ɛ/, /i/, /o/, /ɔ/ /u/, multiplicados em muitos alofones. As sete vogais são apresentadas por Câmara Jr. (1996, p. 41) como pertencentes as seguintes características do diagrama a seguir:

	Não-arredondadas		arredondadas
Altas	/i/		/u/
Médias de segundo grau	/e/		/o/
Médias de primeiro grau	/ɛ/		/ɔ/
Baixa		/a/	
	frontal	central	posterior

Essas sete vogais são reduzidas em cinco fonemas vocálicos nasais, como mostra o diagrama seguinte (CÂMARA JR, 1996, p. 43):

	Não-arredondadas		arredondadas
Altas	/ĩ/		/ũ/
Médias de segundo grau	/ẽ/		/õ/
Baixa		/ã/	
	frontal	central	posterior

No que se refere às vogais nasais, seu quadro também não se resume de forma ligeiramente simples como parece. Segundo Câmara Jr. (1996), as vogais portuguesas, no Brasil, se apresentam de maneira reduzidas, mesmo na posição tônica. Como exemplo, temos o [â] abafado, que é levemente posterior, e a neutralização das oposições /ê/: /ê/ e /â/: /ô/ em proveito das médias de segundo grau.

A ressalva tem muita importância, porque o português, ao lado da nasalidade fonológica, também pode ter essa nasalidade, ocorrendo por assimilação à vogal nasal de uma sílaba seguinte. É preciso assinalar, portanto, que uma nasalidade como de *junta*, oposto a *juta*, ou de *cinto*, oposto a *cito*, ou *lenda*, oposto a *leda*, e assim por diante, não se deve confundir como uma pronúncia levemente nasal da primeira vogal de *ano*, ou de *cimo*, ou de *uma*, ou de *tema*, etc., em que o falante tende a antecipar o abaixamento do véu palatino, necessário à emissão da consoante na sílaba seguinte, e emite já

nasalada a vogal precedente. Ai, não há oposição entre a vogal nasalada e a vogal, também possível, sem qualquer nasalação. Com a nasalação, ou sem ela, aparecerão sempre as mesmas formas vocabulares, *ano, cimo, uma, tema* etc. (CÂMARA JR, 1996, p. 47).

Com relação ao segundo aspecto, altura da língua, as vogais podem ser altas, médias-altas, médias-baixas e baixas. As vogais altas são as produzidas com o dorso da língua elevado ao máximo, estreitando o trato vocal, sem produzir fricção: /i/ e /u/. As vogais médias-altas são produzidas com o dorso da língua em posição intermediária entre a posição mais alta e mais baixa da língua, localizando-se, porém, mais próximo da posição mais alta: /e/ e /o/. As vogais médias-baixas são produzidas com o dorso da língua em posição intermediária entre as vogais altas e baixas, localizando-se, porém, mais próximo da posição mais baixa: /ɛ/ e /ɔ/. Por fim, as vogais baixas são produzidas com a língua em posição mais baixa no trato vocal /a/.

Em relação ao terceiro aspecto, avanço ou recuo da língua, as vogais podem ser classificadas como anteriores, posteriores e centrais: as vogais anteriores são produzidas com a língua dirigida para a parte anterior do trato vocal, especificamente em direção aos alvéolos e sem qualquer tipo de bloqueio no trato oral: /ɛ/, /e/ e /i/. As vogais posteriores são aquelas em que o dorso da língua se movimenta para a parte posterior do trato oral e em direção ao palato mole, sem apresentar bloqueio à passagem de ar: /ɔ/, /o/ e /u/. E as centrais são produzidas com a língua em posição centralizada: /a/.

O último aspecto, arredondamento ou não arredondamento dos lábios, caracteriza a forma dos lábios na produção das vogais. As vogais arredondadas são produzidas com os lábios arredondados: /ɔ/, /o/ e /u/. E as vogais não arredondadas são produzidas com os lábios distendidos: /ɛ/, /e/, /i/ e /a/.

A letra “a” pode representar, no plano concreto, um fonema oral baixo, centralizado e não arredondado, como em **g[a]to** ou um fonema nasal, como em **c[ã]to**. As correspondências entre letras e fonemas não são apenas biunívocas.

A compreensão das características da língua materna constitui um marco importante na vida das crianças, uma vez que é a partir disso que elas conseguem escrever e ler com segurança e produzindo sentido. Entretanto, algumas crianças demoram para se apropriarem dessa descoberta e isso contribui para que dificuldades apareçam, impedindo o avanço na aprendizagem.

O quadro 1 apresenta de forma resumida os fonemas vocálicos e suas características.

Quadro 1 – Fonemas vocálicos

+ orais	- posterior - arredondado (anteriores)	+ posterior - arredondado	+ posterior + arredondado
+ alta	I		u
- alta - baixa	E		o
+ baixa	ɛ	a	ɔ
- orais (nasalizadas)			
+ alta	ĩ		ũ
- alta	ẽ		õ
+ baixa		ã	

Fonte: Em conformidade com as ideias de Scliar-Cabral (2003).

As informações do quadro, baseadas em Scliar-Cabral (2003), refletem sobre as diferenças que devem ser pontuadas pelos alfabetizadores e professores de Língua Portuguesa sobre as diferenças entre letras e fonemas. Essas diferenças não são fáceis de serem compreendidas pelos professores e, principalmente, pelos aprendizes. No entanto, esse é um dos assuntos que merecem atenção quando falamos de ensino-aprendizagem dos anos escolares iniciais.

No que concerne aos fonemas consonantais, podemos defini-los como vibrações aperiódicas ou ruídos produzidos pela obstrução total ou parcial da corrente de ar devido a ação de articuladores. A obstrução causa redução da energia do espectro acústico. As consoantes são analisadas sob a ótica de dois aspectos: modos e pontos de articulação (CÂMARA JR., 1996).

Quanto ao modo de articulação, as consoantes podem ser oclusivas ou constrictivas (fricativas, laterais e vibrantes). As oclusivas recebem tal denominação porque há obstáculo total na articulação: /p/, /b/, /t/, /d/, /k/ e /g/. As consoantes constrictivas recebem tal denominação porque há obstáculo apenas parcial na articulação. Nas consoantes constrictivas fricativas, a corrente de ar, ao ser emitida, produz um ruído como se tivesse um atrito: /s/, /z/, /f/, /v/, /ʃ/ e /ʒ/. Nas consoantes constrictivas laterais, a corrente de ar sai entre a língua e as bochechas: /l/ e /ʎ/, e, por fim, nas consoantes constrictivas vibrantes, a vibração se dá na língua: /r/ e /R/.

Quanto ao ponto de articulação, as consoantes podem ser bilabiais, labiodentais, linguodentais, alveolares, palatais e velares. As consoantes bilabiais, ao serem produzidas, promovem o encontro dos lábios: /m/, /p/ e /b/. As consoantes labiodentais, ao serem produzidas, o ar sai entre o lábio inferior e os dentes incisivos superiores: /f/ e /v/. As consoantes linguodentais, ao serem produzidas há o encontro da língua com os dentes incisivos superiores: /s/, /z/, /t/ e /d/. Já as consoantes alveolares recebem tal denominação porque, quando são produzidas, promovem o contato ou aproximação da ponta da língua com os alvéolos dos incisivos superiores: /n/, /l/ e /r/. As consoantes palatais, por sua vez, ao serem produzidas, promovem o contato ou uma aproximação do dorso da língua contra o céu da boca: /ɲ/, /ʒ/, /ɲ/ e /ʃ/. Por fim, as consoantes velares, ao serem produzidas, promovem o contato da parte posterior da língua contra o véu palatino: /k/, /g/ e /R/.

Na descrição das consoantes, devemos também levar em consideração o papel das cordas vocais e o papel da cavidade bucal. Sobre o papel das cordas vocais, as consoantes podem ser desvozeadas ou vozeadas. As consoantes desvozeadas são produzidas sem vibração das cordas vocais: /p/, /t/, /k/, /f/ e /s/ - apenas alguns exemplos. As consoantes vozeadas são produzidas com vibração das cordas vocais: /b/, /d/, /g/, /z/, dentre outros.

Quanto ao papel das cavidades bucal e nasal, as consoantes podem ser orais e nasais. As consoantes orais, ao serem produzidas, a corrente de ar sai livremente pela cavidade bucal. A maioria dos fonemas é oral, exceto o /m/, o /n/ e o /ɲ/. Os fonemas consonantais nasais são produzidos com uma obstrução total e momentânea do fluxo de ar nas cavidades orais. No momento da produção do fonema, há um abaixamento simultâneo do véu do palato, possibilitando a liberação do ar pelas cavidades nasais. Dessa forma, o ar então sai dos pulmões e ressoa na cavidade oral antes de ser expelido somente através das cavidades nasais.

Para Câmara Jr. (1996, p. 49):

Do ponto de vista fonológico, e auditivo antes que articulatorio, oclusivas e fricativas têm em comum a circunstância de serem francamente consonânticas (com efeito auditivo de forte embaraço à corrente de ar, que nas oclusivas é o de uma plosão, e nas constritivas o de uma fricção). Temos assim os fonemas consonânticos puros, plosivos e fricativos, respectivamente. As nasais, laterais e vibrantes se associam por uma combinação do consonântico com o vocálico (somântico).

O quadro 2 apresenta um resumo dos fonemas consonantais, de acordo com Silva (2006).

Quadro 2 – Fonemas consonantais

Modo \ Ponto		Bilabial	Lábiodental	Dental ou alveolar	Alvéolo-palatal	Palatal	Velar
		Oclusiva	Desvozeada	P		t	
	Vozeada	B		d		g	
Africada	Desvozeada				tʃ		
	vozeada				dʒ		
Fricativa	Desvozeada		f	s	ʃ		X
	Vozeada		v	z	ʒ		
Nasal	Vozeada	m		n		ɲ	
Tepe	Vozeada			r			
Lateral	Vozeada			l		ʎ	

Fonte: Em conformidade com as ideias de Silva (2006).

O quadro apresenta os fonemas levando em consideração ponto e modo de articulação. Quando falamos de vogais e consoantes, destacamos sons e não letras, uma vez que o sistema linguístico do português é marcado por uma variabilidade de representação grafo-fonética.

No contínuo de produção das sílabas, palavras e frases, esses fonemas se unem, sendo representados por uma única letra, como em “táxi”, [‘taksi] em que “x” representa os sons /k/ e /s/ ou no caso de um único fonema ser representado por mais de uma letra, como ocorre com os fonemas /s/, /r/ e /x/, em palavras como “nascer”, “pássaro”, “carro”, “chuva”, representadas foneticamente por [na’ser], [‘pasaru], [‘kaRu] e [‘juva].

As crianças, em processo de aprendizagem, encontram uma série desses fenômenos eventuais os quais precisam compreender para avançarem com sucesso no seu percurso estudantil. A letra “s”, assim como o som /s/ possui representações distintas, como nas palavras “casado”, “cassado” e “caçado” que possuem representações fonéticas [ka’zadu], [ka’sadu] e [ka’sadu], além da vogal final /u/ ser grafada com a letra “o”.

Há palavras como “olho” (substantivo) e “olho” (verbo) grafadas com as mesmas letras, porém com sons diferentes [‘olu] e [‘ɔlu], as quais exigem uma compreensão por parte do aprendiz nesses fenômenos presentes na língua portuguesa.

Além desses traços característicos do sistema, devemos lembrar das variantes linguísticas causadas pela variação diatópica e até mesmo diastrática da língua, em casos em

que um grafema pode ocasionar a representação de mais de um som em um mesmo contexto. Essa situação é comum com os grafemas “r” em palavras como “carro” que pode ser pronunciada como [‘karu] ou [kaRu]; “s” em palavras como “pista” que pode ser pronunciada como [‘pista] ou [‘pi]sta]; “e” em palavras como “fechado”, podendo ser representada como [fe’]adu] ou [fɛ’]adu].

Nesse universo fonológico, devemos pontuar também as terminações das palavras e suas representações gráficas e variacionais: as palavras paroxítonas e proparoxítonas terminadas com som de /i/ devem ser grafadas com a letra “e”, como em “bate”, [‘bati] e “árvore”, [‘arvori]; as palavras paroxítonas e proparoxítonas terminadas com o som de /u/ são grafadas com a letra “o”, como em “tato”, [‘tatu] e “estômago”, [Es‘tõmagu].

No plano da oralidade, pode ocorrer um apagamento de consoantes e vogal, o que dificulta a aprendizagem da escrita, como acontece com palavras terminadas em –ndo e em ditongos. No caso das palavras terminadas em –ndo ocorre em regressão, como em “dormindo”, [dor‘mĩndu] se pronuncia [dor‘mĩnu] e no caso dos ditongos, que pode ocorrer o apagamento da semivogal, como em “armário”, [ar‘mariu] se pronuncia [ar‘maru].

Assim sendo, vemos a importância de um olhar atencioso por parte dos professores de anos escolares iniciais no que se refere a pelo menos cinco pontos da aprendizagem das crianças: o desenvolvimento da oralidade; o desenvolvimento da escrita; a existência de relação entre oralidade e escrita; como se dá a relação entre oralidade e escrita e, por fim, a aprendizagem da leitura.

Esses pontos refletem tomadas de posição didática e metodológica, como o cuidado na escolha do material didático e na elaboração de tarefas. Como exemplo, podemos citar a escolha de textos e palavras que podem ajudar a criança a desenvolver a consciência linguística, sobretudo, no plano fonológico. Nesse plano, o cuidado com o tipo de fonema, sílaba e tamanho de palavras, frases e textos devem ser avaliados em correspondência aos pontos mencionados.

O componente fonológico não pode ser apresentado com uma classificação sistemática e monovalente. De acordo com Adams *et al.* (2006), as regras fonológicas fazem parte de um sistema complexo de cada língua e são restritas à produção de sons da fala tanto por razões biológicas quanto ambientais. Outra restrição importante diz respeito à capacidade que as crianças têm ou não para produzirem a fala. Isso se define pela forma como o cérebro classifica e percebe as unidades mínimas dos sons que fazem diferenças no plano do significado. Por isso, é muito importante que ao aluno sejam apresentados aspectos importantes como prosódia, entoação e variedades linguísticas com destaque para o plano dos

sons. O não conhecimento desses caracteres plurais da composição da fonologia contribui para problemas no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo, no âmbito da leitura e da escrita.

Na seção seguinte, falaremos sobre a importância do componente fonológico e do papel do linguista para o processo de aprendizagem nos primeiros anos escolares

2.2 Importância da Linguística e do componente fonológico para o ensino-aprendizagem dos primeiros anos escolares

É antiga a concepção de que o ensino da aprendizagem de leitura e de escrita é tarefa apenas do professor com formação em educação. Hoje, vemos que essa proposição, que foi vinculada como realidade, recebe também a contribuição de outras áreas de investigação científicas como a linguística e, de um modo mais específico, da linguística aplicada. Esses três campos se justapõem pelo interesse comum de melhoria do desempenho estudantil das crianças, sobretudo, nos primeiros anos escolares.

A entrada na escola pela criança representa para a família uma etapa de muitas expectativas, em que a principal é o desejo de que logo aprenda a ler e a escrever. Embora os documentos oficiais que tratam da entrada da criança na escola (Lei de Diretrizes e Bases da Educação e Base Nacional Comum Curricular) determinem uma série de habilidades as quais precisam ser desenvolvidas, essas duas, leitura e escrita, são as que mais se destacam. Para Cagliari (1993, p. 34):

A avaliação de problemas escolares de português não pode ser feita a partir de considerações não linguísticas. [...] A metodologia de ensino e avaliação de uma disciplina qualquer, e nisso o português não é exceção, deve necessariamente emergir da própria natureza da disciplina a ser ensinada. No ensino de português, não há Pedagogia, Psicologia, Metodologia, Fonoaudiologia etc. que substituam o conhecimento linguístico que o professor deve ter. Sem uma base linguística verdadeira, as pessoas envolvidas em questões de ensino de português acabam ou acatando velhas e erradas tradições de ensino ou se apoiando explícita ou implicitamente em concepções inadequadas de linguagem.

Em complemento ao argumento de Cagliari, Soares (2007, 39) expõe:

Um alfabetizador precisa conhecer os diferentes componentes do processo de alfabetização e do processo do letramento. Conhecer esses processos exige conhecer, por exemplo, as práticas sociais e usos da língua escrita, os fundamentos do nosso sistema de escrita, as relações fonema/grafema que regem nosso sistema alfabético, as convenções ortográficas [...] exige ainda a apropriação do conceito de texto, de gêneros textuais [...] Mas, além de

conhecer o objeto da aprendizagem, seus componentes linguísticos, sociais, culturais, o alfabetizador precisa também saber como é que a criança se apropria desse objeto, ter uma resposta para a pergunta: “como é que se aprende ler e escrever?”

Partindo desses pontos de vista, vemos que os reflexos da linguística devem ser levados também para a educação infantil e primeiros anos escolares do Ensino Fundamental. Desde a Educação Infantil, o professor trabalha com planos da fala, da escrita e da leitura. E por isso, está, no seu cotidiano, realizando atividades de caráter linguístico. Dessa forma, é necessária uma formação profissional que contemple conhecimentos científicos sobre a linguagem e seu funcionamento. Sobre isso, Cagliari (1993, p. 09) expõe:

Evidentemente, não basta a formação técnica linguística para se ter automaticamente um processo didático. Mas é certo que, sem o conhecimento competente da realidade linguística compreendida no processo de alfabetização, é impossível qualquer didática, metodologia ou solução de outra ordem.

Acreditamos, em tal caso, na importância de uma formação docente que dê atenção aos pressupostos linguísticos, levando em conta a preocupação com a garantia ao ensino-aprendizagem dos primeiros anos escolares. Há a necessidade de se pensar mais no que é e no que pode ser priorizado na formação dos professores que ensinam Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental.

Poersh (1990, p. 44) chama a atenção, de maneira geral, para a necessidade dessa formação aos professores alfabetizadores:

Por certo, não se admitirá hoje em dia um engenheiro eletrônico que não conheça o funcionamento de um computador, nem tão pouco um mecânico que não conheça o funcionamento do motor de um carro. Como admitir então, um alfabetizador que não tem noções sobre o processo de aquisição da linguagem pela criança? É preciso que o alfabetizador – e o professor de um modo geral – assumam uma postura científica diante de sua matéria de ensino, utilizando-se de todos os instrumentos de que dispõe a fim de realizar seu trabalho com o máximo de certeza técnica e fundamentação e ser reconhecido verdadeiramente como profissional.

Percebemos que hoje ainda há uma resistência em entender as contribuições da linguística e, por sua vez, do linguista, aos primeiros anos escolares. Educação Infantil e os quatro primeiros anos do Ensino Fundamental ficam sob responsabilidade de professores com graduação em Educação/Pedagogia, e professores graduados em Letras ficam responsáveis pelos anos escolares finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Essa resistência dificulta

que o ensino da língua nos primeiros anos escolares seja ofertado de forma mais efetiva aos estudantes. Segundo Poersh (1990, p. 30):

O alfabetizador é um profissional do ensino de línguas. Ora, o ensino de línguas pressupõe, além do conhecimento das técnicas pedagógicas, o conhecimento da estrutura e do funcionamento da língua em questão, bem como dos mecanismos que permitem sua aquisição. Supõe-se que o professor alfabetizador, de formação linguística, levará vantagem sobre o alfabetizador tradicional, no sentido de produzir um ensino mais metódico, mais adequado e mais eficiente na aquisição das habilidades de ler e escrever.

A aprendizagem do funcionamento da língua deve começar a ser adquirida no início da vida escolar e percorrer todo o processo de escolarização. Entendemos que professores de anos iniciais com formação linguística, somada à didática e pedagógica, tenham olhares diferenciados sobre o processo de aprendizagem das crianças. Para Bortoni-Ricardo (2005, p. 21):

Os cursos de Letras têm sido razoavelmente ágeis na inclusão dos resultados da pesquisa linguística em seus currículos, mas esses cursos geralmente não se ocupam da formação do professor nas séries iniciais, nem tampouco do alfabetizador. Seu foco tem sido a formação de professores para as séries conclusivas do ensino fundamental e para o ensino médio. A formação do alfabetizador e do professor das séries iniciais fica a cargo dos cursos de Pedagogia e Normal Superior [...]. No entanto, os cursos superiores responsáveis pela formação dos alfabetizadores e professores de séries iniciais incluem em seu currículo muito pouca informação linguística.

Defendemos que o componente fonológico é de fundamental importância no processo inicial de aprendizagem das crianças, uma vez que nosso sistema linguístico apresenta características heterogêneas e sua apropriação requer o domínio dessa heterogeneidade. Diante disso, Abud (1987, p. 12) afirma que:

Como o processo de alfabetização é, também e essencialmente, um processo de natureza linguística, nessa perspectiva o enfoque está, portanto, no objeto da aprendizagem: a língua escrita, com suas características e suas dificuldades. Assim, a escrita, como representação simbólica, exige do aluno a tarefa cognitiva extremamente complexa de transferência do sistema fonológico para o sistema de escrita.

Nesse sentido, a escola, em sentido geral, e o professor, em sentido mais específico, devem ser vistos como auxílio necessário para as crianças desenvolverem suas capacidades de compreensão e reflexão da linguagem, assim como dos outros conteúdos. Segundo Adams *et al.* (2006), quando as crianças iniciam a pré-escola, suas habilidades linguísticas costumam estar muito desenvolvidas. Então, sua pronúncia é correta, sua

gramática é bem sofisticada e são poucos os problemas que dificultam a comunicação com as pessoas com as quais elas convivem. Em suas interações cotidianas, as crianças se concentram no significado e na mensagem do que está sendo discutido. Mesmo com habilidades impressionantes para falar e ouvir, as crianças têm nenhum conhecimento consciente e reflexivo das partes das palavras ou de como elas se combinam na linguagem oral.

Em uma perspectiva linguística, a aprendizagem da leitura e da escrita envolve a fase de percepção e a fase de produção. Na primeira, a criança constrói a compreensão da ideia transmitida através de sinais. Já a fase de produção, se dá pela construção da compreensão de que a transmissão dessa ideia se dá através dos mesmos sinais. Esse é a mesma compreensão realizada durante a aquisição da fala, diferenciando apenas na maneira de decodificação usada. Tanto na aprendizagem da leitura e escrita quanto na fala, a fase de percepção antecede a fase de produção, uma vez que a primeira requer menos recursos e é um pré-requisito para a etapa posterior. Não é possível transmitir ideias em um sistema de sinais sem compreendê-lo (SILVA, 1981).

Gagliari (1993) pontua que os currículos escolares, principalmente os que são executados em sala de aula pelo professor, têm como enfoque a morfologia e a sintaxe, e isso do ponto de vista da escrita e do dialeto padrão. Diante dessa realidade, não existe um estudo profundo de fonética e fonologia. *“Parece incrível, mas é verdade: as pessoas estudam português durante tantos anos e não sabem como falam, quais os sons que realmente usam quando falam sua própria língua”* (GAGLIARI, 1993, p. 42).

É inegável a compreensão do componente fonológico para a aquisição da leitura, assim como da fala. Essa declaração nos leva a pensar nos fonemas vocálicos e seu alofones e nos fonemas consonantais fricativos, por exemplo. De uma palavra para outra e de um falante para outro, o som de um determinado fone pode ser alterado consideravelmente. Adams *et al* (2006, p. 22) apresenta um exemplo de uso muito comum no português do Brasil:

[...] a pronúncia de *sal*, na maior parte das regiões do Brasil, rima com *pau*, já que ambos são produzidos com [u] final, enquanto que em alguns lugares, *sal* só rimará com *sinál*, pois é produzido com [ɪ]. Da mesma forma, as pronúncias das vogais variam muito entre regiões, dialetos e indivíduos.

Vemos que, mesmo sendo complexos, os aspectos que constituem o componente fonológico precisam ser ensinados de forma segura e reflexiva pelos professores desde os primeiros anos escolares para que a garantia da aprendizagem seja assegurada.

Essas considerações colocadas aqui em forma de reflexão ponderam sobre o ensino-aprendizagem de fonética e fonologia. Isso não diz respeito a crenças de soluções

definitivas sobre a temática, porém acreditamos que essa dificuldade predominante no âmbito dessa temática exige atenção e reformulações, no sentido de que essas duas áreas da linguagem sejam melhor compreendidas e tomadas como conhecimentos fundamentais no processo de aquisição do sistema linguístico.

Não podemos achar que a aprendizagem da fonologia acontece de forma natural. A escola tem um papel determinante. Os currículos dos primeiros anos de escola deveriam ter esse componente da língua também como prioridade. Talvez se assim fosse, nos currículos da formação dos profissionais dos primeiros anos escolares teriam prioridade também para a formação linguística destes. Por outro lado, se nos currículos da formação dos profissionais dos primeiros anos escolares tivesse também prioridade a formação linguística, os currículos dos anos iniciais seriam diferentes.

Nossos argumentos aqui não se apresentam como percepção de invalidade dos currículos da formação dos profissionais dos primeiros anos escolares e dos currículos dos primeiros anos escolares, mas com uma crença e defesa de que tais currículos poderiam acrescentar e, dessa forma, contribuir para a melhoria da aprendizagem das crianças, algo muito importante e necessário.

Nos cursos de graduação em Letras, vemos que os acadêmicos têm muita dificuldade nas disciplinas específicas de fonética e fonologia. Isso sempre nos chamou muito a atenção e nos levou sempre a fazer indagações sobre por que isso acontece de maneira geral em uma grande maioria dos estudantes.

Acreditamos que isso é resultado de um processo de alfabetização durante o qual os estudantes não conseguem compreender o sistema linguístico em sua natureza fonológica. Isso acontecendo, surgem as dificuldades de aprender sobre letras, fonemas e suas convenções, o que reflete na não apropriação do sistema de escrita alfabética e na não leitura alfabética.

É evidente também o papel do linguista em adição à tarefa, que fica quase como exclusiva, do pedagogo nessa etapa de escolarização. Os estudos no campo da fonologia foram se desenvolvendo ao longo dos tempos. Desde a Fonologia Gerativa Clássica, um dos primeiros estudos voltados para a fonologia, foram muitos os modelos de estudos aplicados a esse universo até os dias de hoje com a Teoria da Otimidade, por exemplo. E esses estudos podem ser considerados indispensáveis como auxílio aos professores de primeiros anos escolares, no que diz respeito ao conhecimento dos mecanismos que fazem parte dos processo de aquisição da linguagem,

Mesmo as teorias visando à descrição e análise das línguas, em seu funcionamento real, há sempre questionamentos sobre sua pertinência para a explicação de fatos relativos aos domínios da aquisição da linguagem. Segundo Matzenauer (2003, p. 40), “a primeira grande vantagem da descrição dos dados de aquisição com base em teorias fonológicas foi a de tornar evidente a natureza sistemática do processo desenvolvimental, mostrando a gramática (ou as gramáticas) que a criança constrói até alcançar o sistema-alvo”.

Nos anos 1960, a fonologia foi apresentada sob a óptica da Teoria Gerativa Clássica, proposta por Noam Chomsky e Halle, os quais descrevem a aquisição da fonologia como o desenvolvimento gradual de regras que caracterizam cada sistema linguístico, partindo de operações mentais criadas entre unidades menores que o segmento, ou seja, a partir de traços distintivos (MATZENAUER, 2014).

Segundo ainda Matzenauer (2014), a noção de traços distintivos, descrita a partir de tal teoria, é entendida como unidades mínimas, de caráter perceptível de forma acústica ou articulatória, que fazem parte da composição de um som, como sonoridade, continuidade ou nasalidade. Dessa forma o fonema /s/ possui os seguintes traços:

1. + consonantal
2. – soante
3. + contínuo
4. + coronal
5. + anterior
6. - nasal
7. - sonoro

Esses traços distintivos que fazem parte de todos os fonemas executam uma função fonológica e têm representação binária, ou seja, um fonema existe sempre em posição de traços distintivos a outro fonema no caso o fonema /s/ existe em oposição ao fonema /z/ que tem como traços:

1. + consonantal
2. + soante
3. + contínuo
4. + coronal
5. + anterior
6. - nasal
7. + sonoro

Observamos, então, que pelo menos dois traços se fazem distintivos: soante e sonoro. Os traços distintivos são responsáveis pelo funcionamento da fonologia de cada língua, estabelecendo relações de contraste que se fazem presentes em cada sistema e criando o inventário particular de cada fonema.

No Brasil, um dos primeiros estudos voltados para a aquisição do componente fonológico se desenvolveu com base na Teoria da Fonologia Natural. Por meio desta, era mostrada a sistematicidade da aquisição da fonologia, com base na noção de processos fonológicos como operação mental realizada pelas crianças. Essa teoria descreve as capacidades fonológicas das crianças em situações como a redução de encontro consonantal em palavras como “bicicleta” em que as crianças produzem [bisi‘kɛta], “braço” [‘basu] e “grande” [‘gãndi], e apagamento de consoante final como “lápiz” que produzem [‘lapi], “disco” [‘di3ku] e “carta” [‘kata].

Para a compreensão da aquisição da linguagem, a Teoria da Fonologia Natural foi extremamente importante, uma vez que contribuiu para a ampliação das discussões e formações de professores pedagogos e linguistas. O objetivo dessa teoria foi levar os professores a compreenderem e adotarem algumas características da fala da criança não como erro ou desvio e sim como processo natural da aquisição da linguagem.

Para Matzenauer (2014), a Teoria da Fonologia Natural, por meio dos processos fonológicos, por ela propostos, podem ser vistos como uma excelente fundamentação para os trabalhos na área de fonologia clínica, por exemplo. Associados ou não a outro tipo de análise, a base da Teoria da Fonologia Natural constitui instrumentos válidos, relevantes e confiáveis, na medida em que dão conta da descrição da fonologia em desenvolvimento, proporcionam uma comparação transparente com a aquisição normal e podem sugerir metas racionais de tratamento quando há necessidade.

Vemos, então, que é necessário analisar e compreender de que forma o uso dos conceitos de fonética e fonologia se apresenta como um aspecto de importância para o processo de ensino-aprendizagem do sistema linguístico, principalmente em assuntos como a ortografia, relação entre a fala e a escrita e leitura.

Nos anos 1990, desencadeia no ambiente dos estudos sobre fonologia, a Teoria da Otimidade, que defende a existência de uma representação fonológica (um *input*), de uma representação fonética (*output*) e de uma ligação entre os dois.

De acordo com Bernhardt e Stemberger (1998), nessa abordagem teórica, a gramática de uma língua é determinada por uma hierarquia de restrições muito específicas e a aquisição da linguagem é definida como o processo de aquisição da hierarquia de restrições

que representa a língua alvo, sendo que os estágios de desenvolvimento, assim como as estratégias apresentadas pelas crianças no processo de aquisição, são definidos como reflexo do direcionamento para a hierarquia de restrições do sistema adquirido.

Achamos necessário apresentar esses estudos para lembrarmos de que existem pesquisas que contribuem para a compreensão do processo de aquisição e aprendizagem do sistema fonológico pelas crianças. A aquisição e aprendizagem desse sistema implica o desenvolvimento de habilidades extremamente singulares e determinantes para o avanço do conhecimento da língua materna. Desta forma, entendemos que esses estudos podem ser considerados como um fator determinante de auxílio aos professores de anos iniciais escolares.

Ao se falar dessas teorias voltadas para o estudo da fonologia, surge no final dos anos 1970 o interesse em entender como as crianças se apropriam do sistema fonológico, que implicações ocasionam as dificuldades dessa apropriação e quais as consequência disso para o processo de alfabetização. É nesse cenário que surgem os estudos sobre consciência fonológica. Nosso estudo se concentra na teoria da consciência fonológica, a qual ampara toda a nossa análise.

No capítulo seguinte, apresentaremos os conceitos de consciência fonológica, características e sua importância no processo de aprendizagem da língua materna.

3 CONCEPÇÕES DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Crianças de pré-escola e de primeira série estão na fase ideal para aprender a ler e a escrever. Contudo, compreender o mapeamento entre a linguagem escrita e a oral depende de um claro conhecimento de frases, palavras e fonemas, porque a linguagem escrita é organizada explicitamente segundo essas unidades (ADAMS *et al.*, 2006, p. 31).

Neste capítulo, inicialmente, trataremos sobre a origem dos estudos, conceitos, tipos e características de consciência fonológica. Em seguida, discutiremos sobre as características dessas habilidades. Este capítulo é fundamental para compreendermos o surgimento dos estudos em consciência fonológica e suas contribuições para os processos de ensino-aprendizagem, sobretudo, dos primeiros anos escolares.

3.1 Consciência fonológica: consciência fonêmica e suprafonêmica

Falar sobre consciência fonológica é tocar em uma temática relativamente nova, a qual foi apresentada como uma habilidade considerável à melhoria do processo de ensino-aprendizagem do período de alfabetização. A partir de seu surgimento, os estudos foram sendo intensificados com o propósito de ajudar professores sobre a importância de compreensão e apropriação de um componente tão necessário que é o fonológico.

Os estudos surgiram da percepção de que as crianças carecem de consciência fonológica e de que essa habilidade é fundamental para a aprendizagem da leitura e da produção da escrita alfabética. Hoje não é possível mais desconsiderar a importância que essa habilidade tem, uma vez que os estudos comprovaram que crianças com consciência fonológica conseguem ler e escrever sem dificuldades.

Assim como os estudos da Teoria da Fonologia Natural, da Teoria da Otimidade, da Teoria Gerativa Clássica, os estudos sobre consciência fonológica aparecem como alternativa de buscar compreender a relevância da apropriação do componente fonológico para o desenvolvimento de habilidades como a leitura e a escrita.

No final dos anos 1970 e início dos anos 1980, no âmbito dos trabalhos sobre o desenvolvimento metacognitivo, nasceu o conceito e os primeiros estudos sobre consciência fonológica por Liberman, na universidade de Yale.

As leituras realizadas sobre as pesquisas publicadas desde Liberman *et al.* (1974) e Morais (2019) nos fizeram compreender em sentido restrito que o conceito de consciência fonológica está ligado à capacidade que uma pessoa tem para refletir sobre o componente

fonológico da língua, compreendendo seus segmentos mínimos ou, em outras palavras, é uma competência metalinguística relacionada à reflexão e manipulação mental da estrutura fonológica da língua. Por isso, é também conhecido como metafonologia (CORREA, 2001).

Segundo Correa (2001), as habilidades metafonológicas são metalinguísticas e nunca podem ser restritas como habilidades linguísticas. Seabra e Capovilla (2011, p. 85) defendem o mesmo posicionamento:

[...] Enquanto tais habilidades linguísticas são não conscientes e não intencionais, as habilidades metalinguísticas são conscientes, intencionais e necessitam de instrução formal para serem adquiridas. Por exemplo, uma criança não alfabetizada e um adulto analfabeto conseguem discriminar funcionalmente as palavras *pato* e *rato*, mas são incapazes de contar o número de fonemas de cada uma dessas palavras, ou mesmo de manipulá-los.

Signorini (1998) também destaca que a consciência fonológica ou metafonologia faz parte dos conhecimentos metalinguísticos, os quais estão ligados ao campo da metacognição, revelando-se através do conhecimento de um sujeito sobre seus próprios processos e produtos cognitivos. Essas habilidades se fazem presentes por ações conscientes no campo do componente fonológico. Tais ações são resultados de conhecimentos explícitos com compreensão e manipulação do sistema complexo da fonologia de uma língua. Assim sendo, uma criança com consciência fonológica consegue estabelecer relação entre um todo (texto, frase, palavra e sílaba), e partes do todo, uma vez que a segmentação é um tipo de atividade de fácil operação.

Morais (2019) destaca sobre a importância de situarmos consciência fonológica como uma habilidade metalinguística, uma vez que deve ser tomada como um conhecimento adquirido, consciente, reflexivo e explícito sobre as propriedades da língua.

Diante disso, vemos a importância do papel da escola no desenvolvimento dessas capacidades e surgem questões voltadas para a forma como um falante consegue refletir sobre este componente da língua. Em que etapa da vida se dá essa manifestação? Barrera (2003) defende que indícios de reflexão sobre o componente fonológico da língua podem se manifestar muito cedo na criança, mesmo quando esta ainda não sabe escrever. A partir do momento que a criança entra para a escola, a tendência é que aumente de forma sistemática essa capacidade de reflexão.

Para o desenvolvimento dessas habilidades, alguns pré-requisitos básicos são necessários: escuta, fala (mesmo que ainda por um vocabulário limitado), capacidade de produzir e imitar estruturas frasais básicas e saber expressar a linguagem para realizar suas

necessidades (perguntar, pedir, explicar, agradecer e negar). Essas capacidades apenas não garantem o desenvolvimento da consciência fonológica, uma vez que a instrução escolar exerce um papel determinante.

Flôres (2009) destaca que linguagem e consciência são termos que se enredam em muitos aspectos. Por isso, é natural que pesquisadores da área de Linguística, em especial, psicolinguistas, busquem se dedicar ao estudo da consciência, especialmente da consciência linguística. Nessa perspectiva acrescenta:

O estudo da relação linguagem/consciência torna-se premente, até porque, se por algum motivo a criança não conseguir estabelecer a correspondência fonema/grafema- não aprendendo o modo de funcionamento do princípio alfabético – não conseguirá aprender a ler. Desse modo, para alguns pesquisadores da área, voltar-se para o estudo da temática é imperioso, ainda que complexo. (FLÔRES, 2009, p. 61)

O termo consciência, aplicado aos estudos da linguagem, é direcionado para abordagens referentes à consciência linguística, ou seja, ao conhecimento que um indivíduo falante tem de sua língua ou de uma segunda língua, relacionado ao conhecimento fonológico, morfológico, sintático, semântico e textual. Enfim, levando o termo consciência para a caracterização da consciência linguística, podemos dizer que a última, em outras palavras, está relacionada à capacidade que um falante tem para compreender a língua numa perspectiva estrutural e funcional (ARAÚJO, 2014).

Correa (2001) defende que a habilidade de consciência linguística define-se como um processo de monitoramento e reflexão propositais do leitor durante a realização de determinada tarefa linguística. Caracteriza-se, ainda, pela habilidade que o indivíduo possui de expressar verbalmente o processo utilizado para a resolução da tarefa. Nesse sentido, a consciência é condição necessária para a compreensão do funcionamento da língua. A consciência fonológica é parte da consciência linguística, mas esta não existe sem aquela.

Flôres (2009) destaca que, a partir da década de 1990, houve um acentuado interesse dos psicolinguistas por consciência linguística, sobretudo, sobre metafonologia ou consciência fonológica, como denominam alguns autores, que parece diante dos outros tipos representar consciência linguística. A consciência fonológica passou a ser tratada como conhecimento indispensável à consciência linguística. Entendemos que a aquela pode ser definida, de forma geral, pela capacidade de a criança compreender e analisar os aspectos do componente fonológico da língua, como mostra a seção seguinte.

Cielo (1996) expõe que a capacidade para refletir sobre as propriedades fonológicas da língua começa a se desenvolver cedo na criança, por meio do ensino formal da

escrita ou espontaneamente, mas o sucesso da criança com essa capacidade se dá com a aquisição da língua escrita. A autora afirma que quanto mais desenvolvida estiver a consciência no plano fonológico, mais facilmente a criança entenderá o sistema alfabético.

Partindo desta exposição, Cielo (1996, p. 31) afirma que a consciência fonológica é uma capacidade que possibilita a criança “analisar a fala explicitamente em seus componentes fonológicos, reconhecendo que o signo semiológico consiste em uma sequência de subunidades que veiculam diferenças de significado”. A consciência fonológica, para a autora, é tratada também como metafonologia.

Para Capovilla *et al.* (2007), essa consciência é desenvolvida de forma processual. Para os autores, dizemos que uma criança tem consciência fonológica quando esta tem a percepção de que a fala pode ser representada pela escrita em unidades menores que podem ser segmentadas. Em termos práticos, podemos dizer que a consciência fonológica leva a criança a perceber como a palavra é formada, como pode ser comparada com outras palavras, levando em conta tamanho, semelhanças e diferenças, na escrita e na pronúncia. Esta habilidade se desenvolve gradualmente, à medida que a criança vai tomando consciência do sistema sonoro da língua.

Morais (2012) expõe que há consciência fonológica implícita e consciência fonológica explícita. A primeira é conceituada pela capacidade natural de o falante perceber e conseguir pronunciar os fonemas corretamente, é determinada no âmbito da oralidade. A criança percebe que a palavra “pato” não pode ser pronunciada como “tato”, por exemplo. Para isso, a escuta e percepção são de extrema importância. Já a segunda, explícita, é a que tem ganhado espaço dos que se dedicam a estudar consciência fonológica. Não é uma habilidade natural, embora pareça. A criança constrói o conhecimento sobre a língua. O teórico esclarece que aquilo que entendemos por consciência fonológica é a representação de um conjunto ou de uma grande constelação de habilidades que levam um indivíduo a refletir sobre os segmentos sonoros da fala.

Diante do exposto, defendemos que o conceito de consciência fonológica pode ser entendido como uma habilidade linguística que contempla um conjunto de outras habilidades menores, habilidades metafonológicas, no âmbito do componente fonológico. Essas habilidades se manifestam pela capacidade que os aprendizes desenvolvem, com a ajuda da escolarização, para compreender e serem capazes de segmentar fonemas, sílabas, unidade palavra, frases e rimas.

Entendemos que as habilidades metafonológicas são essenciais para as crianças avançarem de forma satisfatória no processo de aprendizagem no ciclo da alfabetização e

depois dessa etapa. À vista disso, acreditamos que uma das maneiras de as crianças conseguirem desenvolver essas habilidades é através de um ensino que priorize esses conhecimentos. Sem escolarização, as crianças podem até desenvolver algum conhecimento metafonológico, mas sempre restrito. Essa restrição as impede de compreenderem os princípios básicos, como, por exemplo, as diferenças entre letra e fonema, fonema e sílaba, sílaba e palavra e palavra e frase.

O desenvolvimento das habilidades metafonológicas contribuem para que as crianças consigam refletir sobre as unidades da fonologia, compreendê-las e serem capazes de segmentá-las. Ao conseguir fazer isso, defendemos também que as crianças conseguem ler e escrever sem apresentar dificuldades.

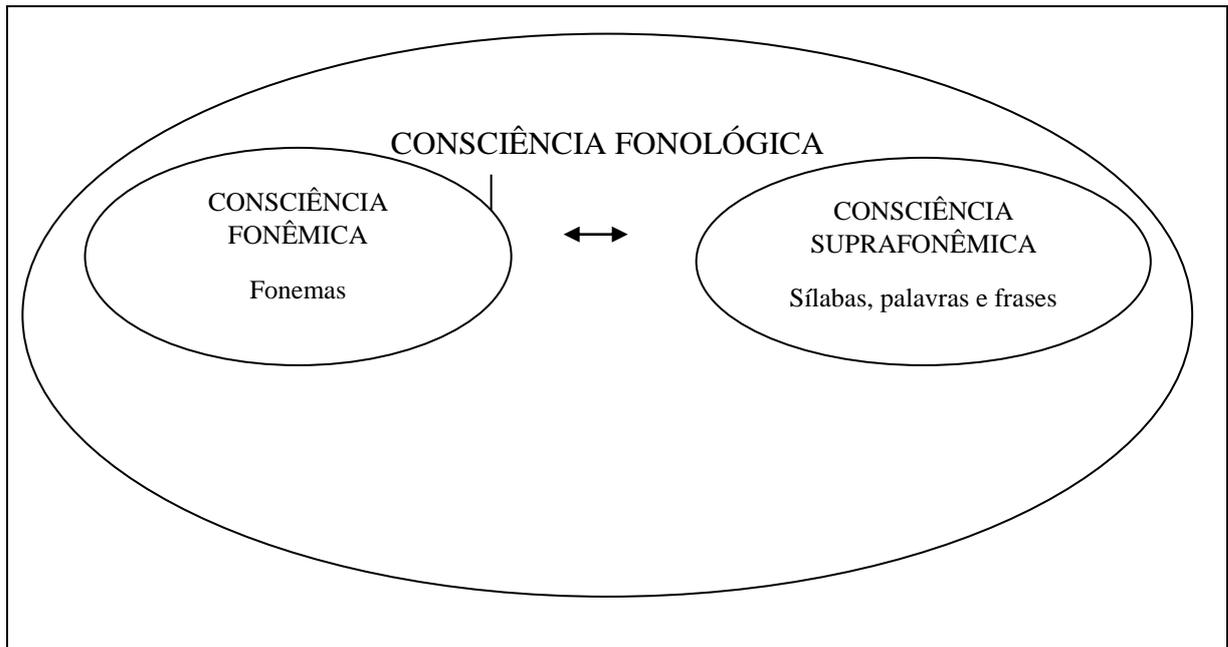
Existem diferenças entre sensibilidade fonológica e consciência fonológica. A não distinção entre as duas pode levar ao entendimento de que a escola não tem um papel determinante para o desenvolvimento de habilidades metafonológicas. A sensibilidade fonológica pode ser definida como a capacidade que uma criança ou adulto tem para identificar semelhanças entre sons iniciais em um grupo de palavras, rimas e aliteração, por exemplo. Essa sensibilidade não depende de instrução, já que pessoas sem escolaridade conseguem apresentá-la. O desenvolvimento da consciência fonológica, por sua vez, se manifesta pela capacidade de compreensão e reflexão dos elementos que fazem parte do componente fonológico como um todo. Essa compreensão e reflexão dependem, acreditamos, do ensino formal.

Na seção seguinte, falaremos sobre as características das habilidades metafonológicas.

3.2 Características das habilidades metafonológicas

A consciência fonológica é manifestada por habilidades metafonológicas, conjunto de aspectos relacionados ao componente fonológico da língua, e permite que a criança perceba que a fala pode ser segmentada em unidades mínimas: frases são formadas por palavras, palavras são formadas por sequências de sons, fonemas são representados por uma pluralidade de grafemas (ADAMS *et al.*, 2006; CIELO, 1996; CARDOSO-MARTINS, 1995). A consciência fonológica pode ser dividida em dois tipos, como mostra o diagrama no quadro a seguir (ARAÚJO, 2014, p. 32).

Quadro 3 – Consciência fonológica



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

A consciência fonêmica, como foi representada no diagrama, é um dos níveis da consciência fonológica e é definida pela capacidade que a criança adquire para isolar e manipular sons da fala. Tal capacidade leva a criança a perceber a diferença entre “bato” e “mato”, através das unidades iniciais. Capovilla *et al.* (2007) explicam que o desenvolvimento de tal consciência não se dá por acaso. Esse nível de conhecimento se dá por uma aprendizagem que pode até ser complexa, pois, para identificar os fonemas individuais, a criança precisa receber instrução explícita sobre as regras de mapeamento da escrita alfabética e acrescentam que o nível fonêmico é essencial para a aquisição da leitura e da escrita em ortografias alfabéticas, ou seja, em atividades onde são mapeadas ou marcadas no nível do fonema.

Morais (2012, p. 107) chama a atenção ainda para o fato de se tomar o desenvolvimento da consciência fonológica reduzida ao método fônico apenas:

[...] como radicalmente contra a volta dos velhos métodos fônicos de alfabetização. [...], além de sobrecarga cognitiva desnecessária que pronunciar fonemas isolados implica, aqueles métodos de alfabetização criam dois problemas adicionais. Em primeiro lugar, adiam o contato das crianças com textos do mundo real. Em segundo lugar, submetem os alfabetizandos à leitura de falsos textos, nos quais determinada relação entre letra e som é repetida em cantilenas de palavras artificialmente selecionadas para aparecerem juntas, mas que continuam constituindo um amontoado de frases desconectadas.

A promoção da consciência fonológica deve ser feita em um quadro amplo de atividades de reflexão sobre as palavras e sobre suas partes, tanto orais quanto escritas. Essa apresentação de forma ampla ajuda as crianças a desenvolverem a capacidade de segmentar as partes mínimas, como o fonema, a partir de um todo.

Para aprender a ler e a escrever, as crianças precisam ser capazes de identificar e segmentar fonemas no contexto de palavras, frases e textos. Um conhecimento que acontece de forma menos complexa é o reconhecimento e identificação de letras. Muitos professores até acham que pelo fato de a criança conseguir reconhecer letras estão avançadas e também reconhecem fonemas. Isso pode prejudicar a aprendizagem da criança, uma vez que a consciência fonêmica é extremamente necessária à aprendizagem de leitura e escrita, mas não é a única.

Para Moraes (2012), é incorreto reduzirmos consciência fonêmica apenas à habilidade de pronunciar fonemas em voz alta. O pesquisador argumenta sobre a visão equivocada adotada por alguns estudiosos em chamar de mera sensibilidade fonológica a capacidade de uma criança verificar que as palavras *vela* e *vaso* começam da mesma forma. Apesar de considerar importante tal capacidade, o autor afirma que não podemos reduzir consciência fonológica à consciência fonêmica. Partindo desse princípio, muitas coisas se tornam mais claras sobre este assunto.

Já a consciência suprafonêmica diz respeito ao conhecimento fonológico que vai além do plano da letra e do fonema. Este tipo refere-se, sobretudo, à compreensão de estruturas maiores, como:

- a- Sílabas;
- b- Rimas;
- c- Aliteração;
- d- Palavras;
- e- Frases.

Gombert (1992) expõe que a sílaba é a unidade natural de segmentação da fala. Por isso, é mais acessível do que as unidades intra-silábicas e os fonemas. Haase (1990), por sua vez, determina que as sílabas são unidades cuja extração intencional requer menos esforço analítico, uma vez que correspondem grosseiramente aos gestos articulatórios, enquanto a extração intencional dos segmentos fonéticos e fonêmicos requer um alto grau de analiticidade. A sílaba começa, portanto, a ser percebida pelas crianças como a menor unidade da língua.

Callou e Leite (2009, p. 31) ratificam que:

A sílaba é, porém, a unidade indispensável para os estudos de prosódia e ritmo. Recentemente estão se intensificando os estudos nessa área, passando-se de uma fonologia em que os processos eram vistos como decorrentes principalmente da adjacência de segmentos para uma fonologia em que se privilegiam elementos como duração, intensidade e altura (elementos suprasegmentais) e a sílaba como unidades detonadoras de processos fonológicos [...] essas vertentes da fonologia recebem designações como fonologia natural, fonologia autossegmental, fonologia métrica em oposição à fonologia estruturalista e à gerativa.

Gombert (1992) explica ainda que a sílaba encontra-se no topo da hierarquia no processamento fonológico, sendo um universal fonológico que serve de base de sustentação sobre a qual estão as assinalações linguísticas e prosódicas (acento, timbre, tom), e que dá organização e conta das restrições fonemáticas das línguas. Tais características fazem da sílaba uma unidade muito importante de significação, contribuindo para a facilidade de sua identificação. Se por algum motivo for solicitado a uma criança que segmente uma palavra, a segmentação será silábica, o que leva a concluir que a estrutura silábica faz parte do conhecimento intuitivo que todo falante possui sobre sua língua materna.

As rimas são definidas por repetições intra-silábicas, assim como os ataques que constituem a aliteração. As rimas geralmente ocorrem no final de palavras. Selkirk (1982) define rima como a composição formada por um núcleo e uma coda. O núcleo é marcado pela presença de uma vogal e a coda por uma consoante ou consoantes que ocorre(m) após o núcleo. O ataque é formado por uma consoante ou um grupo de consoantes iniciais, ou seja, anteriores ao núcleo. As palavras que apresentam a mesma terminação são palavras que rimam, como “**canção**” e “**pavão**”. As palavras que possuem o mesmo ataque configuram a aliteração, como em “**M**arcelo”, “**m**artelo” e “**m**armelo”.

Observações realizadas por Cardoso-Martins (1995) sobre rimas e aliterações em crianças falantes de português brasileiro mostraram que existe um conhecimento significativo sobre rima por parte de crianças de até quatro anos de idade, mas demonstraram que essas crianças têm mais facilidade em lidar com aliterações.

O conhecimento sobre a delimitação de palavras no contínuo de uma frase, segundo Morais (2012), pode ser algo complexo para as crianças, uma vez que na cadeia da fala são produzidas sem marcações perceptíveis. O conhecimento de que a cadeia da fala é produzida sem marcações perceptíveis é uma das verdadeiras provas de que a criança está se apropriando do sistema de escrita alfabética, no plano da escrita ou da oralidade.

Imaginemos como não é fácil para uma criança escrever uma frase dita por um professor se a consciência dessas marcações não perceptíveis não estiver desenvolvida. A

junção dos fonemas finais de uma palavra com o fonema inicial de uma palavra seguinte não é tão fácil de ser compreendido.

Se analisarmos o exemplo seguinte, verificamos que isso é importante ser destacado: *O rato gosta de queijo*. A criança sem consciência fonológica em nível da palavra pode escrever pelo menos das seguintes maneiras:

I- Uratugoxtadikeju.

II- Urratogostadikju.

As dificuldades que o exemplo mostra evidencia que é importante a criança desenvolver a competência suprafonêmica também em nível de palavra e frase. A primeira escrita da criança é a espontânea, ou seja, a criança escreve sem uma correlação alfabética. Essa fase é fundamental, pois demonstra que a criança busca representar as palavras por meio de letras ou símbolos. Já no avanço dessa escrita espontânea para a alfabética, a criança opera com as possibilidades que vai aprendendo sobre o sistema de escrita e uma delas é a junção dos sons que ouve para formar frases sem os espaços que delimitam cada palavra ou vocábulo.

Partindo disso, Moojem *et al.* (2003) expõem que a consciência fonológica, fonêmica e suprafonêmica, envolve o reconhecimento pelo indivíduo de que as palavras são formadas por diferentes sons que podem ser manipulados, abrangendo não só a capacidade de reflexão (constatar e comparar), mas também a de operar com fonemas, sílabas, rimas e aliterações em sete aspectos:

1. Contar
2. Segmentar;
3. Unir;
4. Adicionar;
5. Suprimir;
6. Substituir;
7. Transpor.

A habilidade de contar leva a criança a atividades de identificar letras, fonemas, sílabas, palavras e frases. Essa habilidade exige outra: a de segmentação. Para a segmentação, a criança precisa levar em conta o reconhecimento de que as frases constituem cadeias comunicativas, constituídas de palavras, formadas por elementos menores como sílabas e fonemas.

Essas capacidades metafonológicas são hierárquicas, uma vez que para segmentar a criança precisa saber contar; para unir e adicionar, a criança precisa contar e segmentar; para

transpor e/ou substituir, a criança precisa contar, segmentar e suprimir. São capacidades que precisam da metacognição para serem executadas. Gough, Larson e Yopp (1995) expõem que a consciência fonológica é determinada como uma escala única, constituída de hierarquias e é estruturada por ordem de dificuldade, consequência das diferentes exigências cognitivas necessárias para a consciência explícita em cada ponto diferente ao longo da escala.

Segundo Cardoso-Martins (1995), a unidade sonora é objeto de reflexão quando tratamos de consciência fonológica. Dessa forma são capacidade a percepção e identificação da sílaba, do fonema, de uma palavra, frase e rimas.

Coimbra (1997) apresenta algumas tarefas² mais utilizadas em testes metafonológicos, que são expostas no quadro a seguir.

Quadro 4 – Tarefas sobre habilidades metafonológicas

Tarefas	Exemplos
<p>Comparação de sons</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecimento ou produção de rimas - Emparelhamento palavra – palavra - Mesmo som 	<ul style="list-style-type: none"> - “Mão” e “pão” rimam? Qual dessas palavras rima com “mão”: “pá” ou “pão”? - “Casa” e “carro” começam iguais? Qual palavra começa igual a “carro”: “casa” ou “mala”? - Quais dessas palavras começam iguais? “pato – garfo – palha – dedo”
<p>Singularidade</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Entre 3 ou mais palavras, a criança deve escolher a palavra que não rima, começa, termina ou compartilha do mesmo som que as outras.
<p>Detecção</p> <ul style="list-style-type: none"> - Emparelhamento som-palavra 	<ul style="list-style-type: none"> - Tem /s/ em “sopa”? (ou perguntar se um som dado está no início ou no fim da palavra). - Responder se as palavras têm erros ou enganos de pronúncia.
<p>Elicitação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Som-palavra 	<ul style="list-style-type: none"> - Dizer uma palavra que rime com a palavra alvo. - Produzir uma palavra curta e uma longa. - Produzir uma palavra que comece com o som alvo ou com o mesmo som da palavra alvo.

Continua.

² As tarefas elaboradas por Coimbra (1997) nos auxiliaram na elaboração das atividades para a nossa pesquisa.

Quadro 4 – Tarefas sobre habilidades metafonológicas (*Conclusão*)

Tarefas	Exemplos
<p>Segmentação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Palmas - Contagem - Segmentação silábica - Segmentação ataque-rima - Isolamento de um som - Segmentação de palavra - Apagamento de sílaba - Apagamento de fonema - Adição de fonema - Reversão fonêmica - Substituição fonêmica - Língua do p - Soletração inventada 	<ul style="list-style-type: none"> - Bater palmas para cada sílaba ou cada fonema. - Quantos sons você escuta na palavra “bolo”? - Dizer cada uma das sílabas de uma palavra. - Dizer a palavra de maneira “engraçada”, separando o ataque da rima. - Qual é o primeiro som em “rosa”? - Dizer pequenos pedaços da palavra. - Diga a palavra “pasta” sem o “ta”, ou diga “rolar” sem o “ro”. - Diga a palavra “sai” sem o /s/. Que som você tira de “sai” para ficar “ai”? - Produzir uma sílaba depois de agrupar com o fonema dado. - Diga “es” com o lo som no fim e o som final no início. - Diga “gata”. Agora diga isso com /l/ no lugar de /g/. - la-pa-ta-pa (lata) - Soletrar, da melhor maneira possível, uma palavra falada
<p>Agrupamento (síntese)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Agrupamento de sílabas - Agrupamento ataque-rima - Agrupamento fonêmico 	<p>Agrupar sílabas para formar uma palavra.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Agrupar ataque-rima ditos separadamente para formar uma palavra. - Agrupar fonemas que estão sendo ditos separadamente para formar uma palavra

Fonte: Coimbra (1997, p. 36).

Partindo disso, Scliar-Cabral (2003) atribui o domínio metafonológico ao conhecimento que se tem dos princípios do sistema alfabético da língua. Sem esse conhecimento não se pode avançar naquilo que se diz reflexão das propriedades fonológicas da língua. Esses princípios envolvem o sistema gráfico e fonológico e não apenas a relação letra e fonema. Dentro dessa categoria de percepção, existem conjuntos de normas, atribuições e abordagens que somente o conhecimento permite depreendê-los.

De acordo com Cardoso-Martins (1995, p.11), “é possível que parte do desafio apresentado pela aprendizagem da leitura e da escrita em uma ortografia alfabética resulte na dificuldade que representa para a criança desconsiderar o significado e focalizar a atenção nas propriedades fonológicas da fala”. Se a criança não compreende esse sistema gráfico-fônico, fica difícil evoluir na aprendizagem da leitura e da escrita.

Sim-Sim (2006, p. 172) também defende que a consciência fonológica contribui para a descoberta do princípio alfabético:

A descoberta e o domínio do princípio alfabético só são possíveis se a criança for capaz de analisar e controlar os segmentos que compõem a cadeia sonora da linguagem oral, ou seja, as palavras, as sílabas e os fonemas. É esta a capacidade, denominada consciência fonológica, que permite a recodificação fonética, a qual se beneficia da estimulação pedagógica decorrente da ação do adulto.

Morais (2012) expõe que a criança precisa desenvolver habilidades específicas, como estabelecer relação entre letra e fonema, que não é conhecimento fácil de ser adquirido. Sobre isso, Lemle (2007) e Faraco (2005) fazem uma classificação das relações que há entre letra e fonema. Tais relações são classificadas em três categorias:

- 1ª Cada letra é representada por um som e cada som é representado por uma letra (relação biunívoca);
- 2ª Cada letra é representada por um som de acordo com a posição onde se estabelece (sacola, casa, massa), um mesmo som é representado por diferentes letras de acordo com a posição onde se estabelece (zebra, casa) – Relações por motivação fonética;
- 3ª A representação de um único som para diferentes letras em uma mesma posição (relações de concorrência).

A partir desse conhecimento, a criança poderá se apropriar do conhecimento do que é sílaba e do que é palavra, assim como a função de cada uma. Esse conhecimento reflete em outros como a importância de saber o que é dígrafo, encontros vocálicos e consonantais, e como tal conhecimento ajuda na aprendizagem de leitura e escrita alfabéticas.

Aimard (1998) explica que as crianças de aproximadamente três anos pronunciam poucas consoantes ou têm dificuldade para pronunciá-las. Geralmente esse problema acontece com as fricativas /f/, /v/, /s/, /z/. Além disso, as crianças também apresentam dificuldade em pronunciar o /r/ e o /l/ em encontros consonantais, algumas nem conseguem pronunciar. Isso é explicado pelo fato de as crianças terem dimensões limitadas, ainda em desenvolvimento. O autor explica (1998, p. 67):

A produção da palavra precisa do encadeamento de atividades motoras finas muito precisas, e isso se adquire progressivamente, nem todas as crianças têm o mesmo ritmo nessa progressão, e por isso nos maravilhamos diante de uma criança de três anos que fala “como um adulto”, enquanto outras ainda têm um jargão muito arcaico com quatro ou cinco anos.

Muitas crianças simplificam as palavras, omitindo ou substituindo alguns fonemas. Isso acontece, principalmente, se a palavra ou frase for longa. Diante disso, Aimard (1998) argumenta que o encadeamento da fala em sequências é muito complexo se comparado à pronúncia isolada de fonemas ou sílabas. O autor acrescenta ainda que a partir dos três anos ocorrem mudanças cruciais no desenvolvimento cognitivo da criança, principalmente no que se refere à pronúncia. As imperfeições da linguagem infantil vão dando lugar a construções que se aproximam da linguagem esperada. Os fonemas não pronunciados começam a aparecer. A criança vai pronunciá-los de acordo com a maneira que as pessoas que vivem ao seu redor pronunciam, reforça o autor.

Já se tratando da escrita, Cohen e Gilabert (1992) explicam que a primeira manifestação da criança com essa habilidade parece ser através das comparações visuais e isso vai aos poucos construindo pontos de referência, ou seja, a criança vai fazendo assimilações do que uma letra pode representar e que outras representações também estão ligadas a tal letra. Aos poucos, a criança desenvolve a capacidade de percepção de som e letra e o que vem pela frente, trata-se apenas de etapas e avanços sistemáticos de apropriação linguística.

Para Fernandes (2006), é necessário desenvolver a capacidade metalinguística das crianças, de forma que fiquem esclarecidos o valor e o papel das marcas gráficas na representação das ideias. Isso passa a ser um salto qualitativo, uma vez que a aquisição da escrita envolve mudança no nível de abstração das unidades de segmentação. A fala é caracterizada pela linearidade e globalidade de ideias e a escrita pelas unidades discretas:

É exatamente este o ponto de discussão: a natureza da representação escrita da língua, o caráter simbólico dos sinais materiais. O estudo desse processo possibilita a reflexão sobre suas etapas, bem como o esclarecimento de seus mecanismos subjacentes. Do ponto de vista teórico, os principais aspectos de tal discussão parecem ser a representação e os mecanismos representativos das marcas gráficas (p. 171).

Aburre (1998) explicita que a aquisição da escrita ainda envolve mistérios. Os procedimentos adotados por uma criança para fazer segmentações são tomados inicialmente como um conjunto de blocos ou porções não-analisadas que vão sendo preenchidas aos

poucos pela memória da criança, de acordo com a compreensão que vai construindo dos segmentos que compõem a palavra.

Kato (1985) argumenta que a criança possui inteligência grande para entender certas situações de aprendizagem, desde que a escola enfatize as atividades que a levem a operar nesse nível. As categorias fonológicas parecem ser mais delicadas, uma vez que é a partir da aquisição das mesmas que a criança consegue compreender outras estruturas maiores. Ao pensarmos na composição dos princípios fonológicos da língua, percebemos que esta é essencial para a criança aprender a escrever e a ler. O conhecimento de tais princípios leva a criança a entender grande parte da estrutura e do funcionamento de uma língua.

As habilidades fonológicas se apresentam na forma como um falante produz estruturas de sua língua materna e como as compreende, desde a pronúncia até capacidade de análise mais complexa, como produção e compreensão de variantes da língua.

Um falante necessita conhecer os elementos linguísticos de seu idioma, suas relações, estrutura e funções para realizar a comunicação oral e verbal. Esse conhecimento se manifesta pela aquisição dos processos e mecanismos fonéticos e fonológicos que o permitam fazer uso das variantes linguísticas de modo consciente.

Em síntese, as habilidades metafonológicas se apresentam tanto pelos aspectos fonêmicos quanto suprafonêmicos. Os aspectos fonêmicos dizem respeito aos segmentos vocálicos e consonantais. A natureza ortográfica da língua portuguesa é por essência fonêmica, isto é, há uma aproximação entre o que é falado e o que é escrito. Essa representação nem sempre é perfeita, pois uma das características mais marcantes do sistema fonológico do português brasileiro é a possibilidade de uma letra representar mais de um fonema e um fonema ser representado por mais de uma letra. Isso pode ser aplicado tanto a fonemas vocálicos quanto consonantais.

No próximo capítulo, discutiremos sobre consciência fonológica e alfabetização.

4 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E ALFABETIZAÇÃO

[...] os psicólogos, professores e formadores de professores devem refletir sobre suas práticas. É essencial buscar a forma mais eficiente e menos custosa, tanto para a criança quanto para a escola de ensinar a ler e a escrever (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2000, p. 220).

Neste capítulo, discutiremos sobre a importância das habilidades metafonológicas para a alfabetização. Inicialmente, falaremos sobre o percurso dos estudos e dos métodos de alfabetização ao longo dos anos no Brasil e depois falaremos sobre essas habilidades como necessárias à alfabetização, mas não únicas. A ideia de apresentação deste capítulo se justifica pelo fato de que as habilidades metafonológicas estão diretamente relacionadas ao processo de alfabetização.

4.1 Alfabetização: percurso e métodos

Nas últimas décadas, o termo *alfabetização* passou por alterações de definição, uma vez que a expressão *aprender a ler e a escrever*, colocada primeiramente como definição para tal termo, passou por muitas transformações como consequências de estudos realizados por educadores, linguistas, psicólogos, filósofos, dentre outros. Segundo Morais (2012, p. 14):

Sabemos que as concepções de alfabetização e de estar alfabetizado são históricas e variam ao longo do tempo. Nas seis últimas décadas, mudamos radicalmente nossas concepções sobre esses temas. Se nos anos 1950, em nosso país, ainda tomávamos por alfabetizado quem sabia assinar o nome, hoje cobramos que os recém-alfabetizados sejam capazes de ler e compreender pequenos textos, além de conseguir produzir pequenos textos. No meio desse caminho, vivemos o que a professora Magda Soares [...] denominou “desinvenção” da alfabetização.

De acordo com Soares (2007), alfabetização deve ser encarada em uma concepção sempre plural. No quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança, como também do adulto analfabeto, no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: alfabetização (aquisição do sistema convencional de escrita) e letramento (desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita). Não dá para falar de alfabetização como capacidade de decodificação (leitura) e codificação (escrita), apenas.

Inicialmente, o termo alfabetização foi traduzido ligado ao ensino de escrita, não se voltava para o ensino de leitura, uma vez que a codificação era o necessário para quem frequentava a escola. A preocupação com o ensino de leitura e escrita começou no século XIX, pelo método de taquigrafia de Isaac Pitman (MCGUINNES, 2006).

Essa interpretação advinda da perspectiva de Pitman teve reflexos nas mudanças que foram ocorrendo no âmbito da alfabetização. Para Capovilla (2005, p. 8):

Nos últimos 30 anos, houve um gigantesco progresso nos conhecimentos científicos sobre o processo de aprendizagem da leitura e escrita bem como sobre os métodos de alfabetização. Os estudos sobre alfabetização saíram do campo da intuição, amadorismo e empirismo e da especulação teórica para adquirir foros de ciência experimental. Hoje existe uma “ciência da leitura”, que possui rigor e status acadêmico similar ao de outras ciências.

Ao longo dos tempos, houve muitas diferenças na forma de pensar e conceituar criança, sobretudo no final dos anos 1990 e início de 2000. Essas novas perspectivas trouxeram uma nova posição de competência a ser observada e levada em conta a partir do ser criança na escola. Segundo Castro (2013, p. 18), “Este paradigma da competência faz das crianças agentes sociais plenos, cujo agir modifica as estruturas sociais em que se encontram, dando-lhes outros sentidos”. Nessa conjuntura, olhar as crianças pelo ângulo de um ser de competências é possibilitar não apenas uma coconstrução da própria infância, mas também de um ser dotado de conhecimentos. Cunha e Capellini (2011, p.86) defendem que:

O propósito da alfabetização é auxiliar as crianças a compreenderem o que lêem e a desenvolver estratégias para continuar a ler com autonomia. Sendo, portanto, o objetivo da leitura, obter o significado da escrita, o trabalho primário do leitor iniciante é se tornar fluente no reconhecimento automático da palavra escrita. Para isto, é necessário que o aprendiz desenvolva habilidades consideradas essenciais na aquisição da leitura e da escrita. Uma importante peça no início da aquisição da leitura é a conversão de grafemas para fonemas.

Segundo Mortatti (2006), o percurso da alfabetização no Brasil é caracterizado por quatro períodos: metodização do ensino da leitura, institucionalização do método analítico, alfabetização sob medida e construtivismo e desmetodização. É impossível olhar a trajetória do ensino nos primeiros anos escolares e não perceber a influência de um, mais de um ou todos esses métodos.

O primeiro período compreende o ensino marcado pela metodição da leitura e teve início no Brasil Império, marcado pelo improvisado de escolas, turmas multisseriadas e ausência de material didático. Somente a partir da segunda metade do século XIX foram utilizados materiais didáticos impressos, porém de forma muito limitada, uma vez que poucas

escolas tinham acesso. Nesta época, os métodos utilizados para o ensino da leitura eram os sintéticos e soletração, partindo do nome das letras.

O ensino da leitura era priorizado pelas cartas de ABC, chamadas mais tarde de cartilhas. Pelas cartas de ABC, era apresentado o método mais antigo e tradicional de alfabetização, em que predominava exclusivamente a teoria behaviorista. Mortatti (2006, p. 05) expõe:

[...] para o ensino da leitura, utilizavam-se, nessa época, métodos de marcha sintética (da “parte” para o “todo”): da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas. Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente, reunidas as letras ou os sons em sílabas, ou conhecidas as famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas. Quanto à escrita, esta se restringia à caligrafia e ortografia, e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras.

No segundo momento, a institucionalização do método analítico, há a implementação da reforma da instrução pública em São Paulo e, com isso, houve a reorganização da Escola Normal de São Paulo e a criação da Escola-Modelo Anexa. Essas escolas tinham por objetivo servir de modelo para os outros estados do país desenvolvendo o método analítico no ensino da leitura. Tal método se caracterizava por forte influência norte-americana e tinha como lema o ensino da leitura pelo todo: palavra, sentença ou história, para depois passar para as partes - sílabas, letras e sons. Houve muitas críticas devido à lentidão dos resultados desse método. Mesmo assim, a adoção do mesmo era obrigatória.

A obrigatoriedade deixa de existir com a “Reforma Sampaio Dória (Lei 1750, de 1920), a qual postulava a autonomia didática. Essa obrigatoriedade perdurou até a “Reforma Sampaio Dória” (Lei 1750, de 1920), chamada de “autonomia didática”. A partir desse momento passa-se a usar o termo alfabetização para leitura e para escrita (MORTATTI, 2006).

O terceiro momento, alfabetização sob medida, deu-se em decorrência da autonomia didática e da resistência de alguns professores quanto ao uso do método analítico. Esses professores buscaram novas propostas para a solução desses problemas do ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Para tentarem amenizar a situação, começaram a adotar

métodos mistos ou ecléticos, considerados mais rápidos e eficientes. Nesse período, para Sganderla e Carvalho (2010, p. 08):

[...] o aprendizado da leitura e escrita, sendo o método de ensino subordinado ao nível de maturidade alcançada pelas crianças. A medida do seu nível de maturidade levava à classificação das crianças e agrupamento em classes homogêneas para a alfabetização. [...] “Classe forte para os inteligentes, classes fracas para os que tivessem mais dificuldade em seguir o desenvolvimento da turma” (p. 8-11).

O último momento, construtivismo e desmetodização, começa no início dos anos 1980 em oposição à ineficiência dos métodos anteriores. Dessa forma, desviou-se o olhar para esses métodos e começou-se a trabalhar a atenção que deveria ser dada ao processo de ensino-aprendizagem das crianças. A partir da consolidação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1996), o construtivismo em alfabetização, ancorado nos postulados teóricos de Emília Ferreiro, passa a ser aceito e adotado nacionalmente. Segundo Mortatti (2006, p. 10):

[...] introduziu-se no Brasil o pensamento construtivista sobre alfabetização, resultante das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidas pela pesquisadora argentina Emília Ferreiro e colaboradores. Deslocando o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança (sujeito cognoscente), o construtivismo se apresenta não como um método novo, mas como uma “revolução conceitual”, demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas. Assim, a partir de 1980 inicia-se o quarto momento, caracterizado como “alfabetização: construtivismo e desmetodização”.

No Brasil, segundo Freitas (2011), o método de alfabetização empregado nos últimos anos parte das concepções apresentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais³. E por isso, esse guia de direcionamento didático recebeu muitas críticas vindas de países como Estados Unidos, França e Reino Unido, que decidiram adotar, oficialmente, o método fônico como o método oficial de ensino.

As críticas partiram sobre o método e também sobre os procedimentos didáticos contemplados no processo de alfabetização com o propósito de ensinar a criança a ler e a escrever. Esses procedimentos didáticos não conseguem alcançar resultados que mostrem que o país possui um desempenho favorável que fortaleça a base do processo inicial de escolarização das crianças brasileiras.

³ A partir de 2017, os Parâmetros Curriculares Nacionais deixam de representar esse postulado devido à implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Segundo Freitas (2011), sete fatores devem ser considerados para a garantia de um ensino-aprendizagem eficaz na alfabetização: a consciência fonológica, a instrução fônica, a leitura em voz alta, a instrução de vocabulário, a instrução de compreensão, os programas de leitura independente e a formação do professor. Para Silva (2007, p. 25).

A pessoa alfabetizada é capaz de reconhecer a relação entre símbolo escrito e as formas faladas; a acepção atual de alfabetismo, ser alfabetizado é, portanto, mais que simplesmente ser capaz de ler e escrever o próprio nome e de reconhecer símbolos isolados como se fossem desenhos.

Essa nova maneira de descrever e situar a alfabetização traz muitas crenças, discordâncias e críticas, mas, ao mesmo tempo, traz também uma perspectiva de melhoria no processo de aprendizagem das crianças. Nesse novo cenário, os currículos das escolas precisaram levar em consideração perguntas como: O que ensinar? Como ensinar? Onde ensinar? Para quem ensinar? Por que ensinar? Então, as respostas para essas perguntas são heterogêneas e mudam constantemente. Sobre a primeira indagação, consciência fonológica passou a ser vista como um dos pontos muito importantes para a alfabetização, mas ainda é um campo desconhecido para muitos profissionais dos primeiros anos escolares.

Por fim, concordamos com Deuschle e Cechella (2009) ao afirmarem que trabalhar com consciência fonológica significa trabalhar em conjunto com outros níveis de habilidades linguísticas operacionais. Em momento algum, o trabalho com essa habilidade pode ser separado de outras práticas. Assim, falhas no desenvolvimento, muitas vezes, contribuem para falhas em atividades que requerem, por exemplo, o uso da memória, pois as informações linguísticas são armazenadas, de início, na memória em curto prazo da criança. Então, é necessário que as escolas e professores consigam entender o papel dessa habilidade para a formação estudantil das crianças.

Na seção seguinte, discutiremos sobre o campo de estudo da consciência fonológica e dos estudos da psicogênese da escrita.

4.2 Consciência fonológica e psicogênese da escrita: a alfabetização nos dias atuais

Tratar da alfabetização na atualidade requer um olhar diferenciado, sobretudo, para percebermos as mudanças e entraves que cercam este assunto. O termo alfabetização é marcado desde o início de seu surgimento por muitas maneiras, pelas quais é encarada. Boto (2011, p. 06) destaca:

Como pensar o conceito de escola sem considerar a relevância pedagógica e simbólica do aprendizado da leitura e da escrita? Como compreender a educação moderna sem conceber a habilidade da leitura como requisito de um repertório intrínseco à própria constituição da modernidade? Aliás, em um país como o Brasil, estudar a alfabetização é um dever. Nosso país, como se sabe, não teve — em uma trajetória de longa duração — a educação como prioridade de suas políticas públicas. Sabe-se que avançar no campo da cultura é investir na formação letrada das populações.

As pesquisas realizadas nos últimos anos sobre aquisição da escrita (CORREA, 2001; SOARES, 2007) expõem que esta é marcada por dois momentos importantes: os anos que antecedem 1980 e os anos que sucedem essa data. Na verdade, essa data marca o período de maior ascendência dessa divisão, já que esta começa a acontecer no início da década de 1960.

Até 1960, o behaviorismo prevalece no ensino-aprendizagem sem dividir espaço com outras teorias da aprendizagem, que ainda estavam em surgimento ou estavam para ganhar sua importância no cenário das teorias. No entanto, nessa mesma década, o behaviorismo começa a perder a soberania com a publicação da resenha de autoria de Noam Chomsky sobre a obra de Skinner “Comportamento Verbal”. Nessa resenha, Chomsky defende que a aprendizagem deve ser conceituada como uma propriedade inata do cérebro/mente humana, ideia oposta ao behaviorismo. Esse postulado contribui decisivamente para o surgimento posterior da Psicologia Cognitiva.

Nesse enfoque, surgem as fortes discussões sobre a teoria socioconstrutivista de Vygotsky e sobre a teoria cognitivista de Piaget. Seguindo o viés cognitivo de Piaget, Ferreiro e Teberosky publicam, em meados dos anos 1980, a obra “Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño”, traduzida no Brasil como “Psicogênese da língua escrita”. Na América Latina, a forma como a aquisição da escrita é tratada nessa obra tem um efeito impactante, já que traz uma concepção nova de alfabetização.

A partir de então, surge outra forma de ver a aprendizagem da escrita, e o conceito de alfabetização passa a ser discutido e avaliado no sentido também de ser visto sob um novo olhar. Os reflexos desse trabalho se consolidam no Brasil a partir de 1996 com os Parâmetros Curriculares Nacionais, os quais se definem levando em consideração os pressupostos de tal trabalho.

Falar da psicogênese da língua escrita desenvolvida por Ferreiro e Teberosky é falar de uma teoria que tem um caráter norteador nos estudos da linguagem. As autoras partem do pressuposto de que toda aprendizagem tem uma gênese. Assim, dessa teoria emergem algumas questões que buscam apresentar as formas que marcam o conhecimento

inicial da língua escrita, os processos de conceitualização do sujeito e do objeto diante do desencadeamento progressivo da aprendizagem dessa habilidade (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

A descrição mapeadora do percurso que cada criança faz para se apropriar da escrita elaborada por Ferreiro e Teberosky teve uma dimensão reveladora sobre a aquisição da escrita, promovendo uma nova inserção no plano conceitual. Weisz (1999) destaca que com a psicogênese da língua escrita houve um deslocamento da questão central da alfabetização: o foco deixa de ser a maneira como se ensina para ser a maneira como se aprende – e com isso vem a sofrer efeito uma série de outras questões voltadas a este aspecto. Weisz (1999, p. 05) expõe ainda:

O que Emília Ferreiro e Ana Teberosky demonstraram é que a questão crucial da alfabetização inicial é de natureza conceitual. Isto é, a mão que escreve e o olho que lê estão sob o comando de um cérebro que pensa sobre a escrita que existe em seu meio social e com a qual toma contato através da sua própria participação em atos que envolvem o ler ou o escrever, em práticas sociais mediadas pela escrita.

Essa afirmação nos faz pensar em dois elementos: a criança e a escrita. A escrita é vista como processual e a criança como um sujeito ativo na apropriação dessa habilidade. Sobre este aspecto, Ferreiro e Teberosky (1999, p. 29) explicitam:

O sujeito que conhecemos é aquele que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito o qual espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo.

Essa descrição de sujeito feita pelas autoras tem um reflexo ascendente na aquisição da escrita. É comum perguntarmos ou respondermos se uma determinada criança já sabe ou não escrever. Porém, devemos nos atentar para o fato de que, em termos da psicogênese, essa expressão é inadequada. O saber ou não escrever culturalmente é usado para a escrita ortográfica, ou seja, a escrita que segue os princípios gráficos e fonológicos convencionais de uma língua.

Para Soares (2007), a escrita ortográfica representa a sistematização de uma escrita que se apresenta em padrões individuais, hipotéticos e submetidos à noção de erros. Para a apropriação da escrita ortográfica, a criança passa por várias etapas, erros e descobertas, que começam antes de a criança entrar na escola.

Essas etapas, erros e descobertas são mediados por hipóteses que, segundo Ferreiro e Teberosky (1999), representam palavras-chave no processo de aquisição da escrita. As hipóteses se manifestam nas produções escritas das crianças. Nesse caso, afirmamos que a criança escreve a partir do momento que segura um lápis ou uma caneta e consegue produzir algo em um papel e que para ela (esse algo) tenha uma representação. Se a criança produz um rabisco para representar seu nome ou o nome de alguém, naquele momento é a hipótese que ela tem da escrita. Talvez por isso, em situações mais formais devemos evitar usar as expressões saber ou não escrever.

A criança tem uma experiência com a escrita antes mesmo de ingressar na escola. As etapas pelas quais passam no processo de aquisição dessa habilidade são as mesmas, mas não em mesma idade. O meio ao qual cada criança é exposta tem um papel decisivo na maturação das capacidades cognitivas relacionadas à aprendizagem da escrita. Dizer então quando uma criança começou a escrever é difícil.

Soares (2007) insiste sobre a importância de se tomar o sujeito da teoria da psicogênese como ativo e responsável por sua aprendizagem escrita, mas, sobretudo, insiste que essa abordagem deve ser ponderada. Mesmo o sujeito apresentando tais características, professoras ou professores têm uma função insubstituível no processo de aprendizagem da escrita da criança. Nesse enfoque, podemos atribuir à psicogênese da escrita uma característica do socioconstrutivismo de Vygotsky, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

A escrita da criança revela a hipótese operada, e a compreensão dessa hipótese pelas professoras mostra o que deve ser orientado e ensinado para a criança avançar com sucesso na aprendizagem, criando novas hipóteses para chegar à escrita ortográfica. Esse ensino e orientação baseados no que a criança já sabe e no que a criança precisa e é capaz de aprender (em um determinado momento) justificam a ideia de inserirmos aqui a Zona de Desenvolvimento Proximal de uma outra teoria racionalista.

Os estudos de Ferreiro e Teberosky trazem contribuições importantes para a alfabetização, uma vez que esclarecem como as crianças constroem o conceito de língua escrita através de etapas e fases que realmente acontecem.

De acordo com Capovilla e Capovilla (2010), a realidade de dificuldades na aprendizagem da linguagem escrita se inicia no primeiro ano do Ensino Fundamental e tem sido dominante no desenvolvimento de uma boa sucessão dos anos escolares. Essa realidade adquirida logo ao entrar na escola faz a criança adquirir dificuldades que a impede de se apropriar do sistema linguístico de forma consciente.

Para Larrosa (1999), o ensino de leitura e escrita das crianças deve ser feito levando em conta as competências que as crianças possuem, e que são muitas, para desenvolver outras. Ao tomar a competência das crianças como parâmetro para as interações delas com os outros na aquisição de conhecimentos, a aprendizagem acontece de forma satisfatória. Isso exige dos professores um conhecimento sobre as crianças e suas capacidades e possibilidades.

Enquanto nesse período, na América Latina – em específico no Brasil - espalham-se os primeiros reflexos da “Psicogênese da língua escrita”, segundo Correa (2001), surgem na Europa por ingleses, Bradley e Bryant, Kirtlei e outros, os primeiros estudos metalinguísticos enfatizando a importância do desenvolvimento de habilidades metafonológicas/consciência fonológica nos primeiros anos escolares da criança.

Morais (2019) explicita que o tema consciência fonológica é cheio de matizes e suscita muitas polêmicas no campo da alfabetização no Brasil. Desde o surgimento de ambas, psicogênese da escrita e consciência fonológica não dialogam entre si. A primeira trata a escrita alfabética como um sistema notacional, enquanto o segundo trata o oposto.

Morais (2012, p. 91) explicita:

Temos defendido, há mais de vinte anos [...], que o desenvolvimento de habilidades fonológicas é uma condição necessária, mas não suficiente, para uma criança atingir uma hipótese alfabética, algo que, sempre é bom lembrar, não é o mesmo que estar alfabetizado.

Se discordarmos de Ferreiro quando reconhecemos que os aprendizes precisam pensar nos segmentos sonoros das palavras para poder compreender como a escrita funciona, concordamos completamente com essa genial teórica quando nos ensina que a compreensão do alfabeto envolve um conjunto de processos cognitivos nada simples [...].

Em todos os países, a maioria dos estudiosos da consciência fonológica defende que para se alfabetizar, a criança precisa ter compreensão do princípio alfabético, ou seja, compreender que as letras substituem fonemas. Parece simples, mas isso determina uma visão associacionista de aprendizagem que revela duas limitações: a primeira simplifica a análise do complexo trabalho conceitual do aprendiz, e a segunda adota uma visão adultocêntrica sobre como a criança aprende o alfabeto.

Morais (2019, p. 160) afirma que:

[...] para internalizar tais propriedades sofisticadas, que tendem a ser únicas que os estudiosos da consciência fonológica consideram ao falar de tal princípio alfabético e tratar a escrita como um código, as crianças precisam dar conta de várias outras propriedades, algumas bem antes de entender que

as letras representam sonzinhos no interior das sílabas, isto é, que as letras substituem os fonemas, na visão dos pesquisadores adultos.

A internalização das propriedades fonológicas exige outros conhecimentos por parte da criança que não fazem parte das habilidades metafonológicas, porém são necessárias a estas e ao processo de alfabetização. Para Morais (2019), alguns desses conhecimentos são:

1. As características dos objetos a que as palavras se referem, como tamanho, formato e finalidade;
2. A não invenção das letras e o fato de serem diferentes umas dos outros símbolos como números e sinais de pontuação;
3. A não mudança da ordem das letras no contexto da palavra;
4. A possibilidade que uma letra tem de ser repetida em uma mesma palavra e compartilhamento das mesmas letras do alfabeto por diferentes palavras;
5. A variação dos formatos das letras (p, *p*, P, **P**) e a permanência do mesmo valor.
6. Algumas letras só possuem valor quando aparecem juntas de outras a letra “Q”, junto ao “U”, por exemplo e nem sempre podem aparecer em todas as posições, como “RR” não aparece no começo de palavras e a sequência “QU” não aparece em final de palavras sem uma vogal seguinte.

Entendemos, a partir das considerações de Morais (2019), que uma das barreiras da alfabetização no Brasil é a não interação entre os estudos. Se em vez desse não diálogo, psicogênese da escrita e consciência fonológica fossem tomadas como dois campos de interação, necessários e complementares, talvez os resultados fossem menos preocupantes.

Para Morais (2012, p. 24):

Como já defendemos previamente [...], entendemos que uma má interpretação da teoria da psicogênese da escrita e uma hegemonia do discurso do letramento teriam levado à conclusão de que não era preciso ensinar, de modo sistemático e planejado, a escrita alfabética, porque os alunos espontaneamente a aprenderiam participando de práticas diárias de leitura e de produção de textos. Este nos parece um fenômeno bem brasileiro: “desinventamos” o ensino da escrita alfabética, criamos certa ditadura do texto (segundo a qual seria proibido trabalhar com unidades menores, como palavras ou sílabas), como se fosse verdade que a maioria das crianças “descobre”, por conta própria e sem instrução sistemática, como a escrita alfabética funciona e quais são as suas convenções. Na verdade, esta “descoberta sem ensino” não ocorre para a grande maioria das crianças de grupos socioculturais favorecidos. Mesmo a maioria dos filhos da classe média e da burguesia só se alfabetiza recebendo um ensino específico sobre a escrita alfabética.

Um dos motivos pelos quais o tema consciência fonológica enfrenta resistência de aceitação no Brasil se deve ao fato de ser ligado ao método fônico. No entanto, esse método é oficialmente recomendado por organismos como Instituto Nacional de Saúde Infantil e Desenvolvimento Humano nos Estados Unidos; pelo Observatório Nacional de Leitura na França; pelo Departamento de Educação do Reino Unido e pelo Departamento de Educação de Base de Portugal. A preocupação com o desenvolvimento da consciência fonológica se faz presente em países como Finlândia, Canadá, Austrália, Irlanda, Inglaterra, Escócia, Suécia, Bélgica, Noruega, França, Estados Unidos, Dinamarca, Espanha, Itália, Alemanha, Cuba, Israel e Portugal. Esses países se destacam em qualidade da educação nos primeiros anos escolares (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2010).

Para Cardoso Martins (1995), há uma relação entre a habilidade de consciência fonológica e o processo de alfabetização pelo fato de que há a necessidade de a criança aprender o código escrito e isso implica à capacidade de manipulação explícita da estrutura da língua falada. Essa habilidade permite a correspondência entre o código oral e o escrito. Morais (2019, p. 222) chama a atenção para sete pontos que devem ser considerados quando se trata de consciência fonológica. O primeiro ponto nos lembra de que no cotidiano das crianças pequenas, desde a educação infantil, o ensino de reflexão sobre a escrita alfabética deve sempre estar ligada às práticas de leitura, compreensão e produção de textos.

O segundo ponto chama a atenção para o fato de que a escrita alfabética é um sistema notacional, e seu aprendizado necessita do desenvolvimento de elementos conceituais ligados à evolução de habilidades metafonológicas, mas também do conhecimento de aspectos convencionais do sistema, sobretudo, as correspondências entre grafemas e fonemas na leitura e na escrita.

No terceiro ponto, Morais argumenta que a consciência fonológica não pode ser vista como a panaceia dos problemas da alfabetização. Mesmo sendo extremamente necessárias, as habilidades de consciência fonológica não são suficientes para uma criança ter compreensão e domínio do sistema alfabético.

No quarto ponto, o autor diz que algumas habilidades fonêmicas que vêm sendo tratadas por alguns pesquisadores de cartilhas fônicas como requisitos para a alfabetização não são dominadas por alguns aprendizes que já escrevem e leem convencionalmente. Então tudo deve ser refletido e ponderado.

No quinto ponto, é destacado que o ensino que visa ao desenvolvimento da consciência fonológica deve ter um sentido lúdico e de promoção da curiosidade metalinguísticas das crianças desde cedo, com respeito à evolução de suas capacidades

individuais de pensar sobre as partes orais de palavras e permitindo que o contato com a escrita das mesmas palavras favoreça a reflexão metalinguística.

No sexto ponto, é destacado que respeitando um ideal construtivista, devemos entender que os professores têm conhecimentos prévios adquiridos antes e durante o exercício da docência, e que eles têm saberes sobre o ofício de alfabetizar que não podem ser reduzidos apenas a teorias psicolinguísticas.

O último ponto traz em foco que os ritmos de como as crianças avançam no domínio da notação alfabética e têm variações de acordo com o que podem ou não vivenciar como reflexão sobre esta. As prescrições reformuladas precisam ser revistas e ajustadas aos progressos que as crianças vão revelando à medida que as práticas docentes se tornam mais estáveis, a fim de garantir o êxito na aprendizagem de todos os aprendizes.

Esses setes pontos apresentados por Morais (2019) são importantes, uma vez que refletem sobre o cuidado que devemos tomar quando falamos da relação que consciência fonológica tem com a alfabetização. Essa habilidade é um fator importante que precisa ser desenvolvido nos primeiros anos de escola, mas por si só não garante o sucesso das crianças no processo de aprendizagem. Juntamente com essa habilidade, são colocados em evidências outros fatores como a compreensão e produção de textos orais e escritos e a forma como tudo isso é ensinado.

Morais (2012, p. 108) apresenta uma reflexão sobre a ausência do trabalho com consciência fonológica e escrita alfabética nas escolas:

Em alguns países, como a França, a proposta de se trabalhar com a escrita alfabética e com a consciência fonológica faz parte dos currículos do final da educação infantil [...]. Nas escolas públicas daquele país, as crianças de 5 anos que frequentam a grande *section maternelle* são incentivadas a pensar sobre palavras com sílabas iguais, sobre rimas etc., de modo a avançarem na compreensão do princípio alfabético. Em nosso país, infelizmente, os atuais documentos que regem os currículos da educação infantil [...] são absolutamente omissos quanto à especificação de um ensino que, minimamente, permita às crianças das camadas populares viverem, na escola, experiências efetivas de reflexão sobre as palavras escritas e sobre suas partes orais.

Então, nesse cenário, as escolas têm o desafio diário de ensinar não apenas com prioridades em teorias psicológicas ou linguísticas que buscam explicar a melhor forma de como as crianças aprendem. Segundo Morais (2019, p. 226), “saberes de ordem pedagógica geral, que nada têm a ver com psicologia cognitiva ou fonologia, são também essenciais para que os aprendizes sejam respeitados e para que a ação docente seja eficaz”.

Até os anos 1980 no Brasil, a educação infantil era uma etapa independente e separada da escolarização que começava no ensino fundamental, situando-se, portanto, fora da educação formal. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (2017), a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases em 1996, a educação infantil passa a ser parte da educação básica, direito da criança e dever do estado, no entanto:

Embora reconhecida como direito de todas as crianças e dever do Estado, a Educação Infantil passa a ser obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos apenas com a Emenda Constitucional nº 59/2009 que determina a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos. Essa extensão da obrigatoriedade foi incluída na LDB em 2013, consagrando plenamente a obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças de 4 e 5 anos em instituições de Educação Infantil.

Com a inclusão da educação infantil nesse documento oficial, mais um passo importante é dado para a garantia desse direito que enfrenta tantos desafios para ser uma realidade. Acreditamos e defendemos que, desde cedo, as crianças tenham em exercício o direito que a elas foi dado, que é a garantia de um ensino-aprendizagem reflexivo, não apenas sobre o componente fonológico, mas como um todo. É necessário que as crianças compreendam o que a escola, já na educação infantil, está lhe proporcionando.

Muitas vezes, o foco da educação infantil é o ensino da leitura para que as crianças comecem o primeiro ano escolar do ensino fundamental com capacidade de decodificar. E visando alcançar tal meta, pode ser que exista prioridade em competência e outras menos prioridades. Vimos que esse objetivo que tem se tornado lema da maioria das escolas é importante, mas que junto a ele seja agregado outros conhecimentos, sobretudo, de reflexão sobre a língua.

Vinculado a isso, são postos em evidência a caracterização do currículo escolar da educação infantil que nos leva a pensar sobre alguns pontos que podem ser transformados em questionamentos: a maneira pela qual esse currículo é traduzido na sala de aula; os reflexos pelos quais as crianças conseguem ver e fazer apropriações, e a evolução das crianças da chegada à educação infantil e saída da educação infantil.

Defendemos existir uma relação positiva entre o ensino da consciência fonológica e alfabetização, se aliada a outras práticas estiver. E isso é necessário e deve ser uma realidade sistemática do ensino-aprendizagem das escolas que ofertam educação infantil e/ou ensino fundamental.

No capítulo seguinte, apresentaremos os pressupostos metodológicos adotados para a realização da pesquisa.

5 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentaremos os pressupostos metodológicos de nossa pesquisa. Dessa forma, apresentaremos o como, com quem, quantos e onde a pesquisa foi realizada. O estudo partiu, então, de descrições específicas em cada ano escolar até chegar a conclusões de domínios mais genéricos para verificarmos como se dá o desenvolvimento das habilidades metafonológicas das crianças entre a primeira etapa da educação básica, Infantil IV e Infantil, e o final da alfabetização, 2º ano do Ensino Fundamental.

5.1 Método de procedimento

5.1.1 *Tipo de pesquisa*

O estudo se enquadra no tipo de pesquisa descritiva a partir de uma coleta de dados em campo. Segundo Gil (2002, p. 131):

As pesquisas descritivas têm como objetivo básico descrever as características de populações e de fenômenos. Muitos dos estudos de campo, bem como de levantamentos, podem ser classificados nessa categoria. Nos levantamentos, contudo, a preocupação do pesquisador é a de descrever com precisão essas características, utilizando instrumentos padronizados de coleta de dados, tais como questionários e formulários, que conduzem a resultados de natureza quantitativa. Nos estudos de campo, a preocupação também é com a descrição, mas a ênfase maior é colocada na profundidade e não na precisão, o que leva o pesquisador a preferir Pesquisa com esse caráter fundamenta-se em estudos e concentra-se na análise, na descrição de características ou propriedades, ou ainda, das relações entre essas propriedades e determinados fatos/fenômenos relacionados à certa realidade. Por esse motivo, a pesquisa descritiva é complexa e delicada, por envolver riscos de erros constantemente.

A pesquisa se classifica como de campo e de abordagem quanti-qualitativa. Segundo Del Ré (2006), pesquisas dessa natureza pressupõem uma realidade dinâmica e estão relacionadas a um tipo de observação mais subjetiva, naturalística e não controlável. O pesquisador é guiado pelos achados. Assim, utilizamos o método indutivo. De acordo com a autora, quando se trata de estudar a linguagem infantil, existem algumas considerações que podem gerar resultados que, na maioria das vezes, não vão ao encontro das hipóteses iniciais do estudo e nesse momento, o pesquisador deve estar bem atento aos dados disponíveis para saber interpretar e levar em consideração o que realmente é evidente.

5.1.2 Delimitação do universo

Para a realização do estudo, foi necessário realizar uma pesquisa de campo, com crianças de quatro a sete anos de idade, do Infantil IV ao 2º ano do Ensino Fundamental. Partimos com a ideia de que as atividades deveriam ser realizadas com quinze crianças de cada ano escolar levado em conta (totalizando sessenta crianças).

A escolha de tais anos escolares emergiu do interesse em sabermos que tipos de habilidades metafonológicas se manifestam da Educação Infantil até as séries iniciais do Ensino Fundamental. Para a pesquisa, seguimos os pressupostos sobre identidade dos pesquisados de acordo com Gil (2002, p. 132):

A análise dos materiais obtidos não deve ser conduzida a ponto de possibilitar a identificação dos respondentes. Se as pessoas forem prevenidas de que sua identidade será preservada, deverão de fato permanecer anônimas. Isso corresponde a uma importante obrigação moral dos pesquisadores.

Realizamos a pesquisa no município de Sobral, Ceará. Escolhemos trabalhar com crianças desse município pelo acesso. Realizamos a pesquisa na Escola Antônio Custódio de Azevedo, localizada no distrito de Aprazível, Sobral, Ceará. As sessenta crianças frequentavam o turno manhã.

Escolhemos essa escola por ser uma das que tem Educação Infantil e Ensino Fundamental. A escolha de realizar a pesquisa com quinze crianças de cada ano escolar foi determinada antes mesmo de conhecermos a escola por acreditarmos que seria um número suficiente para coletarmos os dados necessários. Um número maior poderia prejudicar a coleta, porque pesquisa com criança exige uma sistemática maior e mais atenção também (levamos em conta a possibilidade de que as crianças poderiam precisar de muito tempo para realizarem as tarefas, poderiam não querer responder, poderiam não se concentrar para responder e tirarem a concentração dos colegas também). E um número menor de crianças poderia ser insuficiente.

Quando chegamos à escola, verificamos que cada uma das quatro turmas tinha entre quinze e vinte alunos matriculados, o que reafirmou nossa ideia de permanecer com a quantidade escolhida. As crianças que não fizeram parte da pesquisa, das turmas com mais de quinze, coincidentemente, tinham faltado.

A escola é referência nacional em resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica. Devido a isso, há um sistema processual de ensino focado no crescimento e

busca de melhores resultados e o trabalho voltado para essa realidade é perceptível desde a educação infantil.

A escola funciona com turmas da educação infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental, nos turnos manhã e tarde, e com turmas de Educação de Jovens e Adultos no turno noite.

Para a realização da pesquisa, apresentamos o termo de compromisso para utilização de dados (anexo B) e pedimos autorização ao secretário de educação do município de Sobral – Ceará e direção da escola. Após a autorização da secretaria de educação (anexo C) e direção (anexo D), pedimos autorização aos pais das crianças, com o apoio da direção, para realizarmos as atividades. Todos os pais assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Anexo E.

O último passo, antes de realizarmos a pesquisa com as crianças, foi enviar o projeto com as autorizações para a avaliação da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. O Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) da nossa pesquisa é 11713019.0.0000.5054 e o número do parecer é 3.284.062. A pesquisa teve aprovação pelo comitê de ética no dia 25 de abril de 2019 (Anexo A).

5.1.3 Sujeitos

As sessenta crianças que participaram da pesquisa eram do turno manhã. Todas moram próximo ou relativamente próximo à escola. Mesmo a escola sendo uma referência nacional da educação, algumas dessas crianças vêm de um lar marcado por problemas familiares e financeiros. Algumas moram com avós; algumas são filhas de pais desempregados; outras são filhas de agricultores, vendedores, feirantes e outras de professores. Esses aspectos sociais não foram levados em consideração na pesquisa. O quadro seguinte apresenta um resumo das características das crianças que participaram da pesquisa.

Quadro 5 – Sujeitos da pesquisa

Anos escolares	Idade	Sexo feminino	Sexo masculino	Total
Infantil IV	04 anos completos	07	08	15
Infantil V	06 crianças com 05 anos e 09 crianças com 06 anos completos	08	07	15

Continua.

Quadro 5 – Sujeitos da pesquisa (*Conclusão*)

Anos escolares	Idade	Sexo feminino	Sexo masculino	Total
1º ano	06 anos completos	05	10	15
2º ano	09 crianças com 08 anos completos e 06 com 07	06	09	15

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Como mostra o quadro, as crianças possuem de quatro a oito anos de idade; vinte seis crianças são do sexo feminino e trinta e quatro do sexo masculino, totalizando sessenta crianças. Todas quiseram responder as questões das atividades da nossa pesquisa de maneira divertida, disciplinada e, sobretudo, comprometida.

O engajamento das crianças na realização das tarefas nos surpreendeu muito, uma vez que não houve qualquer resistência por parte de alguma criança em não querer participar ou responder as tarefas, o que seria normal e esperado de crianças desses anos escolares.

5.1.4 Instrumentos

Para a realização da pesquisa, elaboramos atividades a serem dirigidas, escritas e orais. As atividades escritas foram respondidas pelas crianças e as atividades orais foram dirigidas às crianças por nós.

As atividades foram organizadas em dois grupos: consciência fonêmica e consciência suprafonêmica. O primeiro grupo elencou oito habilidades (em oito tarefas) para análise: identificação e contagem de letras, identificação e contagem de fonemas, identificação de fonemas iniciais de palavras, identificação de fonemas finais de palavras, acréscimos de fonemas iniciais, subtração de fonemas iniciais, acréscimos de fonemas finais e subtração de fonemas finais. No segundo grupo, levamos em consideração cinco habilidades (em cinco tarefas): identificação de sílabas, identificação da unidade palavra, identificação e produção de frases, identificação de rimas e produção de palavras.

Para elaboração das atividades, as leituras em Morais (2012), Adams *et al.* (2006) e Coimbra (1997) nos auxiliaram, porém os enunciados foram elaborados por nós. Durante a aplicação das atividades com as crianças da Educação Infantil, líamos os enunciados para elas e, por isso, a maioria das respostas foram apresentadas oralmente. As crianças do primeiro e segundo anos conseguiram compreender os enunciados sozinhas, porém estávamos atentas sobre possíveis incompreensões.

Procuramos ter muita atenção no momento da elaboração das tarefas de cada atividade. Assim, elaboramos duas atividades gerais: uma para ser aplicada com as trinta crianças da Educação Infantil (Infantil IV e Infantil V) e outra para as trinta crianças dos anos iniciais (1º e 2º ano). Mesmo as atividades apresentando as tarefas semelhantes em cada dois anos escolares, o modo de aplicação foi diferente, porque conforme o desempenho das crianças, a partir da resposta de cada tarefa, outras foram sendo apresentadas para ratificarem nossos resultados.

A elaboração de cada tarefa foi organizada partindo da apresentação de um texto constituído de palavras formadas, além de fonemas vocálicos, por consonantais oclusivos, bilabiais, labiodentais e fricativos dentais ou alveolares. Então, nas tarefas de identificação, contagem, acréscimos e subtração de fonemas, optamos por apresentar palavras com fonemas contendo esses traços. Nas tarefas de identificação e contagem de sílabas, priorizamos palavras constituídas por sílabas formadas por consoante e vogal.

5.1.5 Descrição da aplicação das atividades

Aplicamos as atividades no início e final do ano de 2019. No início do ano, aplicamos com quinze crianças do Infantil IV e com quinze do primeiro ano do Ensino Fundamental. No final do ano, aplicamos com quinze crianças do Infantil V e quinze do segundo ano do Ensino Fundamental.

As atividades foram realizadas durante o turno manhã, no qual as crianças estudavam. Tivemos um apoio da direção da escola, professoras, auxiliares de sala e coordenadoras durante toda a realização da pesquisa.

Para a realização das atividades, a escola cedeu uma sala (sala de leitura). As crianças de cada sala de aula foram divididas em grupos de cinco. As atividades eram aplicadas com cada um desses grupos em momentos diferentes no decorrer da manhã. A mesma sistemática se deu nos quatro anos escolares. Assim que terminávamos a aplicação de cada grupo, anotávamos as observações dos resultados alcançados.

Pelo costume que as crianças já têm de realizarem provinhas diagnósticas, não houve nenhuma resistência sobre não querer fazer alguma tarefa das atividades. Cada criança ficava atenta e muito interessada em compreender o enunciado de cada tarefa, oral ou escrita.

5.1.6 Descrição da análise de dados

A análise foi realizada a partir das atividades das crianças. As atividades das crianças do Infantil IV foram realizadas de forma oral, exceto a tarefa que pedia para que elas escrevessem seus nomes. Conforme as crianças iam respondendo, tínhamos o cuidado de fazer anotações detalhadas.

A análise das atividades dos outros anos escolares foi feita a partir das respostas escritas das crianças e das anotações que fizemos das respostas orais.

Na análise, usamos códigos para nomear as crianças e ficou da seguinte forma:

- Infantil IV - A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12, A13, A14, e A15.
- Infantil V - B1, B2, B3, B4, B5, B6, B7, B8, B9, B10, B11, B12, B13, B14 e B15.
- 1º ano - C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7, C8, C9, C10, C11, C12, C13, C14 e C15.
- 2º ano - D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10, D11, D12, D13, D14 e D15.

Na análise dos resultados, quinto capítulo, apresentaremos as habilidades desenvolvidas pelas crianças em cada ano escolar; em seguida, apresentaremos os resultados de cada criança em cada habilidade e, por fim, apresentaremos os resultados por habilidade para mostrarmos em qual as crianças têm mais dificuldades e demoram mais para desenvolver. E, com isso, construiremos um mapeamento progressivo no contínuo entre pré-escola e final do ciclo de alfabetização.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, apresentaremos os resultados e discussão da pesquisa realizada com as sessenta crianças sobralenses. Usaremos quadros, gráficos e tabelas para demonstrarmos os resultados. De início, apresentaremos os resultados de cada ano escolar em dois grupos, fonêmico e suprafonêmico, cada um com habilidades específicas avaliáveis, e depois compararemos os resultados de cada uma dessas habilidades específicas por ano e habilidade.

Aprender aspectos linguísticos na educação infantil é apenas um dos objetivos a partir dos direitos dessa etapa escolar. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular, a criança dessa etapa escolar tem seis direitos: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Segundo o documento:

A Educação Infantil é a etapa em que as crianças estão se apropriando da língua oral e, por meio de variadas situações nas quais podem falar e ouvir, vão ampliando e enriquecendo seus recursos de expressão e de compreensão, seu vocabulário, o que possibilita a internalização de estruturas linguísticas mais complexas. Ouvir a leitura de textos pelo professor é uma das possibilidades mais ricas de desenvolvimento da oralidade, pelo incentivo à escuta atenta, pela formulação de perguntas e respostas, de questionamentos, pelo convívio com novas palavras e novas estruturas sintáticas, além de se constituir em alternativa para introduzir a criança no universo da escrita (BNCC, 2017, p. 37).

Essa etapa é extremamente importante, complexa e exige muita atenção por parte dos profissionais. A criança tem seu tempo, suas limitações, suas barreiras e um repertório de conhecimentos prévios muitas vezes inexplicáveis. A escola precisa compreender e levar em consideração o que a criança tem como saber já adquirido e possibilitar que junto com esse conhecimento, habilidades e outros saberes sejam desenvolvidos.

Levando em conta esses pressupostos reais, elaboramos as atividades das crianças do Infantil IV e Infantil V no intuito de verificarmos que habilidades metafonológicas têm as crianças ao ingressarem na primeira etapa da educação básica, Infantil IV, e que habilidades têm as crianças ao concluírem a primeira etapa da educação básica, Infantil V. As atividades das crianças do 1º e 2º anos foram realizadas no intuito de verificarmos o desenvolvimento de habilidades metafonológicas das crianças que iniciam o ensino fundamental e que terminam o ciclo de alfabetização.

Segundo Freitas (2004), é preciso tomar muito cuidado ao avaliar habilidades de consciência fonológica em crianças devido às diferenças existentes entre as tarefas. É preciso

ficar atento se a criança está tendo dificuldade em responder a tarefa porque não é capaz de lidar com a manipulação das unidades sonoras ou porque está sendo exigido dela um conhecimento muito complexo. O nível de dificuldade das tarefas ou a forma como elas são aplicadas podem mascarar os resultados em habilidades metafonológicas. Por isso, tivemos toda uma atenção de verificarmos se as crianças estavam compreendendo o enunciado de cada tarefa. Além da maneira como apresentávamos cada tarefa, sempre explicávamos de outra forma para termos a certeza de que o que estavam respondendo era aquilo mesmo. A primeira seção deste capítulo apresenta os resultados do desenvolvimento das habilidades metafonológicas das crianças do Infantil IV.

6.1 Habilidades metafonológicas do Infantil IV

As atividades para as crianças do Infantil IV foram realizadas em abril de 2019 com quinze crianças. Todas com quatro anos completos de idade. Para conseguirmos fazer um acompanhamento de forma mais produtiva e atenciosa com as crianças, as atividades foram apresentadas em três momentos, com grupos de cinco crianças durante o turno da manhã. Todas as questões foram orais. A atividade completa realizada com as crianças do Infantil IV está no apêndice A.

Dividimos as tarefas⁴ em dois grupos: habilidades fonêmicas e habilidades suprafonêmicas. Essa divisão permaneceu para todos os anos escolares. Nas tarefas do grupo fonêmico, priorizamos as seguintes habilidades: identificação de letras, identificação de fonemas, identificação de fonemas iniciais e finais de palavras, acréscimo e subtração de fonemas iniciais e acréscimo e subtração de fonemas finais. No grupo suprafonêmico, priorizamos as habilidades de identificação de sílabas, identificação de palavras em contexto de frase, identificação de frases, identificação de rimas e produção de palavras de acordo com as convenções do código linguístico.

Em cada quadro, colocamos os tipos de habilidade, quantidade de questões e o desempenho de cada criança em cada questão e no geral das questões de cada grupo.

⁴ As tarefas com enunciados apresentados por nós, para as quais as crianças apresentavam respostas orais, foram construídas com letras minúsculas e as com enunciados a serem lidos pelas crianças foram construídas com letras maiúsculas. Por isso, há tarefas com letras maiúsculas e tarefas com letras minúsculas nas atividades.

Quadro 6 – Atividades de consciência fonêmica das crianças do Infantil IV – Parte 1

Alunos	Tarefas/Número				Acertos
	Identificação de letras (1 tarefa)	Identificação de fonemas (1 tarefa)	Identificação de fonemas iniciais (1 tarefa)	Identificação dos fonemas finais (1 tarefa)	
A1	1	0	0	0	1
A2	1	0	0	0	1
A3	1	0	0	0	1
A4	1	0	0	0	1
A5	1	0	0	0	1
A6	1	0	0	0	1
A7	1	0	0	0	1
A8	1	0	0	0	1
A9	1	0	0	0	1
A10	1	0	0	0	1
A11	1	0	0	0	1
A12	1	0	0	0	1
A13	1	0	0	0	1
A14	1	0	0	0	1
A15	1	0	0	0	1

Fonte: dados da pesquisa.

Ainda sobre consciência fonêmica, realizamos as atividades do quadro seguinte:

Quadro 7 – Atividades de consciência fonêmica das crianças do Infantil IV – Parte 2

Alunos	Tarefas/ Número				Acertos
	Acréscimo de fonemas iniciais (1 tarefa)	Subtração de fonemas iniciais (1 tarefa)	Acréscimo de fonemas finais (1 tarefa)	Subtração de fonemas finais (1 tarefa)	
A1	0	0	0	0	0

Continua.

Quadro 7 – Atividades de consciência fonêmica das crianças do Infantil IV – Parte 2 (Conclusão)

Alunos	Tarefas/ Número				Acertos
	Acréscimo de fonemas iniciais (1 tarefa)	Subtração de fonemas iniciais (1 tarefa)	Acréscimo de fonemas finais (1 tarefa)	Subtração de fonemas finais (1 tarefa)	
A2	1	0	0	0	1
A3	0	0	0	0	0
A4	0	0	0	0	0
A5	0	0	0	0	0
A6	0	0	0	0	0
A7	0	0	0	0	0
A8	0	0	0	0	0
A9	0	0	0	0	0
A10	0	0	0	0	0
A11	0	0	0	0	0
A12	0	0	0	0	0
A13	0	0	0	0	0
A14	0	0	0	0	0
A15	0	0	0	0	0

Fonte: dados da pesquisa.

Como vemos nos quadros 6 e 7, das oito habilidades do grupo fonêmico, as crianças conseguiram bom desempenho apenas na habilidade de identificar letras. Dessa maneira, as crianças não tiveram um desempenho produtivo nas outras sete habilidades.

A primeira questão da atividade exigia o reconhecimento de letras. As crianças não tiveram dificuldades.

Quadro 8 – Tarefa 1 do Infantil IV

Apresentar o alfabeto com as letras fora da sequência e pedir para as crianças identificá-las.														
Z	r	V	x	i	l	P	K	U	a	q	O	T	e	S
x	D	g	Y	m	N	H	F	w	j	C				

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Na primeira tarefa, apresentada no quadro 08, todas as crianças identificaram as letras. Apresentamos as letras do alfabeto fora de ordem, maiúsculas e minúsculas. E não verificamos qualquer dificuldade das crianças em relação à identificação. A tarefa seguinte, segunda questão, da atividade era sobre reconhecimento de sons.

Quadro 9 – Tarefa 2 do Infantil IV

Entregar para cada criança o texto “O sapo não lava o pé” e pedir para cada uma ler o título.



O SAPO NÃO LAVA O PÉ

O SAPO NÃO LAVA O PÉ
NÃO LAVA PORQUE NÃO QUER
ELE MORA LÁ NA LAGOA”
NÃO LAVA O PÉ PORQUE NÃO QUER
MAS QUE CHULÉ!

Se a criança conseguir ler, pedir para continuar a leitura. Caso contrário, cantar para as crianças.

Em seguida, entregar em recortes de cartolina as palavras “sapo”, “lagoa”, “pé”, “chulé” e “lava”.

Pedir para cada criança ler as palavras ou ler para as crianças e pedir para contarem os sons.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Ao pedirmos para as crianças lerem o título do texto, apenas duas conseguiram fazer a decodificação. Cantamos a música e depois entregamos para cada criança, escritas em um pedaço de cartolina, as palavras “sapo”, “lagoa”, “pé”, “chulé” e “lava”. As crianças imediatamente tentaram ler as palavras, porém conseguiam compreender as sílabas, mas não identificaram as palavras. Apresentamos uma imagem correspondente a cada palavra, o que facilitou que elas descobrissem o que estava escrito.

Pedimos que cada uma contasse os sons da palavra que lhe foi entregue. Treze crianças conseguiram contar os sons por meio das sílabas, atribuindo um som para cada sílaba, mas duas, A5 e A7 não conseguiram identificar, falaram números superiores a quantidade de sons e sílabas das palavras. Sobre esse aspecto, Magnusson (1990, p. 132) destaca que:

O fato de o acesso às sílabas ser mais fácil do que o acesso a unidades lingüísticas como os fonemas pode ser explicado pela existência de marcadores auditivos diretos, picos de energia acústica, correspondendo ao número de sílabas.

Em complemento, Gombert (1992) expõe que a sílaba é a unidade natural de segmentação da fala. Por isso, é mais acessível do que as unidades intra-silábicas e os fonemas. Sílabas são unidades cuja extração intencional requer menos esforço analítico, porque correspondem grosseiramente aos gestos articulatórios, enquanto a extração intencional dos segmentos fonéticos e fonêmicos requer um alto grau de analiticidade.

Barrera (1999) ratifica que a sílaba está na parte superior da hierarquia no processamento fonológico da língua, representando um universal fonológico que funciona como base de sustentação sobre a qual recaem as assinalações linguísticas e prosódicas: acento, timbre e tom. E, ao mesmo tempo, dá conta das restrições fonemáticas das línguas. Partindo das respostas das crianças, apresentadas nas atividades, percebemos a ratificação de tais pressupostos. A tarefa seguinte tratou de identificação de fonemas iniciais das palavras.

Quadro 10 – Tarefa 3 do Infantil IV

Continuando com as mesmas palavras do recorte de cartolina, pedir para as crianças dizerem o som inicial da palavra que lhe foi entregue.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Na tarefa de identificação de sons iniciais, quadro 10, usamos as mesmas palavras da tarefa anterior, “sapo”, “lagoa”, “pé”, “chulé” e “lava”. As perguntas foram feitas para os grupos de cinco crianças, da seguinte forma:

- a- Qual é o primeiro som da palavra “sapo”?
- b- Qual é o primeiro som da palavra “lagoa”?
- c- Qual é o primeiro som da palavra “pé”?
- d- Qual é o primeiro som da palavra “lava”?

As crianças não identificaram os fonemas iniciais. Mais uma vez utilizaram a primeira sílaba para fazer essa demarcação. A quarta tarefa foi relacionada à identificação de fonemas finais das palavras.

Quadro 11 – Tarefa 4 do Infantil IV

Continuando com as mesmas palavras do recorte de cartolina, pedir para as crianças dizerem o som final da palavra que lhe foi entregue.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Como mostra o quadro 11, na tarefa de identificação de sons finais das palavras, perguntamos com que som terminava cada uma dessas palavras: “sapo”, “lagoa”, “pé”,

“chulé” e “lava”. As quinze crianças responderam a última sílaba para as palavras “sapo”, “chulé” e “lava”; “pé” para a palavra “pé” e “goa” para a palavra “lagoa”.

As respostas iam nos mostrando que as crianças não tinham ainda a percepção da unidade do fonema. Nas atividades das habilidades do quadro 12, as crianças apresentaram resultados semelhantes aos das atividades contempladas pelo quadro anterior.

Quadro 12 – Tarefa 5 do Infantil IV

Perguntar para as crianças que nova palavra daria se acrescentar a sílaba “sa” no início da palavra “pato”.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

A tarefa do quadro 12 teve por objetivo averiguar a capacidade que as crianças já desenvolveram ou não de acrescentarem sons iniciais para serem criadas novas palavras. Perguntamos para as crianças que se adicionássemos a sílaba “sa” na palavra “pato” que nova palavra teríamos. Apenas uma criança, A2, conseguiu apresentar a resposta. Todas tentaram responder, mas com respostas não equivalentes c

Perguntamos ainda para as crianças que palavras formaríamos se acrescentássemos o fonema /a/ à palavra “vó”. As crianças procuram responder, mas apenas a A2 conseguiu. A tarefa seguinte foi relacionada à capacidade de subtração de fonemas iniciais.

Quadro 13 – Tarefa 6 do Infantil IV

Perguntar para as crianças se tirarmos a sílaba “sa” da palavra “sapo” o que fica.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Sobre essa questão apresentada no quadro 13, as crianças não conseguiram fazer a subtração da sílaba e apresentaram respostas aleatórias (“sapo”, “lagoa”, “pé”, “chulé”, “lava”, “boné”, “sala”, “sapa” e “vida”).

A sétima tarefa foi relacionada à capacidade de acréscimo de fonema em final de palavras.

Quadro 14 – Tarefa 7 do Infantil IV

Perguntar para as crianças que nova palavra teríamos se acrescentássemos o som /s/ na palavra “sapo”.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Ao realizarmos a pergunta do quadro 14 para as crianças, as quinze apresentaram respostas que se distanciaram do esperado. As crianças repetiram o fonema de maneira isolada, mas não conseguiram efetuar o acréscimo à palavra sugerida. Como resposta, apresentaram as seguintes palavras: “sapo”, “lagoa”, “pé”, “chulé”, “lava”, “boné”, “sala”, “sapa” e “vida”. A última tarefa do grupo de consciência fonêmica das crianças do Infantil IV foi sobre subtração de sons finais de palavras.

Quadro 15 – Tarefa 8 do Infantil IV

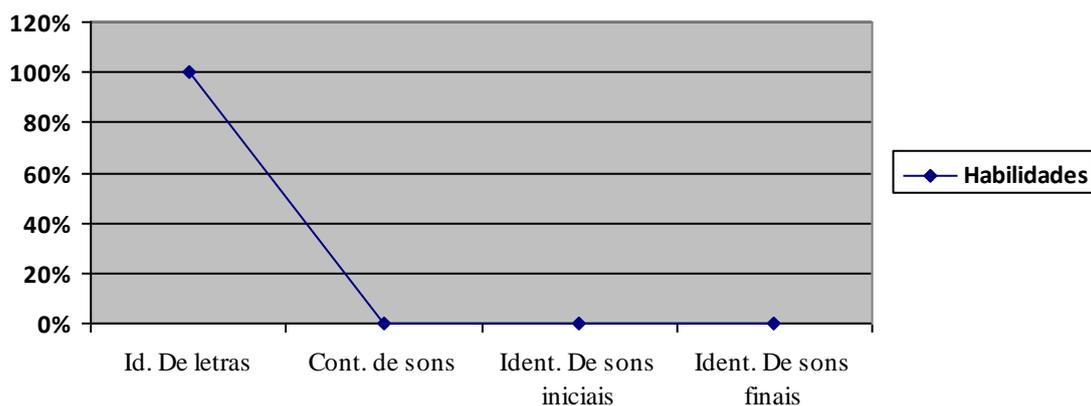
Perguntar para as crianças o que ficaria da palavra “lagoa” se tirássemos o último fonema/som?

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Na tarefa oitava, proposta no quadro 15, as crianças não conseguiram fazer subtração do fonema /a/. Perguntamos ainda o que sobraria se tirássemos o fonema final da palavra “sapos”. As crianças apresentaram a primeira sílaba e algumas a última sílaba.

Verificamos, portanto, com a aplicação dessas tarefas que as crianças do Infantil IV não possuem consciência fonêmica explícita desenvolvida. Nos gráficos 1 e 2, apresentamos os resultados obtidos do grupo de consciência fonêmica das crianças do Infantil IV.

Gráfico 1 – Consciência fonêmica das crianças do Infantil IV – Parte 1



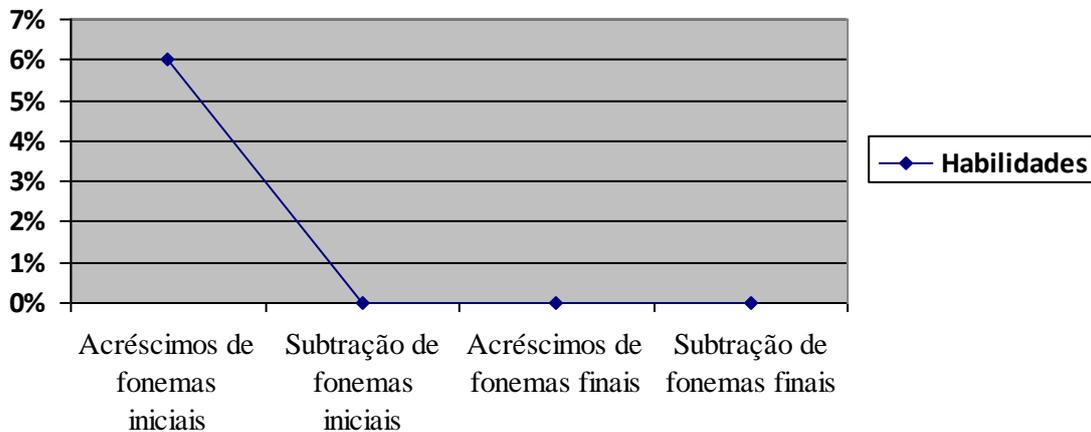
Fonte: elaborado pela pesquisadora.

O gráfico 1 demonstra que 100% das crianças conseguiram identificar letras, nenhuma criança conseguiu identificar fonemas das palavras, fonemas iniciais e finais de palavras.

Apesar de colocarmos no gráfico 1 que nenhuma das crianças do Infantil IV conseguiu identificar sons das palavras e sons iniciais, ratificamos que isso ocorreu a nível de

fonemas, pois as crianças demonstraram que, para elas, o som mínimo é a sílaba e isso para crianças de quatro anos de idade é um conhecimento significativo adquirido.

Gráfico 2 – Consciência fonêmica das crianças do Infantil IV – Parte 2



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Como mostra o gráfico 2, 6% das crianças apresentaram desenvolvimento na habilidade de acréscimo de sons iniciais, 0% nas habilidades de subtração de sons iniciais, acréscimo de sons finais e na habilidade de subtração de sons finais. Das oito tarefas desse grupo de consciência fonêmica, as crianças conseguiram apresentar rendimento apenas em identificação de letras.

Então, percebemos que as crianças iniciam a primeira etapa da educação básica sem consciência fonêmica. Percebemos que as respostas, apresentadas pelas crianças, foram apresentadas como resultado do que elas de fato sabiam sobre cada tarefa. Elas procuravam observar os enunciados com muita atenção. Em nenhum momento houve, por parte de alguma criança, falta de atenção aos enunciados e vontade em responder as tarefas. As crianças ficavam atentas e comprometidas o tempo todo. Não houve dispersão em nenhum momento, o que seria normal com crianças dessa faixa etária.

A seguir, discutiremos sobre as habilidades de consciência suprafonêmica dessas crianças.

Quadro 16 – Atividades de consciência suprafonêmica das crianças do Infantil IV

Alunos	Tarefas/ Número					Acertos
	Identificação de sílabas (1 tarefa)	Identificação de palavras (1 tarefa)	Identificação de frases (1 tarefa)	Identificação de rimas (1 tarefa)	Produção de palavras (1 tarefa)	
A1	1	0	1	1	0	3
A2	1	1	0	1	0	3
A3	1	0	0	1	0	2
A4	0	0	0	1	0	1
A5	0	1	0	1	0	2
A6	1	1	1	1	0	4
A7	0	0	0	1	0	1
A8	1	0	1	1	0	3
A9	0	1	0	1	0	2
A10	1	0	0	1	0	2
A11	0	0	0	1	0	1
A12	1	0	1	1	0	3
A13	0	0	0	1	0	1
A14	1	1	1	1	0	4
A15	1	1	1	1	0	4

Fonte: dados da pesquisa.

O quadro 16 mostra que as crianças do Infantil IV, nas habilidades suprafonêmicas, conseguem destaque em identificação de rimas.

As tarefas referentes à consciência suprafonêmica foram organizadas em cinco habilidades: identificação de sílabas, identificação da unidade palavra, identificação de frases, identificação de rimas e produção de palavras.

Quadro 17 – Tarefa 9 do Infantil IV

Perguntar para as crianças quantas sílabas têm as palavras “sapo”, “lagoa” e “pé”.
--

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Ao apresentarmos a tarefa nove, quadro 17, nove crianças responderam com o número de sílabas exato (A1, A2, A3, A6, A8, A10, A12, A14 e A15). Duas responderam com um número superior à quantidade de sílabas das palavras e duas disseram que as três palavras possuem uma sílaba apenas. Para a maioria, a resposta foi rápida e sem dificuldades. A tarefa seguinte foi sobre identificação da unidade palavra.

Quadro 18 – Tarefa 10 do Infantil IV

Pedir para que as crianças contem a quantidade de palavras da frase:

O sapo não lava o pé.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Na realização dessa tarefa, quadro 18, as crianças A1, A7, A8, A11 e A12 falaram que há duas. As crianças A2, A5, A6, A9, A14 e A15 responderam que há três palavras. E as crianças A3, A4, A10 e A13 responderam que há uma palavra. Verificamos que elas, então, já possuem uma noção do que é palavra, inclusive algumas já consideram a ideia de que artigos podem não ser e as que responderam que há apenas duas podem entender que palavras são os substantivos “sapo” e “pé”.

Pedimos ainda que as crianças apresentassem exemplos de outras palavras. As respostas foram apenas substantivos. E quando elas apresentaram os exemplos, entendemos o porquê das respostas da tarefa. A questão seguinte teve por objetivo verificar a capacidade de as crianças produzirem frases.

Quadro 19 – Tarefa 11 do Infantil IV

Pedir para as crianças produzirem duas frases.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Dando continuidade a nossa pesquisa, pedimos que cada criança produzisse duas frases, quadro 19. Apenas seis conseguiram produzir (A1, A6, A8, A12, A14 e A15). Algumas falaram palavras sem estrutura frasal (“sapo”, “lagoa”, “pé”, “cadeira”, “escola” e “caderno”) e três não apresentaram respostas, falaram que não sabiam. Na penúltima questão da atividade desse ano escolar, tratamos de rima.

Quadro 20 – Tarefa 12 do Infantil IV

Perguntar para as crianças com quais outras palavras a palavra “pé” rima.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Ao perguntarmos as crianças com que outras palavras a palavra “pé” rima, quadro 18, Todas as crianças responderam que rima com “quer” e com “chulé”. A resposta foi apresentada de forma muito rápida. E além das palavras “quer” e “chulé”, foram apresentadas outras que não estavam no texto, como “boné”, “picolé”, “Dedé” e “jacaré”.

Esse resultado é comum aos resultados da pesquisa de Duncan, Seymour e Hill (1997) e Cardoso-Martins (1995). Os primeiros defendem que crianças pré-alfabetizadas apresentam consciência relacionada à rima. Cardoso-Martins (1995) argumenta que crianças entre quatro e seis anos de idade já possuem capacidades de percepção de rimas.

Para Yavas (1990), a criação de rimas é realizada mais facilmente do que as tarefas de segmentação completa de sons ou a identificação fonêmica. Isso para as crianças sem problemas ou distúrbios de linguagem. Essa sensibilidade é extremamente importante para a apropriação do sistema linguístico.

A última tarefa das crianças do Infantil IV foi relacionada à produção de palavra.

Quadro 21 – Tarefa 13 do Infantil IV

Pedir para que cada criança escreva seu nome. Perguntar a cada uma que outras palavras começam com sons semelhantes ao seu nome. Pedir para as crianças escreverem palavras que começam com o mesmo som do seu nome.

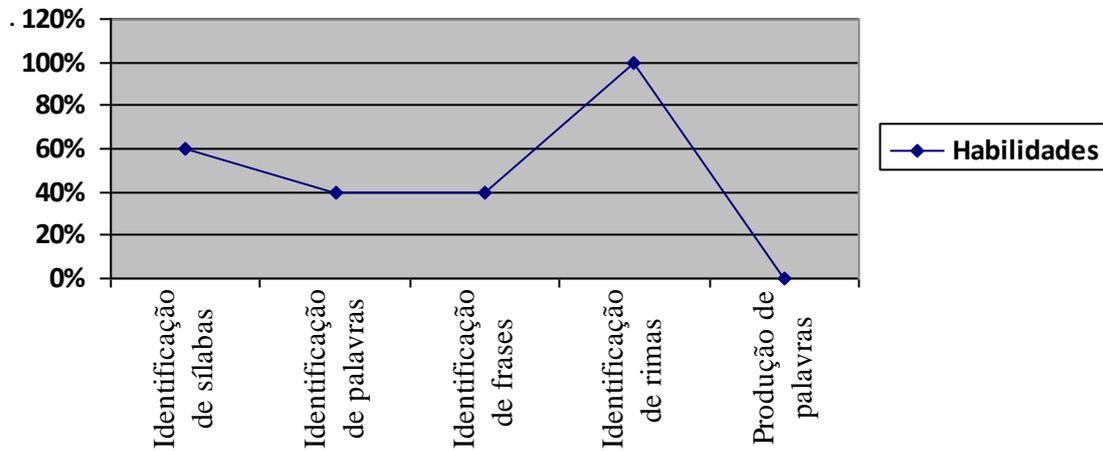
Fonte: elaborado pela pesquisadora.

A questão sobre produção de palavras, quadro 19, foi feita com o pedido para que as crianças escrevessem seus nomes. E depois foram feitas as seguintes perguntas: Como é o seu nome? Com que som seu nome começa? Que outro nome começa como o seu nome? As crianças A1, A3, A4 e A9, A10 e A11 apresentaram o nome completo e foi necessário perguntar: E como você é chamado? Daí as crianças disseram o nome e seis conseguiram apresentar oralmente palavras que possuem o som inicial semelhante a seus nomes: A2, A3, A6, A9, A13 e 14. Essas seis crianças têm o nome iniciado por vogal o que parece ter sido o que facilitou a resposta. As outras crianças apresentaram palavras, mas nenhuma com som inicial semelhante ao som inicial de seus nomes.

Quando pedimos para que elas escrevessem palavras que começassem com o mesmo som do seu nome, as crianças não conseguiram. Algumas escreveram sequências de letras: A E; U B; CAS; A A A E; V I I I I. Ao perguntarmos o que elas tinham escrito, a criança que apresentou o primeiro exemplo falou que tinha escrito “casa”; a segunda “elefante”, a terceira “árvore”; a quarta “professora” e a última “vida”. A maioria das crianças

apresentaram a escrita dessa forma e outras escreveram seus nomes. As habilidades de consciência suprafonêmica estão resumidas no gráfico 3.

Gráfico 3 – Consciência suprafonêmica das crianças do Infantil IV



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Como especifica o gráfico 3, nas habilidades suprafonêmicas do Infantil IV, 60% das crianças possuem consciência de sílabas; 40% das crianças apresentaram bom rendimento em identificação de palavras; 40% em identificação de frases; 100% em identificação de rimas e nenhuma e nenhuma apresentou conhecimento em produção de palavras, exceto em escrever o nome próprio.

Das habilidades de contar, segmentar, unir, adicionar, suprimir, substituir e transpor, as atividades realizadas com as crianças do Infantil IV se resumiram em unir, contar e segmentar e subtrair nas quais as crianças se destacaram em contar.

Em resumo, as crianças do Infantil IV mostraram bom desempenho em:

1. Escrever o nome completo;
2. Reconhecer e contar letras;
3. Contar sílabas;
4. Identificar rimas.

A seção seguinte apresenta os resultados das habilidades metafonológicas das crianças do Infantil V.

6.2 Habilidades metafonológicas do Infantil V

As atividades do Infantil V (a atividade completa está no apêndice B) foram realizadas com quinze crianças. Para realizarmos as atividades, dividimos as crianças também

em três grupos de cinco durante o turno da manhã. As atividades foram feitas em duas modalidades: oral e escrita. Como a maioria das crianças ainda não lê alfabeticamente, nas atividades escritas, líamos cada enunciado para elas.

As atividades de consciência fonêmica foram organizadas como mostra o quadro seguinte.

Quadro 22 – Atividades de consciência fonêmica do Infantil V – Parte 1

Alunos	Tarefas/número				Acertos
	Identificação e contagem de letras (1 tarefa)	Contagem de fonemas (1 tarefa)	Identificação de fonemas iniciais (1 tarefa)	Identificação dos fonemas finais (1 tarefa)	
B1	1	0	0	0	1
B2	1	0	0	0	1
B3	1	0	0	0	1
B4	1	0	0	0	1
B5	1	0	0	0	1
B6	1	0	0	0	1
B7	1	0	0	0	1
B8	1	0	0	0	1
B9	1	0	0	0	1
B10	1	0	0	0	1
B11	1	0	0	0	1
B12	1	0	0	0	1
B13	1	0	0	0	1
B14	1	0	0	0	1
B15	1	0	0	0	1

Fonte: dados da pesquisa.

Em complemento ao quadro anterior, o seguinte traz ainda os resultados gerais de mais quatro atividades de consciência fonêmica.

Ainda sobre consciência fonêmica, realizamos as atividades do quadro seguinte.

Quadro 23 – Atividades de consciência fonêmica do Infantil V – Parte 2

Alunos	Tarefas/ Número				Acertos
	Acréscimo de sons iniciais (1 tarefa)	Subtração de sons iniciais (1 tarefa)	Acréscimo de sons finais (1 tarefa)	Subtração de sons finais (1 tarefa)	
B1	1	0	1	0	2
B2	0	0	0	0	1
B3	0	0	0	0	0
B4	1	0	1	0	2
B5	0	0	0	0	0
B6	0	0	1	0	1
B7	0	0	0	0	1
B8	0	0	0	0	3
B9	1	0	1	0	2
B10	0	0	0	0	1
B11	0	0	1	0	1
B12	1	0	1	0	2
B13	0	0	0	0	0
B14	1	0	1	0	2
B15	1	0	1	0	2

Fonte: dados da pesquisa.

Os quadros 22 e 23 mostram que as crianças apresentam o nível de habilidades metafonológicas do grupo fonêmico em desenvolvimento. Ao compararmos com os quadros 06 e 07 das crianças do Infantil IV, percebemos evolução, mas em escala ainda pequena. A primeira tarefa da atividade das crianças do Infantil V foi sobre identificação de letras. Entregamos a atividade escrita para as crianças, as quais receberam de forma alegre.

Quadro 24 – Tarefa 1 do Infantil V

ESCREVA SEU NOME.

QUANTAS LETRAS TEM O SEU NOME? _____

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Na primeira tarefa desse ano escolar, quadro 24, perguntamos como era o nome de cada uma (em cada grupo de cinco) e pedimos que as crianças escrevessem. As quinze crianças escreveram da seguinte forma: oito escreveram o nome completo e sete apenas o nome pelo qual é chamado.

Depois pedimos, para cada uma identificar e contar quantas letras tinha seu nome (apenas o nome pelo qual é chamado). Todos identificaram e contaram as letras. Pedimos ainda que elas contassem a quantidade de sons de seus nomes (apenas o nome pelo qual são chamadas). As quinze contaram as sílabas, sem dificuldade. Então, as crianças associam som à sílaba.

Em seguida, pedimos que as crianças passassem para a segunda tarefa.

Quadro 25 – Tarefa 2 do Infantil V

LEIA O TEXTO.



O SAPO NÃO LAVA O PÉ

O SAPO NÃO LAVA O PÉ
NÃO LAVA PORQUE NÃO QUER
ELE MORA LÁ NA LAGOA”
NÃO LAVA O PÉ PORQUE NÃO QUER
MAS QUE CHULÉ!

QUANTOS SONS TÊM ESSAS PALAVRAS?

SAPO ____

LAGOA ____

LAVA ____

PÉ ____

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

A ideia da tarefa 2, do quadro 25, foi saber inicialmente se as crianças liam e se eram capazes de responder a tarefa de forma escrita ou oral, como as crianças do Infantil IV, porém quando viram o texto “O sapo”, as crianças começaram logo a ler e fizeram ligação com a música infantil feita com o texto.

O enunciado objetivava ainda verificar se as crianças conseguiam identificar e contar fonemas. Inicialmente, pedimos que elas lessem as palavras. Em coral, elas leram, exceto três crianças que apenas observaram (B5, B7 e B9). Quando perguntamos quantos sons tinham cada palavra, as quinze crianças responderam o número de sons correspondentes ao número de sílabas de cada palavra.

Em seguida, pedimos que elas passassem para a seguinte tarefa que tratava de identificação de sons iniciais de palavras.

Quadro 26 – Tarefa 3 do Infantil V

<p>QUAL O SOM INICIAL DAS PALAVRAS:</p> <p>SAPO</p> <p>CHULÉ</p>
--

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Lemos o enunciado da tarefa 3, quadro 26, para as crianças e rapidamente responderam oralmente com a primeira sílaba de cada palavra. Essa tarefa tinha por objetivo verificar se as crianças conseguiam identificar sons iniciais e se esses sons pertenciam ao plano do fonema (resposta almejada) ou ao plano das sílaba (resposta alcançada).

O que nós percebemos com as respostas foi a semelhança às respostas apresentadas pelas crianças do Infantil IV, uma vez que predomina a percepção da sílaba como menor unidade sonora. A tarefa seguinte foi sobre identificação de sons finais de palavra.

Quadro 27 – Tarefa 4 do Infantil V

<p>Perguntar para as crianças qual o som final das palavras:</p> <p>SAPO</p> <p>CHULÉ</p>

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Ao pedirmos para as crianças reconhecerem os sons finais de cada palavra, tarefa do quadro 27, doze apresentaram a sílaba final e três apresentaram os mesmos sons iniciais de cada palavra.

Perguntamos também a elas qual o fonema final da palavra “nariz”. Doze responderam que termina com “riz” e três responderam que termina com /i/. Esses resultados nos mostram as dificuldades que as crianças têm para segmentar as palavras em fonemas,

como afirmam Duncan, Seymour e Hill (1997) e Morais (2012). A quinta tarefa tratava de acréscimo de sons iniciais.

Quadro 28 – Tarefa 5 do Infantil V

Perguntar para as crianças que nova palavra teríamos se acrescentarmos “sa” à palavra “pato”.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Ao lermos o enunciado da tarefa 5, quadro 28, para as crianças, percebemos que tiveram dificuldade de compreender, pois apenas seis (B1, B4, B9, B11, B14 e B15) conseguiram apresentar a resposta esperada, “sapato”. Nove crianças apresentaram respostas como “pato”, “pata”, “sapo”, “sala”, “pé” e “chulé”.

Perguntamos, para ratificar nossas conclusões, que se acrescentássemos o fonema /o/ à “lá”, que palavra teríamos, em coral responderam que teríamos “olá”. Entendemos que essa facilidade ocorreu devido ao acréscimo de ser um fonema vocálico, o que facilita a compreensão das crianças. A questão seguinte buscava verificar a capacidade que as crianças já teriam desenvolvido ou não de subtrair sons iniciais.

Quadro 29 – Tarefa 6 do Infantil V

Perguntar para as crianças que se retiramos o primeiro som da palavra “sapo” o que fica?

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

A perguntarmos para as crianças se retiramos o primeiro som da palavra “sapo”, o que ficaria, cinco crianças responderam que fica “sa”. Essas crianças retiraram a sílaba final da palavra. Dez apresentaram respostas aleatórias (“sala”, “sapa”, “casa”, “lagoa” e “chulé”).

A tarefa seguinte tinha por objetivo averiguar se as crianças tinham o desenvolvimento da habilidade de acrescentar sons finais de palavras.

Quadro 30 – Tarefa 7 do Infantil V

Perguntar para as crianças que que nova palavra teremos se acrescentarmos o /s/ à palavra “sapo”?

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Quando pedimos para as crianças acrescentarem o fonema /s/ à palavra “sapo”, quadro 30, oito crianças conseguiram pluralizar o substantivo, falando a palavra “sapos” (B1, B4, B6, B9, B11, B12, B14 e B15). Três crianças discordaram das respostas dos colegas, mas

não conseguiram apresentar uma resposta. A última tarefa do grupo da consciência fonêmica das crianças do Infantil V buscou investigar a capacidade das crianças em subtrair fonemas finais das palavras.

Quadro 31 – Tarefa 8 do Infantil V

Pedir que as crianças retirem o som final da palavra “lagoa”.

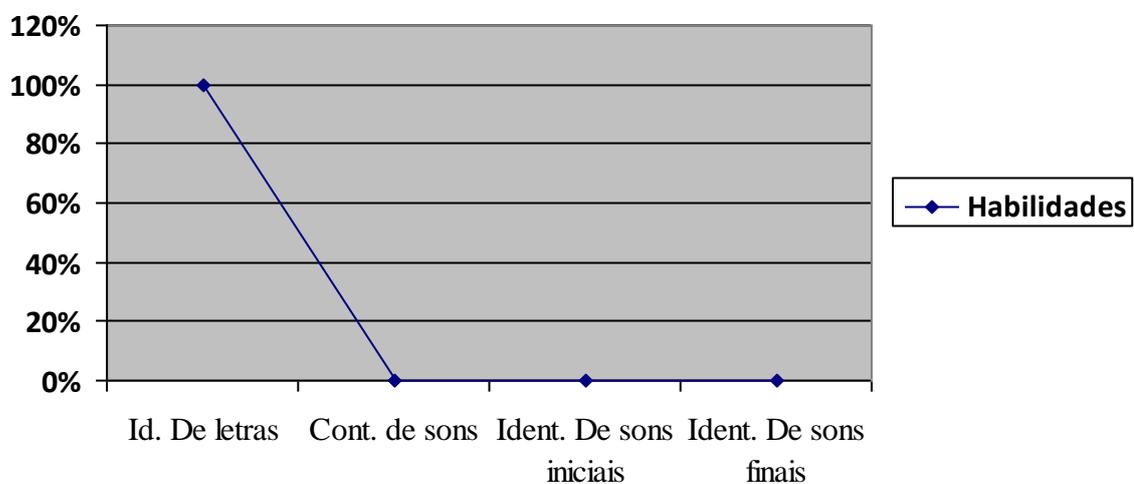
Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Ao lermos o enunciado da tarefa 8, quadro 31, para as crianças, a resposta foi momentânea. Seis crianças responderam que se tirarmos o som final da palavra “lagoa”, fica apenas a primeira sílaba. E nove crianças não conseguiram responder. Falaram que não sabiam de maneira alguma. Mais uma vez, reafirmou-se a ideia de sílaba como a unidade mínima sonora.

Perguntamos ainda a cada criança que se tirássemos a primeira sílaba da palavra “sapo” e acrescentássemos a sílaba “pa”, que outra palavra formaríamos. As crianças ficaram alguns segundos em silêncio e nove responderam que formaríamos a palavra “papo”. Já quando perguntamos que palavra formaríamos se tirássemos a última sílaba da palavra “sapo” e acrescentássemos a sílaba “la”, apenas cinco responderam a palavra “sala”. Percebemos que as crianças ainda apresentam muita dificuldade relacionada à subtração e acréscimos de fonemas. Porém, essa dificuldade é menor comparada a das crianças do Infantil IV.

O desempenho em consciência fonêmica das crianças do Infantil V se apresentam no gráfico 4.

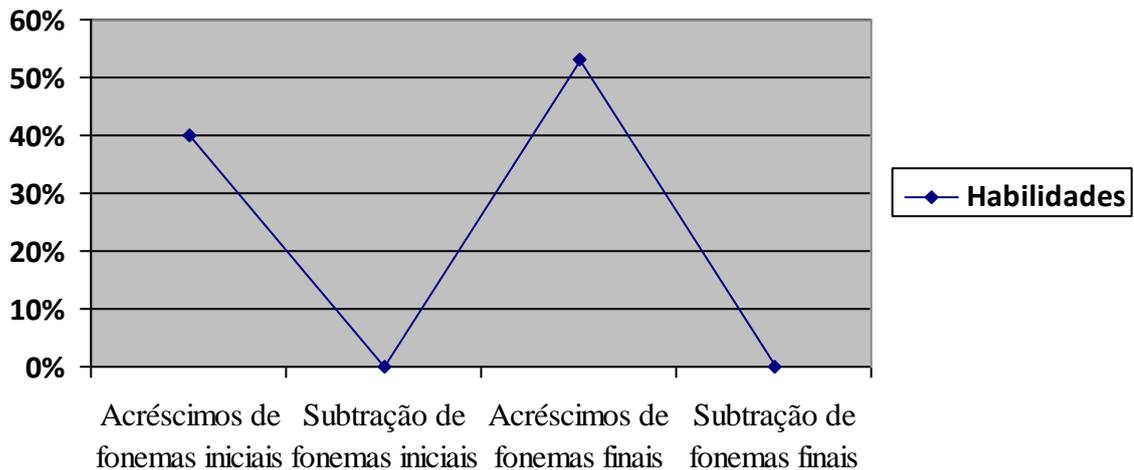
Gráfico 4 – Consciência fonêmica das crianças do Infantil V – Parte 1



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Portanto, como mostra o gráfico, 100% das crianças identificam letras, 0% identificam fonemas, 0% identifica e conta fonemas, identifica fonemas iniciais e finais de palavras. O gráfico a seguir mostra os resultados das crianças ainda em habilidades fonêmicas.

Gráfico 5 – Consciência fonêmica das crianças do Infantil V – Parte 2



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Em relação ao gráfico 2, Infantil IV, percebemos um avanço significativo no desenvolvimento das habilidades de acrescentar e subtrair fonemas finais. Então, 40% das crianças apresentaram desenvolvimento em acréscimos de fonemas iniciais, 0% nas habilidades de subtração de fonemas iniciais e fonemas finais e 53% em acréscimos de fonemas finais.

As tarefas seguintes são do grupo de consciência suprafonêmica das crianças do Infantil V.

Quadro 32 – Atividades de consciência suprafonêmica do Infantil V

Alunos	Tarefas/ Número					Acertos
	Identificação de sílabas (1 tarefa)	Identificação de palavras (tarefa)	Identificação de frases (1 tarefa)	Escrita de rimas (1 tarefa)	Produção de palavras (1 tarefa)	
B1	0	1	1	1	1	4
B2	1	1	1	1	0	4

Continua.

Quadro 32 – Atividades de consciência suprafonêmica do Infantil V (*Conclusão*)

Alunos	Tarefas/ Número					Acertos
	Identificação de sílabas (1 tarefa)	Identificação de palavras (tarefa)	Identificação de frases (1 tarefa)	Escrita de rimas (1 tarefa)	Produção de palavras (1 tarefa)	
B3	0	0	1	1	1	3
B4	1	1	1	1	0	4
B5	1	0	1	1	0	3
B6	1	1	1	1	0	4
B7	1	0	1	1	1	4
B8	1	0	1	1	1	4
B9	1	1	1	1	0	4
B10	1	0	1	1	0	3
B11	1	1	1	1	1	5
B12	1	1	1	1	1	5
B13	1	0	1	1	0	3
B14	1	1	1	1	0	4
B15	1	1	1	1	0	4

Fonte: dados da pesquisa.

Vemos no quadro 32 que as crianças apresentam bom desempenho em habilidades suprafonêmicas. A primeira tarefa de consciência suprafonêmica e a nona do Infantil V buscou verificar a capacidade de as crianças identificarem sílabas.

Quadro 33 – Tarefa 9 do Infantil V

<p>QUANTAS SÍLABAS TÊM AS SEGUINTE PALAVRAS?</p> <p>SAPO _____</p> <p>LAGOA _____</p> <p>LAVA _____</p> <p>PÉ _____</p>

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Pedimos que as crianças contassem sílabas das palavras do quadro 33. Lemos cada palavra e pedimos que elas contassem as sílabas e escrevessem a quantidade no espaço na frente da palavra.

Treze crianças responderam corretamente o número de sílabas das quatro palavras. A criança B1 escreveu quatro sílabas para a palavra “sapo”, cinco para a palavra “lagoa”, três para a palavra “lava” e duas para a palavra “pé”. A criança B3 escreveu duas sílabas para a primeira palavra, uma para a segunda, uma para a terceira e duas para a última palavra.

Nesse caso, a criança B1 usou a quantidade de letras para representar a quantidade de sílabas e a criança B3 parece não ter compreendido o enunciado e o que é sílaba. A segunda questão de consciência suprafonêmica desse ano escolar foi sobre identificação e contagem de palavras em contexto de frases.

Quadro 34 – Tarefa 10 do Infantil V

QUANTAS PALAVRAS TEM AS FRASES?

I- O SAPO NÃO LAVA O PÉ. _____

II- O SAPO MORA NA LAGOA. _____

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Na tarefa que tratava de identificação e contagem de palavras, pedimos que elas dissessem quantas palavras tinham em cada uma dessas frases do quadro 34. Inicialmente, pedimos que as crianças lessem as frases. Doze leram pausadamente. Três crianças apenas observaram. Depois pedimos que contassem as palavras. Nove crianças (B1, B2, B4, B6, B9, B11, B12, B14 e B15) escreveram o número seis para a quantidade de palavras da primeira frase e cinco para a segunda. Desta forma, as crianças incluíram as preposições também como palavras. Duas crianças escreveram o número três para a primeira e quatro crianças escreveram o número quatro.

Na segunda frase, as crianças usaram a mesma lógica. Nove crianças escreveram cinco para a quantidade de palavras, duas crianças escreveram o número dois e quatro crianças escreveram o número quatro. A questão posterior buscava verificar se as crianças identificavam e produziam frases.

Quadro 35 – Tarefa 11 do Infantil V

PRODUZA DUAS FRASES.

1. _____
2. _____

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Na questão de identificação e produção de frases, quadro 35, pedimos que as crianças produzissem oralmente duas frases. Nenhuma criança demonstrou ter dificuldade na execução dessa questão. Dando continuidade, verificamos a compreensão das crianças sobre rimas.

Quadro 36 – Tarefa 12 do Infantil V

QUE OUTRAS PALAVRAS RIMAM COM:

SAPO _____

LAGOA _____

PÉ _____

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Sobre identificação de rimas, quadro 36, perguntamos que palavras rimam com “sapo”, “lagoa” e “pé”. Apresentamos a primeira palavra, pedimos para eles pensarem e responderem, depois apresentamos a segunda palavra e, por fim, a última. O objetivo da questão era que elas apresentassem duas palavras que rimassem com cada palavra apresentada. Cada criança apresentou suas respostas e falou não somente duas, mas várias. Verificamos que o conhecimento sobre rimas foi o que mais as crianças demonstraram na realização das tarefas. A última tarefa tinha por objetivo verificar o conhecimento das crianças sobre a escrita alfabética.

Quadro 37 – Tarefa 13 do Infantil V

ESCREVA PALAVRAS QUE COMEÇAM COM O SOM:

1. /S/ _____
2. /a/ _____
3. /l/ _____
4. /p/ _____

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

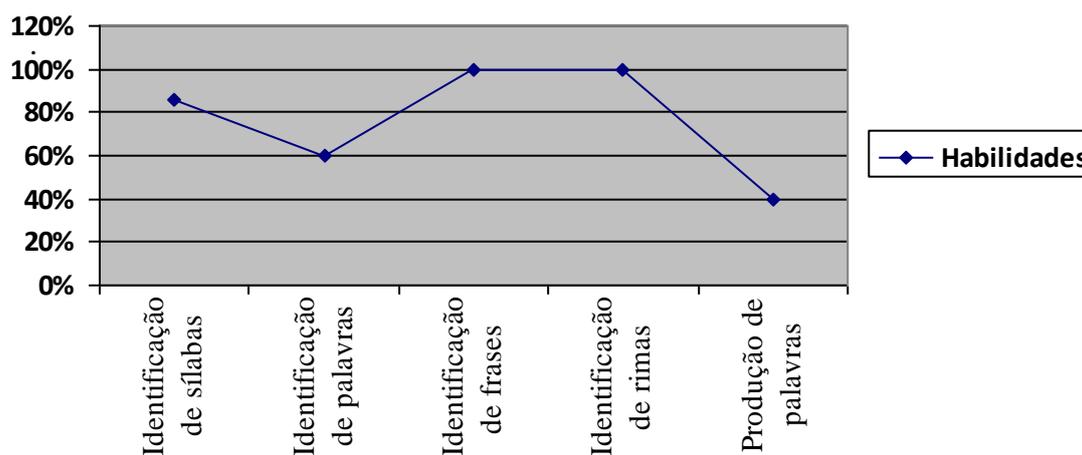
Na última tarefa desse ano escolar, pedimos para que as crianças escrevessem palavras que começassem com o som /s/, /a/, /l/ e /p/. Elas escreveram palavras para o primeiro fonema como “saco”, “sítio”, dentre outras. Para o segundo fonema, as crianças escreveram “ata”, “ave”, “Ana”, “Antonio”, “avião”, “Anita”, “árvore” e outras. Para o fonema /l/, as crianças escreveram “lata”, “lápiz” e “livro”. E para o fonema /p/, escreveram “pano”, “panela” e “peixe. As crianças não escrevem alfabeticamente de acordo com as convenções, omitem sobretudo as consoantes, mas foi possível compreendermos a escrita de pelo menos seis crianças (B1, B3, B7, B8, B11 e B12).

Conseguimos compreender o que a maioria tinha escrito, porque, após a escrita, pedimos que cada uma lesse suas palavras. Para escrever “saco”, a criança B1, por exemplo, escreveu SACU; para “sítio”, CiTiU; para “livro”, LiVRU e para “pano”, escreveu PANU. As crianças B7, B8, B11 e B12, mesmo escrevendo outras palavras, apresentaram conhecimentos semelhante à criança B1. Porém a criança B3 foi a criança que apresentou mais facilidade e usando letras minúsculas escreveu os seguintes exemplos: “saco”, “avião”, “lata” e “peixe”.

A escrita das outras crianças não foi considerada como acertos pelo fato de apresentar palavras que começam com outros sons ou repetirem a mesma palavra. A criança B5, por exemplo, escreveu BONECA como palavra que começa com /s/, /a/, /l/ e /p/.

As habilidades de consciência suprafonêmica das crianças do Infantil V estão resumidas no gráfico 6.

Gráfico 6 – Consciência suprafonêmica das crianças do Infantil V



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Uma média de 86% das crianças identificam com facilidade as sílabas das palavras e 60% conseguem contar palavras no contexto de frase. As crianças apresentam um

desenvolvimento muito significativo nas atividades de identificação de frases e em identificação de rimas 100% e 40% em produção de palavras.

A seção seguinte apresenta os resultados das habilidades metafonológicas das crianças do 1º ano do Ensino Fundamental.

6.3 Habilidades metafonológicas das crianças do 1º ano do Ensino Fundamental

As atividades das crianças do 1º ano do Ensino Fundamental foram realizadas com quinze crianças no final do ano de 2019. A atividade deste ano escolar com as treze tarefas está no apêndice C. De forma geral, apresentamos no quadro seguinte o desempenho das crianças.

Quadro 38 – Atividades de consciência fonêmica do 1º ano – Parte 1

Alunos	Tarefas/Número				Acertos
	Identificação de letras (tarefa)	Identificação de fonemas (tarefa)	Identificação de fonemas iniciais (1 tarefa)	Identificação dos fonemas finais (1 tarefa)	
C1	1	0	0	0	1
C2	1	0	1	1	3
C3	1	0	0	1	2
C4	1	0	1	1	3
C5	1	0	1	1	3
C6	1	0	1	1	3
C7	1	0	1	1	3
C8	1	0	0	1	2
C9	1	0	1	1	3
C10	1	0	0	1	2
C11	1	0	1	1	3
C12	1	0	1	1	3
C13	1	0	0	1	2
C14	1	0	1	1	3
C15	1	0	0	0	1

Fonte: dados da pesquisa.

Ainda sobre consciência fonêmica, realizamos as atividades do quadro seguinte:

Quadro 39 – Atividades de consciência fonêmica do 1º ano – Parte 2

Alunos	Tarefas/ Número				Acertos
	Acréscimo de fonemas iniciais (1 tarefa)	Subtração de fonemas iniciais (1 tarefa)	Acréscimo de fonemas finais (1 tarefa)	Subtração de fonemas finais (1 tarefa)	
C1	0	0	0	0	1
C2	1	0	1	1	3
C3	0	0	0	0	0
C4	1	0	1	1	3
C5	1	0	1	0	2
C6	1	0	1	1	3
C7	0	0	1	1	3
C8	0	0	1	1	3
C9	1	0	1	1	3
C10	0	0	1	0	1
C11	1	0	1	0	2
C12	1	0	1	0	2
C13	0	0	1	1	2
C14	1	0	1	1	3
C15	0	0	0	0	0

Fonte: dados da pesquisa.

Como mostram os quadros 38 e 39, as crianças do 1º ano apresentam conhecimentos expressivos no que se refere à consciência fonêmica nas habilidades de identificar letras, fonemas iniciais e finais das palavras, mas em identificação de fonemas das palavras ainda apresentam a sílaba como a menor unidade, assim como as crianças do Infantil IV e do Infantil V.

A atividade referente ao nível fonêmico, então, aplicada com as quinze crianças do 1º ano foi organizada por tarefas de identificação de letras, sons, sons iniciais e finais,

acréscimo e subtração de sons iniciais e acréscimos e subtração de sons finais. A primeira tarefa tinha por objetivo verificar se as crianças identificavam e contavam letras.

Quadro 40 – Tarefa 1 do 1º ano

ESCREVA SEU NOME COMPLETO.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Entregamos a atividade para as crianças e pedimos que elas lessem a primeira tarefa, quadro 40, a qual pedia para que elas escrevessem seus nomes. Observamos se as crianças conseguiam compreender o enunciado sem ajuda. Todas leram silenciosamente e sem dificuldade, cada uma escreveu seu nome completo.

Depois, pedimos para cada uma dizer o nome e quais letras o formavam. As quinze crianças responderam sem qualquer dificuldade ou recusa. A segunda tarefa buscava investigar a capacidade de as crianças identificarem e contarem fonemas.

Quadro 41 – Tarefa 2 do 1º ano

LEIA O TEXTO.

COISAS ESQUISITAS

EU VI UMA BARATA
 NA CARECA DO VOVÔ.
 ASSIM QUE ELA ME VIU
 BATEU ASAS E VOOU.

EU VI UMA ABELHA
 NO NARIZ DA VOVÓ.
 A ABELHA OLHOU, OLHOU,
 NÃO PICOU, POIS TEVE DÓ!

EU VI A COBRA
 PERTO DO PÉ DA TIA.
 A COBRA VIA, MAS A TIA
 NÃO VIA A COBRA, E SORRIA.

Continua.

Quadro 41 – Tarefa 2 do 1º ano (*Conclusão*)

EU VI UM JACARÉ
 DEITADO NA REDE.
 O BOCÃO NÃO ME MORDEU
 PORQUE ERA UM QUADRO NA PAREDE.

CONTE OS FONEMAS DAS PALAVRAS:

BARATA _____

VOVÔ _____

ELA _____

NARIZ _____

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Quando pedimos que as crianças observassem o enunciado da segunda tarefa, quadro 41, imediatamente começaram a ler e a cantar. Após a leitura, pedimos que elas contassem os fonemas das palavras “barata”, “vovô”, “ela” e “nariz”. As crianças contaram as sílabas das palavras. Todas seguiram a mesma linha de conhecimento das crianças do Infantil IV e Infantil V, sílabas como unidade mínima. A terceira tarefa objetivava examinar o conhecimento das crianças sobre identificação de sons iniciais de palavras.

Quadro 42 – Tarefa 3 do 1º ano

Perguntar para as crianças com que fonema/som começa cada palavra a seguir:

1. Barata
2. Abelha
3. Sorria
4. Olhou

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Ao perguntarmos qual o primeiro som de cada palavra da tarefa do quadro 42, nove crianças apresentaram de fato o fonema inicial equivalente a cada palavra (C2, C4, C5, C6, C7, C9, C11, C12, C4); seis conseguiram apresentar os fonemas vocálicos das duas palavras “abelha” e “olhou” e a primeira sílaba das outras duas palavras. Percebemos, então, uma evolução expressiva ao compararmos as respostas dessas crianças com as respostas das crianças do Infantil IV e V, para as quais a unidade mínima sonora é a sílaba. A questão seguinte buscava verificar a percepção das crianças sobre fonemas finais de palavras.

Quadro 43 – Tarefa 4 do 1º ano

Perguntar para as crianças com que fonema/som termina cada palavra a seguir:

1. Esquisitas
2. Abelha
3. Vovô
4. Parede

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Ao pedirmos que as crianças dissessem com que fonemas terminavam as palavras “esquisitas”, “abelha”, “vovô” e “parede”, quadro 43, obtivemos treze respostas iguais: para cada palavra, apresentaram o fonema final correspondente. Duas crianças (C1 e C15) apresentaram as sílabas iniciais.

Perguntamos ainda com que fonema termina a palavra “nariz”. As crianças pensaram um pouco e treze responderam que termina com [iz]. Duas falaram que termina com [i]. Essas crianças começaram a demonstrar que estavam desenvolvendo a capacidade de segmentação a nível de fonema, mas apenas no final das palavras e se o fonema fosse vocálico. Caso contrário, permanece a percepção da sílaba como menor unidade divisível. A questão seguinte tinha por objetivo verificar a capacidade que as crianças têm ou não para acrescentar fonemas iniciais.

Quadro 44 – Tarefa 5 do 1º ano

Pedir que as crianças acrescentem o fonema:

/d/ à palavra “ela”

/k/ à palavra “asas”

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Ao pedirmos que as crianças realizassem a tarefa proposta no quadro 44, percebemos que cerca da metade das crianças compreenderam o enunciado, uma vez que oito (C2, C4, C5, C6, C9, C11, C12 e C14) conseguiram fazer o acréscimo dos fonemas e falar as duas novas palavras formadas: “dela” e “casas”. E sete crianças não conseguiram apresentar a resposta. A sexta tarefa foi sobre subtração de sons iniciais das palavras.

Quadro 45 – Tarefa 6 do 1º ano

Pedir para as crianças subtraírem o fonema inicial da palavra “cobra”.
--

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Na sexta tarefa de consciência fonêmica, quadro 45, pedimos que as crianças subtraíssem o fonema inicial da palavra “cobra” e observassem que outra palavra ficaria. Nove crianças retiraram a primeira sílaba e seis crianças não conseguiram responder. A sétima tarefa foi sobre acréscimos de sons finais.

Quadro 46 – Tarefa 7 do 1º ano

Pedir para as crianças acrescentarem o fonema /s/ no final da palavra “parede” e observarem que nova palavra formará.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Dando continuidade a nossa atividade, pedimos para que as crianças acrescentassem o fonemas /s/ no final da palavra “parede”, quadro 46. Doze crianças (C2, C4, C5, C6, C7, C8, C9, C10, C11, C12, C13 e C14) conseguiram construir a nova palavra com a marca de plural, “paredes”, e três crianças não conseguiram apresentar a resposta desejada (repetiram as palavras no singular).

Então, com esses resultados, confirmamos que a tarefa de acrescentar fonemas, assim como subtrair, é difícil para as crianças também do 1º ano. A última tarefa de consciência fonêmica do 1º ano se referiu à subtração de fonemas finais.

Quadro 47 – Tarefa 8 do 1º ano

Pedir que as crianças subtraírem o fonema final das palavras:

“Bocão”

“Mordeu”

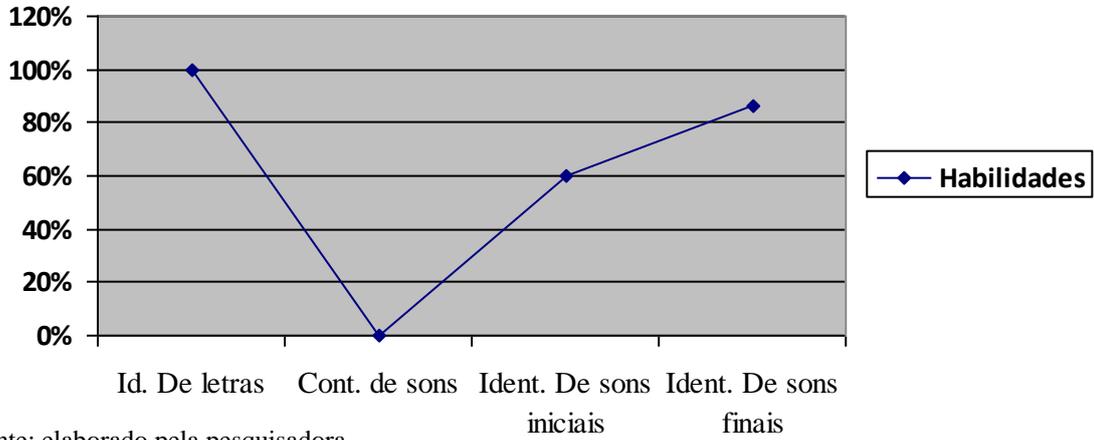
Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Ao pedirmos para as crianças subtraírem os fonemas finais das palavras “bocão” e “mordeu”, verificamos que apenas oito crianças (C2, C4, C6, C7, C8, C9, C13 e C14) conseguiram retirar os fonemas finais e apresentar as novas palavras formadas: “boca” e “morde”. As outras crianças subtraíram a sílaba final das palavras.

Os resultados obtidos nas tarefas das crianças do primeiro ano mostram um avanço das crianças, mesmo as diferenças sendo pequenas em relação aos anos escolares anteriores analisados, podemos afirmar que são importantes e determinantes tanto para a

leitura quanto para a escrita. O gráfico seguinte apresenta o resumo dos resultados dessas crianças nas quatro primeiras habilidades fonêmicas analisadas.

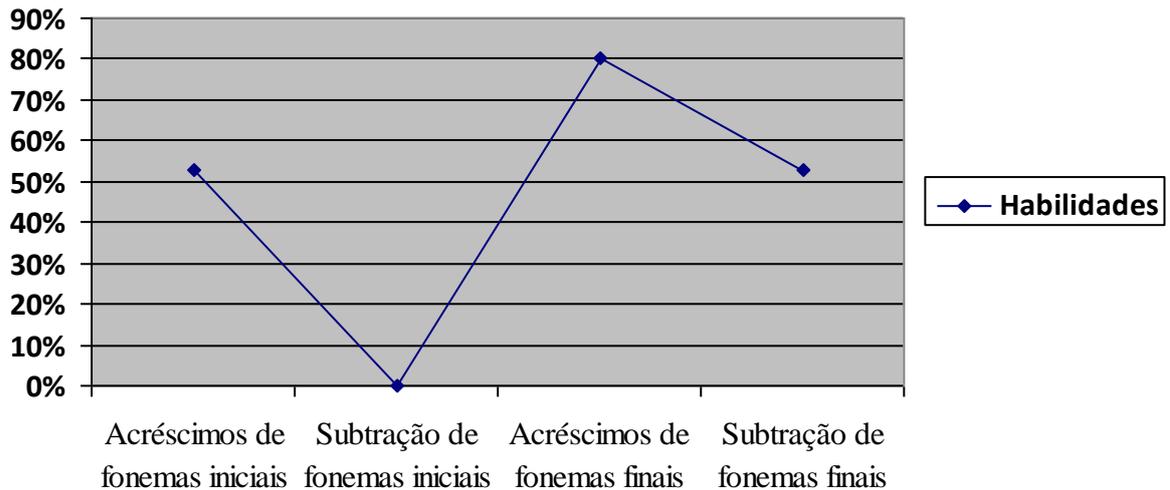
Gráfico 7 – Consciência fonêmica das crianças do 1º ano – parte 1



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Como mostra o gráfico, concluímos então que as crianças do primeiro ano apresentaram uma média de 100% em reconhecimento de letras, 0% em contagem de sons, 60% em identificação de fonemas iniciais de palavras e 86% em identificação de sons finais de palavras. O gráfico seguinte mostra os resultados da continuação das tarefas do 1º ano ainda em consciência fonêmica.

Gráfico 8 – Consciência fonêmica das crianças do 1º ano – Parte 2



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Como mostra o gráfico 8, as crianças do 1º ano, assim como as do Infantil IV e Infantil V não apresentaram desenvolvimento na tarefa de subtração de fonemas iniciais; 53%

apresentaram desenvolvimento nas tarefas de acréscimos de fonemas iniciais e subtração de fonemas finais e 80% demonstraram desenvolvimento na tarefa de acrescentar fonemas finais. A seguir, apresentaremos os resultados das habilidades suprafonêmicas deste ano escolar.

Quadro 48 – Atividades de consciência suprafonêmica do 1º ano

Alunos	Tarefas/ Número					Acertos
	Identificação de sílabas (1 tarefa)	Identificação de palavras (1 tarefa)	Identificação de frases (1 tarefa)	Escrita de rimas (1 tarefa)	Produção de palavras (1 tarefa)	
C1	1	1	1	1	0	4
C2	1	1	1	1	1	5
C3	1	0	1	1	0	3
C4	1	1	1	1	1	5
C5	1	1	1	1	1	5
C6	1	1	1	1	1	5
C7	1	1	1	1	1	5
C8	1	0	1	1	1	4
C9	1	1	1	1	1	5
C10	1	1	1	1	1	5
C11	1	1	1	1	1	5
C12	1	1	1	1	1	5
C13	1	1	1	1	1	5
C14	1	1	1	1	1	4
C15	0	1	1	1	0	3

Fonte: dados da pesquisa.

O quadro 48 mostra de forma geral que há um nível de habilidades metafonológicas do grupo de suprafonêmico muito evoluído das crianças do 1º ano. Ao compararmos os quadros 16, 32 e 48 vemos que há uma evolução significativa das habilidades desse grupo. A primeira tarefa da atividade foi sobre contagem de sílabas.

Quadro 49 – Tarefa 9 do 1º ano

QUANTAS SÍLABAS TEM CADA PALAVRA ABAIXO?

BARATA _____

ASAS _____

ABELHA _____

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

As questões relacionadas às habilidades suprafonêmicas foram feitas a partir do texto “Coisas esquisitas”. Pedimos que as crianças lessem o enunciado da primeira questão do grupo de consciência suprafonêmica, quadro 49, e respondessem o que pedia. Quatorze crianças compreenderam a tarefa e colocaram o número de sílabas referentes a cada palavra. A criança C15 escreveu o número um em todas as palavras.

Depois apresentamos outras palavras, como “trabalho”, “secretaria”, “professores” e “escola”, e pedimos que elas contassem as sílabas. Todas conseguiram apresentar o número de sílabas correspondentes a cada palavra, exceto C15 que falou que não sabia a resposta. A questão seguinte foi sobre identificação de palavras.

Quadro 50 – Tarefa 10 do 1º ano

LEIA A ESTROFE.

EU VI UMA BARATA

NA CARECA DO VOVÔ.

ASSIM QUE ELA ME VIU

BATEU ASAS E VOOU.

CIRCULE E CONTE AS PALAVRAS. HÁ QUANTAS PALAVRAS NESTA ESTROFE?

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Deixamos que as crianças lessem o enunciado, quadro 50. Depois perguntamos se tinham compreendido e responderam que sim. Pelo que pudemos analisar, treze crianças apresentaram a mesma resposta e duas, C3 e C8, circularam frases.

As treze crianças não identificaram como palavras apenas artigos e preposição. Com esses resultados, verificamos que as treze possuem conhecimento sobre a unidade palavra. A questão posterior foi referente à identificação de frase.

Quadro 51 – Tarefa 11 do 1º ano

RETIRE DUAS FRASES DO TEXTO.

1. _____
2. _____

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

As crianças responderam a tarefa do quadro 51 muito rápido. Nenhuma criança apresentou dificuldade. Pedimos ainda que cada criança produzisse uma frase que não fosse do texto. As crianças apresentaram exemplos variados de frases. A penúltima tarefa desse ano escolar foi sobre identificação de rimas.

Quadro 52 – Tarefa 12 do 1º ano

QUAIS PALAVRAS RIMAM NO TEXTO?

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Essa tarefa, quadro 52, pedia para as crianças identificarem as palavras que rimam dentro do texto. As quinze crianças responderam sem dificuldade. Em seguida, pedimos ainda que apresentassem outras palavras que rimam com as identificadas. Todas apresentaram exemplos. A última tarefa tinha por objetivo verificar se as crianças já tinham uma escrita alfabética.

Quadro 53 – Tarefa 13 do 1º ano

ESCREVA PALAVRAS COM:

/S/ _____

/a/ _____

/g/ _____

/z/ _____

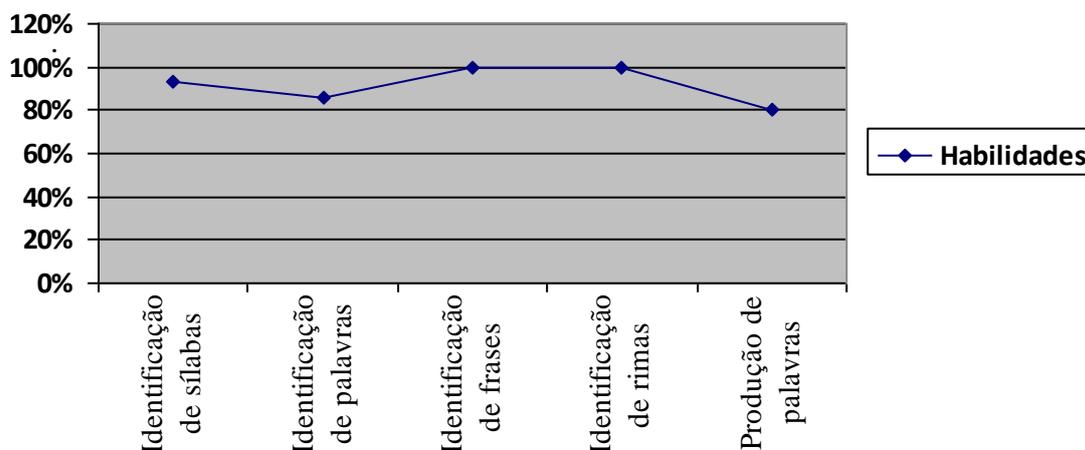
Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Pelas respostas das crianças na tarefa 13, quadro 53, percebemos que estão em uma fase inicial de escrita alfabética. Doze crianças apresentaram exemplos para cada fonema e três crianças apresentaram exemplos de palavras que não tinham os fonemas sugeridos. As crianças escreveram palavras de duas e três sílabas, como “sapo”, “sapato”, “gente”, “janela”, “jiló”, “asa” e “zebra”. Nas palavras com o fonema /g/, as crianças usaram a letra j e nas com /z/, usaram a letra z, o que mostra a aprendizagem da escrita fonética ainda em fase inicial. No geral, das quinze crianças do primeiro ano, doze conseguiram apresentar um nível de

consciência fonológica semelhante e muito avançado comparando com os níveis das crianças de Infantil IV e V, já escrevem com letras minúsculas e de forma muito rápida.

Apenas C1, C3 e C15 não conseguiram apresentar a resposta satisfatória. A criança C1 escreveu uma única palavra, ESCOLA, e as criança C3 e C15 escreveram seus nomes. O gráfico a seguir mostra os resultados das habilidades suprafonêmicas das crianças do 1º ano.

Gráfico 9 – Consciência suprafonêmica das crianças do 1º ano



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

No gráfico, observamos uma média de desempenho de 93% para a tarefa de identificação de sílabas; 86% para a tarefa de identificação de palavras, 100% para as tarefas de identificação de frases e rimas e 80% em escrita de palavras.

Com esses resultados, podemos afirmar que as crianças apresentaram desenvolvimento expressivo nas habilidades de identificar sílabas, palavras e frases. Além disso, apresentaram sensibilidade fonológica na habilidade de identificar rimas. Todas as crianças mostraram conhecimento para reconhecer e produzir rimas. Tal conhecimento e sensibilidade parecem não estar condicionados à escolaridade, uma vez que até as crianças do Infantil IV não demonstraram dificuldades. Na seção seguinte, apresentaremos os resultados das atividades realizadas com as crianças do 2º ano.

6.4 Habilidades metafonológicas do 2º ano do Ensino Fundamental

A atividade aplicada com as crianças do 2º ano do Ensino Fundamental (apêndice D) também foi organizada em dois grupos: tarefas de consciência fonêmica e de consciência suprafonêmica.

Quadro 54 – Atividades de consciência fonêmica do 2º ano – Parte 1

Alunos	Tarefas/ Número				Acertos
	Identificação de letras (1 tarefa)	Identificação de fonemas (1 tarefa)	Identificação de fonemas iniciais (1 tarefa)	Identificação dos fonemas finais (1 tarefa)	
D1	1	1	1	1	4
D2	1	1	1	1	4
D3	1	1	1	1	4
D4	1	1	1	1	4
D5	1	1	1	1	4
D6	1	0	0	0	1
D7	1	1	1	1	4
D8	1	1	1	1	4
D9	1	1	1	1	4
D10	1	1	1	1	4
D11	1	1	1	1	4
D12	1	1	1	1	4
D13	1	1	1	1	4
D14	1	1	1	1	4
D15	1	1	1	1	4

Fonte: dados da pesquisa.

Ainda sobre consciência fonêmica, realizamos as atividades do quadro seguinte:

Quadro 55 – Atividades de consciência fonêmica do 2º ano – Parte 2

Alunos	Tarefas/ quantidade				Acertos
	Acréscimo de fonemas iniciais (1 tarefa)	Subtração de fonemas iniciais (1 tarefa)	Acréscimo de fonemas finais (1 tarefa)	Subtração de fonemas finais (1 tarefa)	
D1	0	0	1	0	1

Continua.

Quadro 55 – Atividades de consciência fonêmica do 2º ano – Parte 2 (*Conclusão*)

Alunos	Tarefas/ quantidade				Acertos
	Acréscimo de fonemas iniciais (1 tarefa)	Subtração de fonemas iniciais (1 tarefa)	Acréscimo de fonemas finais (1 tarefa)	Subtração de fonemas finais (1 tarefa)	
D2	1	1	1	1	4
D3	1	1	1	1	4
D4	1	1	1	1	4
D5	1	1	1	1	4
D6	0	0	1	1	2
D7	1	1	1	0	3
D8	1	1	1	1	4
D9	1	1	1	1	4
D10	1	1	1	1	4
D11	1	1	1	1	4
D12	1	1	1	1	4
D13	0	1	1	0	2
D14	1	1	1	1	4
D15	1	1	1	1	4

Fonte: dados da pesquisa.

No quadro 54 e 55, vemos que as crianças do 2º ano conseguiram apresentar conhecimentos em todas as habilidades metafonológicas do grupo fonêmico. O que mais nos chamou a atenção foi o resultado da questão de identificação de fonemas das palavras. As crianças do Infantil IV, V e 1º ano não demonstraram conhecimentos de sons a nível de fonemas, já as do 2º ano conseguiram mostrar essa capacidade. A primeira tarefa da atividade das crianças do 2º ano foi sobre identificação de letras.

Quadro 56 – Tarefa 1 do 2º ano

ESCREVA SEU NOME COMPLETO.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Na primeira tarefa do 2º ano, quadro 56, pedimos que as crianças escrevessem seus nomes e depois que elas dissessem por quantas letras e sons eram formados. Cada criança apresentou a quantidade de letras e fonemas correspondentes ao seu nome. A tarefa foi realizada em um espaço de tempo muito curto, mostrando, desta forma, bom desempenho das crianças. A segunda tarefa foi sobre identificação de fonemas em palavras.

Quadro 57 – Tarefa 2 do 2º ano

LEIA O TEXTO.

COISAS ESQUISITAS

EU VI UMA BARATA

NA CARECA DO VOVÔ.

ASSIM QUE ELA ME VIU

BATEU ASAS E VOOU.

EU VI UMA ABELHA

NO NARIZ DA VOVÓ.

A ABELHA OLHOU, OLHOU,

NÃO PICOU, POIS TEVE DÓ!

EU VI A COBRA

PERTO DO PÉ DA TIA.

A COBRA VIA, MAS A TIA

NÃO VIA A COBRA, E SORRIA.

EU VI UM JACARÉ

DEITADO NA REDE.

O BOCÃO NÃO ME MORDEU

PORQUE ERA UM QUADRO NA PAREDE.

QUAL O NÚMERO DE FONEMAS DAS PALAVRAS:

BARATA _____

CARECA _____

ASAS _____

NARIZ _____

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

A segunda tarefa, quadro 57, teve início com a leitura do texto. Pedimos que cada criança lesse uma estrofe. Depois da leitura, fizemos algumas perguntas de interpretação e compreensão do texto e pedimos que elas contassem os fonemas das palavras “barata”, “careca”, “asas” e “nariz”. Quatorze crianças apresentaram a quantidade de fonemas e a criança D6 apresentou a quantidade de sílabas das palavras. Notamos que para contar os fonemas, as crianças pronunciavam as palavras em fonemas. A questão seguinte foi sobre identificação de fonemas iniciais.

Quadro 58 – Tarefa 3 do 2º ano

Perguntar para as crianças qual o fonema inicial das palavras:

Esquisita

Abelha

Vovô

Parede

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Na terceira tarefa, quadro 58, perguntamos para as crianças com que fonema inicia cada uma dessas palavras. Todas as crianças, exceto a D6, apresentaram os fonemas específicos. Durante a realização dessa tarefa, mais uma vez, verificamos a prática constante de segmentar as palavras em fonemas. Isso facilitou muito a realização da atividade. Esse recurso não foi utilizado pelas crianças do Infantil IV, V e 1º ano, as quais tomaram a sílaba como menor unidade. A quarta tarefa buscou verificar a capacidade de as crianças identificarem fonemas finais.

Quadro 59 – Tarefa 4 do 2º ano

Perguntar para as crianças qual o fonema final de cada palavra a seguir:

Esquisita

Abelha

Vovô

Parede

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Sobre identificação de fonemas finais, quadro 59, a resposta foi semelhante à da tarefa anterior: apenas a criança D6 não conseguiu fazer a identificação por fonema e apresentou a sílaba final de cada palavra como resposta.

Apresentamos outras palavras e pedimos que as crianças fizessem a identificação. Elas usaram a técnica de soletrar fonema por fonema e conseguiram apresentar o fonema final, exceto uma não conseguiu. A quinta tarefa foi sobre acréscimos de fonemas iniciais.

Quadro 60 – Tarefa 5 do 2º ano

Pedir que as crianças acrescentem o fonema:

/d/ à palavra “ela”

/k/ à palavra “asas”

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

A resposta da tarefa 5, quadro 60, foi dada de maneira muito rápida pelas crianças. Doze crianças acrescentaram os fonemas às palavras e conseguiram compreender a formação de novas palavras. Três crianças (D1, D6 e D13) tentaram responder, mas falaram que não conseguiam formar novas palavras. Pedimos ainda para as crianças acrescentarem o fonema /s/ à palavra “ala” e /p/ à palavra “ovo”. Obtivemos o mesmo resultado. A sexta tarefa foi sobre subtração de fonemas finais.

Quadro 61 – Tarefa 6 do 2º ano

Pedir para as crianças subtraírem o fonema inicial da palavra “cobra”.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Na tarefa 6, quadro 61, percebemos que apenas duas crianças não conseguiram subtrair o fonema /k/, pois fizeram a subtração da sílaba, D1, D6. Treze conseguiram extrair o fonema e formar a palavra “obra”. Pedimos que as crianças fizessem a mesma tarefa com outras palavras. O resultado também foi o mesmo. A sétima tarefa foi sobre acréscimo de fonemas finais.

Quadro 62 – Tarefa 7 do 2º ano

Pedir que as crianças acrescentem o fonema /s/ no final da palavra “parede”. Perguntar que nova palavra forma.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Na realização da tarefa 7, quadro 62, percebemos que as crianças não tiveram dificuldade para responder. Todas as crianças conseguiram perceber a formação da nova palavra “paredes”.

Pedimos ainda que elas fizessem a tarefa com o acréscimo de /u/ à palavra “morde” e /r/ em “canto”. A resposta foi imediata de todas. A última tarefa do grupo de consciência fonêmica foi sobre subtração de fonemas finais.

Quadro 63 – Tarefa 8 do 2º ano

Pedir que as crianças retirem o fonema final das palavras:

Bocão

Mordeu

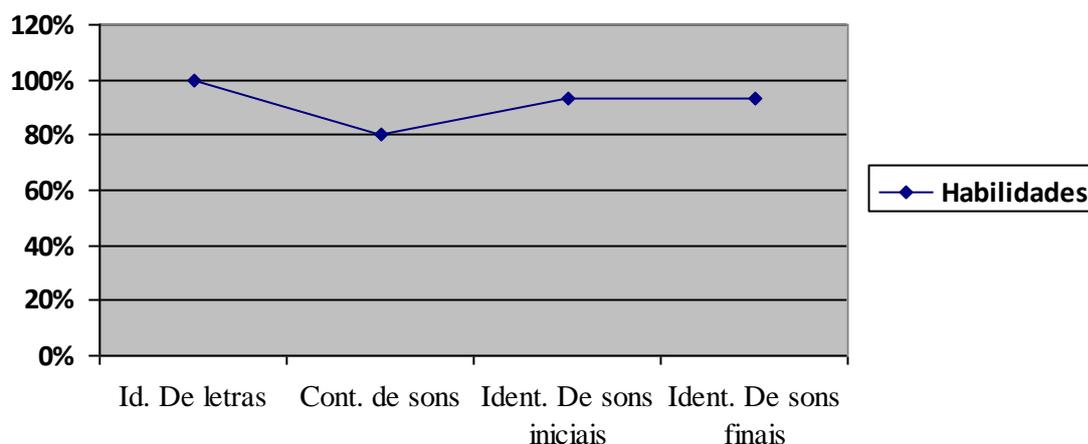
Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Na tarefa 8, quadro 63, três crianças, D1, D7 e D13, não conseguiram realizar a subtração dos fonemas finais e doze conseguiram retirar os fonemas e perceber as duas novas palavras formadas: “boca” e “morde”.

Durante a realização de todas as tarefas, percebemos que três crianças apresentavam dificuldades, mesmo realizando todas. Não houve resistência em não querer responder. Entendemos que, mesmo essas crianças não apresentando o mesmo desempenho das demais, têm conhecimentos explícitos de fonologia. Reconhecer a sílaba como a menor unidade sonora faz parte do processo de aprendizagem e, diante desses resultados, acreditamos que elas evoluirão em pouco tempo.

A atividade do plano de consciência fonêmica do 2º nos deu uma visão muito diferente da que tivemos com as crianças do Infantil IV, Infantil V e 1º ano. Verificamos que houve uma diferença de resultado e avanço expressivos do 2º ano em relação ao 1º ano, porque a atividade do 1º foi realizada no início do ano letivo – crianças que tinham saído do Infantil V, e a atividade do 2º ano foi realizada no final do ano letivo, ou seja, essas crianças cursaram o 1º ano completo e o 2º. Isso explica essas diferenças nos resultados. Os gráficos a seguir mostram os resultados quantitativos desse primeiro grupo de atividade desse ano escolar

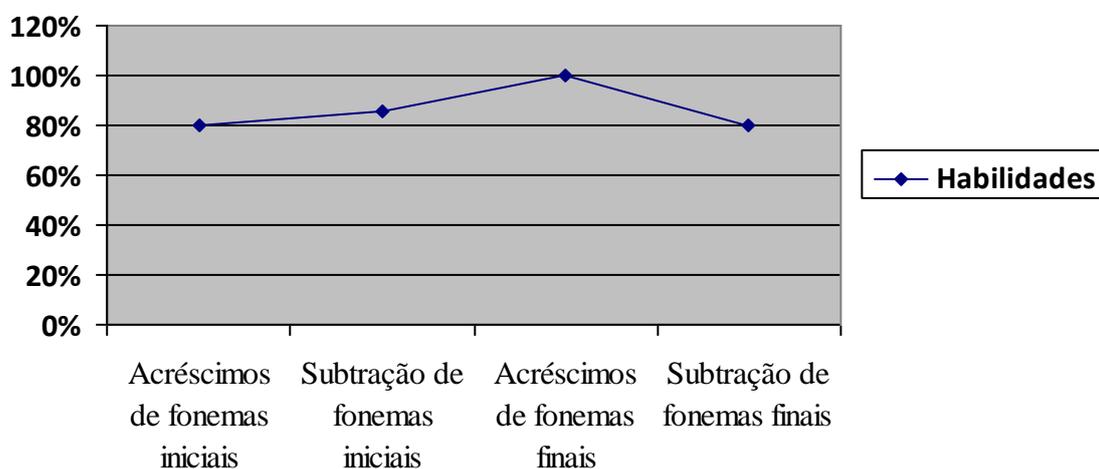
Gráfico 10 – Consciência fonêmica das crianças do segundo ano – Parte 1



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Como mostra o gráfico 10, as crianças do segundo ano do Ensino Fundamental apresentaram uma média de 100% para a habilidade de identificação de letras e 93% em contagem de sons de palavras, identificação de sons iniciais de palavras e identificação de sons finais de palavras. O gráfico 11 apresenta os resultados das outras quatro habilidades do grupo de consciência fonêmica.

Gráfico 11 – Consciência fonêmica das crianças do segundo ano – Parte 2



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Ao compararmos os gráficos 02, 05, 08 e 11 vemos que houve um avanço no desenvolvimento das habilidades das crianças. A habilidade, subtração de fonemas iniciais, que permaneceu no Infantil IV, Infantil V e 1º ano sem apresentar desenvolvimento, apresenta 86% no 2º ano. Nas outras habilidades, 80% das crianças apresentaram desenvolvimento nas

tarefas de acréscimos de fonemas iniciais e subtração de fonemas finais e por fim 100% das crianças apresentaram desenvolvimento na tarefa de acréscimos de fonemas finais.

Para concluir a apresentação dos resultados das atividades realizadas com as crianças, apresentaremos os do grupo de consciência suprafonêmica do 2º ano.

Quadro 64 – Atividades de consciência suprafonêmica do 2º ano

Alunos	Tarefas/ Número					Acertos
	Identificação de sílabas (1 tarefa)	Identificação de palavras (1 tarefa)	Identificação de frases (1 tarefa)	Escrita de rimas (1 tarefa)	Produção de palavras (1 tarefa)	
D1	1	1	1	1	0	4
D2	1	1	1	1	1	5
D3	1	1	1	1	1	5
D4	1	1	1	1	1	5
D5	1	1	1	1	1	5
D6	1	1	1	1	0	4
D7	1	1	1	1	1	5
D8	1	1	1	1	0	4
D9	1	1	1	1	1	5
D10	1	1	1	1	1	5
D11	1	1	1	1	1	5
D12	1	1	1	1	1	5
D13	1	1	1	1	1	5
D14	1	1	1	1	1	5
D15	1	1	1	1	1	5

Fonte: dados da pesquisa.

No quadro 64, confirmamos que as crianças do 2º ano do Ensino Fundamental possuem um nível de excelência em habilidades metafonológicas do grupo suprafonêmico. A primeira tarefa desse grupo foi sobre identificação de sílabas.

Quadro 65 – Tarefa 9 do 2º ano

QUANTAS SÍLABAS TEM CADA PALAVRA ABAIXO?

BARATA _____

ASAS _____

ABELHA _____

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Sobre identificação de sílaba, quadro 65, as crianças não apresentaram dificuldades. As quinze conseguiram apresentar o número correspondente de sílaba de cada palavra. As crianças apresentaram a resposta em curto espaço de tempo. Além de apresentarem o número de sílabas, apresentaram também o número de fonemas. A questão seguinte foi sobre identificação de palavras.

Quadro 66 – Questão 10 do 2º ano

LEIA A ESTROFE.

EU VI UMA BARATA

NA CARECA DO VOVÔ.

ASSIM QUE ELA ME VIU

BATEU ASAS E VOOU.

CIRCULE E CONTE AS PALAVRAS. HÁ QUANTAS PALAVRAS NESTA ESTROFE?

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

As crianças leram silenciosamente o enunciado da questão 10, quadro 66, e em seguida circularam as palavras. As crianças apresentaram o número de palavras de cada frase também sem dificuldade. Semelhante às respostas das crianças do primeiro ano, também não contaram artigo e conjunção. A tarefa seguinte foi sobre identificação de frases.

Quadro 67 – Tarefa 11 do 2º ano

RETIRE DUAS FRASES DO TEXTO.

1. _____

2. _____

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

As crianças leram o enunciado da tarefa 11, quadro 67, sem dificuldades e retiraram duas frases do texto e apresentaram como resposta. Pedimos, em seguida, que cada uma criasse mais dois exemplos de frases. Todas responderam com frases com estrutura de sujeito e predicado, como alguns desses exemplos: “Pedro gosta de bolo”, “Maria e Ana lavam roupa”, “O menino anda de bicicleta”, “A formiga trabalha muito” e “Nossa escola é bonita”. A tarefa seguinte tratou de identificação de rima.

Quadro 68 – Tarefa 12 do 2º ano

QUAIS PALAVRAS RIMAM NO TEXTO?

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Na realização da penúltima tarefa, quadro 68, mais uma vez as crianças demonstraram facilidade com as respostas. Todas identificaram as rimas. Pedimos que elas apresentassem mais exemplos de palavras que rimam, as respostas foram muitas. A última tarefa teve por objetivo analisar a escrita das crianças.

Quadro 69 – Tarefa 13 do 2º ano

ESCREVA PALAVRAS COM:

/S/ _____

/a/ _____

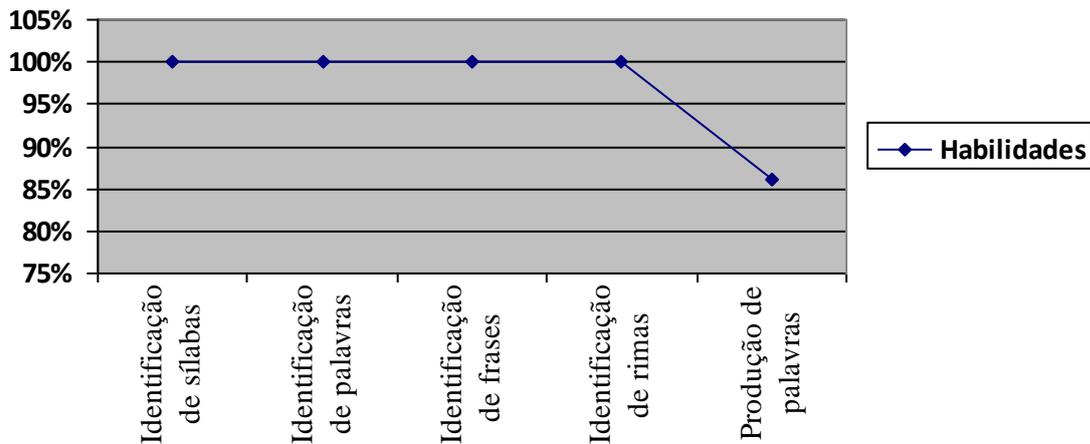
/g/ _____

/z/ _____

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Na última tarefa, quadro 69, as crianças apresentaram muitos exemplos de palavras com esses fonemas. Algumas apresentam exemplos de escrita como “passaru” para “pássaro”, “corasão” para “coração”, “cidadi” para “cidade”, “jelo” para “gelo”, “jeti” para “gente”. No mais, os exemplos foram escritos ortograficamente corretos. As crianças do 2º ano foram rápidas e precisas em todas as tarefas, principalmente nessas do grupo de consciência suprafonêmica. Apenas as crianças D1 e D6 tiveram dificuldade em responder essas tarefas. Falaram que não sabiam como responder. O gráfico a seguir mostra os resultados desse grupo.

Gráfico 12 – Consciência suprafonêmica das crianças do segundo ano

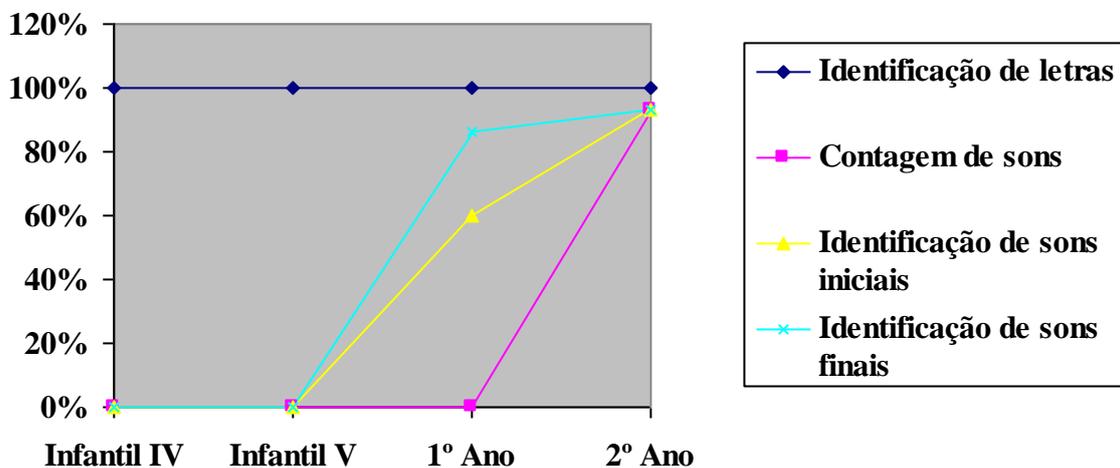


Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Como mostra o gráfico, as crianças do 2º ano mostraram um bom desempenho nas habilidades suprafonêmicas, média de 100% nas habilidades de identificação de sílabas, palavras, frases e rimas e 86% em produção de palavras.

A seguir, mostraremos o desenvolvimento de cada habilidade nos quatro anos escolares.

Gráfico 13 – Habilidades fonêmicas das sessenta crianças – Parte 1



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

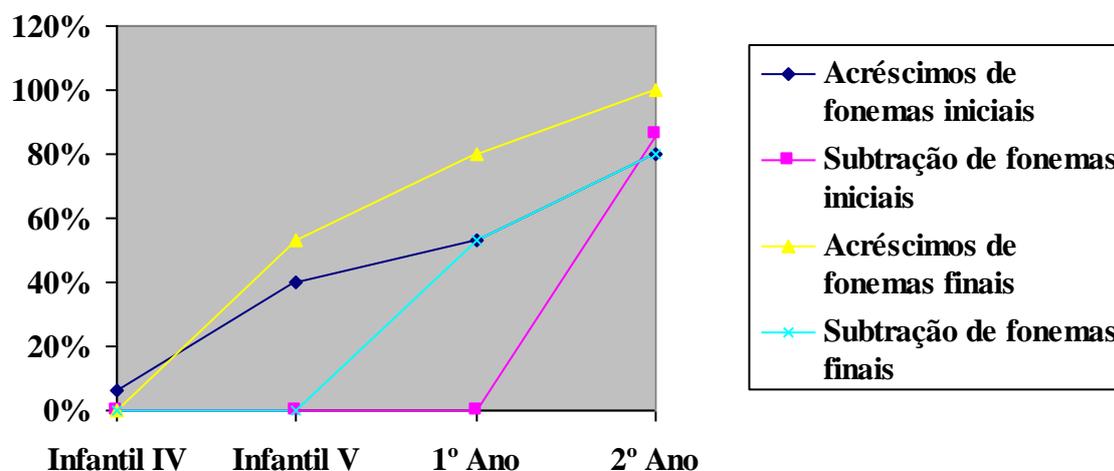
Como mostra o gráfico 13, do nível das quatro primeiras habilidades fonêmicas, as crianças apresentam melhor desempenho em identificação de letras, 100% no Infantil IV, no Infantil V, 1º e ano e 2º ano. No que se refere a segunda habilidade, contagem de fonemas, as crianças do infantil IV não apresentaram desempenho, 0%, assim como no Infantil V e 1º ano. E 93% das crianças do 2º ano apresentaram bom desempenho.

Inferimos que o desenvolvimento dessas habilidades é processual e a escola tem um papel determinante. Isso desmistifica alguns pensamentos de que consciência fonológica é inata, dispensando, por esse motivo, o papel da escola no desenvolvimento das crianças.

Sobre identificação de fonemas iniciais, as crianças também apresentaram um desenvolvimento semelhante à identificação de fonemas das palavras. No Infantil IV, as crianças não conseguem identificar fonemas iniciais, 0%, assim como as crianças do Infantil V; as do 1º ano apresentaram uma média de 60% e as do 2º ano 93%.

Na habilidade de identificação de sons finais de palavras, as crianças do Infantil IV não conseguiram fazer identificação, 0%; as crianças do Infantil V também não apresentaram desenvolvimento; as crianças do 1º ano 86%, e as crianças do 2º ano 93%. Das habilidades de identificar fonemas, as de sons finais mostraram melhor desempenho pelas crianças. O gráfico 14 apresenta os resultados das outras quatro habilidades do grupo de consciência fonêmica.

Gráfico 14 – Habilidades fonêmicas das sessenta crianças – Parte 2



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

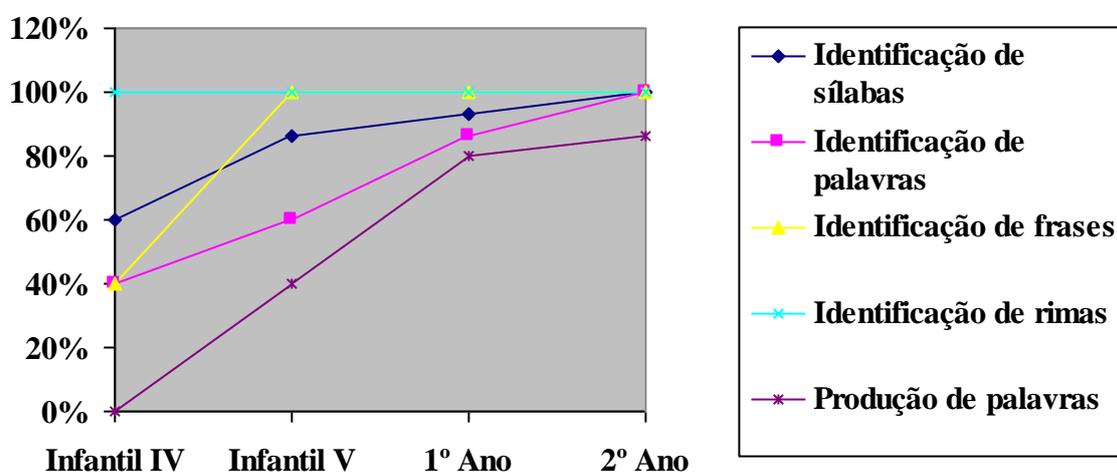
Neste gráfico, apresentamos o resumo dos resultados obtidos em mais quatro tarefas do grupo de consciência fonêmica. Na tarefa de acréscimos de fonemas iniciais, 6% das crianças do Infantil IV apresentaram desenvolvimento; no Infantil V, percebemos que 40% das crianças apresentam essa habilidade; no 1º ano, 53% e no 2º ano 80%.

Na habilidade de subtração de fonemas iniciais, não percebemos desenvolvimento pelas crianças do Infantil IV, Infantil V e 1º ano; enquanto 86% das crianças do 2º ano apresentaram o domínio dessa tarefa.

Na tarefa de acréscimos de fonemas finais, não percebemos desenvolvimento pelas crianças do Infantil IV; no Infantil V, 53% das crianças apresentaram desenvolvimento; no 1º ano, o resultado é de 80% das crianças com desenvolvimento, e no 2º ano 100% das crianças conseguem demonstrar conhecimento explícito nessa habilidade.

Na última tarefa, subtração de fonemas finais, nenhuma criança do Infantil IV e Infantil V demonstrou conhecimento; 53% das crianças no 1º ano e 80% no 2º ano. No gráfico 15, apresentaremos o resumo das habilidades das crianças do quadro de consciência suprafonêmica.

Gráfico 15 – Habilidades suprafonêmicas das sessenta crianças



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

No gráfico 15, colocamos o resumo da análise do grupo de habilidades suprafonêmicas, o qual nos permitiu constatar o seguinte resultado: Na habilidade de identificação de sílabas, constatamos que no Infantil IV teve uma média de 60%, 86% no Infantil V, 93% no 1º ano e 100% no 2º ano do ensino fundamental.

Na habilidade de identificação de palavras, percebemos que no Infantil IV, 40% das crianças mostraram bom desempenho; já no Infantil V, tivemos uma média de 60%; no 1º ano, 86% e no 2º ano tivemos uma média de 100%.

Na habilidade de identificação de frases, obtivemos as médias 40% no Infantil IV; 100% no Infantil V, 1º e 2º ano. Em identificação de rimas, as crianças de todos os quatro anos escolares mostraram excelente desempenho: 100%.

E por fim, na habilidade de produzir palavras, verificamos que as crianças do Infantil IV não possuem essa habilidade, 0%. Já as crianças do Infantil IV, 40% mostraram desempenho; 80% no 1º ano e 86% no 2º ano.

Percebemos que as crianças evoluem muito do Infantil IV para o 2º ano, uma vez que há progressão muito expressiva, exceto em identificação de rima, a qual foi a única habilidade que de todas parece ser a primeira adquirida pelas crianças, como afirma Cardoso-Martins (1995).

Assim como Cardoso-Martins (1995), Rueda (1995) considera a consciência de rima o primeiro e mais elementar nível da gradação do fenômeno da consciência fonológica, admitindo ser o primeiro que se adquire. Segundo a autora, essa consciência é adquirida quando o falante é capaz de descobrir que duas palavras compartilham um mesmo grupo de sons, no início ou no final.

Ao comparar todos os gráficos, verificamos que as crianças possuem melhor desempenho em habilidades suprafonêmicas. As crianças do Infantil IV não mostraram desempenho em habilidades fonêmicas, exceto em reconhecer letras. Nos outros anos escolares, mesmo mostrando desempenho, a diferença entre os dois grupos é grande.

Mesmo percebendo uma diferença grande entre a consciência fonológica das crianças de Educação Infantil para as de 2º ano, constatamos rendimentos elevados desta última. Segundo a BNCC (2017, p. 45), as crianças de quatro e cinco anos devem ser capazes de: “Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão”.

Diante disso, fomos surpreendidas por crianças motivadas, atenciosas, engajadas e procurando darem o seu melhor. Mais uma vez ratificamos a importância do papel da escola nos avanços que essas crianças apresentaram. Mesmo sem apresentarem desenvolvimento em consciência fonêmica, por exemplo, as crianças do Infantil IV, assim como as dos outros três anos escolares posteriores, nos cativaram em aspectos como esperar sua vez de responder, esperar a vez do coleguinha, pedir para explicarmos novamente quando não compreendiam e perguntarem se suas respostas estariam corretas.

Acreditamos que isso é resultado de um trabalho realizado nos anos escolares anteriores da educação infantil (de zero a três anos de idade). Esse desenvolvimento das crianças é digno de reconhecimento, assim como do papel da escola. Não podemos acreditar que a Educação Infantil não tem uma função formativa determinante. Essa etapa é importante, pois desenvolve muitas habilidades necessárias para o desenvolvimento de outras, como a consciência fonológica.

O quadro a seguir mostra os resultados obtidos por meio das atividades de cada criança.

Quadro 70 – Resultado de cada criança

Crianças	HABILIDADES METAFONOLÓGICAS													
	Identificação e contagem de letras	Identificação e contagem de sons	Identificação de fonemas iniciais	Identificação de fonemas finais	Acréscimos de fonemas iniciais	Subtração de fonemas iniciais	Acréscimos de fonemas finais	Subtração de fonemas finais	Identificação e contagem de sílabas	Identificação e contagem de palavras	Identificação de frases	Identificação de rimas	Produção de palavras	Total
A1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	04
A2	1	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	1	0	05
A3	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	03
A4	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	02
A5	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	03
A6	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	05
A7	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	02
A8	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	04
A9	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	03
A10	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	03
A11	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	02
A12	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	04
A13	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	02
A14	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	05
A15	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	05
B1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	1	1	1	07

Continua.

Quadro 70 – Resultado de cada criança (*Continuação*)

Crianças	HABILIDADES METAFONOLÓGICAS													
	Identificação e contagem de letras	Identificação e contagem de sons	Identificação de fonemas iniciais	Identificação de fonemas finais	Acréscimos de fonemas iniciais	Subtração de fonemas iniciais	Acréscimos de fonemas finais	Subtração de fonemas finais	Identificação e contagem de sílabas	Identificação e contagem de palavras	Identificação de frases	Identificação de rimas	Produção de palavras	Total
B2	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	05
B3	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	04
B4	1	0	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0	07
B5	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	04
B6	1	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	06
B7	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	05
B8	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	05
B9	1	0	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0	07
B10	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	04
B11	1	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	07
B12	1	0	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	08
B13	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	04
B14	1	0	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0	07
B15	1	0	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0	07
C1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	05
C2	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	11

Continua.

Quadro 70 – Resultado de cada criança (*Continuação*)

Crianças	HABILIDADES METAFONOLÓGICAS													
	Identificação e contagem de letras	Identificação e contagem de sons	Identificação de fonemas iniciais	Identificação de fonemas finais	Acréscimos de fonemas iniciais	Subtração de fonemas iniciais	Acréscimos de fonemas finais	Subtração de fonemas finais	Identificação e contagem de sílabas	Identificação e contagem de palavras	Identificação de frases	Identificação de rimas	Produção de palavras	Total
C3	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	1	0	05
C4	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	11
C5	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	10
C6	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	11
C7	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	10
C8	1	0	0	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	08
C9	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	11
C10	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	09
C11	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	11
C12	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	10
C13	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	09
C14	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	11
C15	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	04
D1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	0	09
D2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	13
D3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	13

Continua.

Quadro 70 – Resultado de cada criança (*Conclusão*)

Crianças	HABILIDADES METAFONOLÓGICAS													
	Identificação e contagem de letras	Identificação e contagem de sons	Identificação de fonemas iniciais	Identificação de fonemas finais	Acréscimos de fonemas iniciais	Subtração de fonemas iniciais	Acréscimos de fonemas finais	Subtração de fonemas finais	Identificação e contagem de sílabas	Identificação e contagem de palavras	Identificação de frases	Identificação de rimas	Produção de palavras	Total
D4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	13
D5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	13
D6	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	07
D7	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	12
D8	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	12
D9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	13
D10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	13
D11	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	13
D12	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	13
D13	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	11
D14	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	13
D15	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	13
Total de acertos por habilidade	60	14	23	27	27	13	35	22	51	43	51	60	30	

Fonte: informações da pesquisa.

Como demonstrado no quadro, os resultados individuais nos fazem ter uma visão ampla do desenvolvimento de cada criança em cada habilidade analisada. As crianças do Infantil IV apresentaram, da quantidade de treze tarefas, uma média de acertos que variou entre duas e sete tarefas.

As crianças A4, A7, A11 e A13 apresentaram uma média de 15% de acertos nas tarefas de consciência fonológica dos dois grupos: fonêmico e suprafonêmico; A3, A5, A9 e A10 apresentaram 23%; A1, A8, e A12, B3, B5, B10, B13 e C15 apresentaram 30%; A2, A6, A14, A15, B2, B7, B8, C1 e C3 conseguiram 38%; B6 fez 46%; B1, B4, B9, B11, B14, B15 e D6 apresentaram 53%. Vemos que as médias apresentadas são baixas, mostrando que essas crianças estão em processo inicial de desenvolvimento da consciência fonológica.

Esses resultados não implicam inferioridade aos conhecimentos das crianças de um modo geral. O desempenho das crianças, as quais se mostraram comprometidas, atenciosas e empenhadas, mostra que a consciência fonológica é uma habilidade de desenvolvimento sofisticado, gradual e resultado de instrução formal.

As crianças B12 e C8 apresentaram cerca de 61% de desenvolvimento; C10, C13 e D1 apresentaram uma média de 69%; C5, C7 e C12 apresentaram cerca de 76% de desenvolvimento; C2, C4, C6, C9, C11, C14 e D13 obtiveram uma média de 84%; D7 e D8 ficaram com aproximadamente 92% de desenvolvimento e D2, D3, D5, D9, D10, D11, D12, 14 e D15 conseguiram acertar todas as treze tarefas, 100% de desenvolvimento.

Com essa explanação, temos uma dimensão explícita de como a consciência fonológica se apresenta e se desenvolve em cada ano escolar, uma vez que percebemos o quanto de evolução temos do Infantil IV, primeira etapa da educação básica, ao final do ciclo de alfabetização, segundo ano do ensino fundamental. A seguir mostraremos os resultados em porcentagem de cada ano escolar, a fim de esclarecermos nossa análise.

Tabela 1 – Consciência fonêmica e suprafonêmica das crianças do Infantil IV ao 2º ano do Ensino Fundamental

Habilidades	Infantil IV	Infantil V	1º ano	2º ano
	<i>Fonêmicas</i>			
Identificação de letras	100%	100%	100%	100%
Identificação e contagem de fonemas	0%	0%	0%	93%
Identificação de fonemas iniciais	0%	0%	60%	93%
Identificação de fonemas finais	0%	0%	86%	93%
Acréscimos de fonemas iniciais	6%	40%	53%	80%
Subtração de fonemas iniciais	0%	0%	0%	86%
Acréscimos de fonemas finais	0%	53%	80%	100%
Subtração de fonemas finais	0%	0%	53%	80%

Continua.

Tabela 1 – Consciência fonêmica e suprafonêmica das crianças do Infantil IV ao 2º ano do Ensino Fundamental (*Conclusão*)

Habilidades	Infantil IV	Infantil V	1º ano	2º ano
<i>Suprafonêmicas</i>				
Identificação e contagem de sílabas	60%	86%	93%	100%
Identificação de palavras	40%	60%	86%	100%
Identificação de frases	40%	100%	100%	100%
Identificação de rimas	100%	100%	100%	100%
Produção de palavras	0%	40%	80%	86%

Fonte: dados da pesquisa.

Verificamos que, de todas as habilidades, as que as crianças possuem mais desenvolvimento é a de rimas. Em segundo lugar, percebemos que identificação e contagem de sílabas também é uma habilidade que as crianças mostraram ter bem desenvolvidas. As tarefas que pediam para as crianças contarem as sílabas das palavras representaram uma das mais simples, o índice de acertos foi superior a 60% nos quatro anos escolares.

A identificação de palavras e frases são habilidades que não demonstraram muita dificuldade pelas crianças, porém com uma porcentagem menor de crianças que apresentaram bom desenvolvimento. No grupo da consciência suprafonêmica, a tarefa mais difícil para as crianças foi a de produzir palavras de acordo com as convenções da língua.

As habilidades de consciência fonêmica nos proporcionaram um resultado que, a princípio, nos surpreendeu: obtivemos médias de acertos de atividades de identificar e contar fonemas apenas no 2º ano do Ensino Fundamental. Para todas as crianças do Infantil IV, V, 1º ano e 20% das crianças do 2º ano a menor unidade da palavra é a sílaba.

Quanto à identificação de fonema inicial das palavras, todas as crianças do infantil IV apresentaram dificuldades. Tais dificuldades se fizeram presentes também nas respostas das outras crianças dos outros três anos escolares. Para a maioria das crianças o fonema inicial é a sílaba. Essa declaração apenas não é afirmativa para as palavras que iniciam com fonemas vocálicos, porém ao pedir que as crianças identificassem os fonemas iniciais de palavras que começam com fonema consonantal, a maioria das respostas era a sílaba, exceto para as crianças do 2º ano.

Para Baddeley e Gathercole (1993), existem dois motivos para a consciência fonêmica não ocorrer tão cedo na criança: o primeiro se dá pelo fato de seu sistema fonológico estar em desenvolvimento e, por isso, a criança percebe as palavras de forma holística e não se detém nas especificidades das configurações dos gestos articulatórios. O

segundo motivo se dá pelo fato de que para desenvolver, realmente, a consciência fonêmica, a função da alfabetização é fundamental. A aprendizagem da leitura em um sistema alfabético exige da criança a necessidade de compreender como a fala, que é um sistema contínuo, é composta por mínimos segmentos, fonemas, e por ser representada por meio de símbolos gráficos na escrita.

Sobre identificação de fonemas finais de palavras, percebemos que as crianças também apresentaram dificuldades, médias iguais para a habilidade de identificar fonemas iniciais, exceto no 2º ano que apresentaram menos dificuldades, 93% de acertos. Por fim, apresentaremos os resultados gerais de cada habilidade investigada.

Tabela 2 – Consciência fonêmica e suprafonêmica das crianças do Infantil IV ao 2º ano do Ensino Fundamental por habilidade

Habilidades	Infantil V
	Consciência fonêmica
Identificação de letras	100%
Identificação e contagem de fonemas	23%
Identificação de fonemas iniciais	38%
Identificação de fonemas finais	45%
Acréscimos de fonemas iniciais	45%
Subtração de fonemas iniciais	21%
Acréscimos de fonemas finais	58%
Subtração de fonemas finais	36%
	Consciência suprafonêmica
Identificação e contagem de sílabas	85%
Identificação de palavras	71%
Identificação de frases	85%
Identificação de rimas	100%
Produção de palavras	50%

Fonte: dados da pesquisa.

Em síntese, para finalizar a apresentação dos resultados da pesquisa, vemos na tabela 2 que as habilidades em que as crianças mais apresentam dificuldades são as que envolvem subtração de fonemas finais e segmentação de fonemas. Desta forma, constatamos que, no grupo de consciência fonêmica, as crianças apresentam mais dificuldade em subtrair sons iniciais. Em seguida, temos a habilidade de identificação e contagem de fonemas; em

terceiro lugar, subtração de fonemas finais; em quarto, identificação de fonemas iniciais; em quinto, identificação de fonemas finais; em sexto, acréscimos de fonemas iniciais; em sétimo, acréscimos de fonemas finais e o que não apresentou dificuldade para as crianças que foi a habilidade de identificação de letras.

No grupo de consciência suprafonêmica, vemos que a habilidade que mais apresentou dificuldades para as crianças foi a de escrever palavras; em segunda posição, está a habilidade de identificar palavras; em terceiro lugar, identificação e contagem de sílabas; em quarto lugar, identificação e produção de frases e a última habilidade que não apresentou dificuldades e parece ser a primeira de todas a ser desenvolvida que é a identificação de rimas.

Com os resultados, constatamos que as habilidades metafonológicas se desenvolvem gradualmente. A rima foi a habilidade para a qual as crianças mostraram muita facilidade. Acreditamos que essa habilidade é uma sensibilidade fonológica que não requer um conhecimento mais reflexivo e explícito da língua, como as outras habilidades, porém extremamente necessária para o processo de aprendizagem da língua materna.

O desenvolvimento de habilidades metafonológicas deveria ser priorizado na Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental em todas as escolas, uma vez que tais habilidades levam a criança a compreender o sistema linguístico de forma reflexivo. Essa capacidade resulta em uma aprendizagem significativa, eficiente e produtiva do princípio alfabético, da leitura e da escrita.

Acreditamos também que quanto mais compreensão a criança consegue ter sobre o componente fonológico, maior será sua capacidade para compreender os componentes morfológico, sintático, semântico e textual.

Após fazermos essa demonstração dos resultados da nossa pesquisa, esperamos ter contribuído para os trabalhos já realizados sobre consciência fonológica e para os trabalhos que serão desenvolvidos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve por objetivo investigar o desenvolvimento de habilidades metafonológicas de crianças de Educação Infantil (da primeira etapa da educação básica, Infantil IV e Infantil V) ao final do ciclo de alfabetização, segundo ano do Ensino Fundamental. A pesquisa foi realizada com sessenta crianças da Escola Antônio Custódio de Azevedo, localizada no distrito Aprazível, Sobral, Ceará. Das sessenta crianças, quinze eram do Infantil IV, quinze do Infantil V, quinze do 1º ano e quinze do 2º ano.

Realizamos atividades com essas crianças a fim de compreendermos como se dá o desenvolvimento da consciência fonológica. As atividades foram organizadas em dois grupos para análise: consciência fonêmica e consciência suprafonêmica. No primeiro grupo, elencamos oito habilidades, as quais foram investigadas: identificação de letras, identificação e contagem de fonemas, identificação de fonemas iniciais, identificação de fonemas finais, acréscimo de fonemas iniciais, subtração de fonemas iniciais, acréscimo de fonemas finais e subtração de fonemas finais. No segundo grupo, investigamos o desenvolvimento de cinco habilidades: identificação e contagem de sílabas, identificação e contagem da unidade palavra, identificação e produção de frases, identificação de rimas e escrita alfabética.

As atividades foram aplicadas em dois momentos. No início do ano letivo de 2019, realizamos as atividades com as crianças do Infantil IV e 1º ano do Ensino Fundamental e no final do ano letivo de 2019, realizamos as atividades com as crianças do Infantil V e 2º ano do Ensino Fundamental. Os resultados obtidos neste estudo nos permitiram a construção de um percurso de como essas habilidades se desenvolvem.

Podemos afirmar que, com a realização deste estudo, conseguimos respostas para as quatro perguntas que motivaram nossa pesquisa. A primeira pergunta foi: que habilidades metafonológicas, nos planos fonêmico e suprafonêmico, têm as crianças que ingressam na primeira etapa da educação básica, Infantil IV? Iniciamos nossa pesquisa com a hipótese dessa pergunta que as habilidades metafonológicas que as crianças ingressantes na primeira etapa da educação básica, quatro anos de idade, têm são: reconhecem letras; conseguem atribuir valor sonoro a vogais, mas não a consoantes; não conseguem adicionar novos sons a uma palavra existente; não conseguem suprimir sons de uma palavra existente; não conseguem trocar letras para formar novos sons em palavras já existentes; tomam as sílabas como unidades mínimas das palavras; conseguem contar palavras, mas não conseguem contar frases nem identificam rimas.

Ao realizarmos a pesquisa e analisarmos os resultados, constatamos que as crianças de quatro anos de idade demonstraram poucas habilidades metafonológicas: não conseguem identificar, acrescentar e subtrair fonemas. No grupo de consciência fonêmica, marcado por oito habilidades, tivemos resultados expressivos apenas na tarefa de identificação de letras. Para elas, a unidade mínima sonora são as sílabas. Das treze habilidades avaliadas, as crianças demonstraram facilidade na identificação de rimas e reconhecimento de letras.

A segunda questão do nosso estudo foi: que habilidades metafonológicas, nos planos fonêmico e suprafonêmico, têm as crianças que concluem a primeira etapa da educação básica, Infantil V? É interessante discutir sobre essa pergunta, porque nos leva para a reflexão do papel determinante da escola no processo de aprendizagem das crianças. Percebemos diferenças significativas nas tarefas realizadas pelas crianças do Infantil IV e nas tarefas das crianças do Infantil V. Aplicamos uma tarefa semelhante para esses dois anos escolares, porém a das crianças do Infantil IV foram respondidas de forma oral, porque elas ainda não conseguiam decodificar.

Para essa pergunta, nossa hipótese foi que as habilidades metafonológicas que as crianças que concluem a primeira etapa da educação básica são: conseguem estabelecer diferenças entre algumas letras e sons, vocálicos e consonantais, conseguem adicionar sons a algumas palavras já existentes; conseguem suprimir sons de algumas palavras existentes; conseguem trocar algumas letras para formar novos sons em algumas palavras já existentes; as sílabas são tomadas como unidades mínimas das palavras; conseguem contar palavras, mas não conseguem contar frases e algumas rimas.

Percebemos, com a análise dos resultados, que as crianças concluem a primeira etapa da educação básica com consciência fonêmica pouco desenvolvida, mas com diferenças expressivas se comparadas as do Infantil IV. Cerca de 40% das crianças do Infantil V conseguiram acrescentar fonemas no início de palavras e 53% acrescentar no final de palavras. É importante ressaltar que, quando falamos que as crianças identificam fonemas iniciais e finais, estamos nos referindo apenas a fonemas vocálicos que constituem por si só uma sílaba. As crianças não conseguem perceber dois fonemas em uma sílaba composta por uma consoante e uma vogal, por exemplo. Mesmo assim, isso se constitui um avanço, uma vez que nem fonemas vocálicos as crianças do Infantil IV conseguiram identificar, contar, acrescentar ou subtrair.

No plano da consciência suprafonêmica, nossa hipótese foi refutada no que se refere à identificação e produção de frase e identificação de rimas. As crianças apresentaram

bom desempenho em identificação e contagem de sílabas e palavras, identificação e produção de frases e um excelente desempenho em identificação de rimas. Porém, a escrita alfabética das crianças ainda se encontra em um nível inicial.

A terceira pergunta que motivou a realização da nossa pesquisa foi: como as habilidades metafonológicas vão se desenvolvendo nas crianças em cada ano escolar durante o processo de alfabetização? Partimos com a hipótese de que as habilidades metafonológicas se desenvolvem de forma gradual. Um avanço significativo é o reconhecimento das diferenças entre letra e fonema, que reflete no conhecimento de que a sílaba não é a unidade mínima das palavras. A partir desse conhecimento, as crianças entendem aspectos como ortografia e acentuação, por exemplo.

Ao analisar os resultados do nosso trabalho, percebemos que nossa hipótese se confirmou em partes, uma vez que realmente percebemos um avanço gradual de desenvolvimento das crianças do Infantil IV para as crianças do 2º ano do Ensino Fundamental, porém não podemos afirmar que o reconhecimento das diferenças entre letra e fonema desencadeia a aprendizagem da escrita alfabética, pois isso implica outros conhecimentos também que não se reduzem apenas ao fonológico. Este é importante, mas não é o único.

Os resultados das crianças do 1º ano mostraram evolução em comparação aos das crianças do Infantil V, porém não muito expressiva, uma vez que aplicamos as tarefas do Infantil V no final do ano letivo e as do 1º no início do ano letivo (cerca de um mês e meio de aula depois do início). Já as diferenças para o Infantil IV foram muito marcantes. Então as crianças do 1º ano apresentam consciência fonêmica ainda em desenvolvimento, cerca de 20% a mais de desenvolvimento que as crianças do Infantil V, o que mostra que a escola tem um papel fundamental.

A última pergunta do nosso trabalho foi: que habilidades metafonológicas correspondem ao período entre início da primeira etapa da educação básica e conclusão da alfabetização (quatro a sete anos de idade)? No início da pesquisa, acreditávamos que até o 2º ano do Ensino Fundamental, as crianças conseguem desenvolver habilidades metafonológicas essenciais para a apropriação do sistema de escrita alfabética, etapa de compreensão das convenções da língua materna. Então, as crianças adicionam e suprimem letras e fonemas de palavras existentes; são capazes de criar novas palavras, compreendem o que são palavra e frase; conseguem contar e separar sílabas, palavras e frases e conseguem ler e escrever, embora, algumas regras de princípio alfabético ainda precisem ser aprimoradas.

Podemos afirmar que a hipótese se confirmou, mas precisamos apresentar algumas observações. No que se refere ao plano fonêmico, as crianças do 2º ano apresentam desenvolvimento e no plano suprafonêmico também. Elas conseguem identificar os fonemas, porque usam uma prática de soletrar a palavra fonema por fonema. Acreditamos que isso acontece pelo fato de a escolar trabalhar com o material didático do Instituto Alfabeto, o qual tem como prioridade a partir do 1º do Ensino Fundamental o ensino da leitura através do método fônico.

No geral, percebemos os seguintes avanços entre o Infantil IV e 2º ano: na tarefa de identificação e contagem de fonemas, de 0% para 93%; em identificação de fonemas iniciais e finais, de 0% para 93%; acréscimos de fonemas iniciais, de 6% para 80%; em subtração de fonemas iniciais, de 0% para 86%; em acréscimos de fonemas finais, de 0% para 100%; em subtração de fonemas finais, de 0% para 80%; em identificação e contagem de sílabas, de 60% para 100%; em identificação de palavras, de 40% para 100%; em identificação e produção de frases, de 40% para 100%; em identificação de rimas, de 100% para 100% e em produção de palavras, de 0% para 86%.

Ao analisarmos esses resultados, vemos que a progressão é notável em todas as habilidades, exceto em identificação de letras e rimas, as quais foram as duas habilidades que as crianças do Infantil IV manifestaram bem desenvolvidas e semelhantes ao desempenho das crianças dos outros três anos escolares.

Reafirmamos os argumentos de autores como Morais (2019; 2012), Cardozo-Martins (1995) e Ruedra (1995) ao postularem que a rima é a habilidade que primeiro a criança desenvolve e parece não estar condicionada à escolaridade. Continuamos defendendo e acreditando assim como Morais (2019; 2012), Capovilla *et al.* (2007), Cielo (1996), Cardoso-Martins (1995), entre outros teóricos que fundamentaram nosso estudo, que a consciência fonológica é importante para a aprendizagem da leitura e da escrita.

As crianças podem até aprender a ler e a escrever sem conseguir refletir sobre os aspectos mínimos da língua, porém isso tem um impacto direto no avanço escolar e na apropriação do sistema alfabético da língua. Com essa afirmação, pontuamos que a escola é fundamental para o desenvolvimento das habilidades metafonológicas nas crianças, sem abrir mão de outros eixos de ensino-aprendizagem como a leitura, a escrita e produção de textos orais e escritos.

É importante ressaltar que nossa pesquisa foi desenvolvida em um município e escola que apresentam resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) acima da média. E durante a aplicação das atividades com as crianças, vimos que existe todo

um trabalho empenhado para que isso aconteça, inclusive na forma como as crianças nos receberam e fizeram cada tarefa.

O objetivo do nosso trabalho foi alcançado. Conseguimos fazer um mapeamento da progressão de cada habilidade de consciência fonológica. Após a conclusão deste estudo, reafirmou-se a nossa visão sobre o processo de ensino-aprendizagem das crianças. Há necessidade de olhar para cada dificuldade que a criança apresenta. E essa necessidade reflete: na importância da escolha de um material didático que possa dar suporte às crianças; na produção cuidadosa das tarefas das crianças, que não podem dispensar mínimos detalhes e na forma como se dá todo o trabalho em sala de aula.

Ao mencionarmos sobre a importância do cuidado na elaboração de tarefas, referimo-nos à contemplação de um ensino que promova uma aprendizagem satisfatória. Então, uma tarefa de identificação de fonemas e/ou sílabas exige o máximo de atenção do professor com o tipo de fonema (quanto ao ponto e modo de articulação) que será apresentado à criança; assim como que estrutura silábica também está sendo apresentada. Esse cuidado se estende para todas as tarefas que são realizadas pelo professor tanto na Educação Infantil quanto nos primeiros anos escolares do Ensino Fundamental.

Desta forma, vemos que o desenvolvimento da consciência fonêmica é mais complexo. As crianças demonstraram muita dificuldade em subtrair sons iniciais (Infantil IV e Infantil V). Seguindo os maiores níveis de dificuldade, temos a habilidade de identificação e contagem de fonemas; subtração de fonemas finais; identificação de fonemas iniciais; identificação de fonemas finais; acréscimos de fonemas iniciais; acréscimos de fonemas finais e o que não apresentou dificuldade para as crianças que foi a habilidade de identificação de letras.

Em consciência suprafonêmica, as crianças apresentaram um nível significativo, comparando com o primeiro tipo de consciência. Percebemos que as crianças apresentam esse tipo de consciência e de forma explícita já na educação infantil (Infantil IV e Infantil V). Verificamos que a habilidade que mais apresentou dificuldades para as crianças foi a de escrever palavras. Depois tivemos a seguinte sequência de dificuldade: identificar palavras; identificação e contagem de sílabas; identificação e produção de frases e a última habilidade que não apresentou dificuldades e parece ser a primeira de todas a ser desenvolvida que é a identificação de rimas. Os resultados das crianças do 2º ano mostram uma diferença de grande expressão quando comparados aos das crianças do Infantil IV.

Com os resultados desta pesquisa, foram surgindo novas ideias de trabalho com essa temática, tais como: a contribuição da consciência fonológica para a compreensão e

interpretação de texto nos anos iniciais do Ensino Fundamental; verificação do nível de desenvolvimento da consciência fonológica de crianças de escolas com resultados considerados críticos em avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e verificação do nível de consciência fonológica de estudantes com dificuldades de leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esses foram pontos que surgiram durante a realização da nossa análise e que poderão servir como pesquisas futuras.

Em síntese, cumprimos o propósito proposto no objetivo geral: investigar o desenvolvimento de habilidades metafonológicas de crianças ingressantes na primeira etapa da educação básica ao final do ciclo de alfabetização, segundo ano do Ensino Fundamental. Esperamos poder contribuir com os estudos que já foram realizados sobre consciência fonológica e para os que ainda serão realizados. Esperamos também que os resultados apresentados possam auxiliar professores sobre a reflexão da importância de se ter um olhar atento para as crianças desde a Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. B. M. A aquisição da escrita do português: considerações sobre diferentes perspectivas de análise. *In*: ROJO, R. (org.). **Alfabetização e letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 205-232.
- ABUD, M. J. M. **O ensino da leitura e da escrita na fase inicial da escolarização**. São Paulo: E.P.U., 1987.
- ADAMS, M. J.; FOORMAN, B. R.; LUNDBERG, I.; BEELER, T. **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARAÚJO, M. D. M. **O ensino-aprendizagem da consciência fonológica em materiais didáticos de Educação Infantil e de anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2014. 151 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.
- BADDELEY, A.; GATHERCOLE, S. **Working memory and language**. Hove: Lawrence Erlbaum associates, 1993.
- BARRERA, L. F. de. La conciencia fonológica silábica y el aprendizaje de la lengua escrita. **Lectura y Vida**, [s. l.], n. 4, dezembro, p. 20-25, 1999.
- BARRERA, S. D. Consciência Metalinguística e Alfabetização: um estudo com crianças da 1ª série do ensino fundamental. **Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 491-503, 2003.
- BERNHARDT, B.; STEMBERGER, J. **Handbook of phonological development from the perspective of constraint-based nonlinear phonology**. San Diego: Academic Press, 1998.
- BISOL, L. **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. 4. ed. Rio Grande do Sul: Edipucrs, 2005.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora?** São Paulo: Parábola, 2005.
- BOTO, C. Apresentação. *In*: MORTATTI, Maria do Rosário Longo (org.). **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 1-8.
- BRADLEY, L.; BRYANT, P. E. Categorizing sounds and learning to read: a causal connections. **Nature**, [s. l.], p. 419-421, 1979.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: 1996a. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/leis/L9.394>. Acesso em: 23 maio 2014.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais (1ª a 4ª séries)**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1996b.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 9 set. 2018.

- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. 6. ed. São Paulo: Scipione, 1993.
- CALLOU, D.; LEITE, Y. **Iniciação à fonética e à fonologia**. 11. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- CÂMARA JR., M. **Estrutura da língua portuguesa**. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- CAPOVILLA, A.; CAPOVILLA, F. C. Efeitos do treino de consciência fonológica em crianças com baixo nível socioeconômico. **Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 7-24, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010279722000000100003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 21 jan. 2020.
- CAPOVILLA, A.; CAPOVILLA, F. C. **Alfabetização fônica: construindo competência de leitura e escrita**. 2. ed. São Paulo: FAPESP, 2010.
- CAPOVILLA, A.; DIAS, N. M.; MONTIEL, J. M. Desenvolvimento dos componentes da consciência fonológica no ensino fundamental e correlação com nota escolar. **Psico**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 55-64, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712007000100007. Acesso em: 17 abr. 2013.
- CAPOVILLA, F. **Os novos caminhos da alfabetização infantil**. 2. ed. São Paulo: Memnon, 2005.
- CARDOSO-MARTINS, C. **Consciência fonológica e alfabetização**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- CASALIS, S.; LECOCQ, P. Les dyslexies. *In*: FAYOL, M.; GOMBERT, J. E.; LECOCQ, P.; ZAGAR, L. S.D. (org.). **Psychologie cognitive de la lecture**. Paris: Puf, 1992. p. 195 -237.
- CASTRO, L. R. **O futuro da infância e outros escritos**. Rio de Janeiro: Letras, 2013.
- CIELO, C. A. **Relação entre a sensibilidade fonológica e a fase inicial de aprendizagem da leitura**. 1996. 148 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre 1996.
- COHEN, R.; GILBERT, H. **Découverte et apprentissage du langage écrit avant six ans**. Paris: Puf, 1992.
- COIMBRA, M. **Metaphonological ability to judge phonetic and phonological acceptability in five-year-old monolingual and bilingual children**. 1997. 117 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1997.
- CORREA, J. Aquisição do sistema de escrita por crianças. *In*: CORREA, J.; SPINILLO, A.; LEITÃO, S. (org.). **Desenvolvimento da linguagem escrita e textualidade**. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2001. p. 19-70.

CUNHA, V. L. O.; CAPELLINI, S. A. **Provas de habilidade metalinguísticas e de leitura**. Rio de Janeiro: Revinter, 2011.

DEL RÉ, A. A pesquisa em aquisição da linguagem: teoria e prática. *In*: DEL RÉ, A. (org.). **Aquisição da linguagem**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 13-44.

DEUSCHLE, V.; CEHELLA, C. Consciência fonológica e dislexia. **Revista CEFAC**, Campinas, v.11, p.194-200, 2009.

DUNCAN, L.; SEYMOUR, P.; HILL, S. How important are rhyme and analogy in beginning reading? **Cognition**, [s. l.], n. 63, p. 171 – 208, 1997.

FARACO, C. A. **Escrita e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2005.

FERNANDES, S. D. O jogo das representações gráficas. *In*: DEL RÉ, A. (org.). **Aquisição da linguagem**. São Paulo: Contexto, 2006. p.179-182.

FERREIRO, E. **Processo de aquisição da língua escrita no contexto escolar**. São Paulo: Cortez, 2010.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FLÔRES, O. C. O que tem a dizer a Psicolinguística a respeito da consciência humana. *In*: COSTA, J. C.; PEREIRA, V. W. (org.). **Linguagem e cognição: relações interdisciplinares**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p. 59-76.

FRADE, I. C. A. S. Alfabetização na escola de nove anos: desafios e rumos. *In*: SILVA, E. T. (org.). **Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade**. Campinas, 2007.

FREITAS, G. C. **Consciência fonológica e aquisição da escrita: um estudo longitudinal**. 2004. 147 f. Tese (Doutorado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

FREITAS, P. G. **Um olhar sobre o método fônico**. Paraná: Universidade Estadual de Londrina, 2011.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMBERT, J. E. **Metalinguistic development**. Chicago: University of Chicago, 1992.

GOUGH, P.; LARSON, K.; YOPP, H. A estrutura da consciência fonológica. *In*: CARDOSO-MARTINS, C. (org.). **Consciência fonológica e alfabetização**. Petrópolis: Vozes, 1995.

HAASE, V. **Consciência fonêmica e neuromaturação**. 1990. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1990.

- IMARD, P. **O surgimento da linguagem na criança**. São Paulo: Artmed, 1998.
- KATO, M. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1985.
- LARROSA, J. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- LEITE, Y. F. O pensamento fonológico de J. Mattoso Câmara Jr. **Estudos da língua(gem)**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 7, p. 33-38, 1990.
- LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2007.
- LIBERMAN, I. Y.; SHANKWEILER, D.; FISCHER, F. W.; CARTER, B. Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. **Jornal of experimental child psychology**, [s.l.], p. 201 – 212, 1974.
- MAGNUSSON, E. Consciência metalinguística em crianças com desvios. In: YAVAS, Mehmet S. (org). **Desvios fonológicos em crianças: teoria, pesquisa e tratamento**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990. p. 73-86.
- MANN, V. A. Phonological awareness: role of Reading experience. **Cognition**, [s. l.], p. 65-92, 1986.
- MASSINI-CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L. C. Fonética. In: MUSSALIM, F; BENTES, A. C (org.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez editora, 2004. p. 105-146.
- MATZENAUER, C. L. B. Teorias fonológicas e aquisição da fonologia. In: MATZENAUER, C. L. B.; BONILHA, G. F. G (org.) **Aquisição da fonologia e teoria da otimidade**. Pelotas: EDUCAT, 2003. p. 37-54.
- MATZENAUER, C. L. B. Unidades da fonologia na aquisição da linguagem. **Prolíngua**, João Pessoa, v. 8, n. 2, p. 17 - 40, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/prolingua/article/view/19320>. Acesso: 17 maio 2020.
- MCGUINNESS, D. **O ensino da leitura: que a ciência nos diz sobre como ensinar a ler**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- MOOJEN, S.; LAMPRECHT, R. R.; SANTOS, R. M; FREITAS, G. M.; BRODACK, R.; SIQUEIRA, M.; CORREA, A.; GUARDA, E. **Consciência fonológica: instrumento de avaliação sequencial**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2003.
- MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- MORAIS, A. G. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
- MORAIS, J.; CONTENT, A.; CARY, L.; MEHLER, J. Syllabic segmentation na literacy. **Language and cognitive processes**, [s. l.], v. 4, p. 57-67, 1990.

MORI, A. C. Fonologia. *In*: MUSSALIM, F; BENTES, A. C (org.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. v. 1. São Paulo: Cortez editora, 2004. p. 147-180.

POERSCH, J. M. Pode-se alfabetizar sem conhecimentos de linguística? *In*: TASCA, M.; POERSCH, J. M. (org.). **Suportes linguísticos para a alfabetização**. 2. ed. Porto Alegre: Sagra, 1990.

RUEDA, M. **La lecturura: acquisition, dificultades e intervencion**. Amarú: Salamanca, 1995.

SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral**. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCLIAR-CABRAL, L. **Princípios do sistema alfabético do português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003.

SEABRA, A. G.; CAPOVILLA, F. C. **Alfabetização: método fônico**. 5. ed. São Paulo: Memnon, 2011.

SELKIRK, E. The syllable. *In*: HULST, Harry van der; SMITH, Norval. **The structure of phonological representations**. Dordrecht: Foris, 1982. p. 157-173.

SGANDERLA, A. P.; CARVALHO, D. C. A psicologia e a constituição do campo educacional brasileiro. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 15, n. 1, jan./mar, p. 107-115, 2010.

SIGNORINI, A. La conciencia fonologica y la lectura: teoría e investigación acerca de una relación compleja. **Lectura y Vida**, [s. l.], v. 3, setembro, p. 1-10, 1998.

SILVA, M. B. da. **Leitura, ortografia e fonologia**. São Paulo: Ática, 1981.

SILVA, T. C. **Fonética e fonologia do português**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

SILVA, T. **Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SIMÕES, D. **Considerações sobre a fala e a escrita: fonologia em nova chave**. São Paulo: Parábola, 2006.

SIM-SIM, I. **Avaliação da linguagem oral: um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesa**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2006.

SOARES, M. B. **Alfabetização e letramento**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

STANOVICH, K. E; CUNNINGHAN, A. E.; CRAMER, B. R. Assessing phonological awareness in kindergarten children: issues of task comparability. **Jornal of experimental child psychology**, [s. l.], p.175-190, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem.** São Paulo: Ática, 1999.

YAVAS, M. **Desvios fonológicos em crianças:** teoria, pesquisa e tratamento. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

APÊNDICE A – ATIVIDADE PARA AS CRIANÇAS DO INFANTIL IV

As tarefa de 1 a 8 são relacionadas ao grupo de consciência fonêmica e as de 9 a 13 são relacionadas ao grupo de consciência suprafonêmica.

1. Apresentar o alfabeto com as letras fora da sequência e pedir para as crianças identificá-las.

Z r V x i l P K U a q O T e S
x D g Y m N H F w j C

2. Entregar para cada criança o texto “O sapo não lava o pé” e pedir para cada uma ler o título.



O SAPO NÃO LAVA O PÉ

O SAPO NÃO LAVA O PÉ
NÃO LAVA PORQUE NÃO QUER
ELE MORA LÁ NA LAGOA”
NÃO LAVA O PÉ PORQUE NÃO QUER
MAS QUE CHULÉ!

Se a criança conseguir ler, pedir para continuar a leitura. Caso contrário, cantar para as crianças.

Em seguida, entregar em recortes de cartolina as palavras “sapo”, “lagoa”, “pé”, “chulé” e “lava”.

3. Pedir para cada criança lerem as palavras ou ler para as crianças e pedir para contarem os sons.
4. Continuando com as mesmas palavras do recorte de cartolina, pedir para as crianças dizerem o som inicial da palavra que lhe foi entregue.
5. Continuando com as mesmas palavras do recorte de cartolina, pedir para as crianças dizerem o som final da palavra que lhe foi entregue.
6. Perguntar para as crianças que nova palavra daria se acrescentar a sílaba “sa” no início da palavra “pato”.
7. Perguntar para as crianças se tirarmos a sílaba “as” da palavra “sapo”.

8. Perguntar para as crianças que nova palavra teríamos se acrescentássemos o som [s] na palavra “sapo”.
9. Perguntar para as crianças o que ficaria da palavra “sapo” se tirássemos a sílaba final “po”.
10. Perguntar para as crianças quantas sílabas têm as palavras “sapo”, “lagoa” e “pé”.
11. Pedir para que as crianças contem a quantidade de palavras da frase:
“O sapo não lava o pé”.
12. Perguntar para as crianças com quais outras palavras a palavra “pé” rima.
13. Pedir para que cada criança escreva seu nome. Perguntar a cada um que outras palavras começam com sons semelhantes ao seu nome. Pedir para as crianças escreverem palavras que começam com o mesmo som do seu nome.

APÊNDICE B – ATIVIDADE PARA AS CRIANÇAS DO INFANTIL V

1. ESCREVA SEU NOME.

QUANTAS LETRAS TEM O SEU NOME? _____

2. LEIA O TEXTO.



O SAPO NÃO LAVA O PÉ

O SAPO NÃO LAVA O PÉ
 NÃO LAVA PORQUE NÃO QUER
 ELE MORA LÁ NA LAGOA”
 NÃO LAVA O PÉ PORQUE NÃO QUER
 MAS QUE CHULÉ!

QUANTOS SONS TÊM ESSAS PALAVRAS?

SAPO ____

LAGOA ____

LAVA ____

PÉ ____

3. QUAL O SOM INICIAL DAS PALAVRAS:

SAPO

CHULÉ

4. QUAL O SOM FINAL DAS PALAVRAS:

SAPO

CHULÉ

5. QUE NOVA PALAVRA TEREMOS SE ACRESCENTARMOS “SA” À PALAVRA “PATO”.

SA + PATO = _____

6. SE RETIRAMOS O PRIMEIRO SOM DA PALAVRA “SAPO” O QUE FICA?

7. QUE NOVA PALAVRA TEREMOS SE ACRESCENTARMOS O /S/ À PALAVRA “SAPO”?

8. RETIRE O SOM FINAL DA PALAVRA:

LAGOA

9. QUANTAS SÍLABAS TÊM AS SEGUINTE PALAVRAS?

SAPO _____

LAGOA _____

LAVA _____

PÉ _____

10. QUANTAS PALAVRAS TEM AS FRASES?

III- O SAPO NÃO LAVA O PÉ. _____

IV- O SAPO MORA NA LAGOA. _____

11. PRODUZA DUAS FRASES.

1. _____

2. _____

12. QUE OUTRAS PALAVRAS RIMAM COM:

SAPO _____

LAGOA _____

PÉ _____

13. ESCREVA PALAVRAS QUE COMEÇAM COM O SOM:

5. /S/ _____

6. /a / _____

7. /l/ _____

8. /p/ _____

APÊNDICE C – ATIVIDADE PARA AS CRIANÇAS DO 1º ANO

1. ESCREVA SEU NOME COMPLETO.

2. LEIA O TEXTO.

COISAS ESQUISITAS

EU VI UMA BARATA
NA CARECA DO VOVÔ.
ASSIM QUE ELA ME VIU
BATEU ASAS E VOOU.

EU VI UMA ABELHA
NO NARIZ DA VOVÓ.
A ABELHA OLHOU, OLHOU,
NÃO PICOU, POIS TEVE DÓ!

EU VI A COBRA
PERTO DO PÉ DA TIA.
A COBRA VIA, MAS A TIA
NÃO VIA A COBRA, E SORRIA.

EU VI UM JACARÉ
DEITADO NA REDE.

O BOCÃO NÃO ME MORDEU

PORQUE ERA UM QUADRO NA PAREDE.

CONTE OS FONEMAS DAS PALAVRAS:

BARATA _____

VOVÔ _____

ELA _____

NARIZ _____

3. Perguntar para as crianças com que fonema/som começa cada palavra a seguir:

Barata

Abelha

Sorria

Olhou

4. Perguntar para as crianças com que fonema/som termina cada palavra a seguir:

Esquisitas

Abelha

Vovô

Parede

5. Pedir que as crianças acrescentem o fonema:

/d/ à palavra “ela”

/k/ à palavra “asas”

6. Pedir para as crianças subtraírem o fonema inicial da palavra “cobra”.

7. Pedir para as crianças acrescentarem o fonema /s/ no final da palavra “parede” e observarem que nova palavra formará.

8. Pedir que as crianças subtraírem o fonema final das palavras:

“Bocão”

“Mordeu”

9. QUANTAS SÍLABAS TEM CADA PALAVRA ABAIXO?

BARATA _____

ASAS _____

ABELHA _____

10. LEIA A ESTROFE.

EU VI UMA BARATA

NA CARECA DO VOVÔ.

ASSIM QUE ELA ME VIU

BATEU ASAS E VOOU.

CIRCULE E CONTE AS PALAVRAS. HÁ QUANTAS PALAVRAS NESTA ESTROFE?

11. RETIRE DUAS FRASES DO TEXTO.

1. _____

2. _____

12. QUAIS PALAVRAS RIMAM NO TEXTO?

13. ESCREVA PALAVRAS COM:

/s/ _____

/a/ _____

/g/ _____

/z/ _____

APÊNDICE D – ATIVIDADE PARA AS CRIANÇAS DO 2º ANO

1. ESCREVA SEU NOME COMPLETO.

2. LEIA O TEXTO.

COISAS ESQUISITAS

EU VI UMA BARATA

NA CARECA DO VOVÔ.

ASSIM QUE ELA ME VIU

BATEU ASAS E VOOU.

EU VI UMA ABELHA

NO NARIZ DA VOVÓ.

A ABELHA OLHOU, OLHOU,

NÃO PICOU, POIS TEVE DÓ!

EU VI A COBRA

PERTO DO PÉ DA TIA.

A COBRA VIA, MAS A TIA

NÃO VIA A COBRA, E SORRIA.

EU VI UM JACARÉ

DEITADO NA REDE.

O BOCÃO NÃO ME MORDEU

PORQUE ERA UM QUADRO NA PAREDE.

QUAL O NÚMERO DE FONEMAS DAS PALAVRAS:

BARATA _____

CARECA _____

ASAS _____

NARIZ _____

3. Perguntar para as crianças qual o fonema inicial das palavras:

Esquisita

Abelha

Vovô

Parede

4. Perguntar para as crianças qual o fonema final de cada palavra a seguir:

Esquisita

Abelha

Vovô

Parede

5. Pedir que as crianças acrescentem o fonema:

/d/ à palavra “ela”

/k/ à palavra “asas”

6. Pedir para as crianças subtraírem o fonema inicial da palavra “cobra”.

7. Pedir que as crianças acrescentem o fonema /s/ no final da palavra “parede”. Perguntar que nova palavra forma.

8. Pedir que as crianças retirem o fonema final das palavras:

Bocão

Mordeu

9. QUANTAS SÍLABAS TEM CADA PALAVRA ABAIXO?

BARATA _____

ASAS _____

ABELHA _____

10. LEIA A ESTROFE.

EU VI UMA BARATA

NA CARECA DO VOVÔ.

ASSIM QUE ELA ME VIU

BATEU ASAS E VOOU.

CIRCULE E CONTE AS PALAVRAS. HÁ QUANTAS PALAVRAS NESTA ESTROFE?

11. RETIRE DUAS FRASES DO TEXTO.

1. _____

2. _____

12. QUAIS PALAVRAS RIMAM NO TEXTO?

13. ESCREVA PALAVRAS COM:

/s/ _____

/a/ _____

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UFC - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ /



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES METAFONOLÓGICAS EM CRIANÇAS DE PRÉ-ESCOLA AO FINAL DA ALFABETIZAÇÃO

Pesquisador: MARIA DAS DORIS MOREIRA DE ARAUJO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 11713019.0.0000.5054

Instituição Proponente: Universidade Federal do Ceará/ PROPESQ

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.284.062

Apresentação do Projeto:

Projeto de tese, caracterizado como estudo de caráter descritivo, de campo, quantitativo-qualitativo. Participarão crianças de quatro a sete anos de idade, do Infantil IV ao 2º ano do Ensino Fundamental. As atividades serão realizadas com quinze crianças de cada ano escolar (totalizando sessenta crianças). Serão realizadas atividades, escritas e orais, organizadas e específicas para cada ano escolar. As atividades escritas serão respondidas pelas crianças e as atividades orais serão dirigidas às crianças. As crianças do município de Sobral, além do turno regular, frequentam a escola em outro turno em alguns dias da semana para aulas de reforço (todas as crianças). As atividades de pesquisa com as crianças serão desenvolvidas nos dias e horários das aulas de reforço. A análise será realizada a partir das atividades das crianças, escritas e gravadas. Nas atividades, serão contemplados aspectos específicos do componente fonológico, relacionados à consciência fonêmica e suprafonêmica, para ser analisado o conhecimento das crianças, nos planos da oralidade e escrita, referente à: identificação de sons, identificação de rimas, identificação de letras para completar palavras, identificação de sílabas, identificação da unidade palavra, identificação de sílabas, produção e identificação de frases, arbitrariedade do sistema linguístico - representação de um som por várias letras e uma letra para vários sons e reconhecimento da função dos acentos.

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

UF: CE

Município: FORTALEZA

CEP: 60.430-275

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: comepe@ufc.br

Continuação do Parecer: 3.284.062

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo da Pesquisa:

Primário: Descrever as habilidades metafonológicas, dos níveis fonêmico e suprafonêmico, de crianças ingressantes na pré-escola ao final do ciclo de alfabetização, segundo ano do ensino fundamental.

Específicos: Averiguar que habilidades metafonológicas têm as crianças ingressantes na pré-escola, que ainda estão em processo de aquisição da leitura e da escrita; Averiguar que habilidades metafonológicas têm as crianças ao concluírem a pré-escola; Analisar que habilidades metafonológicas têm as crianças do 1º ao 2º ano do ensino fundamental; Produzir, a partir dos resultados alcançados, um mapeamento da progressão de desempenho das habilidades metafonológicas das crianças do Infantil IV ao 2º ano do Ensino Fundamental e estabelecer relações com o conhecimento exigido para a leitura e a escrita.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: A pesquisa possui risco mínimo. O pesquisador responsável descreve o desconforto de não gostar de participar ou achar a atividade chata. Entretanto, garante o direito de não participar da pesquisa.

Benefícios: Conhecimento sobre o processo de desenvolvimento da consciência fonológica das crianças de pré-escola até a alfabetização, etapa que marca o início do ensino sistemático de escrita; reflexão sobre a apropriação do sistema de escrita alfabético.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante. Objeto de pesquisa está bem descrito e os objetivos são claros e pertinentes. Metodologia com descrição dos participantes, instrumento e procedimento de coleta.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos obrigatórios foram apresentados e estão de acordo com a Resolução 466/12.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisa não apresenta pendências éticas ou documentais.

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

UF: CE

Telefone: (85)3366-8344

Município: FORTALEZA

CEP: 60.430-275

E-mail: comepe@ufc.br

Continuação do Parecer: 3.284.062

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1318242.pdf	12/04/2019 01:00:48		Aceito
Parecer Anterior	parecer.doc	12/04/2019 01:00:20	MARIA DAS DORIS MOREIRA DE ARAUJO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	anuencia.pdf	12/04/2019 00:49:03	MARIA DAS DORIS MOREIRA DE ARAUJO	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	12/04/2019 00:48:21	MARIA DAS DORIS MOREIRA DE ARAUJO	Aceito
Orçamento	orcamentto.pdf	12/04/2019 00:47:49	MARIA DAS DORIS MOREIRA DE ARAUJO	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	12/04/2019 00:46:35	MARIA DAS DORIS MOREIRA DE ARAUJO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo.doc	08/04/2019 12:24:34	MARIA DAS DORIS MOREIRA DE ARAUJO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Carta.pdf	20/03/2019 09:49:32	MARIA DAS DORIS MOREIRA DE ARAUJO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.doc	20/03/2019 09:49:09	MARIA DAS DORIS MOREIRA DE ARAUJO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	compromisso.pdf	20/03/2019 09:47:54	MARIA DAS DORIS MOREIRA DE ARAUJO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizaherb.pdf	20/03/2019 09:47:40	MARIA DAS DORIS MOREIRA DE ARAUJO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

UF: CE

Município: FORTALEZA

CEP: 60.430-275

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: comepe@ufc.br

UFC - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ /



Continuação do Parecer: 3.284.062

FORTALEZA, 25 de Abril de 2019

Assinado por:
FERNANDO ANTONIO FROTA BEZERRA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

CEP: 60.430-275

E-mail: comepe@ufc.br

ANEXO B – TERMOS DE COMPROMISSO PARA UTILIZAÇÃO DE DADOS**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA
CURSO DE DOUTORADO EM LINGUÍSTICA****TERMO DE COMPROMISSO PARA UTILIZAÇÃO DE DADOS**

A pesquisadora do projeto de pesquisa intitulado O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES METAFONOLÓGICAS EM CRIANÇAS DE PRÉ-ESCOLA AO FINAL DA ALFABETIZAÇÃO compromete-se a preservar a privacidade dos dados obtidos com as atividades realizadas com crianças de pré-escola ao final da alfabetização, concorda e assume a responsabilidade de que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. Compromete-se, ainda, a fazer a divulgação das informações coletadas somente de forma anônima e que a coleta de dados da pesquisa somente será iniciada após aprovação do sistema CEP/CONEP.

Salientamos, outrossim, estarmos cientes dos preceitos éticos da pesquisa, pautados na Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Fortaleza, 20 de fevereiro de 2019.


Maria das Doris Moreira de Araújo
Pesquisadora Principal

**ANEXO C – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL À REALIZAÇÃO DE PROJETO
DE PESQUISA (SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO)**

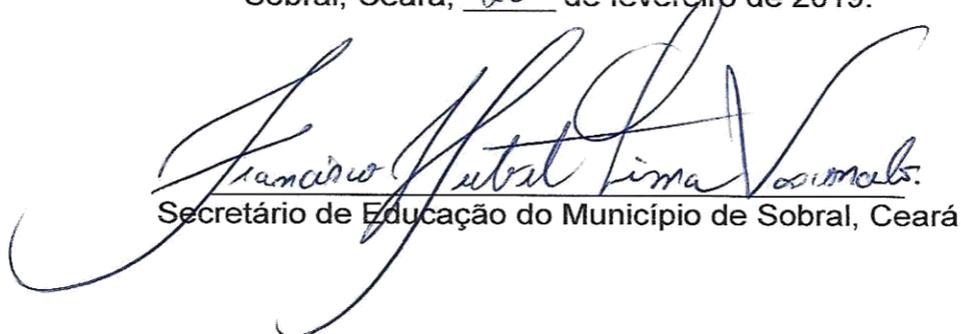


**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA
CURSO DE DOUTORADO EM LINGUÍSTICA**

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL À REALIZAÇÃO DE PROJETO DE PESQUISA

Declaro, para fins de comprovação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará-CEP/UFC/PROPESQ, que a Escola Antonio Custódio de Azevedo, localizada no distrito Aprazível, município de Sobral, Ceará, dispõe de toda infraestrutura necessária para realização da pesquisa intitulada O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES METAFONOLÓGICAS EM CRIANÇAS DE PRÉ-ESCOLA AO FINAL DA ALFABETIZAÇÃO a ser realizada pela pesquisadora do curso de doutorado em Linguística Maria das Doris Moreira de Araújo.

Sobral, Ceará, 20 de fevereiro de 2019.


Francisco Getulio Lima Vasconcelos
Secretário de Educação do Município de Sobral, Ceará

**ANEXO D – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL À REALIZAÇÃO DE PROJETO
DE PESQUISA (DIRETORA DA ESCOLA)**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA
CURSO DE DOUTORADO EM LINGUÍSTICA**

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL À REALIZAÇÃO DE PROJETO DE PESQUISA

Declaro, para fins de comprovação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará-CEP/UFC/PROPESQ, que a Escola Antonio Custódio de Azevedo, localizada no distrito Aprazível, município de Sobral, Ceará, dispõe de toda infraestrutura necessária para realização da pesquisa intitulada O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES METAFONOLÓGICAS EM CRIANÇAS DE PRÉ-ESCOLA AO FINAL DA ALFABETIZAÇÃO a ser realizada pela pesquisadora do curso de doutorado em Linguística Maria das Doris Moreira de Araújo.

Sobral, Ceará, 21 de fevereiro de 2019.

Sidmary Ximenes de Melo
Diretor(a) da escola Antonio Custodio de Azevedo

Sidmary Ximenes de Melo
Ato nº 248/2018
Diretora Escolar DNS-3



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

CURSO DE DOUTORADO EM LINGUÍSTICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu Antonia da Luz Silva declaro que é de meu consentimento que meu filho (a) que estuda no Infantil ZY da Escola Antonio Custódio de Azevedo, localizada no distrito de Apázível, Sobral, Ceará, participe da pesquisa intitulada **O desenvolvimento de habilidades metafonológicas em crianças de pré-escola ao final da alfabetização**. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Sobral, Ceará, 21/02/2019

MARIA DAS DORIS MOREIRA DE ARAUJO

Nome da pesquisadora principal

Data

Assinatura

21/02/2019 Maria das Doris M. de Araujo

ANTONIA DA LUZ SILVA
Nome do Responsável pela criança

Data

Assinatura

25/02/2019

Antônia da Luz Silva
Nome do profissional
que aplicou o TCLE

Data

Assinatura

Antônia

Maria das Doris M. de Araujo 25/02/2019 Maria das Doris M. de



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

CURSO DE DOUTORADO EM LINGUÍSTICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu Erika da Silva Lino declaro que é de meu consentimento que meu filho (a) que estuda no Infantil IV da Escola Antonio Custódio de Azevedo, localizada no distrito de Apazível, Sobral, Ceará, participe da pesquisa intitulada **O desenvolvimento de habilidades metafonológicas em crianças de pré-escola ao final da alfabetização**. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Sobral, Ceará, 21/02/2019

MARIA DAS DORIS MOREIRA DE ARAUJO 21/02/2019 Maria das Doris M. de Araujo
Nome da pesquisadora principal Data Assinatura

ERIKA DA SILVA LINO 25/02/2019 x Erika da Silva Lino
Nome do Responsável pela criança Data Assinatura

Maria das Doris M. de Araujo 25/02/19 Maria das Doris M. de Araujo
Nome do profissional que aplicou o TCLE Data Assinatura

ALUNO ANTONIO ALEXANDRE



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

CURSO DE DOUTORADO EM LINGUÍSTICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu Maria das Dornas de Araujo declaro que é de meu consentimento que meu filho (a) que estuda no Infantil IV da Escola Antonio Custódio de Azevedo, localizada no distrito de Apázível, Sobral, Ceará, participe da pesquisa intitulada **O desenvolvimento de habilidades metafonológicas em crianças de pré-escola ao final da alfabetização**. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Sobral, Ceará, 21/02/2019

MARIA DAS DORNAS MOREIRA DE ARAUJO	<u>21/02/2019</u>	<u>Maria das Dornas M. de Araujo</u>
Nome da pesquisadora principal	Data	Assinatura
<u>CRISTIANE DE SOUSA DASILVA</u>	<u>25/02/19</u>	<u>Maria das Dornas de Araujo</u>
Nome do Responsável pela criança	Data	Assinatura
<u>FRANCISLA FRANCIENE DA PONTE</u>	<u>25/02/19</u>	<u>Francisla</u>
Nome do profissional que aplicou o TCLE	Data	Assinatura



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

CURSO DE DOUTORADO EM LINGUÍSTICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu Amanda Parente Lima declaro que é de meu consentimento que meu filho (a) que estuda no Infantil IV da Escola Antonio Custódio de Azevedo, localizada no distrito de Apazível, Sobral, Ceará, participe da pesquisa intitulada **O desenvolvimento de habilidades metafonológicas em crianças de pré-escola ao final da alfabetização**. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Sobral, Ceará, 21/02/2019

<u>MARIA DAS DORISMOREIRA DE ARAUJO</u>	<u>21/02/2019</u>	<u>Maria das Doris M. de Araujo</u>
Nome da pesquisadora principal	Data	Assinatura
<u>AMANDA PARENTE LIMA</u>	<u>25/02/2019</u>	<u>Amanda P. Lima</u>
Nome do Responsável pela criança	Data	Assinatura
<u>FRANCISCA FRANCLENE DA PONTE</u>	<u>25/02/19</u>	<u>[Assinatura]</u>
Nome do profissional que aplicou o TCLE	Data	Assinatura



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

CURSO DE DOUTORADO EM LINGUÍSTICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu Antonia Arleide Candida da Silva declaro que é de meu consentimento que meu filho (a) que estuda no Infantil IV da Escola Antonio Custódio de Azevedo, localizada no distrito de Apazível, Sobral, Ceará, participe da pesquisa intitulada **O desenvolvimento de habilidades metafonológicas em crianças de pré-escola ao final da alfabetização**. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Sobral, Ceará, 21/02/2019

MARIA DAS DORIS MOREIRA DE ARAUJO	<u>21/02/2019</u>	<u>Maria das Doris M. de Arau</u>
Nome da pesquisadora principal	Data	Assinatura
<u>ANTONIA ARLEIDE CANDIDA DA SILVA</u>	<u>25/02/19</u>	<u>Antonia Arleide candida da sil</u>
Nome do Responsável pela criança	Data	Assinatura
<u>FRANCISCA FRANCIENE DA PONTE</u>	<u>25/02/19</u>	<u>[Assinatura]</u>
Nome do profissional que aplicou o TCLE	Data	Assinatura



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

CURSO DE DOUTORADO EM LINGUÍSTICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu Lucivânia da Silva declaro que é de meu consentimento que meu filho (a) que estuda no Infantil IV da Escola Antonio Custódio de Azevedo, localizada no distrito de Apazível, Sobral, Ceará, participe da pesquisa intitulada **O desenvolvimento de habilidades metafonológicas em crianças de pré-escola ao final da alfabetização**. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Sobral, Ceará, 21 / 02 / 2019

MARIA DAS DORIS MOREIRA DE ARAUJO	<u>21/02/2019</u>	<u>Maria das Doris M. de Araújo</u>
Nome da pesquisadora principal	Data	Assinatura
<u>LUCIVANIA DA SILVA</u>	<u>25/02/19</u>	<u>Lucivânia da Silva</u>
Nome do Responsável pela criança	Data	Assinatura
<u>FRANCISCA FRANCILENE DA PONTE</u>	<u>25/02/19</u>	<u>[Assinatura]</u>
Nome do profissional que aplicou o TCLE	Data	Assinatura



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

CURSO DE DOUTORADO EM LINGUÍSTICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu Patrícia Maria de Oliveira Pereira declaro que é de meu consentimento que meu filho (a) que estuda no Infantil IV da Escola Antonio Custódio de Azevedo, localizada no distrito de Apázível, Sobral, Ceará, participe da pesquisa intitulada **O desenvolvimento de habilidades metafonológicas em crianças de pré-escola ao final da alfabetização**. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Sobral, Ceará, 21 / 02 / 2019

MARIA DAS DORIS MOREIRA DE ARAUJO	<u>21/02/2019</u>	<u>Maria das Doris M. de Araújo</u>
Nome da pesquisadora principal	Data	Assinatura
<u>PATRICIA MARIA DE OLIVEIRA PEREIRA</u>	<u>25/02/2019</u>	<u>Patrícia M. de O. Pereira</u>
Nome do Responsável pela criança	Data	Assinatura
<u>FRANCISCA FRANCIENE DA PONTE</u>	<u>25/02/19</u>	<u>[Assinatura]</u>
Nome do profissional que aplicou o TCLE	Data	Assinatura



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

CURSO DE DOUTORADO EM LINGUÍSTICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu Maná Doreimere J. da Silva declaro que é de meu consentimento que meu filho (a) que estuda no Infante IV da Escola Antonio Custódio de Azevedo, localizada no distrito de Apazível, Sobral, Ceará, participe da pesquisa intitulada **O desenvolvimento de habilidades metafonológicas em crianças de pré-escola ao final da alfabetização**. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Sobral, Ceará, 21 / 02 / 2019

MARIA DAS DORIS MOREIRA DE ARAUJO	<u>21/02/2019</u>	<u>Maria das Doris M. de Araújo</u>
Nome da pesquisadora principal	Data	Assinatura
<u>ma Doreimere J. da Silva</u>	<u>25/02/19</u>	<u>m. Doreimere</u>
Nome do Responsável pela criança	Data	Assinatura
<u>FRANCISCA FRANCKENE DA PONTE</u>	<u>25/02/19</u>	<u>Francisca</u>
Nome do profissional que aplicou o TCLE	Data	Assinatura



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

CURSO DE DOUTORADO EM LINGUÍSTICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu João Batista Siqueira Moreira declaro que é de meu consentimento que meu filho (a) que estuda no Infantil IV da Escola Antonio Custódio de Azevedo, localizada no distrito de Apázível, Sobral, Ceará, participe da pesquisa intitulada **O desenvolvimento de habilidades metafonológicas em crianças de pré-escola ao final da alfabetização**. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Sobral, Ceará, 21/02/2019

MARIA DAS DORIS MOREIRA DE ARAUJO	<u>21/02/2019</u>	<u>Maria das Doris M. de Araujo</u>
Nome da pesquisadora principal	Data	Assinatura
<u>JOÃO BATISTA SIQUEIRA MOREIRA</u>	<u>25/02/2019</u>	<u>João Batista S</u>
Nome do Responsável pela criança	Data	Assinatura
<u>FRANCISCA FRANCILENE DA PONTE</u>	<u>25/02/19</u>	<u>Francisca</u>
Nome do profissional que aplicou o TCLE	Data	Assinatura



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

CURSO DE DOUTORADO EM LINGUÍSTICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu Joelma Pereira Silva Nascimento declaro que é de meu consentimento que meu filho (a) que estuda no INFANTIL IV da Escola Antonio Custódio de Azevedo, localizada no distrito de Apazível, Sobral, Ceará, participe da pesquisa intitulada **O desenvolvimento de habilidades metafonológicas em crianças de pré-escola ao final da alfabetização**. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Sobral, Ceará, 21/02/2019

MARIA DAS DORÉMOREIRA DE ARAUJO

Nome da pesquisadora principal

Data

Assinatura

JOELMA PEREIRA SILVA NASCIMENTO

Nome do Responsável pela criança

Data

Assinatura

FRANCISCA FRANCIENE DA PONTE

Nome do profissional
que aplicou o TCLE

Data

Assinatura



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

CURSO DE DOUTORADO EM LINGUÍSTICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu Dandara Freire Araújo declaro que é de meu consentimento que meu filho (a) que estuda no Infantil IV da Escola Antonio Custódio de Azevedo, localizada no distrito de Apazível, Sobral, Ceará, participe da pesquisa intitulada **O desenvolvimento de habilidades metafonológicas em crianças de pré-escola ao final da alfabetização**. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Sobral, Ceará, 21/02/2019

MARIA DAS DORIS MOREIRA DE ARAUJO	<u>21/02/2019</u>	<u>Maria das Doris M. de Araújo</u>
Nome da pesquisadora principal	Data	Assinatura
<u>DANDARA FREIRE ARAUJO</u>	<u>25/02/2019</u>	<u>Dandara Freire Araújo</u>
Nome do Responsável pela criança	Data	Assinatura
<u>FRANCISCA FRANCIENE DA PONTE</u>	<u>25/02/19</u>	<u>[Assinatura]</u>
Nome do profissional que aplicou o TCLE	Data	Assinatura



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

CURSO DE DOUTORADO EM LINGUÍSTICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu Esmeralda Gomes Pereira declaro que é de meu consentimento que meu filho (a) que estuda no Infantil IV da Escola Antonio Custódio de Azevedo, localizada no distrito de Apázível, Sobral, Ceará, participe da pesquisa intitulada **O desenvolvimento de habilidades metafonológicas em crianças de pré-escola ao final da alfabetização**. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Sobral, Ceará, 21/10/2019

MARIA DAS DORIS MOREIRA DE ARAUJO	<u>21/02/2019</u>	<u>Maria das Doris M. de Araujo</u>
Nome da pesquisadora principal	Data	Assinatura
<u>ESMERALDA GOMES PEREIRA</u>	<u>25/02/19</u>	<u>Esmeralda Gomes Pereira</u>
Nome do Responsável pela criança	Data	Assinatura
<u>FRANCISCA FRANCILENE DA PONTE</u>	<u>25/02/19</u>	<u>[Assinatura]</u>
Nome do profissional que aplicou o TCLE	Data	Assinatura



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

CURSO DE DOUTORADO EM LINGUÍSTICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu maria Regilândia Aguiar Pontes declaro que é de meu consentimento que meu filho (a) que estuda no Infantil IV da Escola Antonio Custódio de Azevedo, localizada no distrito de Apázivel, Sobral, Ceará, participe da pesquisa intitulada **O desenvolvimento de habilidades metafonológicas em crianças de pré-escola ao final da alfabetização**. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Sobral, Ceará, 21/02/2019

<u>MARIA DAS DORIS MOREIRA DE ARAUJO</u>	<u>21/02/2019</u>	<u>Maria das Doris M. de Araujo</u>
Nome da pesquisadora principal	Data	Assinatura
<u>maria Regilândia Aguiar Pontes</u>	<u>25/02/19</u>	
Nome do Responsável pela criança	Data	Assinatura
<u>FRANCISCA FRANCILENE DA PONTES</u>	<u>25/02/19</u>	<u>[Assinatura]</u>
Nome do profissional que aplicou o TCLE	Data	Assinatura



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

CURSO DE DOUTORADO EM LINGUÍSTICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu ma de Fátima Pessoa declaro que é de meu consentimento que meu filho (a) que estuda no Infantil IV da Escola Antonio Custódio de Azevedo, localizada no distrito de Apázível, Sobral, Ceará, participe da pesquisa intitulada **O desenvolvimento de habilidades metafonológicas em crianças de pré-escola ao final da alfabetização**. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Sobral, Ceará, 21/02/2019

MARIA DAS DORIS MOREIRA DE ARAUJO

Nome da pesquisadora principal

21/02/2019 Maria das Doris M. de Araujo

Data

Assinatura

MARIA DE FÁTIMA PESSOA

Nome do Responsável pela criança

25/02/2019

Data

Assinatura

ma de Fátima

Dr.ª Dulcineia J da Silva

Nome do profissional que aplicou o TCLE

Data

Assinatura

Ass. Responsável a Assinar NOVAMENTE



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

CURSO DE DOUTORADO EM LINGUÍSTICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu Antônio da Luz Silva declaro que é de meu consentimento que meu filho (a) que estuda no Infantil IV da Escola Antonio Custódio de Azevedo, localizada no distrito de Apazível, Sobral, Ceará, participe da pesquisa intitulada O desenvolvimento de habilidades metafonológicas em crianças de pré-escola ao final da alfabetização. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Sobral, Ceará, 22/02/2019

MARIA DAS DORIS MOREIRA DE ARAUJO	<u>22/02/2019</u>	<u>Maria das Doris M. de Araujo</u>
Nome da pesquisadora principal	Data	Assinatura
<u>ANTONIA DA LUZ SILVA</u>	<u>25/02/19</u>	<u>Antônia da Luz</u>
Nome do Responsável pela criança	Data	Assinatura
<u>FRANCISCA FRANCILENE DA PONTE</u>	<u>25/02/19</u>	<u>Francisca</u>
Nome do profissional <u>COORDENADORA</u> que aplicou o TCLE	Data	Assinatura



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

CURSO DE DOUTORADO EM LINGUÍSTICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu MARDA DE FÁTIMA COSTA declaro que é de meu consentimento que meu filho (a) que estuda no Infantil V da Escola Antonio Custódio de Azevedo, localizada no distrito de Apázível, Sobral, Ceará, participe da pesquisa intitulada **O desenvolvimento de habilidades metafonológicas em crianças de pré-escola ao final da alfabetização**. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Sobral, Ceará, 21/02/2019

MARIA DAS DORIS MOREIRA DE ARAUJO

Nome da pesquisadora principal

24/02/2019
Data

Maria das Doris Moreira de Araujo
Assinatura

MARDA DE FÁTIMA COSTA

Nome do Responsável pela criança

25/02/2019
Data

Maria de Fátima Costa
Assinatura

Maria das Doris Moreira de Araujo
Nome do profissional
que aplicou o TCLE

25/02/19
Data

Maria das Doris M-de Araujo
Assinatura



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

CURSO DE DOUTORADO EM LINGUÍSTICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu MARTA DAS DORES SILVA declaro que é de meu consentimento que meu filho (a) que estuda no Infantil V da Escola Antonio Custódio de Azevedo, localizada no distrito de Apázível, Sobral, Ceará, participe da pesquisa intitulada **O desenvolvimento de habilidades metafonológicas em crianças de pré-escola ao final da alfabetização**. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Sobral, Ceará, 21/02/2019

<u>MARIA DAS DORES MOREIRA DE ARAUJO</u>	<u>21/02/2019</u>	<u>Maria das Dores M. de A.</u>
Nome da pesquisadora principal	Data	Assinatura
<u>MARTA DAS DORES SILVA</u>	<u>25/02/2019</u>	<u>Marta das Dores Silva</u>
Nome do Responsável pela criança	Data	Assinatura
<u>Maria das Dores Moreira de Araujo</u>	<u>25/02/2019</u>	<u>Maria das Dores M.</u>
Nome do profissional que aplicou o TCLE	Data	Assinatura



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

CURSO DE DOUTORADO EM LINGUÍSTICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu MARIA DAS DORES SILVA declaro que é de meu consentimento que meu filho (a) que estuda no Infantil V da Escola Antonio Custódio de Azevedo, localizada no distrito de Apazível, Sobral, Ceará, participe da pesquisa intitulada **O desenvolvimento de habilidades metafonológicas em crianças de pré-escola ao final da alfabetização**. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Sobral, Ceará, 21/02/2019

MARIA DAS DORIS MOREIRA DE ARAUJO

Nome da pesquisadora principal

21/02/2019

Data

Maria das Doris M. de A.

Assinatura

MARIA DAS DORES SILVA

Nome do Responsável pela criança

25/02/2019

Data

maria das dores silva

Assinatura

Maria das Doris M. de Araujo

Nome do profissional
que aplicou o TCLE

Data

Maria das Doris M. de Araujo

Assinatura



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

CURSO DE DOUTORADO EM LINGUÍSTICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu FRANCISCO JOSÉ PARENTE declaro que é de meu consentimento que meu filho (a) que estuda no Infantil V da Escola Antonio Custódio de Azevedo, localizada no distrito de Apazível, Sobral, Ceará, participe da pesquisa intitulada **O desenvolvimento de habilidades metafonológicas em crianças de pré-escola ao final da alfabetização**. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Sobral, Ceará, 21/02/2019

MARIA DAS DORIS MOREIRA DE ARAUJO	<u>21/02/2019</u>	<u>Maria das Doris M. de Araujo</u>
Nome da pesquisadora principal	Data	Assinatura
<u>FRANCISCO JOSÉ PARENTE</u>	<u>25/02/2019</u>	<u>Francisco Jose Parente</u>
Nome do Responsável pela criança	Data	Assinatura
<u>Maria Das Doris Moreira de Araujo</u>	<u>25/02/19</u>	<u>Maria das Doris M. de Araujo</u>
Nome do profissional que aplicou o TCLE	Data	Assinatura



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

CURSO DE DOUTORADO EM LINGUÍSTICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu MARTA CRISTINA A. DE SOUSA SILVA declaro que é de meu consentimento que meu filho (a) que estuda no Infantil V da Escola Antonio Custódio de Azevedo, localizada no distrito de Apazível, Sobral, Ceará, participe da pesquisa intitulada **O desenvolvimento de habilidades metafonológicas em crianças de pré-escola ao final da alfabetização**. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Sobral, Ceará, 21/02/2019

MARIA DAS DORIS MOREIRA DE ARAUJO	<u>24/02/2019</u>	<u>Maria das Doris M. de Ara</u>
Nome da pesquisadora principal	Data	Assinatura

<u>MARTA CRISTINA A. DE S. SILVA</u>	<u>25/02/2019</u>	<u>Marta Cristina A. de Sousa Silva</u>
Nome do Responsável pela criança	Data	Assinatura
<u>Maria das Doris M. de Araujo</u>	<u>25/02/2019</u>	<u>Maria das Doris M. de Ara</u>
Nome do profissional que aplicou o TCLE	Data	Assinatura



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

CURSO DE DOUTORADO EM LINGUÍSTICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu TEREZA S. SILVA declaro que é de meu consentimento que meu filho (a) que estuda no Infantil V da Escola Antonio Custódio de Azevedo, localizada no distrito de Apazível, Sobral, Ceará, participe da pesquisa intitulada **O desenvolvimento de habilidades metafonológicas em crianças de pré-escola ao final da alfabetização**. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Sobral, Ceará, 21/02/2019

MARIA DAS DORIS MOREIRA DE ARAUJO

Nome da pesquisadora principal

Data

Assinatura

24/02/2019 Maria das Doris M. de Araujo

TEREZA S. SILVA

Nome do Responsável pela criança

Data

Assinatura

25/02/2019 x Tereza

Maria das Doris Moreira de Araujo
Nome do profissional
que aplicou o TCLE

Data

Assinatura

25/02/2019 Maria das Doris M. de Araujo



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

CURSO DE DOUTORADO EM LINGUÍSTICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu FRANCESCA VANDERLEIA DE SOUZA declaro que é de meu consentimento que meu filho (a) que estuda no Infantil V da Escola Antonio Custódio de Azevedo, localizada no distrito de Apázível, Sobral, Ceará, participe da pesquisa intitulada **O desenvolvimento de habilidades metafonológicas em crianças de pré-escola ao final da alfabetização**. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Sobral, Ceará, 21/02/2019

MARIA DAS DORIS MOREIRA DE ARAUJO

Nome da pesquisadora principal

Data

Assinatura

FRANCISCA VANDERLEIA DE SOUZA

Nome do Responsável pela criança

Data

Assinatura

Nome do profissional

Data

Assinatura

que aplicou o TCLE



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

CURSO DE DOUTORADO EM LINGUÍSTICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu MARTA APARECIDA S. LIMA declaro que é de meu consentimento que meu filho (a) que estuda no Infantil V da Escola Antonio Custódio de Azevedo, localizada no distrito de Apázivel, Sobral, Ceará, participe da pesquisa intitulada **O desenvolvimento de habilidades metafonológicas em crianças de pré-escola ao final da alfabetização**. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Sobral, Ceará, 21/02/2019

MARIA DAS DORIS MOREIRA DE ARAUJO

Nome da pesquisadora principal

Data

Assinatura

MARTA APARECIDA SOUSA LIMA

Nome do Responsável pela criança

Data

Assinatura

Maria das Doris Moreira de Araujo

Nome do profissional
que aplicou o TCLE

Data

Assinatura



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

CURSO DE DOUTORADO EM LINGUÍSTICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu, Francisca Francilene da Ponte declaro que é de meu consentimento que meu filho (a) que estuda no Ind. V da Escola Antonio Custódio de Azevedo, localizada no distrito de Apázível, Sobral, Ceará, participe da pesquisa intitulada **O desenvolvimento de habilidades metafonológicas em crianças de pré-escola ao final da alfabetização**. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Sobral, Ceará, 21/02/2019

MARIA DAS DORIS MOREIRA DE ARAUJO

Nome da pesquisadora principal

21/02/2019
Data

Maria das Doris M. de Araujo
Assinatura

FRANCISCA FRANCIENE DA PONTE

Nome do Responsável pela criança

25/02/2019
Data

Francisca Francilene da Ponte
Assinatura

Maria das Doris Moreira de Araujo

Nome do profissional que aplicou o TCLE

25/02/2019
Data

Maria das Doris M. de Araujo
Assinatura



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

CURSO DE DOUTORADO EM LINGUÍSTICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu FRANCISCA M. DE SOUSA FARIAS declaro que é de meu consentimento que meu filho (a) que estuda no Infantil V da Escola Antonio Custódio de Azevedo, localizada no distrito de Apazível, Sobral, Ceará, participe da pesquisa intitulada **O desenvolvimento de habilidades metafonológicas em crianças de pré-escola ao final da alfabetização**. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Sobral, Ceará, 21/02/2019

<u>MARIA DAS DORIS MOREIRA DE ARAUJO</u>	<u>25/02/2019</u>	<u>Maria das Doris M. de Araujo</u>
Nome da pesquisadora principal	Data	Assinatura
<u>FRANCISCA MARQUES DE S. FARIAS</u>	<u>25/02/19</u>	<u>Francisca Marques de Sousa</u>
Nome do Responsável pela criança	Data	Assinatura
<u>Maria das Doris M. de Araujo</u>	<u>25/02/19</u>	<u>Maria das Doris M. de Araujo</u>
Nome do profissional que aplicou o TCLE	Data	Assinatura



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

CURSO DE DOUTORADO EM LINGUÍSTICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu MARIA DE FÁTIMA MORAIS declaro que é de meu consentimento que meu filho (a) que estuda no Infantil V da Escola Antonio Custódio de Azevedo, localizada no distrito de Apazível, Sobral, Ceará, participe da pesquisa intitulada **O desenvolvimento de habilidades metafonológicas em crianças de pré-escola ao final da alfabetização**. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Sobral, Ceará, 21/02/2019

<u>MARIA DAS DORIS MOREIRA DE ARAUJO</u>	<u>21/02/20</u>	<u>Maria das Doris M. de Araujo</u>
Nome da pesquisadora principal	Data	Assinatura
<u>MARIA DE FÁTIMA MORAIS</u>	<u>25/02/2019</u>	<u>Maria de Fátima morais</u>
Nome do Responsável pela criança	Data	Assinatura
<u>Maria das Doris Moreira de Araujo</u>	<u>25/02/19</u>	<u>Maria das Doris M. de Araujo</u>
Nome do profissional que aplicou o TCLE	Data	Assinatura



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA
CURSO DE DOUTORADO EM LINGUÍSTICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu FRANCISCA LAUREUVANE M. DE SOUZA declaro que é de meu consentimento que meu filho (a) que estuda no Infantil V da Escola Antonio Custódio de Azevedo, localizada no distrito de Apazível, Sobral, Ceará, participe da pesquisa intitulada **O desenvolvimento de habilidades metafonológicas em crianças de pré-escola ao final da alfabetização**. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Sobral, Ceará, 22/10/2019

<u>MARIA DAS DORI MOREIRA DE ARAUJO</u>	<u>21/02/2019</u>	<u>Maria das Doris M. de Ar</u>
Nome da pesquisadora principal	Data	Assinatura
<u>FRANCISCA LAUREUVANE M. DE SOUZA</u>	<u>25/10/2019</u>	<u>Francisca Laureuvane M. de Souza</u>
Nome do Responsável pela criança	Data	Assinatura
<u>Maria das Doris Moreira de Araujo</u>	<u>25/02/2019</u>	<u>Maria das Doris M. de Araujo</u>
Nome do profissional que aplicou o TCLE	Data	Assinatura



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

CURSO DE DOUTORADO EM LINGUÍSTICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu MARIA CRISTINA A. DE SOUSA SILVA declaro que é de meu consentimento que meu filho (a) que estuda no Infantil V da Escola Antonio Custódio de Azevedo, localizada no distrito de Apazível, Sobral, Ceará, participe da pesquisa intitulada **O desenvolvimento de habilidades metafonológicas em crianças de pré-escola ao final da alfabetização**. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Sobral, Ceará, 21/02/2019

MARIA DAS DORIS MOREIRA DE ARAUJO

Nome da pesquisadora principal

Data

Assinatura

MARIA CRISTINA A. DE S. SILVA 25/02/2019 MARIA CRISTINA A. DE SOUSA SILVA

Nome do Responsável pela criança

Data

Assinatura

Nome do profissional
que aplicou o TCLE

Data

Assinatura

Vitória



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

CURSO DE DOUTORADO EM LINGUÍSTICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu ERIDAN SOUSA DE MARIA declaro que é de meu consentimento que meu filho (a) que estuda no 1º ano da Escola Antonio Custódio de Azevedo, localizada no distrito de Apazível, Sobral, Ceará, participe da pesquisa intitulada **O desenvolvimento de habilidades metafonológicas em crianças de pré-escola ao final da alfabetização**. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Sobral, Ceará, 21/02/2019

MARIA DAS DORIS MOREIRA DE ARAUJO

Nome da pesquisadora principal

Data

Assinatura

ERIDAN SOUSA DE MARIA 22/02/2019

Nome do Responsável pela criança

Data

Assinatura

Nome do profissional
que aplicou o TCLE

Data

Assinatura



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

CURSO DE DOUTORADO EM LINGUÍSTICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu ANTONIA VERLIDIANE P. DA SILVA declaro que é de meu consentimento que meu filho (a) que estuda no 1º ano da Escola Antonio Custódio de Azevedo, localizada no distrito de Apazível, Sobral, Ceará, participe da pesquisa intitulada **O desenvolvimento de habilidades metafonológicas em crianças de pré-escola ao final da alfabetização**. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Sobral, Ceará, 21/02/2019

MARIA DAS DORIS MOREIRA DE ARAUJO

Nome da pesquisadora principal

Data

Assinatura

ANTONIA VERLIDIANE P. DA SILVA

Nome do Responsável pela criança

Data

Assinatura

Nome do profissional
que aplicou o TCLE

Data

Assinatura



JOAQUIM



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

CURSO DE DOUTORADO EM LINGUÍSTICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu ANA CLÁUDIA DOS SANTOS declaro que é de meu consentimento que meu filho (a) que estuda no 1º ano da Escola Antonio Custódio de Azevedo, localizada no distrito de Apázível, Sobral, Ceará, participe da pesquisa intitulada **O desenvolvimento de habilidades metafonológicas em crianças de pré-escola ao final da alfabetização**. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Sobral, Ceará, 21/02/2019

MARIA DAS DORIS MOREIRA DE ARAUJO

Nome da pesquisadora principal

21/02/2019
Data

Maria das Doris M. de Araujo
Assinatura

ANA CLÁUDIA DOS SANTOS

Nome do Responsável pela criança

25/02/2019
Data

Ana Cláudia dos Santos
Assinatura

Maria das Doris M. de Araujo
Nome do profissional
que aplicou o TCLE

25/02/2019
Data

Maria das Doris M. de Araujo
Assinatura



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

CURSO DE DOUTORADO EM LINGUÍSTICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

DiEGO

Eu GLEISE AVELINO DE SOUZA declaro que é de meu consentimento que meu filho (a) que estuda no 1º ano da Escola Antonio Custódio de Azevedo, localizada no distrito de Apazível, Sobral, Ceará, participe da pesquisa intitulada **O desenvolvimento de habilidades metafonológicas em crianças de pré-escola ao final da alfabetização**. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Sobral, Ceará, 21/02/2019

MARIA DAS DORIS MOREIRA DE ARAUJO

Nome da pesquisadora principal

Data

Assinatura

GLEISE AVELINO DE SOUZA

Nome do Responsável pela criança

Data

Assinatura

Nome do profissional
que aplicou o TCLE

Data

Assinatura



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

CURSO DE DOUTORADO EM LINGUÍSTICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu ERIVANDA DE MARIA DE SOUSA declaro que é de meu consentimento que meu filho (a) que estuda no 1º ano da Escola Antonio Custódio de Azevedo, localizada no distrito de Apázível, Sobral, Ceará, participe da pesquisa intitulada **O desenvolvimento de habilidades metafonológicas em crianças de pré-escola ao final da alfabetização**. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Sobral, Ceará, 22/02/2019

MARIA DAS DORIS MOREIRA DE ARAUJO

Nome da pesquisadora principal

Data

Assinatura

ERIVANDA DE MARIA DE SOUSA

Nome do Responsável pela criança

Data

Assinatura

Nome do profissional
que aplicou o TCLE

Data

Assinatura



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

CURSO DE DOUTORADO EM LINGUÍSTICA

EMANUELA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu ERIVANDA DE MARIA DE SOUSA declaro que é de meu consentimento que meu filho (a) que estuda no 1º ano da Escola Antonio Custódio de Azevedo, localizada no distrito de Apázível, Sobral, Ceará, participe da pesquisa intitulada **O desenvolvimento de habilidades metafonológicas em crianças de pré-escola ao final da alfabetização**. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Sobral, Ceará, 21/02/2019

MARIA DAS DORIS MOREIRA DE ARAUJO

Nome da pesquisadora principal

Data

Assinatura

ERIVANDA DE MARIA DE SOUSA

Nome do Responsável pela criança

Data

Assinatura

Nome do profissional
que aplicou o TCLE

Data

Assinatura



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

CURSO DE DOUTORADO EM LINGUÍSTICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu Lusângela Felipe de Sousa declaro que é de meu consentimento que meu filho (a) que estuda no 1º ano da Escola Antonio Custódio de Azevedo, localizada no distrito de Apázível, Sobral, Ceará, participe da pesquisa intitulada **O desenvolvimento de habilidades metafonológicas em crianças de pré-escola ao final da alfabetização**. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Sobral, Ceará, 21/02/2019

MARIA DAS DORIS MOREIRA DE ARAUJO

Nome da pesquisadora principal

21/02/2019

Data

Maria das Doris M. de Araujo

Assinatura

Nome do Responsável pela criança

25/02/2019 x

Data

Assinatura

LUSANGELA FELIPE DE SOUSA

Nome do profissional
que aplicou o TCLE

25/02/19

Data

Assinatura

Lusângela Felipe de Sousa

Nome do profissional
que aplicou o TCLE

25/02/2019

Data

Maria das Doris M. de Araujo

Assinatura



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA
CURSO DE DOUTORADO EM LINGUÍSTICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu VANESSA CELESTINO DE PINHO declaro que é de meu consentimento que meu filho (a) que estuda no 1º ano da Escola Antonio Custódio de Azevedo, localizada no distrito de Apazível, Sobral, Ceará, participe da pesquisa intitulada **O desenvolvimento de habilidades metafonológicas em crianças de pré-escola ao final da alfabetização**. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Sobral, Ceará, 21 02 2019

MARIA DAS DORIS MOREIRA DE ARAUJO

Nome da pesquisadora principal

Data

Assinatura

VANESSA CELESTINO DE PINHO

Nome do Responsável pela criança

Data

Assinatura

Nome do profissional
que aplicou o TCLE

Data

Assinatura



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

CURSO DE DOUTORADO EM LINGUÍSTICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu MARDA JUVANA OLIVEIRA MORAIS declaro que é de meu consentimento que meu filho (a) que estuda no 1º ano da Escola Antonio Custódio de Azevedo, localizada no distrito de Apázível, Sobral, Ceará, participe da pesquisa intitulada **O desenvolvimento de habilidades metafonológicas em crianças de pré-escola ao final da alfabetização**. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Sobral, Ceará, 21/02/2019

MARIA DAS DORIS MOREIRA DE ARAUJO

Nome da pesquisadora principal

Data

Assinatura

MARDA JUVANA OLIVEIRA MORAIS
Nome do Responsável pela criança

Data

Assinatura

Maria das Doris Moreira de Araujo
Nome do profissional
que aplicou o TCLE

Data

Assinatura



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

CURSO DE DOUTORADO EM LINGUÍSTICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu Maria Alice de Sousa declaro que é de meu consentimento que meu filho (a) que estuda no 1º ANO da Escola Antonio Custódio de Azevedo, localizada no distrito de Apázivel, Sobral, Ceará, participe da pesquisa intitulada **O desenvolvimento de habilidades metafonológicas em crianças de pré-escola ao final da alfabetização**. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Sobral, Ceará, 21/02/2019

MARIA DAS DORIS MOREIRA DE ARAUJO	<u>21/02/2019</u>	<u>Maria das Doris M de Araujo</u>
Nome da pesquisadora principal	Data	Assinatura
MARIA ALICE DE SOUSA	<u>25/02/19</u>	<u>Maria Alice de Sousa</u>
Nome do Responsável pela criança	Data	Assinatura
FRANCISCA FRANCILENE DA POME	<u>25/02/19</u>	<u>[Assinatura]</u>
Nome do profissional que aplicou o TCLE	Data	Assinatura

FRANCISCA

Julia



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

CURSO DE DOUTORADO EM LINGUÍSTICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu Elizângela de F. S. Aguiar declaro que é de meu consentimento que meu filho (a) que estuda no 1º ano da Escola Antonio Custódio de Azevedo, localizada no distrito de Apazível, Sobral, Ceará, participe da pesquisa intitulada **O desenvolvimento de habilidades metafonológicas em crianças de pré-escola ao final da alfabetização**. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Sobral, Ceará, 21/02/2019

MARIA DAS DORI MOREIRA DE ARAUJO

Nome da pesquisadora principal

Data

Assinatura

Nome do Responsável pela criança

Data

Assinatura

Nome do profissional
que aplicou o TCLE

Data

Assinatura

21/02/2019 Maria das Dori M. de Araujo

Elizângela F. S. de Aguiar 22/02/2019 Elizângela de Aguiar

Maria das Dori M. de Araujo 22/02/2019 Maria das Dori M. de Araujo



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

CURSO DE DOUTORADO EM LINGUÍSTICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu Iduana Santos Pitombeira declaro que é de meu consentimento que meu filho (a) que estuda no 1º ano da Escola Antonio Custódio de Azevedo, localizada no distrito de Apázível, Sobral, Ceará, participe da pesquisa intitulada **O desenvolvimento de habilidades metafonológicas em crianças de pré-escola ao final da alfabetização**. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Sobral, Ceará, 21/02/2019

MARIA DAS DORIS MOREIRA DE ARAUJO

Nome da pesquisadora principal

Data

Assinatura

Iduana Santos Pitombeira

Data

Assinatura

Nome do Responsável pela criança

Nome do profissional
que aplicou o TCLE

Data

Assinatura

Maria das Doris M. de Araujo

Data

Assinatura

Nome do profissional
que aplicou o TCLE

Data

Assinatura

KETSON



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

CURSO DE DOUTORADO EM LINGUÍSTICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu Rozângela Fernandes de Oliveira declaro que é de meu consentimento que meu filho (a) que estuda no 1º ano da Escola Antonio Custódio de Azevedo, localizada no distrito de Apazível, Sobral, Ceará, participe da pesquisa intitulada **O desenvolvimento de habilidades metafonológicas em crianças de pré-escola ao final da alfabetização**. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Sobral, Ceará, 21/02/2019

MARIA DAS DORIS MOREIRA DE ARAUJO	<u>21/02/2019</u>	<u>Maria das Doris M. de Araujo</u>
Nome da pesquisadora principal	Data	Assinatura
<u>Rozângela Fernandes de Oliveira</u>	<u>22/02/2019</u>	<u>Rozângela Fernandes de Oliveira</u>
Nome do Responsável pela criança	Data	Assinatura
<u>Rozângela Fernandes de Oliveira</u>		
Nome do profissional que aplicou o TCLE	Data	Assinatura
<u>Maria das Doris Moreira de Araujo</u>	<u>22/02/2019</u>	<u>Maria das Doris Moreira de Araujo</u>



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

CURSO DE DOUTORADO EM LINGUÍSTICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu ANNY KARINY FONTELE GUIMARÃES LIMA declaro que é de meu consentimento que meu filho (a) que estuda no 2º ano da Escola Antonio Custódio de Azevedo, localizada no distrito de Apázivel, Sobral, Ceará, participe da pesquisa intitulada **O desenvolvimento de habilidades metafonológicas em crianças de pré-escola ao final da alfabetização**. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Sobral, Ceará, 21/02/2019

MARIA DAS DORES MOREIRA DE ARAUJO

Nome da pesquisadora principal

Data

Assinatura

Anny Kariny F. G. Lima
Nome do Responsável pela criança

Data

Assinatura

Maria das Dores M. de Araujo
Nome do profissional
que aplicou o TCLE

Data

Assinatura



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

CURSO DE DOUTORADO EM LINGUÍSTICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu MARIA DAS DORES L. DA SILVA declaro que é de meu consentimento que meu filho (a) que estuda no 2º ano da Escola Antonio Custódio de Azevedo, localizada no distrito de Apazível, Sobral, Ceará, participe da pesquisa intitulada **O desenvolvimento de habilidades metafonológicas em crianças de pré-escola ao final da alfabetização**. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Sobral, Ceará, 21/02/2019

MARIA DAS DORIS MOREIRA DE ARAUJO

Nome da pesquisadora principal

Data

Assinatura

MARTA DAS DORES L. DA SILVA

Nome do Responsável pela criança

Data

Assinatura

Nome do profissional
que aplicou o TCLE

Data

Assinatura



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

CURSO DE DOUTORADO EM LINGUÍSTICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu Paula Regina Brito Portela declaro que é de meu consentimento que meu filho (a) que estuda no 2º ano da Escola Antonio Custódio de Azevedo, localizada no distrito de Apazível, Sobral, Ceará, participe da pesquisa intitulada **O desenvolvimento de habilidades metafonológicas em crianças de pré-escola ao final da alfabetização**. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Sobral, Ceará, 21/02/2019

MARIA DAS DORI MOREIRA DE ARAUJO

Nome da pesquisadora principal

Data

Assinatura

Paula Regina Brito Portela

01/03/2019

Paula Regina Brito Portela

Nome do Responsável pela criança

Data

Assinatura

Nome do profissional
que aplicou o TCLE

Data

Assinatura

Maria das Dori Moreira de Araujo



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

CURSO DE DOUTORADO EM LINGUÍSTICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu ANTONIA SAMERA C. DA SELVA declaro que é de meu consentimento que meu filho (a) que estuda no 2º ano da Escola Antonio Custódio de Azevedo, localizada no distrito de Apázível, Sobral, Ceará, participe da pesquisa intitulada **O desenvolvimento de habilidades metafonológicas em crianças de pré-escola ao final da alfabetização**. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Sobral, Ceará, 21/02/2019

MARIA DAS DORIS MOREIRA DE ARAUJO

Nome da pesquisadora principal

Data

21/02/2019 *Maria das Doris M. de Araujo*
Assinatura

ANTONIA SAMERA CANDIDA DA SILVA

Nome do Responsável pela criança

Data

22/02/19 *x Antonia Samira candida da Silva*
Assinatura

Maria das Doris M. de Araujo

Nome do profissional que aplicou o TCLE

Data

22/02/19 *Maria das Doris M. de Araujo*
Assinatura



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

CURSO DE DOUTORADO EM LINGUÍSTICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu ANTONEA SELMA V. DA SILVA declaro que é de meu consentimento que meu filho (a) que estuda no 2º ano da Escola Antonio Custódio de Azevedo, localizada no distrito de Apázível, Sobral, Ceará, participe da pesquisa intitulada **O desenvolvimento de habilidades metafonológicas em crianças de pré-escola ao final da alfabetização**. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Sobral, Ceará, 21/02/2019

MARIA DAS DORIS MOREIRA DE ARAUJO	<u>21/02/2019</u>	<u>Maria das Doris M. de Araujo</u>
Nome da pesquisadora principal	Data	Assinatura

<u>ANTONEA SELMA V. DA SILVA</u>	<u>25/02/19</u>	<u>Antônia Selma V-Silva</u>
Nome do Responsável pela criança	Data	Assinatura

<u>Maria das Doris Moreira de Araujo</u>	<u>25/02/19</u>	<u>Maria das Doris M. de Araujo</u>
Nome do profissional que aplicou o TCLE	Data	Assinatura



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

CURSO DE DOUTORADO EM LINGUÍSTICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu ANTONEA SELMA V. DA SILVA declaro que é de meu consentimento que meu filho (a) que estuda no 2º ano da Escola Antonio Custódio de Azevedo, localizada no distrito de Apázível, Sobral, Ceará, participe da pesquisa intitulada **O desenvolvimento de habilidades metafonológicas em crianças de pré-escola ao final da alfabetização**. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Sobral, Ceará, 21/02/2019

MARIA DAS DORIS MOREIRA DE ARAUJO

Nome da pesquisadora principal

Data

Assinatura

21/02/2019 Maria das Doris M. de Araujo

ANTONEA SELMA V. DA SILVA 25/02/19 Antônia Selma V - SILVA

Nome do Responsável pela criança

Data

Assinatura

Maria das Doris Moreira de Araujo 25/02/19 Maria das Doris M. de Araujo

Nome do profissional
que aplicou o TCLE

Data

Assinatura



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

CURSO DE DOUTORADO EM LINGUÍSTICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu MARFA M. DE LIMA declaro que é de meu consentimento que meu filho (a) que estuda no 2º ano da Escola Antonio Custódio de Azevedo, localizada no distrito de Apázível, Sobral, Ceará, participe da pesquisa intitulada **O desenvolvimento de habilidades metafonológicas em crianças de pré-escola ao final da alfabetização**. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Sobral, Ceará, 21/02/2019

MARIA DAS DORIS MOREIRA DE ARAUJO

Nome da pesquisadora principal

Data

Assinatura

MARFA M. DE LIMA
Nome do Responsável pela criança

Data

Assinatura

Maria das Doris Moreira de Araujo
Nome do profissional
que aplicou o TCLE

Data

Assinatura



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

CURSO DE DOUTORADO EM LINGUÍSTICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu ANTONIA SELMA V. DA SILVA declaro que é de meu consentimento que meu filho (a) que estuda no 2º ano da Escola Antonio Custódio de Azevedo, localizada no distrito de Apázível, Sobral, Ceará, participe da pesquisa intitulada **O desenvolvimento de habilidades metafonológicas em crianças de pré-escola ao final da alfabetização**. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Sobral, Ceará, 21/02/2019

MARIA DAS DORIS MOREIRA DE ARAUJO

Nome da pesquisadora principal

Data

Assinatura

ANTONIA SELMA V. DA SILVA
Nome do Responsável pela criança

Data

Assinatura

Nome do profissional
que aplicou o TCLE

Data

Assinatura



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

CURSO DE DOUTORADO EM LINGUÍSTICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu MARIA ALICE DE SOUSA declaro que é de meu consentimento que meu filho (a) que estuda no 2º ano da Escola Antonio Custódio de Azevedo, localizada no distrito de Apazível, Sobral, Ceará, participe da pesquisa intitulada **O desenvolvimento de habilidades metafonológicas em crianças de pré-escola ao final da alfabetização**. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Sobral, Ceará, 21/02/2019

MARIA DAS DORIS MOREIRA DE ARAUJO

Nome da pesquisadora principal

Data

Assinatura

21/02/2019 Maria das Doris M. de Araujo

MARIA ALICE DE SOUSA

Nome do Responsável pela criança

Data

Assinatura

25/02/2019 Maria Alice de Sousa

Maria das Doris Moreira de Araujo

Nome do profissional
que aplicou o TCLE

Data

Assinatura

25/02/2019 Maria das Doris M. de Araujo



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

CURSO DE DOUTORADO EM LINGUÍSTICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu DAIANA DE SOUSA FELIPE declaro que é de meu consentimento que meu filho (a) que estuda no 2º ano da Escola Antonio Custódio de Azevedo, localizada no distrito de Apázível, Sobral, Ceará, participe da pesquisa intitulada **O desenvolvimento de habilidades metafonológicas em crianças de pré-escola ao final da alfabetização**. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Sobral, Ceará, 21/02/2019

MARIA DAS DORIS MOREIRA DE ARAUJO

Nome da pesquisadora principal

Data

Assinatura

DAIANA DE SOUSA FELIPE

Nome do Responsável pela criança

Data

Assinatura

Nome do profissional
que aplicou o TCLE

Data

Assinatura



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

CURSO DE DOUTORADO EM LINGUÍSTICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu MARIA CRISLANE A. DA SELVA declaro que é de meu consentimento que meu filho (a) que estuda no 2º ano da Escola Antonio Custódio de Azevedo, localizada no distrito de Apázível, Sobral, Ceará, participe da pesquisa intitulada **O desenvolvimento de habilidades metafonológicas em crianças de pré-escola ao final da alfabetização**. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Sobral, Ceará, 21/02/2019

MARIA DAS DORIS MOREIRA DE ARAUJO

Nome da pesquisadora principal

Data

Assinatura

MARIA CRISLANE A. DA SELVA

Nome do Responsável pela criança

Data

Assinatura

Maria das Doris Moreira de Araujo

Nome do profissional
que aplicou o TCLE

Data

Assinatura



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA
CURSO DE DOUTORADO EM LINGUÍSTICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu ANTONIA BARBOSA MACHADO declaro que é de meu consentimento que meu filho (a) que estuda no 2º ano da Escola Antonio Custódio de Azevedo, localizada no distrito de Apazível, Sobral, Ceará, participe da pesquisa intitulada **O desenvolvimento de habilidades metafonológicas em crianças de pré-escola ao final da alfabetização**. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Sobral, Ceará, 21/02/2019

MARIA DAS DORIS MOREIRA DE ARAUJO

Nome da pesquisadora principal

Data

Assinatura

ANTONIA BARBOSA MACHADO

Nome do Responsável pela criança

Data

Assinatura

Maria das Doris Moreira de Araujo

Nome do profissional
que aplicou o TCLE

Data

Assinatura



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

CURSO DE DOUTORADO EM LINGUÍSTICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu JOSÉ RAULINO DE O. FELHO declaro que é de meu consentimento que meu filho (a) que estuda no 2º ano da Escola Antonio Custódio de Azevedo, localizada no distrito de Apazível, Sobral, Ceará, participe da pesquisa intitulada **O desenvolvimento de habilidades metafonológicas em crianças de pré-escola ao final da alfabetização**. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Sobral, Ceará, 21/02/2019

MARIA DAS DORIS MOREIRA DE ARAUJO

Nome da pesquisadora principal

Data

Assinatura

21/02/2019 Maria das Doris M. de Araújo

JOSÉ RAULINO DE O. FELHO
Nome do Responsável pela criança

Data

Assinatura

25/02/2019 x JOSÉ RAULINO DE OLIVEIRA FILHO

Maria das Doris Moreira de Araújo
Nome do profissional
que aplicou o TCLE

Data

Assinatura

25/02/2019 Maria das Doris M. de Araújo



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

CURSO DE DOUTORADO EM LINGUÍSTICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu MÔNICA DA SILVA BARBOSA declaro que é de meu consentimento que meu filho (a) que estuda no 2º ano da Escola Antonio Custódio de Azevedo, localizada no distrito de Apazível, Sobral, Ceará, participe da pesquisa intitulada **O desenvolvimento de habilidades metafonológicas em crianças de pré-escola ao final da alfabetização**. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Sobral, Ceará, 21/02/2019

MARIA DAS DORIS MOREIRA DE ARAUJO

Nome da pesquisadora principal

Data

Assinatura

21/02/2019 Maria das Doris M. de Araujo

MÔNICA DA SILVA BARBOSA

Nome do Responsável pela criança

Data

Assinatura

25/02/2019 Mônica da Silva Barbosa

Maria das Doris Moreira de Araujo
Nome do profissional
que aplicou o TCLE

Data

Assinatura

25/02/19 Maria das Doris M. de Araujo