

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FFCLRP – DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

**Comparação dos efeitos de um treinamento breve em consciência silábica
versus fonêmica sobre habilidades emergentes de alfabetização em pré-
escolares**

Danielle Andrade Silva de Castro

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP, como parte das exigências para a obtenção do título de Doutora em Ciências. Área: Psicologia em Saúde e Desenvolvimento.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sylvia Domingos Barrera

RIBEIRÃO PRETO – SP
2022

DANIELLE ANDRADE SILVA DE CASTRO

**Comparação dos efeitos de um treinamento breve em consciência silábica
versus fonêmica sobre habilidades emergentes de alfabetização em pré-
escolares**

(Versão Corrigida)

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP, como parte das exigências para a obtenção do título de Doutora em Ciências.

Área: Psicologia em Saúde e Desenvolvimento.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sylvia Domingos Barrera

RIBEIRÃO PRETO - SP
2022

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/ USP

Castro, Danielle Andrade Silva

Comparação dos efeitos de um treinamento breve em consciência silábica *versus* fonêmica sobre habilidades emergentes de alfabetização em pré-escolares. Ribeirão Preto, 2021.

144 p.: il.; 30 cm

Tese de Doutorado, apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Psicologia em Saúde e Desenvolvimento.

Orientadora: Barrera, Sylvia Domingos.

1.Leitura. 2. Escrita. 3.Conhecimento das Letras.
4.Consciência silábica. 5.Consciência fonêmica. 6.Alfabetização emergente.

Castro, Danielle Andrade Silva

Comparação dos efeitos de um treinamento breve em consciência silábica *versus* fonêmica sobre habilidades emergentes de alfabetização em pré-escolares

Tese apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP, como parte das exigências para a obtenção do título de Doutora em Ciências.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

À Prof.^a Dr.^a Sylvia Domingos Barrera, agradeço pelos ensinamentos e confiança, por ter me orientado de forma competente ao longo de todo o percurso deste estudo. O meu eterno carinho e gratidão pela oportunidade de crescer profissionalmente ao seu lado.

Aos docentes do programa de Pós-graduação, do Departamento de Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - FFCLRP-USP- pelos conhecimentos transmitidos nas aulas ministradas.

À Prof.^a Dr.^a Luciana Carla dos Santos Elias, por suas contribuições cuidadosas no exame de qualificação que foram muito importantes para o desenvolvimento desta pesquisa.

À Prof.^a Dr.^a Fraulein Vidigal de Paula por seus ensinamentos, pela gentileza e pelos atenciosos comentários no exame de qualificação que foram muito importantes para este projeto.

Ao meu marido, Ancidériton, pelo incentivo, carinho, paciência e dedicação.

Ao meu filho, Benício pelo carinho.

À minha família, que sempre apoiou meus projetos.

Às crianças participantes deste estudo e aos responsáveis, pela confiança.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo financiamento deste estudo.

A todos que estiveram comigo, pela amizade, carinho ou pelo simples convívio ao longo deste tempo, que colaboraram direta e indiretamente para a realização deste estudo, o meu “muito obrigada!”

“...para trilhar um *caminho*, é necessário conhecer seu curso, seus meandros, as dificuldades que se interpõem, alfabetizadores (as) dependem do conhecimento dos *caminhos* da criança – dos processos cognitivos e linguísticos de desenvolvimento e aprendizagem da língua escrita – para orientar seus próprios passos e os passos das crianças”

(Soares, 2016, p.352).

RESUMO

Estudos na área da Psicologia Cognitiva da Leitura referem-se à consciência fonológica como um dos principais preditores da aprendizagem da leitura e da escrita. Entretanto, não existe um consenso científico sobre qual é o tamanho da unidade linguística (e. g., sílabas ou fonemas) cujo domínio metafonológico mais contribui para o desenvolvimento inicial da leitura e da escrita, considerando o grau de regularidade da língua como fator relevante. Diante disto, o presente trabalho teve como objetivos elaborar, aplicar e verificar os efeitos de dois treinamentos breves em consciência fonológica, um silábico e outro fonêmico, sobre as habilidades de alfabetização emergente de pré-escolares falantes do Português do Brasil. Participaram desta pesquisa, 64 crianças de ambos os sexos, alunas do último ano da Educação Infantil de uma escola da rede pública. Os participantes, 33 (52%) do sexo masculino e 31(48%) do sexo feminino, tinham idade entre 59 e 72 meses ($M=64,86$ e $DP= 3,73$). A pesquisa seguiu um delineamento experimental, que consistiu nas etapas de pré-teste, intervenção e pós-teste, com a participação de grupo controle (placebo). Nas etapas de pré-teste e pós-teste as crianças foram avaliadas através de provas de consciência fonológica, conhecimento das letras, leitura e escrita de palavras, além de um teste de inteligência. Após o pré-teste, os participantes foram distribuídos, de forma aleatória e balanceada, em três grupos, procurando-se obter uma equivalência entre os grupos com relação aos resultados do pré-teste. Os programas de intervenção destinados aos grupos experimentais foram elaborados pela pesquisadora e aplicados no ambiente escolar, em sala reservada, com duração de 12 sessões de 30 minutos cada, duas vezes por semana. O Grupo Fonêmico (GF; $n=21$) foi submetido ao treino de consciência fonêmica. O Grupo Silábico (GS; $n=21$) foi submetido ao treino de consciência silábica. O Grupo Controle (GC; $n=22$) participou de sessões de contação de histórias. As intervenções com o GF e o GS ocorreram paralelamente, em pequenos grupos (4 a 6 crianças) e foram realizadas pela pesquisadora. Ao término das intervenções, todos os participantes passaram pelo pós-teste, realizando novamente as provas aplicadas no pré-teste (exceto o teste de inteligência). Foram realizadas análises estatísticas para avaliar a significância dos resultados obtidos. Os resultados mostraram que, tanto o grupo fonêmico quanto o silábico, quando comparados ao controle, mostraram diferenças significativas em consciência fonológica ($p<0,05$) e marginalmente significativas ($p<0,10$) em conhecimento das letras e leitura. Comparados os grupos de intervenção, foi observada diferença significativa ($p<0,05$) a favor do grupo fonêmico em consciência fonológica, sugerindo superioridade do treino fonêmico. Espera-se contribuir para a compreensão dos processos psicolinguísticos subjacentes à aprendizagem inicial da leitura e escrita no Português do Brasil, de modo a oferecer subsídios à elaboração de metodologias mais eficientes, no que se refere ao desenvolvimento das habilidades precursoras da alfabetização.

Palavras Chaves: Leitura; Escrita; Conhecimento das Letras; Consciência silábica; Consciência fonêmica; Alfabetização emergente.

Comparison of the Effects of Brief Syllabic versus Phonemic Awareness Training on Emergent Literacy Skills in Preschoolers

ABSTRACT

Studies in the area of Cognitive Psychology of Reading refer to phonological awareness as one of the main predictors of learning to read and write. However, there is no scientific consensus on the size of the linguistic unit (e.g., syllables or phonemes) whose metaphonological domain most contributes to the initial development of reading and writing, considering the degree of regularity of the language as a relevant factor. In view of this, the present work aimed to elaborate, apply and verify the effects of two brief trainings in phonological awareness, one syllabic and the other phonemic, on the emerging literacy skills of Brazilian Portuguese-speaking preschoolers. Participated in this research, 64 children of both sexes, students of the last year of Early Childhood Education in a public school. The participants, 33 (52%) male and 31 (48%) female, were aged between 59 and 72 months ($M=64.86$ and $SD=3.73$). The research followed an experimental design, which consisted of pre-test, intervention and post-test stages, with the participation of a control group (placebo). In the pre-test and post-test stages, the children were evaluated through tests of phonological awareness, knowledge of letters, reading and writing of words, in addition to an intelligence test. After the pre-test, the participants were distributed, randomly and balanced, in three groups, trying to obtain an equivalence between the groups in relation to the pre-test results. The intervention programs for the experimental groups were developed by the researcher and applied in the school environment, in a private room, lasting 12 sessions of 30 minutes each, twice a week. The Phonemic Group (FG; $n=21$) underwent phonemic awareness training. The Syllabic Group (GS; $n=21$) underwent syllabic awareness training. The Control Group (CG; $n=22$) participated in storytelling sessions. Interventions with the FG and GS took place in parallel, in small groups (4 to 6 children) and were carried out by the researcher. At the end of the interventions, all participants passed the post-test, taking the tests applied in the pre-test again (except for the intelligence test). Statistical analyzes were performed to assess the significance of the results obtained. The results showed that both the phonemic and syllabic groups, when compared to the control, showed significant differences in phonological awareness ($p<0.05$) and marginally significant differences ($p<0.10$) in letter knowledge and reading. Comparing the intervention groups, a significant difference ($p<0.05$) was observed in favor of the phonemic group in phonological awareness, suggesting superiority of phonemic training. It is expected to contribute to the understanding of the psycholinguistic processes underlying the initial learning of reading and writing in Brazilian Portuguese, in order to provide subsidies for the development of more efficient methodologies, with regard to the development of precursor skills of literacy.

Keywords: Reading; Writing; Knowledge of Letters; Syllabic Awareness; Phonemic Awareness; Emerging Literacy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Modelo de Dupla Rota de reconhecimento de palavras descrito por Ellis.....	19
Figura 2. Modelo de Dupla Rota da Escrita descrito por Romani.....	20
Figura 3. Percurso amostral.....	37
Figura 4. Fluxograma ilustrando a composição dos grupos experimentais e controle e seus respectivos subgrupos.....	42

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Desempenho médio dos grupos na prova de CF Sílabas nas etapas de pré-teste e pós-teste.	112
Gráfico 2. Desempenho médio dos grupos na prova de CF Fonema nas etapas de pré-teste e pós-teste.	113
Gráfico 3. Desempenho médio dos grupos na prova de CF Total nas etapas de pré-teste e pós-teste.	113
Gráfico 4. Desempenho médio dos grupos na prova de Conhecimento de Letras nas etapas de pré-teste e pós-teste.	114
Gráfico 5. Desempenho médio dos grupos na prova de Leitura de Palavras nas etapas de pré-teste e pós-teste.	115
Gráfico 6. Desempenho médio dos grupos na prova de Leitura de Pseudopalavras nas etapas de pré-teste e pós-teste.	115
Gráfico 7. Desempenho médio dos grupos na prova de Leitura Total nas etapas de pré-teste e pós-teste.	116
Gráfico 8. Desempenho médio dos grupos na prova de Escrita nas etapas de pré-teste e pós-teste.	116

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Modelo de três fases e seis estágios da aquisição das habilidades de leitura e escrita segundo Frith.....	35
Tabela 2. Classificação hipotética de línguas segundo as dimensões de complexidade silábica (simples e complexa) e profundidade ortográfica (transparente e opaca).....	105
Tabela 3. Distribuição etária dos participantes da pesquisa em função do sexo.....	35
Tabela 4. Estrutura das atividades realizadas em cada programa de intervenção.....	46
Tabela 5. Dados descritivos das variáveis dependentes avaliadas no pré-teste e pós-teste da amostra total, por grupo.....	105
Tabela 6. Resultado do Teste ANOVA (F) e do Teste de Kruskal-Wallis (X^2) para comparação entre grupos antes das intervenções (pré-teste) para as variáveis estudadas.	106
Tabela 7. Resultado do Teste ANOVA (F) e do Teste de Kruskal-Wallis (X^2) para comparação entre grupos após as intervenções (pós-teste) para as variáveis estudadas.	107
Tabela 8. Resultados do Teste <i>post hoc</i> de Bonferroni (variáveis: CF sílaba e CF total) e do teste de Dunn (variável: CF fonema) para comparação dos grupos, acrescidos do tamanho do efeito (<i>d</i>).....	108
Tabela 9. Resultado do teste de Shapiro-Wilk para amostras pareadas.	110
Tabela 10. Resultado do Teste <i>t</i> e Teste de Wilcoxon (<i>z</i>) para comparação intragrupos (pré-teste x pós-teste) incluindo valores do tamanho de efeito (<i>d</i>).....	111

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	11
2. JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS	31
2.1. Objetivo Geral	31
2.2. Objetivos Específicos	31
2.3. Hipóteses	32
3. MÉTODO	33
3.1. Contexto da Pesquisa.....	33
3.2. Participantes.....	34
3.3. Instrumentos	35
3.3.1. Teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (Angelini, Alves, Custódio, Duarte & Duarte, 1999).	35
3.3.2. CONFIAS - Teste de Consciência Fonológica: Avaliação Sequencial (Moojen et al., 2003).	35
3.3.3. Sondagem das habilidades de Escrita.....	36
3.3.4. Sondagem das habilidades de Leitura	36
3.3.5. Sondagem do conhecimento do Nome ou Som das Letras	37
3.4. Intervenção	37
3.5. Procedimentos Éticos	38
3.6. Procedimentos de Coleta de Dados	39
3.7. Análise de Dados	40
4. PROGRAMA PARA O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONÊMICA E SILÁBICA	41
4.1. Programa para o desenvolvimento da consciência fonêmica.....	47
4.2. Programa para o desenvolvimento da consciência silábica.....	75
5. RESULTADOS	103
5.1. Análises descritivas:	103
5.2. Análises Intergrupos (comparações entre GF x GS x GC).....	106
5.2.1. Pré-teste	106
5.2.2. Pós-teste	107
5.3. Análises Intragrupos (Pré-teste x Pós-teste).....	109
6. DISCUSSÃO	117
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	125

ANEXO A - PARECER DO COMITE DE ÉTICA EM PESQUISA DA FFCLRP- USP	133
ANEXO B – AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA	134
ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	135
ANEXO D – SONDAÇÃO DA ESCRITA	137
ANEXO E – SONDAÇÃO DA LEITURA	138
ANEXO F - SONDAÇÃO DO NOME OU SOM DAS LETRAS (ordem de apresentação)	139
ANEXO G - LIVROS UTILIZADOS PARA A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS.....	140

INTRODUÇÃO

Nas sociedades letradas, ler e escrever são habilidades essenciais para o exercício de uma cidadania plena. Para tanto, a alfabetização é um processo indispensável para a apropriação do sistema de escrita e para a sua utilização eficiente nas práticas sociais que demandam a leitura e a escrita. De acordo com Soares (2016), a alfabetização, aprendizagem inicial da língua escrita, focaliza, sobretudo, a conversão da cadeia sonora da fala em escrita, sendo que o inverso acontece para a leitura. Aprender a ler e a escrever significa, portanto, desenvolver a competência de transformar a *língua sonora* - falar e ouvir - em *língua visível* - escrever e ler. No entanto, diferentemente da aquisição da língua oral, as habilidades de leitura e escrita não são adquiridas de maneira espontânea, elas precisam ser ensinadas, ou seja, necessitam de uma intervenção dirigida e sistematizada para que possam ser aprendidas pelo indivíduo.

No Brasil, diante do desafio educacional de tornar alfabetizados todas as crianças e jovens, há muito que melhorar. O Plano Nacional de Educação para o decênio 2014/2024 (Brasil, 2014), estabeleceu 20 metas a serem cumpridas na sua vigência. A meta 5, que trata da alfabetização infantil, prevê alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final no 3º ano do Ensino Fundamental. No entanto, os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA (Brasil, 2016), que avaliou o desempenho em leitura e escrita dos alunos da rede pública de ensino no 3º ano do Ensino Fundamental, aos 8 anos de idade, mostrou que 34% e 55% dos alunos apresentam proficiência insuficiente para a escrita e leitura, respectivamente. Em consonância com estes dados, uma pesquisa feita em 2018 pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos, o Pisa, desenvolvido e coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e aplicado, no Brasil, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2019), mostrou que, dos 79 países participantes, o Brasil obteve o 59º lugar no que se refere à competência em leitura.

A ciência cognitiva da leitura tem feito intenso esforço para obter melhor entendimento de como é possível colaborar com o desenvolvimento da leitura e da escrita de crianças em período pré-escolar e escolar (Dehaene, 2012). Várias pesquisas têm demonstrado a importância de se considerar a perspectiva do letramento (ou alfabetização) emergente no ensino da leitura e escrita (Snowling & Hulme, 2013). Na

perspectiva do Letramento Emergente, considera-se que as habilidades linguísticas e metalinguísticas, ou seja, o vocabulário, a compreensão oral e a capacidade de refletir sobre a estrutura sonora da língua, assim como alguns conhecimentos formais sobre o sistema de escrita (como o conhecimento das letras, por exemplo), devem ser desenvolvidas precocemente nas crianças, antes do início da alfabetização formal (Castro et al., 2019). Desta forma, no que se refere às propostas curriculares para a Ed. Infantil, pesquisadores que trabalham de acordo com essa abordagem têm apontado para a possibilidade de integrar, nessa etapa, objetivos educacionais com vistas ao desenvolvimento de habilidades e conhecimentos apontados pela literatura como facilitadores da aprendizagem da leitura e da escrita.

No entanto, de acordo com Barrera et al., (2017), o objetivo de desenvolver habilidades de letramento emergente na Educação Infantil não deve resultar numa abordagem escolarizante, antecipando o ensino explícito da leitura e da escrita, mas deve oferecer um conjunto de ações estruturadas a fim de contribuir para o desenvolvimento da linguagem oral, da descoberta do princípio alfabético, da funcionalidade da leitura e da escrita, da consciência fonológica e da motivação para a leitura, com o propósito de facilitar o processo da alfabetização.

Infelizmente, as estatísticas brasileiras têm mostrado índices elevados de crianças que chegam ao final do ensino fundamental com dificuldades nas habilidades de leitura e escrita. Vários fatores podem estar relacionados a isto, e um deles pode ser um fraco repertório ligado às habilidades de letramento/alfabetização emergente. A análise destes dados tem mostrado a necessidade da elaboração de propostas pedagógicas mais eficazes para a preparação para a alfabetização nos anos pré-escolares. Em recente revisão de literatura a respeito das práticas pedagógicas relacionadas ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita na Educação Infantil, Sargiani e Maluf (2018) chamam a atenção de educadores, psicólogos, psicopedagogos para a necessidade de um conhecimento atualizado sobre as contribuições da psicologia cognitiva e das neurociências a respeito do desenvolvimento infantil da linguagem oral e escrita, a fim de fundamentar as suas práticas em bases científicas.

Dentre as competências de literacia emergente¹ apontadas pela literatura como altamente correlacionadas com a aprendizagem da leitura e escrita destacam-se a

¹ O NELS utiliza o termo “literacia” emergente em lugar de “alfabetização” ou “letramento” emergente, porém as competências consideradas como precursoras da aprendizagem da leitura e escrita são as mesmas.

consciência fonológica e o conhecimento das letras (NELP, 2008). A consciência fonológica é definida como a capacidade de manipular os sons da fala. Estes sons incluem unidades como rimas, aliterações, sílabas e fonemas. No entanto, pesquisadores tem discordado sobre qual seria a unidade da consciência fonológica mais relevante para aprendizagem inicial da leitura da escrita. Alguns pesquisadores defendem o fonema como a unidade mais importante para a alfabetização (Cardoso-Martins, Mesquita & Ehri, 2011; Vale & Bertelli, 2006; Yoncheva et al., 2015), outros pesquisadores defendem a unidade silábica (Chetail & Mathey, 2009; Colé, Magnan, & Grainger, 1999; Melo & Correa, 2013). Grande parte dos estudos que apoiam a abordagem fonêmica são realizados em língua inglesa, considerada opaca. Desta forma, o objetivo desta pesquisa foi contrastar estas abordagens e verificar qual unidade da consciência fonológica-fonema ou sílaba- é mais importante para o início da alfabetização no Português do Brasil, língua considerada relativamente transparente e com estrutura silábica simples e proeminente.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA




Neste tópico, primeiramente, serão abordados os “modelos evolutivos da aprendizagem da leitura e da escrita”, que retratam a progressão dos processos básicos e das habilidades que surgem, mudam e evoluem de acordo com o desenvolvimento dessas capacidades. Posteriormente, será discutida a “diversidade ortográfica das escritas alfabéticas”, concentrando-se nas características específicas de diferentes sistemas ortográficos e suas possíveis relações com os processos de leitura e escrita. Desta forma, as “especificidades dos processos de leitura e escrita e seus impactos sobre a alfabetização” serão abordados adiante, e será discutida a diferença entre os processos de leitura e escrita. Em seguida, serão apresentadas pesquisas que tratam dos “preditores da aprendizagem da leitura e da escrita”, tratando especialmente da consciência fonológica e do conhecimento do alfabeto, objeto de estudo desta pesquisa. Por fim, será abordada a “consciência fonológica e alfabetização: questões em aberto”, que traz controvérsias sobre a contribuição específica dos diferentes níveis da consciência fonológica, especialmente da unidade silábica e da unidade do fonema, para a aprendizagem inicial da leitura e da escrita no Português do Brasil.

Modelos evolutivos da aprendizagem da leitura e escrita

Um dos modelos amplamente conhecido do desenvolvimento da leitura e da escrita é o da Frith (1985). De acordo com este modelo, tanto a leitura quanto a escrita passariam por três etapas qualitativamente diferentes. Na primeira etapa, denominada logográfica, o reconhecimento das palavras ocorre por meio da estratégia logográfica, onde a criança trata a palavra escrita como um desenho, realizando uma “leitura” por reconhecimento visual global, com o uso de pistas contextuais. Na segunda etapa, denominada alfabética, a criança passa a utilizar uma estratégia fonológica, baseada nas correspondências entre letras e fonemas. Utiliza, portanto processos de decodificação na leitura (converter letras em sons) e de codificação na escrita (converter sons em letras). Nesta etapa, que é fortemente dependente de instrução formal, o leitor é capaz de ler e escrever palavras novas e mesmo pseudopalavras. Na terceira etapa, denominada ortográfica, em virtude de suas experiências de leitura e da constituição de um léxico mental ortográfico, o leitor torna-se capaz de ler palavras familiares por meio de reconhecimento direto de palavras e/ou morfemas, sem necessidade de recorrer à conversão fonológica sistemática. Na fase ortográfica predomina, portanto, a estratégia ortográfica, a qual se baseia na análise simultânea da sequência de letras que compõem as palavras.

Frith (1985) propõe ainda que as mesmas três fases explicam tanto a evolução das habilidades de leitura quanto de escrita e postula que existe uma certa dissociação entre os processos utilizados para ler e escrever durante a evolução destas aprendizagens. Para tanto, a autora desdobrou as três fases de sua teoria em seis estágios, onde cada fase é dividida em dois estágios: logográfica 1a, 1b; alfabética 2a, 2b; ortográfica 3a, 3b – que predominam na evolução da aprendizagem ora na leitura, ora na escrita. Sendo assim, no primeiro estágio (a) a estratégia ainda não estaria bem desenvolvida, alcançando seu pleno desenvolvimento no segundo estágio da fase (b). Assim, de acordo como o modelo proposto, somente quando as habilidades logográficas já atingiram um nível mais desenvolvido na leitura é que elas passariam a ser utilizadas na escrita. Por outro lado, a estratégia alfabética seria primeiramente adotada na escrita, enquanto a estratégia logográfica continuaria a ser adotada na leitura. Por fim, o conhecimento ortográfico começa primeiro a ser aplicado na leitura e só quando mais desenvolvido passa a predominar também na escrita. Segue abaixo, a Tabela 1 que ilustra a evolução da aprendizagem da leitura e escrita segundo esta autora.

Tabela 1: modelo de três fases e seis estágios da aquisição das habilidades de leitura e escrita segundo Frith (1985, p.311).

Fase	Estágios	Leitura		Escrita
Logográfica	a	Logográfica		(Simbólica)
	b	Logográfica		Logográfica
Alfabética	a	Logográfica		Alfabética
	b	Alfabética		Alfabética
Ortográfica	a	Ortográfica		Alfabética
	b	Ortográfica		Ortográfica

Outro modelo teórico bastante conhecido para explicar a aquisição da escrita alfabética foi proposto por Ferreiro e Teberosky (1986). Nesse modelo, baseado nos pressupostos construtivistas piagetianos, os conhecimentos sobre a escrita são construídos progressivamente pela criança e podem ser caracterizados em quatro fases qualitativamente diferentes. Na fase pré-silábica, a criança faz a distinção entre desenho e escrita, porém ainda não tem consciência de que a escrita representa a fala. Na fase silábica, inicia-se a compreensão das relações entre fala e escrita, ou seja, a fonetização, e cada sílaba oral é representada apenas por uma letra pela criança. Na fase seguinte, a silábico-alfabética, a criança passa a analisar a palavra além da sílaba, mas ainda não possui conhecimento suficiente para obter sucesso na escrita, sendo assim a criança analisa somente algumas sílabas em fonemas. A última fase, a alfabética, caracteriza-se pela correspondência sistemática entre letras e fonemas, revelando a compreensão básica do funcionamento da escrita alfabética (Ferreiro & Teberosky, 1986).

A fase silábica é a característica que mais diferencia o modelo de Ferreiro dos outros modelos da aprendizagem da escrita, pois nenhum outro modelo inclui etapas ou estratégias semelhantes. Ferreiro e Teberosky (1986) afirmam que a fase silábica é o resultado da crença infantil de que as letras representam sílabas inteiras e que esta fase seria a primeira manifestação da compreensão de que a escrita representa a fala, conseqüentemente, um passo fundamental para a descoberta do princípio alfabético, ou seja, da compreensão de que a escrita alfabética baseia-se na correspondência entre letras (grafemas) e sons (fonemas). No entanto, de acordo com Cardoso-Martins (2013) não é

claro que as escritas silábicas resultem da convicção infantil de que as letras representam as sílabas inteiras, sendo que a autora também não concorda com o fato de que esta fase consiste na primeira manifestação da compreensão de que a escrita representa a fala. Esta pesquisadora argumenta que, em vez da fase silábica ser o início da fonetização, ela é o resultado da compreensão de que as letras representam segmentos sonoros. Desta forma, sugere que este modelo não considerou a importância do conhecimento do nome das letras e do uso desse conhecimento para o início da aquisição da escrita.

Cardoso-Martins (2013) defende que, em vez das fases descritas por Ferreiro e Teberosky (1986) para o percurso da aprendizagem da escrita, seria mais adequado descrever esse percurso em termos das “mudanças graduais na habilidade da criança de detectar e representar sons na pronúncia da palavra, por unidades ortográficas fonologicamente apropriadas” (p.85). Sendo assim, o modelo que mais se aproximaria desta definição é o de Ehri (2013).

Ehri (1992; 1998; 2013) propôs quatro fases no desenvolvimento da habilidade de reconhecimento de palavras escritas (leitura). Na fase pré-alfabética, a leitura ainda não envolve as relações letra-som e o reconhecimento é baseado em pistas visuais. Nesta fase, crianças pré-escolares são capazes de reconhecer o nome de marcas e/ou produtos, por exemplo. Na fase alfabética parcial, algumas relações letra-som já são conhecidas, mas o leitor ainda não é hábil no processo de decodificação. O leitor usa algumas letras (usualmente primeira e última) para, a partir do conhecimento de seus nomes e/ou sons, chegar ao reconhecimento da palavra, o mapeamento ortográfico é parcial e ele pode ainda utilizar pistas visuais. A fase alfabética plena se caracteriza pelo desenvolvimento efetivo da habilidade de decodificação, baseado no domínio do princípio alfabético das correspondências entre letras e fonemas. Por fim, na fase alfabética consolidada, o leitor consegue realizar a leitura pela utilização de padrões ortográficos mais amplos que as letras, indicando o ponto em que as habilidades de reconhecimento de palavras se automatizam.

Segundo Ehri (2013), a escrita, ao invés da leitura, pode ser responsável pela emergência da fase parcialmente alfabética. Segundo a autora, na fase pré-alfabética, a leitura não é analítica e não envolve o som das letras, ao passo que a escrita, nesta mesma fase, através da invenção de escritas da criança, acaba por chamar sua atenção para as letras e seus respectivos sons, favorecendo o início da “escrita fonética”.

Assim como Frith, Ehri (2013) também considera como não totalmente paralelas as relações entre a aprendizagem da leitura e a aprendizagem da escrita, porque o esforço

exigido pela leitura difere do esforço exigido pela escrita. Segundo a autora “O ato de ler envolve uma resposta, a de pronunciar uma palavra. Ao contrário, o ato de escrever envolve múltiplas repostas, escrever várias letras na sequencia correta. Escrever adequadamente exige da memória mais informações que ler palavras” (Ehri, 1997, p.264).

As pesquisas de Frith (1985) e Ehri (2013) se referem à evolução da aprendizagem inicial da leitura e escrita em língua inglesa, ortografia considerada opaca, na qual predominam as relações irregulares entre grafemas e fonemas. O Português por sua vez, é considerado uma língua relativamente transparente (Seymour et al., 2003), apresentando maior grau de regularidade nas relações entre grafemas e fonemas.

Em geral, os resultados destas pesquisas e modelos elaborados na língua inglesa têm sido aplicados também para explicar a aprendizagem da leitura e da escrita em ortografias transparentes ou relativamente transparentes, visto que, aprender a ler e a escrever é compreender um princípio básico de representação, onde os fonemas são representados por grafemas. No entanto, pesquisas mais recentes (Ferroni, 2020; Frost, 2013; Seymour, 2013) têm chamado a atenção para essa variável – a regularidade das relações entre grafemas e fonemas nos sistemas ortográficos das diferentes línguas - considerando-a fundamental às análises sobre a evolução da aprendizagem inicial da leitura e da escrita.

Diversidade ortográfica das escritas alfabéticas

Todas as ortografias representam formas faladas. Um determinante importante dos sistemas ortográficos diz respeito à maneira específica de representação dos fonemas da língua falada por grafemas. Quando o sistema de escrita é alfabético, são as letras que representam os fonemas. Desta forma, as relações entre os fonemas da língua e o sistema ortográfico podem ser classificadas pelo critério de maior ou menor profundidade ortográfica, o que pode influenciar diretamente na aprendizagem da língua escrita, com implicações para os métodos de alfabetização (Frost, 2013).

Uma ortografia é chamada de “rasa” ou “transparente” quando dispõe de um único símbolo escrito para cada fonema. Mas, quando as relações entre grafemas e fonemas são mais irregulares, diz-se que a ortografia é “profunda” ou “opaca”. Desta forma, o efeito da profundidade ortográfica surge quando é necessário usar combinações de letras para representar alguns fonemas ou quando uma única letra pode representar fonemas diferentes. A profundidade ortográfica pode ser considerada como um *continuum*, desta

forma, as línguas podem ser sequencialmente classificadas, onde uma língua pode ser considerada de ortografia mais profunda ou mais rasa do que outra (Frost, 2013; Seymour, 2013).

O efeito da profundidade ortográfica sobre as estratégias de leitura e escrita tem sido foco de pesquisas (Seymour, Aro & Erkine, 2003; Sprenger-Charolles, 2004; Seymour, 2005) que visam testar a Hipótese da Profundidade Ortográfica. Esta hipótese sugere que a aprendizagem da leitura e da escrita se dá de forma mais rápida para ortografias rasas do que para ortografias profundas. As ortografias rasas facilitarão o processo de reconhecimento da palavra escrita, devido ao fato de a estrutura fonológica da palavra pode ser recuperada mais facilmente na memória. A correspondência entre a ortografia e a fala em línguas rasas é simples e direta. Ao passo que em ortografias profundas os leitores são incentivados a processar as palavras escritas através de unidades maiores como, por exemplo, os morfemas (Frost, 2013).

Estudos apontam que a estrutura silábica (simples ou complexa) da língua e sua correspondente representação na escrita também podem exercer efeito sobre a aprendizagem da leitura e escrita. Desta forma, os processos de aprendizagem da escrita e memorização de palavras de uso frequente é mais rápido em línguas com predominância de sílabas simples, ao passo que, em línguas que apresentam mais sílabas complexas, estes processos acontecem de forma mais lenta (Seymour, Aro & Erkine, 2003; Seymour, 2005). Por exemplo, as línguas românicas (Italiano, Espanhol, Português e Francês) geralmente tem uma estrutura silábica simples, onde predominam sílabas CV abertas com poucos grupos de consoantes iniciais ou finais (encontros consonantais). Já as línguas germânicas (Alemão, Inglês e línguas escandinavas) têm uma estrutura silábica mais complexa, com padrão silábico CVC fechadas e com grupos consonantais mais numerosos nas posições iniciais como padrão predominante (Ziegler & Goswami, 2005; Seymour, 2013).

Seymour et al. (2003) apresentaram uma classificação hipotética de ortografias quanto aos níveis de profundidade ortográfica e ao critério de estrutura silábica de 13 línguas europeias, entre elas o Português Europeu. Posteriormente, estudos que compararam a profundidade ortográfica e a estrutura silábica do Português Brasileiro e do Português Europeu, mostraram que o Português Brasileiro é mais transparente (Sucena, Castro & Seymour, 2009; Silva & Greco, 2010; Serrano et al., 2011). Portanto, segundo Soares (2016), a hipótese que se faz é que, na classificação de Seymour et al.

(2003), o Português Brasileiro poderia situar-se à esquerda do Português Europeu, mais próximo da transparência. Segue abaixo a Tabela 2 que sintetiza esta classificação.

Tabela 2: Classificação hipotética de línguas segundo as dimensões de complexidade silábica (simples e complexa) e profundidade ortográfica (transparente e opaca).

		Profundidade Ortográfica				
		Transparente.....Opaca				
Estrutura Silábica	Simple	Filandês	Grego Italiano Espanhol	Português (Brasileiro)	Português (Europeu)	Francês
	Complexa		Alemão Norueguês Islandês		Holandês Sueco	Dinamarquês Inglês

Fonte: Adaptado, Seymour et al. (2003)

Seymour (2005) alega que a maioria dos modelos de aquisição da leitura e escrita foram formulados com referência à aprendizagem destas habilidades em inglês e sem o objetivo explícito de abranger a aprendizagem da escrita em diferentes línguas, com exceção da teoria de Ferreiro e Teberosky (1986) que fundamentaram sua teoria em língua espanhola, de ortografia transparente, mais próxima, portanto, do Português brasileiro.

Desta forma, com base nos seus estudos sobre o desenvolvimento da escrita e em teorias que definem as fases da aquisição da leitura e escrita, como as teorias de Frith (1985) e Ehri (2013), Seymour (2005) sugere um modelo de referência para a aprendizagem da escrita que seria válida para todas as línguas de escrita alfabética. Sendo assim, o autor propõe o desenvolvimento ortográfico em 4 fases sucessivas, são elas: *Fase 0: conhecimento do alfabeto (letra-som)*, considerado como pré-requisito essencial para o desenvolvimento subsequente; *Fase 1: fundamentos da alfabetização*, fase preliminar, em que se instauram os elementos básicos de reconhecimento e memorização de palavras de uso frequente (processo logográfico) e de codificação sequencial (processo alfabético); *Fase 2: alfabetização ortográfica*, fase em que se estruturam grafias de sílabas e de suas estruturas internas: uma organização das estruturas formadas na fase anterior; *Fase 3: alfabetização morfológica*, em que o foco é a formação de representações de palavras complexas pela coordenação de elementos silábicos e morfológicos.

Com este modelo, Seymour (2005) adiciona às análises de Ferreiro (1986) e Ehri (1992; 1998) um fator importante, que seria a natureza da ortografia da língua. No

entanto, Soares (2016) afirma que estas teorias não se opõem, mas se complementam, considerando que a criança constrói o conhecimento (Ferreiro & Teberosky, 1986) do sistema alfabético (Ehri, 1992; 1998) que se organiza em determinada ortografia (Seymour, 2005).

Especificidades dos processos de leitura e escrita e seus impactos sobre a alfabetização

De acordo com Ehri (2013) e Perfetti (1997), os processos de leitura e escrita são intrinsecamente relacionados “como os dois lados de uma moeda”. A escrita (spelling) converte formas linguísticas em formas escritas e a leitura, formas escritas em formas linguísticas. Essa simetria, embora se apoie no mesmo léxico (conjunto de representações ortográficas) comporta, entretanto, algumas diferenças importantes. Em termos gerais, a escrita é um processo mais complexo do que a leitura, demandando maior grau de conhecimento/domínio das representações ortográficas. Além disso, os processos de leitura e escrita podem se dissociar em diferentes momentos durante o desenvolvimento dessas habilidades, com um dos processos se mostrando mais adiantado do que o outro, confirmando assim a existência de diferentes mecanismos envolvidos.

Ainda segundo Perfetti (1997), a leitura é mais fácil do que a escrita, na medida em que envolve mecanismos de reconhecimento de sequências de letras, que pode ocorrer mesmo com base em representações incompletas. Já a escrita envolve a recuperação completa da informação lexical. Desse modo, a prática na escrita deve favorecer as habilidades de leitura mais do que a prática na leitura favorece as habilidades de escrita.

Essas diferenças entre os processos de leitura e escrita sinalizam, também, uma outra questão a ser discutida: o impacto do efeito da profundidade ortográfica sobre a leitura e sobre a escrita para a alfabetização no Português do Brasil. De acordo com Scliar-Cabral (2003), no Português Brasileiro, a leitura é considerada transparente, enquanto a escrita é marcada por relativa opacidade, o que justifica o fato de que, em comparação com a leitura, a escrita é mais complexa e se desenvolve mais tardiamente (Pinheiro, 1995).

De acordo com Ellis (1995), a leitura competente pode ocorrer através de dois processos distintos, descritos no modelo de Dupla-Rota. Esse modelo postula que a leitura pode ser realizada tanto pela rota lexical, quanto pela rota não lexical. Na rota lexical, a leitura envolve, a partir da análise visual de uma palavra escrita, a procura dessa representação ortográfica em um léxico mental visual-ortográfico, localizado na memória

de longo prazo do leitor. Esse léxico contém informações sobre as grafias, isto é, as sequências de letras que compõem palavras reais anteriormente lidas. A partir deste momento, o sistema semântico é acessado, permitindo a compreensão da palavra, para então acessar a sua pronúncia no léxico de produção de fala, permitindo a sua leitura, sem a necessidade da decodificação fonológica.

Na rota não lexical, a análise visual da palavra escrita não leva a uma busca da sua representação no léxico mental ortográfico, mas sim à aplicação de regras de correspondências entre grafemas e fonemas. Através desta rota, é possível a leitura de palavras desconhecidas ou infrequentes e mesmo de pseudopalavras. A leitura acontece através da síntese dos segmentos fonológicos para que, em seguida, possa ser realizada a pronúncia da palavra, com acesso posterior ao significado. Como no modelo abaixo:

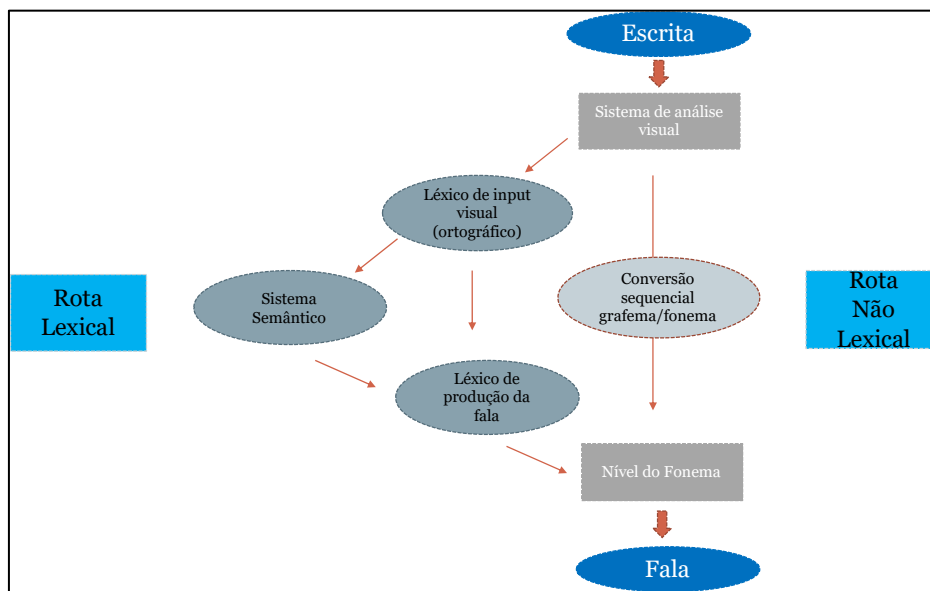


Figura 1: Modelo de reconhecimento de palavras descrito por Ellis (1995, p. 31).

Análogo ao modelo para a leitura, foi proposto por Romani et al. (2013), o Modelo de Dupla-Rota da escrita. Neste modelo, presume-se que, no caso de uma palavra ditada, uma representação fonológica será construída e mantida em um componente da memória temporária. A partir deste momento, as informações podem tomar duas rotas: a rota lexical e a rota não lexical, como mostra a Figura 2.

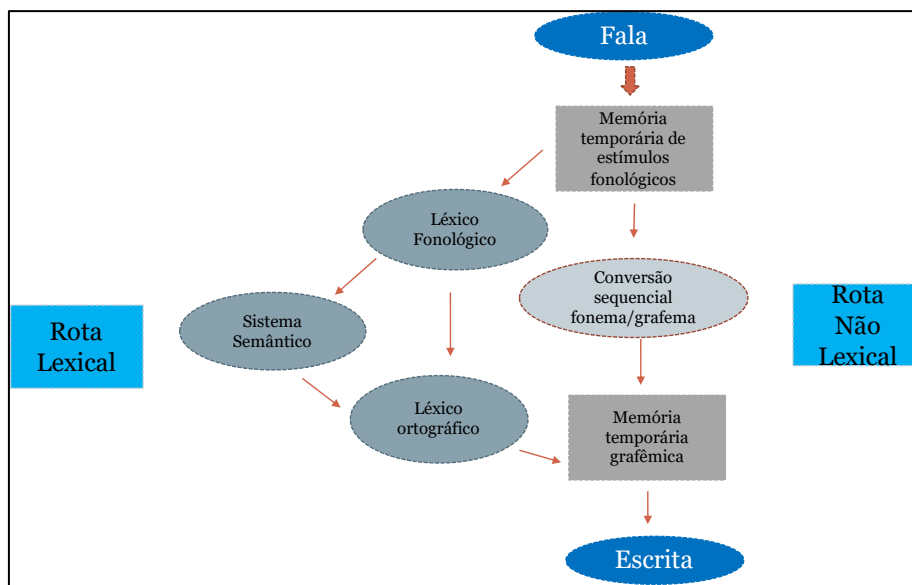


Figura 2: Modelo de Dupla Rota da Escrita descrito por Romani et al. (2013, p. 450).

Na rota lexical, o estímulo fonológico acessa o léxico fonológico, que armazena as formas sonoras das palavras, posteriormente o sistema semântico, que armazena o significado das palavras é acessado e por último, é acessado o léxico ortográfico, que armazena as grafias das palavras. Nesta rota, são acessadas as representações de palavras inteiras e as palavras só serão escritas corretamente caso haja uma representação precisa destas no léxico ortográfico. Desta forma, palavras de alta frequência costumam ter mais representações completas do que palavras de baixa frequência. Na rota lexical, existem duas vias pelas quais as representações no léxico ortográfico podem ser acessadas. Uma via pode ser acessada por intermédio do sistema semântico e uma segunda via é possível por meio de uma conexão direta a partir do léxico fonológico. Na rota não lexical, o estímulo fonológico acessa as regras de correspondências fonema-grafema. Assim, os fonemas de uma palavra serão convertidos em grafemas, um por um. Isto significa que, a escrita correta de uma palavra vai ser influenciada pela regularidade da palavra.

Os modelos que retratam os processos para a leitura e para a escrita, apesar de semelhantes, mostram sobretudo a direção oposta que as informações tomam - da letra para o som na leitura e do som para a letra na escrita. Logo, para a leitura e para a escrita, as regras são diferentes em natureza e em número:

A codificação [escrita] é um conjunto de regras de construção ortográfica, enquanto a decodificação [leitura] o é de interpretação ortográfica. Na codificação, devido a este caráter de construção, o domínio da ortografia é essencial e se coloca como uma tarefa a mais, ao lado de todas as outras tarefas de construção do texto como um todo. Na decodificação, ao contrário, o que se espera não é o domínio pleno da construção, mas o da interpretação (Alvarenga, 1988, p.30).

Desta forma, para a aprendizagem da escrita, a criança precisa avançar num processo de assimilação de escritas regulares e irregulares, incorporando regras e conhecendo as convenções que regem a linguagem escrita, fazendo com que a escrita seja considerada mais irregular em comparação com a leitura.

Quando a criança ainda está no processo de compreensão do princípio alfabético, a habilidade da escrita parece se desenvolver de forma mais rápida do que a leitura. Segundo Ehri (2005a), a escrita é “a porta de entrada para a fase alfabética”, pois nesta fase a criança faz uso da Rota Fonológica (não lexical). Ao passo que a criança compreende e passa a dominar o princípio alfabético, ela avança para uma identificação progressiva e geralmente lenta das correspondências fonema-grafema e passa a focalizar palavras inteiras, favorecendo a leitura em detrimento a escrita. Neste momento, o efeito de regularidade incide mais na escrita – a direção fonografêmica – do que na leitura – a direção grafofonêmica (Soares, 2016).

Sendo assim, uma criança alfabética (Ehri, 2013) pode ler a palavra “girafa” corretamente, pronunciando a sílaba “GI” como /ʒi/, mas pode escrever esta palavra de forma equivocada, grafando “Jirafa”, usando a letra J que representa o mesmo fonema /ʒ/. Pode também ler a palavra “Morcego” corretamente, mas pode cometer um erro ao grafá-la, escrevendo por exemplo “Morssego”, já que o fonema /s/ pode ser representado também por “ss”. Por outro lado, se a criança encontra as palavras escritas como “Morssego” e “jirafa”, ela lerá estas palavras sem dificuldades e nem mesmo conseguirá detectar os erros de escrita. Isto evidencia que a criança já compreendeu o princípio alfabético e estabelece relações entre fonemas e grafemas, ou seja, tornou-se alfabética, mas não ortográfica, pois ainda não internalizou as relações irregulares do sistema ortográfico do Português brasileiro, que provocam mais erros na escrita do que na leitura (Soares, 2016, p. 290).

Desta forma, várias pessoas podem escrever palavras regulares bem, mas escrevem mal palavras irregulares. Isto pode ser explicado pelo fato de que estas pessoas têm representações lexicais insuficientes, mas possuem bom conhecimento de correspondência fonema-grafema. Sendo assim, os erros cometidos na escrita, geralmente são erros de regularização que, na leitura, soam como palavras lidas da forma correta (Romani et al., 2013).

De acordo com Romani et al., (2013) e Soares (2016), o efeito da estrutura silábica também influencia a aprendizagem da escrita. A ortografia do português brasileiro é considerada relativamente transparente e se caracteriza por padrões silábicos pouco complexos, onde os limites entre as sílabas, são em geral, claramente marcados, predominando o padrão constituído por consoante-vogal (CV). Em seus estudos sobre a aquisição da linguagem, Miranda (2009) descreve a sequência de aquisição dos padrões silábicos pelas crianças brasileiras, a seguir: CV, V> CVV> CVC> CCV, CCVC. Desta forma, o primeiro padrão silábico aprendido pela criança é o CV, que acaba por se tornar uma referência.

O fato de que a estrutura silábica é encontrada na linguagem escrita, assim como na linguagem falada, sugere que ela tem uma função adicional, além de determinar a prosódia. Esta função adicional pode ser descrita como “gramatical”, pois cada língua permite apenas certos segmentos em certas posições silábicas. Desta forma, as sílabas determinam o modo como muitas consoantes podem preceder ou seguir uma vogal e também determinam quais consoantes podem ocorrer em diferentes posições. Desta forma, este conhecimento facilita a memorização de novos itens lexicais, favorecendo a escrita (Romani et al., 2013).

Em um estudo, Ferroni (2020) analisou se crianças que leem e escrevem em espanhol, uma língua de ortografia transparente, são sensíveis à frequência das sílabas de seu sistema ortográfico. Participaram deste estudo 259 crianças que cursavam 4a, 5a, 6a e 7a séries do ensino básico. As crianças foram avaliadas por meio de um teste de escrita composto por 26 palavras com ortografia complexa e de baixa frequência. As palavras, em espanhol, incluíam as cadeias sonoras /be/, /bi/, /siar/ e /sia/ em suas duas possíveis formas ortográficas (<BE>/<VE>, <BI>/<VI>, <CIAR>/<SIAR> e <CIA>/<SIA>), formas estas que variam em seu nível de frequência. Os resultados obtidos indicam que, efetivamente, as crianças são sensíveis à frequência das sílabas, o que sugere que elas armazenam cadeias sub-léxicas frequentes do seu sistema ortográfico.

A questão que se coloca aqui é que diferentes línguas faladas, resultem em diferentes sistemas de representação fonológica e que estas diferenças podem afetar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. A aquisição da leitura e da escrita depende da capacidade da criança em desenvolver a consciência dos segmentos linguísticos importantes no fluxo da fala (Snowling & Hulme, 2013). O Português brasileiro é considerado uma língua relativamente transparente com predomínio de uma estrutura silábica simples e proeminente. Portanto, pesquisadores tem sugerido que as crianças falantes do português, podem se beneficiar mais da sílaba do que do fonema no processo de aprendizagem da língua escrita (Anthony & Francis, 2005; Melo & Correa, 2013).

Preditores da Aprendizagem da Leitura e da Escrita: Consciência fonológica e Conhecimento do alfabeto

Vários estudos da área da Psicologia Cognitiva da Leitura referem-se à consciência fonológica, como um dos principais preditores da leitura e da escrita (Castles & Coltheart, 2004; Dehaene, 2012; Duncan et al., 2013; NELP, 2008; Snowling & Hulme, 2013). A consciência fonológica é definida como a habilidade de analisar e refletir, de forma consciente, sobre a estrutura sonora da linguagem oral (Seabra & Capovilla, 2010), envolve a capacidade de isolar, manipular e combinar, de forma deliberada, as unidades fonológicas da língua (Barera & Maluf, 2003). Portanto, a consciência fonológica é uma habilidade metalinguística, ou seja, está ligada à capacidade do sujeito de se distanciar do uso comunicativo da linguagem para focar a atenção em suas propriedades linguísticas (Gombert, 2013).

O termo consciência fonológica é um constructo multidimensional e é usado genericamente para se referir à atenção consciente aos diferentes segmentos das palavras da língua oral, como rimas, aliterações, sílabas e fonemas (McGuinness, 2006). O desenvolvimento da consciência fonológica nas crianças parece seguir uma progressão ordenada. Em primeiro lugar, este desenvolvimento parte da capacidade de detectar e manipular unidades maiores de sons que compõe a língua falada (sílabas), posteriormente abrange também a atenção às unidades intermediárias (aliteração e rima)² e em seguida a criança desenvolve uma consciência mais sofisticada dos sons, detectando e manipulando

² Essa categorização é feita com base nos conceitos de *onset* e *rime* que constituem as unidades intrassilábicas que compõem a sílaba na língua inglesa. No português, entretanto, o termo *rima* pode ser usado também para se referir a unidades fonológicas maiores do que a sílaba.

as menores unidades de som da fala, os fonemas (Melby-Lervag, Lyster, & Hulme 2012). Desta forma, à medida que a consciência fonológica se desenvolve, ela facilita o aprendizado da leitura e da escrita que, por sua vez, propicia o estabelecimento de níveis mais sofisticados de consciência fonológica (Pestun et al., 2010).

Diante disto, pesquisadores têm sugerido práticas para o ensino da consciência fonológica a fim de facilitar o processo de aprendizagem da leitura e escrita. As atividades que buscam desenvolver a consciência fonológica da criança devem ser apropriadas à faixa etária, seguindo uma complexidade crescente. Como exemplo de atividades iniciais, temos as brincadeiras que envolvem a linguagem em canções, lengalengas, adivinhas, provérbios, trava-línguas e rimas (Freitas, Alves, & Costa, 2007). De acordo com Adams et al. (2012), os jogos com rimas têm uma importância especial na promoção da consciência fonológica, ao passo que esta atividade direciona a atenção das crianças para a forma física das palavras, favorecendo o foco na estrutura sonora da linguagem, para além do significado da mensagem. Posteriormente, podem ser incluídas atividades de discriminação das características específicas de cada grupo de sons, ao nível das palavras, sílabas e fonemas. As atividades podem também incluir, concomitantemente, a estimulação dos diferentes sentidos, através do enfoque cinestésico, auditivo, visual e tátil (Freitas, Alves, & Costa, 2007).

Pode-se trabalhar a consciência fonológica utilizando a sílaba como unidade sonora a ser representada pela escrita. De acordo com Goswami (2002), as sílabas parecem ser a unidade fonológica mais acessível para as crianças, pois são as menores unidades da fala que podem ser reproduzidas isoladamente e a sua percepção tende a se desenvolver de forma espontânea. A metodologia para o desenvolvimento da consciência silábica pode ser realizada com o reconhecimento do nome das letras, que se juntam às vogais e formam as “famílias silábicas”. Exercícios de síntese, segmentação e transposição silábica, bem como a identificação de sílaba inicial e final das palavras, também podem estimular a memorização silábica.

Outra prática para o ensino da consciência fonológica, refere-se ao desenvolvimento da consciência fonêmica, ou seja, das unidades mínimas do sistema fonológico, representadas pelos grafemas. A consciência fonêmica, ao contrário da consciência silábica, não se desenvolve de maneira espontânea. Os fonemas, definidos como os menores sons da fala que possuem propriedade distintiva entre as palavras, são mais difíceis de serem percebidos no fluxo da fala e representam segmentos abstratos, não observáveis diretamente, não pronunciáveis e não audíveis isoladamente (Soares,

2016), com exceção das vogais. De acordo com Ehri (1998), a dificuldade se dá porque não existe uma pausa que indica onde um fonema termina e o próximo começa na pronúncia das palavras, ao contrário, os fonemas se sobrepõem, o que gera uma corrente contínua de som, dificultando sua percepção de forma isolada.

As metodologias para o desenvolvimento da consciência fonêmica, geralmente apoiam-se no trabalho com as letras, o que tende a favorecer a fixação das relações letra-som. Utilizam-se também de atividades que propõem síntese, segmentação, exclusão e manipulação de fonemas (Adams et al., 2012). Além disso, estudos tem mostrado o papel facilitador da incorporação da consciência fonoarticulatória no ensino da consciência fonológica (Lieberman, 1999; Sargiani, Ehri & Maluf, 2018; Sciliar-Cabral, 2003). A consciência fonoarticulatória é uma sub-habilidade da consciência fonológica e é definida como a capacidade de refletir sobre os gestos articulatórios dos fonemas. Gestos articulatórios são os movimentos produzidos na fala pelos articuladores (e.g. língua e lábios) (Jardini, 2018; Boyer & Ehri, 2011).

A instrução da consciência fonêmica com a inclusão dos gestos articulatórios vai ao encontro da Teoria da Percepção Motora da Fala de Lieberman e Mattingly (1985). De acordo esta teoria, a percepção da fala é baseada no conhecimento que os falantes/ouvintes têm do modo como os sons são articulados/produzidos através dos gestos articulatórios. Nesse sentido, a habilidade dos ouvintes em perceber os fonemas no fluxo da fala está associada à sua habilidade de produzi-la. Jardini (2018) ressalta a importância dos gestos articulatórios para uma efetiva percepção da fala e como metodologia para o ensino da consciência fonêmica, conseqüentemente da leitura e escrita. Desta forma, como os fonemas são segmentos difíceis de serem percebidos na fala, as crianças em fase de aquisição da leitura e escrita, podem apoiar-se em pistas articulatórias como estratégia para codificação e decodificação fonêmica.

De acordo com Soares (2016), a tomada de consciência das palavras como uma unidade de fala só se realiza com o início da alfabetização. É através do contato com o material escrito, que individualiza as palavras pela separação por espaços em branco, que a criança começa a identificá-las na fala. Compreender a natureza arbitrária das palavras é um passo importante para aprendizagem da leitura e da escrita, visto que é neste momento que a criança começa a distinguir o significante (sons) do seu significado. Sendo assim, a escrita, em detrimento da leitura, é a habilidade que mais favorece a incorporação do léxico ortográfico. Portanto, a estratégia para o desenvolvimento da consciência das palavras remete à análise de grafias em uma multiplicidade de gêneros

textuais e atividades lúdicas (Jardini, 2018). A criança descobre que a palavra é uma cadeia sonora independente de seu significado.

A correspondência letra-som é a construção básica das escritas alfabéticas. Assim, não é surpreendente constatar que, além da consciência fonológica, o conhecimento das letras também aparece na literatura como um dos melhores preditores para a alfabetização, apresentando correlações significativas com a aprendizagem da leitura e escrita (NELP, 2008). O conhecimento das letras do alfabeto refere-se à familiaridade das crianças com as formas das letras, seus nomes e os seus sons correspondentes (Piasta & Wagner, 2010). De acordo com Adams (1998), o conhecimento do nome das letras parece influenciar o desenvolvimento da consciência fonológica, provavelmente porque, na maior parte dos casos, os nomes das letras contêm pistas fonéticas sobre os sons que elas representam, induzindo a criança à reflexão sobre as propriedades sonoras da fala. No entanto, ensinar apenas o nome das letras não produz benefícios significativos na leitura, sendo necessário combinar o treino fonológico com o ensino das letras (Adams, 1998).

Em um estudo longitudinal, Lerner e Lonigan (2016) buscaram examinar a relação entre o conhecimento das letras e a emergência da consciência fonológica durante a pré-escola. Participaram deste estudo 358 crianças, com idade média de 48,6 meses no início da pesquisa. Modelos estatísticos foram usados para quantificar as relações entre o nível inicial de cada habilidade e o crescimento na outra habilidade durante o ano na pré-escola. Os resultados deste estudo demonstraram relação no crescimento das duas habilidades. Ou seja, as crianças que inicialmente tinham um maior conhecimento do nome das letras experimentaram maior desenvolvimento em consciência fonológica e as crianças que inicialmente tinham a consciência fonológica mais desenvolvida, experimentaram maior crescimento no conhecimento do nome das letras, indicando uma relação bidirecional entre as duas habilidades (Lerner & Lonigan, 2016). Desta forma, o conhecimento de letras e a consciência fonológica, destacam-se como habilidades principais para a aprendizagem da leitura escrita, pois vão estabelecer as bases para o domínio do “princípio alfabético”, permitindo a conexão da escrita com a fala.

Consciência fonológica e alfabetização: questões em aberto

Embora a consciência fonológica seja apontada como um dos preditores mais importantes para a aprendizagem da leitura e da escrita, existem controvérsias sobre a contribuição específica dos diferentes níveis de consciência fonológica para a

alfabetização (Barrera & Santos, 2014; Spinillo et al., 2010). Alguns estudos sugerem que a unidade silábica seria mais importante para a aprendizagem inicial da leitura e da escrita (Chetail & Mathey, 2009; Colé, Magnan, & Grainger, 1999; Doignon & Zagar, 2006), enquanto outros defendem que a consciência das unidades fonêmicas é que seria determinante para a alfabetização (National Early Literacy Panel, 2008). Esta controvérsia está intimamente ligada à questão das diferenças existentes entre as línguas, tanto do ponto de vista fonológico quanto ortográfico, as quais podem influenciar a contribuição das habilidades cognitivas subjacentes à leitura e a escrita.

O Português brasileiro é considerado uma língua relativamente transparente com predomínio de uma estrutura silábica simples e proeminente. Portanto, pesquisadores têm sugerido que as crianças falantes do português, podem se beneficiar mais da sílaba do que do fonema no processo de aprendizagem da língua escrita (Anthony & Francis, 2005; Melo & Correa, 2013). Além disto, antes de iniciarem o processo de alfabetização, as crianças são capazes de naturalmente prestar atenção e manipular os sons maiores no fluxo da fala, como as sílabas. Já os fonemas têm sua percepção dificultada. A razão para isto é que os fonemas são produzidos de maneira coarticulada no fluxo da fala, ou seja, sua pronúncia envolve de maneira simultânea mais de um ponto do aparelho fonador, o que dificulta sua percepção isolada (Chetail & Mathey, 2010). Sendo assim, o desenvolvimento da consciência fonêmica depende de instrução explícita, enquanto a consciência silábica se desenvolve de maneira mais natural (Boyer & Ehri, 2011).

A condição básica para a aprendizagem da leitura e da escrita em qualquer sistema alfabético é a descoberta do princípio de correspondência entre grafemas e fonemas (ou princípio alfabético), onde os fonemas são representados graficamente por letras ou grupos de letras. Esta descoberta requer uma análise da criança sobre a estrutura fonológica da fala, combinada à identificação das letras (Morais, 2014). Entretanto, mesmo após a compreensão do princípio alfabético, a codificação silábica parece desempenhar um papel importante na aprendizagem da leitura e da escrita. De acordo com Colé et al. (1999), quando a criança realiza a decodificação, ela tenta extrair unidades maiores que os fonemas, se beneficiando da estrutura saliente da sílaba e realiza o processamento grafossilábico, fundamentada em uma consciência silábica implícita desenvolvida através do seu contato com a língua falada.

Em um estudo longitudinal, Martínez e Goikoetxea (2020) investigaram os preditores da leitura e escrita de palavras com diferentes estruturas silábicas: simples (V e CV) e complexas (CCV, CVC e CCVC) em língua espanhola, considerada transparente.

Participaram desta pesquisa 47 crianças (média de idade: 5,05 e DP: 0,31) que foram acompanhadas da educação infantil ao segundo ano. Os resultados revelaram que os preditores para leitura e escrita diferiram quanto à estrutura silábica das palavras alvo. Os dados mostraram que, para a leitura de palavras com estrutura silábica simples, o conhecimento de letras foi o preditor mais forte), sem a mediação da consciência fonológica. Para a leitura de palavras com estrutura silábica complexa, tanto o conhecimento de letras quanto a consciência fonológica apresentaram significância estatística. Para a escrita de palavras com estrutura silábica simples, o conhecimento de letras mostrou-se como preditor importante, mas a consciência fonológica não foi significativa. E para a escrita de palavras com estrutura silábica complexa, a consciência fonológica foi o preditor mais importante, sem a contribuição do conhecimento de letras. Estes resultados sugerem que, para a língua espanhola, de ortografia transparente, a simplicidade da estrutura silábica desempenha um papel fundamental na facilitação da leitura e escrita com base no conhecimento de letras, sem a necessidade de um conhecimento fonológico preciso. No entanto, para sílabas complexas, apenas o conhecimento de letras não é suficiente, sendo necessária uma estratégia mais sofisticada através da consciência fonológica.

Este estudo corrobora pesquisas anteriores, realizadas também em línguas transparentes, que indicam que o conhecimento das letras permite que as crianças leiam algumas palavras, independentemente de mostrarem um nível profundo de consciência fonológica (Carrillo, 1994; Casillas & Goikoetxea, 2007; Castells & Solé, 2013). A razão para isto é que o nome da letra se refere ao seu som, que é usado pelas crianças nas suas primeiras tentativas para ler e escrever. O conhecimento do alfabeto parece ser o elemento necessário para se preparar para a leitura de palavras, pelo menos em algumas ortografias rasas e simples onde a correspondência letra-som é previsível e inequívoca na decodificação.

Em pesquisa realizada no Brasil sobre o papel do processamento grafossilábico nas habilidades iniciais de leitura, Lopes (2017) analisou os efeitos de uma técnica de coloração silábica (demarcação do limite entre as sílabas) sobre o desempenho no reconhecimento de palavras de uma amostra de crianças do 3º ano do Ensino Fundamental. Participaram desta pesquisa 77 crianças, com idade média de 7,7 anos. As crianças foram distribuídas de forma balanceada - em função do nível de leitura - em dois grupos experimentais e submetidos a um teste de leitura de palavras e pseudopalavras com e sem uso da técnica de coloração silábica. Os resultados mostraram que o uso da

técnica de coloração silábica impulsionou o mecanismo de recodificação fonológica, favorecendo o desempenho em leitura. No entanto, considerando o nível de proficiência em leitura dos participantes, as análises comparativas indicaram maior efeito da técnica para os leitores com maiores dificuldades na decodificação.

Em oposição, existem evidências experimentais que sugerem que as crianças se beneficiam mais da análise dos fonemas do que das sílabas, durante o processo de alfabetização (Cardoso-Martins & Batista, 2005; Cardoso-Martins, Mesquita & Ehri, 2011; Vale & Bertelli, 2006; Yoncheva et al., 2015). Uma meta-análise realizada por Melby-Lervag et al (2012), incluindo 135 estudos, buscou identificar a relação entre as habilidades fonológicas (consciência fonêmica e rima) e habilidade de leitura de palavras de crianças. Foi encontrada uma correlação mais alta para consciência fonêmica e decodificação ($r = 0,57$) do que a para consciência de rimas e decodificação ($r = 0,43$). Esta meta-análise indica que a menor unidade da consciência fonológica, o fonema, contribui mais fortemente para o crescimento da habilidade de leitura nas crianças.

Ukrainetz et al (2010), investigaram os efeitos de um treino em síntese e segmentação de fonemas, com e sem instrução prévia de sílabas, para o desenvolvimento da consciência fonêmica em pré-escolares falantes da língua inglesa. Participaram deste estudo 39 crianças, com idade entre 4 e 5 anos ($m=5,1$ anos). Os resultados mostraram ganhos significativos em síntese e segmentação fonêmica para os dois grupos. No entanto, não mostraram diferenças significativas entre os grupos, sugerindo que pré-escolares podem apresentar ganhos em consciência fonêmica sem instrução prévia das sílabas. Além disto, os dados mostraram que as crianças que participaram do treino que envolvia instrução prévia de sílabas, fizeram múltiplas confusões entre sílabas e fonemas, dificultando a aquisição da consciência fonêmica por parte destes alunos. Portanto, este estudo aponta para o trabalho com unidades fonêmicas como uma maneira mais eficiente de ensinar aos alunos da pré-escola os sons individuais da fala, facilitando o processo de alfabetização.

Em um estudo experimental, Sargiani et al. (2018) investigaram se as crianças pré-leitoras brasileiras se beneficiam mais do ensino do mapeamento de unidades grafonêmicas ou grafossilábicas para começar a aprender a ler e escrever palavras e se a inclusão de instruções explícitas sobre os gestos articulatórios envolvidos na produção do fonema facilita o mapeamento de unidades grafonêmicas e o desenvolvimento da consciência fonêmica. Participaram desta pesquisa 90 crianças da Educação Infantil (idade média de 4 anos e 5 meses). Os resultados mostraram que as crianças dos grupos

MOF+A, que receberam instruções em mapeamento ortográfico de fonemas com articulação, e MOF, que receberam instruções apenas em mapeamento ortográfico de fonemas, obtiveram resultados superiores em leitura e escrita do que as crianças nos grupos MOS, que receberam instruções no mapeamento ortográfico de sílabas, e Controle, que participaram de atividades placebo com desenhos livres. A instrução de fonemas com gestos articulatórios beneficiou as crianças mais do que a instrução sem este componente. O estudo de acompanhamento (*follow up*), realizado 18 meses mais tarde, mostrou que as crianças que receberam os treinamentos em mapeamento ortográfico de fonemas tiveram melhor desempenho em tarefas de leitura e escrita. Desta forma, estes resultados mostram que, para o Português do Brasil, apesar das sílabas apresentarem uma estrutura saliente, o ensino do mapeamento ortográfico de fonemas para os leitores iniciantes foi mais eficaz do que o mapeamento ortográfico de sílabas.

Moreschi e Barrera (2017) avaliaram os resultados de um programa multissensorial com ênfase fônica sobre o desempenho em consciência fonológica, conhecimento de letras e habilidades iniciais de leitura e escrita em pré-escolares. Participaram do estudo 36 alunos de uma pré-escola Municipal, com idade média de 5,5 anos. O delineamento consistiu em pré-teste, Intervenção e pós-testes 1 e 2. As crianças que, no pré-teste, obtiveram resultados inferiores nas provas de conhecimento de letras e/ou consciência fonológica foram consideradas em risco para apresentar dificuldades na alfabetização. Habilidades de leitura e escrita também foram mensuradas. Os participantes foram distribuídos, aleatoriamente, em Grupo Multissensorial (GM) e Grupo Controle (GC). O GM participou de três sessões de intervenção semanais, durante quatro meses, totalizando 48 sessões. O GC realizou atividades alternativas. Os resultados indicaram efeitos significativos da intervenção para as crianças do grupo de risco, para todas as habilidades avaliadas, sugerindo também a eficácia do programa multissensorial/fônico para prevenir dificuldades na alfabetização.

O conjunto dos estudos apresentados evidenciam a importância da consciência fonológica para a aprendizagem da leitura e da escrita. Apesar da importância do tema, poucos estudos testaram o efeito do tamanho das unidades fonológicas na instrução da leitura e da escrita. Alguns autores afirmam que a sílaba é a unidade fonológica mais importante para o início da alfabetização, visto que para o Português do Brasil a sílaba é mais saliente e perceptível na fala. No entanto, a escrita alfabética representa a fala no nível fonêmico e não no nível silábico Jardim (2018). Além disso, os resultados do estudo experimental de Sargiani et al. (2018), realizado com crianças falantes do português

brasileiro, porém mais novas, nos faz acreditar que o mapeamento ortográfico, que consiste na formação de conexões entre grafemas e fonemas, seria mais é a chave para a alfabetização.

2. JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS

Apesar de já estar bem estabelecido na literatura que a habilidade de refletir sobre os sons da fala está intimamente relacionada com a aquisição da leitura e da escrita, não existe um consenso científico sobre qual a unidade fonológica que mais contribui para o desenvolvimento inicial dessas habilidades para o Português do Brasil. Desta forma, este conhecimento pode contribuir para a compreensão dos processos metalinguísticos envolvidos no processo de alfabetização, bem como para o desenvolvimento de propostas pedagógicas mais eficazes, que levem em consideração a estrutura fonológica e ortográfica da nossa língua.

A partir do referencial teórico exposto, que ilustra as controvérsias sobre a importância dos diferentes níveis de consciência fonológica - silábica e fonêmica - para a alfabetização, bem como a escassez de pesquisas voltadas para a investigação do nível de consciência fonológica que pode ser considerado mais relevante para o ensino/aprendizagem da leitura e da escrita no Português do Brasil, a presente pesquisa propôs-se a investigar o efeito de um treinamento breve destas habilidades em crianças pré-escolares brasileiras, apresentado os seguintes objetivos:

2.1. Objetivo Geral

Elaborar, aplicar e comparar os efeitos de um treinamento breve em consciência fonêmica e outro em consciência silábica sobre as habilidades de alfabetização emergente, de pré-escolares brasileiros falantes do Português do Brasil.

2.2. Objetivos Específicos

- Elaborar dois programas visando ao desenvolvimento da consciência fonológica, um deles com ênfase na consciência silábica e o outro com ênfase na consciência fonêmica;

- Avaliar os efeitos dos treinamentos em consciência silábica e fonêmica sobre as habilidades de consciência fonológica e conhecimento das letras dos participantes ao final da intervenção;
- Avaliar os efeitos dos treinamentos em consciência silábica e fonêmica sobre as habilidades iniciais de leitura e escrita dos participantes ao final da intervenção.

2.3. Hipóteses

1. Espera-se que a magnitude da diferença nas habilidades de consciência fonológica, conhecimento de letras, leitura e escrita entre os períodos pré-teste e pós-teste, sejam maiores para os grupos experimentais (que receberem os treinamentos em consciência fonêmica e silábica) do que para o grupo controle;
2. Entre os grupos experimentais, espera-se que a magnitude da diferença nas habilidades de leitura e escrita entre os períodos pré-teste e pós-teste, seja maior para o grupo que recebeu o treinamento em consciência fonêmica.

3. MÉTODO

A pesquisa realizada adotou delineamento experimental, com participação de grupo controle, buscando comparar os efeitos de um treinamento breve em consciência fonêmica e outro em consciência silábica, sobre os desempenhos em consciência fonológica, conhecimento de letras, leitura e escrita de alunos matriculados no último ano da Educação Infantil. Devido ao número relativamente pequeno de participantes, os grupos experimentais e controle foram compostos de forma balanceada e aleatória em função das habilidades iniciais dos participantes, avaliadas através do pré-teste. Desse modo, a variável independente é o treinamento (fonêmico *vs* silábico) e as variáveis dependentes são os desempenhos em consciência fonológica, conhecimento de letras, leitura e escrita dos participantes.

3.1. Contexto da Pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola pública estadual de Educação Infantil e Ensino Fundamental, localizada em uma cidade do interior paulista. Todos os alunos regularmente matriculados no último ano da Educação Infantil foram convidados a participar da pesquisa. A cidade em questão possui Índice de Desenvolvimento Humano

(IDH) de 0,801 (IBGE, 2010). O IDH tem a função de medir o grau de desenvolvimento de uma sociedade em relação a educação, saúde e renda, seus indicadores variam de 0 a 1. Em 2019, a escola na qual foi realizada a pesquisa obteve um Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para os anos iniciais do Ensino Fundamental de 6,2, sendo que a média nacional observada foi de 6,1 (INEP, 2019). O IDEB é um indicador da qualidade do ensino na rede pública e é calculado através do rendimento escolar (aprovação e evasão), seus indicadores variam de 0 a 10. A escola está localizada em uma comunidade da zona norte da cidade (periferia) e foi escolhida por conveniência.

Os documentos que norteiam a prática pedagógica desta escola são a Base Nacional Comum Curricular (2019) e o Currículo Paulista (2019), sendo que as professoras são responsáveis pela criação e aplicação de um grande projeto a ser desenvolvido durante o ano letivo com as crianças. Estes projetos são sobre grandes temas como folclore, reciclagem, ecologia e família, e orientam as atividades dentro de sala de aula. Foi observado que esta escola está atenta ao processo de alfabetização. Existem alfabetos visivelmente dispostos nas paredes das salas de aula, bem como listas com o nome dos alunos, além de cantinhos de leitura, com livros infantis e alfabetos móveis à disposição dos alunos. Nos corredores da escola, podem ser encontrados materiais escritos que trazem cantigas e parlendas. Todas as professoras realizam atividades com as letras, ensinam a escrever o nome próprio dos alunos, ao mesmo tempo em que chamam atenção para o nome das letras que compõem os nomes dos colegas de classe. São realizadas contações de histórias, reconto, atividades gráficas como lista de palavras e atividades com os sons das sílabas, como por exemplo, bater palmas a cada sílaba da palavra.

3.2. Participantes

Foram considerados potenciais participantes da pesquisa, todos os alunos regularmente matriculados no último ano da Educação Infantil da referida escola na ocasião da realização da pesquisa (2019).

Após a autorização da Diretora e Coordenadora Pedagógica da escola (ANEXO B), o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO C) foi enviado para os responsáveis pelas crianças explicando a pesquisa e solicitando a permissão para a participação delas no estudo. No ano letivo de 2019, a escola apresentava quatro turmas do último ano da Educação Infantil, duas no período matutino e duas no vespertino. Das

80 crianças matriculadas no último ano da Educação Infantil, 78 devolveram o TCLE assinado pelos responsáveis, concordando em participar da pesquisa.

Todas as crianças que desejaram e foram autorizadas pelos responsáveis, participaram da pesquisa. No entanto, 14 crianças foram excluídas das análises mediante os critérios de inclusão da pesquisa, os quais estabeleciam que as crianças participantes deveriam ter frequência regular na escola e não apresentar indícios de déficits cognitivos, perceptivos ou problemas de linguagem.

Para tanto, foi realizada uma triagem para identificar as crianças que apresentavam possíveis déficits cognitivos através do teste Raven, além de documentos (laudos) fornecidos pela Escola. Através dos documentos escolares (laudos), foram identificados três alunos autistas e sete alunos com problemas de linguagem. Durante a fase do pré-teste da pesquisa, uma criança veio a óbito. Ao longo das intervenções, mais três crianças foram excluídas das análises. Uma criança se recusou a participar; uma apresentou excesso de faltas e uma em razão de transferência escolar. Portanto, a pesquisa apresentou o seguinte percurso amostral, de acordo com a figura 3:

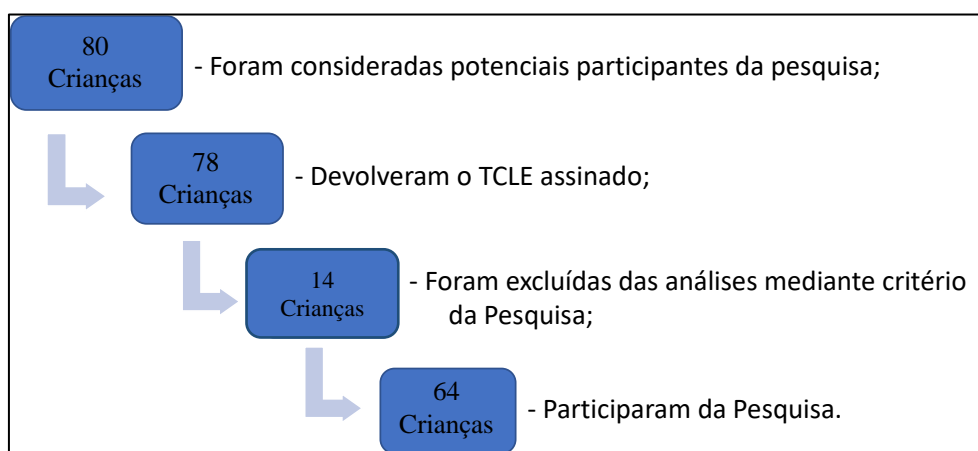


Figura 3: Percurso amostral

As crianças que foram excluídas das análises e quiseram participar da pesquisa, foram alocadas no grupo controle e participaram da contação de histórias.

Portanto, participaram desta pesquisa, 64 crianças de ambos os sexos, alunos de quatro turmas do último ano da Educação Infantil. Os participantes tinham idade entre 59 e 72 meses ($M=64,86$ e $DP= 3,73$), ou seja, 5 anos e 5 meses em média no início da pesquisa. Informações mais detalhadas dos participantes da pesquisa encontram-se na Tabela 3, apresentada a seguir.

Tabela 3. Distribuição etária dos participantes da pesquisa em função do sexo.

Sexo	N	Idade	
		Média	DP
Feminino	31	65,71	3,87
Masculino	33	64,06	3,46
Total	64	64,86	3,73

3.3. Instrumentos

3.3.1. Teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (Angelini, Alves, Custódio, Duarte & Duarte, 1999).

É um teste não verbal de inteligência, destinado a crianças entre 5 e 11 anos. O teste é padronizado para a população brasileira. O instrumento apresenta coeficiente de Alfa de Cronbach de 0,89. Este teste foi aplicado para controle, visando excluir da amostra (apenas nas fases de análises dos dados) possíveis casos suspeitos de déficit cognitivo. Dessa forma, nenhuma criança que desejou participar da pesquisa (nas salas contatadas pela pesquisadora) e cujos pais assinaram o TCLE foi impedida de participar das intervenções.

3.3.2. CONFIAS - Teste de Consciência Fonológica: Avaliação Sequencial (Moojen et al., 2003).

Este instrumento consiste em tarefas de síntese, segmentação, identificação, produção, exclusão e transposição de sílabas e fonemas. Para tanto, o instrumento é dividido em duas partes: a primeira corresponde ao nível da sílaba e é composta por nove provas (síntese silábica, segmentação silábica, identificação da sílaba inicial, identificação de rima, produção de palavra com a sílaba dada, identificação da sílaba medial, produção de rima, exclusão silábica e transposição silábica). A segunda parte refere-se ao nível do fonema e é composta por sete provas (produção de palavra que inicia com o fonema dado, identificação de fonema inicial, identificação de fonema final, exclusão, síntese, segmentação e transposição fonêmica). A pontuação do teste é realizada no protocolo de respostas. As respostas corretas valem um ponto e as incorretas valem zero. Na consciência de sílabas, o máximo de pontuação são 40 pontos e na consciência

dos fonemas, o máximo são 30, totalizando 70 pontos, o que corresponde a 100% de acertos. Este instrumento é indicado para crianças a partir de 4 anos. O instrumento apresentou coeficiente de Alfa de Cronbach de 0,72.

3.3.3. Sondagem da Escrita

Não foi encontrado um teste padronizado para a avaliação da Escrita em Pré-escolares. Portanto, foi realizada uma sondagem da escrita, elaborada pela pesquisadora. Esta sondagem é composta pelas imagens de oito figuras familiares para as crianças brasileiras dispostas na seguinte ordem: *sapo, carro, rei, fada, bola, gato, mesa e lua*. A criança deve escrever o nome de cada uma. Para a correção da sondagem da escrita foi utilizado um sistema alternativo de correção – o sistema Ponto (<http://spell.psychology.wustl.edu/ponto/>). Este sistema de correção, procura obter o melhor emparelhamento possível entre as letras na escrita da criança e os fonemas na pronuncia da palavra alvo, respeitando-se a ordem com que esses ocorrem na palavra. Cada fonema representado por uma letra fonologicamente apropriada recebe um score igual a zero. Uma penalidade de 1 ponto é atribuída a cada erro de omissão ou inserção de letras e uma penalidade de 1,4 a cada erro de substituição de letras. Portanto, quanto maior a pontuação, maior a distância entre a escrita da criança e a escrita correta ou fonologicamente apropriada. O instrumento apresentou coeficiente de Alfa de Cronbach de 0,93. A estrutura deste teste pode ser encontrada no Anexo D.

3.3.4. Sondagem da Leitura

Não foi encontrado um teste padronizado para a avaliação da leitura em Pré-escolares. Portanto, foi realizada uma sondagem da leitura, elaborada pela pesquisadora. Esta sondagem foi composta por 24 palavras e 8 pseudopalavras, selecionadas de acordo com os dados do PROLEC (Capellini, Oliveira & Cuetos, 2010) e Pinheiro (1994), utilizando-se como critério de escolha das palavras aquelas com estrutura silábica simples (CV) e regular. Apenas as palavras monossilábicas foram propostas originalmente pela pesquisadora. Cada palavra foi apresentada isoladamente, escrita com letras maiúsculas, fonte Calibri, tamanho 150, através do Programa PowerPoint em um computador. A criança foi solicitada a ler as palavras em voz alta. A pontuação da sondagem seguiu os seguintes critérios, os quais foram aplicados a cada palavra.

I – Não lê ou verbaliza palavra aleatoriamente - 0

II- Reconhece (ou tenta reconhecer) a palavra, via estratégia logográfica (atribuição do próprio nome ou de outra palavra começada com a mesma letra, por ex.) – 1 ponto

III – Solettra a palavra (ou a maior parte das letras que a compõem), sem chegar a identificar a mesma – 2 pontos

IV- Realiza leitura via decodificação (grafossilábica ou grafofonêmica) – 3 pontos

V- Reconhecimento automático da palavra – 4 pontos (possível apenas no caso da leitura das palavras)

Portanto, o valor total da pontuação nessa prova variou de 0 a 120 pontos. O instrumento apresentou coeficiente de Alfa de Cronbach de 0,96. A lista das palavras e pseudopalavras que compõem esta sondagem pode ser encontrada no Anexo E.

3.3.5. Sondagem do Nome ou Som das Letras

O objetivo desta prova é verificar o conhecimento da criança em nomear as letras do alfabeto ou dizer seus sons. Cada letra, incluindo vogais e consoantes, foi apresentada isoladamente, em fonte Arial preta maiúscula, tamanho 350, sobre fundo branco, utilizando o Programa PowerPoint. A ordem de apresentação foi aleatória e a mesma sequência mantida para todas as crianças. A pontuação variou de 0 a 26 pontos, considerando-se acertos tanto a verbalização dos nomes quanto dos sons das letras. A ordem de apresentação estabelecida para as letras foi: S, E, R, N, T, A, C, L, U, P, V, H, W, Q, K, Z, O, J, X, M, I, G, B, Y, F, D. O instrumento apresentou coeficiente de Alfa de Cronbach de 0,91. A estrutura desta prova pode ser encontrada no Anexo F.

3.3.6. Intervenções

Foram utilizados materiais pedagógicos específicos para o treinamento em consciência fonêmica e consciência silábica. A intervenção com o Grupo Fonêmico (GF) consistiu em 12 sessões de treinamentos com ênfase na abordagem dos fonemas e a intervenção com o Grupo Silábico (GS) consistiu em 12 sessões de treinamentos com ênfase na abordagem de sílabas. O Grupo Controle participou de 12 sessões de contação histórias, sendo que os aspectos gráficos (letras e desenhos) não foram enfatizados. Os livros de histórias utilizados encontram-se no Anexo G.

Em síntese, os treinamentos contaram com a análise de fonemas ou sílabas e na apresentação das letras apropriadas para representar as respectivas unidades fonológicas trabalhadas, dependendo da condição experimental. As atividades de intervenção foram elaboradas com base nos trabalhos de Seabra e Capovilla (2010), Adams et al. (2012) e

na experiência das pesquisadoras. Foram realizadas atividades para o desenvolvimento da consciência fonológica através da oralidade, audição e escrita. Imagens com suas respectivas grafias, jogos, sussurrofonos (uma espécie de telefone de brinquedo, que amplia o som) e espelhos foram utilizados para apoiar as atividades.

De modo a buscar um maior controle sobre as variáveis externas, foi estipulado um conjunto de palavras para serem trabalhadas nas intervenções, de modo que não coincidissem com as palavras que aparecem nos instrumentos de avaliação das habilidades de leitura e escrita utilizadas no pré e pós-testes. Sempre que possível, as mesmas palavras foram utilizadas em ambos os treinamentos, porém enfatizando-se as correspondências entre letras e som no treinamento oferecido ao GF e as correspondências entre sílabas e som no treinamento oferecido ao GS. No entanto, dentro deste conjunto de palavras estipulado, para algumas atividades, como por exemplo síntese e segmentação, foram selecionadas palavras menores para trabalhar com o GF e palavras maiores para trabalhar com o GS.

As intervenções ocorreram duas vezes por semana, em um período de seis semanas, com grupos compostos por 4 a 6 alunos. Cada sessão durou aproximadamente 30 minutos. O detalhamento dos programas de intervenção em consciência fonêmica e silábica encontra-se no Capítulo 4.

3.4. Procedimentos Éticos

Este projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto-USP, número CAAE: 88096218.3.0000.5407 (ANEXO A), segundo as diretrizes que regulamentam a pesquisa envolvendo seres humanos, contidas na Resolução CNS 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2012). Os pais ou responsáveis legais por todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sendo que também foi levada em consideração a concordância das crianças em participarem voluntariamente da pesquisa. De acordo com os princípios éticos, a pesquisa não prevê riscos ou danos aos seus participantes. Além disso, após término da pesquisa, poderá ser encaminhado a escola e aos professores um feedback com os resultados do estudo.

3.5. Procedimentos de Coleta de Dados

Trata-se de uma pesquisa que segue um delineamento experimental, incluindo pré-teste, intervenção, pós-teste, com comparação entre os Grupos Experimentais (Fonêmico x Silábico) e Grupo Controle.

No pré-teste, que aconteceu durante todo o mês de junho de 2019, as crianças foram avaliadas individualmente, de acordo com os instrumentos propostos, nas seguintes habilidades: consciência fonológica, conhecimento das letras, leitura e escrita. Neste momento também foi aplicado o teste Raven, visando excluir da amostra crianças com suspeitas de déficits intelectuais. Após estas avaliações, as crianças foram alocadas, de forma aleatória e balanceada, em função dos resultados do pré-teste, em três grupos: Grupo Fonêmico (n=21), Grupo Silábico (n=21) e Grupo Controle - GC (n=22). Logo após, as crianças foram subdivididas em pequenos grupos de 4 a 6 participantes e foram submetidas ao treinamento em consciência fonêmica (GF), silábica (GS), ou contação de histórias (GC). A figura 4, a seguir, ilustra a composição dos grupos. As intervenções ocorreram durante o período de 13 de agosto a 20 de setembro de 2019.

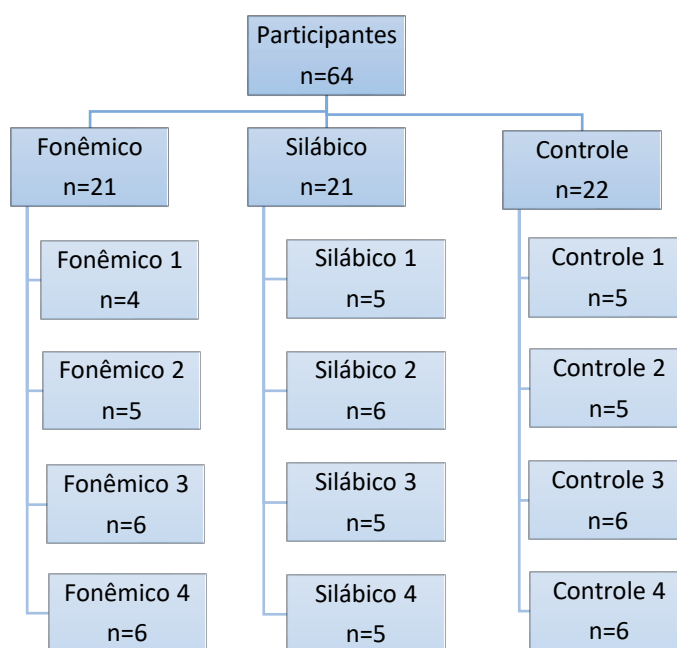


Figura 4. Fluxograma ilustrando a composição dos grupos experimentais e controle e seus respectivos subgrupos.

O pós-teste ocorreu após o término imediato das intervenções, durante o período de 24 de setembro a 22 de outubro de 2019, e consistiu na reaplicação das tarefas

realizadas na fase de pré-teste, buscando-se comparar o desempenho entre os distintos grupos.

Em cada um dos momentos do pré-teste e pós-teste, as avaliações dos alunos foram realizadas individualmente no ambiente escolar, em sala silenciosa, durante o período letivo e em pelo menos duas etapas (cerca de 30 minutos), de modo a evitar que a fadiga pudesse interferir no resultado dos testes aplicados.

Para o pré-teste, intervenção e pós-teste, duas assistentes de pesquisa ajudaram na coleta de dados. As assistentes eram estudantes do último ano do curso de pedagogia e possuíam experiência com crianças. As assistentes foram treinadas pela pesquisadora, seguiram um roteiro para aplicação dos testes e realizaram uma aplicação piloto com duas crianças. Desta forma, a pesquisadora discutiu cada tarefa e orientou como as avaliações deveriam ser administradas e deu exemplos de potenciais respostas e perguntas das crianças. No pré-teste e pós-teste as auxiliares realizaram a coleta dos dados das sondagens das letras, leitura e escrita e na intervenção, trabalharam com as crianças do Grupo Controle. A aplicação dos demais testes (Confias e Raven) e a intervenção com os (sub)grupos experimentais foram realizadas pela pesquisadora.

3.6. Análise de Dados

As análises estatísticas foram realizadas utilizando o pacote estatístico SPSS *Statistical Package for Social Sciences*, versão 17.0, para *Windows* (SPSS Inc., Chicago, IL). Inicialmente foram realizadas análises descritivas de modo a resumir o desempenho dos grupos nas diferentes provas nos dois momentos da pesquisa (pré-teste e pós-teste). Testes específicos (Shapiro-Wilk) foram realizados a fim de testar a hipótese da normalidade dos dados. A partir dos resultados obtidos, foram realizadas análises estatísticas inferenciais paramétricas ou não-paramétricas para avaliar a significância dos resultados obtidos com a intervenção, em termos das habilidades avaliadas. Inicialmente, para comparar os três grupos (GF, GS e GC) em cada uma das diferentes etapas da pesquisa, utilizou-se o Teste estatístico paramétrico ANOVA e o Teste não-paramétrico de Kruskal-Wallis (no caso das variáveis que rejeitaram a hipótese de normalidade dos dados, de acordo com os resultados do Teste de Shapiro-Wilk). Em seguida, como *post hoc*, foi realizado o Teste de Bonferroni e o Teste de Dunn, para explorar possíveis diferenças entre os grupos. Posteriormente, utilizamos o Teste *t* para medidas repetidas ou o Teste não-paramétrico de Wilcoxon, para acessar os efeitos diretos dos tratamentos na comparação dos resultados do pré-teste com os do pós-teste para cada variável

mensurada, considerando separadamente cada grupo de intervenção e controle. Foram calculados os tamanhos de efeitos (*d* de Cohen) e os níveis de significância foram previamente determinados em $p < 0,05$.

4. PROGRAMAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONÊMICA E SILÁBICA

Os programas de intervenção em Consciência Fonêmica e Silábica para pré-escolares foram elaborados a fim de, com base no desenvolvimento da consciência fonológica, incluindo o conhecimento das relações entre letras e sons, favorecer a compreensão do sistema alfabético de escrita em pré-escolares. Estes programas buscaram conciliar os eixos estruturantes da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017) no que se refere à Educação Infantil, isto é, as interações e as brincadeiras, com as habilidades de consciência fonológica, tidas como importantes preditoras para a alfabetização, recomendadas para a Educação Infantil pela Política Nacional de Alfabetização - PNA (Brasil, 2019).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, é um documento que regulamenta quais são as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas brasileiras públicas e particulares de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, para garantir o direito à aprendizagem e o desenvolvimento pleno de todos os estudantes (Brasil, 2017). Em relação à etapa da Educação Infantil, a BNCC estabelece dois eixos estruturantes: interações e brincadeiras. A partir destes dois eixos estruturantes, estabelece seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, são eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Considerando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a BNCC estabelece cinco campos de experiências nos quais as crianças podem aprender e se desenvolver:

1. **O eu, o outro e o nós (EO):** este campo de experiência valoriza a interação da criança com seus pares e com os adultos, subsidiando a construção da identidade, subjetividade, sentimento de pertencimento e da importância de respeitar e reconhecer as diferenças culturais;

2. **Corpo, gestos e movimentos (CG):** este campo de experiência prioriza a exploração do corpo por meio da música, dança, teatro e brincadeiras. O objetivo é tornar a criança progressivamente consciente de sua corporeidade;
3. **Traços, sons, cores e formas (TS):** neste campo de experiência é valorizada a convivência com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas através da arte visual, música, dança, teatro, entre outras. O objetivo é desenvolver a sensibilidade, criatividade e a expressão pessoal das crianças;
4. **Escuta, fala, pensamento e imaginação (EF):** este campo enfatiza a promoção de experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua expressão oral. Valoriza também a construção de conhecimentos a respeito da língua escrita, que deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer;
5. **Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (ET):** este campo foca a criação de oportunidade para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural para que possam utilizá-los em seu cotidiano. Engloba, como se situar no espaço (rua, bairro, cidade etc.), tempo (dia, noite, ontem, amanhã etc.), curiosidades sobre o mundo físico (o próprio corpo, animais, plantas etc.) e o mundo sociocultural (relações de parentesco e sociais entre as pessoas com quem convive, quais são suas tradições e costumes etc.). Este campo favorece também a experiência com os conhecimentos matemáticos (contagem, ordenação, quantidade, dimensões etc.).

Para cada campo de experiência, são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, que correspondem às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento das crianças. Estes objetivos são sequencialmente organizados em três grupos, por faixa etária: bebês de 0 a 1 ano e seis meses; crianças bem pequenas de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses; e crianças pequenas de 4 anos a 5 anos e 11 meses, sendo que os dois primeiros grupos correspondem à Creche e o último, à pré-escola.

A etapa da Educação Infantil, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular, é responsável por inserir a criança no processo de socialização e cultura escolar, ampliando seu universo de experiências, conhecimentos e habilidades, diversificando e consolidando novas aprendizagens. De acordo com este documento, as práticas pedagógicas, tanto na creche quanto na pré-escola, devem imprimir intencionalidade educativa, ou seja, não devem resultar “no confinamento de aprendizagens a um processo

de desenvolvimento natural e espontâneo” (Brasil, 2017, p.36). O documento afirma ainda que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental deve garantir a integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças.

No entanto, em relação ao processo de aprendizagem da língua escrita, ao mesmo tempo em que o documento enfatiza a “intencionalidade educativa” para a Educação Infantil, ele também destaca que a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer e, menciona também as escritas espontâneas, não convencionais, como indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua, inviabilizando a própria “intencionalidade educativa”. Percebe-se, portanto, que a BNCC não elege a perspectiva das habilidades precursoras fundamentais para o processo de aprendizagem da língua escrita, que deveriam ser trabalhadas na Educação Infantil para facilitar a transição para o Ensino Fundamental (León et al., 2019; Sargiani & Maluf, 2018).

Em decorrência da inexistência de ações pedagógicas mais estruturadas, desde a pré-escola, com vistas a facilitar o processo de alfabetização e dos péssimos resultados obtidos pelo Brasil nas avaliações nacionais e internacionais em relação a aprendizagem da leitura e escrita, foi elaborada a Política Nacional de Alfabetização - PNA (Brasil, 2019), que tem como objetivo melhorar a qualidade da alfabetização no Brasil, baseada em evidências científicas. Apoiada na Ciência Cognitiva da Leitura, a PNA recomenda que as habilidades precursoras da alfabetização sejam promovidas na Educação Infantil, a fim de contribuir com o processo de alfabetização no Ensino Fundamental. A PNA destaca ainda que “não se trata de alfabetizar na Educação Infantil, mas de proporcionar condições mínimas para que a alfabetização possa ocorrer com êxito no 1º ano do Ensino Fundamental” (PNA, 2019, p. 31). Desta forma, com base em evidências científicas, a PNA destaca seis preditores poderosos que se relacionam com o desempenho em leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino fundamental:

1. **Conhecimento alfabético:** conhecimento do nome, das formas e dos sons das letras do alfabeto;
2. **Consciência fonológica:** habilidade abrangente que inclui identificar e manipular intencionalmente unidades da linguagem oral, como palavras, sílabas, rimas e fonemas;
3. **Nomeação automática rápida de letras e dígitos:** habilidade de nomear rapidamente uma sequência aleatória de letras ou dígitos;

4. **Nomeação automática rápida de objetos ou cores:** habilidade de nomear rapidamente sequências de figuras de objetos (por exemplo, carro, árvore, casa, homem) ou cores;
5. **Escrita ou escrita do nome:** habilidade de escrever, a pedido, letras isoladas ou o próprio nome;
6. **Memória fonológica:** habilidade de se lembrar de uma informação dada oralmente por um período curto de tempo.

Dentre essas habilidades, a consciência fonológica é apontada como um dos preditores mais importantes para a aprendizagem da leitura e da escrita, no entanto, não existe um consenso sobre o papel específico dos diferentes níveis de consciência fonológica no início da alfabetização (Barrera & Santos, 2014; Spinillo et al., 2010). Desta forma e, buscando atender aos objetivos da presente pesquisa, foram elaborados dois programas para o desenvolvimento da consciência fonológica, um com foco na consciência silábica e outro com foco na consciência fonêmica. Os Programas foram desenvolvidos a partir de materiais pedagógicos específicos elaborados e adaptados pelas pesquisadoras, tendo como base algumas propostas existentes na literatura (Adams et al., 2012; Seabra & Capovilla, 2010).

De modo geral, os Programas contaram com atividades de análise (e síntese) de palavras em seus fonemas ou sílabas constituintes e na apresentação das letras apropriadas para representar as respectivas unidades fonológicas trabalhadas. Foram realizadas atividades para o desenvolvimento da consciência fonológica através da oralidade (audição e produção oral) e escrita. O material utilizado para apoiar as atividades realizadas constou de:

- Crachás com o nome dos alunos em letras de forma maiúsculas;
- Imagens com suas respectivas grafias em letras de forma maiúsculas;
- Jogos com letras e sílabas móveis, cartas e bingo;
- Sussurrofonos (uma espécie de telefone de brinquedo, construído com canos de PVC, que amplia o som);
- Espelhos.

Conforme estudos de Piasta (2014), as letras possuem características diferentes que podem facilitar ou dificultar o domínio do alfabeto. As letras diferem na sua posição dentro do alfabeto; diferem na frequência com que aparecem no material impresso;

diferem no fato de possuírem ou não pistas fonéticas em seus nomes (letra-som); no número de sons aos quais estão associadas; e na similaridade visual entre suas formas maiúscula e minúscula.

Deste modo, para o Português do Brasil, Seabra e Capovilla (2010) sugerem uma sequência para apresentação das letras. Primeiramente, devem ser apresentadas as vogais, porque o nome e o som das letras são iguais. Posteriormente, devem ser apresentadas as consoantes cujos sons podem ser mais facilmente pronunciados de forma isolada (exemplo: F, J, M, L, N, V e Z), seguidas das consoantes de fácil pronúncia, mas que possuem irregularidades em termos das relações grafema/fonema (S, R e X). Depois, as consoantes de difícil pronúncia (B, C, P, D, T, G e Q) são apresentadas apenas com seus sons regulares, seguidas da apresentação da letra H (exceção: não possui som) e das consoantes estrangeiras (K, W e Y). A apresentação das correspondências grafofonêmicas irregulares, dos dígrafos (CH, NH, LH, RR, SS, GU e QU), da cedilha e dos encontros consonantais devem ser introduzidas na sequência.

Foram escolhidas letras alvo para trabalhar nas intervenções, devido ao tempo disponível para a aplicação dos programas, assim como o nível de complexidade das letras. As letras alvo foram: A, B, C, D, E, F, G, I, J, L, M, N, O, P, R, S, T, U e V (19 letras). Portanto, as letras excluídas das intervenções foram: H, K, Q, X, W, Y e Z (7 letras). A sequência de trabalho com as letras na elaboração dos programas seguiu a sugestão de Seabra e Capovilla (2010). A estrutura das atividades realizadas em cada programa de intervenção, encontra-se na Tabela 4 a seguir:

Tabela 4. Estrutura das atividades realizadas em cada programa de intervenção.

Programa - Consciência Fonêmica	Programa - Consciência Silábica
- Ensino do nome e som das letras;	- Ensino do nome das letras e som das sílabas;
- Exercícios de estímulo à consciência fonêmica e correspondência regular entre letra (escrita) e som;	- Exercícios de estímulo à consciência silábica e correspondência regular entre sílaba (escrita) e som;
- Estímulo às habilidades básicas de consciência fonêmica, através de atividades que envolviam aliteração, rima, síntese e segmentação fonêmica;	- Estímulo às habilidades básicas de consciência silábica, através de atividades que envolviam aliteração, rima, síntese e segmentação silábica;

- Contato com palavras escritas para associação letra-som;	- Contato com palavras escritas para associação sílaba-som;
- Estímulo à oralidade, onde as crianças eram incentivadas a falar as palavras começadas ou terminadas com o fonema (som) que a pesquisadora pedia; e estímulo à audição, onde as crianças eram incentivadas a prestar atenção nos sons que saiam da boquinha;	- Estímulo à oralidade, onde as crianças eram incentivadas a falar as palavras começadas ou terminadas com o som da sílaba que a pesquisadora pedia; e estímulo à audição, onde as crianças eram incentivadas a prestar atenção nos sons que saiam da boquinha;
- Uso de música rimada;	- Uso de música rimada;
- Exercícios fonoarticulatórios, onde as crianças eram estimuladas a emitir os sons das letras de maneira exagerada, movimentando os lábios.	- Exercícios fonoarticulatórios, onde as crianças eram estimuladas a emitir os sons das sílabas de maneira exagerada, movimentando os lábios.

4.1.PROGRAMA PARA O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONÊMICA

Apresenta-se a seguir o programa elaborado pela pesquisadora para o treino das habilidades de consciência fonêmica, o qual foi desenvolvido com o GF. É importante salientar que os tópicos “Considerações sobre as atividades propostas/Possíveis dificuldades esperadas” e “Sugestões para atividades complementares”, apresentados ao final de cada atividade, foram incluídos *a posteriori*, buscando aprimorar a descrição do programa para sua possível aplicação em contextos naturais de sala de aula. O tópico, relativo a “dificuldades esperadas”, particularmente, foi elaborado com base em dificuldades efetivamente encontradas pela pesquisadora, sugerindo algumas ações realizadas por ela, de modo a favorecer a compreensão e a realização das atividades pelos participantes.

Encontro 1

Descobrimo os sons das vogais: A, E, I, O e U

Objetivos da BNCC:

- **EI03EO04³**: Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos;

³ EI03EO04 trata-se de um código alfanumérico da BNCC, cuja composição segue abaixo:

EI: Educação Infantil

03: Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)

EO: Campo de experiência: O eu, o outro e o nós

04: Objetivo de aprendizagem: comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.

- **EI03TS03:** Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons;
- **EI03CG02:** demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades;
- **EI03CG05:** Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.

Habilidades preditoras da alfabetização, recomendadas pela PNA:

- **Conhecimento alfabético:** conhecimento do nome, das formas e dos sons das letras do alfabeto;
- **Consciência fonológica:** identificar e manipular intencionalmente unidades da linguagem oral (fonemas);
- **Escrita emergente:** habilidade de escrever, a pedido, letras isoladas.

Atividades preparatórias

Como atividade preparatória, sugere-se o acolhimento dos alunos e a entrega de crachás com os nomes próprios. Após este momento, as crianças são solicitadas a sentarem-se em círculo e a contarem sobre os sons que elas escutam na rua, na escola ou em suas próprias casas. Em seguida, com o auxílio de um aparelho de som, são apresentados vários sons, como



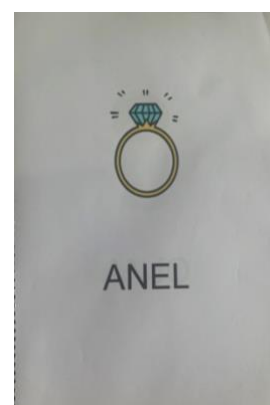
por exemplo, som de apito, buzina, choro de bebê, latido de cachorro etc., a cada som escutado, as crianças devem descobrir qual o som proposto. O objetivo é desenvolver a escuta atenta e sensibilizar as crianças quanto aos diversos sons, para posteriormente, mostrar que as letras também possuem seus sons.

Conduzindo as atividades

Com o auxílio de um cartaz em folha A2, a letra A é apresentada ao grupo: “esta letra se chama A e ela gosta de fazer o som /aaa/⁴”. Como atividade de fixação, apontar para o cartaz da letra A e perguntar: “qual é mesmo o nome desta letra?” (A) “e qual é o som que ela gosta de fazer?” /a/. O grupo deve ser incentivado a reproduzir o som da letra A de maneira exagerada, prestando atenção ao movimento dos lábios. Para apoiar esta atividade, são disponibilizados um sussurro-fone, uma espécie de telefone de brinquedo que amplia o som e um espelho para visualizar o movimento das boquinhas.



Após a exploração do som da letra A, são mostrados mais 3 ou 4 cartazes em folha A4, com figuras e suas respectivas grafias, que começam com a letra A, chamando a atenção das crianças para o som inicial das palavras. As crianças também devem ser incentivadas a dizer mais palavras e identificar nos crachás os nomes dos colegas que começam com a letra A. Por exemplo: “vamos falar mais palavras que começam com o som /a/?” “e neste grupo, existe alguém que tem o nome que começa com o som /a/?”. Acatar e reforçar positivamente as respostas corretas. Após a apresentação da letra A, esta mesma sequência deve ser conduzida para a introdução das letras: E, I, O e U.

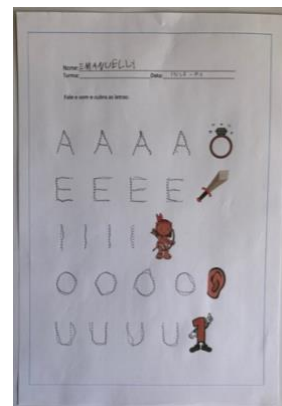


Após a apresentação de todas as vogais, recomenda-se um jogo de aliteração. A aplicadora pronuncia o som de uma vogal e, posteriormente, três palavras. As crianças devem identificar a palavra que começava com o som dado. Por exemplo: “Qual destas três palavras começa com o som /a/: anel, festa ou bolo? Anel. Realizar a atividade com todas as vogais. Cada criança pode ser estimulada a responder a uma pergunta. Cuidar

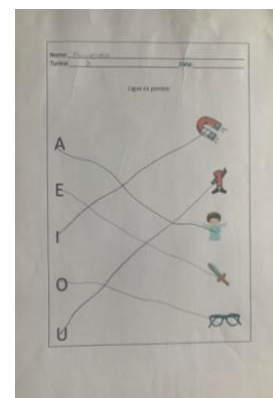
⁴ Seguindo a tradição da escrita fonética, serão representados entre barras os sons (fonemas) correspondentes às letras do alfabeto. As letras repetidas sugerem o prolongamento do som.

para que a palavra correta seja apresentada em posições diferentes na lista de alternativas de resposta.

Em seguida, deve ser proposta uma atividade de escrita emergente, distribuindo a cada criança uma folha A4 com as letras apresentadas pontilhadas, cada letra acompanhada de uma imagem de apoio. Aqui as crianças são incentivadas a completar (cobrir com o lápis) os pontilhados das letras, ao mesmo tempo em que reproduzem os seus sons, com o objetivo de relacionar a grafia da letra ao seu som. Pode-se conduzir a atividade dizendo: “Qual é o nome da primeira letra da folha?” A. “Qual é o som que a letra A gosta de fazer?” /a/. “Então agora vocês irão passar o lápis por cima da letra A e fazer o seu som”. Esta sequência deve ser realizada para as demais letras da atividade.



Por fim, distribuir a cada criança uma folha A4 com figuras em um lado da página e suas respectivas letras iniciais do outro, incentivando as crianças a falar o nome das figuras, identificar o primeiro som da palavra e “ligar” a figura à letra correspondente ao som identificado. Pode-se conduzir a atividade dizendo: “Qual é o nome da primeira figura da folha?” É um imã. “Qual é o primeiro som da palavra imã?” /i/. “E qual é a letra que gosta de fazer este som?” I. “Então agora vocês irão ligar a figura do imã na letra I”. Esta sequência deve ser realizada para as demais figuras/letras da atividade.



Considerações sobre as atividades propostas/Possíveis Dificuldades esperadas

Nas atividades em grupo, alguns alunos podem apresentar dificuldades para se expressarem oralmente, para reproduzirem os sons das letras ou mesmo para participar do jogo de aliteração. Neste momento, é recomendável incentivar estes alunos a falar, ou mesmo a reproduzir a resposta correta, para desenvolver a expressão oral.

Caso alguma criança apresente dificuldades para cobrir o traçado das letras ou associar o som à letra, durante a atividade de “ligar” as figuras à letra inicial das palavras, deve receber auxílio individual.

Algumas crianças podem questionar os sons das letras A, E e O, pois estas letras podem apresentar sons diferentes em função da nasalização da letra A, como em nomes como Ana ou na palavra Anjo e por causa do som agudo das letras E e O, como em nomes como Érica e óculos. Nesses casos, deve ser explicado que essas letras, às vezes, podem

ter sons um pouco diferentes, quando isso ocorre, muitas vezes são colocados sinais acima das letras (acentos) para indicar essa mudança.

Sugestões para atividades complementares

Como atividade complementar, pode ser solicitado que as crianças realizem uma pesquisa, em jornais ou revistas, de figuras que tem nomes que se iniciam com o som das letras A, E, I, O e U, para então recortá-las e colá-las em um cartaz. Esta atividade pode ser realizada em pequenos grupos.

Encontro 2

Descobrimo os sons das letras F, J, M e N

Objetivos da BNCC:

- **EI03TS03:** Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons;
- **EI03CG02:** demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades;
- **EI03CG05:** Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.

Habilidades preditoras da alfabetização, recomendadas pela PNA:

- **Conhecimento alfabético:** conhecimento do nome, das formas e dos sons das letras do alfabeto;
- **Consciência fonológica:** identificar e manipular intencionalmente unidades da linguagem oral (fonemas);
- **Escrita emergente:** habilidade de escrever, a pedido, letras isoladas.

Atividades preparatórias

Como atividade preparatória, sugere-se lembrar ao grupo que eles estão aprendendo um pouco mais sobre os sons das letras e fazer uma pequena revisão dos últimos sons apresentados. Por exemplo: *“Vocês se lembram quais foram os sons das letras que nós já aprendemos?”* /a/, /e/, /i/, /o/, /u/. *“Me falem uma palavra que começa*

com o som /a/”, “me falem uma palavra que começa com o som /e/” e assim por diante, até terminar a revisão do último encontro. A cada pergunta, aguardar por uns instantes as respostas das crianças e acolher e reforçar as respostas corretas. Caso alguma criança responda uma palavra incorreta, oferecer feedback corretivo de maneira afetiva.

Conduzindo as atividades

Com o auxílio de um cartaz em folha A2, apresentar a letra F ao grupo, dizendo: “Esta letra se chama Efe e ela gosta de fazer o som /ffff/”. Como atividade de fixação, apontar para o cartaz da letra F e perguntar: “qual é mesmo o nome desta letra?” Efe “e qual é o som que ela gosta de fazer?” /ffff/. O grupo deve ser incentivado a reproduzir o som da letra F de maneira exagerada, prestando atenção ao movimento dos lábios. Para apoiar esta atividade, disponibilizar o sussurro-fone, uma espécie de telefone de brinquedo que amplia o som e um espelho para visualizar o movimento das boquinhas. Após a exploração do som da letra F, mostrar cartazes em folha A4 com figuras cujos nomes começam com a letra F e suas respectivas grafias, chamando a atenção das crianças para o som inicial das palavras. As crianças devem ser incentivadas a dizer mais palavras começadas com o som /f/ e identificar nos crachás os nomes dos colegas que começam com a letra F. Pode-se dizer: “Vamos falar mais palavras que começam com o som /f/?” “E neste grupo, existe alguém que tem o nome que começa com o som /f/?”. Aguardar alguns instantes para que as crianças pensem em palavras e/ou nomes que se iniciam com o som /f/ e acatar as respostas corretas. Após a apresentação da letra F, realizar a mesma sequência para introdução das seguintes letras: J, M e N.

Após a apresentação das quatro letras deste encontro, propor um jogo de aliteração, pronunciando o som de uma das letras trabalhadas e, posteriormente, três palavras. As crianças devem identificar a palavra que começa com o som dado. Por exemplo: “Qual destas três palavras começa com o som /j/: ouvido, jato ou biscoito?” jato.

Em seguida, propor a atividade de escrita emergente. Distribuir a cada criança uma folha A4 com as letras apresentadas pontilhadas, cada letra com uma imagem de apoio. As crianças devem ser incentivadas a completar os pontilhados das letras ao mesmo tempo em que reproduzem os seus sons em voz alta, com o objetivo de relacionar a grafia da letra ao seu som. Conduzir a atividade dizendo: “Qual é o nome da primeira letra da folha? F. Qual é o som que a letra F gosta de fazer? /f/. Então agora vocês irão

passar o lápis por cima da letra F e fazer o seu som”. Esta sequência deve ser realizada para as demais letras da atividade.

Por fim, distribuir a cada criança uma folha A4 com figuras em um lado da página e suas respectivas letras iniciais do outro, incentivando as crianças a falar o nome das figuras, identificar o primeiro som da palavra e “ligar” a figura à letra correspondente ao som identificado. Sugere-se conduzir a atividade dizendo: *“Qual é o nome da primeira figura da folha?” É um navio. “Qual é o primeiro som da palavra navio?” /n/. “E qual é a letra que gosta de fazer este som?” N. Então agora vocês irão ligar a figura do navio na letra N.* Esta sequência deve ser realizada para as demais letras da atividade.

Considerações sobre as atividades propostas/Possíveis Dificuldades esperadas

Algumas crianças podem apresentar dificuldades para identificar alguns sons de algumas letras. Neste momento, deve-se repetir a prática individualmente com o aluno, fazendo os sons de maneira exagerada, mostrando o movimento dos lábios. Oferecer o sussurro-fone e o espelho para apoiar a atividade, pedindo para que o aluno tente novamente, num ambiente agradável e sem cobranças, estabelecendo um ambiente lúdico para a aprendizagem e uma relação afetiva com as crianças.

No caso de algumas crianças apresentarem dificuldades em identificar o som inicial das figuras, durante a atividade de “ligar”, auxiliar estes alunos em suas mesas, pronunciando o nome das figuras, enfatizando o som inicial das palavras.

Sugestões para atividades complementares

Uma possibilidade para a prática complementar é trabalhar com trava-línguas da tradição popular, ou outros textos que preferir, que possuem as letras F, J, M e N como, por exemplo, os seguintes: *“Farofa feita com muita farinha fofa faz uma fofoca feia”*; *“José junta jabuticabas na jarra”*; *“Maria-Mole é molenga. Se não é molenga, não é Maria-Mole. É coisa malemolente, nem mala, nem mola, nem Maria, nem mole”*; *“No Pólo Norte neva na noite de natal”*. Para tanto, os trava-línguas podem ser colocados no quadro negro, lidos para as crianças enfatizando o som da letra trabalhada e pedindo a elas para que repitam as palavras e o texto. Depois, o som de uma letra pode ser reproduzido e pedir que, um aluno de cada vez, vá até o quadro negro e circule a letra correspondente.

Encontro 3

Descobrimos os sons das letras V, L, S, R e B

Objetivos da BNCC:

- **EI03TS03:** Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons;
- **EI03CG02:** demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades;
- **EI03CG05:** Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.

Habilidades preditoras da alfabetização, recomendadas pela PNA:

- **Conhecimento alfabético:** conhecimento do nome, das formas e dos sons das letras do alfabeto;
- **Consciência fonológica:** identificar e manipular intencionalmente unidades da linguagem oral (fonemas);
- **Escrita emergente:** habilidade de escrever, a pedido, letras isoladas.

Atividades preparatórias

Como atividade preparatória, sugere-se fazer uma pequena revisão sobre os últimos sons apresentados, lançando algumas perguntas aos alunos, como: *“Vocês se lembram que nós estamos aprendendo os sons das letras?”* sim, *“vocês se lembram quais foram os sons das letras que nós aprendemos no último encontro?”* /f/, /j/, /m/, /n/. *“Me falem uma palavra que começa com o som /f/”*, *“Me falem uma palavra que começa com o som /j/”* e assim por diante, até terminar a revisão do último encontro. A cada pergunta, aguardar por alguns instantes pelas respostas das crianças e acolher as corretas.

Conduzindo as atividades

Com o auxílio de um cartaz em folha A2, apresentar ao grupo a letra V: *“Esta letra se chama Vê e ela gosta de fazer o som /vvv/”*. Como atividade de fixação, apontar para o cartaz da letra V e perguntar: *“Qual é mesmo o nome desta letra?”* Vê *“E qual é o som que ela gosta de fazer?”* /v/. O grupo deve ser incentivado a reproduzir o som da

letra V de maneira exagerada, prestando atenção ao movimento dos lábios. Para apoiar esta atividade, disponibilizar o sussurro-fone, uma espécie de telefone de brinquedo que amplia o som e um espelho para visualizar o movimento das boquinhas. Após a exploração do som da letra V, mostrar cartazes em folha A4 com figuras e seus respectivos nomes escritos, começados com a letra V, chamando a atenção para o som inicial das palavras. As crianças também devem ser incentivadas a dizer mais palavras começadas com o som /v/ e identificar nos crachás os nomes dos colegas que começam com a letra V: *“Vamos falar mais palavras que começam com o som /v/?”* *“e neste grupo, existe alguém que tem o nome que começa com o som /v/?”*. Aguardar alguns instantes para que as crianças pensem em palavras e/ou nomes iniciados com o som /v/ e acatar as respostas corretas. Após a apresentação da letra V, considerar a mesma sequência para introdução das seguintes letras: L, S, R e B.

Após a apresentação destas letras, propor um jogo de aliteração, pronunciando o som de uma das letras trabalhadas e, posteriormente, três palavras. As crianças devem identificar a palavra que começava com o som dado. Por exemplo: *“Qual destas três palavras começa com o som /v/: vaca, sol ou limão?”* vaca. Em seguida, realizar a atividade de escrita emergente.

Distribuir a cada criança uma folha A4 com as letras apresentadas pontilhadas, cada letra com uma imagem de apoio. Aqui as crianças são incentivadas a completar os pontilhados das letras ao mesmo tempo em que reproduzem oralmente os seus sons, com o objetivo de relacionar a grafia da letra ao seu som. Esta atividade deve ser feita ao mesmo tempo com toda a turma, a partir das seguintes orientações: *“Qual é o nome da primeira letra da folha?”* V. *“Qual é o som que a letra V gosta de fazer?”* /v/. *“Então agora vocês irão passar o lápis por cima da letra V e fazer o seu som”*. Esta sequência deve ser realizada para as demais letras da atividade.

Por fim, distribuir a cada criança uma folha A4 com figuras em um lado da página e suas respectivas letras iniciais do outro, incentivando as crianças a falar o nome das figuras, identificar o primeiro som da palavra e “ligar” a figura à letra correspondente ao som identificado. Pode-se conduzir a atividade dizendo: *“Qual é o nome da primeira figura da folha?”* sinuca. *“Qual é o primeiro som da palavra sinuca?”* /s/. *“E qual é a letra que gosta de fazer este som?”* S. *“Então agora vocês irão ligar a figura da sinuca com a letra S.”* Esta sequência deve ser realizada para as demais figuras da atividade.

Considerações sobre as atividades propostas/Possíveis Dificuldades esperadas

Algumas crianças podem apresentar dificuldades para explorar os sons de algumas letras. Neste momento deve-se repetir a prática individualmente com o aluno e disponibilizar o sussurro-fone e o espelho para apoiar a atividade, pedindo para que ele tente novamente, numa relação livre de cobranças.

Algumas crianças podem ter dificuldades em identificar o som inicial das figuras, durante a atividade de “ligar”, nesses casos, deve-se auxiliar esses alunos em suas mesas, pronunciando o nome das figuras, enfatizando o som inicial das palavras.

Sugestões para atividades complementares

Como prática complementar, pode ser pedido que os alunos façam desenhos que tem nomes que começam os sons / v/, /l/, /s/, /r/ e /b/.

Encontro 4

Descobrimo os sons das letras C, P, D, T e G

Objetivos da BNCC:

- **EI03TS03:** Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.;
- **EI03CG02:** demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades;
- **EI03CG05:** Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.

Habilidades preditoras da alfabetização, recomendadas pela PNA:

- **Conhecimento alfabético:** conhecimento do nome, das formas e dos sons das letras do alfabeto;
- **Consciência fonológica:** identificar e manipular intencionalmente unidades da linguagem oral (fonemas);
- **Escrita emergente:** habilidade de escrever, a pedido, letras isoladas.

Atividades preparatórias

Relembrar os sons das letras que já foram trabalhadas ajuda a consolidar o conhecimento, portanto, como atividade preparatória, sugere-se fazer uma pequena

revisão dos sons das últimas letras apresentadas, lançando algumas perguntas aos alunos: *“Vocês se lembram que nós estamos aprendendo os sons das letras?”* sim; *“Vocês se lembram quais foram os sons das letras que nós aprendemos no último encontro?”* /v/, /l/, /s/, /r/, /b/. *“Me falem uma palavra que começa com o som /v/”, “Me falem uma palavra que começa com o som /l/”* e assim por diante, até terminar a revisão do último encontro. A cada pergunta, aguardar por alguns instantes as respostas das crianças e acolher as corretas; caso alguma criança responda uma palavra incorreta, oferecer um feedback corretivo de maneira afetiva.

Conduzindo as atividades

Com o auxílio de um cartaz em folha A2, apresentar a letra C para o grupo, dizendo: *“Esta letra se chama Cê e ela gosta de fazer dois sons: o som /k-k-k/ que está na palavra casa e o som /sss/ que está na palavra circo”*. Como atividade de fixação, apontar para o cartaz da letra C e perguntar: *“Qual é mesmo o nome desta letra?”* Cê; *“Quantos sons a letra C faz?”* Dois; *“E quais são os sons que ela gosta de fazer?”* /k/ e /s/. O grupo deve ser incentivado a reproduzir os sons da letra C de maneira exagerada, prestando atenção no movimento da boca e dos lábios. Para apoiar esta atividade, disponibilizar um sussurro-fone, uma espécie de telefone de brinquedo que amplia o som e um espelho para visualizar o movimento das boquinhas. Após a exploração dos sons da letra C, mostrar ao grupo cartazes em folha A4 com figuras começadas com a letra C e seus respectivos nomes escritos, chamando a atenção das crianças para o som inicial das palavras. As crianças também devem ser incentivadas a dizer mais palavras começadas com o som /k/ e identificar nos crachás os nomes dos colegas que começam com a letra C: *“Neste grupo, existe alguém que tem o nome que começa com a letra C?”*. Aguardar alguns instantes para que as crianças pensem em palavras e/ou nomes iniciados com o som /k/ e acatar as respostas corretas. Após a apresentação da letra C, considerar a mesma sequência para a apresentação das letras: P, D, T e G. Para a letra G, também podem ser apresentados os seus dois sons /g/ e /j/.

Após a apresentação destas quatro letras, propor um jogo de aliteração, pronunciando o som de uma letra e posteriormente três palavras. As crianças devem identificar a palavra que começa com o som dado. Por exemplo: *“Qual destas três palavras começa com o som /p/: pato, formiga ou avião?”* pato.

A seguir propor uma atividade individual de escrita emergente, distribuindo folhas A4 com as letras apresentadas pontilhadas, cada letra com uma imagem de apoio. As

crianças devem ser incentivadas a completar os pontilhados das letras ao mesmo tempo em que reproduzem os seus sons, com o objetivo de relacionar a grafia da letra ao seu som. Pode-se conduzir a atividade dizendo: “Qual é o nome da primeira letra da folha?” C.” A letra C faz quantos sons?” Dois. “Quais são os sons que a letra C gosta de fazer?” /k/ e /s/. “Então agora vocês irão passar o lápis por cima da letra C e fazer os seus sons.”. Esta sequência deve ser realizada para as demais letras da atividade.

Por fim, distribuir folhas A4 com figuras em um lado da página e suas respectivas letras iniciais do outro lado, incentivando as crianças a falar o nome das figuras, identificar o primeiro som da palavra e “ligar” a figura à letra correspondente ao som identificado. Esta atividade pode ser conduzida perguntando às crianças: “Qual é o nome da primeira figura da folha?” É um tigre. “Qual é o primeiro som da palavra tigre?” /t/. “E qual é a letra que gosta de fazer este som?” T. “Então agora vocês irão ligar a figura do tigre na letra T”. Esta sequência deve ser realizada para as demais letras da atividade.

Considerações sobre as atividades propostas/Possíveis Dificuldades esperadas

Algumas crianças podem apresentar dificuldades para explorar os sons de algumas letras. Neste momento deve-se repetir a prática individualmente com o aluno, pedindo para ele tente novamente, se necessário com o auxílio do sussurrofone e do espelho para apoiar a atividade, num ambiente lúdico e livre de cobranças.

Algumas crianças podem apresentar dificuldades para assimilar os dois sons da letra C. Neste caso sugere-se explicar que algumas letras mudam de som quando estão acompanhadas de outras. A letra C tem som de /k/ quando depois dela vêm as vogais A, O e U, como nas palavras *casa*, *coruja* e *cubo*. E a letra C tem som de /s/ quando depois dela vêm as vogais E e I, como nas palavras *cebola*, *circo* ou em nomes próprios como *Cecília*. O mesmo pode acontecer para a letra G, devendo-se explicar que a letra G tem som de /g/ quando depois dela vêm as vogais A, O e U, como nas palavras *gato*, *gola* e *guri*. E a letra G tem som de /j/ quando depois dela vêm as vogais E e I, como nas palavras *gelo* e *girafa*. No entanto, pode-se optar também por trabalhar apenas com o som dominante das letras C e G: /k/ e /g/, respectivamente.

Sugestões para atividades complementares

Como sugestão para atividade complementar, pode ser realizada uma revisão de todas as letras e seus sons que foram apresentados neste programa. Esta revisão pode ser feita através da dinâmica da “Caixa das Letras e seus Sons” com a turma. Separe uma

caixa e as letras (alfabeto móvel ou cartões com as letras separadas). Coloque todas as letras dentro da caixa, lembrando seus nomes com as crianças e deixe a caixa disposta à frente dos alunos. Depois peça para que um aluno de cada vez, vá até a caixa, feche os olhos e pegue uma letra. Por fim, o aluno deve dizer o nome da letra, o seu som e dizer uma palavra que começa com o som da letra. Caso algum aluno tenha alguma dificuldade para realizar esta dinâmica, dê o suporte necessário.

Senha de Entrada para as Brincadeiras

Do 5º ao 12º encontro, antes de iniciar as brincadeiras com os sons das letras, sugere-se, como estratégia para consolidação e revisão dos fonemas trabalhados, pedir uma “senha de entrada” para cada criança. A senha consiste em dizer uma palavra começada com determinado som. Por exemplo: *“Ana, me fale uma palavra que começa com /f/”*. Assim que a criança disser uma palavra correta, ela estará apta a participar das atividades do dia. Caso alguma criança apresente dificuldades para encontrar uma palavra com o som dado, pode-se oferecer ajuda, salientando a pronúncia do som ou pedindo para a criança escolher, entre duas palavras, aquela iniciada pelo som escolhido.

Encontro 5

Bingo dos sons das letras.

Objetivos da BNCC:

- **EI03TS03:** Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons;
- **EI03CG02:** demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.

Habilidades preditoras da alfabetização, recomendadas pela PNA:

- **Conhecimento alfabético:** conhecimento do nome, das formas e dos sons das letras do alfabeto;
- **Consciência fonológica:** identificar e manipular intencionalmente unidades da linguagem oral (fonemas).

Atividades preparatórias

A brincadeira da senha pode ser considerada uma atividade preparatória, pois permite às crianças relembrem alguns sons trabalhados nas atividades anteriores. Após essa atividade inicial, solicitar aos alunos para se sentarem em círculo e informar que, neste encontro, eles irão jogar o “Bingo dos sons das letras”.

Conduzindo a atividade

Sugere-se iniciar a atividade perguntando: “*Vocês sabem o que é um bingo?*”. Após acolher possíveis respostas das crianças, explicar que bingo é um jogo com bolinhas e cartelas, no qual as bolinhas ficam dentro de um globo e cada uma delas contém uma informação. Toda vez que uma bolinha é retirada/sorteada do globo, é revelada sua informação e os jogadores têm que verificar se existe a informação pedida em suas cartelas. “*No nosso bingo as informações que as bolinhas trazem são os sons das letras e as cartelas contém as letras que fazem estes sons. Toda vez que for retirado um som do globo, vocês terão que procurar em suas cartelas a letra que faz este som, se encontrarem, vocês deverão marcar a letra com um feijão*”.

Em seguida, distribuir uma cartela do bingo e alguns feijões para marcação para cada criança e dizer: “*Eu vou retirar uma bolinha do globo e vou fazer o som que ela está pedindo, quem tiver na cartela a letra que faz este som, poderá colocar um feijão por cima.*” Por exemplo: “*O primeiro som sorteado é /v/, quem tem a letra que faz este som /v/ pode marcar na cartela*”. Seguir o jogo até que o primeiro aluno complete a cartela e seja proclamado o grande vencedor.

Considerações sobre as atividades propostas/Possíveis Dificuldades esperadas

Alguns alunos podem apresentar dificuldades para associar o som à letra correspondente. Nestes casos deve-se repetir o som e auxiliar individualmente o aluno. É possível também dizer uma palavra iniciada com o som, enfatizando a pronúncia do fonema inicial.

Sugestões para atividades complementares



Como atividade complementar é sugerida a brincadeira “Baú do Som”. Separe um baú ou uma caixa com diversos brinquedos. Peça para que as crianças, uma por vez, encontrem brinquedos que tem nomes que se iniciam com um determinado som. Por exemplo, dê comandos para as crianças desta forma: “*pegue um brinquedo que comece com o som /b/*”. Faça o som da letra de maneira exagerada, mostrando o movimento dos lábios. E as crianças devem encontrar, por exemplo, uma bola ou uma boneca. Miniaturas de animais de plástico são bons exemplos de brinquedos para serem colocados na caixa.

Encontro 6

Quem tem o próximo som?

Objetivos da BNCC:

- **EI03TS03:** Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons;
- **EI03CG02:** demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.

Habilidades preditoras da alfabetização, recomendadas pela PNA:

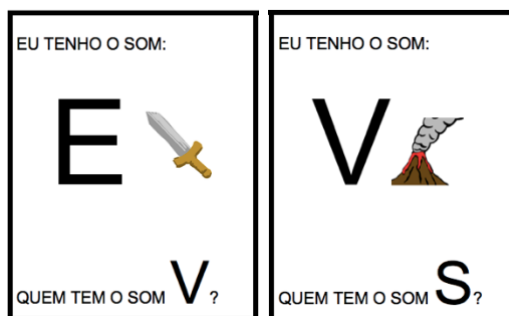
- **Conhecimento alfabético:** conhecimento do nome, das formas e dos sons das letras do alfabeto;
- **Consciência fonológica:** identificar e manipular intencionalmente unidades da linguagem oral (fonemas).

Atividades preparatórias

Como atividade preparatória, após a brincadeira da “senha” solicitar às crianças para se sentarem em círculo. Em seguida, relembrar aos alunos que eles estão conhecendo um pouco mais sobre os sons das letras do alfabeto e informar que, neste encontro, eles irão brincar com um jogo de cartas dos sons das letras.

Conduzindo a atividade

Distribuir cerca de 5 cartas com letras e figuras (cujos nomes se iniciem com a letra em questão) para cada criança. Cada carta deve conter também uma frase, por exemplo: “*Eu tenho o som /e/ quem tem o som /v/?*”.



Nesta brincadeira, uma criança retira uma carta de seu monte, coloca-a no centro da roda e diz, por exemplo: “*Eu tenho o som /v/, quem tem o som /s/?*”. Neste momento, as outras crianças verificam em suas cartas se possuem o som /s/. Quem o encontra, coloca-o no centro da roda, pedindo o próximo som, por exemplo: “*Eu tenho o som /s/, quem tem o som /a/?*”. E assim por diante, até que uma criança esgote suas cartas, sendo o grande vencedor da rodada. Nesta brincadeira as crianças são incentivadas a produzir o som correspondente às letras escritas nas cartas.

Considerações sobre as atividades propostas/Possíveis Dificuldades esperadas

Algumas crianças podem apresentar dificuldades para lembrar os sons de algumas letras. Neste momento pode-se repetir a prática individualmente com o aluno, incentivando-o a tentar novamente, enfatizando o nome da gravura para facilitar o isolamento do som inicial. Também podem ser oferecidos o sussurro-fone e/ou o espelho para apoiar a atividade, num ambiente agradável e sem cobranças, estabelecendo um ambiente lúdico para a aprendizagem e uma relação afetiva com as crianças.

Sugestões para atividades complementares

Como atividade complementar, pode ser realizada a “Dança das Cadeiras dos Sons”. Nesta brincadeira, a cada rodada, o condutor deve estipular um som. Por exemplo, na primeira rodada diga: “*nesta rodada, vocês devem procurar uma cadeira para sentar quando escutarem uma palavra que começa com este som /f/*”. Então, as crianças devem caminhar em volta das cadeiras enquanto o condutor pronuncia diversas palavras. E quando os alunos ouvirem uma palavra que começa com o som /f/, eles devem procurar uma cadeira para se sentar. Na segunda rodada deverá ser escolhido outro som e assim por diante até que apareça o grande vencedor.

Encontro 7

Formando palavras e identificando o som inicial e final

Objetivos da BNCC:

- **EI03TS03:** Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons;
- **EI03CG02:** demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.

Habilidades preditoras da alfabetização, recomendadas pela PNA:

- **Conhecimento alfabético:** conhecimento do nome, das formas e dos sons das letras do alfabeto;
- **Consciência fonológica:** identificar e manipular intencionalmente unidades da linguagem oral (fonemas).

Atividades preparatórias

Como atividade preparatória, além da Senha, lembrar aos alunos que eles estão conhecendo um pouco mais sobre as letras e os seus sons e que isso pode ajudá-los a aprender a ler e a escrever mais facilmente quando estiverem no 1º ano do EF. Solicitar que se sentem em círculo e informar que, neste encontro, eles deverão prestar mais atenção no começo e no final das palavras (atividades preparatórias visando trabalhar os conceitos de começo e final podem ser úteis).

Conduzindo a atividade

Colocar uma “Caixa Secreta” no centro do círculo, contendo em seu interior as letras trabalhadas. Cada criança, uma por vez, deve retirar cerca de 5 letras da caixa e tentar formar uma palavra. Posteriormente, a criança deve apontar para a primeira letra e identificar o seu som e depois apontar para a última letra e identificar seu som. A criança



que conseguir cumprir o objetivo da brincadeira, ganha 1 ponto. No final, o grande vencedor, será aquele que conseguir juntar o maior número de pontos.

Considerações sobre as atividades propostas/Possíveis Dificuldades esperadas

Não é esperado que, na etapa escolar em que os alunos se encontram, eles consigam formar palavras. Portanto, a maioria dos alunos possivelmente precisará de ajuda para formar palavras, num ambiente agradável, através de uma relação afetiva com as crianças. O mais importante é a atenção dada ao som das letras inicial e final, buscando identificar palavras que sejam adequadas às letras sorteadas.

Sugestões para atividades complementares

Como atividade complementar, pode ser pedido que os alunos identifiquem o som inicial e o final dos seus nomes próprios e de seus colegas, através dos crachás disponibilizados.

Encontro 8

Percebendo as rimas

Objetivos da BNCC

- **EI03EF02:** Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.

Habilidades preditoras da alfabetização, recomendadas pela PNA:

- **Conhecimento alfabético:** conhecimento do nome, das formas e dos sons das letras do alfabeto;
- **Consciência fonológica:** identificar e manipular intencionalmente unidades da linguagem oral (rimas).

Atividades preparatórias

Como atividade preparatória, além da Senha, lembrar aos alunos que no último encontro eles brincaram de identificar o som inicial e final das palavras. Depois, fazer a seguinte pergunta aos alunos: “*Vocês sabem o que é uma rima?*” Explicar então que temos uma rima quando duas ou mais palavras terminam com o mesmo som. Por exemplo: “*Avião e leão; café e chulé; sabiá e sofá; são palavras que rimam*”. Os exemplos dos pares de palavras rimadas devem ser dados enfatizando o som final das palavras.

Conduzindo a atividade

Após a atividade preparatória, apresentar a letra da música “GOSTO DE RIMAR” de autoria de Alda Casqueira Fernandes, em folha A2 para que as crianças possam visualizar as palavras rimadas da música.

GOSTO DE RIMAR⁵ (Alda Casqueira Fernandes) (adaptada)

Gosto de rimar, isto é muito BOM
Palavras que rimam terminam no mesmo SOM

CHIMPANZÉ rima com BONÉ
BONÉ rima com JOSÉ
JOSÉ rima com MANÉ (bebé)
MANÉ rima com CHULÉ

AVIÃO rima com FEIJÃO
FEIJÃO rima com IRMÃO
IRMÃO, rima com JOÃO
JOÃO rima com CHORÃO

SONHAR rima com FALAR
FALAR rima com SENTAR

SENTAR rima com PINTAR
PINTAR rima com CANTAR

JOANA rima com CABANA
CABANA rima com SEMANA
SEMANA rima com ANA
E ANA rima com BANANA

PINCEL rima com ANEL
ANEL rima com PAPEL
PAPEL rima com MANOEL
MANOEL rima com PASTEL

Inicialmente as crianças são convidadas a escutar a música, que pode ser cantada pela aplicadora, enfatizando o som final das palavras rimadas. Posteriormente, as crianças são incentivadas a cantar a música junto também. Depois, inicia-se a brincadeira: a aplicadora deve cantar a música fazendo pausas, e as crianças devem completar as pausas com uma rima, que pode ser uma palavra da música ou alguma outra que o aluno preferir. Quem conseguir completar a pausa com uma palavra rimada, ganha 1 ponto. No final, o grande vencedor, é aquele que conseguir juntar o maior número de pontos.

Considerações sobre as atividades propostas/Possíveis Dificuldades esperadas

⁵ A música trabalhada neste encontro trata-se de uma letra do Português Europeu. Ela foi adaptada porque tinha a palavra bebé, que tem som aberto no Português Europeu e som fechado no Português do Brasil (bebê), dificultando a rima. Então esta palavra foi substituída por mané.

Alguns alunos podem ter dificuldade para encontrar palavras rimadas ou mesmo responder com uma palavra que não rima. Por exemplo, durante a brincadeira, na frase da música: “*chimpanzé rima com?* (pausa), o aluno pode responder, por exemplo: “*bola*”. Neste momento deve-se oferecer um feedback corretivo, de forma cuidadosa e afetiva, repetindo os pares de palavras, enfatizando o som final e mostrando que elas não rimam. Posteriormente mostra-se uma rima correta: “*Chimpanzé rima com boné, mané e chulé; e bola rima com mola, gola, cola*”.

Sugestões para atividades complementares

Como atividade complementar, pode ser realizada a brincadeira “Abraço da Rima”. Para esta brincadeira distribua pares de figuras rimadas, de forma aleatória, para a turma. Cada criança deve nomear e sua figura e procurar a rima correspondente com os colegas na sala. Assim que encontrarem a rima das suas figuras, as crianças devem se abraçar. Depois que todos os alunos encontrarem sua rima, eles podem ser incentivados a pronunciá-las para a turma.

Encontro 9

Cabide das rimas

Objetivos da BNCC

- **EI03EF02:** Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.

Habilidades preditoras da alfabetização, recomendadas pela PNA:

- **Conhecimento alfabético:** conhecimento do nome, das formas e dos sons das letras do alfabeto;
- **Consciência fonológica:** identificar e manipular intencionalmente unidades da linguagem oral (rimas).

Atividades preparatórias

Como atividade preparatória, além da Senha, solicitar que as crianças se sentem em círculo e perguntar se elas se lembram o que é uma rima. Dar um tempo para que elas se expressem oralmente e as respostas corretas sejam acatadas e reforçadas. Explicar novamente que temos uma rima quando duas ou mais palavras terminam com o mesmo som. Em seguida, dizer pares de palavras para os alunos e pedir que eles decidam se rimam ou não. Por exemplo, dizer: “gato” e “pato” rimam? *sim*; “gato” e “cachorro” rimam? *não*; “flor” e “dor” rimam? *sim*. Em seguida, os alunos podem ser convidados a cantar novamente a música “Gosto de Rimar” de autoria de Alda Casqueira Fernandes.

Conduzindo a atividade

Para esta atividade são utilizados pregadores de roupa com figuras e suas respectivas grafias e cabide com as terminações: Á, É, I, Ó e ão. Distribuir cerca de 5 pregadores aleatoriamente para cada criança.



Depois, cada criança deverá, na sua vez, nomear a figura em voz alta e, posteriormente, prender o pregador na terminação correspondente no cabide. Por exemplo, se a criança pegar o pregador com a figura de um jacaré, deve nomear a figura “jacaré” e prendê-la na terminação “É” do cabide.

Após preencher o cabide com as palavras rimadas, pode ser feita uma adaptação da música “Gosto de Rimar”, com as palavras dos pregadores, incentivando o grupo a cantar. Nesta versão, a cada pausa feita, os alunos têm que encontrar uma outra palavra rimada. A seguir, um exemplo de como ficaria a música adaptada com as palavras da atividade “cabide da rima”

GOSTO DE RIMAR (Alda Casqueira Fernandes) (adaptada)

Gosto de rimar, isto é muito BOM
Palavras que rimam terminam no mesmo SOM

SABIÁ rima com PÁ
PÁ rima com CHÁ
CHÁ rima com SOFÁ
SOFÁ rima com _____ (pausa)

PE rima com CHULÉ

CHULÉ rima com CAFÉ
CAFÉ, rima com BALÉ
BALÉ rima com _____ (pausa)

RUBI rima com SIRI
SIRI rima com GURI

GURI rima com SACI
SACI rima com _____ (pausa)

FARAÓ rima com JILÓ
JILÓ rima com VÓ
VÓ rima com NÓ

E NÓ rima com _____ (pausa)

PEÃO rima com AVIÃO
AVIÃO rima com VIOLÃO
VIOLÃO rima com LEÃO
LEÃO rima com _____ (Pausa)

Considerações sobre as atividades propostas/Possíveis Dificuldades esperadas

Alguns alunos podem apresentar dificuldade para encontrar palavras rimadas. Por exemplo, durante a brincadeira, na frase: “*e sofá rima com?* (pausa), um aluno pode responder, por exemplo: “*gato*”. Neste momento é preciso oferecer um feedback corretivo de forma cuidadosa e afetiva, repetindo os pares de palavras, enfatizando o som final e mostrando que elas não rimam. Deve-se ainda incentivar os alunos a prestarem atenção em suas falas, para perceber o som final das palavras. Posteriormente, é importante mostrar uma rima correta: “*sofá rima com maracujá, fubá e tamanduá; e gato rima com mato, jato, pato*”. Eventualmente, o feedback corretivo pode vir do próprio grupo, mostrando conhecimento consolidado.

Sugestões para atividades complementares

Como sugestão para atividade complementar com rimas, podem ser utilizados textos como poesias ou parlendas da tradição popular que possuem rimas, como as seguintes: “*Uma pulga na balança, deu um pulo e foi à França*” e “*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!*”. É importante que os textos sejam lidos enfatizando o som final das palavras que rimam, pois, as crianças acham divertido e deslocam a sua atenção para as rimas. Após ler o texto, pergunte aos alunos: “neste textinho tem alguma rima? Ou algumas palavras que terminam com o mesmo som?” “Quais são as palavrinhas que rimam ou terminam com o mesmo som?” Repita a leitura dos textos se necessário e dê alguns minutos para que as crianças lancem suas respostas, acatando as respostas corretas.

Encontro 10

Jogo do “Escute Bem!”

Objetivos da BNCC

- **EI03TS03:** Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons;
- **EI03CG02:** Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.

Habilidades preditoras da alfabetização, recomendadas pela PNA:

- **Consciência fonológica:** identificar e manipular intencionalmente unidades da linguagem oral (fonemas).

Atividades preparatórias

Como atividade preparatória, além da Senha, lembrar ao grupo que cada letra tem um som e que as palavras escritas são formadas por um conjunto de letras e, portanto, um conjunto de sons. Informar ainda que, quando prestamos bastante atenção na nossa pronúncia, nós conseguimos perceber os pequenos sons de uma palavra. Para esclarecer a imagem das crianças a respeito dos sons e apoiar sua capacidade de distinção entre eles, pedir que prestem atenção em como sua boca muda de posição para cada som que nós fazemos. Por exemplo, pedir para que os alunos façam os sons /a/, /b/ e /k/, para perceberem que o formato da boca muda a cada som que eles fazem.

Este encontro deve ser dividido em dois momentos: um para síntese e outro para segmentação de fonemas.

Conduzindo a atividade

Iniciar a atividade dizendo: *“Eu vou falar alguns sons e vocês terão que juntar os sons e descobrir qual é a palavra que eles formam, por exemplo, os sons /p/ /a/ juntos formam a palavra PÁ, os sons /f/ /i/ /o/, juntos formam a palavra FIO, os sons /e/ /l/ /e/ juntos formam a palavra ELE”*. Os sons devem ser pronunciados com um breve intervalo entre eles para facilitar sua percepção pelas crianças. Após os exemplos, iniciar a brincadeira. Palavras que podem ser utilizadas para a síntese: um; gás; bala; dado; tatu; fita; pipa; vaca; vovó.

Após o término dessa etapa, passar para a segunda parte da brincadeira, informando: *“Agora nós vamos fazer o contrário, eu vou falar uma palavra e vocês vão me dizer quais sons ela tem. Por exemplo, eu vou falar uma palavra bem devagar e vou identificar os sons que esta palavra tem. A palavra “vó” tem esses sons /v/ /ó/, a palavra “ufa” tem esses sons /u/ /f/ /a/, a palavra “rio” tem esses sons /r/ /i/ /o/”*. As palavras devem ser pronunciadas lentamente e mostrando claramente o movimento dos lábios para que as crianças possam perceber os sons. Após os exemplos, iniciar a brincadeira. Palavras que podem ser utilizadas para segmentação: pó; eco; imã; gol; nó; pia; rua; véu.

Para estas atividades, devem ser utilizadas palavras compostas por 2, 3 e 4 sons (fonemas). O aluno que descobrir qual a palavra formada pela síntese dos fonemas (primeira etapa) ou quais os sons que formam determinada palavra (segunda etapa), ganha um ponto. O grande vencedor será quem conseguir o maior número de pontos.

Considerações sobre as atividades propostas/Possíveis Dificuldades esperadas

Algumas crianças podem apresentar dificuldades para realizar a síntese de fonemas. Neste momento sugere-se repetir as instruções, usando palavras menores (com dois sons) e utilizando material concreto (fichas em branco) para simbolizar os sons. Por exemplo, para “juntar” os sons da palavra *OI*, é possível pegar duas fichas em branco e nomeá-las. Uma ficha passa a representar o som /o/ e a outra ficha a representar o som /i/. Depois aproxima-se as fichas, fazendo a junção dos sons, mostrando que se formou a palavra *OI*.

A maioria das crianças dessa idade apresentam dificuldades para realizar a segmentação da palavra em fonemas. Neste caso, apenas fichas em branco podem não ser suficientes para que elas consigam realizar a segmentação. Uma possibilidade é utilizar cartões com figuras e suas respectivas grafias como apoio para realizar a atividade. Então inicialmente, a criança é solicitada a falar lentamente o nome da figura e tentar descobrir

os sons que formam a palavra. Caso a criança continue com dificuldades, pode-se mostrar a grafia da palavra e pedir para que o aluno execute os sons das letras que a compõem. Não é esperado, nessa etapa, uma síntese e segmentação perfeita de todos os sons de cada palavra, mas é importante sensibilizar as crianças para prestarem atenção aos sons da fala, facilitando assim a sua detecção e, conseqüentemente, a alfabetização posterior.

Sugestões para atividades complementares

Como sugestão de atividade complementar para síntese fonêmica, pode-se brincar de “Descubra o nome”. Para esta atividade, escolha o nome de uma criança da sala. Diga para os alunos: *“eu vou dizer alguns sons e vocês terão que juntar os sons e descobrir qual é o nome que eles formam”*. Diga os sons do nome de uma criança pausadamente para facilitar a percepção da turma. Quem descobrir o nome, pode escolher e sussurrar para a professora o próximo nome para a brincadeira, o qual ela dirá os sons para a turma descobrir. Dê apoio para o aluno até que ele fique à vontade para “juntar os sons” e descobrir o nome que se formou.

Para segmentação fonêmica, poderá ser proposta a brincadeira “Descubra a Palavra e Fale seus Sons”. Separe a turma em pequenos grupos e com apoio de um alfabeto móvel, dê as letras de uma palavra embaralhadas para cada grupo. O grupo deverá descobrir a palavra e dizer os sons que ela tem. O grupo que conseguir realizar a atividade primeiro será o vencedor da rodada. No entanto, antes de iniciar uma nova rodada, dê mais alguns minutos para que os outros grupos possam descobrir as palavras e ajude, se necessário. Exemplos de palavras com 2 letras (2 fonemas) = pá, pé, oi, pó, lá, eu, nó; 3 letras (3 fonemas) = rei, fio, boi, dia, tia, rio, rua, baú; 4 letras (4 fonemas) = sapo, gato, pato, rato, cola, bolo, foca.

Encontro 11

Contagem de fonemas

Objetivos da BNCC

- **EI03TS03:** Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons;
- **EI03CG02:** Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.

Habilidades preditoras da alfabetização, recomendadas pela PNA:

- **Consciência fonológica:** identificar e manipular intencionalmente unidades da linguagem oral (fonemas);
- **Escrita emergente:** habilidade de escrever, a pedido, letras isoladas.

Atividades preparatórias

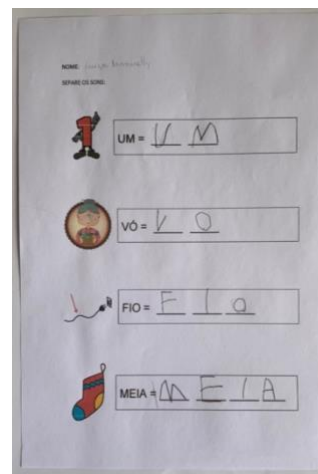
Como atividade preparatória, após a atividade da Senha, pedir às crianças para se sentarem em círculo e lembrá-las de que estão aprendendo um pouco mais sobre os sons das letras. Explicar então que as palavras escritas são formadas por um conjunto de letras e, portanto, um conjunto de sons e que, prestando bastante atenção na nossa pronúncia, nós conseguimos perceber todos os sons que compõem uma palavra e também podemos contá-los. Mostrar então ao grupo como fazer a segmentação das palavras em sons e a contagem dos sons, dizendo: *“Eu vou falar uma palavra bem devagar e vou contar o número de sons que formam essa palavra. A palavra é fio, /f/ /i/ /o/”*. Pronunciar cada fonema de forma lenta, levantando um dedo para cada som da palavra. Então reforçar: *“Eu levantei três dedos, portanto a palavra fio tem três sons, /f/ /i/ /o/”*. Oferecer mais alguns exemplos de segmentação fonêmica e contagem dos fonemas, usando palavras de 2, 3 e 4 sons. Quando perceber que os alunos estão adquirindo maior domínio e sentindo-se mais à vontade para realizar a segmentação e contagem dos fonemas, iniciar a atividade.

Este encontro deve ser realizado em dois momentos: uma atividade oral e uma atividade de escrita emergente.

Conduzindo a atividade

Inicialmente, colocar uma caixa com figuras e seus respectivos nomes escritos no centro do círculo. As grafias devem ser compostas com 2, 3 e 4 letras (sons). Explicar ao grupo que, cada um na sua vez, deverá retirar uma figura da caixa, nomear a figura e em seguida repetir lentamente o nome da figura, levantando um dedinho para cada som identificado. O aluno que conseguir identificar o número de sons que formam a palavra, ganhará um ponto. O grande vencedor será quem conseguir o maior número de pontos.

Após esta atividade oral, convidar os alunos a realizarem uma atividade de escrita emergente. Distribuir a cada criança uma folha A4 com quatro figuras e suas grafias. Os alunos devem identificar a figura, nomeá-la e grafar os sons que formam a palavra, separando-os. Esta atividade deve ser feita ao mesmo tempo com toda a turma. Por exemplo, dizer: “Qual é o nome da primeira figura da folha?” Um. “Quantos sons tem a palavra um?” Dois. “Quais são os sons da palavra um?” /u/ /m/. Agora vocês podem escrever as letras que fazem os sons da palavra um, separando-as”. Esta sequência deve ser realizada para as demais figuras da atividade. No momento em que as crianças escrevem as letras, deve-se incentivá-las a pronunciarem os sons correspondentes, para que elas possam fixar melhor a relação entre o formato da letra e o seu som.



Considerações sobre as atividades propostas/Possíveis Dificuldades esperadas

Algumas crianças podem apresentar dificuldades para isolar cada som das palavras. Nesses casos, inicialmente, pedir para que a criança fale lentamente o nome da figura, enquanto tenta descobrir os sons nela contidos; caso a criança ainda apresente dificuldades, sugere-se chamar sua atenção para a grafia da palavra, apontando para cada letra e ajudando-a a identificar/relembrar o som de cada letra, enfatizando assim a relação letra-som.

Sugestões para atividades complementares

Como atividade complementar, pode ser proposto que as crianças descubram quantos sons tem seus nomes próprios. Para isto, peça para que cada criança, fale seu nome bem devagar e levante um dedinho para cada som que encontrar, realizando a contagem, mostrando para a turma de quantos sons seu nome é formado. É interessante também incentivar a descoberta de que os nomes com mais sons são também aqueles com mais letras (com apoio do crachá).

Encontro 12

Qual som está faltando?

Objetivos da BNCC

- **EI03TS03:** Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons;
- **EI03CG02:** Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.

Habilidades preditoras da alfabetização, recomendadas pela PNA:

- **Conhecimento alfabético:** conhecimento do nome, das formas e dos sons das letras do alfabeto;
- **Consciência fonológica:** identificar e manipular intencionalmente unidades da linguagem oral (fonemas);
- **Escrita emergente:** habilidade de escrever, a pedido, letras isoladas.

Atividades preparatórias

Como atividade preparatória, após a Senha, lembrar ao grupo que as palavras escritas são formadas por um conjunto de letras e que cada letra tem um som. E que, prestando bastante atenção na nossa fala, nós conseguimos perceber os pequenos sons que compõem uma palavra. Prosseguir então com uma breve revisão de síntese, segmentação e contagem fonêmica e também de rima.

Para revisão da síntese fonêmica, dizer: *“Eu vou falar alguns sons e vocês terão que juntar os sons e descobrir qual é a palavra que eles formam. Qual é a palavra que estes sons formam: /n/ /ó/?” nó; “/v/ /ó/?” vó; “/p/ /i/ /a/?” pia.*

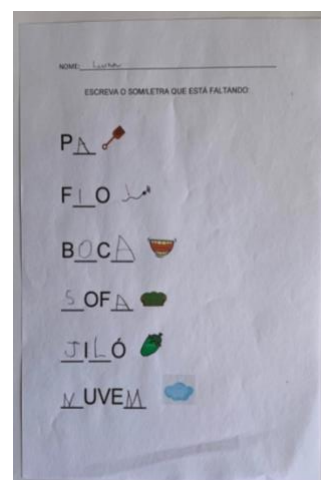
Para revisão da segmentação fonêmica, dizer: *“Agora nós vamos fazer o contrário, eu vou falar uma palavra bem devagar e nós vamos levantar um dedinho para cada som da palavra. A palavra é pá, /p//a/”. Falar a palavra lentamente e, junto com a turma, levantar um dedo para cada som da palavra. Então fazer a pergunta: “Quantos dedos nós levantamos?” dois, “Então, quantos sons tem a palavra pá?” dois. Para revisão da segmentação fonêmica, utilizar também algumas palavras compostas por três fonemas, como: *ele, imã, eco e gás.* Pronunciar as palavras lentamente, mostrando claramente o movimento dos lábios, para que as crianças possam perceber os sons e mudanças na posição da boca.*

Para a revisão sobre rimas, perguntar às crianças se elas se lembram do que é uma rima. Dar um tempo para que elas se expressassem oralmente e acatar as respostas

corretas. Posteriormente, dizer pares de palavras para os alunos, pedindo a eles para decidirem se as palavras rimam ou não. Por exemplo, dizer: “gato” e “pato” rimam? sim; “gato” e “cachorro” rimam? não; “flor” e “dor” rimam? sim. Após esta breve revisão, iniciar a atividade.

Conduzindo a atividade

Distribuir uma folha A4 para cada aluno, contendo seis figuras com suas respectivas grafias (nomes escritos), mas em cada grafia faltando uma letra. O objetivo da atividade é fazer as crianças nomearem cada figura lentamente, identificando, com o apoio das letras o som que está faltando e grafá-lo. Posteriormente, devem segmentar oralmente as palavras em fonemas, identificar o fonema inicial e final e verificar se algumas palavras rimam. Esta atividade deve ser feita ao mesmo tempo com todo o grupo. A atividade pode ser conduzida, dizendo: “Qual é o nome da primeira figura? Pá. “Qual é o som que está faltando na palavra pá?” /a/. “Então vamos escrever a letra A”. Dar um tempo para que as crianças façam o traçado da letra A. Depois, perguntar: “Qual é o primeiro som da palavra PÁ?” /p/. “Qual é o último som da palavra PÁ?” /a/. Após realizada esta sequência para todas as palavras da atividade, perguntar: “Nesta folha, tem palavras que rimam?” Sim. “Quais?” Pá e sofá.



Considerações sobre as atividades propostas/Possíveis Dificuldades esperadas

Algumas crianças podem apresentar dificuldades para detectar os sons das palavras. Neste momento, pode ser útil repetir a prática individualmente com o aluno, reproduzindo a palavra lentamente, para que o aluno possa perceber os sons que existem na palavra. Depois peça para que o aluno tente novamente, num ambiente agradável e sem cobranças, estabelecendo um ambiente lúdico para a aprendizagem e uma relação afetiva com as crianças.

Durante a atividade de escrita emergente, algumas crianças podem apresentar dificuldades para lembrar o traçado de algumas letras. Neste momento é possível auxiliar a criança, mostrando a letra para que o aluno possa efetuar a cópia.

Sugestões para atividades complementares

Uma possibilidade para atividade complementar, é brincar de formar uma nova palavra através da troca ou omissão de um fonema. Para esta atividade, pode ser utilizado um alfabeto móvel ou cartões com as letras.

Exemplo de troca de fonema:

Eu tenho a palavra PATO, se eu trocar o som /p/ por /g/ fica? GATO

Eu tenho a palavra MOLA, se eu trocar o som /m/ por /b/ fica? BOLA

Eu tenho a palavra RUA, se eu trocar o som /r/ por /l/ fica? LUA

Exemplo de omissão de fonema:

Se eu retirar o som /l/ da palavra LUVA fica? UVA

Se eu retirar o som /f/ da palavra FOCA fica? OCA

Se eu retirar o som /k/ da palavra CASA fica? ASA

4.2.PROGRAMA PARA O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA SILÁBICA

Apresenta-se, a seguir, o programa elaborado pela pesquisadora para o treino das habilidades de consciência silábica, o qual foi desenvolvido com o GS. É importante salientar que os tópicos “Considerações sobre as atividades propostas/Possíveis Dificuldades esperadas” e “Sugestões para atividades complementares”, apresentados ao final de cada atividade, foram incluídos *a posteriori*, buscando aprimorar a descrição do programa para sua possível aplicação em contextos naturais de sala de aula. O tópico, relativo a “dificuldades esperadas”, particularmente, foi elaborado com base em dificuldades efetivamente encontradas pela pesquisadora, sugerindo algumas ações realizadas por ela, de modo a favorecer a compreensão e a realização das atividades pelos participantes.

Encontro 1

Descobrir os sons ou os “pedacinhos” das famílias silábicas das letras F, J e M.

Objetivos da BNCC:

- **EI03EO04:** Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos;
- **EI03TS03:** Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons;

- **EI03CG02:** demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades;
- **EI03CG05:** Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.

Habilidades preditoras da alfabetização, recomendadas pela PNA:

- **Conhecimento alfabético:** conhecimento do nome e das formas das letras do alfabeto;
- **Consciência fonológica:** identificar e manipular intencionalmente unidades da linguagem oral (sílabas);
- **Escrita emergente:** habilidade de escrever, a pedido, sílabas isoladas.

Atividades preparatórias

Como atividade preparatória, fazer o acolhimento dos alunos e a entrega dos crachás com os nomes próprios. Após este momento, sugerir que as crianças se sentem em círculo e falem sobre quem são suas famílias (pai, mãe, irmão, etc.). Em seguida, com o auxílio de uma folha A2, mostrar figuras com diversas famílias, por exemplo, família de gente, família de corujas e família de pássaros. O objetivo é sensibilizar as crianças quanto aos diversos tipos de famílias, para posteriormente, mostrar que as letras também possuem suas famílias.



Conduzindo as atividades

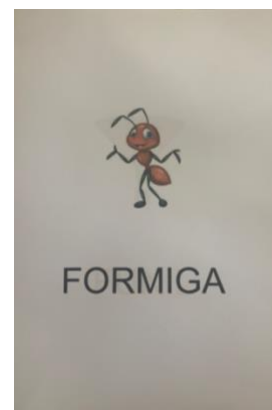
Com o auxílio de um cartaz em folha A2, apresentar ao grupo a família da letra F: “Esta é a família da letra F e esta família tem vários “pedacinhos” e cada “pedacinho” gosta de fazer um som: F+A=/fa/, F+E=/fe/, F+I=/fi/, F+O=/fo/ e F+U=/fu/”. Como atividade de fixação, apontar para o cartaz da família da letra F e perguntar: “qual é mesmo o nome desta família?” família do F. “E quais são os sons que ela gosta de fazer?” /fa/, /fe/, /fi/, /fo/ e /fu/. O grupo deve ser incentivado a



reproduzir o som das sílabas de maneira exagerada, mostrando o movimento dos lábios. Para apoiar esta atividade, disponibilizar um sussurro-fone, uma espécie de telefone de brinquedo que amplia o som e um espelho para visualizar o movimento das boquinhas.



Após a exploração dos sons da família da letra F, *fa/*, */fe/*, */fi/*, */fo/* e */fu/*, também associados a figuras/palavras começadas por essas sílabas, mostrar cartazes em folha A4 com figuras começadas com as sílabas, e respectivos nomes escritos, chamando a atenção das crianças para a sílaba inicial das palavras. As crianças também devem ser incentivadas a dizer mais palavras e identificar nos crachás os nomes dos colegas que começam com a família silábica da letra F. Por exemplo: *“vamos falar mais palavras que começam com os sons da família da letra F?”* *“E neste grupo, existe alguém que tem o nome que começa com os sons da família da letra F?”*. Aguardar alguns instantes para que as crianças pensem em palavras e/ou nomes que se iniciam com as sílabas e acatar as respostas corretas. Após a apresentação da família da letra F, considerar esta sequência para a introdução das famílias silábicas das letras: J e M.



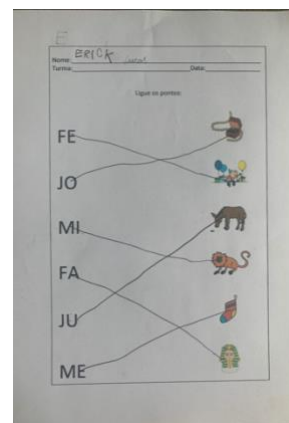
Em seguida, propor um jogo de aliteração, pronunciando uma das sílabas trabalhadas e posteriormente três palavras. As crianças devem identificar a palavra que começa com a sílaba dada. Por exemplo, o condutor fala: *“Qual destas três palavras começa com /fa/: faraó, igreja ou dedo?”* Faraó.

Após o jogo de aliteração, realizar uma atividade de escrita emergente, distribuindo, para cada criança, uma folha de papel A4 com as sílabas apresentadas pontilhadas, cada sílaba com uma imagem de apoio. As crianças devem ser incentivadas a completar os pontilhados das sílabas ao mesmo tempo em que reproduzem os seus sons, com o objetivo de relacionar a grafia da sílaba ao seu som. Esta atividade deve ser feita ao mesmo tempo com toda a turma. É possível conduzir a atividade dizendo: *“Qual é o nome da primeira família da folha?”* Família da letra F. *“Quais são os sons ou “pedacinhos” da família da letra F?”* */fa/*, */fe/*, */fi/*, */fo/* e */fu/*. *“Então agora vocês irão passar o lápis por cima dos pedacinhos ou sílabas da família da letra F e fazer o*



seu som.” Esta sequência deve ser realizada para as demais famílias apresentadas neste encontro.

Por fim, distribuir folhas A4 com figuras de um lado da página e suas respectivas sílabas iniciais escritas, do outro, incentivando as crianças a falar o nome das figuras, identificar a primeira sílaba ou o primeiro “pedacinho” da palavra e “ligar” a figura à grafia da primeira sílaba correspondente. Esta atividade deve ser feita ao mesmo tempo com toda a turma. Sugere-se conduzir a atividade dizendo: “Qual é o nome da primeira figura da folha?” É uma joia. “Qual é a primeira sílaba ou o primeiro “pedacinho” da palavra joia?” /jo/. “Então agora vocês irão procurar na folha a sílaba JO e ligar na figura da joia”. Esta sequência deve ser realizada para as demais figuras da atividade.



Considerações sobre as atividades propostas/Possíveis Dificuldades esperadas

Alguns alunos podem apresentar dificuldades para se expressarem oralmente ou para participar do jogo de aliteração. Neste momento, é importante incentivar estes alunos a falar, para desenvolverem a expressão oral.

Algumas crianças podem ter dificuldades em identificar a sílaba inicial das figuras/palavras, durante a atividade de “ligar”, nesses casos, deve-se auxiliar esses alunos em suas mesas, pronunciando o nome das figuras e enfatizando a sílaba inicial das palavras.

Sugestões para atividades complementares

Como atividade complementar, pode ser solicitado que as crianças realizem uma pesquisa em jornais ou revistas, buscando figuras que tem nomes que se iniciam com as famílias silábicas das letras F, J e M, para então recortá-las e colá-las em um cartaz. Esta atividade pode ser realizada em pequenos grupos.

Encontro 2

Descobrimos os sons ou os “pedacinhos” das famílias silábicas das letras N, V e L.

Objetivos da BNCC:

- **EI03TS03:** Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons;
- **EI03CG02:** demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades;
- **EI03CG05:** Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.

Habilidades preditoras da alfabetização, recomendadas pela PNA:

- **Conhecimento alfabético:** conhecimento do nome e das formas das letras do alfabeto;
- **Consciência fonológica:** identificar e manipular intencionalmente unidades da linguagem oral (sílabas);
- **Escrita emergente:** habilidade de escrever, a pedido, sílabas isoladas.

Atividades preparatórias

Como atividade preparatória, lembrar ao grupo que eles estão aprendendo um pouco mais sobre as famílias das letras e fazer uma pequena revisão das últimas letras e sílabas apresentadas. Por exemplo: *“Vocês se lembram quais foram as famílias das letras que nós já aprendemos?” F, J e M. “Me falem uma palavra que começa com /fo/”, “Me falem uma palavra que começa com /ja/” “Me falem uma palavra que começa com /me/”.* A cada pergunta, aguardar por alguns instantes as respostas das crianças e acolher as corretas. Caso alguma criança responda com uma palavra incorreta, oferecer um feedback corretivo de maneira afetiva.

Conduzindo a atividade

Com o auxílio de um cartaz em folha A2, apresentar ao grupo a família da letra N: *“Esta é a família da letra N, esta família tem vários “pedacinhos” e cada “pedacinho” gosta de fazer um som: N+A=/na/, N+E=/ne/, N+I=/ni/, N+O=/no/ e N+U= /nu/. Como atividade de fixação, apontar para o cartaz da família da letra N e perguntar: “Qual é mesmo o nome desta família?” família do N. “E quais são os sons que ela gosta de fazer?” /na/, / ne/, /ni/, /no/ e /nu/. O grupo deve ser incentivado a reproduzir o som das sílabas de maneira exagerada, mostrando o movimento dos lábios.*

Para apoiar esta atividade, disponibilizar um sussurro-fone, uma espécie de telefone de brinquedo que amplia o som e um espelho para visualizar o movimento das boquinhas. Após a exploração dos sons da família da letra N, mostrar cartazes em folha A4 com figuras cujos nomes comecem com as sílabas /na/, /ne/, /ni/, /no/ e /nu/, juntamente com suas respectivas grafias, chamando a atenção das crianças para a sílaba inicial das palavras. As crianças devem ser incentivadas a dizer mais palavras começadas com a família silábica da letra N e a identificar nos crachás os nomes dos colegas que começam com essas sílabas. Por exemplo: *“Vamos falar mais palavras que começam com os sons da família da letra N?”* *“E neste grupo, existe alguém que tem o nome que começa com os sons da família da letra N?”*. Aguardar alguns instantes para que as crianças pensem em palavras e/ou nomes iniciados com as sílabas /na/, /ne/, /ni/, /no/ e /nu/ e acatar as respostas corretas. Após a apresentação da família da letra N, repetir esta sequência para a introdução das famílias das letras V e L.

Após a apresentação das famílias das letras N, V e L, propor um jogo de aliteração, no qual é pronunciada uma das sílabas trabalhadas e, posteriormente, três palavras. As crianças devem identificar a palavra que começa com a sílaba dada. Por exemplo: *“Qual destas três palavras começa com /na/: jogo, navio ou leão?”* Navio.

A seguir, realizar uma atividade de escrita emergente, distribuindo a cada criança uma folha A4 com as sílabas apresentadas pontilhadas, cada sílaba com uma imagem de apoio. As crianças devem ser incentivadas a completar os pontilhados das sílabas ao mesmo tempo em que reproduzem os seus sons, com o objetivo de relacionar a grafia da sílaba ao seu som. Esta atividade deve ser feita ao mesmo tempo com toda a turma. Conduzir a atividade dizendo: *“Qual é o nome da primeira família da folha?”* Família da letra N. *“Quais são os sons ou “pedacinhos” da família da letra N?”* /na/, /ne/, /ni/, /no/ e /nu/. *“Então agora vocês irão passar o lápis por cima dos “pedacinhos” ou sílabas da família da letra N e fazer o seu som”*. Esta sequência deve ser realizada para as demais famílias silábicas apresentadas neste encontro.

Por fim, distribuir folhas A4 com figuras de um lado e suas respectivas sílabas iniciais escritas de outro, e incentivar as crianças a falar o nome das figuras, identificar oralmente a primeira sílaba ou o primeiro “pedacinho” da palavra e “ligar” a figura à sílaba escrita correspondente. Esta atividade deve ser feita ao mesmo tempo com toda a turma. Sugere-se conduzir a atividade dizendo: *“Qual é o nome da primeira figura da folha?”* É uma laranja. *“Qual é a primeira sílaba ou o primeiro “pedacinho” da palavra*

laranja?” /la/. Então agora vocês irão procurar na folha a sílaba LA e ligar na figura da laranja”. Esta sequência deve ser realizada para as demais figuras/palavras da atividade.

Considerações sobre as atividades propostas/Possíveis Dificuldades esperadas

Algumas crianças podem apresentar dificuldades para isolar a sílaba inicial das palavras e/ou relacionar o som da sílaba à grafia correspondente. Nesses casos, sugere-se repetir a prática individualmente com o aluno, segmentando e pronunciando as sílabas de maneira exagerada, mostrando o movimento dos lábios e pedindo para que ele tente novamente, num ambiente agradável e sem cobranças, estabelecendo um ambiente lúdico para a aprendizagem e uma relação afetiva com as crianças.

Sugestões para atividades complementares

Uma possibilidade para a prática complementar é trabalhar com trava-línguas da tradição popular, ou outros textos que preferir, que possuem as famílias silábicas das letras N, V e L como, por exemplo, os seguintes: “*No Pólo Norte neva na noite de natal*”, “*Se vaivém fosse e viesse, vaivém ia, mas como vaivém vai e não vem, vaivém não vai*”, “*Luzia lustrava o lustre listrado, o lustre listrado luzia*”. Para tanto, os trava-línguas podem ser colocados no quadro negro, lidos para as crianças enfatizando as sílabas trabalhadas e pedindo para que elas repitam as palavras e o texto. Depois, uma sílaba pode ser reproduzida e solicitado que, um aluno de cada vez, vá até o quadro negro e circule a sílaba correspondente.

Encontro 3

Descobrimos os sons ou os “pedacinhos” das famílias silábicas do S, R, B e C.

Objetivos da BNCC:

- **EI03TS03:** Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons;
- **EI03CG02:** Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades;
- **EI03CG05:** Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.

Habilidades preditoras da alfabetização, recomendadas pela PNA:

- **Conhecimento alfabético:** conhecimento do nome e das formas das letras do alfabeto;
- **Consciência fonológica:** identificar e manipular intencionalmente unidades da linguagem oral (sílabas);
- **Escrita emergente:** habilidade de escrever, a pedido, sílabas isoladas.

Atividades preparatórias

Como atividade preparatória, fazer uma pequena revisão sobre as últimas famílias silábicas apresentadas, lançando algumas perguntas aos alunos: *“Vocês se lembram que nós estamos aprendendo sobre as famílias das letras?”* sim, *“Vocês se lembram quais foram as famílias silábicas que nós aprendemos no último encontro?”* N, V e L. *“Me falem uma palavra que começa com /na/”, “Me falem uma palavra que começa com /ve/”, “Me falem uma palavra que começa com /li/”*. A cada pergunta, aguardar por alguns instantes pelas respostas das crianças e acolher as corretas.

Conduzindo a atividade

Com o auxílio de um cartaz em folha A2, apresentar ao grupo a família da letra S: *“Esta é a família da letra S. Esta família tem vários “pedacinhos” e cada “pedacinho” gosta de fazer um som: S+A=/sa/, S+E=/se/, S+I=/si/, S+O=/so/ e S+U=/su/”*. Como atividade de fixação, apontar para o cartaz da família da letra S e perguntar: *“Qual é mesmo o nome desta família?”* família do S. *“E quais são os sons que ela gosta de fazer?”* /sa/, /se/, /si/, /so/ e /su/. O grupo deve ser incentivado a reproduzir o som das sílabas de maneira exagerada, mostrando o movimento dos lábios. Para apoiar esta atividade, disponibilizar um sussurrofone, uma espécie de telefone de brinquedo que amplia o som e um espelho para visualizar o movimento das boquinhas. Após a exploração dos sons da família da letra S, mostrar cartazes em folha A4, com figuras que começam com as sílabas /sa/, /se/, /si/, /so/ e /su/ e seus respectivos nomes escritos, chamando a atenção das crianças para a sílaba inicial das palavras. As crianças também devem ser incentivadas a dizer mais palavras que começam com a família da letra S e a identificar nos crachás os nomes dos colegas que começam com essas sílabas. Por exemplo: *“Vamos falar mais palavras que começam com os sons da família da letra S?”* *“E neste grupo, existe alguém que tem o nome que começa com os sons da família da letra S?”*. Aguardar alguns instantes para que as crianças pensem em palavras e/ou nomes

iniciados com as sílabas /sa/, /se/, /si/, /so/ e /su/ e acatar as respostas corretas. Após a apresentação da família da letra S, esta sequência deve ser repetida para a introdução das famílias das letras: R, B e C.

Após a apresentação das famílias das letras S, R, B e C, propor um jogo de aliteração, pronunciando uma sílaba trabalhada e, posteriormente, três palavras. As crianças devem identificar a palavra que começa com a sílaba dada. Por exemplo: *“Qual destas três palavras começa com /Ra/”: pipa, navio ou raio? Raio.*

Em seguida, propor ao grupo uma atividade de escrita emergente, distribuindo a cada criança uma folha A4 com as sílabas trabalhadas pontilhadas, cada sílaba com uma imagem de apoio. Nesta atividade as crianças são incentivadas a completar os pontilhados das sílabas ao mesmo tempo em que reproduzem os seus sons, com o objetivo de relacionar a grafia da sílaba ao seu som. Esta atividade é feita ao mesmo tempo com toda a turma. Sugere-se conduzir a atividade dizendo: *“Qual é o nome da primeira família da folha?” Família da letra S. “Quais são os sons ou “pedacinhos” da família da letra S?” sa, se, si, so e su. “Então agora vocês irão passar o lápis por cima dos “pedacinhos” ou sílabas da família da letra S e fazer o seu som”.* Esta sequência deve ser realizada para as demais famílias silábicas apresentadas neste encontro.

Por fim, distribuir folhas A4 com figuras de um lado da página e suas respectivas sílabas iniciais escritas do outro lado da página, incentivando as crianças a falar o nome das figuras, identificar a primeira sílaba ou o primeiro “pedacinho” da palavra e “ligar” a figura à grafia da sílaba correspondente. Esta atividade é feita ao mesmo tempo com toda a turma e pode ser conduzida dizendo: *“Qual é o nome da primeira figura da folha?” É uma bebê. “Qual é a primeira sílaba ou o primeiro “pedacinho” da palavra bebê?” /be/. “Então agora vocês irão procurar na folha a sílaba BE e ligar na figura do bebê”.* Esta sequência deve ser realizada para as demais figuras/sílabas da atividade.

Considerações sobre as atividades propostas/Possíveis Dificuldades esperadas

Algumas crianças podem apresentar dificuldades para relacionar o som da sílaba à grafia correspondente. Nestes casos, pode ser útil repetir a prática individualmente com o aluno, oferecendo pistas e eventualmente indicando a resposta correta, numa relação livre de cobranças.

Algumas crianças podem apresentar dificuldades para assimilar a diferença de som que existe em algumas sílabas com a letra C. Neste caso, deve ser explicado que algumas letras mudam de som quando estão acompanhadas de outras. A letra C tem som

de /k/ quando depois dela vêm as vogais A, O e U, como nas palavras *casa*, *coruja* e *cubo*. E a letra C tem som de /s/ quando depois dela vêm as vogais E e I, como nas palavras *cebola*, *circo* ou em nomes próprios como Cecília. Talvez, para o momento escolar em que as crianças se encontram, apresentar somente os componentes silábicos relativos à realização fonológica dominante (CA, CO, CU) possa ser mais interessante.

Sugestões para atividades complementares

Como prática complementar, pode ser pedido que os alunos façam desenhos que tem nomes que começam com sílabas das famílias das letras S, R, B e C.

Encontro 4

Descobrimos os sons ou os “pedacinhos” das famílias silábicas das letras P, D, T e G.

Objetivos da BNCC:

- **EI03TS03:** Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons;
- **EI03CG02:** demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades;
- **EI03CG05:** Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.

Habilidades preditoras da alfabetização, recomendadas pela PNA:

- **Conhecimento alfabético:** conhecimento do nome e das formas das letras do alfabeto;
- **Consciência fonológica:** identificar e manipular intencionalmente unidades da linguagem oral (sílabas);
- **Escrita emergente:** habilidade de escrever, a pedido, sílabas isoladas.

Atividades preparatórias

Relembrar as sílabas que já foram trabalhadas ajuda a consolidar o conhecimento, portanto, como atividade preparatória, sugere-se fazer uma pequena revisão sobre as últimas famílias silábicas apresentadas, lançando algumas perguntas aos alunos: “Vocês

se lembram que nós estamos aprendendo sobre as famílias das letras?” sim; “Vocês se lembram quais foram as famílias silábicas que nós aprendemos no último encontro?” S, R, B e C. “Me falem uma palavra que começa com /sa/”, “Me falem uma palavra que começa com /re/” e assim por diante, até terminar a revisão do último encontro. A cada pergunta, aguardar por alguns instantes as respostas das crianças e acolher as corretas. Caso alguma criança responda uma palavra incorreta, oferecer um feedback corretivo de maneira afetiva.

Conduzindo a atividade

Com o auxílio de um cartaz em folha A2, apresentar ao grupo a família da letra P: *“Esta é a família da letra P e esta família tem vários “pedacinhos” e cada “pedacinho” gosta de fazer um som: P+A=/pa/, P+E=/pe/, P+I=/pi/, P+O=/po/ e P+U=/pu/”*. Como atividade de fixação, apontar para o cartaz da família da letra P e perguntar: *“Qual é mesmo o nome desta família?” família do P. “E quais são os sons que esta família gosta de fazer?” /pa/, /pe/, /pi/, /po/ e /pu/*. O grupo deve ser incentivado a reproduzir o som das sílabas de maneira exagerada, mostrando o movimento dos lábios. Para apoiar esta atividade, disponibilizar um sussurrofone, uma espécie de telefone de brinquedo que amplia o som e um espelho para visualizar o movimento das boquinhas. Após a exploração dos sons da família da letra P, mostrar cartazes em folha A4 com figuras começadas com as sílabas /pa/, /pe/, /pi/, /po/ e /pu/ e seus respectivos nomes escritos, chamando a atenção das crianças para a sílaba inicial das palavras. As crianças também devem ser incentivadas a dizer mais palavras e identificar nos crachás os nomes dos colegas que começam com a família silábica da letra P. Por exemplo: *“Vamos falar mais palavras que começam com os sons da família da letra P?” “E neste grupo, existe alguém que tem o nome que começa com os sons da família da letra P?”*. Aguardar alguns instantes para que as crianças pensem em palavras e/ou nomes que iniciem com as sílabas /pa/, /pe/, /pi/, /po/ e /pu/ e acatar as respostas corretas. Após a apresentação da família da letra P, esta sequência deve ser repetida para a introdução das famílias silábicas das letras: D, T e G.

Após a apresentação das famílias silábicas das letras P, D, T e G, propor um jogo de aliteração, pronunciando uma sílaba e posteriormente três palavras. As crianças devem identificar a palavra que começa com a sílaba dada. Por exemplo: *“Qual destas três palavras começa com /pa/? bola, pato ou formiga?” Pato.*

Em seguida, propor uma atividade de escrita emergente, distribuindo a cada criança uma folha A4 com as sílabas trabalhadas pontilhadas, cada sílaba com uma imagem de apoio. As crianças são incentivadas a completar os pontilhados das sílabas ao mesmo tempo em que reproduzem os seus sons, com o objetivo de relacionar a grafia da sílaba ao seu som. Esta atividade deve ser feita ao mesmo tempo com toda a turma. Conduzir a atividade dizendo: *“Qual é o nome da primeira família da folha?” Família da letra P. “Quais são os sons ou “pedacinhos” da família da letra P? /pa/, /pe/, /pi/, /po/ e /pu/. “Então agora vocês irão passar o lápis por cima dos “pedacinhos” ou sílabas da família da letra P e fazer o seu som”*. Esta sequência deve ser realizada para as demais famílias apresentadas neste encontro.

Por fim, distribuir folhas A4 com figuras de um lado da página e suas respectivas sílabas iniciais escritas do outro lado e incentivar as crianças a falar o nome das figuras, identificar a primeira sílaba ou o primeiro “pedacinho” da palavra e “ligar” a figura à sílaba escrita correspondente. Esta atividade deve ser feita ao mesmo tempo com toda a turma. Conduzir a atividade dizendo: *“Qual é o nome da primeira figura da folha?” É um tatu. “Qual é a primeira sílaba ou o primeiro “pedacinho” da palavra tatu?” /ta/. “Então agora vocês irão procurar na folha a sílaba TA e ligar na figura do tatu*. Esta sequência deve ser realizada também para as demais figuras/sílabas da atividade.

Considerações sobre as atividades propostas/Possíveis Dificuldades esperadas

Algumas crianças podem apresentar dificuldades para relacionar o som da sílaba à sua grafia. Neste momento sugere-se repetir a prática individualmente com o aluno, incentivando-o a tentar novamente e oferecendo mais dicas, se necessário.

Algumas crianças podem apresentar dificuldades para assimilar os dois sons da família silábica da letra G. Nesse caso, explicar que a letra G tem som de /g/ quando depois dela vêm as vogais A, O e U, como nas palavras *gato, gola e guri*. E a letra G tem som de /j/ quando depois dela vêm as vogais E e I, como nas palavras *gelo e girafa*. Talvez, para o momento escolar em que as crianças se encontram, apresentar somente os componentes silábicos relativos à realização fonológica dominante da letra G (GA, GO, GU) possa ser mais interessante.

Sugestões para atividades complementares

Como sugestão para atividade complementar, pode ser realizada uma revisão de todas as sílabas e seus sons que foram apresentados neste programa. Esta revisão pode

ser feita através da dinâmica da “Caixa das Sílabas e seus Sons” com a turma. Separe uma caixa e as sílabas (silabário móvel ou cartões com sílabas escritas). Coloque todas as sílabas dentro da caixa e deixe a caixa disposta à frente dos alunos. Depois, peça para que um aluno de cada vez, vá até a caixa, feche os olhos e pegue uma sílaba. Por fim, o aluno deve dizer qual é a sílaba e uma palavra que começa com a mesma. Caso algum aluno tenha alguma dificuldade para realizar esta dinâmica, dê o suporte necessário.

Senha de Entrada para as Brincadeiras

Do 5º ao 12º encontro, antes de iniciar as brincadeiras com as sílabas, recomenda-se pedir uma “Senha de Entrada” para cada criança. A Senha consiste em dizer uma palavra que comece com a sílaba pedida. Por exemplo: “*Ana me fale uma palavra que começa com /fa/*”. Assim que a Ana apresentar uma palavra correta, ela estará apta a participar da brincadeira/atividade. Caso alguma criança apresente dificuldade para encontrar uma palavra com a sílaba dada, pode-se oferecer duas palavras para que a criança possa optar por qual delas corresponde à senha correta, como, por exemplo: “*Qual destas palavras começa com /fa/: faca ou bola? Faca*”. Esta estratégia colabora para a consolidação e revisão da Consciência fonológica, através das habilidades de produção e identificação de aliteração ao nível silábico.

Encontro 5

Bingo das sílabas.

Objetivos da BNCC:

- **EI03TS03:** Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons;
- **EI03CG02:** demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.

Habilidades preditoras da alfabetização, recomendadas pela PNA:

- **Conhecimento alfabético:** Identificação das letras que correspondem às sílabas;

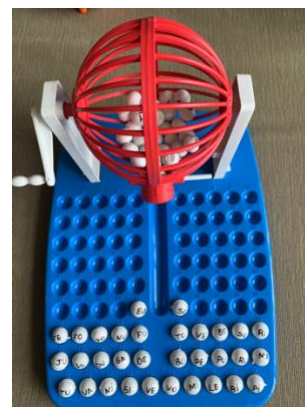
- **Consciência fonológica:** identificar e manipular intencionalmente unidades da linguagem oral (sílabas).

Atividades preparatórias

Como atividade preparatória, além da Senha, solicitar aos alunos para se sentarem em círculo e relembrá-los que eles estavam conhecendo um pouco mais sobre as famílias silábicas das letras. Informar, então, que neste encontro eles irão jogar o bingo das sílabas.

Conduzindo a atividade

Para iniciar a atividade sugere-se perguntar: “*vocês sabem o que é um bingo?*”. Explicar que bingo é um jogo com bolinhas e cartelas. As bolinhas ficam dentro de um globo e cada uma delas contém uma informação. Toda vez que uma bolinha é retirada do globo é revelada sua informação e os jogadores têm que verificar se existe a informação pedida em suas cartelas. Continuar a explicação dizendo: “*No nosso bingo, as informações que as bolinhas trazem são os sons das sílabas e as cartelas contém a grafia das sílabas. Toda vez que for retirado uma sílaba do globo, vocês terão que procurá-la em suas cartelas, se encontrarem, vocês deverão marcar a sílaba com um feijão.*”



CA	LE	BINGO!		BI	PI
MI	FU	NA	TA	DE	VI
SO	JO	DE	FE		

Distribuir uma cartela do bingo e alguns feijões para marcação para cada criança e dizer: “*Eu vou retirar uma bolinha do globo e vou fazer o som da sílaba que ela está pedindo, quem tiver na cartela a sílaba que faz este som, poderá colocar um feijão por cima.*” E depois: “*A primeira sílaba é /pa/, quem tem a sílaba PA, pode marcar na cartela*”. O jogo deve seguir até que o primeiro aluno complete a cartela e seja eleito o grande vencedor.

Considerações sobre as atividades propostas/Possíveis Dificuldades esperadas

Alguns alunos podem apresentar dificuldades para associar a sílaba verbalizada à grafia correspondente. Nestes casos, deve-se repetir o som e auxiliar individualmente o aluno.

Sugestões para atividades complementares

Como atividade complementar é sugerida a brincadeira “Baú da Sílabas”. Separe um baú ou uma caixa com diversos brinquedos. Peça para que as crianças encontrem brinquedos que tem nomes que se iniciam com uma determinada sílaba. Por exemplo, dê comandos para as crianças desta forma: “*pegue um brinquedo que comece com /ca/*”. Faça o som da sílaba de maneira exagerada, mostrando o movimento dos lábios. E as crianças devem encontrar, por exemplo, um carrinho.

Encontro 6

Quem tem a próxima sílaba?

Objetivos da BNCC:

- **EI03TS03:** Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons;
- **EI03CG02:** demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.

Habilidades preditoras da alfabetização, recomendadas pela PNA:

- **Conhecimento alfabético:** Identificação das letras que correspondem às sílabas;
- **Consciência fonológica:** identificar e manipular intencionalmente unidades da linguagem oral (sílabas).

Atividades preparatórias

Como atividade preparatória, além da Senha, pedir para que as crianças se sentem em círculo e relembrar aos alunos que eles estão conhecendo um pouco mais sobre as famílias silábicas das letras. Informar então que, neste encontro, eles irão brincar com um jogo de cartas com as sílabas.

Conduzindo a atividade

Distribuir 5 cartas com sílabas e figuras (cujos nomes se iniciam com a sílaba em questão) para cada criança. Cada carta deve conter uma frase, por exemplo: “*Eu tenho a sílaba TA, quem tem a sílaba MO?*”. Nesta brincadeira, uma criança retira uma carta de seu monte, coloca-a no centro da



roda e diz, por exemplo: “*Eu tenho a sílaba BE, quem tem a sílaba CA?*”. Neste momento, as outras crianças verificavam em suas cartas se elas têm a sílaba CA. Quem a encontra, coloca-a no centro da roda e pede o próximo som, por exemplo: “*Eu tenho a sílaba CA, quem tem a sílaba PI?*”. E assim por diante, até que uma criança esgote com suas cartas, sendo o grande vencedor da rodada.

Considerações sobre as atividades propostas/Possíveis dificuldades esperadas

Algumas crianças podem apresentar dificuldades para relacionar o som da sílaba à sua grafia. Neste momento repetir a prática individualmente com o aluno, pedindo para que ele tente novamente, num ambiente agradável e sem cobranças, estabelecendo um ambiente lúdico para a aprendizagem e uma relação afetiva com as crianças.

Sugestões para atividades complementares

Como atividade complementar, pode ser realizada a “Dança das Cadeiras das Sílabas”. Nesta brincadeira, a cada rodada, o condutor deve estipular uma sílaba. Por exemplo, na primeira rodada diga: “*Nesta rodada, vocês devem procurar uma cadeira para sentar quando escutarem uma palavra que começa com /ma/*”. Então, as crianças devem caminhar em volta das cadeiras enquanto o condutor pronuncia diversas palavras. E quando os alunos ouvirem uma palavra que começa com /ma/, eles devem procurar uma cadeira para se sentar. Na segunda rodada deverá ser escolhido outra sílaba e assim por diante até que apareça o grande vencedor.

Encontro 7

Formando palavras e identificando a sílaba inicial e final.

Objetivos da BNCC:

- **EI03TS03:** Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons;
- **EI03CG02:** demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.

Habilidades preditoras da alfabetização, recomendadas pela PNA:

- **Conhecimento alfabético:** Identificação das letras que correspondem às sílabas;
- **Consciência fonológica:** identificar e manipular intencionalmente unidades da linguagem oral (sílabas).

Atividades preparatórias

Como atividade preparatória, além da Senha, lembrar aos alunos que eles estão conhecendo um pouco mais sobre as famílias silábicas. E que neste encontro eles devem prestar mais atenção no começo e no final das palavras. Pedir para que os alunos se sentem em círculo, para dar início à brincadeira.

Conduzindo a atividade

Colocar uma “Caixa Secreta” no centro do círculo. Dentro desta “Caixa Secreta” deve haver sílabas móveis, de acordo com as famílias das letras trabalhadas neste programa de treinamento. Nesta brincadeira, uma criança por vez, retira cerca de 3 a 4 sílabas da caixa e tenta formar uma palavra. Posteriormente, a criança



deve apontar para a primeira sílaba e identificar o seu som e depois apontar para a última sílaba e identificar seu som. A criança que conseguir cumprir o objetivo da brincadeira, ganha 1 ponto. No final, o grande vencedor será quem conseguir juntar o maior número de pontos.

Considerações sobre as atividades propostas/Possíveis Dificuldades esperadas

Não é esperado que, na etapa escolar em que os alunos se encontram, eles saibam formar palavras de forma independente. Portanto, a maioria dos alunos precisará de ajuda

para formar palavras, num ambiente agradável, através de uma relação afetiva com as crianças.

Sugestões para atividades complementares

Como atividade complementar, pode ser pedido que os alunos identifiquem a sílaba inicial e final dos seus nomes próprios e de seus colegas.

Encontro 8

Percebendo as rimas

Objetivos da BNCC

- **EI03EF02:** Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.

Habilidades preditoras da alfabetização, recomendadas pela PNA:

- **Consciência fonológica:** identificar e manipular intencionalmente unidades da linguagem oral (rimas).

Atividades preparatórias

Como atividade preparatória, além da Senha, lembrar aos alunos que no último encontro eles brincaram de identificar a sílaba inicial e final das palavras. Depois fazer a seguinte pergunta aos alunos: “*Vocês sabem o que é uma rima?* Explicar que nós temos uma rima quando duas ou mais palavras terminam com o mesmo som. Por exemplo: “*Avião e leão; barata e batata; cadela e cinderela; são palavras que rimam*”. Os exemplos dos pares de palavras rimadas devem ser dados enfatizando o som final das palavras.

Conduzindo a atividade

Após a atividade preparatória, apresentar a letra da música “GOSTO DE RIMAR” de autoria de Alda Casqueira Fernandes, em folha A2 para que as crianças possam visualizar as palavras rimadas da música.

GOSTO DE RIMAR (Alda Casqueira Fernandes) (adaptada)

Gosto de rimar, isto é muito BOM
Palavras que rimam terminam no mesmo SOM

CHIMPANZÉ rima com BONÉ
BONÉ rima com JOSÉ
JOSÉ rima com MANÉ (bebê)
MANÉ rima com CHULÉ

AVIÃO rima com FEIJÃO
FEIJÃO rima com IRMÃO
IRMÃO, rima com JOÃO
JOÃO rima com CHORÃO

SONHAR rima com FALAR
FALAR rima com SENTAR

SENTAR rima com PINTAR
PINTAR rima com CANTAR

JOANA rima com CABANA
CABANA rima com SEMANA
SEMANA rima com ANA
E ANA rima com BANANA

PINCEL rima com ANEL
ANEL rima com PAPEL
PAPEL rima com MANOEL
MANOEL rima com PASTEL

Inicialmente as crianças devem ser convidadas a escutar a música, cantada pela aplicadora, enfatizando o som final das palavras rimadas. Posteriormente, as crianças são incentivadas a cantar a música também. Depois, iniciar a brincadeira: cantar a música fazendo pausas, neste momento, as crianças têm que completar a música com uma rima, que pode ser uma palavra da música ou alguma outra que o aluno prefira. Quem conseguir completar a pausa com uma palavra rimada, ganha 1 ponto. No final, o grande vencedor, será quem conseguir juntar o maior número de pontos.

Considerações sobre as atividades propostas/Possíveis Dificuldades esperadas

Alguns alunos podem ter dificuldade para encontrar palavras rimadas ou falarem uma palavra inadequada. Por exemplo, durante a brincadeira, após ser dito: “*chimpanzé rima com?* (pausa), é possível que o aluno responda, por exemplo: “*bola*”. Neste momento deve ser oferecido à criança um feedback corretivo de forma cuidadosa e afetiva, repetindo os pares de palavras, enfatizando o som final e mostrando que elas não rimam. Posteriormente, mostra-se uma rima correta: “*Chimpanzé rima com boné, mané e chulé; e bola rima com mola, gola, cola*”.

Sugestões para atividades complementares

Como atividade complementar, pode ser realizada a brincadeira “Abraço da Rima”. Para esta brincadeira distribua pares de figuras rimadas, de forma aleatória para a turma. Cada criança deve nomear a sua figura e procurar a rima correspondente com os colegas na sala. Assim que encontrarem a rima das suas figuras, as crianças devem se abraçar. Depois que todos os alunos encontrarem sua rima, eles podem ser incentivados a pronunciá-las para a turma.

Encontro 9

Cabide das rimas

Objetivos da BNCC

- **EI03EF02:** Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.

Habilidades preditoras da alfabetização, recomendadas pela PNA:

- **Conhecimento alfabético:** Identificação das letras que correspondem às sílabas finais das palavras (rimas);
- **Consciência fonológica:** identificar e manipular intencionalmente unidades da linguagem oral (rimas).

Atividades preparatórias

Como atividade preparatória, além da Senha, pedir para que as crianças se sentem em círculo e perguntar se elas se lembram o que é uma rima. Dar um tempo para que elas se expressem oralmente e acatar as respostas corretas. Depois, explicar novamente que temos uma rima quando duas ou mais palavras terminam com o mesmo som. Neste momento sugere-se falar pares de palavras para os alunos e pedir que eles decidam se elas rimam ou não. Por exemplo, dizer: “gato” e “pato” rimam? *sim*; “gato” e “cachorro” rimam? *não*; “boneca” e “peteca” rimam? *sim*. Em seguida, convidar o grupo a cantar novamente a música “Gosto de Rimar” de autoria de Alda Casqueira Fernandes.

Conduzindo a atividade

Para esta atividade devem ser utilizados pregadores de roupas com figuras e seus respectivos nomes escritos e um cabide com as terminações: ATA, ADO, ATO, ELA e ANA. Distribuir cerca



de 5 pregadores aleatoriamente para cada criança, as quais, na sua vez, deverão identificar a figura, nomeá-la em voz alta e, posteriormente, prender o pregador na terminação correspondente no cabide. Por exemplo, se uma criança pegar o pregador com a figura de um *cadeado*, deve nomear a figura “*é um cadeado*” e prendê-la na terminação “*ADO*” do

cabide. Ao final, incentivar as crianças a perceberem que os grupos de palavras que rimam terminam com o mesmo som e com as mesmas letras.

Após preencher o cabide com as palavras rimadas, fazer uma adaptação da música “Gosto de Rimar”, com as palavras dos pregadores, incentivando o grupo a cantar. Nesta versão, devem ser feitas pausas e, a cada pausa, os alunos têm que encontrar uma outra palavra rimada. A música adaptada com as palavras do “Cabide da Rima” poderá ficar desta forma:

GOSTO DE RIMAR (Alda Casqueira Fernandes) (adaptada)

Gosto de rimar, isto é muito BOM
Palavras que rimam terminam no mesmo SOM

DATA rima com GATA
GATA rima com BARATA
BARATA rima com BATATA
BATATA rima com _____ (pausa)

DADO rima com GADO
GADO rima com GRAMADO
GRAMADO, rima com CADEADO
CADEADO rima com _____(pausa)

JATO rima com MATO
MATO rima com PRATO

PRATO rima com PATO
PATO rima com _____ (pausa)

BERINJELA rima com CADELA
CADELA rima com CINDERELA
CINDERELA rima com BELA
E BELA rima com _____ (pausa)

GRANA rima com BAIANA
BAIANA rima com BANANA
BANANA rima com CABANA
CABANA rima com _____ (pausa)

Considerações sobre as atividades propostas/Possíveis Dificuldades esperadas

Alguns alunos podem apresentar dificuldade para encontrar palavras rimadas. Por exemplo, durante a brincadeira, após a fala: “*e cabana rima com?*” (pausa), um aluno poderá responder: “*gato*”. Neste momento é necessário oferecer um feedback corretivo de forma cuidadosa e afetiva, repetindo os pares de palavras, enfatizando o som final e mostrando que elas não rimam. Solicitar sempre que os alunos prestem atenção em suas falas, para perceber o som final das palavras e, por fim, mostrar exemplos de rima corretos: “*cabana rima com Ana, banana e semana; e gato rima com mato, jato, pato*”. Algumas vezes, quando um aluno produz uma rima não aceitável, o feedback corretivo poderá vir do próprio grupo, mostrando conhecimento consolidado.

Sugestões para atividades complementares

Como sugestão para atividade complementar com rimas, podem ser utilizados textos como poesias ou parlendas da tradição popular que possuem rimas, como as seguintes: *“Uma pulga na balança, deu um pulo e foi à França”* e *“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!”*. É importante que os textos sejam lidos enfatizando o som final das palavras que rimam, pois, as crianças acham divertido e deslocam a sua atenção para as rimas. Após ler o texto, pergunte aos alunos: *“neste textinho tem alguma rima? Ou algumas palavras que terminam com o mesmo som?”* *“Quais são as palavrinhas que rimam ou terminam com o mesmo som?”* Repita a leitura dos textos se necessário e dê alguns minutos para que as crianças lancem suas respostas, acatando as respostas corretas.

Encontro 10

Jogo do “Escute Bem!”

Objetivos da BNCC

- **EI03TS03:** Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons;
- **EI03CG02:** Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.

Habilidades preditoras da alfabetização, recomendadas pela PNA:

- **Consciência fonológica:** identificar e manipular intencionalmente unidades da linguagem oral (sílabas).

Atividades preparatórias

Como atividade preparatória, além da Senha, lembrar ao grupo que as palavras são formadas por um conjunto de sílabas ou “pedacinhos” e que cada sílaba ou “pedacinho” tem um som. E que quando nós prestamos bastante atenção na nossa pronúncia, nós conseguimos perceber os “pedacinhos” de uma palavra. Para esclarecer a imagem das crianças a respeito dos sons e apoiar sua capacidade de distinção entre eles, pedir às crianças para que prestem atenção em como sua boca muda de posição para cada sílaba que é falada. Neste momento, pedir para que os alunos reproduzam os sons de

algumas sílabas (Por exemplo: /ca/, /po/ e /mi/), para perceberem que o formato da boca muda a cada sílaba que eles pronunciam.

Este encontro deve ser dividido em dois momentos: um para síntese e outro para segmentação de sílabas.

Conduzindo a atividade

Propor ao grupo a brincadeira do “Escute Bem!”, dizendo: *“Eu vou falar algumas sílabas e vocês terão que juntar estas sílabas ou “pedacinhos” e descobrir qual é a palavra que eles formam, por exemplo, as sílabas /ba/ - /la/, juntas formam a palavra /bala/; as sílabas /mo/ - /to/, juntas formam a palavra /moto/. As sílabas devem ser pronunciadas com um breve intervalo entre elas. Após os exemplos, iniciar a brincadeira. A criança que descobrir a palavra, ganha um ponto. Quando perceber que os alunos já estão familiarizados com a atividade de síntese silábica, propor a mudança de atividade para a segmentação silábica.*

Começar dizendo: *“Agora nós vamos fazer o contrário, eu vou falar uma palavra e vocês vão me dizer quais os “pedacinhos” ou sílabas que ela tem. Por exemplo, eu vou falar uma palavra bem devagar e vou identificar os pedacinhos que esta palavra tem. A palavra /neve/ tem esses pedacinhos: /ne/ - /ve/; a palavra /pipa/ tem esses pedacinhos: /pi/ - /pa/; a palavra /tomada/ tem esses pedacinhos: /to/ - /ma/ - /da/.”* Pronunciar as sílabas lentamente e mostrando claramente o movimento dos lábios para que as crianças possam perceber o som. Após os exemplos, iniciar a brincadeira.

Para estas atividades, utilizar palavras de 2 e 3 sílabas. A criança que descobrir os “pedacinhos” que formam a palavra, ganha um ponto. O grande vencedor será quem conseguir o maior número de pontos.

Considerações sobre as atividades propostas/Possíveis Dificuldades esperadas

As crianças não costumam ter dificuldades para realizar a síntese e segmentação silábica, pelo fato de a sílaba ser uma unidade linguística mais natural na emissão da fala, no caso da Português. Uma estratégia que pode ser útil no caso de crianças com maiores dificuldades é sugerir que batam palmas a cada emissão da sílaba, para facilitar a percepção dos pedacinhos das palavras.

Sugestões para atividades complementares

Como sugestão de atividade complementar para síntese silábica pode-se brincar de “Descubra o nome”. Para esta atividade, escolha o nome de uma criança da sala. Diga para os alunos: *“eu vou dizer algumas sílabas e vocês terão que juntar as sílabas e descobrir qual é o nome que elas formam”*. Diga as sílabas do nome de uma criança pausadamente. Quem descobrir o nome, pode escolher e sussurrar para a professora o próximo nome para a brincadeira, o qual ela dirá as sílabas para a turma descobrir.

Para segmentação silábica, poderá ser proposta a brincadeira “Descubra a palavra e diga de quais sílabas ou “pedacinhos” elas são formadas”. Separe a turma em pequenos grupos e com apoio de um silabário móvel, dê as sílabas de uma palavra embaralhadas para cada grupo. O grupo deverá descobrir a palavra (síntese) e depois dizer quais sílabas ela tem (segmentação). O grupo que conseguir realizar a atividade primeiro será o vencedor da rodada. No entanto, antes de iniciar uma nova rodada, dê mais alguns minutos para que os outros grupos possam descobrir as palavras e ajude se necessário. Podem ser utilizadas palavras com duas e três sílabas para esta atividade. Exemplos de palavras com 2 sílabas = casa, tatu, foca, bola; e 3 sílabas = macaco, boneca, banana, formiga.

Encontro 11

Contagem silábica

Objetivos da BNCC

- **EI03TS03:** Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons;
- **EI03CG02:** Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.

Habilidades preditoras da alfabetização, recomendadas pela PNA:

- **Consciência fonológica:** identificar e manipular intencionalmente unidades da linguagem oral (sílabas);
- **Escrita emergente:** habilidade de escrever, a pedido, sílabas isoladas.

Atividades preparatórias

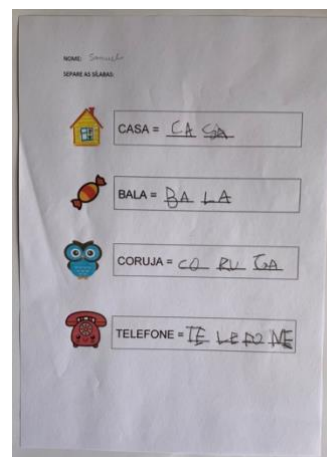
Como atividade preparatória, além da Senha, pedir para que as crianças se sentem em círculo e relembrar que eles estão aprendendo um pouco mais sobre os sons das sílabas. Explicar que as palavras são formadas por um conjunto de pedacinhos chamados sílabas. E que, prestando bastante atenção na nossa pronúncia, nós conseguimos perceber todos os pedacinhos que compõem uma palavra e também podemos contá-los. Mostrar então como fazer a segmentação das palavras em sílabas e a contagem destas, dizendo: *“Eu vou falar uma palavra bem devagar e vou contar o número de sílabas ou “pedacinhos” que formam essa palavra. A palavra é /tucano/, /tu/ - /ca/ - /no/”*. Dizer a palavra lentamente, levantando um dedo para cada sílaba pronunciada. Então reforçar: *“Eu levantei três dedos, portanto a palavra tucano tem três sílabas ou três pedacinhos”*. Oferecer mais exemplos de segmentação silábica e contagem das sílabas, usando palavras de 2, 3 e 4 sílabas. Quando perceber que as crianças estão mais à vontade para realizar a segmentação e contagem das sílabas, propor a atividade.

Este encontro deve ser realizado em dois momentos: uma atividade oral e uma atividade de escrita emergente.

Conduzindo a atividade

Inicialmente, colocar uma caixa com figuras e respectivos nomes escritos, compostos por 2, 3 e 4 sílabas, no centro do círculo. Explicar então que, cada criança, na sua vez, deverá retirar uma figura da caixa, nomear a figura e em seguida repetir lentamente o nome da figura levantando um dedinho para cada sílaba/pedacinho identificado. O aluno que conseguir identificar o número de sílabas que formam a palavra, ganhará um ponto. O grande vencedor será quem conseguir o maior número de pontos.

Após esta atividade oral, os alunos deverão ser convidados a realizar uma atividade de escrita emergente. Distribuir para cada criança uma folha A4 com quatro figuras e suas grafias. Os alunos terão que identificar a figura, nomeá-la e separar as sílabas que formam a palavra. Esta atividade deve ser feita ao mesmo tempo com toda a turma. Sugere-se conduzir a atividade dizendo: *“Qual é o nome da primeira figura da folha?” /casa/. “Quantos pedacinhos tem a palavra casa?” Dois. “Quais são os pedacinhos da palavra casa?” /ca/ - /sa/. “Agora vocês podem escrever os pedacinhos da palavra casa, separando-os”*.



Esta sequência deve ser realizada para as demais figuras da atividade. No momento em que as crianças estiverem escrevendo as sílabas, pedir para que elas façam o som correspondente, para que elas possam relacionar o som à grafia.

Considerações sobre as atividades propostas/Possíveis Dificuldades esperadas

As crianças não costumam apresentar dificuldades para segmentar as palavras em sílabas. Caso haja dificuldade na contagem, pode-se recorrer a fichas ou blocos para serem colocados na mesa à cada sílaba segmentada e depois fazer a contagem dos blocos/fichas. Caso a criança apresente dificuldades para grafar as sílabas das palavras, dê o suporte necessário, apontando para a palavra escrita à esquerda da folha da atividade, ajudando-a a identificar/relembrar o traçado das sílabas.

Sugestões para atividades complementares

Como atividade complementar, pode ser proposto que as crianças descubram quantas sílabas tem seus nomes próprios. Para isto, peça para que cada criança fale seu nome bem devagar e levante um dedinho para cada pedacinho que encontrar, realizando a contagem, mostrando para a turma de quantos pedacinhos seu nome é formado.

Encontro 12

Qual sílaba está faltando?

Objetivos da BNCC

- **EI03TS03:** Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons;
- **EI03CG02:** Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.

Habilidades preditoras da alfabetização, recomendadas pela PNA:

- **Consciência fonológica:** identificar e manipular intencionalmente unidades da linguagem oral (sílabas);
- **Escrita emergente:** habilidade de escrever, a pedido, sílabas isoladas.

Atividades preparatórias

Como atividade preparatória, além da Senha, lembrar ao grupo que as palavras são formadas por “pedacinhos” ou sílabas e que cada sílaba tem um som. E que, prestando bastante atenção na nossa fala, nós conseguimos perceber os pequenos sons que compõem uma palavra. Prosseguir então com uma breve revisão de síntese, segmentação, contagem silábica e rima.

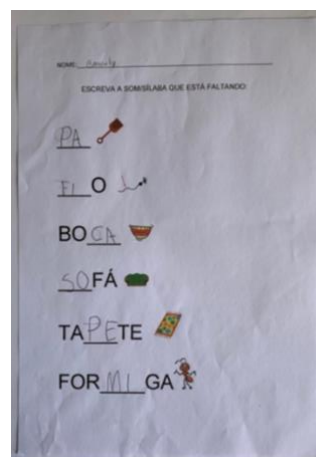
Para revisão de síntese silábica, dizer: *“Eu vou falar algumas sílabas e vocês terão que juntar os sons e descobrir qual é a palavra que elas formam. Qual é a palavra que estas sílabas formam:/ma/ - /pa/: /mapa/; /no/ - /ve/ - /lo/: /novelo/;/for/ - /mi/ - /ga/: /formiga/.*

Para revisão de segmentação e contagem silábica, dizer: *“Agora nós vamos fazer o contrário, eu vou falar uma palavra bem devagar e nós vamos levantar um dedinho para cada pedacinho da palavra. A palavra é /bolo/: /bo/ - /lo/”.* Repetir a palavra lentamente e, junto com a turma, levantar um dedo para cada sílaba da palavra. Então, perguntar: *“Quantos dedos nós levantamos?” dois, “Então, quantos pedacinhos tem a palavra /bolo/?” dois.* Para revisão da segmentação, além da palavra *bolo*, utilizar mais palavras, por exemplo: *dado, biscoito, espada e cebola*. As palavras devem ser pronunciadas lentamente, mostrando claramente o movimento dos lábios para que as crianças possam perceber as sílabas.

Para a revisão sobre rimas perguntar às crianças se elas se lembram o que é uma rima. Dar um tempo para que elas se expressem oralmente e acatar as respostas corretas. Posteriormente, dizer pares de palavras para os alunos e pedir para que eles decidam se rimam ou não. Por exemplo, dizer: *“gato” e “pato” rimam? sim; “gato” e “cachorro” rimam? não; “janela” e “fivela” rimam? sim.* Após esta breve revisão, iniciar a atividade.

Conduzindo a atividade

Distribuir uma folha A4 para cada aluno. Cada folha deve conter seis figuras com seus respectivos nomes escritos, porém em cada nome deve estar faltando uma sílaba. As crianças devem nomear a figura lentamente, estabelecer a correspondência entre as sílabas orais e escritas, identificar a sílaba que está faltando e grafá-la. Posteriormente, devem segmentar oralmente as palavras em sílabas, identificar a sílaba inicial e final e verificar se algumas palavras rimam. Esta atividade deve ser feita ao mesmo tempo com toda a turma.



Sugere-se conduzir a atividade dizendo: “Qual é o nome da figura? Formiga. “Qual é a sílaba que está faltando na palavra formiga?” /mi/. “Então vamos escrever a sílaba MI”. Dar um tempo para que as crianças façam o traçado da sílaba MI e depois perguntar: “Qual é o primeiro pedacinho da palavra /formiga/?” /for/. “Qual é o último pedacinho da palavra /formiga/?” /ga/. Após realizada esta sequência para todas as palavras da atividade, perguntar: “Nesta folha, têm algumas palavras que rimam?” Sim. “Quais?” Pá e sofá.

Considerações sobre as atividades propostas/Possíveis Dificuldades esperadas

Durante a atividade de escrita emergente, algumas crianças podem apresentar dificuldades para traçar algumas letras, neste caso, deve-se auxiliar a criança, traçando a(s) letra(s) em forma de pontilhado para que a criança possa cobri-las com o lápis ou segurando em sua mão para que ela possa fazer o traçado.

Sugestões para atividades complementares

Uma possibilidade para atividade complementar, é brincar de formar uma nova palavra através da troca, omissão ou acréscimo de uma sílaba (essa atividade deve ser acompanhada de sílabas móveis).

- Exemplo de troca de sílaba:

“Eu tenho a palavra /pato/, se eu trocar /pa/ por /ga/, fica?” /gato/

“Eu tenho a palavra /mola/, se eu trocar /mo/ por /bo/, fica?” /bola/

“Eu tenho a palavra /bala/, se eu trocar /ba/ por /ma/, fica?” /mala/

- Exemplo de omissão de sílaba:

“Se eu retirar a sílaba /ci/ da palavra /cipó/, fica?” /po/

“Se eu retirar a sílaba /to/ da palavra /gasto/, fica? /gas/

“Se eu retirar a sílaba /va/ da palavra /cavalo/, fica?” /calo/

- Exemplo de acréscimo de sílaba:

“Se eu acrescentar a sílaba /sa/ antes da palavra /pato/, fica?” /sapato/

“Se eu acrescentar a sílaba /da/ no final da palavra /sala/, fica?” /salada/

“Se eu acrescentar a sílaba /co/ no final da palavra /casa/, fica? /casaco/

5. RESULTADOS

Os resultados do estudo estão organizados em duas partes. Na primeira, serão apresentadas as análises descritivas do desempenho dos três grupos de participantes, no pré-teste e pós-teste, quando foram avaliadas as seguintes habilidades: consciência fonológica, conhecimento de letras, leitura e escrita. Nesta primeira parte são apresentados também os resultados do Teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven. Na segunda parte serão apresentados os resultados das análises inferenciais, buscando comparar o efeito das intervenções a partir das possíveis diferenças entre os grupos (GF x GS x GC) e intragrupos (pré-teste x pós-teste).

5.1. Análises descritivas:

Na Tabela 5 estão descritos, para cada grupo da pesquisa, os valores máximos e mínimos observados, a média, mediana e o desvio padrão das variáveis investigadas no pré-teste e pós-teste: consciência silábica, consciência fonêmica, consciência fonológica total, conhecimento das letras, leitura de palavras, leitura de pseudopalavras, leitura total, escrita e Raven (apenas pré-teste). A Tabela 5 informa ainda os resultados do Teste de Shapiro-Wilk, utilizado para verificar a hipótese de normalidade dos dados. Considerou-se como não rejeitando a hipótese de normalidade, as variáveis cujo nível de significância no referido teste foi maior que 0,05.

A análise dos resultados da amostra, composta por 64 crianças de ambos os sexos, pertencentes a quatro turmas de alunos do último ano da pré-escola, indicou que nenhuma criança foi classificada como “Intelectualmente Deficiente” de acordo com os padrões do teste Raven. Os resultados indicaram que 20 crianças (31%) foram classificadas no nível “Intelectualmente Superior”, 21 crianças (33%) foram classificadas no nível

“Definidamente acima da média”, 20 crianças (31%) foram classificadas no nível “Intelectualmente médio” e 3 (5%) foram classificadas no nível “Definidamente abaixo da média”.

O Teste de Shapiro-Wilk indicou que algumas das variáveis mensuradas rejeitaram a hipótese de normalidade dos dados. Desta forma, para as variáveis que não rejeitaram a hipótese de normalidade em nenhum dos grupos ($p > 0,05$) utilizamos, nas análises inferenciais, descritas no próximo tópico, o método da Análise de Variância (ANOVA) na comparação entre os grupos. Para as variáveis que rejeitaram a hipótese de normalidade em ao menos um grupo, aplicamos o Teste não-paramétrico de Kruskal-Wallis.

Tabela 5. Dados descritivos das variáveis dependentes avaliadas no pré-teste e pós-teste da amostra total, por grupo.

Grupo	Pré-Teste										Pós-Teste 1							
	Raven (bruto)	CF Sílabas	CF Fonema	CF Total	Letras	Leitura Palavras	Leitura Pseudo	Leitura Total	Escrita Erros	CF Sílabas	CF Fonema	CF Total	Letras	Leitura Palavras	Leitura Pseudo	Leitura Total	Escrita Erros	
Fonêmico (n=21)	Mínimo	11	12	2	15	5	0	0	0	13,00	18	5	23	11	0	0	0	3,40
	Máximo	24	26	13	39	26	48	16	62	83,40	34	19	50	26	50	16	66	53,80
	Média	15,71	17,57	5,52	23,10	20,00	10,10	2,76	12,86	35,03	26,57	11,95	38,24	22,19	21,29	6,10	27,38	27,72
	Mediana	15,00	17,00	5,00	22,00	23,00	5,00	1,00	8,00	34,60	26,00	12,00	38,00	24,00	18,00	3,00	23,00	27,60
	Desvio-Padrão	2,96	3,28	2,90	5,71	6,38	13,98	4,30	18,05	14,06	4,17	4,03	7,50	5,13	17,36	6,31	23,15	13,66
	Shapiro-Wilk	0,94	0,94	0,89	0,92	0,86	0,71	0,68	0,70	0,81	0,95	0,93	0,96	0,73	0,89	0,80	0,86	0,94
	<i>p</i>	0,25	0,25	0,03	0,12	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,41	0,19	0,67	0,00	0,02	0,00	0,00	0,23
Silábico (n=21)	Mínimo	10	12	1	23	9	0	0	0	16,40	18	5	23	11	0	0	0	3,40
	Máximo	22	23	8	42	26	34	6	39	66,00	32	12	42	26	49	16	65	46,20
	Média	15,10	17,48	5,00	32,57	19,71	8,67	1,95	10,62	35,75	24,81	7,76	32,57	20,95	20,38	5,95	26,33	25,00
	Mediana	14,00	18,00	5,00	32,00	19,00	4,00	1,00	6,00	36,60	24,00	8,00	32,00	22,00	17,00	2,00	19,00	25,80
	Desvio-Padrão	2,96	3,41	1,94	4,50	5,33	10,00	2,31	11,72	12,32	3,20	2,23	4,50	4,79	18,75	6,53	25,05	10,52
	Shapiro-Wilk	0,96	0,93	0,93	0,93	0,91	0,78	0,78	0,79	0,94	0,97	0,90	0,98	0,89	0,84	0,78	0,83	0,94
	<i>p</i>	0,63	0,20	0,16	0,17	0,07	0,00	0,00	0,00	0,32	0,81	0,03	0,94	0,02	0,00	0,00	0,00	0,31
Controle (n=22)	Mínimo	11	11	1	14	5	0	0	0	15,60	11	2	14	5	0	0	0	3,40
	Máximo	25	27	8	35	26	39	8	47	40,40	29	10	39	26	54	18	72	61,60
	Média	17,05	17,23	4,32	21,55	18,00	8,91	1,82	10,73	32,03	20,00	5,64	25,64	19,23	12,68	2,55	15,23	30,09
	Mediana	17,00	17,00	4,00	23,00	19,00	3,00	1,00	4,00	33,80	19,00	6,00	24,50	20,00	3,50	1,00	4,50	32,70
	Desvio-Padrão	3,24	4,89	1,93	6,06	6,73	11,35	2,36	13,51	6,99	5,34	2,36	6,95	5,63	17,19	4,66	20,88	12,94
	Shapiro-Wilk	0,95	0,93	0,95	0,92	0,92	0,72	0,76	0,72	0,86	0,96	0,94	0,96	0,90	0,74	0,59	0,74	0,94
	<i>p</i>	0,46	0,17	0,43	0,08	0,07	0,00	0,00	0,00	0,00	0,48	0,22	0,51	0,04	0,00	0,00	0,00	0,21

5.2. Análises Intergrupos (comparações entre GF x GS x GC)

5.2.1. Pré-teste

Após a realização do pré-teste, os participantes foram distribuídos de forma balanceada, em função dos resultados iniciais, em três grupos: Grupo Fonêmico (n=21), Grupo Silábico (n=21) e Grupo Controle (n=22). Para verificar e garantir a equivalência dos grupos nas habilidades avaliadas, foram realizados testes estatísticos. Para a comparação dos grupos foi realizado o teste paramétrico ANOVA para as variáveis que não rejeitaram a hipótese de normalidade dos dados no pré-teste (Raven, CF sílaba e CF total), e para as variáveis que rejeitaram a hipótese de normalidade no pré-teste (CF fonema, letras, leitura de palavras, leitura de pseudopalavras, leitura total e escrita), foi realizado o Teste não-paramétrico de Kruskal-Wallis. A Tabela 6 apresenta os resultados das análises efetuadas.

Tabela 6. Resultado do Teste ANOVA (F) e do Teste de Kruskal-Wallis (X^2) para comparação entre grupos antes das intervenções (pré-teste) para as variáveis estudadas.

Etapa Pré-teste	Fonêmico x silábico x controle		
	F	X^2	<i>p</i>
Raven	2,28	-	0,11
CF Sílaba	0,04	-	0,96
CF Fonema	-	1,54	0,46
CF Total	0,44	-	0,65
Letras	-	1,11	0,58
Leitura Palavras	-	0,00	0,99
Leitura Pseudopalavras	-	0,10	0,95
Leitura Total	-	0,02	0,99
Escrita	-	0,44	0,80

* $p < 0,05$

Conforme pode ser observado pelos resultados apresentados na Tabela 6, os critérios utilizados para a composição dos grupos a partir dos resultados do pré-teste foram adequados, uma vez que, adotando-se um nível de significância de 5% ($p < 0,05$) não foram observadas diferenças estatísticas significativas entre os Grupos Fonêmico, Silábico e Controle para nenhuma das habilidades avaliadas. Portanto, os testes mostraram que, antes das intervenções, os grupos eram equivalentes em todas as habilidades analisadas.

5.1.1. Pós-teste

Após a realização do pós-teste, foram realizadas análises estatísticas inferenciais para avaliar a significância dos resultados obtidos com a intervenção, em termos do desempenho nas habilidades investigadas. Para as variáveis CF sílaba, CF total e escrita, cujos resultados apresentaram normalidade dos dados em todos os grupos no pós-teste (vide Tabela 5), foi realizado o Teste paramétrico ANOVA. Para as variáveis CF fonema, conhecimento de letras, leitura de palavras, leitura de pseudopalavras e leitura total, que não apresentaram normalidade dos dados em todos os grupos no pós-teste 1, foi realizado o Teste não-paramétrico de Kruskal-Wallis. Os resultados destes testes encontram-se na Tabela 7 a seguir.

Tabela 7. Resultado do Teste ANOVA (F) e do Teste de Kruskal-Wallis (X^2) para comparação entre grupos após as intervenções (pós-teste) para as variáveis estudadas.

Etapa Pós-Teste	Fonêmico x silábico x controle		
	F	X^2	p
CF Sílaba	13,21	-	0,001*
CF Fonema	-	24,76	0,001*
CF Total	20,54	-	0,001*
Letras	-	5,12	0,08
Leitura Palavras	-	4,84	0,09
Leitura Pseudopalavras	-	5,46	0,07
Leitura Total	-	5,30	0,07
Escrita	0,89	-	0,41

Nota: Foram considerados significativos os valores de $p < 0,05$.

Os resultados da ANOVA, que comparou os três grupos (GF x GS x GC) após a intervenção, revelaram diferenças significativas para as habilidades de CF sílaba ($F(2;61)=13,21, p < 0,001$) e CF total ($F(2,61)=20,54, p < 0,001$). Os resultados do Teste de Kruskal-Wallis revelaram diferença significativa entre os grupos apenas para a variável CF fonema ($X^2 = 24,76, p < 0,001$).

Embora as análises não tenham mostrado um efeito significativo das intervenções para as variáveis conhecimento de letras, leitura de palavras, leitura de pseudopalavras e leitura total, os valores de p mostraram-se muito próximos do valor estipulado ($p < 0,05$), podendo ser considerados marginalmente significativos (Arsham, 1988). Ressalta-se que,

na avaliação da escrita, não foram encontradas diferenças significativas entre os grupos após a intervenção.

A seguir foram realizados testes *post hoc* para explorar as diferenças entre os grupos: Fonêmico, Silábico e Controle para as habilidades que apresentaram diferença significativa. Para a variável CF sílaba e CF total, cujos dados apresentaram distribuição normal, foi realizado o Teste paramétrico *post hoc* de Bonferroni. Já para a variável CF fonema, cujos dados se afastam da normalidade, foi realizado o Teste não-paramétrico *post hoc* de Dunn. Foram calculados também o tamanho de efeito (*d* de Cohen) das diferenças observadas. De acordo com Cohen (1988), são considerados pequenos, médios e grandes efeitos, respectivamente, os valores 0.2, 0.5 e 0.8.

Tabela 8. Resultados do Teste *post hoc* de Bonferroni (variáveis: CF sílaba e CF total) e do Teste de Dunn (variável: CF fonema) para comparação dos grupos, acrescidos do tamanho do efeito (*d*).

Comparações entre grupos	CF Sílaba (Bonferroni)		CF Fonema (Dunn)		CF Total (Bonferroni)	
	<i>p</i>	<i>d</i>	<i>p</i>	<i>d</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Fonêmico x controle	<0,001*	1,37	<0,001*	1,84	<0,001*	1,74
Silábico x controle	0,002*	1,09	0,030*	0,86	0,002*	1,18
Fonêmico x silábico	0,58	-	0,003*	1,20	0,020*	0,92

* $p < 0,05$

Os resultados apresentados na Tabela 8, demonstram que o Grupo Fonêmico, quando comparado ao Grupo Controle, apresentou diferença significativa, favorável à intervenção fonêmica, para as variáveis: CF Sílaba ($p < 0,001$, $d = 1,37$), CF Fonema ($p < 0,001$, $d = 1,84$) e CF Total ($p < 0,001$, $d = 1,74$). Tais resultados indicam a eficácia da intervenção com fonemas para melhorar as habilidades de consciência fonológica por parte destas crianças. Observa-se ainda tamanhos de efeito bastante elevados ($d > 0,8$) em todas as tarefas de consciência fonológica.

A comparação realizada entre o Grupo Silábico e Grupo Controle também mostrou diferenças significativas a favor das crianças que participaram da intervenção silábica para as habilidades de CF Sílaba ($p = 0,002$, $d = 1,09$), CF Fonema ($p = 0,030$, $d = 0,86$) e CF Total ($p = 0,002$, $d = 1,18$). Os tamanhos de efeito obtidos com a intervenção

silábica sobre as habilidades de CF também podem ser considerados grandes ($d > 0,8$), embora um pouco inferiores aos obtidos pelo grupo fonêmico em comparação ao controle.

É importante salientar que, apesar dos grupos fonêmico e silábico terem apresentado diferenças significativas em relação ao grupo controle apenas no caso das habilidades de consciência fonológica, os resultados desses grupos (GF e GS) foram sistematicamente superiores aos do Grupo Controle nas demais habilidades avaliadas: conhecimento de letras, leitura e escrita (Tabela 5), o que sugere também efeitos positivos das intervenções fonêmica e silábica para essas habilidades, no caso de crianças do último ano da Educação Infantil.

Quando comparados os Grupos Fonêmico e Silábico, os resultados mostram que, as crianças que participaram da intervenção com fonemas, apresentaram diferenças significativas para as variáveis CF Fonema ($p=0,003$, $d=1,20$) e CF Total ($p=0,020$, $d=0,92$). O tamanho do efeito da intervenção fonêmica sobre a silábica nas habilidades de CF Fonema e CF Total também pode ser considerado de grande magnitude ($d > 0,8$). Na comparação entre os dois grupos que sofreram intervenção, os resultados mostram que, embora somente as habilidades de CF Fonema e CF Total tenham apresentado significância estatística, os resultados do Grupo Fonêmico foram melhores que os do Grupo Silábico em todas as demais habilidades avaliadas, com exceção dos resultados em escrita (Tabela 5). Isto significa dizer que a intervenção com fonemas foi a que mais potencializou as habilidades de consciência fonológica, conhecimento de letras e leitura das crianças participantes da pesquisa. Portanto, os resultados sugerem certa superioridade do Grupo Fonêmico quando comparado ao Grupo silábico.

4.3. Análises Intragrupos (pré-teste x pós-teste)

Para realizar as análises intragrupos foi utilizado, novamente, o Teste de Shapiro-Wilk, para verificar a hipótese de normalidade dos dados, pois para a realização de testes pareados, a normalidade dos dados é calculada através da diferença (pós – pré) de cada habilidade avaliada (Callegari-Jacques, 2008). A Tabela 9, a seguir, apresenta os resultados dessa análise.

Tabela 9. Resultado do teste de Shapiro-Wilk para amostras pareadas.

Diferença Pós - Pré	Grupo Fonêmico		Grupo Silábico		Grupo Controle	
	Statist.	<i>p</i>	Statist.	<i>p</i>	Statist.	<i>p</i>
CF Sílabas	0,957	0,455	0,933	0,160	0,964	0,574
CF Fonema	0,947	0,292	0,878	0,014*	0,959	0,475
CF Total	0,874	0,011*	0,917	0,076	0,967	0,646
Letras	0,857	0,006*	0,928	0,124	0,926	0,103
Leitura Palavras	0,897	0,031*	0,839	0,003*	0,844	0,003*
Leitura Pseudopalavras	0,778	0,000*	0,797	0,001*	0,831	0,002*
Leitura Total	0,855	0,005*	0,844	0,003*	0,844	0,003*
Escrita (erros)	0,920	0,088	0,911	0,058	0,918	0,070

* $p < 0,05$

O Teste de Shapiro-Wilk indicou que parte das diferenças obtidas entre pré e pós-teste rejeitaram a hipótese de normalidade em suas distribuições. Portanto, nas análises a seguir, para as variáveis que não rejeitaram a hipótese de normalidade, utilizamos o Teste *t* (paramétrico) para amostras pareadas. Para as variáveis que rejeitaram a hipótese de normalidade, aplicamos o Teste não-paramétrico de Wilcoxon. Foram calculados também o tamanho de efeito (*d* de Cohen) das intervenções. Na Tabela 10, apresentada a seguir, encontram-se os resultados do Teste *t* e do Teste de Wilcoxon (*z*) para a comparação de duas amostras relacionadas.

Tabela 10. Resultado do Teste *t* e Teste de Wilcoxon (*z*) para comparação intragrupos (pré-teste x pós-teste) incluindo valores de efeito (*d*)

Pré-Teste x Pós-Teste	Grupo Fonêmico				Grupo Silábico				Grupo Controle			
	<i>t</i>	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>d</i>	<i>t</i>	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>d</i>	<i>T</i>	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
CF Sílabas	11,67	-	0,001*	2,36	9,65	-	0,001*	2,22	3,18	-	0,005*	0,54
CF Fonema	7,94	-	0,001*	1,79	-	3,31	0,001*	2,09	2,80	-	0,01*	0,61
CF Total	-	4,02	0,001*	3,65	10,17	-	0,001*	2,33	3,84	-	0,001*	0,64
Letras	-	2,91	0,004*	1,64	2,52	-	0,02*	0,58	1,93	-	0,07	0,19
Leitura Palavras	-	3,08	0,002*	1,81	-	3,49	0,01*	2,29	-	0,92	0,36	0,40
Leitura Pseudopalavras	-	2,64	0,008*	1,41	-	2,51	0,01*	1,31	-	0,32	0,75	0,14
Leitura Total	-	3,25	0,001*	2,01	-	3,42	0,001*	2,24	-	0,85	0,39	0,37
Escrita	2,51	-	0,02*	0,53	3,01	-	0,007*	0,69	0,90	-	0,38	0,17

Nota: Foram considerados significativos os valores de $p < 0,05$. De acordo com Cohen (1988), são considerados pequenos, médios e grandes efeitos, respectivamente os valores 0,2, 0,5 e 0,8.

Os resultados da Tabela 10 mostram que, para o Grupo Fonêmico e Grupo Silábico, foram encontradas diferenças significativas entre o pré e o pós-teste para todas as habilidades avaliadas: CF sílaba, CF fonema, CF total, conhecimento de letras, leitura de palavras, leitura de pseudopalavras, leitura total e escrita. No caso do GF, a magnitude dos efeitos observados para todas as variáveis foi bastante elevada, com exceção das habilidades de escrita, cujo tamanho do efeito foi médio. No caso do GS, os tamanhos de efeito também foram bastante elevados, com exceção do caso das habilidades de escrita e conhecimento de letras, cujo tamanho do efeito foi médio.

Já para o Grupo Controle, os resultados mostraram diferença estatisticamente significativa apenas nas habilidades: CF sílaba, CF fonema e CF total, todas com tamanho médio de efeito. No caso do conhecimento de letras, a diferença obtida entre o pré e o pós-teste também pode ser considerada marginalmente significativa ($p=0,007$), porém o tamanho de efeito é pequeno. Como este grupo não participou das intervenções, a melhora no desempenho na prova de consciência fonológica pode ser atribuída a aspectos maturacionais, bem como ao trabalho das professoras durante as aulas regulares frequentadas pelas crianças, que foram gradativamente evoluindo durante as etapas da pesquisa. Os gráficos apresentados a seguir auxiliam na visualização e sintetização dos resultados obtidos.

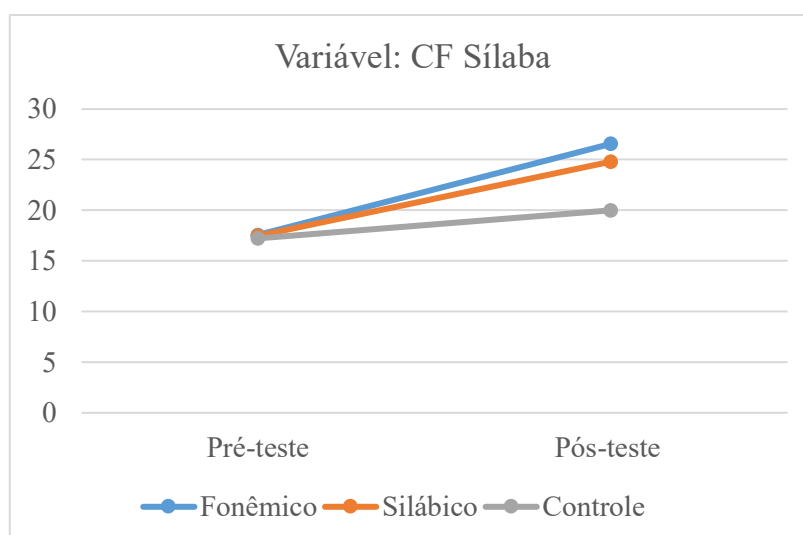


Gráfico 1. Desempenho médio dos grupos na prova de CF Sílabas nas etapas de pré-teste e pós-teste.

Analisando-se o Gráfico 1, é possível visualizar que todos os três grupos apresentaram um progresso para a variável CF sílaba do pré-teste para o pós-teste. No

entanto, este progresso foi mais evidente para os grupos que participaram das intervenções (Grupo Fonêmico e Grupo Silábico), com pequena superioridade para o Grupo Fonêmico.

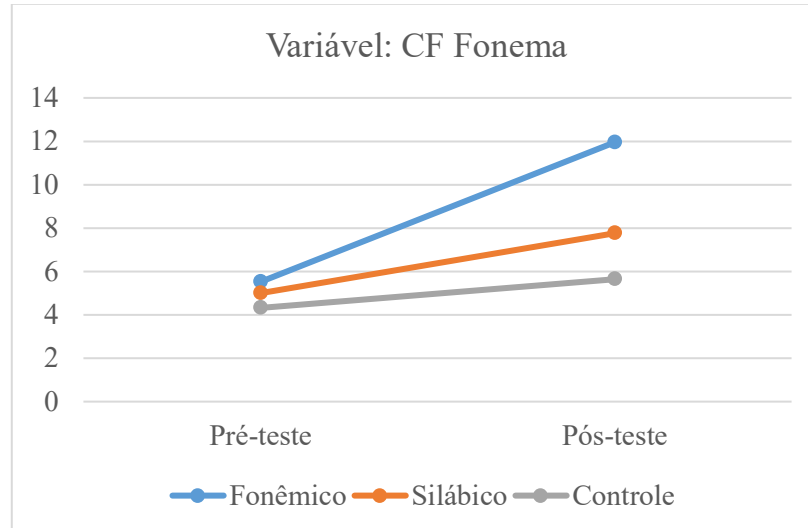


Gráfico 2. Desempenho médio dos grupos na prova de CF Fonema nas etapas de pré-teste e pós-teste.

A análise do Gráfico 2 permite visualizar o efeito positivo exercido pela intervenção com o Grupo Fonêmico. Nota-se que, na etapa do Pós-teste, o Grupo Fonêmico apresentou um desempenho visivelmente superior quando comparado aos outros dois grupos.

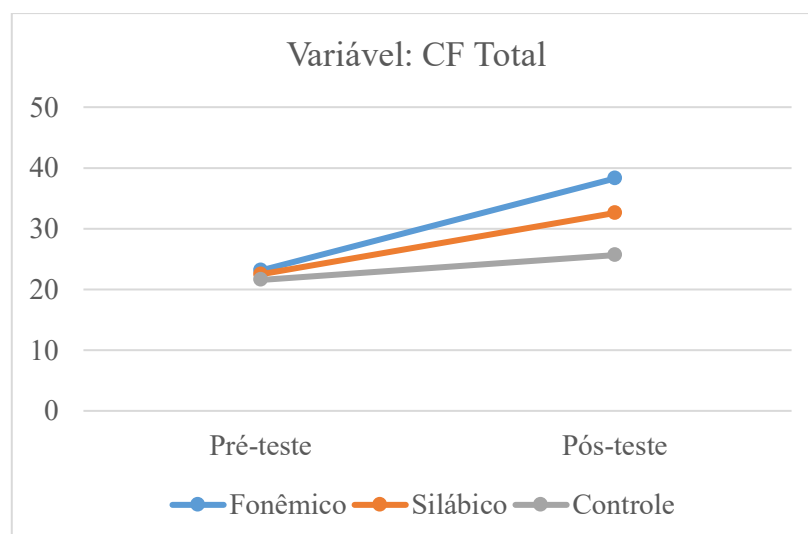


Gráfico 3. Desempenho médio dos grupos na prova de CF Total nas etapas de pré-teste e pós-teste.

Analisando-se o Gráfico 3, é possível visualizar que o Grupo Fonêmico e Grupo Silábico apresentaram efeitos mais evidentes para a variável consciência fonológica total, em comparação com o Grupo Controle, no Pós-teste. O Grupo Controle apresentou um valor apenas ligeiramente superior para esta variável, evidenciando o maior efeito das intervenções com os Grupos Fonêmico e Silábico.

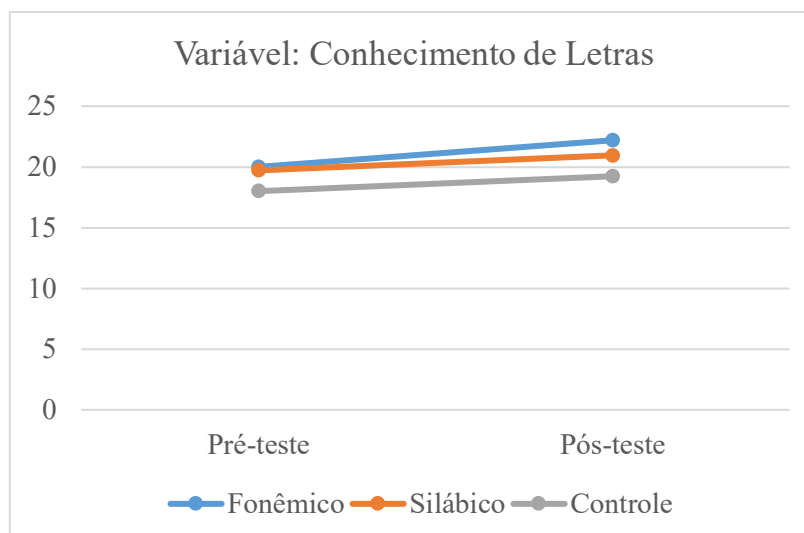


Gráfico 4. Desempenho médio dos grupos na prova de Conhecimento de Letras nas etapas de pré-teste e pós-teste.

A visualização do Gráfico 4 mostra que a habilidade de Conhecimento de Letras evoluiu de forma mais homogênea em todos os grupos, os quais apresentaram desempenhos ascendentes. Destaca-se que os grupos que passaram pelas intervenções (Fonêmico e Silábico) apresentaram, no Pós-teste, desempenho superior ao Grupo Controle.

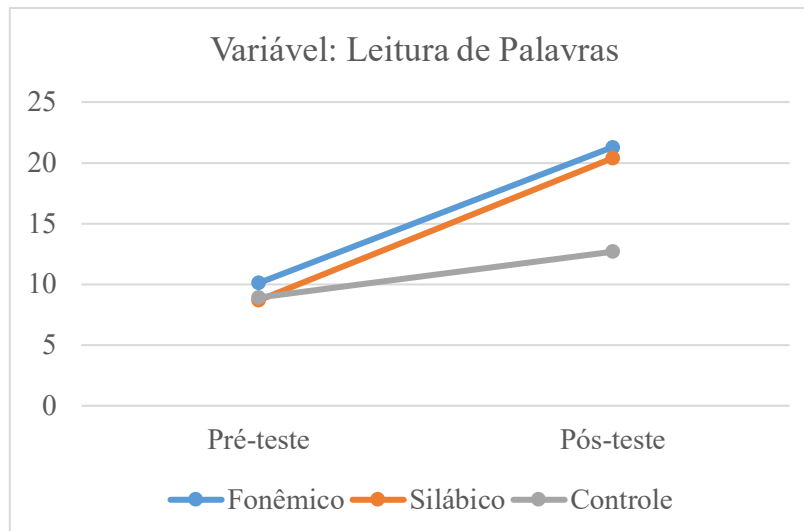


Gráfico 5. Desempenho médio dos grupos na prova de Leitura de Palavras nas etapas de pré-teste e pós-teste.

Analisando-se o Gráfico 5, é possível visualizar que o Grupo Fonêmico e o Grupo Silábico apresentaram efeitos significativos na comparação entre pré e pós-teste para a variável leitura de palavras, enquanto no Grupo Controle não foi observada evolução significativa do pré-teste para o pós-teste, evidenciando o maior efeito das intervenções com o Grupo Fonêmico e Silábico, sobre a habilidade de leitura de palavras.

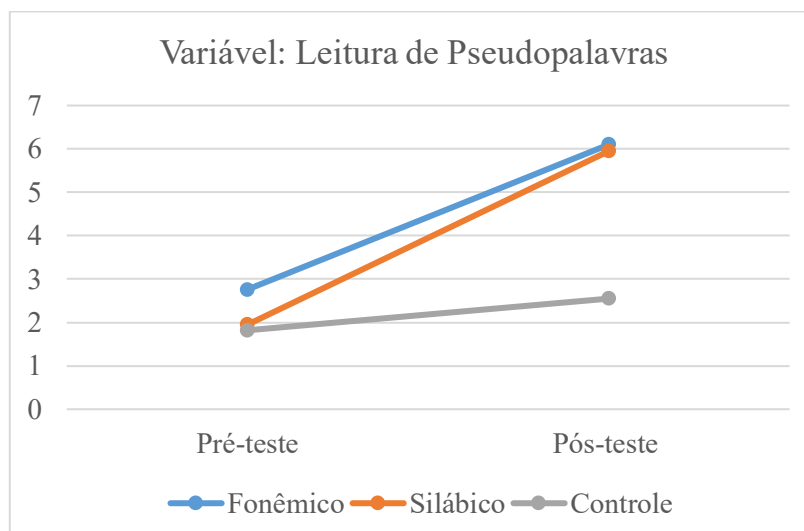


Gráfico 6. Desempenho médio dos grupos na prova de Leitura de Pseudopalavras nas etapas de pré-teste e pós-teste.

A análise do Gráfico 6 permite visualizar o efeito positivo exercido pelas intervenções com o Grupo Fonêmico e Grupo Silábico para a habilidade de leitura de

pseudopalavras. Observa-se que, na etapa do pós-teste, tanto o Grupo Fonêmico quanto o Grupo Silábico apresentaram um desempenho claramente superior quando comparado ao Grupo Controle, que pouco evoluiu no período considerado.

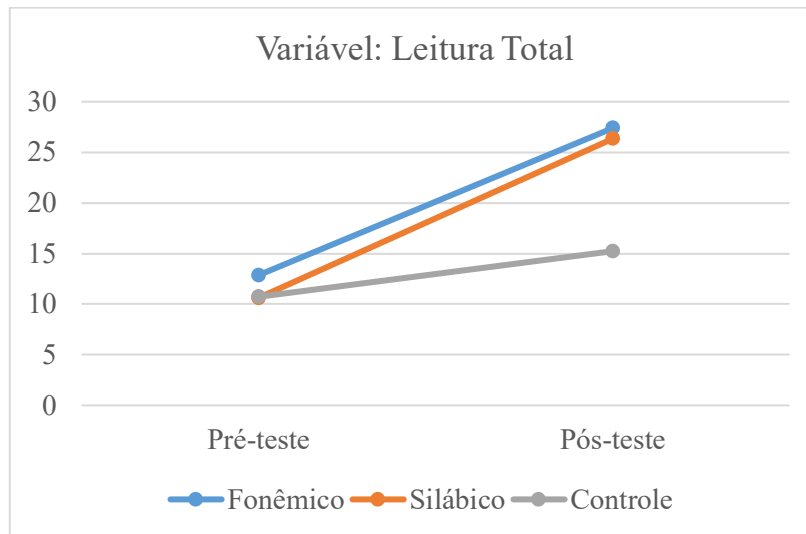


Gráfico 7. Desempenho médio dos grupos na prova de Leitura Total nas etapas de pré-teste e pós-teste.

Analisando-se o Gráfico 7, é possível observar as diferenças significativas na leitura (total) observadas no Grupo Fonêmico e Grupo Silábico, entre o pré-teste e o pós-teste, o que não ocorreu com o Grupo Controle, o qual apresentou um crescimento visivelmente inferior para esta variável, evidenciando o efeito significativo das intervenções com os Grupos Fonêmico e Silábico.

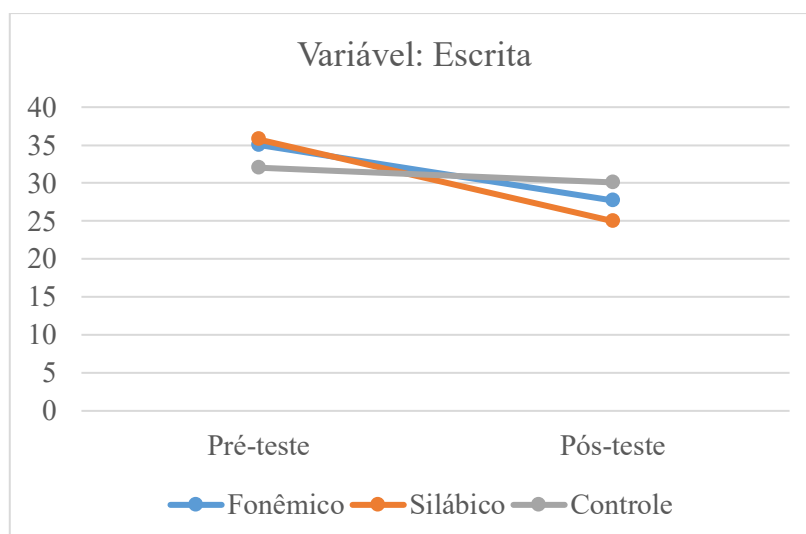


Gráfico 8. Desempenho médio dos grupos na prova de Escrita nas etapas de pré-teste e pós-teste.

As provas de escrita foram corrigidas através de um sistema que procura obter o melhor emparelhamento possível entre as letras na escrita da criança e os fonemas na pronúncia da palavra alvo. Cada fonema representado por uma letra fonologicamente apropriada recebe um score igual a zero. Assim, quanto maior a pontuação, maior a distância entre a escrita da criança e a escrita correta. Portanto, analisando-se o Gráfico 8, é possível visualizar que os Grupos Fonêmico e Silábico apresentaram progresso significativo em escrita, o que não ocorreu com o Grupo Controle, sugerindo também algum efeito das intervenções, com um leve destaque para o Grupo Silábico, na habilidade de escrita.

6. DISCUSSÃO

O objetivo geral desta pesquisa consistiu em elaborar, aplicar e comparar os efeitos de um treinamento breve em consciência fonêmica e outro em consciência silábica, sobre as habilidades metafonológicas, o conhecimento das letras e as habilidades iniciais da leitura e da escrita, de crianças brasileiras no último ano da pré-escola. Para isto foi conduzido um estudo experimental, realizado com 64 crianças brasileiras, cursando o último ano da Educação Infantil, de uma escola pública do interior de São Paulo. Para tanto, as crianças foram divididas, de forma aleatória e balanceada em função dos resultados do pré-teste, em três grupos: grupo fonêmico (GF), grupo silábico (GS) e grupo controle (GC).

Esperava-se que, ao final da intervenção, por ocasião do Pós-teste, as habilidades metafonológicas, de conhecimento de letras, leitura e escrita dos grupos experimentais (que receberam os treinamentos em consciência fonêmica e silábica) fossem significativamente superiores às do grupo controle. Por outro lado, entre os grupos experimentais, esperava-se que a magnitude da diferença nas habilidades de leitura e escrita entre os períodos pré-teste e pós-teste, fossem maiores para o grupo que recebeu o treinamento em consciência fonêmica do que para o grupo que recebeu o treinamento em consciência silábica.

A análise dos dados mostrou que não existiam diferenças significativas entre os diferentes grupos nas medidas de pré-teste, mas depois dos treinamentos os grupos apresentaram diferenças significativas para algumas habilidades avaliadas. As análises

dos resultados do Pós-teste, que comparou as crianças do Grupo Fonêmico, Silábico e Controle (GF x GS x GC) após a intervenção, revelaram diferenças significativas para as seguintes habilidades de consciência fonológica (CF): CF sílaba, CF fonema e CF total.

Embora nas demais habilidades avaliadas – conhecimento de letras, leitura de palavras, leitura de pseudopalavras e leitura total – não tenham sido observadas diferenças significativas a favor dos grupos experimentais em relação ao controle, os dados brutos obtidos e os valores de p marginalmente significativos ($p < 0,10$) sugerem efeitos favoráveis das intervenções também para as habilidades de conhecimento de letras e leitura.

Nesta primeira análise, não foi encontrada diferença significativa, ou marginalmente significativa, para os desempenhos em escrita. Isto pode indicar que esta habilidade seria mais complexa, necessitando de um maior tempo para ser desenvolvida, apresentando evolução mais significativa nos estágios mais avançados da escolarização. De acordo com Ehri (2000), a leitura e a escrita, apesar de serem uma via de mão dupla, são dois processos distintos, visto que para escrever é preciso recuperar mais informações na memória – como as letras e seus formatos adequados para escrever corretamente uma palavra – do que é necessário para ler, pois neste caso a maior parte da informação já está disponível para os leitores no material escrito. Frith (1985) também descreve em seu modelo de aprendizagem da leitura e escrita, possíveis diferenças entre as estratégias utilizadas na leitura e escrita, em cada fase postulada. Assim, é possível supor que as habilidades de consciência fonológica desenvolvidas durante a intervenção ainda não estavam sendo adequadamente utilizadas para favorecer o uso de estratégias fonológicas de escrita ao final da intervenção. Por outro lado, as habilidades metafonológicas desenvolvidas e o conhecimento das letras adquirido com as intervenções (o qual mostrou-se marginalmente significativo) podem estar suportando a utilização de estratégias mais evoluídas de leitura.

Para analisar este resultado, há de se considerar também o efeito da regularidade sobre o aprendizado da leitura e da escrita. A leitura no Português do Brasil é considerada transparente e a escrita relativamente opaca (Sciliar-Cabral, 2003). Isto acontece porque a escrita se dá através de um conjunto de regras ortográficas, e para isto, o domínio da ortografia é essencial e se coloca como mais uma habilidade a ser desenvolvida pelo escritor. Em nossa sondagem da escrita, haviam palavras que necessitavam de algum conhecimento ortográfico, como por exemplo as palavras “Sapo”, “Carro” e “Gato”. A palavra “Carro”, foi escrita várias vezes nas sondagens como “Caro”, pois para a escrita

correta, as crianças precisariam conhecer a seguinte regra ortográfica: “RR” aparece somente entre duas vogais, quando o som do “R” é o som forte. E para as palavras “Sapo” e “Gato” foram encontradas várias trocas da letra “o” pela letra “u”. Para a palavra “Sapo” foram encontradas grafias como “AU” e “SU” e para a palavra “Gato” foram encontradas grafias como “GU” e “ACU”.

Das palavras acima, apenas a palavra “Sapo” apareceu tanto no teste de leitura quanto no teste de escrita. O resultado do pós-teste mostrou que, das 64 crianças, apenas 7 conseguiram grafar a palavra corretamente, enquanto 21 crianças leram a palavra corretamente. Desta forma e, de acordo com Soares (2016), isto pode ser explicado porque o efeito da regularidade incide mais na escrita do que na leitura, pois a escrita depende da internalização das regras do sistema ortográfico brasileiro, provocando mais erros na escrita do que na leitura. Portanto, estas questões poderiam explicar o fato de não termos encontrado diferença significativa ou marginalmente significativa para os desempenhos em escrita, ao mesmo tempo em que foi encontrado um valor de p marginalmente significativo para os desempenhos em leitura a favor dos grupos experimentais.

Com relação às análises *post hoc* para a comparação dos grupos dois a dois, os resultados demonstraram que o Grupo Fonêmico, quando comparado ao Grupo Controle, apresentou diferença significativa, favorável à intervenção fonêmica, para as variáveis: CF sílaba, CF fonema e CF total. A comparação realizada entre o Grupo Silábico e Grupo Controle, também mostrou que as crianças que participaram da intervenção silábica mostraram diferenças significativas a favor do Grupo Silábico para as variáveis: CF sílaba, CF fonema e CF total.

Quando comparados os Grupos Fonêmico e Silábico, os resultados mostram diferenças significativas a favor dos participantes do Grupo Fonêmico para as variáveis: CF fonema e CF total. No caso das habilidades de CF sílaba, não houve diferença significativa entre os grupos.

Além disto, grandes tamanhos de efeito foram observados para os grupos fonêmico e silábico, sugerindo a efetividade das intervenções para o desenvolvimento da consciência fonológica. No entanto, os tamanhos de efeito obtidos pelo grupo fonêmico superaram os tamanhos de efeito obtidos pelo grupo silábico, indicando a superioridade do grupo fonêmico.

As diferenças observadas no pós-teste a favor dos grupos experimentais (fonêmico e silábico) em relação ao grupo controle podem, portanto, ser atribuídas aos efeitos diretos

dos treinamentos que as crianças receberam e não apenas devido ao desenvolvimento das mesmas e/ou às atividades regulares da Educação Infantil.

Após as análises intergrupos, foram realizadas análises intragrupos comparando os resultados do pré-teste e do pós-teste. Os resultados mostraram que, para o Grupo Fonêmico e Grupo Silábico, foram encontradas diferenças significativas para todas as habilidades avaliadas: CF sílaba, CF fonema, CF total, conhecimento de letras, leitura de palavras, leitura de pseudopalavras, leitura total e escrita.

Já para o Grupo Controle, os resultados mostraram diferença estatisticamente significativa entre o pré e o pós-teste apenas para as habilidades de CF sílaba, CF fonema e CF total, além de resultado marginalmente significativo para o conhecimento de letras. Como este grupo não participou das intervenções, as melhoras observadas podem ser atribuídas ao trabalho das professoras durante as aulas regulares frequentadas pelas crianças, que foram gradativamente evoluindo durante as etapas da pesquisa, porém num ritmo significativamente inferior aos progressos obtidos pelas crianças que participaram dos treinos fonêmico e silábico.

Em relação aos tamanhos de efeito encontrados nas análises intergrupos, o Grupo Fonêmico apresentou tamanhos de efeito considerados grandes para todas as habilidades avaliadas, exceto para a escrita, que apresentou tamanho de efeito médio. O Grupo Silábico apresentou tamanhos de efeito grandes para todas as habilidades, exceto para conhecimento de letras e escrita, que apresentaram tamanhos de efeito médio. Já o Grupo Controle, apresentou tamanhos de efeito médio para CF Sílaba, CF Fonema e CF Total. Desta forma, estes valores sugerem a eficácia das intervenções, sobretudo da intervenção com fonemas, para as habilidades avaliadas.

No entanto, é importante salientar que, a equipe de professores e coordenadores da escola na qual foram realizadas as intervenções, tem foco na alfabetização das crianças. Foram observados alfabetos expostos nas salas de aula, bem como trabalhos com a escrita. Histórias, parlendas, cantigas e músicas rimadas são frequentemente trabalhadas com as crianças. Além disto, durante a intervenção com o Grupo Silábico foi possível perceber que a consciência silábica já havia sido trabalhada com as crianças. No Encontro 11, onde foi trabalhado a contagem silábica, era pedido para que as crianças levantassem um dedinho para cada pedacinho da palavra. Neste momento, as crianças relataram que já conheciam a brincadeira e ao invés de levantarem os dedinhos, elas bateram palmas a cada sílaba das palavras.

As crianças que participaram do treinamento com fonemas obtiveram, em geral, melhores resultados nas habilidades avaliadas quando comparadas com o grupo silábico e controle. Este resultado vai ao encontro do estudo de Ehri (2014), que mostrou que o mapeamento grafofonêmico é mais eficiente do que o mapeamento grafossilábico no começo da aprendizagem da leitura e da escrita. Estudos realizados com crianças brasileiras também mostraram que, para o Português do Brasil, apesar das sílabas apresentarem uma estrutura mais saliente, o ensino do mapeamento ortográfico de fonemas para os leitores iniciantes é mais eficaz do que o mapeamento ortográfico de sílabas no início da alfabetização (Cardoso-Martins & Batista, 2005; Sargiani & Maluf, 2018). Obtivemos, entretanto, maior tamanho de efeito da intervenção silábica ($d=0,69$) do que da intervenção fonêmica ($d=0,53$) sobre as habilidades de escrita, o que pode sugerir também a relevância da consciência das unidades silábicas para o início da alfabetização (Chetail & Mathey, 2010; Lopes, 2017).

A literatura afirma que a criança que é capaz de refletir sobre os sons da fala terá mais facilidade de associar esses sons às letras, adquirindo mais facilmente o princípio alfabético (Pestun et al., 2010). Portanto, o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica deve fazer parte das propostas pedagógicas desde a Educação Infantil (Viana & Ribeiro, 2014). No entanto, a tomada de consciência dos fonemas pela criança pré-leitora não é automática. O desenvolvimento desta habilidade depende do ensino explícito do código alfabético, sendo que “É preciso explicar claramente ao aluno que cada “som” tem suas “roupas”, e as letras ou grupos de letras que podem vesti-lo e que, inversamente, cada letra se pronuncia de uma ou de várias maneiras possíveis” (Dehaene, 2012, p. 246).

Deve-se salientar, também, os efeitos marginalmente significativos das intervenções, tanto em consciência silábica quanto em consciência fonêmica, sobre o conhecimento das letras do alfabeto, habilidade considerada, juntamente com a consciência fonológica, um dos principais preditores da aprendizagem da leitura e da escrita (NELP, 2008; Piasta, 2014), sobretudo considerando-se ortografias mais regulares e com estrutura silábica mais simples (Martínez & Goikoetxea, 2020), como é o caso do Português do Brasil. É digno de nota, portanto, que duas habilidades consideradas fundamentais para o compreensão e aquisição do princípio alfabético, isto é a consciência fonêmica e o conhecimento de letras (Barrera & Santos, 2019; Morais, Leite & Kolynsky, 2013), mostraram-se sensíveis à intervenção proposta, o que nos permite manter a hipótese dos benefícios da mesma para a aprendizagem da leitura e da escrita. Desta

forma, os resultados desta pesquisa corroboram uma gama de estudos que demonstraram o efeito positivo de treinamentos de habilidades de consciência fonológica (apoiada no ensino das letras) desenvolvidos com pré-escolares, sobre as habilidades iniciais de leitura e escrita (Ukrainetz et al., 2011; Ehri, 2014; Yoncheva et al., 2015; Sargiani et al., 2018).

Os programas para o desenvolvimento da consciência fonêmica e silábica, apresentados neste trabalho, foram elaborados a fim de apoiar o trabalho dos professores em sala de aula, com uma proposta de atividades pedagógicas a serem desenvolvidas com alunos da pré-escola, buscando sensibilizá-los e prepará-los para a próxima etapa de ensino - a alfabetização formal, que acontece no Ensino Fundamental.

As atividades dos programas foram elaboradas buscando atender aos princípios e orientações da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) e da Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019). Desta forma, a brincadeira foi usada como ponto de partida para o aprendizado. Os programas para o desenvolvimento da consciência fonêmica e silábica foram intencionalmente planejados de modo a contribuir de forma eficaz para o desenvolvimento infantil, garantindo condições para que as crianças tivessem um papel ativo nas situações de aprendizagem.

Portanto, durante a realização de cada atividade dos programas, as crianças mostraram-se alegres, participativas e motivadas, tornando prazeroso o momento de aprendizado. Era comum escutar frases do tipo: “tia, meu nome *Aline* começa com o mesmo som da *Amanda*” ou “olha tia, uma rima: João e sabão”, e ainda “olha tia, vou contar quantos sons tem meu nome: /e/ /l/ /o/ /á/” levantando os 4 dedinhos. As atividades dos programas foram realizadas com 4 a 6 alunos. No entanto, com o adequado planejamento e ludicidade, muito possivelmente, as atividades podem ser realizadas com turmas de 20 alunos.

Desta forma, estes programas podem auxiliar a prática do professor da pré-escola, oferecendo atividades didáticas fundamentadas na ciência, ao mesmo tempo em que usa intencionalmente as situações de brincadeiras para o aprendizado.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos sugerem que a intervenção em consciência fonológica, principalmente focada nas habilidades de consciência fonêmica e nas relações letra-som, pode contribuir significativamente para o desenvolvimento das habilidades metafonológicas de pré-escolares falantes do Português do Brasil, apresentando também impactos positivos sobre o conhecimento de letras e sobre as habilidades emergentes de leitura, podendo impactar, embora em menor grau, as habilidades de escrita emergente.

Acreditamos que pesquisas futuras possam solucionar as limitações deste estudo, as quais são apresentadas brevemente a seguir. Seria importante a replicação desta pesquisa com um maior número de crianças. Provavelmente, uma amostra maior de participantes poderia evidenciar, de maneira mais contundente, a eficácia dos resultados obtidos com as intervenções.

Neste estudo, não foi possível acompanhar e avaliar o desempenho destes alunos em leitura e escrita no início do Ensino Fundamental. Portanto, estudos futuros poderão preencher esta lacuna fazendo um acompanhamento longitudinal dos participantes, buscando identificar o progresso no desempenho das tarefas relacionadas ao conhecimento das letras, consciência fonológica, leitura e escrita no início da alfabetização formal, de modo a identificar de forma mais precisa o impacto das intervenções sobre a alfabetização. Um controle mais rigoroso das palavras usadas nas tarefas de leitura e escrita, buscando talvez unificá-las (ou pelo menos a uma parte delas) também permitiria aprofundar a investigação sobre as possíveis diferenças subjacentes à aprendizagem da leitura e da escrita, embora este não tenha sido o objeto específico do presente estudo.

Considera-se, portanto, que o presente estudo, além de contribuir para a compreensão dos processos cognitivos envolvidos na aprendizagem da leitura e da escrita, oferece subsídios metodológicos para a implementação de ações que visam o desenvolvimento de habilidades consideradas precursoras da leitura e escrita durante a pré-escola, contribuindo, assim, para alcançar uma alfabetização bem-sucedida, etapa esta básica e necessária para a trajetória escolar de todas as crianças.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adams, M. (1998). *Beginning to read: thinking and learning about print*. Cambridge: MIT Press.

Adams, M. J., Foorman, B. R., Lundberg, I., & Beeler, T. (2012). *Consciência fonológica em crianças pequenas*. Porto Alegre: Artmed.

Alvarenga, D. (1988). Leitura e escrita: dois processos distintos. *Educação em Revista*, 7, 27-31.

Angelini, A. L., Alves, I. C. B., Custódio, E. M., Duarte, W. F., & Duarte, J. L. M. (1999). *Matrizes Progressivas Coloridas de Raven: escala especial*. São Paulo: CETEPP.

Anthony, J. L., & Francis, D. J. (2005). Development of phonological awareness. *Current Directions in Psychological Science*, 14(5), 255-259.

Arsham, H. (1988). Kuiper's P-value as a measuring tool and decision procedure for the goodness-of-fit test. *Journal of Applied Statistics*, 15(2), 131-135.

<https://doi.org/10.1080/02664768800000020>

Barrera, S. D., & Maluf, M. R. (2003). Consciência metalingüística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(3), 491-502.

Barrera, S. D., & Santos, M. D. (2014). Influência da Consciência Fonológica na Aprendizagem da Leitura e Escrita: O Que Dizem as Pesquisas Brasileiras. *Alfabetização em países de língua portuguesa: Pesquisa e intervenção*, 27-42.

Barrera, S. D., Ribeiro, I. & Viana, F. L. (2017). Desenvolvendo competências de letramento emergente na Pré-escola: Inserção do programa DECOLE no contexto da Educação Infantil no Brasil. Em: Viana, F. L., Ribeiro, I & Barrera, S. D. (Org.). *Desenvolvendo competências de letramento emergente: propostas integradoras para a pré-escola*, 1, 3 – 21. Porto Alegre: Penso

Boyer, N., & Ehri, L. C. (2011). Contribution of phonemic segmentation instruction with letters and articulation pictures to word reading and spelling in beginners. *Scientific Studies of Reading*, 15(5), 440-470.

Brasil (2017). Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ministério da Educação. MEC. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 24 jul. 2020

Brasil (2014). Plano Nacional de Educação (PNE). Ministério da Educação. MEC. Disponível em: http://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php Acesso em 27 set. 2021.

Brasil (2019). Política Nacional de Alfabetização (Caderno da PNA). Ministério da Educação/Secretaria de Alfabetização. MEC, SEALF. 54 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf Acesso em 24 jul. 2020.

Brasil. (2012). Resolução no. 466, de 12 de dezembro de 2012. Brasília: Conselho Nacional de Saúde.

Callegari-Jacques, M. S. (2008). *Bioestatística: princípios e aplicações*. Porto Alegre: Artmed.

Capellini, S. A., Oliveira, A. M. D., & Cuetos, F. (2010). PROLEC: Provas de avaliação dos processos de leitura. *São Paulo (SP): Casa do Psicólogo*.

Cardoso-Martins, C. (2013). Existe um estágio silábico no desenvolvimento da escrita em português? Evidências de três estudos longitudinais. In M. R. Maluf & C. Cardoso-Martins (Eds.), *Alfabetização no Século XXI: Como se aprende a ler e a escrever* (pp. 82-108). Porto Alegre: Penso.

Cardoso-Martins, C., & Batista, A. (2005). O conhecimento do nome das letras e o desenvolvimento da escrita: evidência de crianças falantes do português. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, 18, 330-336.

Cardoso-Martins, C., Mesquita, T. C. L., & Ehri, L. (2011). Letter names and phonological awareness help children to learn letter-sound relations. *Journal of Experimental Child Psychology*, 109(1), 25-38.

Carrillo, M. (1994). Development of phonological awareness and reading acquisition. *Read Writ* 6, 279-298. <https://doi.org/10.1007/BF01027086>

Carroll, J. M., & Snowling, M. J. (2004). Language and phonological skills in children at high risk of reading difficulties. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(3), 631-640. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00252.x>

Casillas, Á., & Goikoetxea, E. (2007). Sílabas, principio-rima y fonema como predictores de la lectura y la escritura tempranas. *Infancia y aprendizaje*, 30(2), 245-259. <https://doi.org/10.1174/021037007780705184>

Castells, N., & Solé, I. (2013). Early literacy development in Catalan: characteristics and instructional influence. *Da Investigação às Práticas: Estudos De Natureza Educacional*, 3(1), 3–23. <https://doi.org/10.25757/invep.v3i1.25>

Castles, A., & Coltheart, M. (2004). Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read?. *Cognition*, 91(1), 77-111.

Castro, D. A., Gatto, R. K. S. & Barrera, S. D. (2019). Letramento Emergente, Educação Infantil e Aprendizagem Inicial da Leitura e da Escrita. In: M. J. Santos & S. D. Barrera (Eds.), *Aprender a Ler e Escrever: Bases Cognitivas e Práticas Pedagógicas*. (pp. 57 – 76). São Paulo: Vetor.

Chetail, F., & Mathey, S. (2009). Activation of syllable units during visual recognition of French words in Grade 2. *Journal of Child Language*, 36(4), 883-894.

Chetail, F., & Mathey, S. (2010). InfoSyll: A syllabary providing statistical information on phonological and orthographic syllables. *Journal of Psycholinguistic Research*, 39(6), 485-504.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associate.

Colé, P., Magnan, A., & Grainger, J. (1999). Syllable-sized units in visual word recognition: Evidence from skilled and beginning readers of French. *Applied Psycholinguistics*, 20(4), 507-532.

Dehaene, S. (2012). *Os neurônios da leitura*. Porto Alegre: Penso.

Doignon, N., & Zagar, D. (2006). Les enfants en cours d'apprentissage de la lecture perçoivent-ils la syllabe à l'écrit? *Canadian Journal of Experimental Psychology/Revue Canadienne de Psychologie Expérimentale*, 60(4), 258.

Duncan, L. G., Castro, S. L., Defior, S., Seymour, P. H., Baillie, S., Leybaert, J., ... & Lund, R. (2013). Phonological development in relation to native language and literacy: Variations on a theme in six alphabetic orthographies. *Cognition*, 127(3), 398-419.

Ehri, L. C. (1992). Reconceptualizing the development of sight word reading and its relationship to recoding. In P. Gough, L. C. Ehri, & R. Treiman (Eds.), *Reading Acquisition* (pp. 107–143). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Ehri, L. C. (1997). Learning to read and learning to spell are one and the same, almost. In C. Perfetti, L. Rieben, & M. Fayol (Eds.), *Learning to Spell - Research, Theory and Practice Across Languages* (pp. 237–269). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Ehri, L. C. (1998). Word Reading by Sight and by Analogy in Beginning Readers.

Ehri, L. C. (2013). O desenvolvimento da leitura imediata de palavras: Fases e estudos. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *A ciência da leitura* (pp. 153-172). Porto Alegre: Penso.

Ehri, L. C. (2014). Orthographic Mapping in the Acquisition of Sight Word Reading, Spelling Memory, and Vocabulary Learning. *Scientific Studies of Reading*, 18(1), 5–21. <http://doi.org/10.1080/10888438.2013.819356>

Ehri, L. C., Nunes, S. R., Stahl, S. A. & Willows, D. M. (2001). Systematic phonics instruction helps students learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Review of educational research*, 71(3), 393-447.

Ellis, A. W. (1995). Leitura, escrita e dislexia: uma análise cognitiva. (Trad. Dayse Batista). 2a ed. Porto Alegre: Artes Médicas.

Ferreiro, E & Teberosky, A. (1986). *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre, Artes Médias.

Ferroni, M. (2020). Sensibilidad de los niños a la frecuencia de las sílabas del sistema ortográfico español. *Revista de Psicología (PUCP)*, 38(1), 87-104. <https://dx.doi.org/10.18800/psico.202001.004>

Freitas, M. J., Alves, D. & Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação.

Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. Patterson, J. Marshall & M. Coltheart (Eds.), *Surface dyslexia: Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading*, (pp. 301-330). Londres: L. E. Associates.

Frost, R. (2013). Sistemas ortográficos e processos de reconhecimento de palavras na leitura. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *A Ciência da Leitura* (pp. 290– 313). Porto Alegre: Penso.

Gillen, J. & Hall, N. (2013). The emergence of early childhood literacy. In J. Marsh, J. Larson & N. Hall (Eds.), *The Handbook of Early Childhood Literacy*, (2a ed., pp. 3-17). London: Sage.

Gombert, J. E. (2013). Epi/meta versus implícito/explicito: nível de controle cognitivo sobre a leitura e sua aprendizagem. In M. R. Maluf & C. Cardoso-Martins (Eds.), *Alfabetização no século XXI: Como se aprende a ler e escrever*, (pp. 109-123). Porto Alegre: Penso.

Goswami, U. (2002). Phonology, reading development, and dyslexia: A cross-linguistic perspective. *Ann. of Dyslexia* 52, 139–163. <https://doi.org/10.1007/s11881-002-0010-0>

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2016). *Avaliação Nacional da Alfabetização 2016*. Brasília: INEP. http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/resultados-da-ana-2016-por-estados-e-municipios-estao-disponiveis-no-painel-educacional-do-inep/21206

Jardini, R. S. R. (2018). Fonema ou gesto articulatório: quem, de fato, alfabetiza?. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 839-854. <https://doi.org/10.21723/riaee.v13.n2.2018.9496>

León, C. B. R., Almeida, Á., Lira, S., Zauza, G., Pazeto, T. D. C. B., Seabra, A. G., & Dias, N. M. (2019). Consciência fonológica e habilidades iniciais de leitura e escrita na educação infantil: Dados normativos preliminares. *Revista CEFAC*, 21.

Lerner, M. D., & Lonigan, C. J. (2016). Bidirectional Relations between Phonological Awareness and Letter Knowledge in Preschool Revisited: A Growth Curve Analysis of the Relation between Two Code-Related Skills. *Journal of Experimental Child Psychology*, 144, 166-183.

Liberman, A. M. (1999). The Reading Researcher and the Reading Teacher Need the Right Theory of Speech. *Scientific American*, 3(2), 95–111.

Liberman, A. M., & Mattingly, I. G. (1985). The motor theory of speech perception revised. *Cognition*, 21(1), 1-36. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(85\)90021-6](https://doi.org/10.1016/0010-0277(85)90021-6)

Lopes, W. N. (2017). *Efeitos de uma técnica de coloração silábica para a facilitação da leitura em crianças em processo de alfabetização* (Dissertação de mestrado). Universidade de São Paulo, SP.

Martínez, N. & Goikoetxea, E. (2020). Predictors of reading and spelling words change as a function of syllabic structure in Spanish. *Psicología Educativa*, 26, 37-48. <https://doi.org/10.5093/psed2019a20>

McGuinness, D. (2006). *Early reading instruction: What science really tells us about how to teach reading*. London: MIT Press.

Melby-Lervag, M., Lyster, S. A. H., & Hulme, C. (2012). Phonological skills and their role in learning to read: a meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 138(2), 322-352.

Melo, R. B., & Correa, J. (2013). Consciência Fonológica e a aprendizagem da leitura e escrita por Adultos. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 13(2), 460-479.

Moojen, S., Lamprecht, R. R., Santos, R. M., Freitas, G. M., Brodacz, R., Siqueira, M., ..., & Guarda, E. (2003). *CONFIAS - Consciência Fonológica: Instrumento de Avaliação Sequencial*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Morais, J. (2014). *Alfabetizar para a democracia*. Porto Alegre: Penso.

National Early Literacy Panel. (2008). *Developing early literacy: report of the National Early Literacy Panel*. Washington, DC. Retrieved from: <https://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf>

OCDE. (2019). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic and Financial Literacy*. Paris: OCDE.

Pestun, M. S. V., Omote, L. C. F., Barreto, D. C. M., & Matsuo, T. (2010). Estimulação da consciência fonológica na educação infantil: prevenção de dificuldades na escrita. *Psicologia Escolar e Educacional*, 14(1), 95-104.

Piasta, S. B. (2014). Assessment-guided differentiated instruction to support alphabet knowledge. *The Reading Teacher*, 68 (3), 202-211.

Piasta, S. B., & Wagner, R. K. (2010). Learning letter names and sounds: Effects of instruction, letter type, and phonological processing skill. *Journal of Experimental Child Psychology*, 105, 324–344.

Pinheiro, A. M. V. (1994). *Leitura e Escrita: Contagem de Frequência de Ocorrência e Análise Psicolinguística de Palavras Expostas a Crianças na Faixa Pré-Escolar e Séries Iniciais do 1º Grau*. São Paulo: Associação Brasileira de Dislexia.

Pinheiro, A. M. V. (1995). Reading and spelling development in Brazilian portuguese. *Reading and Writing*, [S.l.], v.7, n.1, p.111-138, mar. *Reading and Spelling Development and Disorder*, 16–112.

Romani C, Olson A, Di Betta AM. (2013). Transtornos da escrita. In: Snowling MJ, Hulme C. *A Ciência da Leitura*. Porto Alegre: Penso.

Sargiani, R. D. A., & Maluf, M. R. (2018). Linguagem, cognição e educação infantil: contribuições da psicologia cognitiva e das neurociências. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22, 477-484. <https://doi.org/10.1590/2175-35392018033777>

Sargiani, R. D. A., Ehri, L. C., & Maluf, M. R. (2018). Orthographic mapping instruction to facilitate reading and spelling in Brazilian emergent readers. *Applied Psycholinguistics*, 39(6), 1405-1437.

Scliar-Cabral, L. (2003) *Princípios do sistema alfabético do português do Brasil*. São Paulo: Contexto.

Seabra, A. G., & Capovilla, F. C. (2010). *Alfabetização: método fônico*. São Paulo: Memnon.

Serrano F. & Genard N. & Sucena A. & Defior S. & Alegria J. & Mousty P. & Leybaert J. & Castro S. & Seymour P., (2011) “Variations in reading and spelling acquisition in Portuguese, French and Spanish: A cross-linguistic comparison”, *Journal of Portuguese Linguistics* 10(1), p.183-204. doi: <https://doi.org/10.5334/jpl.106>

Seymour, P. H. K. (2005). Early Reading Development in European Orthographies. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 296–315). Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9780470757642.ch16>

Seymour, P. H. K. (2013). O desenvolvimento inicial da leitura em ortografias europeias. In M. Snowling & C. Hulme (Orgs.), *A ciência da leitura*, (pp. 314-333). Porto Alegre: Penso

Seymour, P. H. K., Aro, M., & Erskine, J. M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology (London, England : 1953)*, 94(2), 143–174. <http://doi.org/10.1348/000712603321661859>

Silva, T., & Greco, A. (2010). Representações Fonológicas: contribuições da oralidade e da escrita. *Letras De Hoje*, 45(1). Recuperado de <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/fale/article/view/6862>

Snowling, M. J., & Hulme, C. (2013). *A ciência da leitura*. Porto Alegre: Penso.

Soares, M. (2016). *Alfabetização: A questão dos métodos*. São Paulo: Contexto.

Spinillo, A. G., Mota, M. M. P. E., & Correa, J. (2010). Consciência metalinguística e compreensão de leitura: diferentes facetas de uma relação complexa. *Educar*, 38, 157-171.

Sprenger-Charolles, L. (2004). Linguistic processes in reading and spelling: The case of alphabetic writing systems: English, French, German and Spanish. In *Handbook of children's literacy* (pp. 43-65). Springer, Dordrecht.

Sucena, A., Castro, S.L. & Seymour, P. (2009) Developmental dyslexia in an orthography of intermediate depth: the case of European Portuguese. *Read Writ* 22, 791–810. <https://doi.org/10.1007/s11145-008-9156-4>

Sulzby, E. & Teale, W. H. (1991). The development of the young child and the emergence of literacy. *Handbook of research on teaching the English language arts*, 273-285.

Ukrainetz, T. A., Janae, J. N., Wilkerson, K., Beddes, S. R. (2011). *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 50-60.

Vale, A. P., & Bertelli, R. (2006). A flexibilidade de utilização de diferentes unidades ortográficas na leitura em Língua Portuguesa. *Psicologia, Educação e Cultura*, 10(2), 461-476.

Whitehurst, G. J. & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child development*, 69(3), 848-872.

Yoncheva, Y. N., Wise, J., & McCandliss, B. (2015). Hemispheric specialization for visual words is shaped by attention to sublexical units during initial learning. *Brain and Language*, 145, 23-33. doi: 10.1016/j.bandl.201

Ziegler, J. C., & Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: a psycholinguistic grain size theory. *Psychological bulletin*, 131(1).

ANEXOS

ANEXO A - PARECER DO COMITE DE ÉTICA EM PESQUISA DA FFCLRP- USP



Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Comitê de Ética em Pesquisa

Campus de Ribeirão Preto

Of.CEtP/FFCLRP-USP/063-dgfs.

Ribeirão Preto, 22 de junho de 2018.

Prezado(a) Pesquisador(a),

Comunicamos a V. Sa. que o projeto de pesquisa intitulado **“Comparação dos efeitos de um treinamento breve em consciência silábica versus fonêmica sobre as habilidades iniciais de leitura e escrita”** foi analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP-USP, em sua 180ª Reunião Ordinária, realizada em 21.06.2018, e enquadrado na categoria: **APROVADO** (CAAE nº 88096218.3.0000.5407).

Solicitamos que eventuais modificações ou emendas ao projeto de pesquisa sejam apresentadas ao CEP, de forma sucinta, identificando a parte do projeto a ser modificada e suas justificativas. De acordo com a Resolução nº466 de 12/12/2012, devem ser entregues relatórios semestrais e, ao término do estudo, um relatório final sempre via Plataforma Brasil.

Atenciosamente,

Prof.ª Dr.ª Marina Rezende Bazon
Coordenadora

Ao(À) Senhor(a)
Danielle Andrade Silva de Castro
Programa de Pós-Graduação em Psicologia da FFCLRP-USP

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP USP
Fone: (16) 3315-4811 Avenida Bandeirantes, 3900 - bloco 01 da Administração - sala 07
14040-901 - Ribeirão Preto - SP - Brasil
Homepage: <http://www.ffclrp.usp.br> - e-mail: coetp@ffclrp.usp.br

ANEXO B – AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA

AUTORIZAÇÃO

Autorizamos Danielle Andrade Silva de Castro, aluna do curso de Pós-Graduação em Psicologia da FFCLRP-USP sob a supervisão da Profª. Dra. Sylvia Domingos Barrera, realizar coleta de dados para a pesquisa intitulada “*Comparação dos efeitos de um treinamento breve em consciência silábica x fonêmica sobre as habilidades iniciais de leitura e escrita*” na escola

EMEIA Caic Dr Etel Arantes Dix¹
_____, na cidade de Pirassununga – SP.

Estamos cientes de que tal pesquisa consiste basicamente em investigar o efeito de um treinamento breve com letras e sons para o processo de alfabetização. Participarão desta pesquisa cerca de 60 crianças, regularmente matriculadas no último ano da pré-escola. Na primeira etapa da pesquisa será realizada uma avaliação individual, por parte do aluno, em tarefas envolvendo: 1) teste de raciocínio lógico; 2) teste de conhecimento das letras do alfabeto; 3) teste de consciência fonológica (isto é, capacidade de perceber os diferentes sons da fala como sílabas e rimas, por ex.); 4) teste de leitura e escrita de palavras. Após essa avaliação inicial, na segunda parte da pesquisa, os alunos serão distribuídos, por sorteio, em três grupos de crianças. Dois desses grupos irão participar de sessões que envolvem atividades com letras e sons e o terceiro participará da escuta e discussão de histórias. Ao final destas sessões e após seis meses, na terceira parte da pesquisa, o aluno será convidado a realizar, de forma individual, os mesmos testes que foram aplicados na primeira parte do estudo, para que se possa verificar o efeito do treinamento a curto e longo prazos no desempenho individual e entre grupos.

Essas sessões serão realizadas pela pesquisadora na própria escola, porém fora da sala de aula. Os grupos serão formados por aproximadamente 05 a 10 crianças e as sessões ocorrerão três vezes por semana, por um período de cinco semanas, com duração máxima de 30 minutos cada sessão. A retirada dos alunos da sala de aula ocorrerá em comum acordo com a(s) professora(s) de modo a interferir o mínimo possível nas atividades escolares.

A coleta de dados será iniciada após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP, e será garantido pelo pesquisador o anonimato tanto dos participantes quanto da escola.

Pirassununga, 15 de março de 2018.

(Carimbo e assinatura da Direção e/ou Coord. Pedagógica)

Adriana Louzada Marchi
Assistente da Direção da Escola
RGE: 12.077.950-6



ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

NOME DA PESQUISA: **Comparação dos efeitos de um treinamento breve em consciência silábica x fonêmica sobre as habilidades iniciais de leitura e escrita**

PESQUISADORA RESPONSÁVEL

Danielle A. S. de Castro

Fone: (19) 99826-1234

E-mail: dascastro@usp.br

ORIENTADORA

Prof.^a Dr.^a Sylvia D. Barrera

Fone: (16) 3315-3797 (FFCLRP-USP)

E-mail: sdbarrera@ffclrp.usp.br

Senhores Pais (ou responsáveis)

Meu nome é Danielle Andrade Silva de Castro, sou psicóloga e aluna do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da USP-RP e gostaria de convidar seu (sua) filho (a) a participar da pesquisa intitulada “**Comparação dos efeitos de um treinamento breve em consciência silábica x fonêmica sobre as habilidades iniciais de leitura e escrita**”. Essa pesquisa já foi autorizada pela direção da escola de seu (sua) filho (a) e tem como objetivo investigar o efeito de um treinamento breve com letras e sons para o processo de alfabetização. Os resultados obtidos poderão ajudar, em médio prazo, no planejamento de atividades e materiais educacionais mais adequados para serem utilizados no Ensino Fundamental com vistas a facilitar o processo de alfabetização.

Na primeira etapa da pesquisa será realizada uma avaliação individual, de seu (sua) filho (a), em tarefas envolvendo: 1) teste de raciocínio lógico; 2) teste de conhecimento das letras do alfabeto; 3) teste de consciência fonológica (isto é, capacidade de perceber os diferentes sons da fala como sílabas e rimas, por ex.); 4) teste de leitura e escrita de palavras. Embora a maioria das crianças dessa etapa ainda não saiba ler e escrever corretamente, muitas são capazes de escrever o próprio nome ou mesmo de realizarem “escritas inventadas” com as letras que conhecem. Após essa avaliação inicial, **na segunda parte da pesquisa**, iremos compor, por sorteio, três grupos de crianças. Dois desses grupos irão participar de sessões que envolvem atividades com letras e sons e o terceiro participará da escuta e discussão de histórias. Essas sessões serão realizadas pela pesquisadora na própria escola, porém fora da sala de aula. Os grupos serão formados por aproximadamente 05 a 10 crianças e as sessões ocorrerão três vezes por semana, por um período de cinco semanas, com duração máxima de 30 minutos cada sessão. Ao final destas sessões e após seis meses, **na terceira parte da pesquisa**, seu (a) filho (a) será convidado a realizar, de forma individual, os mesmos testes que foram aplicados na primeira parte do estudo, para que se possa verificar o efeito do treinamento a curto e longo prazos no desempenho individual e entre grupos. Não há previsão de riscos ou desconforto para as crianças participantes da pesquisa e você poderá receber informações sobre o andamento das atividades da pesquisa sempre que julgar necessário, entrando em contato por telefone ou e-mail com a pesquisadora ou com a orientadora do projeto. Você também poderá retirar seu consentimento a qualquer momento, deixando seu (sua) filho (a) de participar da pesquisa, sem que haja qualquer penalidade por esse motivo. Não haverá qualquer tipo de gasto ou remuneração para os participantes da pesquisa. Caso haja despesas decorrentes da participação na pesquisa, estas serão ressarcidas. Os dados obtidos durante o estudo serão utilizados pela pesquisadora apenas para publicações

científicas, garantindo-se o sigilo com relação à identidade de todas as crianças participantes.

Dúvidas sobre os aspectos éticos da pesquisa poderão ser solucionadas entrando em contato com o Comitê de Ética da FFCLRP-USP – SP, localizado à Av. Bandeirantes, 3900 - Ribeirão Preto – SP, pelo telefone (16) 3315-4811 ou pelo E-mail: coetp@ffclrp.usp.br.

Caso concorde com a participação de seu (sua) filho (a) na pesquisa, por favor assine as duas vias desse documento. Uma delas ficará com o (a) Sr. (a) e a outra deverá retornar à escola para ser entregue à pesquisadora.

Pirassununga, _____ de _____ de 20__.

Assinatura do responsável

R.G:

Assinatura da pesquisadora

RG:

ANEXO D – SONDA GEM DA ESCRITA

















ANEXO E – SONDAGEM DA LEITURA

Estímulo	Tamanho	Frequência	Estrutura silábica
1.PAI	Curta (1 sílaba)	?	CVV
2.LUA	Curta (1 sílaba)	?	CVV
3.REI	Curta (1 sílaba)	?	CVV
4.MAR	Curta (1 sílaba)	?	CVC
5.BOM	Curta (1 sílaba)	?	CVC
6.FAZ	Curta (1 sílaba)	?	CVC
7. LAGO*	Curta (2 sílabas)	Frequente	CV-CV
8. DOCE*	Curta (2 sílabas)	Frequente	CV-CV
9. BOLA*	Curta (2 sílabas)	Frequente	CV-CV
10. VIDA*	Curta (2 sílabas)	Frequente	CV-CV
11. SAPO*	Curta (2 sílabas)	Frequente	CV-CV
12. TARDE*	Curta (2 sílabas)	Frequente	CVC-CV
13. ÁGUA*	Curta (2 sílabas)	Frequente	V-CVV
14. LETRA*	Curta (2 sílabas)	Frequente	CV-CCV
15.FELIZ**	Curta (2 sílabas)	Frequente	CV-CVC
16. NOITE**	Curta (2 sílabas)	Frequente	CVV_CV
17.DEZENA*	Longa (3 sílabas)	Frequente	CV-CV-CV
18.RAPOSA*	Longa (3 sílabas)	Frequente	CV-CV-CV
19. COLEGA*	Longa (3 sílabas)	Frequente	CV-CV-CV
20. CAMISA**	Longa (3 sílabas)	Frequente	CV-CV-CV
21.PALAVRA*	Longa (3 sílabas)	Frequente	CV-CV-CCV
22.ESCOLA*	Longa (3 sílabas)	Frequente	VC-CV-CV
23.CADERNO*	Longa (3 sílabas)	Frequente	CV-CVC-CV
24.GOSTAVA**	Longa (3 sílabas)	Frequente	CVC_CVCV
25.JILE**	Curta (2 sílabas)	-----	CV-CV
26.BAVAI**	Curta (2 sílabas)	-----	CV-CVV
27.VESTA**	Curta (2 sílabas)	-----	CVC-CV
28.DRIPA**	Curta (2 sílabas)	-----	CCV-CV
29.GENICO**	Longa (3 sílabas)	-----	CV-CV-CV
30.VOPEGA**	Longa (3 sílabas)	-----	CV-CV-CV
31.POSDAVA**	Longa (3 sílabas)	-----	CVC-CV-CV
32.ESTRECA**	Longa (3 sílabas)	-----	VC-CCV-CV

* De acordo com dados do PROLEC (Cuetos et al., 2012)

** De acordo com dados de Pinheiro (1994)

ANEXO F - SONDAGEM DO NOME OU SOM DAS LETRAS (ordem de apresentação)

S	E	R	N
T	A	C	L
U	P	V	H
W	Q	K	Z
O	J	X	M
I	G	B	Y
F	D		

ANEXO G - LIVROS UTILIZADOS PARA A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

Sessão 1: Menina bonita do laço de fita (Ana Maria Machado);

Sessão 2: Marcelo marmelo, martelo (Ruth Rocha);

Sessão 3: Os músicos de Bremen (Irmãos Grimm);

Sessão 4: Dona Baratinha (Ana Maria Machado);

Sessão 5: Bom-dia todas as cores (Ruth Rocha);

Sessão 6: Da pequena toupeira que queria saber quem tinha feito cocô na cabeça dela (Werner Holzwarth/Wolf Erlbruch);

Sessão 7: Qual o sabor da lua? (Michael Grejniec);

Sessão 8: O nabo gigante (Aleksi Tolstói/Niamh Sharkey);

Sessão 9: O Rei Artur (Leny Werneck);

Sessão 10: Quem tem medo do monstro? (Ruth Rocha);

Sessão 11: Robin Hood (Leny Werneck);

Sessão 12: Chapeuzinho Amarelo (Chico Buarque).