UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE CIÊNCIA HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

CRISTIANI DA SILVA INÁCIO NERY

MARCOS DO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA PRIMEIRA INFÂNCIA

FLORIANÓPOLIS
2024

CRISTIANI DA SILVA INÁCIO NERY

MARCOS DO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Universidade do Estado de Santa Catarina – Udesc.
Orientadora: Prof.ª Dra. Dalva Maria Alves Godoy.

FLORIANÓPOLIS

2024

Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da

Biblioteca Universitária Udesc,

com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Nery, Cristiani da Silva Inácio
Marcos do desenvolvimento da consciência fonológica na primeira infância / Cristiani da Silva Inácio Nery. -- 2024.
93 p.

Orientadora: Dalva Maria Alves Godoy
Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2024.

1. Educação Infantil. 2. Aquisição da linguagem. 3. Consciência fonológica. I. Maria Alves Godoy, Dalva. II. Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Cristiani da Silva Inácio Nery

Marcos do Desenvolvimento da Consciência Fonológica na Primeira Infância

Dissertação julgada adequada para obtenção do Título de Mestre em Educação junto ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE do Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

Florianópolis, 23 de janeiro de 2024.

Banca Examinadora:

Presidente/a: _____
Profª. Drª. Dalva Maria Alves Godoy
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Membro: _____
Prof. Dr. Ronei Guaresi
Universidade Estadual Do Sudoeste Da Bahia – UESB

Membro: _____
Profa. Dra. Vera Wannmacher Pereira
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Dedico esta dissertação para todas as mulheres que tiveram que provar o seu potencial e a sua força por toda a vida. Para as crianças, que nos ensinam diariamente com as suas infâncias, para todas as professoras que acreditaram no meu potencial como aluna e para todas as outras que acreditam no potencial de aprendizagem de cada criança.

AGRADECIMENTOS

Um dia conheci com a Dona Ivone, minha mãe, a arte de brincar com a linguagem oral. Ela nem sabia diferenciar os tipos de linguagem, mas sabia muito bem brincar com rimas e aliterações. E talvez foi ela a minha maior inspiração. Enquanto eu desenvolvia esta pesquisa, a Dona Ivone me ensinou mais uma arte, a da despedida, e como doeu. É a ela a quem eu devo os meus maiores agradecimentos. Ela me ensinou a ser forte, a não desistir e a chorar quando a dor for intensa. Gratidão, minha mãe!

Entre perder e ganhar, na escrita deste trabalho, o Ícaro, meu neto, cresceu. E ele é a representação da linguagem e do amor. Foi ele quem me fez seguir e parar.

Sabe, ser mãe é viver a gangorra de sentimentos, e ao Vinícius e à Joana, dedico o meu melhor. Foi por eles que nunca desisti, foi por eles que me reciclei e busquei ser melhor a cada dia.

E, seguindo os agradecimentos, preciso ressaltar o amor e a diversidade através dos meus irmãos. Não somos poucos, mas somos únicos. Para minha irmã Ana Paula devo muito do que sou e mais um pouco. Ela me mostrou os livros, a esperança na vida e todas as possibilidades guardadas dentro de nós.

Este agradecimento, agora, é para o meu companheiro de jornada, aquele que teve a paciência infinita e o Amor representado em cada pequeno gesto, gratidão Alexandre.

Agradeço infinitamente aos professores que caminham comigo, que tiveram paciência e compreensão com cada falha que apresentei ao longo da jornada. Aqui fica a minha gratidão à Prof.ª Dra. Dalva Maria Godoy que acreditou em mim e me inspirou muitas vezes ao longo da caminhada com o seu conhecimento, respeito pela Educação e incentivo. Sou muito melhor depois de ter caminhado com ela. Também para aqueles professores que não mediram esforços para a concretização dos levantamentos de dados.

Agora temos mais um agradecimento e não menos importante. Este vai para todas as crianças. Àquelas que me constituíram enquanto profissional da Educação, aquelas que participaram da coleta de dados para esta pesquisa e aquelas que, no trabalho clínico, trouxeram para mim a sua maior fragilidade. Obrigada, crianças! Este trabalho só existe para vocês e por vocês.

Deus, Eterno, Ser de Luz e de Força! És tu a minha maior fortaleza. Gratidão!!

“E um dia percebi as palavras e fiz delas a minha morada. Com elas, registrei dores, lágrimas, sorrisos e amores. Então, persegui as palavras para todo o sempre...!” (Cristiani da Silva Inácio Nery).

RESUMO

Diante das dificuldades em alfabetização das crianças brasileiras e o entendimento da consciência fonológica como um importante preditor para a leitura e a escrita, este trabalho buscou identificar marcadores dos diferentes níveis de consciência fonológica na primeira infância. Para isso, foram delimitados os seguintes objetivos específicos: identificar se as habilidades da consciência fonológica se desenvolvem na primeira infância sem um estímulo sistemático para o referido desenvolvimento; investigar em que faixa etária as crianças demonstram conhecer rima, aliteração, sílabas e fonemas; e registrar se é possível encontrar janelas de desenvolvimento dos níveis da consciência fonológica na primeira infância. A metodologia empregada constitui-se de uma pesquisa de base experimental quantitativa, com aplicação de seis instrumentos de avaliação que verificaram o desempenho de consciência fonológica em 88 crianças na faixa etária de três a seis anos que frequentavam duas escolas de educação infantil, uma pertencente à rede privada e outra à rede pública de ensino. As tarefas aplicadas foram de identificação e produção de rima, análise e inversão silábica, aliteração silábica e sensibilidade fonêmica. Os resultados demonstraram que as habilidades de consciência fonológica se desenvolvem num *continuum*, como já afirma a literatura na área, e que podem ser identificadas no desenvolvimento infantil a partir de três anos de idade. Observou-se que as tarefas de produção de rima e inversão silábica mostraram-se bastante complexas aos três e quatro anos, sendo realizadas com relativa facilidade aos cinco anos de idade. Como o objetivo geral da pesquisa foi o de encontrar marcos do desenvolvimento da consciência fonológica na primeira infância, esta análise aglutinou, para definir os marcadores de rima, as tarefas de identificação e produção de rima; para a definição do marcador de consciência silábica, aglutinaram-se as tarefas de análise silábica, inversão silábica e aliteração; e para a sensibilidade fonêmica, consideraram-se somente os itens da tarefa de sensibilidade fonêmica. Os resultados indicaram que, aos três e quatro anos, temos um marcador de identificação de rima, análise silábica e aliteração. Aos cinco anos, além das habilidades já adquiridas aos três e quatro anos, temos uma expressividade para a tarefa de produção de rima e de inversão silábica. Esse resultado encontrado aos cinco anos se mantém aos seis anos. Esta pesquisa pretende colaborar com o campo educacional através da discussão de práticas pedagógicas que possam estimular as habilidades de consciência fonológica na primeira infância, período no

qual o desenvolvimento dessas habilidades é propício para receber estímulos, ou seja, a partir dos determinados “marcos”. A presente pesquisa reforça a importância da consciência fonológica como importante preditor para a alfabetização num sistema alfabético como o português brasileiro. Destaca-se, ainda, a importância de replicar o estudo para ampliar as discussões aqui apresentadas.

Palavras-chave: Educação Infantil; Aquisição da linguagem; Consciência fonológica.

ABSTRACT

Given the difficulties in literacy among Brazilian children and the understanding of phonological awareness as an important predictor for reading and writing, this work aimed to identify markers of different levels of phonological awareness in early childhood. Therefore, the following specific objectives were defined: to identify whether phonological awareness skills develop in early childhood without systematic stimulus for said development; to investigate at what age range children demonstrate knowledge of rhyme, alliteration, syllables, and phonemes; to record whether it is possible to find windows of development of phonological awareness levels in early childhood. The methodology used consists of quantitative experimental research. It included six assessment instruments that verified the performance of phonological awareness in 88 children aged three to six who attended early childhood schools in the private and public settings. The tasks applied were rhyme identification and production, syllabic analysis and inversion, syllabic alliteration and phonemic sensitivity. The results demonstrated that phonological awareness skills develop on a continuum, as already stated in the literature field. Besides, those skills can be identified in child development from three years of age onward. It was observed that the rhyme production and syllable inversion tasks were quite complex at three and four years of age, while this performance occurred with relative ease at five years of age. As the general aim of the present research was to find milestones in the development of phonological awareness in early childhood, the analysis combined tasks of identification and production of rhyme to define rhyme markers; tasks of syllabic analysis, syllabic inversion, and alliteration to define syllabic awareness markers; and for phonemic sensitivity only the items from the phonemic sensitivity task were considered. The results indicated that we have a marker for identifying rhyme, syllabic analysis, and alliteration at the age of three and four. In addition to the skills already acquired at the previous ages, we have an expressiveness for the task of producing rhymes and syllabic inversion at the age of five. This result found at five years of age is maintained at six years of age. This research aims to collaborate with the educational field by discussing pedagogical practices that can stimulate phonological awareness skills in early childhood, a period in which the development of these skills is conducive to receiving stimuli, that is, from certain “milestones.” The present research reinforces the importance of phonological awareness as a predictor for literacy in an alphabetic

system such as Brazilian Portuguese. It is also important to replicate the study in order to broaden the discussions presented here.

Keywords: Early Childhood Education; Language acquisition; Phonological awareness.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Pesquisa IBGE intitulada “Todos pela Educação”.....17
Figura 2 – Esquema de representação dos estágios do processamento da linguagem oral e da maneira como a leitura é enxertada nesse circuito 31
Figura 3 – Distribuições para os valores totais de consciência fonológica nas habilidades de rima, sílaba e fonema.....61

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resultado do levantamento de artigos científicos publicados em periódicos Capes 22
Quadro 2 – Etapas do desenvolvimento da linguagem oral 29
Quadro 3 – Conceituação dos níveis de consciência fonológica 41
Quadro 4 – Treino e estímulos de palavras com rima 49
Quadro 5 – Treino e estímulos da tarefa de palavra sem rima 49
Quadro 6 – Treino e estímulos da tarefa de produção de rima 50
Quadro 7 – Treino e estímulos da tarefa de reconhecimento de palavras que aliteram 51
Quadro 8 – Treino e estímulos da tarefa de reconhecimento de palavras que não aliteram 52
Quadro 9 – Treino e estímulos da tarefa de análise silábica 53
Quadro 10 – Treino e estímulos da tarefa de inversão silábica 54
Quadro 11 – Treino e estímulos da tarefa de sensibilidade fonêmica 54

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Participantes da pesquisa 47
Tabela 2 – Estatística descritiva dos desempenhos nas tarefas de consciência fonológica 56
Tabela 3 – Estatística descritiva dos desempenhos nas tarefas de consciência fonológica por faixa etária.....57
Tabela 4 – Valores descritivos das habilidades de consciência fonológica divididos por faixa etária 59

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 16

2 OS CAMINHOS DA LINGUAGEM ORAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA 28

2.1 DA LINGUAGEM ORAL À LINGUAGEM ESCRITA 30

2.2 HABILIDADES PREDITORAS PARA APRENDER A LER 34

2.3 AS HABILIDADES DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA 40

3 DELINEAMENTO DA PESQUISA 45

3.1 PARTICIPANTES DA PESQUISA 46

3.2 INSTRUMENTOS DE PESQUISA 47

3.2.1 Tarefa de identificação de rima 48

3.2.1.1 Identificação das palavras que rimam 48

3.2.1.2 Identificação da palavra que não rima 49

3.2.2 Tarefa de produção de rima 50

3.2.3 Tarefa de aliteração 50

3.2.3.1 Reconhecimento das palavras que aliteram 51

3.2.3.2 Reconhecimento da palavra que não alitera com as demais 51

3.2.4 Tarefa de análise silábica 52

3.2.5 Tarefa de inversão silábica 53

3.2.6 Tarefa de sensibilidade fonêmica 54

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS 55

4.1 APRESENTAÇÃO DOS VALORES TOTAIS EM CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E EM TODAS AS HABILIDADES TESTADAS DE TODOS OS INDIVÍDUOS PARTICIPANTES DA PESQUISA 56

4.2 MEDIDAS TOTAIS DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA PARA OS PARTICIPANTES DIVIDIDOS POR IDADE CONSIDERANDO CADA UMA DAS TAREFAS APLICADAS 57

4.3 MARCADORES DOS DIFERENTES NÍVEIS DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA 59

5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS 63

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 68

REFERÊNCIAS 70

APÊNDICE A – FICHA DE REGISTRO DAS RESPOSTAS 75

APÊNDICE B – CONJUNTO DE TREINOS E TESTES PARA IDENTIFICAÇÃO (TESTE 1 E TESTE 2) E PRODUÇÃO DE RIMA (TESTE 3) 76
APÊNDICE C – CONJUNTO DE TREINOS E TESTES PARA IDENTIFICAÇÃO DE SONS QUE APRESENTAM (TESTE 4) E OS QUE NÃO APRESENTAM (TESTE 5) ALITERAÇÃO 81
APÊNDICE D – CONJUNTO DE TREINOS E TESTES DE ANÁLISE (TESTE 6) E INVERSÃO (TESTE 7) SILÁBICA.....86
APÊNDICE E – CONJUNTO DE TREINOS E TESTES PARA IDENTIFICAÇÃO DE FONEMAS (TESTE 8).....90

1 INTRODUÇÃO

A linguagem escrita é uma das criações mais recentes da humanidade e está inserida no contexto cultural de grande parte dos povos. Esses povos podem ser considerados, portanto, letrados e se utilizam de símbolos gráficos para compreender e comunicar pensamentos, fazer registros e perpetuar descobertas. Para tanto, porém, é necessário compreender como expressar ideias por escrito e que essas expressões só serão possíveis pela representação da fala (inclusive a da interna à mente) na escrita. Embora estejam entrelaçadas, contudo, a linguagem oral e a linguagem escrita são apropriadas diferentemente pelos seres humanos. A aquisição da fala se dá de forma natural desde que as crianças possuam todos os aparatos físicos e neurológicos para processá-la, bem como recebam os estímulos sociais impulsionadores de gatilho à comunicação. A linguagem escrita, ao contrário, é um artefato cultural e, por essa razão, precisa ser aprendida e ensinada de forma sistemática (Scliar-Cabral, 2013).

Por ser a escrita um artefato cultural aprendido e, portanto, ensinado, surgem algumas preocupações a respeito da educação formal. O problema que gerou esta pesquisa versa sobre os déficits encontrados na alfabetização das crianças brasileiras e quais habilidades são desenvolvidas antes do ensino formal (1º ano do ensino fundamental) que podem contribuir para uma alfabetização mais eficiente. No Brasil, por exemplo, temos um cenário de déficits consideráveis no ensino das habilidades básicas da alfabetização: ler e escrever. A maioria das crianças não consegue ler e escrever nos primeiros anos do ensino fundamental I e, muitas vezes, seguem pela vida escolar com essas dificuldades.

A pesquisa “Todos pela Educação” do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostra que o percentual de crianças que não sabem ler e escrever ao final dos primeiros anos de ensino formal (seis e sete anos) quase dobrou nos últimos anos. Essa comprovação está nos últimos dados levantados pelo órgão federal, conforme mostra a Figura 1.

Figura 1 - Pesquisa IBGE intitulada “Todos pela Educação”

Fonte: IBGE (Brasil, 2021)[1].

A Figura 1 mostra que as crianças de seis e sete anos que pertencem à camada mais pobre da população pesquisada apresentam índices maiores de analfabetismo do que as crianças mais ricas (a nomenclatura ‘crianças mais pobres e mais ricas’ segue a expressão utilizada na tabela). Essas diferenças seguem os mesmos patamares nas amostras de 2012 a 2020. Em 2020 e 2021, porém, anos de pandemia (Covid-21), essa diferença foi ainda maior, pois crianças mais pobres apresentaram um aumento considerável de 11,3% na taxa de analfabetismo, enquanto as crianças mais ricas diminuíram esse índice em 0,8% (de 17,4% para 16,6%). Em suma, apesar da pequena diminuição na taxa de analfabetos entre as crianças mais ricas, esse valor se diferencia negativamente comparado à situação desse grupo de crianças em 2012, quando detinham uma taxa menor (de 11,3%). Salienta-se, ainda, que o número percentual entre as crianças mais pobres aumentou significativamente nos últimos 10 anos, sendo de 37,8% em 2012 e 51% em 2021, um crescimento de 13,2% em uma década e atingindo mais de 50% das 25% crianças mais carentes do País.

[1] Disponível em: https://classic.exame.com/wp-content/uploads/2022/05/279888647_4619529778148224_1365364381058505158_n.jpg?quality=70&strip=info. Acesso em: 18 out. 2023.

Com base nessa análise, é mais que urgente pensar na alfabetização brasileira e em todos os caminhos possíveis para a tentativa de reversão dos índices descritos no parágrafo anterior, especialmente entre as crianças mais vulneráveis. Parece necessário, assim, discutir o trabalho de base desenvolvido nos espaços de educação responsáveis pelo desenvolvimento na primeira infância, e que alicerçam a alfabetização das crianças antes mesmo que elas cheguem ao primeiro ano do ensino fundamental.

Segundo Sargiani (2022), é preciso garantir com proficiência, autonomia e independência o direito à leitura e à escrita a todas as pessoas. E esse é um desafio que envolve pais, professores, gestores educacionais, pesquisadores, formadores de políticas e governos. Entende-se, ainda, que os pesquisadores na área da alfabetização possuem a responsabilidade de ampliar os estudos sobre os preditores da leitura e escrita e de oferecer alternativas que ampliem o olhar e que possam contribuir de maneira eficaz para a reversão do cenário educacional atual.

Ao visualizar a realidade brasileira, os envolvidos com a alfabetização no País podem se questionar a respeito dos caminhos percorridos e se os métodos e/ou programas de ensino de leitura e escrita utilizados cumprem com o propósito maior que é alfabetizar todas as crianças na idade certa. Ou ainda, se os programas aplicados nas instituições de ensino cumprem a proposta maior de alfabetização preconizada nos documentos norteadores vigentes, qual seja, o Brasil estabelece uma idade limite (sete anos) para que todas as crianças aprendam a ler e a escrever. Ao se elucidarem os documentos brasileiros, pode-se referenciar a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018, p. 87-88):

> Embora, desde a Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize. Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil) em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua.

A BNCC (Brasil, 2018) deixa claro que se espera que todas as crianças possam ler e escrever até o final do segundo ano do ensino fundamental, ou seja, por volta de sete anos de idade. Além disso, mostra de forma evidente que os conhecimentos específicos da língua precisam ser ensinados nesse período que se compreende “período de alfabetização”. Verifica-se, ainda, que, além do documento definir o período indicado para a alfabetização, ele faz referências ao desenvolvimento da habilidade de consciência fonológica, objeto central desta pesquisa, bem como referencia mais enfaticamente a consciência do fonema.

Além disso, ao tratar da linguagem verbal, o documento cita a importância do reconhecimento do mecanismo do funcionamento da escrita alfabética (referente ao modo como o código escrito se estrutura ao considerar as regras internas de relação e posição das letras em uma determinada palavra) para sua compreensão (pela decodificação na leitura) e produção (pela codificação na escrita). Faz referências às relações entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas, formados por uma ou duas letras que, juntas, representam um fonema), correlacionando esses conceitos com a consciência fonológica (Brasil, 2018).

Pode-se, ainda, trazer para alicerçar a presente pesquisa o que foi proposto na Política Nacional de Alfabetização (Brasil, 2019)[2] – PNA –, a qual ressalta que as situações vividas na primeira infância podem contribuir grandemente para a leitura e a escrita das crianças. O próprio documento, ainda, evidencia as habilidades metalinguísticas na primeira infância como objeto de estudo e trabalho, essenciais para um processo de alfabetização mais fluído. Para mais, destaca a consciência fonológica como uma habilidade abrangente que permite à criança identificar e manipular intencionalmente os sons da fala.

Segundo Cardoso-Martins (1995), não é possível desconsiderar a importância da consciência fonológica para as aprendizagens da leitura e da escrita em línguas alfabéticas. A autora mostra que essa habilidade em crianças pequenas prevê aspectos da aquisição futura do código linguístico. Ela ainda cita estudos (Bradley; Bryant, 1983; Cunningham, 1989; Lundberg; Frost; Petersen, 1988) que, desde 1995, já demonstravam que a estimulação em consciência fonológica na primeira infância aumenta as possibilidades em relação àqueles

[2] A Política Nacional de Alfabetização (PNA/2019) foi revogada em 13 de junho de 2023 sob o Decreto n. 11.556/2023. Disponível em: www.gov.br/mec. Acesso em: 18 out. 2023.

que não tiveram tais habilidades estimuladas. Outros pontos importantes abordados por esses estudos ressaltam a importância de promover reflexões sobre a identificação e a manipulação dos sons da fala, pois elas favorecem uma percepção mais aprimorada sobre a aprendizagem da língua escrita.

Considera-se, portanto, que as habilidades de identificar e de manipular conscientemente os sons da fala, ou seja, as habilidades de consciência fonológica, são essenciais para a aprendizagem da leitura e da escrita no sistema alfabético. Com base na reflexão/discussão previamente apresentada, a presente pesquisa se propôs investigar se, durante o desenvolvimento infantil, é possível encontrar marcadores do desenvolvimento da consciência fonológica. Interessou saber se, mesmo sem que tenha havido um ensino explícito e sistemático dessas habilidades, é possível observar o surgimento delas na primeira infância. Buscou-se constatar se as crianças, na faixa etária de três a seis anos, vão apresentando as habilidades de consciência fonológica com os estímulos linguísticos oferecidos social e culturalmente dos contextos nos quais elas são participantes. Espera-se que, ao verificar a presença desses marcos, pode-se caracterizar períodos adequados para a estimulação dos diferentes níveis de consciência fonológica, promovendo, dessa forma, estímulos da linguagem oral para alicerçar a aprendizagem da linguagem escrita que virá posteriormente.

A base teórica da pesquisa teve seu enfoque nos estudos da Psicologia Cognitiva, da Psicolinguística e da Educação que investigam as habilidades de consciência fonológica. No entanto, ela traz, também, outras áreas que conversam e fundamentam a aprendizagem infantil, bem como os conceitos apresentados nos últimos documentos brasileiros sobre alfabetização, a saber: BNCC (Brasil, 2018) e PNA (Brasil, 2019).

Esta pesquisa nasceu no chão da escola referenciada, inicialmente, na prática desta pesquisadora. Para associar teoria à prática, considerou-se importante trazer a origem do problema de pesquisa, contextualizando a prática da autora deste estudo como educadora brasileira. Em 1992, ela iniciou o seu percurso na educação brasileira. Os caminhos pelos processos de ensino-aprendizagem foram muitos. Vivenciou na sua prática classes multisseriadas, turmas mistas, Educação de Jovens e Adultos, inserção efetiva das crianças na educação infantil e alfabetização silábica na prática. Presenciou e atuou na

implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais na rede pública de ensino e, com isso, viu também o socioconstrutivismo ser inserido nas práticas educacionais. Por essa razão, precisou mudar a metodologia de alfabetização. O que antes era feito com a utilização do método silábico e seus textos bastante limitados, passou a ser oferecido num universo que trazia mais ludicidade, criticidade e bons textos. Ganhou-se na implantação de escritas significativas e na apresentação de textos do contexto social, porém, o método de alfabetização não se mostrava claro e efetivo, fazendo com que as crianças se distanciassem dos estímulos fundamentais para aprender a ler e a escrever.

Esse breve relato apresentado ilustra um pouco da caminhada da pesquisadora com a Educação e ressalta, ainda, que a mesma esteve nos últimos 10 anos em turmas de alfabetização. Esses últimos anos, atrelados a toda a caminhada, motivaram profundamente esta pesquisa. A autora vivenciou, na prática, mudanças significativas e importantes na valorização do processo de aprendizagem das crianças, mas percebeu, também, a crescente dificuldade dos alunos na leitura e escrita com o passar dos anos. Percebeu no seu próprio atuar um movimento muito mais lento no processo de reconhecimento de grafemas, de associação das letras a fonemas e, principalmente, o uso adequado desses fonemas para a leitura e para a escrita.

A reflexão adentrou ainda mais longe ao saber da importância de muitas habilidades preditoras da leitura, tais como desenvolvimento motor, linguagem oral e consciência fonológica, e o quanto elas fazem diferença para o ler e o escrever. Foi refletindo sobre a importância dessas habilidades preditoras que esta pesquisa foi tomando forma. É sabido que temos um tempo pré-definido para andar, sentar-se, engatinhar, falar, e que esse tempo pode oscilar um pouco, dependendo dos estímulos oferecidos, mas que os marcos para que eles aconteçam já foram estabelecidos e são observados com muita atenção pelos envolvidos com a infância.

Conhecendo e refletindo sobre o tempo para cada marco do desenvolvimento infantil foi que os questionamentos apareceram: Será que as habilidades preditoras (como a consciência fonológica) para a aprendizagem da linguagem escrita também possuem marcos pontuais de desenvolvimento? Questionou-se, ainda, se estímulos oferecidos no momento adequado podem facilitar a alfabetização das crianças. Nasce, assim, a ideia desta pesquisa.

Após a definição do objeto de estudo, foi realizada uma busca para verificar os trabalhos já publicados que viriam ao encontro do tema escolhido. O levantamento de artigos, dissertações e teses foi realizado no portal de periódicos no da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Os descritores utilizados no campo de busca avançado foram: “consciência fonológica” *and* “educação infantil” na busca por palavras-chave. A seleção dos trabalhos considerou a leitura do título, do resumo e das palavras-chave. A autora fez a opção por artigos publicados nos últimos 10 anos (2012 a 2022), com a intenção de localizar os mais recentes trabalhos na área. Através dessas delimitações, foram encontrados 79 resultados, mas se tornaram alvo de análise apenas quatro artigos, pois foram selecionados aqueles que envolvem a relação direta entre a consciência fonológica e a educação infantil. Com isso, foram desconsiderados, no levantamento, trabalhos em que as discussões tratassem sobre o ensino fundamental e/ou sobre transtornos de linguagem, bem como sobre outras habilidades de aquisição da linguagem.

No Quadro 1, encontram-se os quatro artigos selecionados, com seus respectivos autores, ano de publicação e local de publicação.

Quadro 1 - Resultado do levantamento de artigos científicos publicados em periódicos Capes

Autor	**Título**	**Nome do Periódico**	**Ano**
Cristiane Santos Lima Camilo e Márcia Maria Peruzzi Elia da Mota	Prática pedagógica e o desenvolvimento da consciência fonológica	Estudos e Pesquisas em Psicologia	2013
Patrícia Pinto e João A. Lopes	Literacia pré-escolar e desempenho na leitura na instrução primária	Psicologia: Teoria e Pesquisa	2016

Luz Viviana Sastre-Gómez, Juan David Roa-De la Torre, Nancy Mireya Celis-Leal e Christian Felipe Luengas-Monroy	*La conciencia fonológica en contextos educativos y terapéuticos: efectos sobre el aprendizaje de la lectura*	Educación y Educadores	2017
César Augusto Collazos-Campo, Natalia Cadavid-Ruiz, Juan Daniel Gómez, Sebastián Jiménez-Jiménez e María Cristina Quijano-Martínez	*Predictors of early reading acquisition in children of low socioeconomic status*	School and Educational Psychology	2020

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Camilo e Mota (2013) investigaram a relação entre as práticas de ensino e o desenvolvimento da consciência fonológica e do conhecimento do nome das letras na educação infantil. A pesquisa foi desenvolvida em duas turmas de 3º período de uma escola pública que atende crianças de classes populares. A amostra consistiu-se em 33 alunos com idades de quatro a cinco anos: 16 de uma turma e 17 de outra. A pesquisa foi realizada em duas etapas: uma primeira aplicação no primeiro semestre e uma segunda no segundo semestre. A primeira etapa foi desenvolvida com o intuito de investigar as práticas de ensino de cada profissional e, também, serviu para avaliar o nível inicial de desenvolvimento metalinguístico das crianças com a aplicação dos testes de consciência fonológica, de conhecimento das letras e de inteligência. Os pesquisadores, também, verificaram o tempo gasto com as atividades direcionadas para consciência fonológica, linguagem e escrita pela professora de cada turma, registrando, dessa forma, um dado (tempo gasto com atividades específicas para leitura e escrita) que seria relacionado aos dados finais. A segunda etapa da pesquisa foi realizada através da aplicação dos testes de conhecimento das letras e de consciência fonológica. Os resultados encontrados indicam que a

turma que recebeu mais atividades de alfabetização e letramento, controladas na primeira etapa da pesquisa através da observação das pesquisadoras, teve um desempenho melhor do que a que recebeu menos atividades direcionadas para a alfabetização. As autoras, ainda, fazem questionamentos sobre a formação dos professores com relação à importância de trazerem habilidades preditoras da leitura e escrita nas turmas de educação infantil.

A segunda pesquisa analisada, a de Lopes e Pinto (2016), caracterizada como sendo qualitativa e longitudinal, buscou evidenciar se as experiências e as oportunidades de leitura e de escrita oferecidas antes da alfabetização influenciam posteriormente no ensino formal da linguagem escrita. Com esse objetivo, os pesquisadores acompanharam três instituições de educação infantil com abordagens diferentes de ensino da linguagem escrita e a influência de cada uma para a aprendizagem posterior da leitura e da escrita no ensino formal. Uma instituição de educação infantil oferecia sistematicamente atividades de leitura e escrita que contemplavam: hora do conto, atividades de promoção de consciência fonológica, instrução de letras e leitura de palavras e frases. A segunda instituição tinha em sua rotina diária exploração de livros de histórias, realização de jogos com sons e escrita livre. A última instituição participante não contemplava, em sua prática pedagógica, atividades específicas orientadas para a leitura e escrita. As práticas pedagógicas foram avaliadas com base em um instrumento que analisa atividades pedagógicas no jardim de infância.

A observação sistemática da gestão de sala e das propostas foi realizada no último estágio da educação infantil e ao longo do 1º e do 2º ano. Foram aplicados instrumentos que avaliaram a consciência fonológica (consciência silábica e manipulação de fonemas) com o reconhecimento de letras e palavras e, no 2º ano, introduzido um instrumento para medir, também, a velocidade de leitura num grupo de 70 crianças. O estudo comprovou que os bons leitores vieram de turmas de educação infantil em que o fazer pedagógico contemplou atividades de consciência fonológica, escrita e soletração. Os alunos provenientes da instituição onde o ensino formal de leitura e de escrita foi explícito obtiveram melhores resultados no reconhecimento de palavras. Segundo os autores da pesquisa, isso sugere que, embora as experiências precoces com a leitura e a escrita durante a educação pré-escolar sejam importantes para desenvolver competências e atitudes sobre a linguagem

escrita, podendo facilitar a aquisição da decodificação leitora, a instrução formal e direta da leitura caracteriza-se como o verdadeiro motor para o desenvolvimento não só do reconhecimento de letras, mas, também, do conhecimento fonológico. Os resultados apresentados, ainda, sugerem uma relação bidirecional entre as competências de processamento fonológico e reconhecimento de palavras, ou seja, tanto o ensino explícito e sistemático do reconhecimento de palavras favorece o aprofundamento na consciência fonológica quanto esta impacta no aprimoramento daquela.

Por conseguinte, a partir de uma abordagem de revisão teórica, Gómez *et al.* (2017) relatam as diferentes maneiras em que, tanto no contexto pedagógico quanto no terapêutico, estratégias facilitadoras influenciam no desenvolvimento normal das habilidades pré-leitoras e de aquisição da alfabetização. Referenciam autores que evidenciam a importância da consciência fonológica desde antes do processo de leitura e escrita para a formação de leitores e escritores. Além disso, os pesquisadores conceituam os níveis de consciência fonológica e destacam, através de diferentes autores, a importância de haver, nos primeiros anos da infância, um trabalho sistemático com linguagem oral, atenção e habilidades motoras. Apontam, ainda, que a percepção da fala em unidades menores (fonemas) constitui um problema para as crianças em período de alfabetização, e que essa identificação, também, influencia na aprendizagem de uma segunda língua. Por fim, além de outras contribuições não mencionadas aqui, o artigo afirma que as habilidades de ler e escrever são complexas e posteriormente adquiridas ao desenvolvimento da fala, o que torna as habilidades envolvidas altamente especializadas e refinadas (decodificação, codificação, organização e criatividade).

Salienta-se que essa complexidade defendida por Gómez *et al.* (2017) é compartilhada por Herrera e Defior (2005), ao explicarem a transição da oralidade para a escrita, destacando o papel da consciência fonológica como aspecto decisivo no sucesso da alfabetização. Para Herrera e Defior (2005), esse período constitui o primeiro momento de observação importante em termos de desenvolvimento metalinguístico, pois é justamente essa etapa que pode definir o desenvolvimento e a consolidação do processo de leitura escolar.

Já Collazos *et al.* (2020) apresentam um estudo com o objetivo de identificar os preditores da leitura inicial de uma língua transparente em crianças

monolíngues. O público da pesquisa foi composto por 80 crianças pertencentes à educação infantil, e 1º e 2º ano do ensino fundamental que participaram do estudo. Foram utilizados para a avaliação das crianças um teste de triagem que buscou descrever o nível da linguagem oral, um instrumento que avaliava o nível intelectual e, também, um questionário sociodemográfico. Os níveis de leitura precoce, de compreensão e de escrita dos participantes foram avaliados pelo uso de ditados e provas de consciência fonológica. Dos instrumentos estatísticos utilizados, a regressão foi utilizada comparando os resultados de todos os testes aplicados e o questionário socioeconômico. As variáveis preditoras incluíram os níveis de escolaridades dos pais, e idade, escolaridade e sexo dos participantes, bem como os níveis de consciência fonológica e de expressão da língua do público da pesquisa. A análise de regressão múltipla mostrou que a consciência fonológica e o nível de escolaridade dos familiares são fatores que, também, explicam o desempenho na leitura em crianças nos primeiros anos. O estudo, assim, sugere a importância de promover habilidades orais antes da aquisição da leitura inicial, para melhorar o aprendizado da leitura de crianças com limitadas oportunidades socioeconômicas.

Os estudos apresentados possuem relevância para esta pesquisa, pois demonstram a importância da consciência fonológica para a aquisição da leitura e da escrita. Na busca por trabalhos que abordassem tal assunto na educação infantil, percebeu-se que há comprovações da importância da mesma para a linguagem escrita, e outros ainda fazem alusões a algumas faixas etárias esperadas para o desenvolvimento dessa competência. Mostrou-se, através da seleção anteriormente apresentada, que um trabalho sistemático na primeira infância com a consciência fonológica tem implicações na aquisição da linguagem escrita. Como a primeira infância e a consciência fonológica constituem o alvo e o público desta pesquisa, os artigos trazem reflexões e comprovações que podem ilustrar a importância de se investigar o desenvolvimento da consciência fonológica na primeira infância.

Considerando-se o problema de pesquisa delineado, definiu-se como **objetivo geral** de pesquisa identificar se os marcadores da aquisição dos níveis da consciência fonológica na primeira infância (três a cinco anos) aparecem de forma espontânea como parte do processo de aquisição da linguagem oral. Para

alcançar tal objetivo geral, foram definidos **objetivos específicos** que guiaram os procedimentos metodológicos da pesquisa, sendo estes:

a) verificar se as habilidades de consciência fonológica se desenvolvem na primeira infância sem um estímulo sistemático para o referido desenvolvimento;
b) verificar em que faixa etária as crianças demonstram conhecer rima, aliteração, sílabas e fonemas;
c) verificar se é possível definir marcadores da consciência fonológica ao longo da primeira infância.

Fornecidas as devidas considerações quanto ao delineamento do problema, dos objetivos e dos fundamentos teóricos, torna-se imprescindível caracterizar o tipo de pesquisa adotada. Assim, este estudo é classificado como uma pesquisa quantitativa caracterizada por trabalhar com dados estatísticos e transformar em números os dados e as informações coletadas, para, por fim, serem interpretados (Moreira; Menegat, 2021). Em capítulo posterior, tratar-se-ão das especificidades da pesquisa quanto às tratativas éticas e à delimitação dos participantes, instrumentos de investigação e procedimentos adotados.

No capítulo seguinte, será abordada a fundamentação teórica desta pesquisa, de modo geral, como a pesquisa versa sobre o desenvolvimento da consciência fonológica. Serão trazidos conceitos que fundamentam a aprendizagem da leitura e da escrita com foco nas crianças da primeira infância. A pesquisa trará, ainda, algumas discussões sobre o desenvolvimento da linguagem oral e como ela vai acontecendo ao longo do desenvolvimento infantil. Na sequência, tratar-se-á do desenvolvimento da linguagem oral à aprendizagem da linguagem escrita. Posteriormente, discutir-se-á sobre as habilidades preditoras subjacentes à aprendizagem da leitura e, finalmente, sobre as habilidades de consciência fonológica.

2 OS CAMINHOS DA LINGUAGEM ORAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA

A linguagem humana é um sistema bastante complexo e criativo. Nenhuma outra espécie possui um sistema tão rico de linguagem como os seres humanos, pois somos capazes de produzir uma quantidade limitada de sons que dão origem a uma infinidade de palavras (Rodrigues; Tomich, 2004).

Por ser um sistema amplo e complexo, pesquisadores se dedicam a entender detalhes a respeito da origem da linguagem humana e de suas especificidades constituintes. Estudos já mostraram que, aos quatro anos de idade, as crianças dominam a estrutura da língua materna inconscientemente, ao mesmo tempo que demonstram desempenhar outras habilidades de cunho social e cognitivo aparentemente relacionadas ao domínio da linguagem (Kail, 2013). É possível considerar, assim, a importância da aquisição da linguagem para todas as esferas de atuação social. Ao se comunicar, o ser humano expressa sentimentos, preferências e dissabores, e exerce o seu papel social nas diferentes situações. A comunicação é o principal atributo da linguagem e, por essa razão, o bebê já se comunica por diferentes meios que vão além da emissão de fonemas. É de suma importância, no entanto, observar, que, desde muito cedo, o bebê começa a ter percepção dos sons da fala humana, inclusive distinguindo-os de outros tipos de sons. Ele, consequente e gradativamente, apropria-se das regras fonotáticas de sua língua de modo a armazenar, de maneira inconsciente, os fonemas e suas relações possíveis nas composições silábicas, passando a estruturar as palavras que serão, futuramente, proferidas quando seu aparelho fonoarticulatório estiver maduro o suficiente (Dehaene, 2012). Pode-se afirmar que

> [...] as pesquisas dedicadas à percepção e à produção precoces da linguagem desenvolvidas nos últimos 25 anos revelaram dois fenômenos principais: em primeiro lugar, a existência, desde o nascimento, de disposições universais muito sofisticadas que permitem ao bebê discriminar todo tipo de contraste fonético de uma língua natural ou produzir, um pouco mais tarde, o balbucio canônico; em segundo lugar, a existência de processos de adaptação e de estruturação determinados pelas propriedades da língua adquiridas por volta dos 6 meses. Podemos evocar a feliz formulação do bebê-cidadão do mundo que deve se tornar a criança especializada em uma língua para indicar que o bebê deve renunciar ao universal para adentrar o específico. (Kail, 2013, p. 27)

Ainda discorrendo sobre a linguagem, é preciso destacar que todas as crianças humanas adquirem uma língua, e que o processo de aquisição, além de ser universal, é rápido, pois, aos cinco anos de idade, a criança já adquiriu praticamente quase toda a complexidade da língua e a utiliza para a comunicação com os seus pares. Ainda se destaca a velocidade com que o vocabulário infantil aumenta, e nele são percebidas flexões de número e de gênero, além da incorporação de artigos e pronomes gradativamente de forma eficaz (Denucci; Willians, 2021).

A aquisição da linguagem oral depende, também, de aspectos neurobiológicos e sociais para uma aquisição adequada. Em outras palavras, é preciso que a criança tenha um bom desenvolvimento de todos os aspectos físicos e neurológicos e que esteja imersa em interações sociais estimulantes para que a linguagem oral seja adquirida.

Alguns pesquisadores da área da Linguística sugerem marcadores da linguagem oral para o acompanhamento do desenvolvimento infantil, conforme observável no Quadro 2:

Quadro 2 - Etapas do desenvolvimento da linguagem oral

Idade	**Marcador**
0 – 1 ano	Período do desenvolvimento pré-linguístico.
1 ano – 1 ano 6 meses	Enunciados de uma só palavra, que podem significar sentenças inteiras.
1 ano e 6 meses – 2 anos	Período de primeiras combinações de palavras, para, assim, começar a aquisição dos subsistemas sintático e morfológico da língua.
2 – 4 anos	Período de sentenças simples.
4 anos	Período de sentenças complexas, atingindo a língua-alvo.

Fonte: Elaborado pela autora (2022) com dados de Denucci e Willians (2021).

Com base no Quadro 2, é possível verificar as etapas de desenvolvimento da linguagem oral. É preciso conhecer o desenvolvimento da oralidade desde o

seu início, perpassar por marcadores dessa linguagem para entender que, apesar de apresentarem traços distintivos em sua conceptualização, a linguagem oral e a linguagem escrita apresentam pontos em comum (Scliar-Cabral, 2021). Elas são habilidades específicas que possuem diferentes modos de receptividade de *inputs* e precisam de diferentes estímulos. É perceptível, no início do processo de aquisição da linguagem humana, o quanto os fonemas estão incorporados no repertório linguístico da criança.

Partimos da linguagem oral neste estudo, pois o objetivo maior é registrar a ligação estreita entre as especificidades da fala e da escrita. Busca-se investigar em que momento a criança começa a tomar consciência dos sons que produz no ato de falar, evidenciando quando a capacidade metalinguística começa a se fazer presente. O que é preciso estar claro, também, é que a qualidade dos estímulos linguísticos recebidos ao longo de todo o seu desenvolvimento influenciará diretamente nos processos subsequentes ligados à alfabetização, à leitura e à escrita. Por isso, na próxima seção, vamos explorar as relações entre a linguagem oral e a linguagem escrita.

2.1 DA LINGUAGEM ORAL À LINGUAGEM ESCRITA

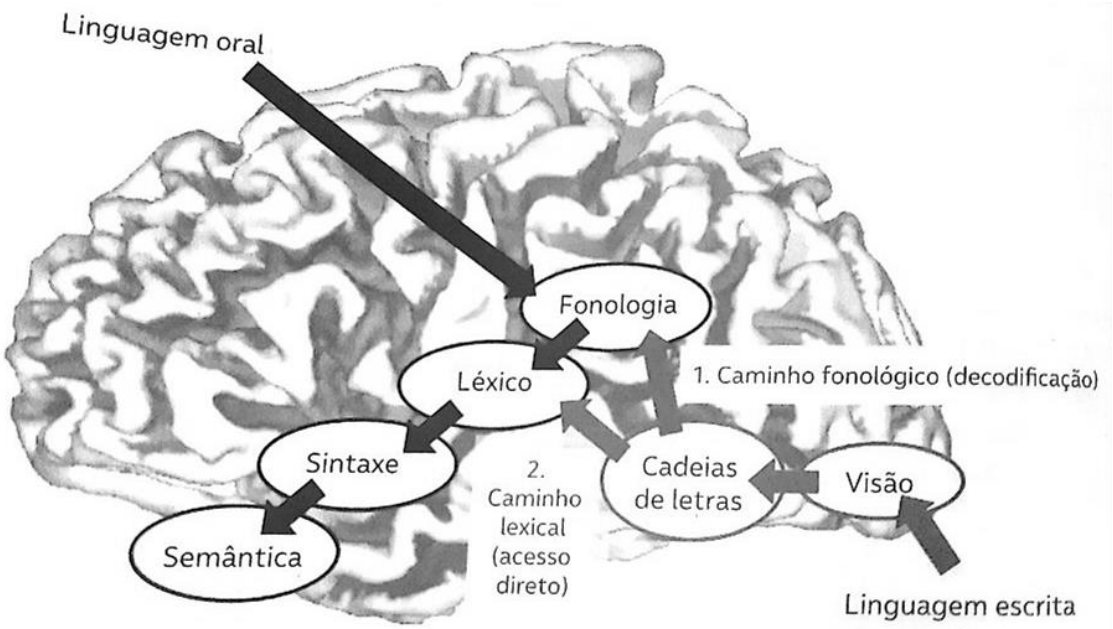
A leitura é “[...] um meio de aquisição da informação (e a escritura um meio de transmissão da informação), portanto um componente de um ato social” (Morais, 1996, p. 12). De maneira complementar à definição previamente apresentada, pode-se afirmar, ainda, que ler é “[...] processar informações: transformar escrita em fala, escrita em significado” (Coltheart, 2013, p. 240).

A aprendizagem da leitura e da escrita implica, ainda, uma reflexão consciente sobre a linguagem oral, uma percepção e uma manipulação dos sons da fala muito antes de registrar esses sons de forma escrita. Para aprender a ler e a escrever, porém, não é suficiente conviver com leitores e escritores, é preciso um ensino explícito sobre o funcionamento da língua escrita. Requer ir além dos sons da fala e desenvolver conhecimentos que implicam a capacidade de perceber e manipular a linguagem de forma consciente (Maluf; Santos, 2017). Conectar linguagem oral e linguagem escrita, entendendo suas aproximações e

distanciamentos, parece ser importante para compreender a ação de aprender a ler.

Ler é uma atividade que envolve processos visuais, auditivos e cognitivos. A primeira entrada da leitura é visual. O leitor visualiza o símbolo gráfico e, na sequência, extrai dele o seu valor sonoro. Ler é desenvolver habilidades de entrar nos circuitos da linguagem por meio da visão (Dehaene, 2012). A outra via de entrada da leitura é a auditiva. E, por último, o processo cognitivo é aquele que, após o reconhecimento da entrada da informação, processa-a dentro do cérebro para uma análise adequada. A Figura 2 ilustra, de maneira resumida, a entrada da informação visual e da informação auditiva, bem como o caminho percorrido por essas informações no cérebro humano, durante o processo de aprendizagem da leitura:

Figura 2 - Esquema de representação dos estágios do processamento da linguagem oral e da maneira como a leitura é enxertada nesse circuito



Fonte: Sargiani (2022).

As informações orais (fala) e o código escrito (alfabeto) usam caminhos iniciais distintos para o mesmo ponto de chegada no sistema linguístico (Sargiani, 2022). A linguagem escrita entra pelo reconhecimento visual, passa pela área de reconhecimento de letras e segue para o caminho fonológico da decodificação, seguindo para a área final, a semântica. A linguagem oral entra

pela via direta da decodificação fonológica até chegar na área semântica. Ambas passam pela decodificação fonológica para que a compreensão final seja estabelecida. Além disso, a Figura 2 distingue duas fases de aprendizagem da leitura, a rota fonológica e a rota lexical. A esse respeito

> [...] em um primeiro momento, a criança decodifica, praticamente um por um, cada grafema da palavra escrita e os transforma em som da língua. Em um segundo momento, com mais automatização da leitura, o sistema visual é capaz de tratar a palavra escrita como um todo (Sargiani, 2022 p. 117).

Quando a leitura está automatizada, seu caminho atinge diretamente o léxico mental, não precisa passar pela rota denominada, na Figura 2, de “fonologia”. Sempre que uma palavra nova é apresentada a um leitor, a rota fonológica é novamente acionada, pois ela fará o reconhecimento de cada grafema que compõe a nova palavra até a sua automatização.

Nós percebemos e produzimos a linguagem. Se é a linguagem falada, nós ouvimos e falamos, quando é a linguagem escrita, nós escrevemos e lemos (Morais; Leite; Kolinsky, 2013). A escrita foi inventada para registrar de modo duradouro a linguagem oral. E pode-se, ainda, afirmar que ler implica extrair do que está escrito uma representação fonológica, uma representação dos segmentos da fala (Castro, 1999). Assim, embora a linguagem oral e a linguagem escrita apresentem singularidades, é preciso conectá-las e diferenciá-las para uma compreensão maior do sistema de comunicação humana. Conectar a linguagem falada com a linguagem escrita e promover atividades pedagógicas para essa conexão é um ponto importante ao se pensar na alfabetização. Considerando-se o índice de alfabetização das crianças brasileiras apresentado na Figura 1, pode-se perguntar o que é possível ser feito e onde precisamos embasar as reflexões teóricas para sustentar uma prática pedagógica que contribua para a mudança do cenário atual. O desafio maior é fazer com que as crianças pequenas percebam, muito antes da escrita, os sons da fala, que possam produzi-los, percebê-los e segmentá-los (Adams *et al*., 2006).

Pensando na etapa da educação infantil, a aproximação com a escrita e a leitura precisa ter significado e relevância para a criança. Segundo Morais e Silva (2010), acredita-se que é, também, tarefa do segmento de educação infantil promover para todas as crianças, ao longo do seu desenvolvimento, jogos de

reflexão sobre a língua escrita, pois ela é muito presente em nossa cultura. Tal promoção pode permitir que as crianças tenham sucesso na compreensão do princípio alfabético.

Tendo como referencial os documentos que norteiam a prática pedagógica da educação infantil no campo da linguagem, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010, p. 25) deixam claro que o trabalho com a linguagem deve “[...] possibilitar às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos”. Ao verificar que as diretrizes mencionam os textos orais e escritos, já se percebe uma certa orientação para o trabalho com a linguagem. Mostra-se que a linguagem oral e a escrita devem permear a ação pedagógica dos professores na sua prática com a primeira infância. Embora não esteja explícito como essas linguagens devem ser trazidas para o espaço educacional, nem como as atividades devem ser ofertadas, o documento deixa claro que devem fazer parte da proposta pedagógica para a infância.

Segundo Brandão e Leal (2010), é preciso planejar situações em que as crianças vivenciem, na educação infantil, práticas de leitura e de escrita, considerando as necessidades e os interesses da infância. O espaço da linguagem escrita deve estar ao lado de outras linguagens (plástica, corporal, musical, faz de conta), sem que nenhuma delas deixe de ser contemplada integralmente. As autoras referidas, ainda, enfatizam “[...] a possibilidade de ensinar o código escrito na Educação Infantil de forma sistemática, incluindo aspectos relativos à apropriação do sistema alfabético de escrita, sem desconsiderar os objetivos e as atividades no eixo do letramento” (Brandão; Leal, 2010, p. 24).

Entende-se que as práticas com a leitura podem se iniciar antes do primeiro ano do ensino fundamental. Essas práticas já podem ser contempladas na etapa da educação infantil com planejamento e intencionalidade, respeitando a infância e a dimensão que esse período comporta. É preciso que, muito antes de ter compreensão da escrita, as crianças possam perceber que os sons que produzimos na linguagem oral são aqueles que logo representaremos através dos grafemas na escrita. O desafio maior é fazer com que as crianças pequenas

percebam, muito antes da escrita, os sons da fala, que possam produzi-los, percebê-los e segmentá-los (Adams *et al*., 2006).

Trazer a linguagem escrita para o contexto de aprendizagem envolve um trabalho sistemático e planejado com o reconhecimento e a manipulação consciente dos sons da fala, contemplando, ainda, segundo Sargiani (2022), as dimensões sociais/culturais além das dimensões cognitivo/linguísticas. Alguns documentos referenciam a *literacia* emergente[3] para contemplar todos os aspectos que devem fazer parte efetiva no processo de ensino/aprendizagem antes da entrada no primeiro ano do Ensino Fundamental. Segundo Viana, Ribeiro e Barrera (2017), fazem parte desses aspectos: a linguagem oral, o contato e o conhecimento com os materiais impressos, as habilidades de consciência fonológica e morfossintática, e o conjunto de estímulos e motivações para atividades múltiplas de leitura e escrita. A consciência fonológica, assim, não é a única habilidade a ser explorada de maneira direcionada antes do processo de decodificação, mas ela é contemplada por muitos autores como essencial para a leitura e escrita. A identificação e a manipulação dos sons da fala de forma consciente fazem uma importante conexão entre linguagem oral e linguagem escrita.

2.2 HABILIDADES PREDITORAS PARA APRENDER A LER

Após automatizarmos a leitura, ela acontece tão naturalmente que até esquecemos o quanto este é um processo que exige esforço. Não lembro exatamente como aprendi a ler, mas lembro muito bem o quanto era significativo poder fazê-lo. Senti-me pertencente ao mundo quando compreendi o código escrito. Por essa razão, entendo ser o ato de ler uma ação social que envolve processos, necessitando, assim, de uma sistematização e de um ensino explícito para a sua aprendizagem: “Aprender é um princípio vital, e o cérebro humano é capaz de uma plasticidade enorme – de modificar-se, de adaptar-se” (Dehaene, 2022, p. 12). O aprender vai se iniciar no nascimento e continuar por toda a vida. Ele vai acontecendo de maneira gradativa e envolve passar por determinados

[3] A *literacia* emergente é o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, bem como à prática produtiva (Brasil, 2019, p. 21).

estágios, períodos ou marcos. Para que uma criança possa caminhar com autonomia, primeiramente, ela adquire um controle motor do corpo, passando por fases iniciadas em movimentos mais rudimentares, até chegar a movimentos mais refinados (Coelho; Marco; Tolocka, 2019; Brites, 2021). No processo do desenvolvimento infantil, são muitos os influenciadores para que uma criança possa exercer uma determinada habilidade antes de outra criança. É preciso considerar o meio social e os estímulos recebidos desse meio, bem como o desenvolvimento motor e cognitivo, ou seja, fatores internos e externos influenciam todo o processo, além de um ensino explícito para a leitura e a escrita.

Considerando uma linha em que estágios do desenvolvimento infantil são percorridos e alcançados, e aqui, especificamente, esses estágios contemplarão a linguagem escrita, é que serão apresentadas algumas pesquisas que refletem sobre os preditores da alfabetização. O que pode ser estimulado antes da decodificação que facilitaria a aprendizagem da linguagem escrita? Segundo Sargiani (2022), os indicativos de ausência no domínio de certas habilidades vinculadas à linguagem escrita podem nos fornecer um olhar mais analista sobre o tipo de escola frequentada, o ensino recebido e outras oportunidades de desenvolvimento oferecidas no percurso de aprendizagem. Verifica-se, aqui, um olhar que percorre uma amplitude de fatores que impactam na aprendizagem da leitura, especificamente “Na competência central da alfabetização que é a decodificação. Mas para decodificar, a criança precisa ter aprendido uma série de outras competências” (Oliveira, 2008, p. 22). Entendendo que as habilidades preditoras seriam aquelas que antecedem o processo de alfabetização e que podem ser determinantes para tal, é preciso que elas se desenvolvam para que a alfabetização tenha maiores chances de ser bem-sucedida. Tais habilidades, também, são utilizadas para a elaboração de programas cujo objetivo maior seria a prevenção de riscos para a dislexia ou, ainda, consideradas como uma medida de sucesso para leitores fluentes nos primeiros anos do ensino fundamental I.

Segundo Navas e Nicolau (2015), dificuldades com o desenvolvimento da linguagem poderiam ser identificadas precocemente já na educação infantil através das habilidades de vocabulário restrito, uso inadequado de gramática e déficits tanto no processamento fonológico, como na consciência fonológica, na memória fonológica imediata e de trabalho, no acesso ao léxico mental e no

poder preditivo do conhecimento do alfabeto. Se as habilidades citadas são medidas para verificar dificuldades precoces na área da linguagem, pode-se afirmar que seriam habilidades preditoras da leitura e escrita.

Segundo Oliveira (2008), aprender a ler é diferente de ler para aprender. O autor reforça, ainda, que a alfabetização é o momento de aprender a ler. Cita que, nas competências para a alfabetização, temos como fundamentos, pré-requisitos e requisitos: a consciência fonológica, a familiaridade com livros e textos impressos, a metalinguagem, a consciência fonêmica, o princípio alfabético, a decodificação e a fluência. As últimas habilidades citadas (decodificação e fluência) entrariam no que o autor chama de requisitos, mas ele destaca todos como competências para aprender a ler. O referido autor ainda avança em sua explicação, trazendo, em sequência, as competências de ler para aprender (a exemplo do vocabulário e da compreensão) que seriam posteriores aos processos acima citados.

Silva e Capellini (2019), por sua vez, destacam como habilidades preditoras da leitura e da escrita: consciência fonológica, processamento auditivo, processamento visual, velocidade de processamento, atenção, memória, organização, recuperação e planejamento de ações. As autoras, ainda, citam que “[...] tais habilidades podem ser estimuladas a partir do momento em que a criança nasce, sendo intensificadas e direcionadas conforme o crescimento, interesse e funcionalidade” (Silva; Capellini, 2019, p. 14). Ainda referenciando habilidades anteriores à alfabetização, é possível afirmar que, além da

> [...] consciência fonológica, há evidências de relação entre leitura e variáveis como: compreensão da linguagem oral, habilidades perceptivo motoras, memória não-verbal, memória de trabalho, tarefas de fluência verbal fonológica, flexibilidade cognitiva e velocidade de nomeação. (Salles; Haase; Malloy-Diniz, 2016, p. 119).

Já para Buzetti e Capellini (2020), as habilidades preditoras da leitura contemplam o vocabulário, as habilidades metafonológicas, a memória operacional fonológica e a nomeação rápida. E ainda destacam que trabalhar intencionalmente essas habilidades proporciona aos estudantes uma base para a leitura e a escrita, bem como identifica precocemente estudantes que já

apresentam déficits nessas habilidades, permitindo, assim, um trabalho preventivo intencional.

Percebe-se, nas descrições trazidas, que habilidades preditoras são alvos de estudo, pesquisa e defesa teórica de muitos pesquisadores que não tratam a alfabetização como um fim em si mesma, pois comprovam que um alicerce vai sendo fundamentado ao longo do desenvolvimento infantil para a aquisição da linguagem escrita. Verifica-se que os autores diferenciam as habilidades evidenciadas, alguns citam a motora, outros trazem habilidades visuais e auditivas, e outros adentram nas questões atencionais. Chama-se a atenção, no entanto, para o fato de a habilidade de manipular os sons da fala ter sido evidenciada por todos os pesquisadores.

Percebe-se, a partir dos registros de comprovação científica previamente apresentados, a importância dada por todos os estudiosos sobre as habilidades de consciência fonológica. Quando se trata de preditores, entende-se como “o que vem antes” da decodificação. O que deveria ser considerado antes do “ler e escrever”. Segundo Adams *et al.* (2006), se as crianças tiverem consciência dos sons da língua, elas avançam mais rapidamente e produtivamente para a escrita. Antes da compreensão do princípio alfabético, é necessário que as crianças compreendam as associações entre os sons da fala e a escrita. Bem como, que sejam estimuladas à identificação e à manipulação desses sons.

Dada a discussão a respeito das habilidades necessárias à alfabetização, faz-se imprescindível destacar a importância do trabalho com a linguagem oral na primeira infância por sua ligação direta com o desenvolvimento da consciência fonológica que, por sua vez, ancora toda a aprendizagem da leitura e da escrita. Por essa razão, discutir sobre ensino-aprendizagem na primeira infância equivale a tratar de reflexões sobre a língua oral de maneira intencional. Trata-se, portanto, de oferecer estímulos adequados, planejados e intencionais. Para tanto, não se nega o direito à brincadeira, pois brincar é uma atividade essencial e direito da infância. Todavia, é possível oferecer para as crianças oportunidades de aprendizagem, respeitando o seu desenvolvimento linguístico adequado à fase do desenvolvimento. Como cita Dehaene (2012), desde pequenas as crianças podem ser preparadas para a leitura tanto no plano fonológico como no visual. As atividades podem contemplar, no plano fonológico, brincadeiras com rimas, sílabas e fonemas, e, no plano visual, procura-se

manipular letras, traçá-las com os dedos e explorar sua forma e suas direcionalidades de traços (Scliar-Cabral, 2021).

Entre os muitos preditores citados previamente, dar-se-á um destaque para a familiaridade com os livros, ou seja, o contato das crianças desde muito pequenas com o texto escrito veiculado socialmente. O contato com o material escrito por toda a primeira infância tem um impacto significativo na aprendizagem da leitura. Quando a criança vai conhecendo diversos materiais escritos, ela vai aprendendo o funcionamento da língua e suas diferentes funções, além de viabilizar oportunidades de ponderação e criação de hipóteses sobre a língua (Viana; Ribeiro; Barrera, 2017, p. 29). As hipóteses que as crianças vão criando sobre o uso da escrita originam-se dos contatos com material escrito tanto quanto da observação de práticas com a leitura e a escrita. Ela vai observando onde a escrita se encontra, em que momento o adulto vai escrever e/ou ler. Observa que ele faz uso de determinados símbolos, e que esses mesmos símbolos vão produzindo sons, dando nomes a objetos, criando histórias e registrando canções.

Segundo Sargiani (2022), o material escrito proporciona a compreensão, por parte da criança, sobre a funcionalidade da escrita no meio social, fazendo com que ela perceba objetivos e funções de diversos suportes de leitura. Pode-se proporcionar o contato com diferentes tipologias textuais, discutindo forma e função, e ampliando, ainda, para a organização da língua. Segundo Viana, Ribeiro e Barrera (2017), quando o material impresso está presente, há um aumento, inclusive, nas possibilidades de ampliação do discurso, mas, para isso, é necessário que haja estímulo e análise sistemática desse material. As estudiosas destacam que o material impresso deve proporcionar ao pequeno leitor a oportunidade de pensar sobre o que seria ler, que desenhos são esses que se utiliza sempre que se escreve, a direcionalidade dos traços na hora de escrever, a quantidade de traços em determinada palavra, frase, texto.

Os preditores fazem alusão a muitos aspectos importantes do que é essencial para aprender a ler e escrever. Referenciam que a consciência fonológica é essencial para aprendizagem da leitura e apresentam muitas outras habilidades que podem ser estimuladas ao longo da primeira infância. E, ao tratar da primeira infância e relacionar essa etapa da educação básica com a educação formal, é preciso referenciar a educação infantil brasileira.

A educação infantil é considerada a primeira etapa da educação básica, composta por creches e pré-escolas. Elas são espaços institucionais, de caráter público ou privado, cuja função é educar e cuidar de crianças de zero a cinco anos de idade (Brasil, 2010). Enquanto primeira etapa da educação básica, a educação infantil constitui a base do processo de desenvolvimento da aprendizagem. Na maioria das vezes, esse espaço educacional é o primeiro lugar de convivência da criança fora do núcleo familiar. Nesse estabelecimento educacional, ela fará as primeiras interações com um movimento de rotina previamente estabelecido e de momentos planejados especificamente para uma aprendizagem formal. Ainda pensando no sujeito para o qual esses espaços estão organizados, pode-se afirmar que a criança se caracteriza como um sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas, constrói sua identidade pessoal e coletiva (Brasil, 2010). Ao interagir, ela vai constituindo o seu entendimento sobre si, sobre o outro, sobre o espaço que ocupa e, também, sobre a linguagem nas suas funções de comunicação e de representação.

Como caracterizado no parágrafo anterior, o espaço da educação infantil é um espaço educacional que tem como objetivo maior o desenvolvimento de cada criança. Para promover esse desenvolvimento, possui um currículo próprio que orienta as ações pedagógicas. É caracterizado por currículo

> [...] o conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (Brasil, 2010 p. 12).

Essa delimitação vai ao encontro das diretrizes para a educação infantil, ao passo que trazem como um objetivo comum de condições e recursos que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais (Brasil, 2010). Ao se pensar em tais direitos, traz-se à tona a reflexão sobre a importância da leitura e da escrita, que, como citado anteriormente, é uma construção social e cultural. Conviver em espaços que tragam a cultura escrita mostra-se, assim, relevante para o desenvolvimento da linguagem infantil. E permitir que as crianças tenham a oportunidade de perceber e manipular os sons da fala parece ser bastante

relevante para as representações escritas que ela mesma fará no curso do seu desenvolvimento linguístico.

Para muitas crianças brasileiras a instituição de educação infantil é o espaço onde ela fica a maior parte do tempo. Nesse lugar ela convive, interage e aprende. É nesse ambiente pedagógico que os preditores da leitura e da escrita serão estimulados. A linguagem oral será o maior veículo de interação ali, e, consequentemente, os preditores da alfabetização podem ser observados e estimulados. Por essa razão, falar-se-á dos estímulos para o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica, que serão abordados na seção seguinte.

2.3 AS HABILIDADES DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Segundo Brites (2019), a consciência fonológica é uma das habilidades que compõe o processamento fonológico. Entende-se por processamento fonológico as operações mentais de processamento das informações baseadas na estrutura fonológica da linguagem oral. São três os componentes desse processamento: o acesso ao léxico mental, a memória de trabalho fonológica e a consciência fonológica. O acesso ao léxico mental seria o acesso fácil e rápido às informações fonológicas estocadas na memória de longo prazo. A memória de trabalho fonológica refere-se tanto ao processamento ativo quanto ao armazenamento provisório das informações fonológicas. Ainda, segundo Capovilla e Capovilla (2007), “[...] a consciência fonológica diz respeito à consciência de que a fala pode ser segmentada em unidades menores sendo possível manipular tais segmentos”.

A consciência fonológica faz parte das habilidades metalinguísticas e é formada por um conjunto de habilidades que possibilita refletir sobre e manipular conscientemente os sons da fala (Scliar-Cabral, 2003). Entende-se por habilidade metalinguística o ato de se refletir sobre a linguagem como objeto do pensamento. Entre as habilidades metalinguísticas, quatro parecem estar mais relacionadas à aquisição da língua escrita: as consciências fonológica, morfológica, sintática e metatextual (Mota, 2009).

A consciência fonológica promove um entendimento de como a língua oral pode ser percebida em unidades menores, como palavras, sílabas e fonemas. Segundo Lamprecht *et al.* (2012), tal concepção tem uma amplitude considerável, sendo preciso analisar os diferentes níveis como sílabas, unidades intrassilábicas e fonemas. E, ao trazer esses níveis, pode-se citar, ainda, que a consciência fonológica se desenvolve num *continuum* de complexidade, indo de uma sensibilidade às rimas até a menor unidade de som, o fonema (Lamprecht *et al*., 2012). No quadro a seguir, apresentam-se os níveis de consciência fonológica divididos em: consciência lexical, silábica, intrassilábica e fonêmica. Conceitua-se cada um dos níveis com as habilidades que os compõem.

Quadro 3 - Conceituação dos níveis de consciência fonológica

Níveis de consciência fonológica	**Conceito**
Consciência lexical	Habilidade para identificar e manipular as palavras que compõem as frases.
Consciência silábica	Habilidade para segmentar e manipular as sílabas que compõem as palavras, análise silábica; síntese, segmentação e inversão de sílabas.
Consciência intrassilábica	Capacidade de perceber as unidades menores que uma sílaba, mas maiores que um fonema – rima e aliteração.
Consciência fonêmica	Habilidade para segmentar e manipular as unidades menores da fala – fonemas.

Fonte: Elaborado pela autora (2022) com base em Delfior e Serrano (2010).

Delfior e Serrano (2011), conforme descrito no Quadro 3, iniciam as definições pela consciência lexical, que seria a habilidade de identificar e manipular as palavras que compõem uma frase. Seguem para as habilidades de manipular e segmentar sílaba, rima e aliteração, e finalizam com a habilidade de

segmentar e manipular os fonemas. Ao se tratar dos níveis da consciência fonológica e citar o seu desenvolvimento no *continuum,* pode-se destacar que a habilidade menos complexa seria a rima de palavras. Na sequência de complexidade, encontram-se a consciência silábica no centro e, em seguida, a consciência das unidades intrassilábicas, envolvendo aliterações e rimas silábicas. No extremo do *continuum,* posiciona-se o nível mais sofisticado, a consciência de fonemas.

A consciência fonológica se desenvolve, assim, de maneira gradativa. Aos quatro anos, as crianças já são capazes de distinguir as sílabas. Aos cinco, elas podem pensar sobre as unidades intrassilábicas e, ao iniciar a escolaridade formal, podem começar a manipular os fonemas, retomando cada uma das habilidades adquiridas anteriormente (Delfior; Serrano, 2011).

Ainda sobre o desenvolvimento da consciência fonológica, pode-se acrescentar, segundo Denucci e Willians (2021, p. 60), que

> [...] a consciência de rimas só surge entre os 3-4 anos, sendo seguida pela consciência silábica aos 4-5 anos e pela consciência intrassilábica aos 6 anos, quando a criança passa a conseguir realizar substituições ao nível da coda e rima das sílabas, isolar o som em várias posições e ainda fazer combinações de fonemas. Já a consciência fonêmica só surge entre os 6-7 anos e a manipulação dessas unidades só é possível após os 7 anos.

Na explicação de Denucci e Willians (2021), é possível verificar a proposição de um nível evolutivo do desenvolvimento da consciência fonológica decorrente, principalmente, do grau de abstração cognitiva que cada uma das habilidades exige da criança. Por volta dos cinco anos, muitas das habilidades necessárias para aprender a ler e a escrever já podem ser identificadas. Elas já utilizam, com um certo domínio, aspectos gramaticais para o uso correto da linguagem oral. O que precisa ser elaborado num nível mais alto de abstração é o controle consciente dos sons da fala, agora para a produção da escrita (Godoy; Pinheiro, 2014).

A consciência fonológica é a habilidade que mais auxilia na aprendizagem da leitura e da escrita, e o seu desenvolvimento contribui para a compreensão da correspondência grafema-fonema (Maluf; Guimarães, 2008). A consciência no nível do fonema é uma das habilidades mais complexas no desenvolvimento da consciência fonológica. Qual seria a razão de a consciência fonêmica ser tão

difícil de ser desenvolvida? Prestar atenção aos sons da fala no nível fonêmico não é algo comum aos falantes. Promover essa percepção já na infância, portanto, é um desafio que deve ser proporcionado na forma de ensino, fazendo com que as pessoas, nesse caso, as crianças, tornem-se conscientes a ponto de pensar sobre essas unidades sonoras da fala (Adams *et al.,* 2006).

A consciência fonêmica, assim, mostra-se totalmente importante para a alfabetização, embora a capacidade de manipular fonemas seja mais complexa e uma das últimas a se estabelecer no desenvolvimento da consciência fonológica. É ao manipular fonemas e conhecer a correspondência letra-som que a aquisição do princípio alfabético se estabelece (Mota, 2009). E onde a alfabetização se inicia, ou seja, a noção de que as letras (ou grafemas) têm uma correlação com os fonemas é constituinte da alfabetização (Morais, 2014; Morais; Leite; Kolinsky, 2013).

Segundo Adams *et al.* (2006), no entanto, para que a consciência fonêmica seja desenvolvida, atividades intencionais devem ser promovidas ao longo de todo o desenvolvimento infantil. Proporcionar, durante a infância, um trabalho intencional de percepção e manipulação dos sons da fala, com atividades concretas que estimulem a consciência de uma forma planejada, organizada e com ludicidade, pode trazer importantes contribuições para a aprendizagem da linguagem escrita. Esse posicionamento de Adams *et al*. (2006) frente ao ensino também é compartilhado por Maluf e Guimarães (2008), ao afirmarem que a instrução formal e intencional das habilidades linguísticas prediz o sucesso da leitura/escrita. Eles ainda citam que “[...] a instrução formal em um sistema de escrita alfabético desenvolve ainda mais a consciência fonológica no nível fonêmico” (Maluf; Guimarães, 2008, p. 157). Para ler e escrever em um sistema alfabético, portanto, é preciso tomar consciência da correspondência entre os sons e os grafemas que os representam.

Conforme já citado, pesquisas trazem a comprovação de que a consciência fonêmica contribui de maneira consistente para o aprendizado da leitura e da escrita. Atividades de consciência fonológica na educação infantil podem trazer uma base significativa para a aquisição da linguagem escrita. Segundo Adams *et al.* (2006), diante de uma escrita alfabética, ao entrar na escola, quanto maior for o nível de consciência fonológica, maior serão as perspectivas de sucesso na aprendizagem da leitura.

A consciência fonológica possui uma relação bastante relevante ao se tratar de questões relacionadas à aprendizagem da leitura e da escrita em um sistema alfabético, pois esse sistema tem como base a representação de fonemas por grafemas. Acredita-se, dessa forma, que o estímulo da consciência fonológica se faz necessário durante todo o curso do desenvolvimento infantil, pois ela é “[...] causa e consequência da aprendizagem formal da leitura/escrita em um sistema alfabético, de ortografia semitransparente como é o português brasileiro” (Maluf; Guimarães, 2008, p. 157).

3 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Conforme delimitado na introdução, a presente pesquisa buscou investigar se as habilidades da consciência fonológica, em seus diferentes níveis – rima, sílaba e consciência fonêmica –, aparecem na primeira infância. Para tanto, a pesquisa foi realizada em um núcleo de ensino infantil da rede municipal (Neim) e em uma escola de educação infantil da rede privada de ensino, ambas do município de Florianópolis/SC. A escolha pelas referidas instituições foi motivada pelo fato de elas atenderem o público, próximo a 50 crianças, de três, quatro e cinco anos, bem como por não terem em sua proposta pedagógica um trabalho explícito de estimulação da consciência fonológica.

O Neim foi indicado como campo de pesquisa pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis por atender às solicitações da pesquisadora, que foram: I. ter, preferencialmente, a localização próxima ao bairro da escola da rede privada de ensino; II. atender as demandas para a participação da pesquisa listadas no parágrafo anterior. O Neim escolhido possui cerca de 380 alunos de zero a cinco anos e 11 meses, e se localiza numa região central da cidade.

A escola da rede privada de ensino foi escolhida, também, pelos critérios elencados no parágrafo primeiro deste capítulo. A instituição privada participante da pesquisa atende público da educação infantil, do ensino fundamental e do médio, sendo 50 alunos pertencentes ao grupo de educação infantil. A escola fica localizada próxima à região central da cidade.

A proposta pedagógica das instituições foi avaliada pela pesquisadora pelo reconhecimento dos materiais e das propostas utilizados por cada uma, pelo contato com diretores e coordenadores pedagógicos e/ou orientadores/supervisores e pela observação atenta das propostas realizadas com as crianças, expostas em murais e/ou corredores das instituições. A fim de obter dados para a pesquisa quantitativa, foram aplicadas avaliações individuais com instrumentos apropriados para a faixa etária de cada criança, visando, assim, verificar a existência das habilidades de consciência fonológica. Para tanto, alguns procedimentos foram realizados.

Primeiramente, foi feito contato com as crianças para lhes explicar o objetivo da pesquisa. Além disso, a pesquisadora procurou conviver com o público-alvo em momentos de rotina na unidade educativa. Antes de qualquer

investigação sistemática envolvendo os pequenos, teve-se o cuidado de estabelecer contato e foi respeitado o tempo deles para a participação na proposta. Mesmo com o cuidado prévio em estreitar laços de confiança entre a pesquisadora e os participantes, desistências foram respeitadas. Cabe salientar que as sessões de aplicação dos testes de consciência fonológica não ultrapassaram 30 minutos de duração. Além disso, todas as avaliações foram aplicadas de forma lúdica e procuraram envolver as crianças com propostas adequadas a cada faixa etária. A coleta de dados foi realizada por instrumentos elaborados pela pesquisadora, tendo sido cada um pensado para englobar as habilidades de identificação e produção de rima, aliteração, análise e inversão silábica, e sensibilidade fonêmica.

A aplicação dos instrumentos foi realizada de forma individual e em uma única vez durante toda a pesquisa. Buscou-se realizar os testes em um espaço seguro e acolhedor na instituição que a criança frequentava. Os erros e acertos foram registrados em uma folha de respostas (APÊNDICE A), contendo os instrumentos especificados e a faixa etária em evidência.

A autorização para o desenvolvimento desta pesquisa foi dada pelos responsáveis pelas crianças, pela Secretaria Municipal de Educação e pela direção das escolas envolvidas. Considerando a faixa etária contemplada na pesquisa e o período de desenvolvimento infantil em que as crianças se encontravam, os únicos critérios de exclusão para a não participação da pesquisa foram não ter a autorização dos responsáveis assinada ou a criança não querer participar da aplicação dos instrumentos no momento da testagem. Com tais critérios, o presente estudo foi aprovado pelo Conselho de Ética e Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) sob o número de protocolo 03924918.8.0000.0118.

3.1 PARTICIPANTES DA PESQUISA

O presente estudo teve como participantes 88 crianças da educação infantil. A seguir, é apresentada a Tabela 1 com um resumo da distribuição deles de acordo com cada faixa de idade e por cada instituição educacional:

Tabela 1 – Participantes da pesquisa

Faixa etária dos participantes	Escola A (pública)	Escola B (privada)
3 anos	2	9
4 anos	12	6
5 anos	12	17
6 anos	22	8
Total de participantes	48	40

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Nesta pesquisa, crianças com até seis anos foram incluídas, pois frequentavam as instituições participantes e haviam completado essa idade após a data de corte para o ingresso no 1º ano do ensino fundamental (31/03), assim, elas estavam dentro do limite de idade para participar da pesquisa, que foi de três anos e seis meses até seis anos e 11 meses. Do público participante, 48 crianças faziam parte da unidade educativa da rede pública de ensino, e 40, da escola da rede privada.

3.2 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

As habilidades de consciência fonológica foram avaliadas por tarefas em que as imagens ilustram o estímulo auditivo e tiveram por função facilitar a compreensão da tarefa a ser executada pelas crianças e a representação do objeto/palavra falada. Ainda em se tratando da adequação dos testes, a opção pelo apoio dos recursos visuais para o levantamento de dados se deu considerando a faixa etária dos participantes da pesquisa. Todas as tarefas foram elaboradas pela pesquisadora seguindo referências bibliográficas que abordam a consciência fonológica e seus diferentes níveis, quais sejam: Adams *et al*. (2006), Seabra e Dias (2012), Capellini, César e Germano (2017), e Godoy (2003).

Os instrumentos não passaram por validação e não tiveram testagem piloto. Para cada instrumento, porém, foi realizado um treino inicial com três itens (ilustrados nos respectivos APÊNDICES A, B, C, D e E, para cada tarefa solicitada). Além disso, como parte da instrução, no início da aplicação de cada tarefa os estímulos visuais foram apresentados às crianças, e essas foram questionadas sobre o que elas viam nas imagens. Esse procedimento teve por

objetivo verificar o alcance do léxico mental semântico do participante em relação ao item visual apresentado. Após constatar que a criança conseguia estabelecer uma relação entre o sentido (semântico) e o estímulo visual (imagem), prosseguiu-se com a aplicação da tarefa[4].

Em cada uma das tarefas aplicadas, para cada resposta correta, foi contabilizado um ponto, sendo o escore máximo de três pontos para as tarefas com três estímulos. Para as tarefas com quatro estímulos, foram contabilizados quatro pontos, e, assim, procedeu com a tarefa com seis estímulos, que contabilizou no total seis pontos. Os treinos não contabilizaram pontos.

A seguir, estão exemplificadas cada uma das tarefas e as orientações para a aplicação. As tarefas requereram dos participantes habilidades de identificação e produção de rima, não rima, identificação da aliteração silábica ao nível da sílaba, análise silábica, inversão silábica e sensibilidade fonêmica.

3.2.1 Tarefa de identificação de rima

A tarefa de identificação de rima (APÊNDICE A) é composta por duas subtarefas.

3.2.1.1 Identificação das palavras que rimam

Objetivo: consciência explícita da rima – encontrar, dentre as três palavras oralizadas pelo pesquisador e apresentadas através do recurso de imagem, as duas palavras que rimam.

Procedimentos:

1- apresentam-se os três cartões contendo as imagens;
2- o pesquisador fala as palavras representadas pelas imagens;
3- pede-se que o participante repita as palavras, prestando atenção ao som final de cada palavra;

[4] Esse cuidado também se justifica pela possibilidade de generalização do termo semântico acionado pela criança e o estímulo visual, como, por exemplo, anunciar a palavra “carro” para a imagem de um “caminhão”.

4- solicita-se que o participante identifique as duas palavras faladas, representadas pela imagem, que rimam entre si.

Os procedimentos de aplicação para o treino e para a tarefa são os mesmos.

Quadro 4 - Treino e estímulos de palavras com rima

Treino	Estímulos
1) mão – pão – sol	1) gato – pato – cola
2) abacaxi – ovelha – orelha	2) banana – martelo – chinelo
3) peteca – sereia – boneca	3) pipoca – girafa – garrafa

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

3.2.1.2 Identificação da palavra que não rima

Objetivo: consciência explícita da rima – encontrar, dentre as três palavras oralizadas pelo pesquisador e apresentadas através do recurso de imagem, aquela que não rima com as demais.

Procedimentos:

1- apresentam-se os três cartões contendo as imagens;
2- o pesquisador fala as palavras apresentadas pelas imagens;
3- pede-se que o participante repita as palavras, prestando atenção ao som final de cada palavra;
4- solicita-se que o participante identifique a palavra representada pela imagem que não rime com as outras duas.

Os procedimentos de aplicação para o treino e para a tarefa são os mesmos.

Quadro 5 - Treino e estímulos da tarefa de palavra sem rima

Treino	Estímulos
1) carrinho – cavalinho – pipoca	1) avião – caminhão – coelho
2) corda – avião – leão	2) pato – anzol – rato
3) pilha – peixe – ilha	3) caneta – ovelha – abelha

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

3.2.2 Tarefa de produção de rima

Objetivo: consciência explícita da rima – enunciar uma palavra que rima com a palavra falada apresentada através do recurso de imagem.

Procedimentos:

1- apresentam-se os cartões contendo a imagem, cada cartão contém uma imagem que deve ser apresentada sozinha;
2- ao apresentar a imagem, o pesquisador fala a palavra representada pela imagem e solicita que o participante repita, prestando atenção ao som final da palavra;
3- o pesquisador oferece um exemplo de uma palavra que rime com a apresentada na imagem e solicita que o participante repita também, observando o som final;
4- repete-se o procedimento acima com os três cartões de treino.

Procedimentos para a aplicação dos estímulos:

1) apresentam-se os cartões contendo a imagem, cada cartão contém uma imagem que deve ser apresentada sozinha;
2) o pesquisador fala a palavra representada pela imagem;
3) pede-se que o participante repita, prestando atenção ao som final;
4) solicita-se que o participante fale uma palavra que rime com a palavra representada pela imagem a qual ele acabou de repetir.

Quadro 6 - Treino e estímulos da tarefa de produção de rima

Treino	Estímulos
1) rato 2) mala 3) presente	1) bola 2) gato 3) mão

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

3.2.3 Tarefa de aliteração

A tarefa de aliteração (APÊNDICE C) é composta por duas subtarefas.

3.2.3.1 Reconhecimento das palavras que aliteram

Objetivo: consciência explícita da aliteração – reconhecer as palavras faladas apresentadas através do recurso de imagem que aliteram entre si.

Procedimentos:

1- apresentam-se os três cartões contendo as imagens;
2- o pesquisador fala a palavra representada pela imagem;
3- pede-se que o participante repita as palavras, prestando atenção ao som inicial de cada palavra falada;
4- solicita-se que o participante encontre as duas palavras faladas e representadas pelas imagens que aliteram entre si (que iniciam com o mesmo som).

Os procedimentos de aplicação para o treino e para a tarefa são os mesmos.

Quadro 7 - Treino e estímulos da tarefa de reconhecimento de palavras que aliteram

Treino	**Estímulos**
1) escada – estrela – bicicleta	1) abacaxi – abelha – banana
2) pião – pipa – robô	2) bola – urubu – uva
3) carro – cavalo – cenoura	3) raposa – vaca – rato

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

3.2.3.2 Reconhecimento da palavra que não alitera com as demais

Objetivo: consciência explícita da aliteração – encontrar, nas três palavras faladas apresentadas através do recurso de imagem, aquela que não alitera com as demais.

Procedimentos:

1- apresentam-se os três cartões contendo as imagens;
2- o pesquisador fala as palavras representadas pelas imagens;
3- pede-se que o participante repita, prestando atenção ao som inicial de cada palavra;

4- solicita-se que o participante encontre a palavra representada pela imagem que não alitere com as outras duas palavras.

Os procedimentos de aplicação para o treino e para a tarefa são os mesmos.

Quadro 8 - Treino e estímulos da tarefa de reconhecimento de palavras que não aliteram

Treino	Estímulos
1) foca – folha – lego 2) boneca – girafa – bolo 3) bola – vaca – vaso	1) caminhão – cachorro – chupeta 2) água – corda – avião 3) vassoura – mesa – melancia

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

3.2.4 Tarefa de análise silábica

Objetivo: consciência explícita da sílaba – identificar o número de sílabas nas três palavras faladas apresentadas através do recurso de imagem.

Procedimentos:

1- apresenta-se o cartão contendo a imagem (APÊNDICE D);
2- apresentam-se os cartões coloridos que serão utilizados para a representação de cada sílaba encontrada;
3- o pesquisador fala a palavra representada pela imagem;
4- pede-se que o participante repita devagar, prestando atenção em quantas vezes abre a boca para falar a palavra;
5- solicita-se que o participante indique o número de sílabas da palavra apresentada na figura, pegando um quadradinho colorido (APÊNDICE D) para cada sílaba.

Os procedimentos de aplicação para o treino e para a tarefa são os mesmos.

Quadro 9 - Treino e estímulos da tarefa de análise silábica

Treino	Estímulos
1) folhas 2) boneca 3) panda	1) foca 2) mola 3) banana 4) vaca 5) pipoca 6) lobo

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

3.2.5 Tarefa de inversão silábica

Objetivo: consciência explícita da sílaba – encontrar na palavra falada representada através da imagem cada uma das sílabas que a compõem; representar cada uma das sílabas com um quadradinho colorido (APÊNDICE D); e falar o som de cada uma das sílabas invertendo as sílabas, seguindo do último para o primeiro. Todos os estímulos escolhidos para esta tarefa são compostos de palavras dissilábicas.

Procedimentos:

1- apresenta-se o cartão contendo a imagem (APÊNDICE D);
2- apresentam-se os cartões coloridos que serão utilizados para a representação de cada sílaba encontrada;
3- o pesquisador fala a palavra representada pela imagem;
4- pede-se que o participante repita devagar, prestando atenção em quantas vezes abre a boca para falar a palavra;
5- solicita-se que o participante indique o número de sílabas da palavra apresentada na figura, pegando um quadradinho colorido para cada sílaba;
6- solicita-se que o participante repita o som de cada sílaba representada por cada quadradinho;
7- solicita-se que o participante repita o som representado por cada quadradinho, começando do último para o primeiro.

O procedimento de aplicação para o treino e para a tarefa são os mesmos.

Quadro 10 - Treino e estímulos da tarefa de inversão silábica

Treino	Estímulos
1) dado 2) uva 3) sofá	1) bolo 2) mala 3) lobo 4) pipa 5) pipoca 6) lobo

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

3.2.6 Tarefa de sensibilidade fonêmica

Objetivo: sensibilidade para detectar o fonema inicial das palavras representadas pelas imagens.

Procedimentos:

1- apresentam-se os cartões contendo as imagens (APÊNDICE E);
2- o pesquisador fala a palavra representada pela imagem;
3- pede-se que o participante repita, prestando atenção ao som inicial;
4- o pesquisador fala um fonema e pede que o participante encontre, dentre os cartões de imagens, qual possui a palavra/figura representada pelo respectivo som.

O procedimento de aplicação para o treino e para a tarefa são os mesmos.

Quadro 11 - Treino e estímulos da tarefa de sensibilidade fonêmica

Treino	Estímulos
1) sofá – cama – rato **alvo: fonema /R/** 2) tartaruga – cenoura – melancia **alvo: fonema /S/** 3) leão – avião – casa **alvo: fonema /A/**	1) uva – dado – suco **fonema /U/** 2) bolo – casa – roupa **fonema /R/** 3) estrela – cachorro – baleia **fonema /E/**

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Os dados obtidos foram analisados através de uma abordagem quantitativa, computando os desempenhos obtidos pelas crianças em cada uma das tarefas aplicadas. Outras variáveis que possam interferir nos resultados por poderem ser relevantes para o desenvolvimento da linguagem oral, tais como o nível social das crianças envolvidas na pesquisa, os estímulos recebidos do ambiente familiar com relação à linguagem, o contato com material escrito e outros fatores, não foram controladas.

Inicialmente, serão apresentadas as medidas obtidas de consciência fonológica em todos os indivíduos envolvidos na pesquisa para, em seguida, serem apresentas, também, as análises das tarefas aplicadas (identificação de rima, produção de rima, análise silábica, inversão silábica, aliteração e sensibilidade fonêmica) em cada faixa etária. A idade que foi comparada a todas as outras foi a de três anos, o que permitiu verificar se é possível afirmar a ocorrência de crescimento nos níveis de consciência fonológica alcançados pelas crianças ao longo da primeira infância, conforme encontrado na literatura científica estudada. Como última análise, avaliou-se o desempenho por faixa etária, especificamente nas habilidades de consciência fonológica, mostrando a mediana em cada idade nas habilidades de rima, consciência silábica e sensibilidade fonêmica, com o objetivo de demonstrar marcadores da consciência fonológica na primeira infância. Tudo isso tendo como parâmetro que os níveis de consciência fonológica se desenvolvem num *continuum* de complexidade, desde a identificação de rimas, chegando ao reconhecimento e à manipulação da menor unidade do som, o fonema (Lamprecht *et al.*, 2012).

Empregaram-se as medidas de média, desvio padrão, mediana e intervalo interquartil para descrever as variáveis utilizadas nas análises, mostrando, em cada idade, a média e o desempenho em 25% (Quartil 1), 50% (Mediana) e 75% (Quartil 3). Para verificar se os desempenhos em consciência fonológica são impactados pelas faixas etárias estudadas (três, quatro, cinco e seis anos), utilizamos o modelo de Poisson. Esse modelo é uma distribuição estatística adequada para a modelagem de variáveis que envolvam dados de contagem ou taxas. Utiliza-se em análises em que haja um fator controlado (no caso desta pesquisa, a idade). Para cada variável dependente, o melhor modelo foi descrito

nos resultados. Para tanto, o teste Robust Likelihood para modelos aninhados foi empregado (Vuong, 1989). E para verificar a diferença entre as faixas etárias e diminuir a taxa de erro do tipo 2, a correção de Tukey foi utilizada. Todas as análises foram empregadas utilizando a linguagem de programação R.

Os dados ainda apresentam os resultados obtidos por idade e por habilidade investigada, finalizando com a mediana por faixa etária nas habilidades de rima, consciência silábica e sensibilidade fonêmica, buscando demonstrar marcadores da consciência fonológica na primeira infância.

4.1 APRESENTAÇÃO DOS VALORES TOTAIS EM CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E EM TODAS AS HABILIDADES TESTADAS DE TODOS OS INDIVÍDUOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A Tabela 2 apresenta os desempenhos dos participantes (N=88) em cada uma das tarefas aplicadas para avaliar a consciência fonológica (identificação e produção de rima, aliteração, análise silábica e sensibilidade fonêmica).

Tabela 2 - Estatística descritiva dos desempenhos nas tarefas de consciência fonológica

Tarefas	*N*	Min	max	Mediana	q1	q3	Media	Dp
Consciência Fonológica	88	0.00	28.00	20.00	14.75	25.00	19.03	6.44
Identificação de rimas	88	0.00	6.00	6.00	4.00	6.00	4.89	1.44
Produção de rimas	88	0.00	3.00	1.00	0.00	2.00	1.08	1.19
Aliteração	88	0.00	6.00	6.00	4.00	6.00	4.73	1.84
Análise silábica	88	0.00	6.00	6.00	4.00	6.00	4.93	1.69
Inversão silábica	88	0.00	4.00	0.00	0.00	2.00	1.26	1.60
Sensibilidade fonêmica	88	0.00	3.00	2.50	2.00	3.00	2.16	1.03

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Os desempenhos são medidos apresentando o escore mínimo e o máximo, a mediana, a média, os intervalos interquartis e o desvio padrão. Os dados apresentados buscam responder se a consciência fonológica surge na primeira infância sem um trabalho pedagógico específico para esse fim. Além disso, de forma geral, como foi o desempenho em cada tarefa é apresentado.

4.2 MEDIDAS TOTAIS DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA PARA OS PARTICIPANTES DIVIDIDOS POR IDADE CONSIDERANDO CADA UMA DAS TAREFAS APLICADAS

Na Tabela 3, a seguir, estão os valores descritivos para as medidas totais da consciência fonológica para os participantes divididos por idade e o desempenho por faixa etária, considerando cada uma das tarefas aplicadas na testagem.

Tabela 3 - Estatística descritiva dos desempenhos nas tarefas de consciência fonológica por faixa etária

(continua)

Variável	Faixa-etária	*N*	min	max	Mediana	q1	q3	Media	Dp
Consciência fonológica	3 anos	11	0.00	21.00	15.00	13.00	19.50	14.82	5.88
Consciência fonológica	4 anos	18	1.00	26.00	12.00	10.00	16.75	13.11	6.35
Consciência fonológica	5 anos	29	14.00	28.00	23.00	20.00	26.00	22.52	3.79
Consciência fonológica	6 anos	30	7.00	28.00	20.50	17.25	26.00	20.77	5.58
Identificação de rimas	3 anos	11	0.00	6.00	5.00	4.00	5.50	4.36	1.86
Identificação de rimas	4 anos	18	1.00	6.00	4.00	3.25	6.00	4.22	1.59
Identificação de rimas	5 anos	29	2.00	6.00	6.00	4.00	6.00	5.14	1.27
Identificação de rimas	6 anos	30	1.00	6.00	6.00	5.00	6.00	5.23	1.19
Produção de rimas	3 anos	11	0.00	2.00	0.00	0.00	0.50	0.36	0.67
Produção de rimas	4 anos	18	0.00	3.00	0.00	0.00	0.75	0.50	0.92
Produção de rimas	5 anos	29	0.00	3.00	1.00	0.00	3.00	1.41	1.27
Produção de rimas	6 anos	30	0.00	3.00	2.00	0.00	2.00	1.37	1.19
Aliteração	3 anos	11	0.00	6.00	5.00	3.00	6.00	4.36	1.91
Aliteração	4 anos	18	0.00	6.00	2.50	1.00	5.00	2.94	2.04
Aliteração	5 anos	29	3.00	6.00	6.00	6.00	6.00	5.55	0.91
Aliteração	6 anos	30	0.00	6.00	6.00	5.00	6.00	5.13	1.66
Análise silábica	3 anos	11	0.00	6.00	5.00	3.00	5.50	4.00	2.28

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Tabela 3 - Estatística descritiva dos desempenhos nas tarefas de consciência fonológica por faixa etária

(conclusão)

Variável	Faixa-etária	*N*	min	max	Mediana	q1	q3	Media	Dp
Análise silábica	4 anos	18	0.00	6.00	4.00	3.25	5.00	3.67	1.97
Análise silábica	5 anos	29	4.00	6.00	6.00	6.00	6.00	5.76	0.51
Análise silábica	6 anos	30	0.00	6.00	6.00	5.00	6.00	5.23	1.46
Inversão silábica	3 anos	11	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Inversão silábica	4 anos	18	0.00	2.00	0.00	0.00	0.00	0.28	0.67
Inversão silábica	5 anos	29	0.00	4.00	2.00	0.00	3.00	1.97	1.50
Inversão Silábica	6 anos	30	0.00	4.00	0.00	0.00	4.00	1.63	1.85

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Ao avaliar os resultados da Tabela 3, percebe-se que as tarefas de identificação de rima, aliteração e análise silábica já são executadas pelas crianças na faixa etária de três anos (N=11) e permanecem se desenvolvendo em todas as crianças de quatro anos (N=18), cinco anos (N=29) e seis anos (N=30). A produção de rima mostra-se eficaz a partir de cinco anos de idade, desempenho esse evidenciado com uma mediana diferente de 0. Esse desempenho se repete na tarefa de inversão silábica.

No resultado total de consciência fonológica, a maioria das crianças que acertaram mais de 20 itens aplicados são de cinco (N=29) e seis anos (N=30). As crianças de três e quatro anos apresentaram resultados muito próximos entre si, assim como os grupos de crianças de cinco e seis anos. Percebe-se, ainda, que a concentração maior de acertos é partindo de 10 itens, o que ilustra muito bem a mediana de 20 para 28 itens aplicados, no total de consciência fonológica, conforme destacado na Tabela 2. Percebe-se, ainda, que nas tarefas de rima, análise silábica e aliteração há uma linearidade de resultados, em que o desempenho maior se aproxima muito do número máximo de itens respondidos. Já nas tarefas de inversão silábica e produção de rima, os resultados oscilam entre mínimo e máximo. O que se percebe, no entanto, é que as crianças de cinco e seis anos são as que mais se aproximam do número máximo de acertos, também, nessas tarefas. Na sensibilidade fonêmica, há uma maior linearidade, em que os acertos vão apresentando uma crescente. Pode-se observar que há

uma pequena quantidade que não obteve acertos, e que o número de acertos vai apresentando uma crescente, em que o melhor desempenho continua sendo das crianças de cinco e seis anos.

4.3 MARCADORES DOS DIFERENTES NÍVEIS DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Para compor esta análise, foi preciso aglutinar algumas tarefas para avaliar as habilidades da consciência fonológica: a habilidade de rima está composta pelos resultados de identificação de rima e produção de rima; a habilidade de consciência silábica compõe-se da análise silábica, inversão silábica e aliteração; e, finalmente, a sensibilidade fonêmica permanece somente nos resultados da tarefa de sensibilidade fonêmica já apresentados nos itens anteriores.

A Tabela 4 a seguir mostra os dados descritivos das crianças em cada faixa etária participante da pesquisa e em cada uma das habilidades de consciência fonológica.

Tabela 4 - Valores descritivos das habilidades de consciência fonológica divididos por faixa etária

(continua)

Faixa etária	Habilidade	*N*	min	max	median	q1	q3
3 anos	Rima	11	0.00	7.00	5.00	4.00	6.00
3 anos	Consciência Silábica	11	0.00	12.00	9.00	7.50	11.00
3 anos	Total de sensibilidade fonêmica	11	0.00	3.00	2.00	1.00	2.00
4 anos	Rima	18	1.00	9.00	4.00	4.00	6.00
4 anos	Consciência Silábica	18	0.00	14.00	7.00	5.00	8.75
4 anos	Total de sensibilidade fonêmica	18	0.00	3.00	1.50	0.25	2.75
5 anos	Rima	29	2.00	9.00	7.00	5.00	8.00
5 anos	Consciência Silábica	29	9.00	16.00	14.00	12.00	15.00

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Tabela 4 - Valores descritivos das habilidades de consciência fonológica divididos por faixa etária

(conclusão)

Faixa etária	Habilidade	*N*	min	max	median	q1	q3
5 anos	Total de sensibilidade fonêmica	29	0.00	3.00	3.00	2.00	3.00
6 anos	Consciência Silábica	30	3.00	16.00	12.00	10.00	15.75
6 anos	Rima	30	1.00	9.00	6.50	5.25	8.00
6 anos	Total de sensibilidade fonêmica	30	0.00	3.00	3.00	2.00	3.00

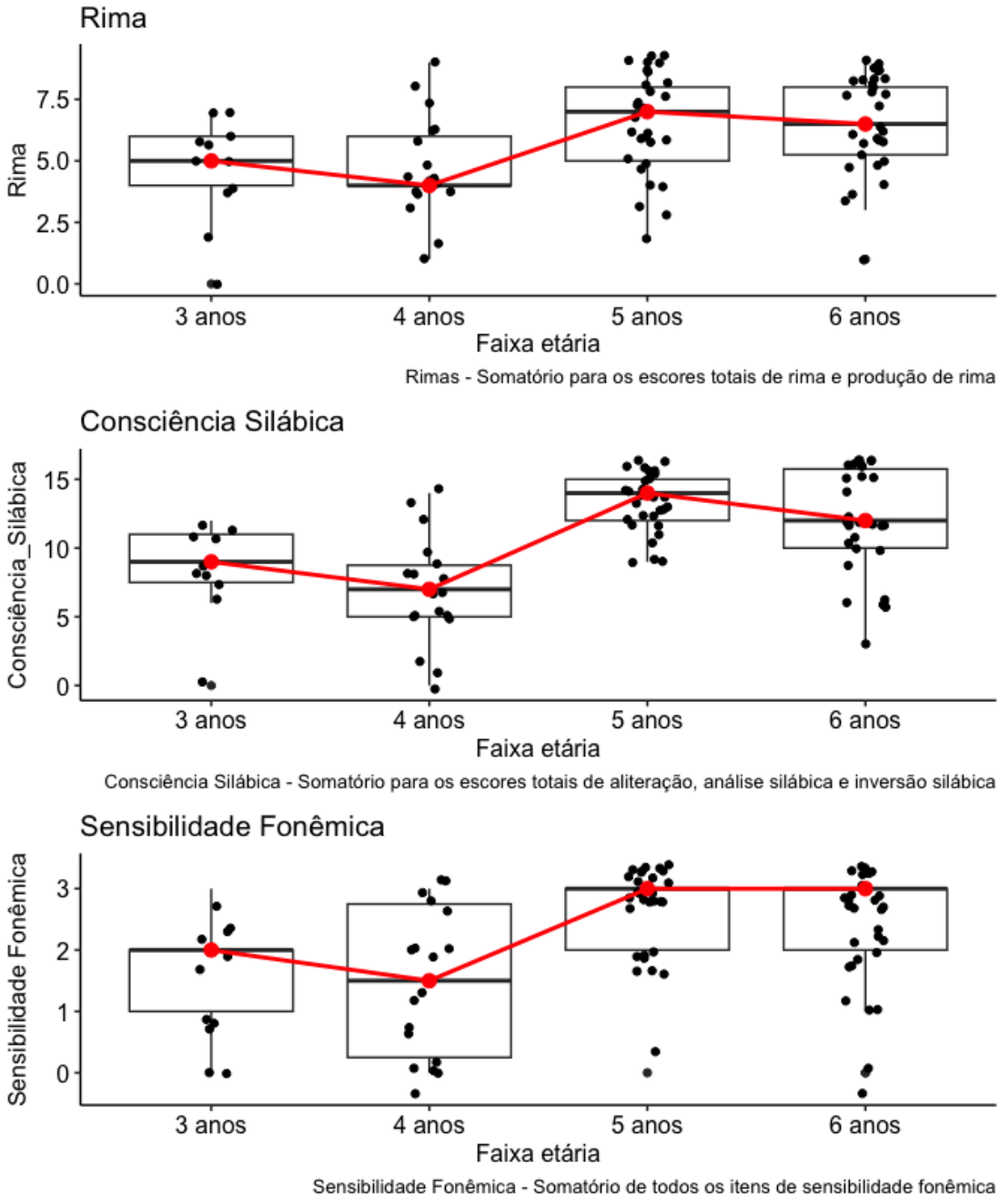
Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Os dados acima foram organizados com o objetivo maior de buscar estabelecer marcos do desenvolvimento da consciência fonológica na primeira infância. Pode-se perceber que, aos três anos de idade, todas as habilidades já são percebidas, e a sensibilidade fonêmica é a que apresenta a mediana menor aos três e maior aos cinco, mantendo o desempenho aos seis anos. O que se observa na tabela em questão é que a rima é uma habilidade da consciência fonológica que é identificada aos três anos de idade com o desempenho maior aos cinco. Em rima, de nove itens, a mediana aos três anos (com Média 5) já se mostra maior que 50%, tendo um aumento considerável aos cinco anos (com Média 7). A consciência silábica repete o que foi observado na rima, só que a mediana, tanto aos três quanto aos cinco anos, é maior. Observa-se, também, que, na habilidade de consciência silábica, de 16 itens aplicados, aos três anos a mediana já é maior que 50% (com Média 9) e apresenta um aumento considerável aos cinco anos (com Média 14). E a sensibilidade fonêmica é percebida aos três anos, mas é aos cinco anos que a mediana em sensibilidade fonêmica apresenta o melhor desempenho, mantendo-se aos seis anos. Ainda referente à essa habilidade, de três itens aplicados, aos três anos a mediana já é maior que 50% (com Média 2) e apresenta melhor desempenho aos cinco e seis anos (com Média 3).

Os dados apresentados na Tabela 4 foram organizados num *boxplot* (Figura 3) que fornece um resumo gráfico da distribuição de uma amostra. O *boxplot* mostra a forma, a tendência central e a variabilidade dos dados. É uma

maneira padronizada de exibir a distribuição de dados com base em um resumo de cinco números: mínimo, primeiro quartil (Q1), mediana, terceiro quartil (Q3) e máximo. O que se destaca, aqui, é a mediana em cada faixa etária, considerando cada uma das habilidades de consciência fonológica (rima, consciência silábica e sensibilidade fonêmica).

Figura 3 - Distribuições para os valores totais de consciência fonológica nas habilidades de rima, sílaba e fonema



Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Considerou-se, assim, a mediana descritiva, que seria a medida da tendência central de um conjunto de dados, para o estabelecimento dos marcadores da consciência fonológica na primeira infância, objetivo maior desta pesquisa. Como tais habilidades foram mensuradas em todo o trabalho por itens e tarefas, foi necessário dividir cada uma delas em partes menores para uma melhor avaliação. No instrumento final (Tabela 4 e Figura 3), elas foram aglutinadas por habilidades. A rima contemplou as tarefas de identificação de rima (seis itens) e produção de rima (três itens); já a consciência silábica contemplou a análise silábica (seis itens), a inversão silábica (quatro itens), a aliteração (seis itens) e a sensibilidade fonêmica (três itens).

Aos três anos, todas as habilidades de consciência fonológica, contempladas nesta pesquisa, foram identificadas, mantendo-se aos quatro anos. O que se percebe, ainda, é que, aos cinco, tal desempenho adquire um marco considerável, mantendo-se, de forma geral, aos seis anos. Pode-se afirmar que três e quatro anos possuem um desempenho bastante semelhante, assim como cinco e seis anos.

5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O primeiro quadro apresentado (Tabela 2) demonstra todos os dados de consciência fonológica apurados em todas as crianças participantes da coleta. Parece que se tem um padrão geral das habilidades mais dominadas pelas crianças no curso do desenvolvimento da linguagem oral e quais estão em desenvolvimento. A literatura na área apresenta evidências de que resultados no desenvolvimento da linguagem oral influenciam o processo futuro de aquisição da leitura e escrita. Segundo Sargiani (2022), o desenvolvimento da linguagem oral, visto já na fase pré-escolar, mostra-se essencial para o avanço da leitura nos anos escolares e que diferenças individuais em medidas de linguagem oral no início do jardim de infância podem predizer diferenças individuais não apenas na habilidade posterior de leitura, mas, também, no desempenho acadêmico de modo geral. Dessa forma, os dados apresentados poderão contribuir nas discussões em torno das habilidades preditoras da leitura e escrita nas crianças brasileiras e, ainda, podem incentivar novas pesquisas na área.

Segundo Lamprecht *et al.* (2012), no início do *continuum* das habilidades de consciência fonológica encontra-se o reconhecimento de rimas de palavras. Uma criança pequena já pode reconhecer, dentre três palavras oferecidas, qual o par que rima. Neste trabalho, aplicaram-se instrumentos para a verificação da identificação e produção de rima em todos os participantes. Os resultados estão apresentados em tabelas conforme ilustrado na seção anterior. Na identificação de rima (Quadro 4), percebe-se que 25% das crianças acertaram quatro dos seis itens aplicados, e 50% acertaram 100% dos itens. O que se pode perceber nos dados da pesquisa é que a rima foi identificada pela maioria dos envolvidos, inclusive pelas crianças menores, em acordo com os pesquisadores apresentados ao longo do trabalho, como uma habilidade mais fácil de aquisição para as crianças.

Identificar as rimas, porém, mostrou-se diferente de produzi-las. Conforme os resultados apresentados sobre a produção de rima (Tabela 2), de três testagens aplicadas, 25% das crianças não pontuaram, 50% obtiveram um acerto e 75% tiveram dois acertos. Na Tabela 3, ao comparar a faixa etária de três com os demais grupos, verificou-se uma grande relevância nas idades de cinco e seis anos, mostrando que produzir rimas parece ser uma habilidade

ainda em desenvolvimento para as crianças de três e quatro anos. O escore do grupo de seis anos se mostrou superior ao do grupo de três de maneira relevante.

Para realizar a produção de rima, a criança precisa acessar o léxico mental, buscar uma outra palavra e analisar se rima com a palavra alvo. Não exige apenas a capacidade de identificação, mas, também, o vocabulário receptivo e, na sequência, o uso do vocabulário expressivo. Pode-se justificar, ainda, o resultado em produção de rima pela complexidade maior, pois, segundo Lamprecht *et al.* (2012), tal habilidade exige a realização de duas ou mais operações, como, por exemplo, manter na memória a palavra ouvida enquanto se realiza outro tipo de operação, a qual requer um modo de manipulação. Segundo Snowling e Stackhouse (2004), a habilidade de reconhecimento e manipulação de rima contribui significativamente para a alfabetização. Destaca-se, ainda, que, segundo Godoy (2008), as habilidades que se mostram presentes antes da alfabetização, a exemplo de identificação e produção de rima, relacionam-se com o sucesso posterior nas habilidades de leitura. Ao mostrar a importância da rima para a alfabetização, justifica-se a relevância dos dados aqui apresentados. É possível, também, uma reflexão mais específica com relação a um domínio maior da produção de rima nas crianças maiores, mostrando, inclusive, um *continuum* no desenvolvimento da consciência fonológica, como apresentado por alguns autores e registrado ao longo do desenvolvimento deste trabalho.

A análise silábica também se mostrou mais facilmente perceptível para as crianças envolvidas na pesquisa. Houve uma diferença significativa (Tabela 3) entre o grupo de três e o de cinco anos. Godoy (2008) destaca que a habilidade de segmentar uma palavra em sílabas é esperada para crianças a partir de quatro anos. O que ajuda a compreender a diferença entre o grupo de três e o grupo de cinco anos para o desempenho nas tarefas de análise silábica. Segundo Lamprecht *et al.* (2012), segmentar palavras em sílabas é umas das primeiras habilidades da consciência fonológica que aparecem antes da alfabetização. A autora, ainda, explica ser evidente que a consciência de sílabas se manifesta na sua totalidade quando a criança realiza as determinadas tarefas: conta o número de sílabas, inverte a ordem de sílabas de uma palavra, adiciona e exclui sílabas, junta sílabas isoladas para formar uma palavra, segmenta em

sílabas as palavras e fornece palavras através de uma sílaba dada. Um próximo estudo poderia intensificar a testagem em cada habilidade, ampliando, inclusive, o número de tarefas aplicadas, avaliando o mesmo grupo mais de uma vez durante um mesmo ano, ou no curso da primeira infância, de modo a perceber o surgimento de cada especificidade da consciência fonológica.

Ao testar a inversão silábica, verificou-se que a maioria das crianças demonstrou não dominar essa tarefa da consciência silábica. Na Tabela 3, é possível constatar que, dos quatro itens aplicados, 50% das crianças não acertaram nenhum deles, e 75% acertaram somente dois. Inverter sílabas envolve habilidades que vão além da análise, é preciso identificar as sílabas que serão manipuladas, guardá-las na memória para, na sequência, invertê-las e formar uma nova palavra. A inversão silábica, assim, é mais complexa do que a segmentação de palavras em sílabas, que, segundo Lamprecht *et al.* (2012), exige somente uma operação acompanhada de resposta, enquanto tarefas mais complexas exigem a realização de duas ou mais operações. Ainda na Tabela 3, observa-se que as crianças de cinco e seis anos apresentam desempenho superior ao grupo de três e quatro anos. Pode-se refletir com esse dado que, apesar de ser uma tarefa que se mostrou mais complexa, parece se desenvolver no curso da primeira infância com a maturação neurológica e da linguagem oral.

Constatou-se, ainda, que tais habilidades da consciência fonológica, ditas de menor complexidade por autores da área, mostram-se presentes e manipuladas por um grande número de crianças nos grupos pesquisados. Conforme Tabela 2, na identificação de rima, de seis itens aplicados, 50% das crianças acertaram seis (Mediana); na aliteração, de seis itens aplicados, 50% acertaram seis (Mediana); e na análise silábica, de seis itens aplicadas, 50% acertaram seis (Mediana). Entende-se, dessa forma, que metade das crianças demonstrou identificar tarefas com menor complexidade. Tendo em conta a faixa etária do grupo envolvido, não foram aplicados instrumentos para mensurar a consciência fonêmica, testou-se somente se a sensibilidade fonêmica já se mostrava presente na primeira infância.

Conforme, ainda, dados da Tabela 2, constata-se que, de três itens aplicados, 50% das crianças obtiveram Mediana de 2.5, e que a sensibilidade fonêmica também vai sendo melhor percebida pelos sujeitos envolvidos conforme o aumento da idade. As crianças com idade entre cinco e seis

obtiveram resultados significativamente superiores aos do grupo três e quatro. Segundo Williams e Denucci (2021), a consciência fonêmica só surge entre os seis e sete anos, e, segundo Lamprecht *et al.* (2012), a consciência no nível dos fonemas é mais complexa, pois exige uma percepção mais apurada do indivíduo, precisando que ele identifique e manipule um único segmento e produza, partindo dele, novas palavras.

As crianças vão desenvolvendo a linguagem oral e, juntamente, vão direcionando sua atenção de forma consciente aos sons da fala. A sensibilidade fonêmica mostrou-se presente nos grupos envolvidos na pesquisa e foi aprimorando-se com a proximidade dos sete anos. Segundo Sargiani (2022), a consciência fonêmica surge no início da leitura e da escrita em sistemas alfabéticos e permite que os aprendentes lidem com outras unidades fonológicas no mais alto nível de sofisticação. Tal consciência, portanto, é uma aquisição mais sofisticada e adquirida por crianças já em contato com os estímulos específicos para a leitura e a escrita. Ainda sobre consciência fonêmica, Sargiani (2022) destaca que é uma habilidade metalinguística essencial para o domínio da linguagem escrita.

De modo geral, pode-se afirmar que, dos 88 sujeitos participantes da pesquisa, 25% alcançaram uma pontuação de 14 acertos, 50% obtiveram 20 acertos e 75% acertaram 25 de um total de 28 itens aplicados. Verifica-se, dessa forma, que o resultado aqui apresentado demonstra que, a partir dos três anos, as habilidades da consciência fonológica já se mostram presentes no grupo de crianças participantes da pesquisa. Poder-se-ia, ainda, apontar uma progressividade ao considerar que as habilidades de consciência fonológica surgem aos três e quatro anos e aumentam o desempenho a partir de cinco anos. Como afirma Alves (2012), a consciência fonológica caracteriza-se por habilidades distintas que envolvem habilidades linguísticas, também, diferenciadas e que vão se revelar em momentos específicos da maturação da criança, desenvolvendo-se num *continuum* de complexidade. Ela ainda expressa que as crianças costumam ser inicialmente sensíveis às rimas de palavras, seguindo para a consciência da sílaba, consciência das unidades intrassilábicas, chegando à consciência fonêmica.

E, como última análise, respondendo ao principal questionamento desta pesquisa, alguns marcos de consciência fonológica podem ser estabelecidos.

Pode-se afirmar que aos três anos as crianças já conseguem identificar as habilidades da consciência fonológica, uma vez que apresentaram a Mediana 5 para rima, 9 para consciência silábica e 2 para sensibilidade fonêmica. Cabe, ainda, destacar que o desempenho das crianças em habilidades mais complexas, como produção de rima e inversão silábica, mostrou-se mais eficaz com a proximidade dos seis anos de idade. Todavia, ao definir rima, consciência silábica e sensibilidade fonêmica, aglutinando todas as tarefas realizadas para a testagem de cada uma das habilidades, o desempenho aos três anos já se mostrou dentro do marcador definido (mediana descritiva).

Baseado nos dados desta pesquisa, portanto, pode-se afirmar que, aos três anos, a consciência fonológica já se mostrou em desenvolvimento; definiu-se, assim, que essa faixa etária pode ser considerada o marcador para a consciência fonológica na primeira infância. Observa-se, ainda, que, aos cinco anos, temos uma evolução bastante significativa, conforme dados apresentados na Tabela 4 e na Figura 3. Estabelecer esses marcadores pode ser importante para estímulos específicos de cada uma das habilidades e para ampliar, dessa forma, o potencial futuro para leitura e escrita. Pode-se afirmar, assim, que, aos três anos, temos a janela de desenvolvimento para a consciência fonológica, e que estímulos adequados nessa faixa etária ampliariam a percepção e a manipulação dessa consciência, oferecendo para as crianças, em momento oportuno, a possibilidade de ampliar conhecimentos que já estariam aptas a fazê-lo. Conforme teoria apresentada no desenvolvimento desta pesquisa, a linguagem oral é base para a linguagem escrita. Boas práticas com a consciência fonológica na primeira infância, portanto, ampliariam o potencial linguístico das crianças e facilitariam a codificação no período de entrada no ensino formal.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo maior desta pesquisa foi verificar se as crianças apresentariam marcos do desenvolvimento da consciência fonológica ao longo da primeira infância sem um trabalho específico para esse fim. Para por à prova tal problemática, foram escolhidas duas instituições cuja abordagem de ensino não oferecesse um trabalho específico com esse foco.

O público participante da mostra foi um público diversificado de duas instituições de ensino (pública e privada), com números por faixa etária bastante diferenciados. A população, no entanto, é expressiva, e o estudo pode ser considerado pioneiro, pois não se tem conhecimento de um outro estudo com esse público (primeira infância) pertencente ao Sul do Brasil.

Dentre as habilidades apresentadas, as de maior facilidade para todas as idades foram as de rima, aliteração, análise silábica e sensibilidade fonêmica. As tarefas que envolveram produção de rima e inversão silábica mostraram-se mais complexas para as crianças, principalmente nos grupos de menor idade. Embora a sensibilidade fonêmica tenha apresentado um resultado bastante satisfatório, é preciso destacar que, quanto maior a faixa etária, melhor o desempenho alcançado.

É relevante, portanto, um levantamento de marcadores prévios para a contribuição na alfabetização de crianças, pois, segundo Sargiani (2022), se pensarmos que a aprendizagem é condição primária para continuar aprendendo no âmbito do sistema educacional, é preciso buscar resposta para prevenir ou superar as dificuldades que se apresentam no ensino formal. Pode-se pensar, assim, que pesquisas de preditores que influenciam diretamente a alfabetização podem contribuir para que ações voltadas para um processo de leitura e escrita sejam mais eficazes.

Apresentar o desenvolvimento da consciência fonológica no curso da primeira infância permeou a discussão central desta pesquisa. Os resultados aqui encontrados adicionam uma reflexão sobre a relevância da primeira infância e do desenvolvimento da linguagem oral. Refletiu-se, ao longo do trabalho, o quanto um estímulo para a consciência fonológica poderia ser significativo para a aquisição da leitura e escrita, já trazida por muitos autores como habilidades essenciais para a formação de leitores e escritores numa escrita alfabética como

o português brasileiro. E, ainda, buscou-se ampliar as comprovações de outros estudos que já traziam idades do desenvolvimento dessas habilidades, definindo, através de dados, alguns marcadores delas, sendo três anos o marcador da consciência fonológica na primeira infância e cinco anos o período de expansão e domínio maior das habilidades de consciência fonológica, deixando evidente a importância dos estímulos para a linguagem oral por todo esse período.

A presente pesquisa pode ser uma pequena entrada para futuras e substanciosas reflexões em torno dos estímulos oferecidos para as crianças e, mais ainda, pode alicerçar trabalhos mais robustos sobre a importância da sistematização da consciência fonológica como um importante preditor da leitura e da escrita no processo de alfabetização. Bem como no enriquecimento linguístico das crianças da educação infantil que possuem o direito de aprender sempre.

REFERÊNCIAS

ADAMS, M. J.; FOORMAN, B. R.; LUNDBERG, I.; BEELER, T. **Consciência fonológica em crianças pequenas.** Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ALVES, U. K. A explicação dos aspectos fonético-fonológicos da L2: teoria e pesquisa na sala de aula. *In*: LAMPRECHT, R. R. *et al*. **Consciência dos sons da língua:** subsídios teóricos práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012, p. 211-230.

BRANDÃO, A. C. P; LEAL, T. F. Alfabetizar e letrar na educação infantil: o que isso significa? *In*: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. **Ler e escrever na educação infantil.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p.13-32.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Política Nacional de Alfabetização**. Brasília, DF: MEC, SEALF, 2019.

BRITES, L. M. D. Aspectos psicomotores da escrita. *In*: SEABRA, A.; NAVAS, A. L.; MALUF, M. R. (orgs.). **Alfabetização:** da ciência cognitiva à prática escolar. Londrina: Neurosaber, 2021, p. 229-244.

BRITES, L. M. D. **Consciência fonológica:** um manual teórico e prático. Arapongas: Editora NeuroSaber, 2019.

BUZETTI, M. C.; CAPELLINI, S. A. **Habilidades preditoras para a alfabetização:** contribuições para a sala de aula. Ribeirão Preto: Booktoy, 2020.

CAMILO, C. S. L; MOTA, M. M. P. E. da. Prática pedagógica e o desenvolvimento da consciência fonológica. **Estudos e Pesquisa em Psicologia,** Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, ago. 2013.

CAPELLINI, S. A.; CÉSAR, A. B. P. de C.; GERMANO, G. D. **Protocolo de identificação precoce dos problemas de leitura:** IPPL. Ribeirão Preto: Booktoy, 2017.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. **Problemas de leitura e escrita:** como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica. São Paulo: Memnon, 2007.

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

CASTRO, S. L. **A linguagem escrita e o seu uso:** uma perspectiva cognitiva. Florianópolis: Ed. Mulheres, 1999.

COELHO, V. A. C.; MARCO, A. de; TOLOCKA, R. E. Marcos de desenvolvimento motor na primeira infância e profissionais da educação infantil. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 5-12, 2019.

COLLAZOS-CAMPO, C. A.; CADAVID-RUIZ, N.; GÓMEZ, J. D.; JIMÉNEZ-JIMÉNEZ, S.; QUIJANO-MARTÍNEZ, M. C. Predictors of early reading acquisition in children of low socioeconomic status. **School and Educational Psychology**, Ribeirão Preto, v. 30, p. 1-9, 2020.

COLTHEART, M. Modelando a leitura: a abordagem da dupla rota. *In*: SNOWLING, M. J.; CHARLES, H. **A ciência da leitura.** Porto Alegre: Penso, 2013.

DEHAENE, S. **É assim que aprendemos:** por que o cérebro funciona melhor do que qualquer máquina (ainda...). São Paulo: Contexto, 2022.

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

DELFIOR, S.; SERRANO, F. La consciencia fonémica, aliada de la aquisición del linguaje escrito. **Logopedia, Foniatria y Audiologia,** Barcelona, v. 31, n. 01, p. 2-13, 2011.

GODOY, D. M. A. O papel da consciência fonológica no processo de alfabetização. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, Barueri, v. 15, n. 3, p. 241-250, 2003.

GODOY, D. M. A.; PINHEIRO, A. **O que sabemos sobre a contribuição da consciência fonêmica para a aprendizagem da leitura e da Escrita.** São Paulo: Vetor, 2014.

GODOY, D. Por que ensinar as relações grafema-fonema? **Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia**, São Paulo, v. 25, n. 77, p. 109-119, 2008.

HERRERA, L.; DEFIOR, S. Una aproximación al procesamiento fonológico de los niños prelectores: conciencia fonológica, memoria verbal a corto plazo y denominación. **Pyskhe**, Santiago, v. 14, n. 2, p. 81-95, nov. 2005.

KAIL, M. **Aquisição de linguagem.** São Paulo: Parábola, 2013.

LAMPRECHT, R. R. *et al*. **Consciência dos sons da língua:** subsídios teóricos práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

MALUF, M. R; GUIMARÃES, K. R. S. **Desenvolvimento da linguagem oral e escrita.** Curitiba: Editora UFPR, 2008.

MALUF, M. R.; SANTOS, M. J. **Ensinar a ler:** das primeiras letras à leitura fluente. Curitiba: CRV, 2017.

MORAIS, A. G. de; SILVA, A. da. Consciência fonológica na educação infantil: desenvolvimento de habilidades metalinguísticas e aprendizado da escrita alfabética. *In*: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. (orgs.). **Ler e escrever na educação infantil:** discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 73-92.

MORAIS, J. **A arte de ler.** São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

MORAIS, J. **Alfabetizar para a democracia.** Porto Alegre: Penso, 2014.

MORAIS, J.; LEITE, I.; KOLINSKY, R. Entre a pré-leitura e a leitura hábil: condições e patamares na aprendizagem. *In*: MALUF, M. R.; CARDOSO-MARTINS, C. (orgs.). **Alfabetização no século XXI**: como se aprende a ler e a escrever. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 17- 48.

MOREIRA, L. V. de C.; MENEGAT, J. **Métodos e técnicas de pesquisas científicas.** São Paulo. Editora Dialética, 2021.

MOTA, M. da. **Desenvolvimento metalinguístico:** questões contemporâneas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

NAVAS, A. L. G. P.; NICOLAU, C. C. Avaliação das habilidades preditoras do sucesso de leitura em crianças de 1º e 2º anos do ensino fundamental. **Revista CEFAC,** Campinas, v. 17, n. 3, p. 917-926, 2015.

OLIVEIRA, J. B. A e. **A B C do alfabetizador.** Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2008.

PINTO, P.; LOPES, J. A. Literacia pré-escolar e desempenho na leitura na instrução primária. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 32, n. 4, p. 1-9, 2016.

RODRIGUES C.; TOMICH L. M. B. **Linguagem e cérebro humano.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

SALLES, J. F. de; HAASE, V. G.; MALLOY-DINIZ, L. F. **Neuropsicologia do desenvolvimento:** infância e adolescência. Porto Alegre: Artmed, 2016.

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

SASTRE-GÓMEZ, L. V.; CELIS-LEAL, N. M.; TORRE, J. D. R.-De la; LUENGAS-MONROY, C. F. La conciencia fonológica en contextos educativos y terapéuticos: efectos sobre el aprendizaje de la lectura. **Educación y educadores**, Bogotá, v. 20, n. 2, p. 175-190, 2017.

SCLIAR-CABRAL, L. Novos olhares para o processamento da leitura e da alfabetização. **Cadernos de Linguística**, São Cristóvão, v. 2, n. 1, p. 1-14, 2021.

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

SCLIAR-CABRAL, L. **Sistema Scliar de Alfabetização:** fundamentos. Florianópolis: LILI, 2013.

SEABRA, A. G.; DIAS, N. M. **Avaliação neuropsicológica cognitiva:** linguagem oral. São Paulo: Memnom, 2012.

SILVA, C.; CAPELLINI, S. A. **Protocolo da avaliação das habilidades cognitivo-linguísticas:** para escolares em fase inicial de alfabetização. Ribeirão Preto: Booktoy, 2019.

SNOWLING, M.; STACKHOUSE, J. **Dislexia, fala e linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

VIANA, F. L.; RIBEIRO, I.; BARRERA, S. D. **Decole – desenvolvendo competências de letramento emergente:** propostas integradoras para a pré-escola. Porto Alegre, RS: Penso, 2017.

VUONG, Q. H. Likelihood ratio tests for model selection and non-nested hypotheses. **Econometrica**, New York, v. 57, n. 2, p. 307-333, mar. 1989.

WILLIAMS, E. M. O; DENUCCI, M. A. (orgs.). **Marcos do desenvolvimento da linguagem de 0 a 6 anos nos aspectos fonológico, semântico, morfossintático e pragmático.** Campo dos Goytacazes: Encontrografia Editora, 2021.

APÊNDICE A – FICHA DE REGISTRO DAS RESPOSTAS

Nome da Criança	Data de Nasc.	Rima 1			Rima 2			Produção de Rima			Aliteração 1			Aliteração 2			Análise Silábica						Inversão Silábica				Sensibilidade Fonêmica			Observ.
																											U	R	E	

REDE: _____ Data de Aplicação: _____

GRUPO: _____

APLICADOR: _____

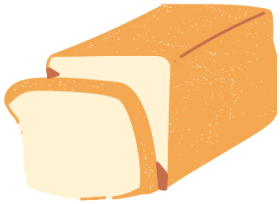
APÊNDICE B – CONJUNTO DE TREINOS E TESTES PARA IDENTIFICAÇÃO (TESTE 1 E TESTE 2) E PRODUÇÃO DE RIMA (TESTE 3)

TESTE 1 – IDENTIFICAÇÃO DE RIMAS

Treino

Treino 1

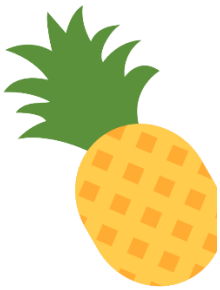
MÃO



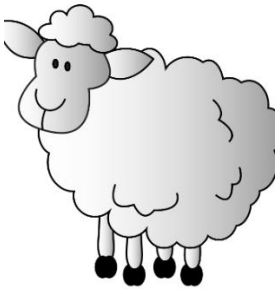
PÃO

SOL

Treino 2



ABACAXI



OVELHA

ORELHA

Treino 3

PETECA

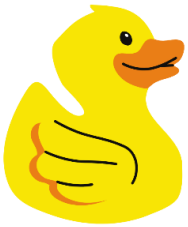
SEREIA

BONECA

Estímulos

Estímulo 1

GATO



PATO

COLA

Estímulo 2

BANANA

MARTELO

CHINELO

Estímulo 3

PIPOCA

GIRAFA

GARRAFA

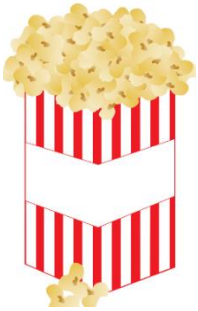
TESTE 2 – IDENTIFICAÇÃO DE RIMAS

Treino

Treino 1

CAVALINHO

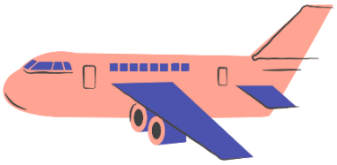
CARRINHO



PIPOCA

Treino 2

CORDA



AVIÃO

LEÃO

Treino 3

PILHA

PEIXE

ILHA

Estímulos

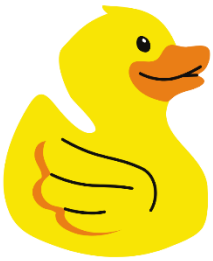
Estímulo 1

AVIÃO

CAMINHÃO

COELHO

Estímulo 2



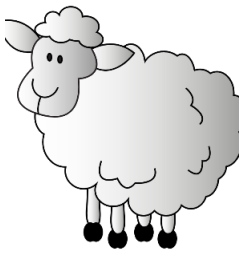
PATO

ANZOL

RATO

Estímulo 3

CANETA



OVELHA

ABELHA

TESTE 3 – PRODUÇÃO DE RIMA

Treino

Treino 1

RATO

Treino 2

MALA

Treino 3

PRESENTE

Estímulos

Estímulo 1

BOLA

Estímulo 2

GATO

Estímulo 3

MÃO

APÊNDICE C – CONJUNTO DE TREINOS E TESTES PARA IDENTIFICAÇÃO DE SONS QUE APRESENTAM (TESTE 4) E OS QUE NÃO APRESENTAM (TESTE 5) ALITERAÇÃO

TESTE 4 – IDENTIFICAÇÃO DE SONS QUE APRESENTAM ALITERAÇÃO

Treino

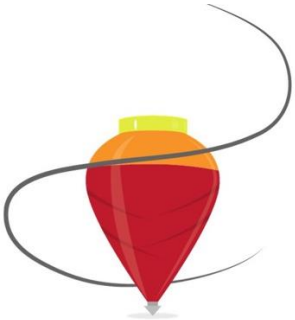
Treino 1

ESCADA

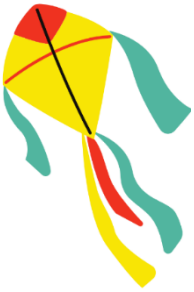
ESTRELA

BICICLETA

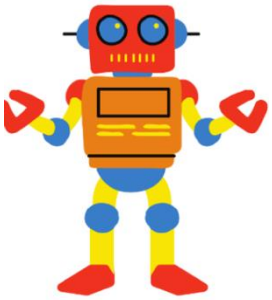
Treino 2



PIÃO



PIPA

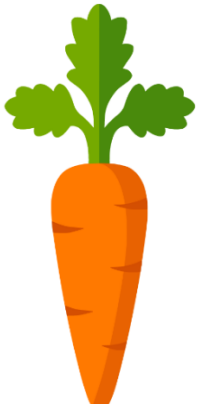


ROBÔ

Treino 3

CARRO

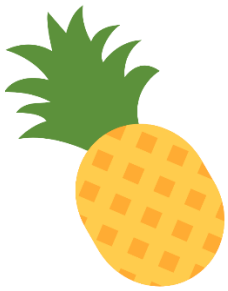
CAVALO



CENOURA

Estímulos

Estímulo 1



ABACAXI

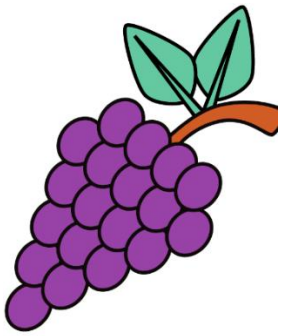
ABELHA

BANANA

Estímulo 2

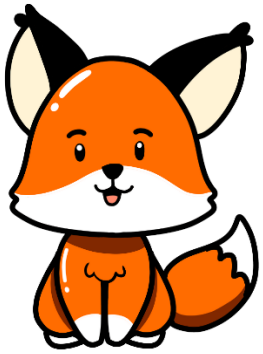
BOLA

URUBU

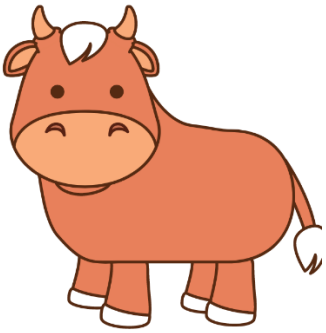


UVA

Estímulo 3



RAPOSA



VACA

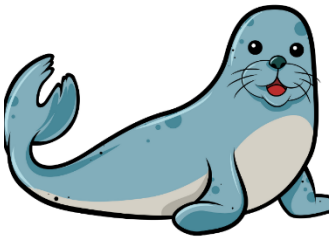
RATO

TESTE 5 – IDENTIFICAÇÃO DE SONS QUE NÃO APRESENTAM ALITERAÇÃO

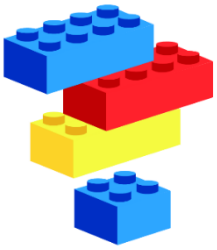
Treino

Treino 1

FOLHA



FOCA



LEGO

Treino 2

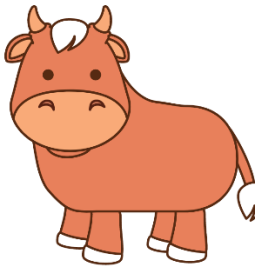
BONECA

GIRAFA

BOLO

Treino 3

BOLA



VACA

VASO

Estímulos

Estímulo 1

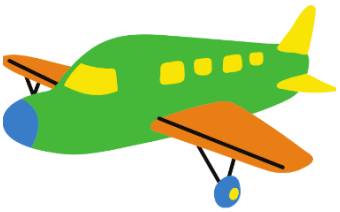
CAMINHÃO

CACHORRO

CHUPETA

Estímulo 2

ÁGUA

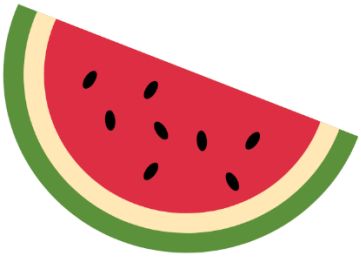


AVIÃO

CORDA

Estímulo 3

VASSOURA



MELÂNCIA

MESA

APÊNDICE D – CONJUNTO DE TREINOS E TESTES DE ANÁLISE (TESTE 6) E INVERSÃO (TESTE 7) SILÁBICA

TESTE 6 – ANÁLISE SILÁBICA

Treino

Treino 1

FOLHA

Treino 2

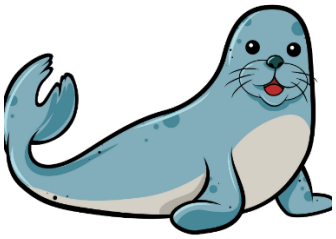
BONECA

Treino 3

PANDA

Estimulos

Estímulo 1



FO - CA

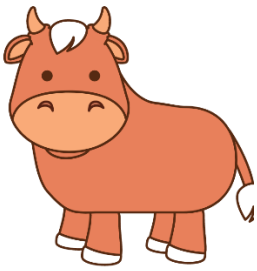
Estímulo 2

MO - LA

Estímulo 3

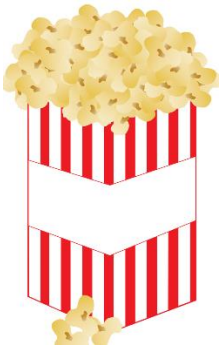
BA – NA – NA

Estímulo 4



VA – CA

Estímulo 5



PI – PO – CA

Estímulo 6

LO - BO

TESTE 7 – INVERSÃO SILÁBICA

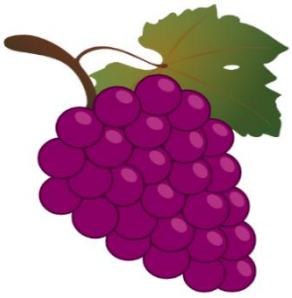
Treino

Treino 1

DA – DO

DO – DA

Treino 2



U – VA

VA – U

Treino 3

SO – FÁ

FÁ – SO

Estimulos

Estímulo 1

BO – LO

LO – BO

Estímulo 2

MA – LA

LA – MA

Estímulo 3

LO – BO

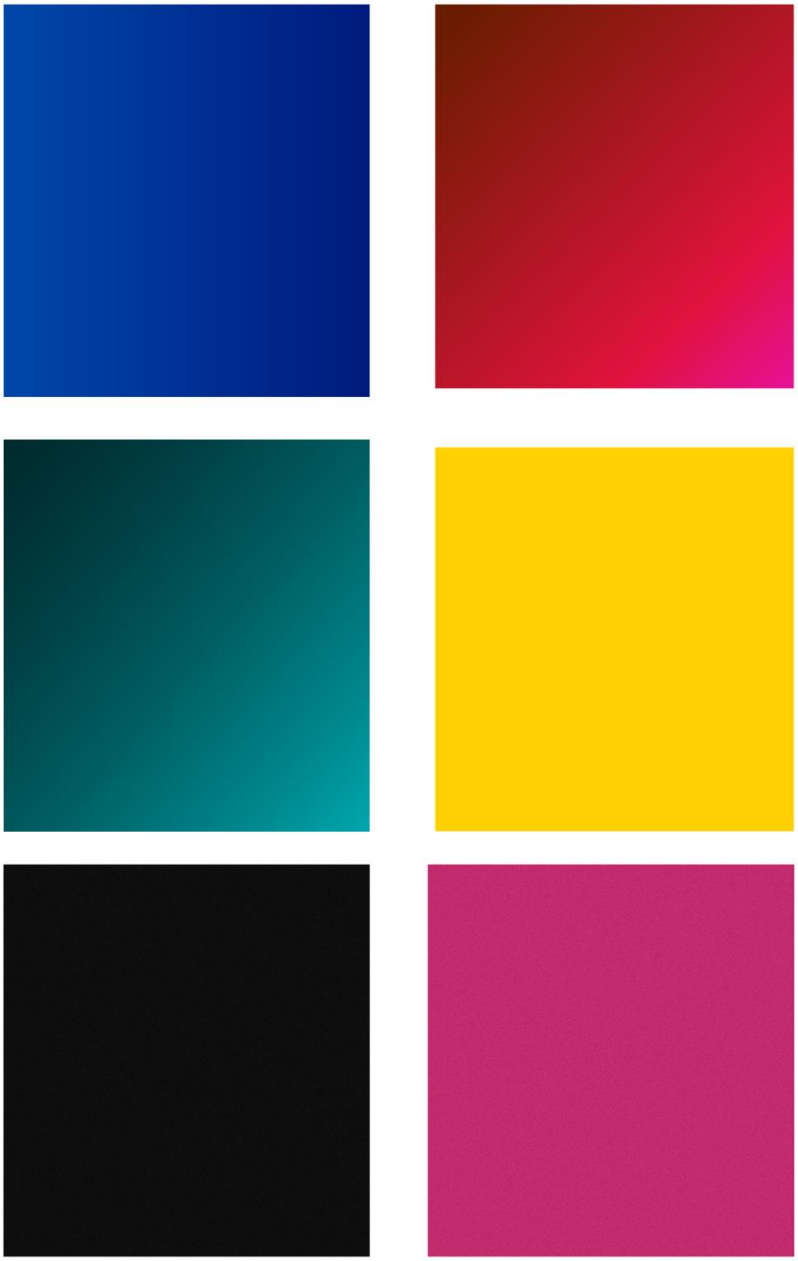
BO – LO

Estímulo 4

PI – PA

PA – PI

QUADRADINHOS PARA AS PROVAS DE CONSCIÊNCIA SILÁBICA E INVERSÃO SILÁBICA



APÊNDICE E – CONJUNTO DE TREINOS E TESTES PARA IDENTIFICAÇÃO DE FONEMAS (TESTE 8)

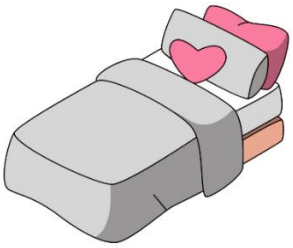
TESTE 8 – SENSIBILIDADE FONÊMICA

Treino

Treino 1

Pedir a imagem do alvo: fonema inicial /R/

SOFÁ

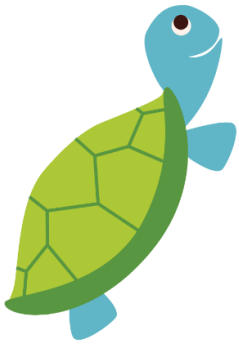


CAMA

RATO

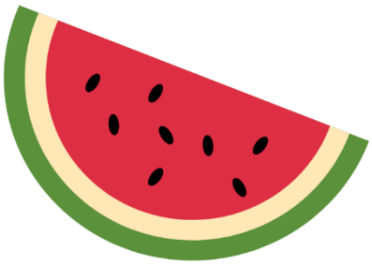
Treino 2

Pedir a imagem do alvo: fonema inicial /S/



TARTARUGA

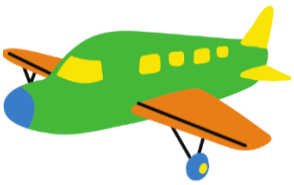
CENOURA



MELÂNCIA

Treino 3

Pedir a imagem do alvo: fonema inicial /A/



AVIÃO

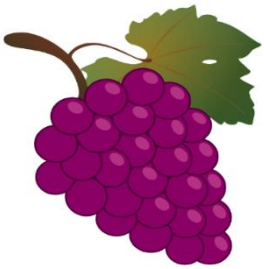
CASA

LEÃO

Estímulos

Estímulo 1

Pedir a imagem do alvo: fonema inicial /U/



UVA

DADO

SUCO

Estímulo 2

Pedir a imagem do alvo: fonema inicial /R/

BOLO

CASA

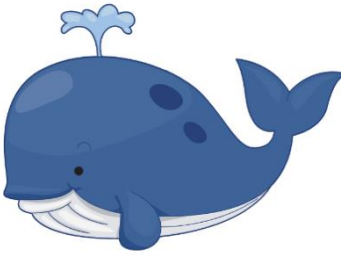
ROUPA

Estímulo 3

Pedir a imagem do alvo: fonema inicial /E/

ESTRELA

CACHORRO



BALEIA