

COLÉGIO PEDRO II

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e
Cultura

Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica

Monique Lopes Gitahy

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E DESENVOLVIMENTO DA
ESCRITA ALFABÉTICA: investigando práticas em turmas de
Pré II ao 2º ano do Ensino Fundamental

Rio de Janeiro
2025



Monique Lopes Gitahy

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA
ALFABÉTICA: investigando práticas em turmas de Pré II ao 2º ano do Ensino
Fundamental

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Orientadora: Professora Dra. Aira Suzana Ribeiro Martins.

Rio de Janeiro
2025

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

G536 Gitahy, Monique Lopes

Consciência fonológica e desenvolvimento da escrita alfabética :
investigando práticas em turmas de Pré II ao 2º ano do ensino
fundamental / Monique Lopes Gitahy. – Rio de Janeiro, 2025.

103 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica)
– Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão
e Cultura.

Orientador: Aira Suzana Ribeiro Martins.

1. Anos iniciais do Ensino Fundamental - Estudo e ensino. 2.
Educação Infantil. 3. Consciência fonológica. 4. Alfabetização. 5.
Crianças - Escrita. I. Martins, Aira Suzana Ribeiro. II. Colégio Pedro II.
III. Título.

CDD 372.41

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

Monique Lopes Gitahy

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA
ALFABÉTICA: investigando práticas em turmas de Pré II ao 2º ano do Ensino
Fundamental

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Mestrado Profissional em
Práticas da Educação Básica, vinculado à
Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa,
Extensão e Cultura do Colégio Pedro II,
como requisito parcial para obtenção do
título de Mestre em Práticas da Educação
Básica

Aprovado em: ____/____/____.

Banca Examinadora:

Dra. Aira Suzana Ribeiro Martins
MPPEB – CPII

Dra. Flávia Vieira da Silva do Amparo
MPPEB – CPII

Dra. Maria Betânia Almeida Pereira
PPG – FFP – UERJ

Rio de Janeiro
2025

A Ele, Senhor de todas as coisas... pois tudo
vem dele, é por Ele e para Ele.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por sua fidelidade e sustento, pois sem Ele não eu não estaria aqui apresentando este trabalho.

À minha querida orientadora professora Dra. Aira Suzana Ribeiro Martins, por seu incentivo, orientações, compreensão e apoio. É bom ser acompanhado por alguém que se importa. Às professoras Dra. Flávia Vieira da Silva Amparo e Dra. Maria Betânia Pereira por aceitarem fazer parte da minha banca e contribuíram de forma tão gentil e significativa para a realização e conclusão desta pesquisa.

À minha família por todo amor, incentivo, suporte e compreensão durante o período de realização desse mestrado, assim como em toda a minha vida. Minha mãe Edna, ajudadora em todo instante; irmã Michele, amiga e incentivadora; aos meus sobrinhos Benjamin e Thomas, meus grandes amores e inspirações; tias Rita e Maristela, intercessoras; tia Enedina, minha maior inspiração acadêmica; e primos Eloá, Lucas, Diego e Mariana, sempre ao meu lado.

À minha turma; não haveria turma melhor para estar junto no Metaverso.

Aos meus colegas de trabalho e profissão, com quem compartilhei minha caminhada. Renata, Patrícia, Milene, Marcelle, Adriani, Ryele, Angélica, Sheila, Vagner e Thamires; pensar e fazer educação com vocês fez toda a diferença.

RESUMO

GITAHY, Monique Lopes. **Título:** consciência fonológica e desenvolvimento da escrita alfabética: investigando práticas em turmas de Pré II ao 2º ano do Ensino Fundamental. 2025. 99 f. Dissertação / Pré-projeto de pesquisa (Mestrado) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, Rio de Janeiro, 2025.

Muito se discute sobre alfabetização, mas alcançar os níveis nacionais desejáveis nas avaliações de grande escala ainda tem sido um desafio. Entendendo a necessidade de conclusão da alfabetização até o final do 2º ano do Ensino Fundamental, de acordo com a BNCC, espera-se que o aluno tenha alcançado o domínio da escrita alfabética e produção de textos que possam ser compreendidos, apesar de ajustes que sejam necessários em relação às normas ortográficas. O presente trabalho traz como tema o desenvolvimento da consciência fonológica como prática que contribui para a conquista da escrita alfabética por parte dos alunos em processo de alfabetização. A pesquisa apresenta o seguinte problema: quais elementos presentes nas práticas dos professores do Pré II ao 2º ano do Ensino Fundamental se relacionam à conquista da escrita alfabética dos alunos? Tem como objetivo geral investigar práticas docentes que se relacionem com o desenvolvimento da consciência fonológica, do Pré II ao 2º ano, e contribuem para a conquista da escrita alfabética. Os objetivos específicos são: acompanhar a prática em sala de aula de professores de turmas do Pré II ao 2º ano do Ensino Fundamental; identificar práticas educacionais que desenvolvam a consciência fonológica; elaborar um caderno didático de apoio pedagógico como Produto Educacional a partir das contribuições dos professores acompanhados; identificar elementos presentes nas práticas dos professores acompanhados que se relacionam à conquista da escrita alfabética; ofertar um minicurso para professores interessados em alfabetização. A pesquisa é de caráter qualitativo, com características da pesquisa-ação e tem como campo uma escola pública municipal situada na zona oeste do Rio de Janeiro. Foi observado que a formação continuada e a experiência de sala de aula foram variáveis significativas para que as professoras se sentissem seguras para trabalhar na alfabetização. Dentre as práticas investigadas, se destacam as voltadas para o desenvolvimento das consciências silábica e fonêmica, possivelmente, por serem essas as dimensões da consciência fonológica que mais diretamente se relacionam com a compreensão do sistema de escrita alfabética. Verificou-se que propostas de aulas diversificadas, que envolvam também tarefas em pequenos grupos e duplas foi significativo para o envolvimento dos alunos, assim como aulas que apresentavam diversas atividades sequenciadas.

Palavras-chave: Consciência Fonológica; Alfabetização; Educação Infantil; Anos Iniciais; Escrita Alfabética.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Escrita pré-silábica

Figura 2 – Escrita silábica

Figura 3 – Escrita silábico-alfabética

Figura 4 – Escrita alfabética

Figura 5 – Questão 14 da atividade diagnóstica em rede de leitura do 1º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro

Figura 6 – Questão 15 da atividade diagnóstica em rede de leitura do 1º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro

Figura 7 – Capa do Produto Educacional

Figura 8 – Primeira seção do Produto Educacional

Figura 9 – Segunda seção do Produto Educacional

Figura 10 – Terceira seção do Produto Educacional

Figura 11 – Quarta seção do Produto Educacional

Figura 12 – Quinta seção do Produto Educacional

Figura 13 – Sugestões de atividades do Produto Educacional

Figura 14 – Sugestões de leitura do Produto Educacional

Figura 15 – Lista de sugestões de literatura infantil do Produto Educacional

FOTOS

Foto 1 – Fachada da Escola Municipal Vitor Meireles

Foto 2 – Uma das salas de aula de Educação Infantil

Foto 3 – Sala de aula da Classe Especial

Foto 4 – Uma das salas de aula de 1º ano

Foto 5 – Outra sala de aula de 1º ano

Foto 6 – Atividade bingo de rima em uma turma de 1º ano

Foto 7 – Atividade para estímulo de consciência de sílaba e consciência fonêmica no 1º ano

Foto 8 – Atividade bingo da letra e som inicial em turma de 1º ano

Foto 9 – Atividade para estímulo de consciência lexical em turma de 1º ano

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Fluxo de desenvolvimento e aprendizagem na alfabetização

Tabela 2 – Estímulos fonológicos adequados para cada nível de escrita

Tabela 3 – Dados coletados a partir das respostas dos questionários

Tabela 4 – Frequência de ocorrência das unidades de registro

Tabela 5 – Porcentagem da frequência de ocorrência

Tabela 6 – Palavras associadas aos temas e códigos propostos

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Porcentagem de aulas observadas por ano escolar

Gráfico 2 – Frequência total de ocorrência das unidades de registro

Gráfico 3 – Porcentagem de aulas de acordo com a quantidade de dimensões da consciência fonológica trabalhada

Gráfico 4 – Organização dos grupos nas aulas observadas

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização

Saeb – Sistema de avaliação da educação básica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

CNE/CP – Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

SME – Secretaria Municipal de Educação

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SD – Síndromes Diversas

MPPEB – Mestrado Profissional em Práticas da Educação Básica

PROPGPEC – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura

CPII – Colégio Pedro II

CRE – Coordenadoria Regional de Educação

ADR – Atividade diagnóstica em rede

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS	7
FOTOS	8
LISTA DE TABELAS	9
LISTA DE GRÁFICOS	10
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	11
1 INTRODUÇÃO	13
2 A ALFABETIZAÇÃO	20
2.1 Alfabetização e Letramento	23
2.2 O sistema alfabético de escrita	29
2.3 A consciência fonológica	33
2.4 Consciência fonológica: o caminho para a escrita alfabética	40
3 A ALFABETIZAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO	54
4 METODOLOGIA	61
5 ANÁLISE DE DADOS – RESULTADOS E DISCUSSÕES	71
6 MINICURSO	84
7 PRODUTO EDUCACIONAL	86
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
9 REFERÊNCIAS	96
10 APÊNDICES	98

1 INTRODUÇÃO

A alfabetização tem sido um dos grandes desafios encontrados pela educação no Brasil ao longo da sua história. Diferentes programas e avaliações foram implantados pelo governo desde o final do séc. XIX, como observa Mortatti (2006), para diminuir a defasagem com relação à aprendizagem da leitura e da escrita e aumentar a estimativa de pessoas alfabetizadas no país. Dentre os programas e avaliações implantados pelo governo, na última década, destacam-se o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), a Provinha Brasil, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), o Sistema de avaliação da educação básica (Saeb) e o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.

Além das diferentes propostas através de programas que buscam maior efetividade na alfabetização brasileira, a estruturação do Ensino Fundamental passou por mudanças significativas nos últimos anos. Em fevereiro de 2006, a Lei 11.274 alterou o artigo nº 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB) e o Ensino Fundamental passou a ser composto por nove anos. Assim, considerando a complexidade do processo de alfabetização com a ideia de uma aprendizagem contínua, o ingresso das crianças de seis anos no Ensino Fundamental se tornou obrigatório, com vistas à conclusão de tal processo de aprendizagem até, no máximo, o 3º ano, caracterizando um ciclo para consolidação da leitura e da escrita. Em 2013, o PNAIC intensificou os esforços para que todos os alunos fossem alfabetizados até os oito anos de idade, propondo ações e políticas públicas, como formações para docentes, por exemplo, no intuito de que esse objetivo fosse alcançado. Porém, muitas vezes, alunos chegam ao final de tal ciclo com a alfabetização ainda precária.

Como monitoramento dos esforços dedicados a melhores resultados, as avaliações nacionais ajudam a levantar dados e mapear a efetividade das ações realizadas. Entre os anos de 2008 e 2016, a Provinha Brasil foi uma importante ferramenta diagnóstica dos alunos de 2º ano com relação ao ensino da língua portuguesa. Inicialmente, contou com uma edição por ano, e, posteriormente, foi acrescida dos testes de matemática e edições no início e final de cada ano. Já a ANA foi aplicada no período de 2013 a 2016 e era destinada a alunos do 3º ano. A partir de 2019, tais avaliações de larga escala foram unificadas ao Sistema de avaliação da educação básica (Saeb), avaliando o rendimento dos alunos de 2º ano. Apesar de o Saeb também avaliar o desempenho dos alunos de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano

do Ensino Médio, mais adiante serão aqui tratados apenas dos resultados do 2º ano do Ensino Fundamental, por ser este o ano no qual se espera a conclusão da alfabetização, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Incentivada pelas recentes discussões sobre alfabetização, a presente pesquisa, pertencente à Linha Linguagens e Letramentos no Ensino Básico, tem como orientadora a Professora Dra. Aira Suzana Ribeiro Martins. O estudo traz como tema o desenvolvimento da consciência fonológica e sua relação com o ensino do sistema alfabético, na rede pública da cidade do Rio de Janeiro.

Partindo da hipótese de que o trabalho baseado no desenvolvimento da consciência fonológica desde as turmas de Pré II contribui para a aprendizagem dos alunos sobre o sistema de escrita de forma construtiva e reflexiva, esta pesquisa apresenta o seguinte problema: quais elementos presentes nas práticas dos professores do Pré II ao 2º ano do Ensino Fundamental se relacionam à conquista da escrita alfabética dos alunos?

O objetivo geral da pesquisa é investigar práticas docentes que se relacionem com o desenvolvimento da consciência fonológica, do Pré II ao 2º ano do Ensino Fundamental, que contribuem para a conquista da escrita alfabética. Os objetivos específicos são: acompanhar a prática em sala de aula de professores de turmas do Pré II ao 2º ano do Ensino Fundamental; identificar práticas educacionais que desenvolvam a consciência fonológica; elaborar um caderno didático de apoio pedagógico como Produto Educacional a partir das contribuições dos professores acompanhados; identificar elementos presentes nas práticas dos professores acompanhados que se relacionam à conquista da escrita alfabética; oferecer um minicurso para professores interessados em alfabetização.

Ao se falar de alfabetização, é necessário fazer um recorte nos dois primeiros anos de escolaridade do Ensino Fundamental porque, com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, a determinação passa a ser que a alfabetização se realize, prioritariamente, até o final do 2º ano, apesar de a continuidade do fluxo escolar permanecer até o 3º ano sem reprovação. Corroborando essa proposta, publicada no dia 23 de fevereiro de 2018, a Portaria nº 142, do Ministério da Educação, institui o Programa Mais Alfabetização, que tem seu foco na alfabetização desses alunos dos dois primeiros anos do Ensino Fundamental apresentando ferramentas de apoio para fortalecer o trabalho realizado nas escolas.

A inclusão da Educação Infantil como modalidade de ensino a ser pesquisada em alfabetização se dá pela necessidade de se considerar a aquisição da leitura e escrita como um processo contínuo que, progressivamente, deve ser construído ao longo dos anos de escolaridade. As pesquisas realizadas por Ferreiro (1999) mostram que crianças a partir de 4 anos já refletem sobre a cultura escrita, criando hipóteses na busca por compreender o funcionamento desse sistema, corroborando a ideia de que a Pré-escola é um espaço propício para o estímulo do desenvolvimento da consciência fonológica, entendendo, a partir dos estudos de Piaget, que o sujeito é ativo diante dos conhecimentos e estímulos que lhe são oferecidos.

A BNCC, assim como Ferreiro (1999), concebe a criança como ser ativo no processo educacional, que constrói significados não somente sobre si, mas sobre o que está ao seu redor – o mundo natural, social e os outros. O papel do professor é buscar pelo desenvolvimento dos alunos de forma plena; para isso, é preciso que o aluno vivencie experiências que promovam diversas formas de expressão e linguagem. Se a criança já se interessa pelo mundo da escrita desde muito nova, facilitar, de forma intencional, seu acesso à escrita é garantir seu pleno desenvolvimento, pois

nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo as letras, em suas *escritas espontâneas*, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua (Brasil, 2017, p. 42, grifos no texto original).

Diferentes situações presentes no cotidiano escolar funcionaram como impulsionadores para a pesquisa; as funções relacionadas à gestão escolar e coordenação pedagógica na rede pública do Rio de Janeiro, cargo já ocupado por esta pesquisadora, permitiram observar que é comum as turmas de alfabetização serem atendidas por profissionais recém-formados ou profissionais sem prática no ensino da alfabetização que, infelizmente, em geral, propõem atividades de pouca intencionalidade, eventualmente, com certo desconhecimento dos níveis de escrita de seus alunos e do estímulo adequado necessário a cada um. Possivelmente, isso se dá porque, muitas vezes, nessa rede de ensino, as turmas de 1º ano iniciam o período letivo sem professor, já que a carência de professores é grande e a maior parte dos profissionais já atuantes demonstra preferência por trabalhar com turmas de anos mais avançados, em que se espera que os alunos já estejam alfabetizados. Sendo assim, essas turmas acabam sendo atendidas durante meses de forma precária por um membro da equipe gestora, que acaba acumulando funções, ou por um professor com dupla regência (sistema que equivale a horas extras) sem vínculo de continuidade com a unidade escolar ou

com pouco conhecimento da comunidade a ser atendida. No final de 2023 e durante 2024, também, foi adotado pela prefeitura o sistema de contratação de funcionários, o que proporcionou à rede o acompanhamento por professores que realizaram atendimento às turmas por somente alguns meses.

Para Cagliari (1998, p.37), “aprender depende muito da história de cada aprendiz, de seus interesses, de seu metabolismo intelectual”. Quando um professor não conhece a comunidade em que vai atuar e a história da unidade escolar, tem maiores chances de não compreender os resultados alcançados pela instituição até aquele momento ou quais fatores influenciaram a trajetória. O legado de trabalho do qual se desfruta ao chegar a uma escola e estar vinculada a ela de forma mais estável contribui para o senso de responsabilidade com relação ao trabalho realizado em longo prazo. Se os professores estiverem apegados à sua forma de ensinar, “sem levar em conta se aquele é o momento adequado para o que se pretende fazer e se aqueles alunos se enquadram ou não no caso que querem aplicar” (Cagliari, 1998, p. 38), correm o risco de realizarem um trabalho esvaziado de significado e sentido para os alunos.

Ser professor é uma profissão que exige uma formação específica. Em relação a esse fato, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CP nº 1, de 2006, regulamenta as diretrizes nacionais para o curso de pedagogia e define a extensão do trabalho desse docente da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental, mais a formação de professores no curso Normal e outras funções relacionadas ao fazer e gerir Educação. Passar por uma formação universitária, entretanto, não garante que o profissional se sinta preparado para iniciar a carreira. Não é raro, depois de um tempo de profissão, se deparar com novos colegas que chegam às escolas, com demonstração de insegurança, que solicitam ajuda pelo desconhecimento do trabalho em sala de aula, sobretudo, em turmas de alfabetização. A formação na graduação, em especial no curso de Pedagogia, é claramente generalista; o pedagogo que opta por trabalhar na função de professor leciona, no mínimo, 5 disciplinas (língua portuguesa, matemática, história, geografia e ciências) e durante o tempo de formação, que varia entre três e quatro anos, tem pequenas partes do currículo destinadas a cada área de possível atuação ou ensino, incluindo a alfabetização. Tardif (2000) apresenta a ideia de que a formação do professor não se dá somente nos estudos acadêmicos, mas que grande parte do saber ensinar vem dos anos dedicados à sala de aula. Corroborando essa visão, Cagliari (1998, p.108) entende que “o melhor método de trabalho para um professor deve vir de sua experiência, baseada em conhecimentos sólidos e profundos da matéria que leciona”. Dessa

forma, entender como os professores articulam suas práticas a partir de conhecimentos e experiências ao longo de suas carreiras é uma ação importante para refletir sobre os fracassos e sucessos escolares. Espera-se que ao relacionar as práticas do professor de Educação Infantil com as do alfabetizador seja possível identificar pontos de ligações entre elas e, assim, construir conhecimentos sobre formas eficientes de ensino.

Para Soares (2022) “Alfalettrar: toda criança pode aprender a ler e escrever”, os estímulos necessários para que os alunos que se encontram na fase pré-fonológica realizem descobertas que os levem ao desenvolvimento da consciência silábica precisam se dar ainda na Educação Infantil, nas turmas de Pré I e Pré II. A educadora, em sua obra, defende a ideia de que o tempo suficiente para o processo de alfabetização se estende, pelo que ela chama de ciclo de alfabetização e letramento, atendendo alunos dos 5 aos 7 anos de idade, aproximadamente. A Pré-escola não pode ser considerada somente um espaço de cuidado, mas também de aprendizagem, pois ela “é importante como escola e não como creche” (Cagliari, 1998, p. 106).

Realizar estudos e pesquisas sobre alfabetização ainda se faz necessário porque, apesar dos esforços governamentais com planos, avaliações e formações, e do empenho de professores alfabetizadores em todo o país, buscando reduzir as desigualdades sociais através do ensino, ainda não se alcançaram os resultados esperados. A questão não é somente sobre alfabetizar, mas é sobre alfabetizar a todos, de forma eficiente, na idade certa.

Segundo Soares (2021b), a linguagem é uma ferramenta poderosa e eficaz na legitimação e manutenção das camadas sociais como estão postas, sendo a escola uma das principais instituições que realiza essa manutenção quando não reverte o fracasso escolar. A educação, através do ensino da língua e da linguagem, é um meio pelo qual as desigualdades sociais podem diminuir, formando o indivíduo como um cidadão ativo na sociedade, capaz de se tornar consciente da opressão que se apresenta entre as classes sociais. A partir dessa perspectiva, promover a aprendizagem dos alunos, em especial nas escolas públicas, é oferecer a possibilidade de melhores condições de vida e a oportunidade do exercício da cidadania. Entendendo a alfabetização como um tipo de competência, no sentido de que através da leitura e escrita as pessoas se comunicam em uma língua, realizar pesquisas que possam oferecer uma alfabetização consciente e libertadora, buscando melhores resultados para as crianças das camadas populares, é uma forma de os pesquisadores devolverem à sociedade o investimento recebido ao longo da vida.

Os resultados dos últimos exames nacionais de diagnóstico da aprendizagem nos primeiros anos do Ensino Fundamental mostram que ainda se tem um longo caminho a percorrer. O Saeb 2019 traz pela primeira vez os alunos de 2º ano como população de referência da avaliação e procura gerar resultados que auxiliem no aprimoramento das políticas públicas, seja através das políticas já existentes seja por meio da criação de novas. Essa avaliação foi uma edição especial, pois, além da inclusão do novo perfil de avaliados, também deu início à nova matriz de referência, que é elaborada a partir da BNCC, substituindo a matriz anterior que estava em vigência desde 2001. Além disso, esse exame foi a última edição realizada antes da pandemia de Covid-19, situação que impactou a educação de forma significativa. Na categoria em questão, foram avaliados 84.273 alunos em todo o Brasil, apresentando média de 750 pontos, o que indica nível 5 na escala de proficiência, de um total de 8 níveis em língua portuguesa para a interpretação dos resultados da avaliação do 2º ano do Ensino Fundamental. Isso indica que, de acordo com a matriz referencial, os alunos ainda não são capazes de identificar a finalidade de textos a partir dos elementos estruturais, escrever de acordo com as normas ortográficas palavras polissílabas com sílabas canônicas, inferir assunto ou informações de textos de extensão média, escrever de maneira ortograficamente adequada palavras trissílabas com sílabas não canônicas ou escrever textos obedecendo ao propósito comunicativo, como o convite para uma festa.

Para Soares (2022), a alfabetização está de modo intimamente ligado ao letramento e é definida como um conjunto de técnicas que permite ao sujeito fazer uso prático da leitura e escrita, incluindo a capacidade de compreensão do sistema alfabético com conhecimento ortográfico, ler e escrever adequadamente de acordo com o objetivo intencionado (convidar para uma festa, por exemplo) e interpretar textos. Pelo resultado do Saeb apresentado é possível observar que boa parte dos alunos brasileiros avaliados ainda não concluiu o processo de aquisição da alfabetização, já que a média nacional de estudantes demonstra ainda não ter desenvolvido tais habilidades. Em comparação com os estudantes do Brasil como um todo, o resultado apresentado no Estado do Rio de Janeiro não indicou uma diferença muito significativa. A média alcançada em proficiência na edição de 2019 foi de 753,66 pontos, permanecendo também no nível 5. Se o que se espera dos alunos ao final do 2º ano é a conclusão da alfabetização, entende-se que os estudantes deveriam desenvolver todas as habilidades para esse período.

Se os resultados nacionais forem analisados a partir da porcentagem de estudantes em cada nível, a perspectiva é ainda mais preocupante. Dentre os avaliados, 4,62% dos

estudantes não alcançaram nem mesmo o nível 1 de proficiência, o que significa que ainda não compreendem nenhuma das habilidades apresentadas na edição do teste; 45,26% dos alunos que realizaram os testes estão classificados até o nível 4, indicando que cerca de 38.000 crianças de 2º ano apresentaram como aprendizagem máxima a capacidade de identificar informações em textos de até duas linhas e produzir textos com segmentações e desvios ortográficos significativos que podem comprometer a compreensão do que foi escrito.

Na edição do Saeb 2021 a amostragem de participantes foi bem menor comparada à anterior, apresentando aproximadamente 18.636 participantes de 2º ano. Entretanto, o resultado não mudou muito: a proficiência nacional média em língua portuguesa foi de 725,9 pontos e a do Estado do Rio de Janeiro foi de 724,6, apresentando queda de 24,1 e 29,06 pontos, respectivamente, em comparação ao resultado da edição anterior. Apesar dos esforços das escolas e dos professores para minimizarem os impactos da pandemia, essa queda de pontos na proficiência média indica também uma redução do nível apresentado, de 5 para 4.

Para a divulgação dos resultados da edição do Saeb de 2023, referente ao 2º ano, houve a publicação de uma Nota Técnica que menciona uma estimativa de apenas 49,3% de alfabetizados para o período escolar em questão no Brasil e uma estimativa de 39,2% de alfabetizados no Estado do Rio de Janeiro. Apesar de ter sido uma avaliação de perfil amostral e como tal não apresenta uma boa precisão com relação à estimativa, é possível por meio desse resultado observar indícios da necessidade de melhora nas práticas educativas que promovem a alfabetização.

O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada traz dados também significativos que corroboram para a importância e necessidade de promover a realização de pesquisas na área e busca por práticas alfabetizadoras de sucesso. O documento descreve que, segundo o Inep, cerca de 56,4% das 2,8 milhões de crianças que concluíram o 2º ano em 2021 no Brasil ainda não estavam alfabetizados e que em avaliação internacional de alfabetização realizada em 2023 o Brasil ficou na frente apenas de cinco países.

Ao pesquisar em banco de dados de dissertações e teses, pôde-se observar que a relação entre alfabetização, consciência fonológica e aprendizagem do sistema de escrita alfabética é até discutida em escala satisfatória quando observados os programas de pós-graduação de maneira geral. Ao pesquisar por produções no banco de dissertações e teses da CAPES, pode-se observar que a palavra-chave “Alfabetização” indica uma quantidade significativa de produções, mostrando cerca de 8166 resultados. Dentre os 150 primeiros

trabalhos mostrados somente três abordavam a escrita como tema principal, evidenciando a consciência fonológica. Quando a palavra-chave usada foi “sistema de escrita alfabética” foram encontrados 135 resultados, sendo 18 deles relacionados à consciência fonológica. Em comparação, o panorama muda um pouco quando a palavra-chave usada é “Consciência fonológica”, obtendo-se um resultado de 470 trabalhos registrados no banco de dados online. Apesar de ser um número expressivo, observando os 150 primeiros trabalhos disponíveis no resultado, apenas 23 mencionam a escrita como foco principal. Sendo assim, apesar de haver uma grande produção acadêmica sobre alfabetização, não há tanta relação entre os três aspectos aqui propostos: alfabetização, consciência fonológica e sistema de escrita alfabética.

Já no banco online de dissertações produzidas no Mestrado Profissional em Práticas da Educação Básica – MPPEB, do Colégio Pedro II, estão disponíveis 154 pesquisas, desde 2014 até 2024. Dentre as 154 produções, sete apresentam temáticas que se relacionam com a alfabetização; destas apenas três falam diretamente da aprendizagem da escrita alfabética e apenas uma aborda a consciência fonológica de forma específica no seu tema. Certamente nem todos os trabalhos produzidos no MPPEB já se encontram disponíveis online, mas isso dá um indicativo de que aproximadamente 4,5% das produções são voltadas para a alfabetização.

Tais informações reforçam a necessidade de se realizar pesquisa em alfabetização no âmbito do MPPEB, relacionando a consciência fonológica ao ensino do sistema alfabético, em especial na especialização com modalidade profissional; a produção de Produtos Educacionais nesta temática pode auxiliar a popularização das informações entre os educadores.

2 A ALFABETIZAÇÃO

A partir dos estudos de Piaget, entendendo que é possível fazer um paralelo entre as concepções de aprendizagem na matemática e as concepções de aprendizagem na leitura e escrita, Ferreiro (1999) afirma que a criança, por estar imersa em um mundo letrado, possui conhecimentos sobre a língua escrita antes mesmo de entrar na escola ou ter alguém que lhe ensine de forma sistemática. Para a pesquisadora, as concepções de Piaget não se aplicam exclusivamente ao raciocínio lógico-matemático, mas também aos processos de aquisição de conhecimento de maneira geral. Diante da aprendizagem, o sujeito não é passivo; é alguém que reflete e atua a partir das interações que estabelece com o objeto de estudo. Com essa compreensão, é importante que o professor conheça o desenvolvimento infantil e seja capaz

de elaborar estratégias para auxiliar os alunos a construir seus conhecimentos a partir da própria perspectiva. Além disso, é fundamental conhecer e compreender os processos que a construção do domínio da língua escrita envolve.

A aprendizagem precisa focalizar o sujeito participante e não o método aplicado ou o conteúdo ensinado; a atenção precisa estar na forma como a criança compreende a escrita. Ferreiro (1999) evidencia, por meio de sua pesquisa, que as crianças apresentam diferentes níveis de compreensão acerca da escrita ao longo do processo de aquisição em desenvolvimento até chegar ao nível de escrita alfabética, no qual já percebe os valores sonoros dos fonemas presentes nas palavras e busca representá-los ao escrever.

Nas décadas de 1960 e 1970, os modelos de aprendizagem behavioristas dominavam o cenário da educação brasileira; na década de 70 reconheceu-se que era importante que os alunos observassem a cadeia sonora da fala para que pudessem entender o princípio alfabético, sendo necessário identificar as segmentações possíveis nas palavras e os educadores dedicaram-se fortemente a isso. Nas décadas de 1980 e 1990 foram acrescidos os modelos cognitivista e sociocultural e a estrutura educacional voltada para a alfabetização passou do excessivo interesse nas relações entre os fonemas e grafemas, anteriormente privilegiadas pelos métodos de ensino, para a excessiva distância de tais relações. Antes, trabalhavam-se apenas as especificidades do alfabetizar e, posteriormente, evitavam-se ao máximo essas especificidades, podendo até ser apagadas do processo. Os estudos de Emilia Ferreiro (1999) sobre a psicogênese da língua escrita foram um fator significativamente influenciador para esse processo, pois,

[...] alterou profundamente a concepção do processo de construção da representação da língua escrita pela criança, que deixa de ser considerada como dependente de estímulos externos para aprender o sistema de escrita – concepção presente nos métodos de alfabetização até então em uso, hoje designados “tradicionais” – e passa a ser o sujeito ativo capaz de progressivamente (re)construir esse sistema de representação, interagindo com a língua escrita em seus usos e práticas sociais, isto é, interagindo com material “para ler”, não com material artificialmente produzido para “aprender a ler”; os chamados *pré-requisitos* para a aprendizagem da escrita, que caracterizariam a criança “pronta” ou “madura” para ser alfabetizada – pressuposto dos métodos “tradicionais” de alfabetização –, são negados por uma visão interacionista, que rejeita uma ordem hierárquica de habilidades, afirmando que a aprendizagem se dá por uma progressiva construção do conhecimento, na relação da criança com o objeto “língua escrita”. As dificuldades da criança, no processo de construção do sistema de representação que é a língua escrita – consideradas “deficiências” ou “disfunções”, na perspectiva dos métodos “tradicionais” – passam a ser vistas como “erros construtivos”, resultado de constantes reestruturações (Soares, 2023, p. 38, grifos da autora).

Os estudos com características construtivistas, socioculturais e referentes à psicogênese da língua escrita foram incontestavelmente significativos para a compreensão do caminho interno pelo qual o aprendiz passa durante o ensino, mas também gerou equívocos (Soares, 2023). Antes, o professor se via como detentor de todo o processo ou aquele que conduzia a criança na aprendizagem passo a passo; tal profissional passou a se ver como aquele que só acompanha o processo, já que o aluno passou a ser aquele que indica o caminho da sua aprendizagem. O professor não soube mais o que fazer, ou entendeu que não precisava fazer nada, que só estar por perto era suficiente para que a criança, no seu tempo, alcançasse o aprendizado almejado. Antes, o aprendiz era visto como um ser alheio ao processo, somente receptor das informações recebidas; depois passou a ser o único imerso e condutor do seu desenvolvimento, potencialmente, capaz de compreender sozinho todas as nuances e estruturas da língua, já que refletia sobre esse sistema, sem receber estímulos externos. Muitas vezes, o aluno passou a não receber orientações específicas como, por exemplo, diante de uma inadequação, que ganhou uma nova conotação a partir da perspectiva de construção, ficando à própria sorte.

É preciso haver um equilíbrio entre ensino e aprendizagem, para que alunos não precisem descobrir tudo sozinhos e nem os professores fiquem discursando com um controle rígido do que é proposto em toda aula; o desafio é “ensinar a ler a partir da reflexão sobre o processo de alfabetização, tornando conscientes para o professor e o aluno as regras de decifração da escrita” (Cagliari, 1998, p. 8). Assim como é responsabilidade da escola explicar o funcionamento do sistema de escrita, o que são as letras, relacionando a decifração da escrita com a transcrição fonética e, posteriormente, a escrita ortográfica (Cagliari, 1998), “é preciso que haja também uma grande participação do aprendiz, porque afinal de contas é ele quem precisa aprender e mostrar que aprendeu e, sobretudo, saber que aprendeu” (Cagliari, 1998, p. 40).

Atualmente há a contribuição de diferentes áreas do conhecimento que se articulam para que a alfabetização seja fundamentada – psicogênese da escrita, psicologia cognitiva, linguística, fonologia, ciências da linguagem, psicolinguística, linguística textual, psicologia do desenvolvimento e estudos sobre a cultura do escrito (Soares, 2022).

Apesar da pesquisa aqui apresentada fazer um recorte voltado para a conquista da escrita alfabética, o professor precisa ter em mente de forma clara as habilidades que precisam ser desenvolvidas para que os alunos se alfabetizem. Como se verá nos tópicos a seguir, não se pode tratar de forma isolada e nem deixar de lado as especificidades da aquisição da língua

escrita durante o processo, como o texto em sua função social, a cifração e a decifração, assim como o manuseio dos diferentes materiais e suportes ou habilidades visomotoras.

Estar alfabetizado é ser capaz de produzir uma escrita minimamente próxima à convenção ortográfica, com capacidade de ler, compreender e escrever textos, obedecendo aos seus objetivos, segundo os usos sociais (Soares, 2022). Apesar de a escrita alfabética não ser o estágio final do processo, ele é um marco importante, pois chegar a esse nível permite que o desenvolvimento de outras habilidades, como a fluência e compreensão leitora, a apropriação das regras ortográficas e a capacidade de produzir textos com coerência e clareza. “[...] A alfabetização realiza-se quando o aprendiz descobre como o sistema de escrita funciona [...]” (Cagliari, 1998, p. 113) e isso se dá com a conquista da escrita alfabética. Ela amplia as possibilidades de atuação do sujeito na sociedade por meio da escrita. “O texto é o lugar dessa interação – *inter-ação* – *ação entre* quem produz o texto e quem lê o texto” (Soares, 2022, p. 204, grifos da autora).

2.1 Alfabetização e Letramento

Desde o início da sua invenção, a escrita responde às demandas de registros da sociedade, criando formas de usos que atendam às necessidades encontradas ao longo do tempo. Em uma sociedade grafocêntrica, a escrita apresenta diferentes funções e se relaciona com diferentes tarefas do dia a dia, desde as mais simples, como assinar o próprio nome, até as mais complexas, como registrar leis, por exemplo.

Para que se conquiste a capacidade de escrever, mesmo palavras de uso cotidiano, é necessário que os indivíduos desenvolvam aprendizagens que se realizam em três esferas sobrepostas: aprendizagem do sistema alfabético de escrita, o uso da escrita propriamente dito (ler e escrever textos) e os usos sociais da escrita em seus contextos reais (Soares, 2022). Tais aprendizagens se dão de forma interligada e simultânea, porém cada uma delas apresenta processos com aspectos próprios. Diante da importância de se aprender a técnica da leitura e da escrita, assim como seus usos, a alfabetização e o letramento precisam caminhar lado a lado.

Apesar de a presente pesquisa tratar da aprendizagem do sistema alfabético, mais especificamente sobre a escrita, não se pode deixar de lado aspectos tão fundamentais desse processo, como o letramento. Como será especificado a seguir, é por meio dele que a alfabetização ocorre, que as habilidades serão desenvolvidas e que a consciência fonológica vai estar contextualizada. O letramento é o contexto no qual o processo de conceitualização da

escrita ocorre; enquanto convive com os usos do sistema de escrita a criança se apropria desse sistema. Quando, diante de crianças que ainda estão na fase do realismo nominal (a fase em que a criança acredita que palavra e o elemento que representa têm uma ligação direta, como a extensão da palavra e o tamanho do ser representado), é possível perceber que elas tendem a conceber a escrita a partir campo semântico, em razão da crença de que a escrita se relaciona com o significado. O trabalho por meio do letramento produz sentido para o aprendiz, pois proporciona contato com textos que possuem funções reais e apresentam vocabulário e ideias que, de fato, se relacionam por um campo semântico em comum.

Dessa forma, a discussão sobre alfabetização é necessária, também, tratar de letramento, em especial por duas razões. A primeira se refere ao que foi afirmado por Soares (2022): para que a capacidade de uso da escrita seja conquistada, é preciso que o indivíduo saiba como fazer uso dessa escrita na sociedade. A segunda se refere ao fato de, comumente, entre profissionais da educação não familiarizados com o conceito de consciência fonológica, tal termo ser confundido ou associado com método fônico, o que por si só já excluiria o uso de textos em seus contextos sociais do processo. Propor um trabalho pedagógico a partir da consciência fonológica é também propor um trabalho por meio do letramento.

O vocábulo letramento começa a ser usado no Brasil na década de 1980 com seu uso relacionado às áreas de linguística e educação. Em 1986, em um dos primeiros registros do termo letramento, Mary Kato (1995) emprega-o para fazer a observação de que um sujeito letrado é aquele que consegue fazer o uso da norma padrão, tanto para crescimento próprio através da aprendizagem quanto para se comunicar, atendendo às exigências de uma sociedade centrada na escrita. A partir de então, inicia-se uma discussão entre os profissionais dessas áreas na busca de especificar cada vez mais a definição do vocábulo e suas implicações para a prática educacional. Para Soares (2009), a palavra letramento surge em um contexto em que se buscava entender a escrita e sua relação com o espaço social. A palavra também surge em outras línguas, como inglês, francês e português de Portugal, pois apenas o termo alfabetização já não era suficiente para definir todos os processos que se discutiam relacionados ao ler e escrever. Mesmo com o uso do termo letramento em diferentes países e idiomas, o sentido adquirido em cada um pode ser levemente diferente.

Apesar de letramento ser um termo comumente usado na área do ensino da língua portuguesa, em especial no início do seu uso no Brasil, atualmente abrange um amplo leque de significados em diferentes áreas: digital, matemática, racial, geográfica, entre outras. De

maneira geral, está relacionado aos conhecimentos de determinado campo, associando conhecimentos de ordem técnica com conhecimentos de ordem contextual. Dependendo do contexto, denominam-se letramentos (no plural) para indicar a variedade e amplitude de possibilidades de uso.

Ainda na área da linguística, muitos autores e pesquisadores se debruçaram na temática do letramento, desenhando suas relações com o uso da língua, com as práticas sociais e com o ensino. Mollica (2007), analisando amostra de uma pesquisa relacionada à linguística, observa a forma como diversas pessoas, em especial as de camadas populares, compreendem e valorizam os estudos, usando a ideia do acesso ao letramento no sentido de proporcionar conhecimentos para que alguém seja letrado (tenha estudo). A partir dessa concepção, observou-se que há uma expectativa de parte da população de que o estudo (conhecimento das letras – letramento) pode proporcionar aos sujeitos melhoria nas condições de vida ou conferir-lhes certo status social.

Partindo desses aspectos, a educação formal oferecida na escola, em especial na fase de alfabetização, em que se adquire a habilidade de ler e escrever textos, precisa ser concomitante ao letramento para que esse conhecimento possa se desenvolver de maneira funcional. Assim, o indivíduo passará a ter condições de vivenciar e exercer relações e participações na sociedade objetivamente.

Desde que o letramento passou a fazer parte do vocabulário brasileiro, há forte discussão sobre as relações que se estabelecem entre letramento e alfabetização, o que, segundo Soares (2023), por muitas vezes, levou ao engano de que os dois processos seriam equivalentes, como se alfabetizar e letrar fossem sinônimos. Entretanto, cada um possui uma especificidade conceitual e, por serem processos distintos, apesar de sua intensa ligação, exigem intenções específicas de aprendizagem. Alfabetizar não é automaticamente letrar, assim como letrar não é automaticamente alfabetizar.

O letramento é definido como o conjunto de habilidades que proporciona ao sujeito a inclusão na sociedade através de práticas relacionadas ao uso da escrita (Soares, 2022). Para tal, é imprescindível aprender sobre variados gêneros textuais, interpretando-os ou produzindo-os, de acordo com a utilidade de cada texto – compreender um bilhete ou uma receita, por exemplo –, conhecendo a estrutura e o objetivo de cada um, assim como saber usá-los nos momentos adequados. “Com a produção de textos desde o início da alfabetização, salva-se o uso real da linguagem, quer na sua forma oral, quer na sua manifestação escrita”

(Cagliari, 1998, p. 60). Despertar o prazer pela leitura e pela escrita é um dos grandes desafios da escola e essa ação também faz parte do ato de letrar. Dependendo dos objetivos, das circunstâncias ou do interlocutor, a leitura terá um perfil; a intencionalidade está relacionada à maneira como a leitura ou a escrita será realizada. Dessa forma, ao se apropriar das convenções presentes na língua escrita para obter informação ou desfrutar de momentos de prazer, o leitor pode colocar em prática conhecimentos adquiridos através do letramento.

No decorrer das últimas décadas, pode-se perceber, por meio de livros publicados ou artigos em periódicos, que muito se tem pensado acerca da alfabetização e em formas eficientes de ensino da aquisição da língua escrita. De maneira geral, as discussões sobre letramento enriqueceram as concepções de ensino da língua portuguesa, em especial, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Considerando os processos escolares a que as crianças são submetidas nos primeiros anos de escolaridade, entende-se Alfabetização como o

processo de apropriação da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas; habilidades motoras de uso de instrumentos de escrita (lápiz, caneta, borracha...); aquisição de modos de escrever e de modos de ler – aprendizagem de uma certa postura corporal adequada para escrever ou para ler; habilidades de escrever ou ler, seguindo convenções da escrita, tais como: a direção correta da escrita na página (de cima para baixo, da esquerda para a direita); a organização espacial do texto na página; a manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê – livro, revista, jornal, papel etc. (Soares, 2022, p. 27, grifos da autora.).

A partir dessa definição, é possível inferir que a alfabetização e o letramento não se iniciam apenas quando a criança chega no 1º ano do Ensino Fundamental, mas ainda na Educação Infantil, em que o contato com a cultura escrita pode proporcionar o desenvolvimento das habilidades de uso dos suportes de leitura, através do manuseio de diferentes materiais, estimulando também as habilidades motoras e posturais necessárias. Muitas vezes, professores associam o ato de ler somente à decifração do sistema alfabético, como se para ler e escrever de forma eficiente fosse preciso somente relacionar os sons da fala às suas respectivas representações no alfabeto, não realizando estímulos, que são fundamentais, nas turmas de Pré I e Pré II. Manusear pincéis, batedores, lápis, massinha, livros, revistas e outros proporciona a conquista de aprendizagens que são importantes durante o processo.

Se o profissional da educação não tem conhecimento de alfabetização e letramento, assim como sobre os seus processos, pode acreditar que eles são processos isolados entre si,

podendo um ser pré-requisito para o outro. Não é necessário que a criança, quando inserida no contexto escolar, aprenda primeiro as técnicas e tecnologias associadas à escrita e à leitura para, posteriormente, ter acesso aos materiais que proporcionem aprendizagens de uso social dos textos. Ela pode, inicialmente, aprender a manusear os suportes de leitura e seus objetivos para, então, aprender como lê-los. Apesar de alfabetização e letramento se diferenciarem com relação aos processos cognitivos e linguísticos, se diferenciando, também, nos processos de ensino e de aprendizagem, em especial na escola, a alfabetização e o letramento caminham de mãos dadas e apresentam processos que ocorrem, ao mesmo tempo, em uma relação de dependência um do outro. Por consequência, aprende-se um por meio do outro.

Para que a aquisição da leitura seja significativa e faça sentido para o aprendiz, é importante apresentar-lhe tal leitura em situações reais do cotidiano de uma sociedade letrada. Não se lê e escreve somente para a escola, para realizar as tarefas escolares; o indivíduo lê e escreve para se relacionar com práticas socialmente construídas. É por meio do letramento que a alfabetização se desenvolve em um contexto real.

Ao discursar a abertura do Congresso Brasileiro de Leitura, em 1981, Paulo Freire afirma que o processo referente à produção do texto por ele escrito, lido naquela apresentação, “[...] envolvia uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (Freire, 2003, p. 13). Tal declaração evidencia que, já na década de 1980, se refletia sobre uma prática alfabetizadora e uma construção de relação com os textos que vai além de apenas relacionar os fonemas com os grafemas; é preciso conhecer o mundo para o qual se escreve e para o qual se lê. Isso difere em muito dos métodos de alfabetização que se utilizam de textos engessados, com palavras cuidadosamente selecionadas de acordo com uma hierarquia de dificuldades construída, em que, muitas vezes, o sentido do texto em nada se conecta com a realidade. Freire (2003, p.13) acrescenta que

[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e o contexto.

Tal declaração só reforça a reflexão com relação à interdependência do letramento com a alfabetização. O fato de a leitura de mundo preceder a leitura das palavras, como dito pelo autor, não indica que uma aconteça exatamente de maneira anterior à outra, mas que sem esse conhecimento do contexto ao qual o texto pertence não é possível se chegar a uma leitura

da palavra que seja crítica. Dessa forma, é fundamental que o professor explore as práticas sociais que envolvem a leitura ao mesmo tempo em que o estudante se apropria das tecnologias necessárias para essa leitura, de forma simultânea e contínua. Ao longo da vida, a leitura de mundo continua proporcionando a assimilação de novos contextos, ampliando o letramento e permitindo ao leitor melhor compreensão dos textos lidos.

Assim como para Soares (2021b) o fracasso escolar está relacionado à educação como ferramenta na manutenção das camadas sociais como estão postas, para Freire (2003), a educação por meio das práticas pedagógicas é política. Oferecer uma alfabetização, em especial, por meio do letramento, é proporcionar ao sujeito o acesso cultural, político, linguístico, entre outros, na sociedade em que está inserido, modificando, de alguma forma, sua condição.

Pensar nas relações entre alfabetização e letramento é pensar na qualidade de educação como um todo, sobretudo, nas camadas mais populares da sociedade. Soares (2023) acredita que a alfabetização brasileira tenha passado por uma perda de sua especificidade ao longo dos anos, em parte, em razão ao grande equívoco gerado entre os educadores a partir das discussões sobre formas de aprender, chegando a sofrer uma desinvenção, nas palavras da autora. Tal desestruturação do ensino da língua escrita é certamente multifatorial, porém, muito influenciou o fracasso escolar que se reflete na estrutura educacional hoje de forma diferente das anteriormente apresentadas: nas últimas décadas do século XX, o fracasso escolar se caracterizava pelo alto índice de reprovação e evasão nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Atualmente, esse fenômeno se espalha ao longo da educação básica, levando alunos precariamente alfabetizados até o Ensino Médio. Antes o aluno era excluído logo no início do processo, caso não se ajustasse às exigências escolares; agora ele segue o caminho, devendo a escola suprir as lacunas de fases anteriores de seu processo educativo.

No decorrer dos anos, foi possível, ainda, identificar que, juntamente com os equívocos descritos no tópico anterior, um novo equívoco surgiu (e esse especificamente relacionado ao letramento): apenas o contato com suportes escritos que são usados em situações reais seria suficiente para que a criança se alfabetizasse. Assim, o letramento ganhou força nas salas de aula dos primeiros anos do Ensino Fundamental, se sobrepondo ao ensino das escritas alfabética e ortográfica.

Soares (2003) propõe que é preciso uma reinvenção da alfabetização, mas que essa possibilidade pode apresentar riscos. Isso porque reinventar a alfabetização não significa

voltar ao que era feito antes, não significa voltar ao trabalho com método fônico, como alguns acreditam. É preciso recuperar a especificidade da alfabetização e o trabalho com a consciência fonológica é um caminho possível.

2.2 O sistema alfabético de escrita

A comunicação oral é uma forma de linguagem que se fez presente ao longo de toda a história. Já a comunicação escrita foi construída a partir de um determinado período e é considerada relativamente nova. Inicialmente não havia ainda registro escrito e posteriormente a escrita pertenceu somente a um grupo muito reduzido da sociedade, sendo usada inclusive como ferramenta de poder. “Fica bem claro, dada a documentação histórica, que a linguagem verbal oral se desenvolve espontaneamente, desde que haja traços de humanização, enquanto a linguagem verbal escrita é uma invenção, cuja aprendizagem intensiva e sistemática é necessária, na maioria dos casos” (Scliar-Cabral, 2003, p. 26). Dessa forma, Scliar-Cabral (2003) mostra que indivíduos com um desenvolvimento dentro do esperado aprendem a falar apenas com o contato constante com a língua oral, de maneira espontânea, porém adquirir a linguagem verbal escrita precisa ser intencional, porque como também afirma Soares (2021a, p. 168, grifo da autora) “a escrita exige *consciência* da atividade”.

Quando os primeiros sistemas de escrita foram inventados, no quarto milênio antes de Cristo, na Mesopotâmia, eles eram baseados no significado, representando o que se desejava por meio de desenhos (Soares, 2022). Muitos outros sistemas de escrita foram inventados considerando o significado das palavras, porém, os sistemas de escrita que são alfabéticos possuem sua base no significante das palavras, e isso se relaciona à cadeia sonora da fala representada. É comum que crianças pequenas pensem que a escrita se relaciona com o significado, que ao escrever a palavra rosquinha, por exemplo, seja preciso riscos circulares, ou ao escrever o nome de um ser grande precise usar muitas letras. Essa forma infantil de pensar sobre a escrita, o realismo nominal, reflete a ideia de um sistema de significados, conforme observa Soares (2022).

O primeiro registro de escrita que representa os sons da fala foi realizado pelos fenícios, que diante da grande quantidade de informações comerciais que precisavam registrar, criaram um alfabeto capaz de representar o significante das palavras. Com o tempo, diferentes culturas foram aperfeiçoando o alfabeto até que se chegasse nos que se tem hoje. O alfabeto

representa a descoberta de que as cadeias sonoras da fala podem ser segmentadas, e que os segmentos podem ser representados por sinais gráficos, o que torna extremamente econômica a escrita: como os segmentos da cadeia sonora se repetem nas palavras, constituindo um conjunto finito, com um pequeno número de sinais gráficos – no caso do nosso alfabeto, denominado *alfabeto latino*, com 26 letras – pode-se escrever qualquer palavra. É este o *sistema de escrita alfabética* que a criança aprende quando se alfabetiza (Soares, 2022, p. 47, grifos da autora).

O sistema de escrita é um conjunto de sinais gráficos utilizados para produzir comunicações verbais; nele são considerados tanto os grafemas quanto outros recursos gráficos que permitem a compreensão do registro escrito (Scliar-Cabral, 2003) e, apesar de ser chamado frequentemente de código, na verdade, se caracteriza mais como um sistema de representação e notação (Soares, 2021a) – de representação por representar os sons da fala, sem relação com o conteúdo semântico das palavras, e de notação por relacionar grafemas e fonemas, considerando a posição em que os elementos são registrados no sistema. Apesar de codificação e decodificação serem termos muito usados ao se tratar da leitura e escrita como um registro dos sons da fala em grafemas, é preciso que o registro escrito signifique algo; o que está escrito é interpretado quando lido, não sendo apenas uma codificação da fala, mas uma de suas representações. Cagliari (1998) contribui para essa ideia quando afirma que a linguagem é expressão do pensamento e ação sobre o mundo, reforçando, assim, que também a língua escrita não é somente um código, mas traz consigo ideias e pensamentos; “e sons sem significado não formam palavras, são apenas ruídos” (Cagliari, 1998, p. 170).

Uma das grandes dificuldades encontradas na aquisição da leitura e da escrita é a capacidade de perceber que a fala é formada por palavras e que estas, por sua vez, são formadas por sílabas e fonemas. Soares (2021a) dá mais detalhes quando explica que o sistema alfabético é o registro dos significantes das palavras, “decompondo-os em suas unidades mínimas, os *fonemas*, que, embora sejam entidades abstratas, não observáveis diretamente, não audíveis e não pronunciáveis isoladamente, se tornam, no entanto, *visíveis* sob forma de letras e grafemas” (Soares, 2021a, p. 46, grifos da autora). Tais atributos especificados pela autora com relação à menor unidade do registro alfabético (o fonema), como ser abstrato, sem a possibilidade de observação direta e identificação sonora isolada, reforçam a ideia da necessidade de ensino da língua escrita, com suas particularidades.

Por se tratar de uma representação de fonemas, “a fonêmica está instintivamente, embora de maneira inconsciente e precária, na base de toda escrita alfabética” (Scliar-Cabral, 2003, p. 73). Não há como falar de fonemas sem considerar a linguística e a fonêmica. Ao trabalhar para que o aluno alcance a escrita alfabética, o professor busca que o aluno

compreenda como o sistema de escrita e representação funciona, sua relação com o registro fonético; já o domínio da escrita como um todo envolve outros aspectos, como conhecimento ortográfico das palavras ou uso adequado de sinais de pontuação, por exemplo. É preciso ter em mente que a aprendizagem do sistema de escrita é um processo, no qual o aluno vai avançando aos poucos, ampliando seus conhecimentos sobre a escrita.

E, tanto a escrita fonética como a ortográfica possuem como ponto de partida para representação das palavras a observação dos sons da fala, o aprendizado de um sistema ortográfico passa, inevitavelmente, por questões de representação típicas da escrita fonética. É por esse motivo que, na alfabetização, nem sempre é possível estabelecer os limites entre um tipo de escrita e outro. Trabalhar nesse espaço em que a escrita do aprendiz não é nem uma coisa nem outra, mas as duas, é tarefa básica do professor, no seu papel de mediador do processo de aquisição da escrita (Massini-Cagliari, 1999, p. 127).

Apesar de o sistema de escrita alfabética se basear na cadeia sonora da fala, é preciso que regras sejam estabelecidas para que as variações linguísticas presentes na fala de diferentes grupos que compartilham um mesmo idioma sejam neutralizadas. Seria bastante complicado entender diversos registros escritos se cada pessoa escrevesse exatamente como fala.

O professor deverá estar atento ainda à variedade de seu aluno, particularmente no que diz respeito à morfologia verbal: a distância entre o oral e o escrito será muitas vezes muito grande, cabendo explicações específicas, uma vez que a regra não detalha todas as realizações possíveis. Lembre de que, embora o sistema escrito seja um só para todo o território brasileiro, a diversidade impera na fala (Scliar-Cabral, 2003, p. 124).

A variedade linguística dos alunos precisa ser respeitada, mas também se faz necessário que haja a orientação com relação à norma ortográfica, que possibilita que todos leiam e escrevam o mesmo português, apesar das variações.

Com relação ao ensino do sistema alfabético de escrita, “os métodos de alfabetização consideram cada um apenas uma parte de um processo complexo tomando-a como o todo” (Soares, 2022, p. 286), variações linguísticas e processos cognitivos do aprendiz não são considerados. Como será abordado de forma detalhada mais à frente, quando há a preocupação em estimular e desenvolver a consciência fonológica, por meio de um trabalho em que o texto é o eixo central, as diferentes partes do processo são consideradas, assim como o sujeito que aprende, entendendo que ele pode ser atuante durante todo o processo; é o “ensino em função da aprendizagem” (Soares, 2022, p. 289).

Como evidência de que o sujeito que aprende é ativo em todo o processo, a pesquisa de Ferreiro (1999) mostra como o pensamento e compreensão das crianças acerca da escrita podem ser divididos em grupos, de acordo com suas características. Os níveis de escrita propostos pela educadora podem ser compreendidos e divididos da seguinte forma: inicialmente, a criança ainda não percebe que a escrita se relaciona com a cadeia sonora da fala, mas, observando outras escritas presentes no seu dia a dia, faz registros que expressam a intenção de imitar os registros que vê. Num primeiro momento, a escrita pode se apresentar com rabiscos e garatujas, muitas vezes, com traços contínuos, imitando a letra cursiva; depois passa a ser representada por letras aleatórias – tal nível é denominado de pré-silábico, pois é anterior à compreensão de que as palavras podem ser divididas em sílabas. Quando a criança percebe que as palavras podem ser divididas em sílabas ao serem faladas pausadamente passam a fazer esse registro também na escrita espontânea. Assim, as palavras escritas passam a ter a quantidade de letras que corresponde à quantidade de sílabas, apresentando um nível silábico. Os primeiros registros silábicos podem apresentar letras que não se relacionam com os valores sonoros presentes nas palavras, mas, conforme vão percebendo a relação da fala com a escrita, passam a fonetizar suas produções, apresentando na escrita silábica letras que, de fato, fazem parte das sílabas pretendidas. Este é um marco muito importante, pois demonstra que a criança já começou a entender como a escrita funciona, mesmo que ainda não consiga identificar e isolar todos os sons presentes nas palavras.

A partir desse momento, conforme vão avançando no conhecimento das relações letra-som, as crianças ficam mais sensíveis à percepção dos sons que formam as sílabas e, aos poucos, sua escrita ganha mais representações fonema-grafema, ora ainda fazendo o registro da sílaba de forma silábica, ora fazendo o registro da sílaba de forma alfabética. Por se tratar de um período de transição entre a fase silábica e a fase alfabética, tal nível pode ser compreendido como silábico-alfabético. Quando todas as relações entre fonemas e grafemas são estabelecidas e representadas na escrita, a criança alcança a escrita alfabética. Posteriormente, vão ocorrendo os ajustes de ordem ortográfica.

Há um porquê na forma como os alunos representam a escrita e é importante o professor conhecer cada nível de representação e o que está por trás dela. Cada nível expressa conhecimentos já adquiridos e aponta para conhecimentos que ainda precisam se desenvolver.

2.3 A consciência fonológica

Quando a criança se apropria do sistema alfabético é porque já compreendeu que a palavra oral é uma sequência de sons que pode ser segmentada, que suas características não estão vinculadas ao significado das palavras, como comumente pensam as crianças em suas primeiras reflexões sobre a língua escrita, e que essas segmentações são representadas por letras, segundo Soares (2022). A mesma autora afirma: “Por meio dessas duas aprendizagens que se desenvolvem em mútua dependência, é que a criança se apropria do sistema de escrita alfabético: um sistema que representa o significante das palavras, não o significado das palavras” (Soares, 2022, p. 43).

Como se informou antes, inicialmente, as crianças apresentam escritas denominadas como pré-silábicas, que podem ser representadas com desenhos, rabiscos ou letras aleatórias. Ao apresentarem as escritas pré-silábicas em que ainda usam desenhos e rabiscos, as crianças demonstram que ainda não compreendem que para o registro da escrita é necessário o uso de letras. Conforme vão avançando em sua compreensão, através do contato e manuseio de materiais escritos e por meio do ensino explícito das letras, percebem que não podem realizar uma escrita com rabiscos, porém, ainda não relacionam a escrita com os segmentos e sons da fala. Nesse caso, é preciso que a criança desenvolva a consciência fonológica, que é “a capacidade de prestar atenção no som das palavras, no significante, distinguindo-o do significado” (Soares, 2022, p. 75).

Essa capacidade de refletir sobre os segmentos da fala é o que se denomina **consciência fonológica**: a capacidade de focalizar e segmentar a cadeia sonora que constitui a palavra e de refletir sobre seus segmentos sonoros, que se distinguem por sua dimensão: a palavra, as sílabas, as rimas, os fonemas (Soares, 2022, p. 77, grifos da autora).

A consciência fonológica, de acordo com Soares (2022), pode ser dividida em três dimensões: consciência lexical, consciência silábica e consciência fonêmica. A hierarquia do desenvolvimento da consciência fonológica está paralelamente associada à hierarquia estrutural da palavra. Sendo assim, as dimensões da consciência fonológica contribuem para o desenvolvimento em diferentes estágios e cada nível de escrita que as crianças demonstram conhecer nas produções espontâneas está associado ao desenvolvimento de uma dimensão de consciência fonológica. A consciência fonológica vai se construindo das partes maiores para as menores – da palavra para o fonema.

Inicialmente, a criança aprende que a palavra é uma cadeia sonora representada por uma cadeia de letras, e compreende a diferença entre significante e significado – consciência lexical. Em seguida, a criança torna-

se capaz de segmentar a cadeia sonora da palavra em sílabas, e representa as sílabas por conjuntos de letras – consciência silábica. Finalmente ela identifica os fonemas nas sílabas e os representa por letras – consciência fonêmica (Soares, 2022, p. 78).

Dessa forma, estimular o desenvolvimento da consciência fonológica é promover o desenvolvimento da compreensão do sistema de escrita e fazer o aluno avançar nas suas hipóteses na escrita espontânea. Para que alcance a escrita alfabética é necessário que o sujeito desenvolva a consciência fonológica nas três dimensões mencionadas acima. A consciência lexical, também conhecida como consciência de palavra, é caracterizada pela percepção de que as palavras são formadas por cadeias sonoras e pela capacidade de identificar partes iguais, seja no começo das palavras (aliteração) ou no final delas (rima). Nesse sentido, percebe-se também que a escrita se relaciona com o significante, não com o significado. A consciência silábica é caracterizada pela capacidade de segmentar as palavras em sílabas; isso não significa aprender a escrever as sílabas de forma convencional, representando cada som presente, mas sim compreender que as palavras são formadas por sílabas que podem ser separadas oralmente. Já a consciência fonêmica é caracterizada pela compreensão de que as sílabas são compostas por sons menores que, em sua maioria, não podem ser pronunciados de forma isolada. As consciências silábica e fonêmica influenciam de maneira mais direta a aprendizagem do princípio alfabético, como se poderá ver no tópico a seguir.

O desenvolvimento da consciência fonológica no nível da palavra e seus segmentos (rima, aliteração e consciência de sílaba) atua na relação com a oralidade e tem como objetivo levar o aluno a dissociar a palavra de seu sentido semântico para o estrato fônico, além de também auxiliá-lo a perceber que a fala pode ser segmentada. Apesar de ser difícil identificar a palavra de conteúdo como unidade no fluxo da fala, ela facilmente é reconhecida pela criança quando em destaque, fora do fluxo contínuo (identificam palavras como blusa, prato, brinquedo e outras). Porém, isso não quer dizer que na escrita diferencie o significante do significado. Quando os alunos ainda apresentam um pensamento baseado no realismo nominal, encontram dificuldades em compreender que há uma arbitrariedade na escrita das palavras e o que eles representam acaba não se associando ao nome do objeto/ser ou sua forma escrita convencional.

[...] A superação do realismo nominal é, ao mesmo tempo, condição e consequência do desenvolvimento da sensibilidade da criança aos constituintes da palavra: é a sensibilidade a rimas e aliterações e a segmentação da palavra em sílabas que levam a criança à consciência da palavra como entidade fonológica arbitrária e, conseqüentemente, à compreensão de princípio alfabético (Soares, 2021a, p. 178).

As crianças pré-escolares já apresentam a capacidade de identificar a segmentação das palavras e perceber semelhanças entre elas no aspecto fonológico. No contexto da sala de aula é preciso que se proponham atividades sistemáticas relacionadas a reconhecer e produzir rimas e aliterações. As cantigas e os versos apresentados às crianças nos primeiros anos de vida são tão próprios do universo infantil que influenciam na sensibilidade fonológica de rima. De maneira geral, as rimas e aliterações também podem auxiliar a sensibilizar com relação à segmentação das palavras já que possibilita identificar o segmento semelhante.

A segmentação das palavras em sílabas, quando percebida pela criança, faz muito sentido, pois quando se pronuncia uma palavra pausadamente mais comumente segmenta-se a fala em sílabas do que em palavras. O pensamento e a escrita silábicos são o início da fonetização da escrita, pois há a segmentação oral da palavra relacionando aos sons da fala.

Os fonemas são unidades abstratas, não pronunciáveis de forma isolada e não proporcionam uma consciência espontânea. Ao se tentar produzir um fonema de forma isolada há um apoio vocálico nessa pronúncia no modo de articulação e, na verdade, não é produzido de fato. “Assim, na cadeia sonora da fala, os fonemas são unidades *implicitamente percebidas*, mas não *explicitamente reconhecidas*” (Soares, 2021a, p. 199, grifos da autora). Como na fala o conteúdo semântico das palavras ganha destaque, já que se fala com a intenção de comunicar algo, percebem-se os fonemas no contexto, tanto que é possível repetir as palavras ditas pronunciando os fonemas na cadeia sonora, mas não de forma isolada. Sendo assim, não se reconhece um a um, sendo difícil sua identificação e manipulação. “São sobretudo as letras que, na escrita, tornam ‘visíveis’ os fonemas, não audíveis na cadeia sonora da fala, e não pronunciáveis isoladamente” (Soares, 2021a, p. 208, grifos da autora). Assim, a consciência fonológica se desenvolve de maneira concomitante com a compreensão da escrita alfabética. A sensibilidade para perceber o fonema se inicia quando a criança passa para o nível silábico e se desenvolve quando ela se torna ao menos silábico-alfabética, caminhando na compreensão do princípio alfabético. Durante a aprendizagem das letras, primeiro, a criança aprende os seus nomes e as reconhece ao tentar escrever, depois entende que as letras são símbolos que se referem a valores específicos, chegando à escrita alfabética.

Quando as crianças começam a perceber que as letras representam os sons da fala desenvolvem a consciência fonêmica. “Os princípios do sistema alfabético do português do Brasil são bastante complexos e se constituirão, uma vez incorporados, na principal ferramenta para recortar, de forma consciente, a cadeia da fala em unidades menores que a sílaba” (Scliar-Cabral, 2003, p. 61).

A consciência fonêmica apresenta duas dimensões: a consciência grafofonêmica e a fonografêmica. “São processos que demandam de forma diferenciada a consciência fonêmica: reconhecer relações grafemas-fonemas na leitura, produzir relações fonemas-grafemas na escrita” (Soares, 2022, p. 193). Apesar de existirem termos específicos para o processo de fonetização da leitura e de fonetização da escrita, aqui será usado apenas o termo grafofonêmico para ambos, por se tratar de um termo mais usual. No início da alfabetização, “a consciência fonêmica e a aprendizagem da leitura se reforçam mutuamente: a capacidade para a segmentação fonêmica consciente é um componente crucial para aprender a ler em nosso sistema” (Scliar-Cabral, 2003, p. 50). Porém, apesar de ambas as dimensões da consciência fonêmica se relacionarem simultaneamente no processo de alfabetização, quando o foco do trabalho está baseado na psicogênese da língua, propondo produções espontâneas e analisando-as, o princípio alfabético é mais facilmente e rapidamente compreendido por meio da escrita. Isso se dá porque, ao escrever, a criança, primeiro, pensa no que quer registrar, tendo em mente uma cadeia sonora com significado, e depois busca grafemas que poderá usar para escrever o que deseja. Em especial, se a escrita ainda se encontrar no nível silábico ou silábico-alfabético, a criança não precisa conhecer todas as relações letra-som para produzir uma escrita passível de entendimento. Porém, na leitura, a cadeia já está posta e precisa ser reconhecida, traduzida em fonemas e ter o significado atribuído. No início da fonetização, as crianças encontram mais dificuldades em dividir a atenção em cada pequena ação que envolve a leitura (decifrar e identificar o conteúdo semântico), além de ser necessário conhecer mais relações letra-som para decifrar as palavras previamente escritas. Por isso, são comuns leituras silabadas sem o entendimento do que foi lido.

[...] Não há paralelismo entre a leitura e a escrita *durante o processo inicial* de compreensão do sistema alfabético; há mais facilidade da escrita em relação à leitura. Pode-se dizer que a *consciência fonografêmica* predomina sobre a *consciência grafofonêmica*. As crianças, logo que começam a perceber que a escrita registra com letras os sons das palavras, produzem *escritas inventadas*: são capazes de escrever antes de serem capazes de ler. Por isso, atividades que orientem a criança para a compreensão do sistema alfabético partem prioritariamente da escrita, embora envolvendo sempre a leitura das palavras que escrevem (Soares, 2022, p. 195, grifos da autora).

Quando professores não consideram que as escritas inventadas (silábica, silábica-alfabética) são escritas legítimas, que refletem a progressiva compreensão do sistema alfabético, tendem a acreditar que os alunos primeiro leem para depois escrever. Porém, se considerar que registros escritos em níveis intermediários passíveis de compreensão, que já apresentam fonetização e antecedem a escrita alfabética, já são produções escritas, então é

adequado afirmar que a criança primeiro aprende a escrever, mesmo que, ainda, de forma não convencional, para posteriormente começar a ler de fato. Mesmo que os alunos estejam em níveis intermediários de escrita e não realizem leituras de maneira formal, é importante proporcionar que eles leiam o que escreveram, pois com mediação, aos poucos, vão percebendo os fonemas que faltam. Somente conseguem ler palavras com autonomia crianças que produzem escritas alfabéticas ou ortográficas, por já terem conhecimento suficiente de relações fonemas-grafemas.

Vencida a fase de apropriação do sistema alfabético e das normas ortográficas básicas, a leitura é que se torna mais fácil que a escrita. [...] As relações fonema-grafema na ortografia do português não são sempre regulares: um mesmo fonema pode ter mais de uma representação gráfica, o que oferece à criança opções para a escrita, que podem levar a uma escolha inadequada. Na leitura, em que a palavra está *dada*, a criança não enfrenta opções (Soares, 2022, p. 196, grifo da autora).

Quando o estudante chega à fase ortográfica, necessita pensar nas diversas possibilidades de representar um fonema e pode escolher a opção inadequada para determinada palavra, enquanto na leitura não há escolha, pois o registro do fonema já está posto na palavra a ser lida. Na palavra cachorro, por exemplo, o aprendiz pode optar por uma escrita com X, porém na leitura a palavra estará grafada de forma ortográfica e o CH será lido com o som adequado. Em resumo, a produção da escrita é mais fácil enquanto o aprendiz está no processo, ainda compreendendo o sistema alfabético, porém esse quadro se inverte quando a compreensão do sistema é atingida e as aprendizagens relacionadas à ortografia começam a ser consolidadas, a leitura se torna mais fácil.

Apesar de Cagliari (1998) acreditar que na alfabetização é preciso ter uma grande participação do aprendiz e que a consciência fonológica é uma extravagância (Cagliari, 2023), admite, também, que esta acontece por meio da leitura. Nesse processo, o professor vai apresentando ao aluno as palavras, dando-lhe explicações de como a lê, para então, posteriormente, quando já estiver lendo, poder escrevê-la. Porém, para ler é preciso já ter acumulado conhecimento de uma quantidade considerável de relações grafofonêmicas. Considerar a metodologia de trabalho por essa perspectiva, acaba estabelecendo um fluxo de aprendizagem que flui muito mais do professor em direção ao aluno do que do aluno em direção ao professor ou ao conhecimento. As escritas espontâneas, também denominadas inventadas, são extremamente importantes no processo de alfabetização, pois, por meio delas, é possível identificar o nível de conceitualização da escrita que o aluno apresenta e o quanto de relações entre grafemas e fonemas já conhece.

Mesmo que se diga que a consciência fonológica não funciona, é possível identificá-la em diferentes metodologias alfabetizadoras; geralmente, quando a consciência fonológica não é considerada, uma de suas dimensões é hipervalorizada em detrimento das outras. Cagliari (2023) afirma que, por ser regida pelas regras ortográficas, a língua portuguesa não seria de fato alfabética, mas sim ortográfica, já que para escrever ortograficamente não se deve transcrever a pronúncia da palavra e “então, a tal consciência fonológica não funciona. O que funciona é a consciência (ou conhecimento) de quais letras o sistema ortográfico exige para cada palavra” (Cagliari, 2023, p. 3). Porém, como o sistema alfabético do português apresenta o princípio acrofônico em 21 das suas letras, ou seja, o nome da letra indica o som ela representa, de fato, há muita transcrição de pronúncia no português. Ao se propor que o professor vá ensinando como ler as palavras, explorando cada relação entre os fonemas e grafemas se privilegia a dimensão fonêmica da consciência fonológica. Não é que ela não exista ou não seja explorada, é importante lembrar, entretanto, que haverá uma de suas dimensões privilegiadas. Isso também se observa em métodos que usam a palavra ou a sílaba como unidade de destaque na aprendizagem.

A consciência fonológica, em suas três dimensões, é tão significativa na alfabetização que é possível perceber sinais da sua presença mesmo em metodologias que a considera. Cagliari (1998), em sua obra “Alfabetizando sem ba-be-bi-bo-bu”, expõe habilidades fundamentais para a conquista da leitura e, na sua visão, posteriormente da escrita. Dentre essas habilidades pode-se destacar a capacidade de reconhecer uma palavra e segmentá-la na fala, assim como isolar a palavra na frase. Tais habilidades se relacionam com o desenvolvimento da consciência lexical. O autor também se refere à necessidade de o aluno saber a ordem das sílabas nas palavras, o que demonstra a necessidade de desenvolvimento da consciência silábica. Ele se refere, também, à necessidade de se aprenderem as relações entre letras e sons, a ordem das letras na escrita e conhecer o princípio acrofônico, que se relacionam com o desenvolvimento da consciência fonêmica. Para que haja o conhecimento do sistema de escrita, é preciso que todas as dimensões da consciência fonológica sejam trabalhadas e desenvolvidas.

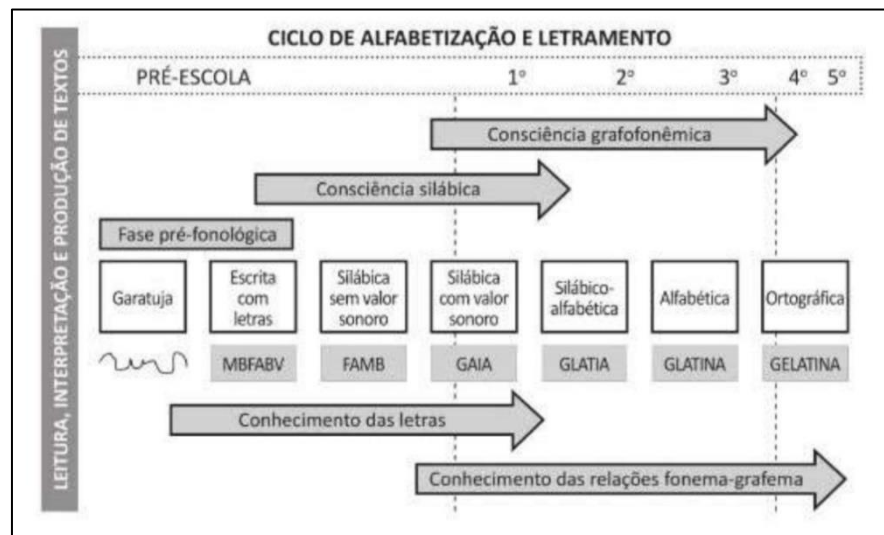
Cabe reforçar que o objetivo aqui não é discorrer sobre a consciência fonológica de forma excessivamente técnica, com aprofundamento linguístico, mas considerá-la pelo viés pedagógico, de como ela pode dar o suporte necessário para que a alfabetização se realize de forma satisfatória. Como é um processo complexo, ao ser estudada, é preciso definir um

recorte. O paradigma fonológico se une, no ensino, ao paradigma psicogenético para que ambos, ao se complementarem, possam estar a serviço da aprendizagem dos alunos.

Assim, são as pesquisas na perspectiva psicogenética que esclarecem as hipóteses que a criança vai formulando, em seu processo de conceitualização da escrita; mas, para avançar em suas hipóteses, atingindo o período de fonetização da escrita, a criança se baseia na cadeia sonora da fala e suas relações com os grafemas – e é o paradigma fonológico que estuda esse processo (Soares, 2021a, p. 234).

Quando se aplicam ao ensino o paradigma psicogenético e o paradigma fonológico, é possível observar que há correlações que se estabelecem ao longo do processo. Soares (2021a) apresenta uma série de pesquisas que mostram a reciprocidade da influência da psicogenética e da fonologia nos processos de aquisição da escrita. Nelas, fica evidenciado que há a necessidade de se pensar na forma como orientar as crianças no processo; poucas das pesquisas relatadas se dedicam a como orientar os alunos – ações mediadoras. Dentre as pesquisas apresentadas por Soares (2021a), se destacam as que explicitam a importância da mediação na produção de escritas inventadas. Crianças que foram expostas a explicitações relativas ao processo de escrita das palavras apresentaram avanços mais significativos, tanto na leitura quanto na escrita, em diferentes idiomas.

Tabela 1 – Fluxo de desenvolvimento e aprendizagem na alfabetização



Fonte: Soares, 2022, p. 137.

No fluxo proposto por Soares (2022), é possível observar como se dá o avanço nas hipóteses de escrita, em paralelo com o desenvolvimento da consciência fonológica, aprendizagem das letras e conhecimento das relações fonema-grafema. A seguir, discutir-se-á

um pouco sobre como pode ser o processo em que se articulam a psicogênese da escrita com a consciência fonológica.

2.4 Consciência fonológica: o caminho para a escrita alfabética

Considerado as questões até aqui levantadas, dois pontos precisam ficar bem definidos: o primeiro é que não se pode deixar de privilegiar os aspectos linguísticos, fonéticos e fonológicos presentes na apropriação do sistema alfabético ou sistema ortográfico de escrita em detrimento dos aspectos psicológicos. O segundo é que o modelo de aprendizagem que parte da psicogenética não impede uma proposta de alfabetização baseada em métodos. “Tinha-se, anteriormente, um método e nenhuma teoria; com a mudança de concepção sobre o processo de aprendizagem da língua escrita, passou-se a ter uma teoria e nenhum método” (Soares, 2023, p.40). Deixar de lado o letramento não proporcionava um ensino da língua contextualizado e conectado ao seu uso social; em contrapartida, priorizar apenas os aspectos socioculturais não atende às necessidades relacionadas ao sistema de representação escrita ou às suas convenções. Dessa forma, é necessário se pensar em um trabalho que una os dois aspectos.

Quando a criança se apropria do sistema de escrita alfabética “aprende que a palavra oral é uma cadeia sonora independente de seu significado e passível de ser segmentada em pequenas unidades” e “aprende que cada uma dessas pequenas unidades sonoras da palavra é representada por formas visuais específicas – as letras” (Soares, 2022, p. 43). Tais aprendizagens tornam as crianças capazes de compreender que nosso sistema de escrita se relaciona com os significantes das palavras, com a forma como seus sons são representados por meio das letras, e não com seu significado. “*Significante* é a cadeia de sons que representa um ser, um conceito, uma ideia; *significado* é o ser, o conceito, a ideia a que a cadeia de sons se refere” (Soares, 2022, p. 43, grifos da autora).

O princípio alfabético apresenta características que precisam ser compreendidas para que se chegue à escrita alfabética.

[...] A criança precisa tornar-se consciente da segmentação da palavra em sílabas, representá-las com letras, inicialmente usando quaisquer letras, mas em número correspondente à quantidade de sílabas da palavra, em seguida usando para cada sílaba uma letra (ou grafema) que corresponda a um dos fonemas da sílaba adquirindo finalmente condições para tornar-se sensível a fonemas e então escrever alfabeticamente (Soares, 2021a, p. 188).

Assim como a compreensão do princípio alfabético é progressiva e hierárquica, respeitando o entendimento das segmentações da fala, da unidade maior para a menor, o

desenvolvimento da consciência fonológica também é progressivo e hierárquico, também da unidade maior para a menor. “Infere-se, pois, uma correlação entre as fases de desenvolvimento da aprendizagem da escrita alfabética, [...], e o processo de desenvolvimento da consciência fonológica” (Soares, 2021a, p. 187).

Os estudos de Ferreiro (1999) evidenciam que as crianças passam por diferentes níveis de compreensão da escrita, que se apresentam de forma sucessiva. A psicogênese da língua escrita é “um modelo explicativo da gênese (da origem) dos processos cognitivos (psíquicos) que conduzem a criança, ao longo de seu desenvolvimento, à progressiva construção do conceito de escrita como um sistema de representação dos sons da língua por letras” (Soares, 2022, p. 55); é possível observar a progressiva compreensão das crianças por meio das escritas espontâneas, nas quais, a partir de reflexões, inventam formas de escrever as palavras. As crianças já são capazes de produzir escritas desde o começo do processo de alfabetização, mesmo que ainda não apresentem as palavras de forma convencional. Assim como já produzem textos na modalidade oral, podem fazer essa transposição para a escrita (Cagliari, 1998).

É preciso compreender como o sujeito aprende para definir como se deve ensiná-lo. Ao se iniciar o trabalho com um grupo de crianças, é preciso realizar uma diagnose para sondar os conhecimentos que já possuem e como estão pensando sobre a escrita. “a partir desse diagnóstico, podem ser definidos procedimentos de mediação pedagógica que estimulem e orientem as crianças a progredir, a avançar de um nível ao seguinte, atuando, nas palavras de Vygotsky, sobre sua *zona de desenvolvimento proximal*” (Soares, 2022, p. 57, grifos da autora). Avaliar, seja no início seja ao longo do processo, a partir do que o aluno é capaz de produzir, é analisar o que o aluno já sabe, pensando no que ele ainda precisa saber; é “realizar um estudo interpretativo daquilo que foi feito, para verificar o que está correto e o que está errado e por que está certo e por que está errado” (Cagliari, 1998, p.57). A partir dessa análise, é possível planejar propostas que auxiliem o aluno a avançar em suas hipóteses.

A criança começa a produzir escritas espontâneas a partir do convívio que tem com a língua escrita; ela tenta imitar o que vê, inventando uma forma de fazer isso. As escritas espontâneas que se apresentam na forma de garatuja, desenhos ou rabiscos indicam que as crianças ainda não compreendem que os elementos usados na escrita, as letras, são arbitrárias e que não existe escrita sem elas. Com o tempo, ao se familiarizar com produções escritas, passa-se a trocar as garatuja por letras, mesmo que ainda não as relacione com os sons da fala representados; essa escrita ainda apresenta letras aleatórias, tanto com relação à

quantidade quanto com relação à qualidade. Por vezes as crianças preenchem todo o espaço disponível na linha ou no papel, tornando sua escrita bem parecida com textos que são formatados de uma margem à outra. Esses dois estágios de escrita (desenhos e letras aleatórias) estão no nível pré-silábico e esse período é definido como pré-fonológico pelo fato de a escrita ainda não se relacionar com os aspectos sonoros da fala. Apesar disso, é nessa fase que as crianças se apropriam de dois princípios do sistema alfabético que são fundamentais: a escrita não é desenho e é formada por caracteres específicos, as letras.

No exemplo a seguir, é possível observar os aspectos mencionados anteriormente. As palavras escritas foram dinossauro, jacaré e foca. É possível perceber que na escolha das letras não há nenhuma relação com a quantidade de sílabas ou letras que as palavras de fato têm, ou com aspectos sonoros presentes na palavra, os sons da cadeia sonora da fala. Tal criança já percebe que a escrita é formada por eles, fez o registro respeitando a direção da esquerda para a direita, mas ainda não segmenta a fala e a escrita.

Figura 1 – Escrita pré-silábica



Fonte: Acervo da autora, 2024.

Quando a criança ainda não fonetiza a escrita produz de forma pré-silábica, seja com letras aleatórias ou garatujas. Nessa fase é importante que as propostas de atividades ofereçam estímulos no nível lexical, em especial rimas e aliterações, e no nível silábico.

Como descrito no tópico anterior, a consciência fonológica se divide em três dimensões (lexical, silábica e fonêmica) e seu desenvolvimento acontece de forma progressiva: primeiro a criança compreende que a palavra é uma cadeia sonora e esta é representada com letras, depois passa a desenvolver a capacidade de separar as palavras em

sílabas, em seguida, se torna capaz de identificar os sons presentes nas sílabas. Inicialmente, a criança não compreende o conceito de palavra e encontra dificuldades para segmentar as palavras na fala. Isso se dá em razão do fluxo da fala, que é contínuo, e de algumas palavras não expressarem significado em si (palavras funcionais). Aos 4 e 5 anos, por exemplo, é comum que crianças chamem a cor marrom de *amarrom* ou peçam para colocar bilhetes na *genda*, ao invés de agenda; artigos, preposições e conectores só ganham sentido quando se articulam com outras palavras, o que pode trazer certa confusão para sujeitos que ainda estão no processo de aquisição de uma língua.

[...] A palavra, como unidade linguística, é algo muito confuso e de difícil definição e manipulação. A grande prova disso pode ser encontrada na própria alfabetização, observando-se a dificuldade que os alunos têm no começo para segmentar a própria fala em palavras, seguindo os padrões da escrita (Cagliari, 1998, p. 88).

Essa compreensão da consciência lexical com relação aos usos das palavras funcionais só se desenvolve completamente quando a criança está alfabetizada e é capaz de segmentar corretamente as palavras na escrita.

Nesse sentido, o trabalho por meio do letramento, como já mencionado anteriormente, tendo o texto como eixo centralizador, favorece uma aprendizagem do princípio alfabético com mais sentido, em que as palavras serão usadas em textos reais, diferente das produções criadas especificamente para alfabetizar.

Porém, apesar de a consciência lexical só se desenvolver de maneira completa ao final da alfabetização, determinados aspectos são significativos no início da aprendizagem do sistema de escrita para que a criança perceba que as palavras escritas remetem aos sons emitidos ao se pronunciá-las, rompendo com o realismo nominal, isto é, o pensamento no qual as crianças associam as representações gráficas das palavras às características dos seus significados. O uso de palavras de estruturas variadas enriquece o trabalho nessa fase; com a análise de palavras, comparando-as a partir de sons iguais, diferentes ou em destaque. Essa estratégia proporciona o desenvolvimento da percepção das cadeias sonoras que compõem as palavras. Mesmo que ainda não saibam ler, as crianças podem refletir sobre sons iguais que se escrevem com as mesmas letras. As rimas e as aliterações levam os alunos a perceberem que palavras possuem sons iguais mesmo que não pertençam ao mesmo campo semântico. Como exemplo pode-se observar as palavras João e mamão, que rimam entre si, mas não se relacionam semanticamente (um é nome de pessoa e outro é nome de fruta). Identificar palavras que sonoramente estão escondidas dentro de outras também é um exercício que ajuda

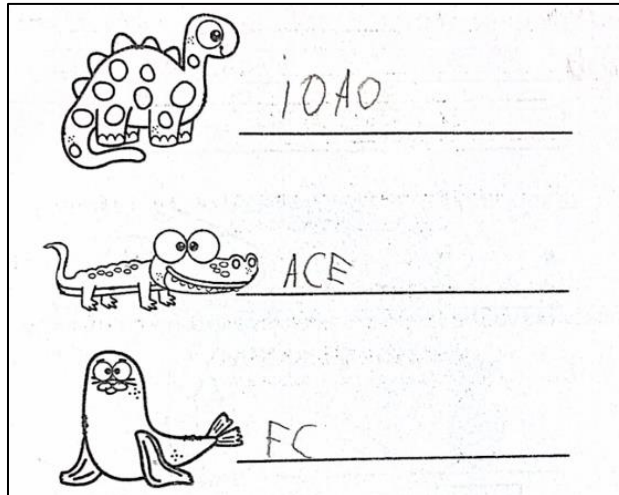
a ter a focalização no som, como por exemplo a palavra linha está escondida dentro da palavra galinha.

Ainda no período pré-fonológico, a criança avança em sua concepção sobre a escrita quando consegue perceber que as palavras são cadeias sonoras e, desenvolvendo a consciência silábica, passa a escrever de forma também silábica, usando uma letra para cada sílaba. À medida que a ela amplia seu conhecimento sobre as letras e começa a estabelecer relação entre esses signos e os sons da sílaba, a escrita passa a apresentar valor sonoro.

A fonetização se inicia quando o aprendiz toma consciência da segmentação da fala e divide oralmente as palavras em sílabas, dando início também a uma escrita silábica, com a representação de cada sílaba por uma letra. Inicialmente, essa escrita pode se apresentar sem relação com o som que de fato cada letra representa e, posteriormente, se apresenta com relações sonoras adequadas.

Para avançar, é preciso que a criança desenvolva a capacidade de prestar atenção na cadeia sonora da fala, refletindo sobre a consciência fonológica e suas dimensões, já descritas anteriormente. A partir do momento em que a criança desenvolve a consciência silábica e percebe que as palavras podem ser sonoramente segmentadas, passa a escrever de forma silábica, porém, pode usar ícones ou letras que apresentam ou não apresentam vínculo sonoro com a palavra intencionada. Apesar de possível, não é muito comum que crianças apresentem representações silábicas com ícones e não letras; geralmente a escrita silábica se desenvolve a partir do contato com a língua escrita e conhecimento das letras. Conforme a percepção da relação entre a escrita e a fala se desenvolve, a criança passa a representar esta relação nas suas produções.

Figura 2 – escrita silábica



Fonte: acervo pessoal da autora, 2024.

A escrita em nível silábico demonstra que a criança já começou a fonetizar a fala, segmentando as palavras em sílabas e representando essas sílabas. No exemplo acima, além de segmentar as palavras, a criança já percebe sons presentes nessas sílabas e sabe como representá-los fazendo a correspondência grafofonêmica.

Crianças que produzem escritas em nível silábico são capazes de escrever frases e pequenos textos; quando há vínculo sonoro e se compreende o que foi escrito, é possível perceber com nitidez cada palavra escrita. Porém, apesar de suas produções escritas já serem passíveis de compreensão por parte do leitor, tais crianças ainda não conseguem realizar leituras, mesmo que seja dos próprios textos; são até capazes de dizer o que está escrito na própria produção assim que acabam de escrever, mas logo esquecem. Isso se dá porque nessa fase o repertório de relações letra-som é restrito e os educandos ainda não percebem que há mais de um som na maioria das sílabas, ou, quando percebem, não aceitam o registro dos dois sons, pois a escrita silábica faz muito sentido naquele momento.

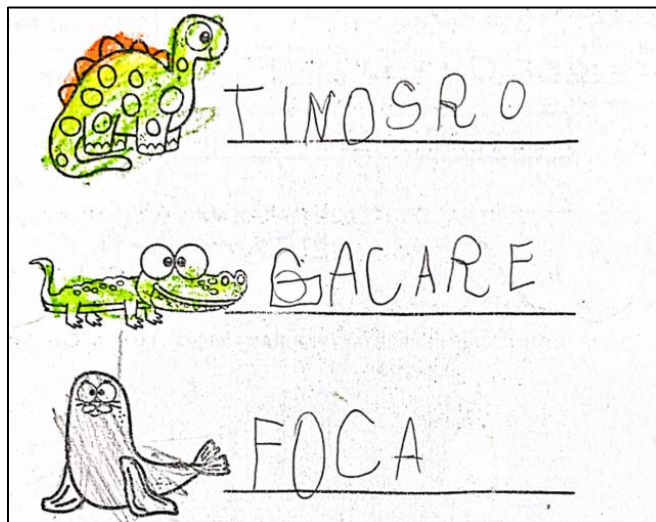
O avanço para a fase seguinte acontece de acordo com o desenvolvimento da consciência fonológica, mais especificamente, da dimensão fonêmica. A atuação do professor, por meio da intervenção, proporcionando momentos de análise e comparação, refletindo coletivamente sobre a escrita, é de extrema importância para que os alunos cheguem ao nível de escrita silábico-alfabético. É preciso ir “orientando crianças silábicas com valor sonoro a avançar para a identificação de mais de um fonema nas sílabas” (Soares, 2022, p. 103). A partir desse momento, a escrita espontânea oscila na forma de representação da sílaba: ora a sílaba é representada com dois ou mais sons (geralmente dois), ora com apenas um (nesse caso, quem escreve não percebe os outros sons ou não conhece a relação grafofonêmica em

questão). Aos poucos, os sons intrassilábicos vão sendo percebidos e registrados na escrita, que transita entre a silábica e a alfabética, por isso chamada silábico-alfabética.

A escrita silábica com valor sonoro conduz a criança na progressiva identificação das relações das letras com os sons intrassilábicos. Quando isso começa a acontecer, a escrita passa a ser representada de forma silábico-alfabética. Conforme a consciência fonêmica e o conhecimento das letras se desenvolvem, a criança passa a escrever alfabeticamente, sem considerar a ortografia convencional. Com o tempo, o aluno vai se apropriando das regras e passa a escrever de forma ortográfica, sem inadequações.

É possível observar, no exemplo de escrita a seguir, que quase todas as sílabas já são registradas com todos os seus fonemas, porém, na palavra dinossauro, é possível notar que a terceira sílaba ainda foi grafada de forma silábica. Ainda há também uma confusão com relação aos grafemas responsáveis por representar alguns fonemas. A palavra dinossauro foi escrita com a letra D e a palavra jacaré com a letra G, o que indica que esse aluno ainda não consolidou a aprendizagem das relações com os sons dessas letras.

Figura 3 – Escrita silábico-alfabética



Fonte: Acervo da autora, 2024.

Em resumo, a criança se apropria do princípio alfabético quando conhece as letras e avança na consciência fonêmica, fazendo relações das letras com seus sons, identificando a cadeia sonora da fala, pois disso se trata o sistema alfabético. “Conclui-se que, na transição entre a escrita silábica com valor sonoro e a escrita alfabética, a criança já percebe a possibilidade de segmentação de algumas sílabas em unidades sonoras menores (fonemas) e usa mais de uma letra para representá-las” (Soares, 2022, p.109). O avanço quantitativo

ocorre de acordo com o avanço qualitativo: há mais letras escritas e sons representados porque há maior percepção da divisão das sílabas em partes menores (Soares, 2022). Dessa forma, como observado anteriormente, a consciência silábica e a consciência fonêmica são as que mais se relacionam com o princípio alfabético, pois, por meio delas, se alcança a percepção das unidades menores da palavra.

Quando as representações dos alunos em fase de alfabetização se aproximam do nível do fonema, escrevendo de forma silábica com vínculo sonoro e silábico-alfabética, demonstram compreender que a escrita representa os sons da fala, estando prontas, tanto cognitivamente quanto linguisticamente, para aprender todas as relações entre os fonemas e suas representações por meio das letras.

Soares (2022) afirma que no trabalho de alfabetização parte-se dos conhecimentos e vivências dos alunos e, por meio da mediação, orienta-se o aprendiz para que avance no entendimento do que é o sistema alfabético de escrita e em cada fase cognitiva e linguística. Dessa forma, as crianças

vão progressivamente tomando consciência de que: a fala se constitui de cadeias sonoras; a língua escrita é a visualização dessas cadeias sonoras; essas cadeias sonoras podem ser segmentadas em palavras, e estas em sílabas; as sílabas se constituem de pequenos sons (os fonemas); esses pequenos sons (os fonemas) são representados por letras (Soares, 2022, p. 113).

A mediação pedagógica e as interações que se estabelecem no ambiente escolar promovem a aprendizagem, porém essa só acontece se o sujeito apresenta um desenvolvimento que favoreça a aquisição dos novos conhecimentos. A maturação cognitiva possibilita a aprendizagem e ela, por sua vez, impulsiona o desenvolvimento. Dessa forma, o papel do professor na mediação e na proposição de atividades que proporcionem interações com os pares é fundamental para o avanço dos alunos.

As pesquisas discutidas por Soares (2021a) e mencionadas no tópico anterior evidenciam a importância da mediação no processo de aquisição da escrita. Apesar de serem raras as pesquisas que avaliam a intervenção em escritas inventadas no português brasileiro, pesquisas em outros idiomas, em especial no português europeu, dão indícios da possibilidade de ocorrência dos mesmos resultados no Brasil. Soares (2021a) relatou que dentre dos grupos de crianças investigados, os que apresentaram avanço mais rápido e significativo nos níveis de escrita foram aqueles cujas escritas inventadas foram analisadas. As crianças faziam suas escritas e depois eram apresentadas à escrita convencional das palavras, recebendo

explicações sobre a estrutura de cada palavra como forma de intervenção. Posteriormente, eram solicitadas a realizar nova escrita espontânea, a partir das reflexões feitas na intervenção. Tal procedimento contribuiu para que as crianças que participavam da investigação refletissem sobre o sistema de escrita e acumulassem conhecimentos sobre ele.

Na alfabetização o esperado é que, ao final do processo, o aluno aprenda as relações grafofonêmicas, por meio do desenvolvimento da consciência fonêmica e, posteriormente, aprenda gradativamente as relações de ordem ortográfica. “O objetivo de incentivar e orientar essa evolução desde a Educação Infantil é que a criança, já compreendendo bem a relação fala-escrita, tenha condições de atingir o ponto de chegada, a aprendizagem das relações fonemas-letras, tornando-se alfabética” (Soares, 2022, p. 113). Para a autora, a criança se encontra no ponto de chegada quando desenvolveu conhecimento suficiente sobre a língua escrita para que então compreenda as relações sonoras das letras e se aproprie do princípio alfabético. Comumente, associa-se o ponto de chegada como o marco que define o final, a conclusão do processo proposto. Porém, a partir dessa perspectiva apresentada, o ponto de chegada não é um momento em que o aluno está alfabetizado, fazendo uso das regras ortográficas e usufruindo de textos, tanto lendo quanto escrevendo, de acordo com as convenções da língua. Pelo contrário, é o momento em que está preparado para aprender de forma sistematizada, o que possibilitará que ele compreenda o que é o princípio alfabético.

Tal fato implica na compreensão, por parte do professor, de que a aprendizagem da língua escrita é um processo e que há diversos conhecimentos e habilidades que precisam ser estimulados e desenvolvidos antes que os alunos aprendam as relações grafofonêmicas. Essa perspectiva é uma quebra de paradigma muito grande com relação aos métodos que foram usados ao longo das décadas. Não faz sentido ao aprendiz o ensino de sons isolados ou sílabas que precisam ser repetidos e memorizados, por exemplo. Se não há a compreensão de que as palavras são formadas por sílabas e que as sílabas são formadas por fonemas, iniciar o trabalho com essas dimensões será apenas repetição mecânica. Se porventura, de tanto repetir o aluno começa a memorizar o que está sendo apresentado, não necessariamente, aquilo fará sentido e, certamente, não será uma aprendizagem construtiva e reflexiva.

Se a apropriação do princípio alfabético não for considerada como um processo, o aluno fica dependente da memorização para aprender, sem participar de forma ativa e reflexiva. Diferentes métodos consideram como ponto de partida o que Soares (2022) considera como ponto de chegada, entendendo que, mesmo sem estímulos antecedentes, a criança terá a capacidade de compreender que as palavras se formam por sílabas e fonemas,

memorizando-os para formar palavras. Abordagens pedagógicas que dependem fortemente da memorização se baseiam na concepção de que o sistema de escrita é um código e, assim, precisa ser decorado, quando na verdade ele é um sistema de representação, como já dito anteriormente. Tais métodos de alfabetização, que priorizam a memorização, estão focalizados no ensino; apresentam formas de ensinar e transmitir as informações, independente das concepções que as crianças tenham sobre o objeto de aprendizagem. Já as metodologias que se concentram na análise e na progressiva construção dos conhecimentos priorizam a aprendizagem: compreende-se como as crianças aprendem para então orientá-los na (re) formulação de suas ideias. A atenção é voltada para o sujeito que pensa e aprende.

Há propostas para o ensino inicial da escrita alfabética nas quais o que tomamos aqui como ponto de chegada é considerado o ponto de partida: a alfabetização começaria pelo ensino direto da associação de letras e seus sons, o que leva à aprendizagem de um código que precisa ser memorizado, e não à aprendizagem de um sistema de representação, que vai sendo compreendido por meio de etapas que partem da compreensão da palavra como cadeia sonora e vão conduzindo a criança até a letra como representação dos menores sons dessa cadeia (Soares, 2022, p. 113).

Nesse sentido torna-se fundamental um trabalho na Educação Infantil que estimule o desenvolvimento da consciência fonológica para que a criança chegue ao 1º ano pelo menos próxima ao ponto de chegada: sendo capaz de aprender as relações entre letras e seus sons, para então escrever de forma alfabética, compreendendo o princípio alfabético. Na Educação Infantil

não se trata propriamente de ensinar, mas de exercer a mediação da aprendizagem, [...] acompanhando as capacidades disponíveis em cada momento do desenvolvimento da criança, até que ela atinja condições cognitivas e linguísticas para compreender e se apropriar plenamente do sistema alfabético (Soares, 2022, p. 119).

Nessa fase, os estímulos e aprendizagens mediadas são muito importantes; o centro do processo é o aluno e seu desenvolvimento, até que ele desenvolva a habilidade de perceber sons menores que as sílabas (produzindo escritas silábicas com valor sonoro e silábico-alfabética), quando, então, o enfoque principal passará a ser a relação entre os fonemas e suas respectivas representações (objeto de aprendizagem). O ensino do alfabeto e das suas relações com os sons da fala precisa ser explícito (Soares, 2022).

Muitas vezes a escrita silábica é produzida de forma espontânea, sem precisar de estímulo específico ou intencionado. A criança pronuncia as palavras de forma pausada, percebe as sílabas e as representa. Facilmente, pode-se separar as palavras em sílabas e pronunciá-las isoladamente; crianças que fazem isso rapidamente passam a representar a

escrita de forma silábica. Porém, para que tal escrita ganhe vínculo sonoro com a letra escrita é preciso ter o conhecimento das letras e seus sons. A necessidade do ensino explícito dos fonemas se dá porque eles não são pronunciáveis isoladamente, somente quando se juntam em uma cadeia. Um aspecto que favorece a aprendizagem das relações letra-sons é a aprendizagem das vogais, pois elas possuem sons que também são seus próprios nomes e são mais fáceis de se perceber na segmentação das palavras; ao se pronunciar uma palavra de forma silabada é possível identificar de maneira nítida os sons das vogais. Além disso, no português não existe sílaba sem vogal, o que proporciona ao aluno a possibilidade de produzir uma escrita silábica com valor sonoro somente conhecendo essas letras.

Outro aspecto que favorece a fonetização das palavras é o princípio acrofônico, no qual o nome da letra indica o som ela representa, o som da letra está presente no seu nome, como M (eme) e L (ele), por exemplo. Tal princípio é muito usado pelas crianças que ainda produzem escritas inventadas, não alfabéticas, mas que já começaram a fonetizar a escrita. O princípio acrofônico se aplica a 21 letras do nosso alfabeto. “A transição da consciência silábica para a consciência fonêmica representa um momento de mudança radical na relação entre consciência fonológica e aprendizagem da escrita alfabética” (Soares, 2022, p. 124). É quando o aprendiz começa a fonetizar, atribuindo valor sonoro à sua escrita, que ele demonstra estar compreendendo o princípio alfabético.

É importante que sejam assegurados momentos em que os alunos possam escrever livremente, expressando como estão pensando sobre a língua escrita. Porém, é preciso também oferecer momentos de análise e reflexão sobre essas escritas, para que eles possam construir conhecimentos ainda não adquiridos.

Para atingir a representação no nível dos fonemas, que é o que constitui a escrita alfabética, a direção se modifica: *ler* as palavras, sobretudo aquelas que a criança mesmo escreveu, suscita a consciência fonêmica. Ao identificar lacuna na cadeia sonora, voltando sua atenção para a representação de sons da fala por letras, a criança busca as letras que correspondam aos fonemas necessários para completar a cadeia sonora (Soares, 2022, p. 124, grifos da autora).

O professor pode escolher algumas palavras escritas de forma espontânea pelas crianças e propor uma análise, individual ou coletiva, lembrando com a turma o que já foi representado naquela escrita e o que falta para que tal representação esteja de acordo com as normas da língua. Assim, o professor pode chamar a atenção dos alunos para fonemas cuja representação não aparece na palavra analisada ou fonemas que tenham sido representados de

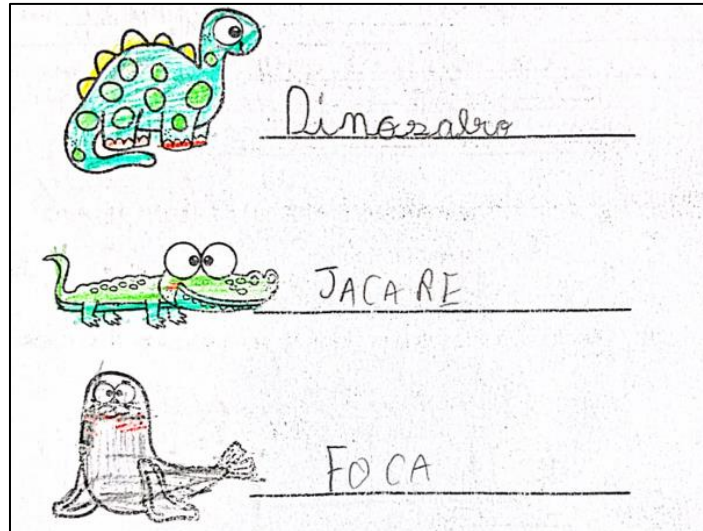
forma equivocada. Esse é um movimento que precisa sempre estar presente nas salas de aula da alfabetização: escrever e analisar o que foi escrito.

A consciência do fonema, percepção dos fonemas nas palavras, proporciona a compreensão do sistema alfabético de escrita, assim como a compreensão desse sistema proporciona a percepção de mais fonemas relacionando-os com suas respectivas representações gráficas, desenvolvendo uma consciência que não é apenas fonêmica, mas é grafofonêmica. Um recurso que pode ser útil para a consciência fonêmica é o apoio articular. Por meio da articulação bucal, a criança produz o fonema, ajudando-a a transformar algo abstrato, o fonema, em algo mais concreto. Algumas crianças que ainda não apresentam uma consciência fonêmica bem desenvolvida, podem começar a reconhecer as letras a serem usadas em determinada palavra pelos movimentos que a boca faz ao pronunciar-la lentamente. O professor pode dispor de cartões com fotos de como a boca se organiza para pronunciar os fonemas. Tais cartões podem, inclusive, ser construídos com as turmas, deixando que as crianças se fotografem fazendo os movimentos com a boca.

É interessante explorar, inicialmente, os fonemas mais estáveis, que não apresentam desafios ortográficos e que ajudem as crianças a perceber que há padrões na língua escrita que se repetem. Padrões de sílabas com consoante e vogais são bons exemplos de como a língua apresenta certa estabilidade. Ao se observar a sílaba MA, por exemplo, será possível constatar uma representação na escrita que é estável: M com A é sempre MA. As relações regulares entre a letra e o som favorecem a compreensão das representações dos sons da língua. “As relações regulares na ortografia do português são as que uma criança alfabética em geral já domina” (Soares, 2022, p. 145).

É comum e até mesmo esperado que crianças recém alfabéticas escrevam da forma como falam, sem considerar que a língua escrita se diferencia da oral em determinados aspectos. Porém, com a recorrência do contato com a escrita, as crianças vão se apropriando de expressões, palavras e convenções presentes na língua.

Figura 4 – Escrita alfabética



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2024.

Com o desenvolvimento da consciência grafofonêmica se alcança a escrita alfabética e, em seguida, passa-se a conhecer as regras ortográficas. Considerando os diferentes estímulos e habilidades para serem desenvolvidas até que se complete a alfabetização, o tempo necessário para que o processo se conclua é de aproximadamente três anos, dos 5 aos 8 anos de idade, da Pré-escola até o 2º ou 3º ano do Ensino Fundamental (Soares, 2022). Na obra “Alfalettrar”, Soares (2022) mostra que nesse intervalo de tempo é possível alcançar sucesso por meio do trabalho baseado no desenvolvimento da consciência fonológica, mostrando, também, evidências com planejamentos de professores e produções de alunos. O estudo sobre a língua precisa ser contínuo desde a Pré-escola porque o processo pelo qual a criança passa na aquisição da língua escrita é progressivo e contínuo. Não faz sentido a ideia de uma ruptura no início do Ensino Fundamental, como se o aprendiz não tivesse contato com a língua escrita antes do 1º ano.

Porém, apesar de todo o processo levar cerca de três anos para ser concluído, isso não significa que em todo esse tempo o professor trabalhará sempre as mesmas habilidades. Cada recorte dentro desse período, organizado nos anos escolares, terá suas especificidades com relação ao processo como um todo.

A Pré-escola é espaço destinado ao estímulo, onde as crianças podem se desenvolver a partir do que percebem sobre a língua. O ideal é que o 1º ano seja destinado à compreensão das relações entre fonemas e grafemas e que no 2º ano sejam exploradas outras habilidades como a consolidação da aprendizagem das regras ortográficas mais comuns, a fluência leitora e a produção de texto estruturado com coerência. Ao tratar da educação em escolas públicas,

nas quais o fluxo de alunos do 1º para o 2º ano não depende das aprendizagens adquiridas, é comum que alunos cheguem ao 2º ano ainda sem apresentar uma escrita pelo menos alfabética; muitas vezes, inclusive, alunos chegam a anos mais avançados ainda sem apresentar uma escrita alfabética. Dessa forma, há também no 2º ano um trabalho de conhecimento das relações entre fonemas e grafemas, às vezes até relacionado aos estímulos iniciais sobre o sistema de escrita, mas, majoritariamente, em formato de recomposição da aprendizagem.

Por esse aspecto, é importante que professores, tanto da Pré-escola quanto dos primeiros anos do Ensino Fundamental, compreendam sobre cada nível de escrita e quais estímulos cada nível precisa, pois não se trata somente de oferecer aos alunos o que é proposto, especificamente, para ano escolar, mas de oferecer ao aluno que ainda está no processo de compreensão do sistema de escrita alfabética o estímulo e aprendizagem que ele necessita, independente do ano escolar em que se encontra. Nas próximas linhas, poder-se-á observar um resumo dos estímulos fonológicos adequados para cada nível de escrita.

Tabela 2 – Estímulos fonológicos adequados para cada nível de escrita

	CONSCIÊNCIA LEXICAL	CONSCIÊNCIA SILÁBICA	CONSCIÊNCIA FONÊMICA
PRÉ-SILÁBICO	X	X	
SILÁBICO	X	X	X
SILÁBICO-ALFABÉTICO	X		X
ALFABÉTICO	X		X

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir do referencial teórico proposto, 2025.

O amadurecimento cognitivo é um elemento importante, o qual não pode ser ignorado pela professora. Certa vez uma professora de 1º ano explicou para seu aluno sobre o uso de M ou N em situações em que a vogal apresenta o som anasalado. Ela informou a regra de que usamos M antes de P e B. A partir de então, o aluno passou a escrever palavras como bola e pato com M na frente (mbola e mpato). Por ainda não ter a maturidade cognitiva suficiente para compreender a informação pela professora, o aluno passou a aplicar a regra em todos os casos em que as letras B ou P apareciam. Tal situação exemplifica que o professor precisa estar atento para saber o que explicar e quando explicar a cada aluno ou à turma, segundo sua maturidade cognitiva.

A criança ainda pode escrever de forma inadequada, mesmo após compreender o princípio alfabético e isso se dá porque ela ainda não se apropriou das normas ortográficas mais comuns. No português, a ortografia é relativamente transparente, com grande parte das correspondências regulares, porém há correspondências regidas por regras e ainda uma parte com correspondência irregular e arbitrária. Isso quer dizer que muito da língua portuguesa na modalidade escrita é registrada por uma relação única de letra-som (determinada letra faz somente determinado som e vice-versa), porém, há também incidência de determinados sons que podem ser representados por diferentes letras, como também determinadas letras que podem representar mais de um som.

O ensino da ortografia se dá ao longo do percurso escolar e, em casos específicos, por toda a vida. É comum que até mesmo adultos, que foram alfabetizados na idade certa e usufruem de leitura e escrita no dia a dia, tenham dúvidas sobre a grafia de palavras que não são usuais.

Em síntese, podemos considerar que são “os ‘alicerces’ das habilidades de leitura e escrita em uma escrita alfabética: a compreensão de que a escrita representa os sons da fala e, paralelamente, a aprendizagem do sistema em que os sons da fala, reduzidos à sua menor unidade, os fonemas, são representados por grafemas: o sistema de escrita alfabética” (Soares, 2022, p. 203, grifo da autora).

3 A ALFABETIZAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO

A rede municipal de educação da cidade do Rio de Janeiro é responsável pela oferta do atendimento na Educação Infantil e no Ensino Fundamental na esfera pública, em todo o território do município. A Educação Infantil é organizada em dois grupos: Creche (que conta com turmas do Berçário I ao Maternal II) e Pré-Escola (que conta com turmas de Pré I e Pré II); já o Ensino Fundamental é dividido em Anos Iniciais (do 1º ano 5º ano), Anos Finais (do 6º ao 9º ano) e Educação de Jovens e Adultos (equivalente aos Anos Iniciais e Finais, com atendimento prioritariamente noturno). Essa estrutura também conta com Classes Especiais para atendimento de alunos público-alvo do Ensino Especial, em sua maioria jovens e adultos, e salas de recursos multifuncional.

Além dessa organização, a rede conta com algumas especificidades com relação aos alunos do Ensino Fundamental. Uma delas é que, apesar de fazer parte dos Anos Finais do Ensino Fundamental, há turmas de 6º ano que são denominadas Carioca e possuem professores que oferecem atendimento generalista (o mesmo professor dá aula de português,

matemática, ciências, história e geografia); essas turmas estão prioritariamente alocadas em escolas de Anos Iniciais. A outra especificidade, que é comum em redes públicas de ensino, é que o avanço dos alunos para os anos seguintes, até o 3º ano do Ensino Fundamental, se dá independente da aprendizagem relacionada à alfabetização alcançada pelas crianças. Apesar disso, com relação ao currículo, a rede busca cumprir o que está proposto na BNCC e reformulou o Currículo Carioca nos últimos anos para se ajustar. No âmbito da alfabetização, a Secretaria Municipal de Educação (SME) aderiu ao Compromisso Nacional Criança Alfabetizada que, publicado em junho de 2023, busca medidas para garantir que todos os alunos sejam alfabetizados até o final do 2º ano do Ensino Fundamental. Tal compromisso conta com propostas de formação continuada, apoio técnico e financeiro, monitoramento de resultados, entre outras.

Pensando em ações que contemplem o currículo proposto, a rede conta com material didático próprio chamado o Material Rioeduca para todos os anos que atende, da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental. Há também avaliações unificadas, chamadas atividade diagnóstica em rede – ADR, de matemática, leitura e escrita para as turmas a partir do 1º ano do Ensino Fundamental e materiais de apoio e para a recomposição da aprendizagem, como, por exemplo, as Trilhas de Aprendizagem com material didático e jogos pedagógicos. As avaliações diagnósticas em rede do 1º ano ao 3º ano são compostas por 15 questões de matemática e 15 questões de leitura, todas de múltipla escolha. Em bimestres ímpares, a prova também conta com a versão de escrita que apresenta propostas para escrita de palavras, frases e textos.

Nos últimos anos, a Secretaria Municipal de Educação tem proposto ações com o intuito de alcançar 100% de alunos alfabetizados ao final do 3º ano. Este ainda tem sido um desafio, pois, apesar da causa do insucesso na alfabetização para alguns alunos ser multifatorial, observa-se o não avanço dos alunos na compreensão do sistema de escrita durante os anos de escolarização. Por vezes, o único contato que os alunos têm com a língua escrita acontece na escola e este é o único espaço onde estímulos relacionados à tal aprendizagem ocorrem.

Observando as habilidades curriculares para o 1º ano, é possível inferir que a rede ainda não compreende na prática que a aprendizagem da escrita é uma construção gradativa e processual, nem mesmo quando os alunos ainda se encontram no início do processo. O documento referente ao currículo que precisa ser desenvolvido informa que as habilidades ali presentes são expectativas de aprendizagens que são imprescindíveis para cada período e logo

no 1º bimestre é descrito como habilidade a ser alcançada a capacidade de produzir escritas espontâneas de palavras e frases de forma alfabética, além de produzir textos curtos com início, meio e fim, respeitando os espaços entre as palavras. Tal inferência se confirma ao observar as atividades diagnósticas em rede propostas para o 1º bimestre e as notas recebidas pelos alunos de acordo com as escritas que produziram. Apesar de se chamar diagnóstica a ADR não busca somente fazer uma análise do desenvolvimento dos alunos, realizando um diagnóstico das habilidades alcançadas, mas busca também avaliar de forma somativa dando nota aos alunos de acordo com o desempenho.

Dentre as questões de escrita propostas para o final do 1º bimestre do 1º ano, após cerca de dois meses e meio de trabalho com as turmas, é possível encontrar questões que solicitam a escrita de palavras, tanto a partir de imagens quanto ditadas, assim como a escrita de uma frase a partir de imagem. Com vistas a fazer um diagnóstico do desenvolvimento dos alunos, a proposta de escrita presente nas avaliações está adequada, pois, a partir da escrita espontânea de palavras com diferentes estruturas de sílabas, é possível identificar em que nível de escrita o aluno se encontra. Porém, apesar de os critérios de correção fornecidos para os professores contarem com as opções de escrita ortográfica, alfabética, silábico-alfabética, silábica e pré-silábica, quando os resultados são verificados, observa-se que somente alunos que apresentam escrita ortográfica em todas as questões conseguem atingir a nota máxima na pontuação.

As notas variam de zero a dez e são designadas da seguinte forma: alunos com escrita ortográfica em todas as questões recebem nota 10, alunos com todas as escritas silábicas recebem 3,8 e alunos com todas as escritas pré-silábicas recebem zero; os demais níveis de escrita recebem notas intermediárias a essas. Se houver registros de escrita em níveis diferentes em cada questão, os valores dos pontos serão bastante diversificados com relação aos apresentados acima. Entendendo que quando se realiza uma avaliação espera-se que os alunos obtenham um bom resultado, as pontuações mencionadas indicam que o nível de escrita que se espera para o período é o ortográfico, ou pelo menos alfabético. Se o aluno sai da Educação Infantil escrevendo ainda de forma pré-silábica e em um bimestre avança para a escrita silábica, considerando que este é um grande avanço qualitativo com relação à aprendizagem do sistema de escrita, uma nota 3,8 não expressa o desenvolvimento e ganho desse aluno. Os critérios de correção para a ADR de escrita são os mesmos, tanto no primeiro quanto no terceiro bimestre, indicando, mais uma vez, a não aceitação da aprendizagem do sistema de escrita como um processo. Ao contrário, as professoras atuantes na alfabetização

na escola campo da pesquisa definem critérios de correção para as questões de escrita das provas internas, de forma que uma escrita silábica vale mais pontos no 1º bimestre do que no 4º bimestre e, proporcionalmente, uma escrita alfabética vale menos pontos no 1º bimestre do que no 4º bimestre. Outro fator que indica a expectativa de uma alfabetização quase instantânea e não processual é a presença, dentre as questões de leitura, de pequenos textos para que as crianças leiam sozinhas. Para que realizem tais leituras com autonomia, precisam conhecer uma grande quantidade de relações entre fonemas e grafemas, tanto regulares quanto irregulares. Por não saber quais palavras estarão presentes nas provas, fica difícil para o professor saber quais relações grafofonêmicas privilegiar nesse primeiro período do ano letivo.

Como exemplo, pode-se observar, a seguir, uma questão da ADR para o 1º ano, no 1º bimestre de 2025. É possível perceber a grande quantidade de relações grafofonêmicas que precisam estar consolidadas para que alunos no início do 1º ano façam a leitura com autonomia. Além da diversidade dessas relações, ainda é possível observar a complexidade de estruturas silábicas presentes no texto. Apesar disso, há questões que consideram o desenvolvimento da consciência fonológica como rima e aliteração.

Figuras 5 – Questão 14 da atividade diagnóstica em rede de leitura do 1º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro

LEIA O TEXTO ABAIXO.

QUEM QUISER SABER MEU NOME
DÊ UMA VOLTA NO JARDIM
QUE O MEU NOME ESTÁ ESCRITO
NUMA FOLHA DE JASMIM

ROCHA, Ruth. Canções, parlendas, quadrinhas, para crianças novinhas. São Paulo: Salamandra, 2013. p. 38. (P024447_SUP)

14) (P024447) NESSE TEXTO, AS PALAVRAS QUE RIMAM SÃO

A) VOLTA – FOLHA.

B) SABER – ESCRITO.



C) MEU – NOME.



D) JARDIM – JASMIM.



Fonte: Atividade diagnóstica em rede SME carioca, 1º bimestre de 2025.



Figuras 6 – Questão 15 da atividade diagnóstica em rede de leitura do 1º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro

15) (P021133H6) MARQUE A ALTERNATIVA ONDE OS NOMES DAS FIGURAS COMEÇAM COM A MESMA SÍLABA (PEDAÇO).

A  

B  

C  

D  

Fonte: Atividade diagnóstica em rede SME carioca, 1º bimestre de 2025.

Considerando a aprendizagem como um processo contínuo, as exigências para o 1º ano na rede indicam a necessidade de um trabalho estruturado na Educação Infantil, que considere a criança como sujeito imerso em uma cultura letrada, que pensa e cria hipóteses sobre a escrita. Atuando como professora regente na rede, por anos foi possível para esta pesquisadora perceber que muitos colegas que atuavam na Educação Infantil tinham uma certa aversão ao trabalho com textos; propor que os alunos escrevessem era algo quase abominado. Muito disso se dava ao discurso de que a Educação Infantil era o período para o brincar e que não se podia alfabetizar durante essa etapa, sendo, inclusive, atividades em folhas de papel proibidas por certas equipes gestoras. A Educação Infantil, certamente, é um segmento destinado a brincar, mas esse brincar precisa promover desenvolvimento e ampliação de conhecimento dos alunos; não é o brincar pelo brincar, mas o brincar para aprender. A aprendizagem não pode ser negligenciada na Educação Infantil. Se o que se busca é o desenvolvimento da criança como sujeito integral, ofertar estímulos que proporcionem aprendizagens também na área da língua escrita é garantir esse desenvolvimento; afinal,

práticas sociais e vivências de leitura e escrita também constituem os sujeitos de uma sociedade centrada na escrita (Secretaria Municipal de Educação, 2024a). Não é propriamente alfabetizar, é construir conhecimentos e experiências que permitam a esse sujeito ser alfabetizado quando chegar o momento certo. Não adianta querer que a criança seja alfabetizada na idade certa se não lhe forem oferecidas condições para isso.

Nesse sentido, houve uma significativa reestruturação nos documentos orientadores para a proposta de trabalho na rede com relação à leitura e escrita nos últimos anos. A BNCC e o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada tiveram um papel importante nessa reestruturação; a BNCC por propor que o trabalho na Educação Infantil aconteça com a imersão na cultura escrita por meio da literatura infantil, proporcionando a construção de hipóteses de escrita espontâneas que manifestem compreensões do sistema de escrita, e o Compromisso Nacional por propor que as esferas públicas se responsabilizem pela viabilização da oralidade, leitura e escrita na Educação Infantil, pela alfabetização das crianças na idade prevista (até o 2º ano) e pela conclusão ou recomposição da alfabetização de alunos com defasagens oriundas da pandemia em turmas do 3º ao 5º ano.

Em 2024, a SME carioca produziu dois materiais destinados aos professores denominados “Leitura e escrita na Educação Infantil: do compromisso à prática” e “Práticas Alfabetizadoras – Orientações para organização da rotina nas turmas de alfabetização”. Nesses textos é possível observar uma proposta de trabalho que, além de construtiva e processual, possibilita o desenvolvimento de habilidades relacionadas à consciência fonológica.

Na Jornada de Planejamento 2025, o material destinado aos professores de Educação Infantil afirma que a discussão sobre a leitura e escrita na Educação Infantil é polêmica e reforça que a literatura ofertada desde o berçário é o pano de fundo que antecede o processo de leitura; propõe a desmitificação de tabus e imaginários equivocados. O material “Leitura e escrita na Educação Infantil: do compromisso à prática” tem como objetivo assegurar que práticas leitoras e escritoras considerem as interações, tanto na modalidade oral quanto escrita, obedecendo aos usos sociais com sentido e significado. Quando as crianças fazem usos de suas hipóteses e elaboram seus próprios registros se aproximam dos processos de escrita.

O material orientador também busca refletir sobre o lugar da leitura e das denominadas escritas infantis e brincantes, como uma possibilidade do protagonismo que

constitui saberes; orienta o professor a interagir com a criança diante da escrita, planejando experiências que possibilitem que a criança se sinta segura para arriscar suas próprias leituras e escritas. Como sugestões, são apresentadas práticas que envolvem a escrita como aliada ao movimento corporal próprio da criança, propondo, por meio das brincadeiras, situações de despertem o desejo pelo registro escrito. Há também a orientação para que a letra em caixa alta seja adotada como prioritária nos registros escritos. Dentre as propostas apresentadas, aquelas que se aproximam do trabalho por meio da consciência fonológica, estimulando o desenvolvimento do pensamento sobre a escrita, são: escrever com, para e a pedido das crianças; retomar leituras das próprias crianças ou do professor como escriba; promover jogos sonoros e musicais, explorando as rimas; analisar as escritas dos nomes da turma, comparando descobertas; incentivar que as crianças façam novas descobertas sobre a língua escrita, ampliando seus próprios conhecimentos; explorar as relações entre as crianças e o mundo por intermédio da escrita. Para que as escritas se realizem, outros materiais podem ser explorados, para além da folha de papel convencional, tais como palito na areia, giz no chão, papel grande ou colorido, entre outros.

Com relação às práticas alfabetizadoras, o material destinado, prioritariamente, aos professores de 1º ano indica que a consciência fonológica deve ganhar ênfase durante o processo de aquisição da língua escrita, com rimas, aliterações, brincadeiras com as palavras e a promoção de momentos em que as sílabas das palavras possam ser contadas. Com a ideia de que é necessário partir do texto, o instrumento orientador trata da necessidade de levar os alunos à reflexão, revisando suas hipóteses para construir saberes. Por meio de comparação entre palavras com partes iguais, palavras que se juntam formando novas palavras, palavras escondidas dentro de outras, correspondência entre letras e sons, escritas com sílabas e letras móveis, análise de pares mínimos, segmentação das palavras em partes e valorização da escrita espontânea espera-se que as crianças avancem no conhecimento do sistema de escrita e em suas hipóteses.

A partir das propostas de práticas construtivas orientadas pela SME, é possível perceber uma sensibilização na rede com relação à necessidade de propor ações pedagógicas e didáticas pautadas na psicogênese da escrita, considerando aspectos do paradigma fonológico. Ainda assim, é um desafio que as crianças cheguem à escrita alfabética em apenas um bimestre, como exige o currículo e as avaliações. Mas, com um trabalho sério, que considera o aprendiz como sujeito ativo e participante de todo o processo, é possível chegar ao sucesso na alfabetização até o final do 2º ano.

4 METODOLOGIA

Para atender ao objetivo de investigar práticas docentes que se relacionem com o desenvolvimento da consciência fonológica, a presente pesquisa é de caráter explicativo, em que identificar variáveis que influenciam ou definem o acontecimento de determinados fenômenos é a intenção central (Gil, 2010). A abordagem é qualitativa, pois apresenta uma representatividade do mundo por meio dos dados coletados, como entrevistas, fotografias, notas de campo, entre outros. O objeto de estudo foi observado em ambiente natural, tendo tido a pesquisadora a função de entender e interpretar os fatos (Denzin, 2007). Com relação aos procedimentos técnicos utilizados, a pesquisa conta com elementos da pesquisa-ação.

Diferente dos modelos clássicos de pesquisa, a pesquisa-ação apresenta flexibilidade nos procedimentos. Isso se dá porque podem ocorrer redefinições a partir das interações ao longo do processo, como no seminário, por exemplo. A contribuição dos participantes traz para a coleta de dados possibilidades de não padronização das ações, pois não é possível prever quais contribuições serão feitas.

A escolha pela pesquisa-ação surgiu a partir da experiência da pesquisadora como coordenadora pedagógica da instituição onde os dados foram sendo coletados; foram cinco anos exercidos em cargo de coordenação, de 2018 até 2023, e um total de 15 anos como funcionária, considerando também o tempo de regência de turma. A motivação para tal tipo de pesquisa também se deu pelo desejo de unir o corpo docente em um trabalho coeso nas turmas de alfabetização, propondo ações em que todos se envolvam. Tal classificação, de acordo com os procedimentos técnicos, se mostra adequada, pois apresenta uma tendência à flexibilidade dentro do planejado e prevê o envolvimento dos sujeitos participantes de forma colaborativa com a pesquisadora, na busca por uma mudança da realidade para a melhoria da prática a partir do problema de pesquisa. Os elementos da pesquisa-ação nos quais o estudo se inspira estão pautados nas etapas propostas por Gil (2010), sendo elas: 1) fase exploratória; 2) formulação do problema; 3) construção de hipóteses; 4) realização do seminário; 5) seleção da amostra; 6) coleta de dados; 7) análise e interpretação dos dados; 8) elaboração do plano de ação; 9) divulgação dos resultados. Cada uma dessas etapas possui especificações próprias e foram aplicadas na pesquisa, de acordo com o detalhamento apresentado mais a diante.

Antes da execução das etapas destinadas à pesquisa-ação, o projeto foi apresentado à direção da Escola Municipal Vitor Meireles para a liberação da anuência. Em seguida, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética (CEP), por intermédio da Plataforma Brasil, para

avaliação e autorização. Após a autorização do CEP, foi solicitada a anuência da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

De acordo com as etapas apresentadas por Gil (2010), na fase exploratória são feitos a definição do campo investigativo, o levantamento das expectativas dos envolvidos e o planejamento do tipo de contribuição que cada um oferecerá ao longo da pesquisa. Por se tratar de um mestrado profissional, tendo o professor como pesquisador da sua própria prática, o período exploratório se dá de forma privilegiada, pois o professor-pesquisador é parte atuante do campo, tendo contato direto com o local, com os demais participantes e com a documentação da instituição. A definição e caracterização do campo investigativo e o planejamento da contribuição de cada participante poderão ser vistos mais adiante, nos demais tópicos relacionados à metodologia. O levantamento da expectativa dos envolvidos foi prevista para após o início efetivo da pesquisa de campo, com a anuência da unidade escolar, autorização do comitê de ética, anuência da SME e preenchimento do TCLE por parte dos participantes. O registro das expectativas dos envolvidos foi realizado através de um tópico no questionário.

O primeiro contato com os participantes referente à coleta de dados da pesquisa se realizou na própria unidade escolar, por meio de visita da pesquisadora. Houve a apresentação do projeto, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o envio do link por meio do *whatsapp* para preenchimento do questionário.

Uma tendência na pesquisa-ação é a formulação de problemas relacionados aos procedimentos adequados. Dessa forma, como na abordagem em questão, o problema é algo que nasce do próprio grupo, por vezes, ele surge da inquietação sobre algo que não esteja se desenvolvendo como esperado ou sobre a necessidade de compreender como determinadas propostas alcançam sucesso. A presente pesquisa apresenta um problema pautado na intenção de entender como as práticas cotidianas de sala de aula promovem o desenvolvimento da consciência fonológica para que os alunos conquistem a escrita alfabética e, além disso, como o levantamento dessas práticas pode auxiliar outros professores.

Ao tratar da realização do seminário, Gil (2010) o apresenta como um ponto referencial para as etapas que se seguem após a definição do problema de pesquisa. O seminário se caracteriza pela união do grupo envolvido com o objetivo de registrar as contribuições. De acordo com a proposta de pesquisa aqui apresentada, o seminário não se realizou logo após a definição do problema. Para que a pesquisa se iniciasse no campo foi

preciso que os requisitos relacionados às autorizações estivessem cumpridos. Sendo assim, o seminário ocorreu no início da coleta de dados. Foram reunidos os professores participantes com a pesquisadora, de forma presencial, para que cada um tivesse a oportunidade de compartilhar suas sugestões e contribuições. Foi proposto um encontro com duração estimada de 50 minutos com o registro das discussões no diário de campo.

Na seleção da amostra, assim como na definição do campo de pesquisa, a escolha partiu da experiência profissional da pesquisadora, sendo limitada pelo primeiro ano escolar oficialmente destinado à alfabetização (1º ano do Ensino Fundamental), aquele que o antecede (Educação Infantil – Pré II), assim como o que o sucede (2º ano do Ensino Fundamental). No sentido qualitativo, a pesquisa ganha mais riqueza e se torna mais adequada quando há intencionalidade na escolha amostral, seguindo critérios estabelecidos pela relevância para a coleta de dados (Gil, 2010). Com relação à amostra selecionada, é importante destacar que as professoras participantes da pesquisa não estavam atuando em tais turmas somente por haver disponibilidade na instituição escolar, mas por vontade própria, demonstrando interesse específico pela temática e problemática da aprendizagem da escrita alfabética.

Dentre as diferentes técnicas de coleta de dados possíveis à pesquisa-ação, a entrevista é a mais usual. Ela pode ser individual ou coletiva e oportunamente pode ser substituída pelo questionário. Na pesquisa aqui apresentada o questionário foi aplicado no início da coleta de dados para que se pudesse conhecer as professoras envolvidas e suas expectativas. Assim, foi possível traçar um perfil dessas professoras na análise dos dados quanto à formação e à experiência. A escolha pelo questionário ao invés da entrevista se deu pela facilidade do registro através de formulários digitais e para que as professoras tivessem tempo para organizar as informações que desejavam compartilhar. Outra vantagem do questionário em relação à entrevista é a redução da probabilidade de constrangimento, já que pôde ser respondido quando as participantes estavam sozinhas, evitando a exposição ao entrevistador ou a gravações. Quando a coleta de dados foi iniciada, um questionário em formulário digital foi enviado às participantes para que registrassem suas respostas; a estimativa de tempo para o preenchimento do questionário foi de 15 a 20 minutos.

Além do questionário, também foi aplicada a técnica da observação participante. Para a coleta dos dados durante a observação foi utilizado um diário de campo; nele foram registradas as descrições das aulas acompanhadas, comentários feitos pelos participantes e possíveis indícios dos avanços dos alunos relacionados à escrita alfabética. A estimativa era que houvesse o acompanhamento de aulas das professoras participantes duas vezes por

semana, na duração de dois tempos de 50 minutos (1 hora e 40 minutos), enquanto durasse a coleta de dados, e as aulas acompanhadas seriam gravadas em áudio. A estimativa de encontros semanais foi cumprida na maior parte das semanas, porém, entendendo que o dia a dia apresenta situações não previstas, em algumas semanas foi realizado apenas um acompanhamento ou nenhum, sendo a observação adiada para a semana seguinte. Durante o período de observação participante, foi realizado o levantamento das dificuldades e sucessos encontrados pelas professoras ao longo do caminho.

As pesquisas clássicas apresentam procedimentos de análise de dados bem definidos, como a categorização e a análise estatística, por exemplo. Usar os mesmos procedimentos na pesquisa-ação é uma possibilidade, porém, perde-se o privilégio da discussão sobre os dados coletados, uma vantagem para a interpretação de resultados presente na pesquisa-ação (Gil, 2010). O procedimento de análise de dados usado foi a análise de conteúdo, segundo Bardin (2011).

A etapa de elaboração do plano de ação pode ser definida como “o planejamento de uma ação destinada a enfrentar o problema que foi objeto da investigação” (Gil, 2010, p. 154). Dessa forma, valendo-se da flexibilidade presente no formato de pesquisa apresentado, foram propostas ações a partir das interações na observação participante, em que as professoras puderam sugerir umas às outras atividades que tenham sido bem-sucedidas nas suas aulas para que fossem recursos diante das dificuldades enfrentadas pelas demais participantes. Nesse sentido, não foi apenas uma única ação planejada, conforme indicado por Gil (2010), mas diversas pequenas ações que puderam ser aplicadas ao longo do percurso, inclusive, após o término da coleta de dados. O autor considera ainda alguns pontos para a elaboração do plano de ação, sendo eles:

a) quais os objetivos que se pretende atingir; b) a população a ser beneficiada; c) a natureza da relação da população com as instituições que serão afetadas; d) a identificação das medidas que podem contribuir para melhorar a situação; e) os procedimentos a serem adotados para assegurar a participação da população e incorporar suas sugestões; e f) a determinação das formas de controle do processo e de avaliação de seus resultados (Gil, 2010, p. 155).

De acordo com esses pontos, pode-se especificar que as ações propostas tiveram o objetivo de multiplicar as atividades de sucesso, procurando minimizar as possíveis dificuldades para que todos os alunos alcançassem a escrita alfabética no tempo esperado. Foram duas as populações beneficiadas, uma indiretamente ligada à pesquisa (os alunos) e outra diretamente ligada (as professoras). Em relação às professoras, esperava-se que elas

tivessem maior apropriação das práticas e alcançassem melhores resultados em suas turmas e, quanto aos alunos, esperava-se que, apesar de não serem os participantes da pesquisa, avançassem em suas aprendizagens. Ambos os grupos beneficiados são pertencentes à instituição educacional escolhida como campo. Desse modo, ampliando a aquisição do sistema de escrita amplia-se também o desenvolvimento da leitura e escrita como um todo, promovendo, assim, um ensino mais rico, cujos resultados poderão atingir não só a instituição, mas também a rede, afetando positivamente, em curto e médio prazo, os resultados da escola e o desenvolvimento das comunidades atendidas. As pequenas ações que puderam favorecer a melhoria da situação, a certeza da participação dos envolvidos e a avaliação de resultados foram discutidas com o grupo durante o percurso. Para isso, foi proposta uma reunião para elaboração do plano de ação, com duração estimada de 50 minutos, para que as participantes pudessem apresentar dificuldades e sugestões para ajudar as demais participantes. O encontro aconteceu de forma presencial, tendo sido registrado no diário de campo o que foi tratado.

A etapa da divulgação de resultados pode ser confundida com a etapa da elaboração do plano de ação se ambas forem propostas na perspectiva apresentada por Gil (2010). Isso se dá pela necessidade de se considerar uma espécie de avaliação do problema enfrentado para, então, se elaborar o plano de ação. Na pesquisa aqui apresentada os resultados foram divulgados por meio da análise de dados presente nesta dissertação. O Produto Educacional proposto é um caderno didático de apoio pedagógico com referencial teórico e sugestões de atividades selecionadas a partir das observações e propostas no plano de ação. Tal material acompanha os tópicos apresentados no minicurso oferecido pela pesquisadora para os professores da unidade escolar campo da pesquisa, participantes ou não da pesquisa. O minicurso se realizou em formato presencial, totalizando 20 horas.

O campo onde se realizou a pesquisa foi a Escola Municipal Vitor Meireles, da prefeitura do Rio de Janeiro, localizada em Jacarepaguá, na zona oeste, onde a pesquisadora atua como professora e atuou como coordenadora. A escola em questão é uma instituição de médio porte, com aproximadamente 48 funcionários e 720 alunos, que funciona em turnos parciais (manhã e tarde) e atende alunos do Pré I ao 6º ano, abrangendo a faixa etária de 4 a 12 anos. São 23 turmas, sendo uma classe especial (SD – Síndromes diversas com alunos de idades variadas), quatro turmas de Educação Infantil, três turmas de cada grupamento do 1º ao 6º ano, totalizando 18 turmas de Ensino Fundamental.

Foto 1 – Fachada da Escola Municipal Vitor Meireles



Fonte: Acervo da autora, 2024.

De maneira geral, as turmas de Educação Infantil possuem de 25 a 28 alunos, as turmas do Ensino Fundamental até o 3º ano possuem de 30 a 33 alunos, as turmas do 4º ao 6º ano possuem de 35 a 38 alunos e a classe especial é composta por até 11 alunos.

Foto 2 – Uma das salas de aula de Educação Infantil



Fonte: Acervo da autora, 2024.

A escola, que pode ser observada nas fotos apresentadas aqui, foi fundada em dezembro de 1962 e, desde então, atende majoritariamente alunos da região e comunidades próximas – Conjunto Habitacional Bandeirantes (comumente chamado na região de Merck), Condomínio Vivendas Bandeirantes, Comunidade Santa Efigênia, Comunidade Santa Clara e

Cidade de Deus. Desde o início da década de 1990, a escola passou a atender classes do ensino especial, tendo sido polo de estimulação precoce de bebê e Educação Infantil Especial entre os anos de 2000 e 2009. Apesar de a política de inclusão ganhar força no município em 2010, com os alunos que faziam parte das classes especiais sendo realocados em turmas regulares, ficando apenas uma classe especial ativa na escola desde então, a instituição foi pioneira na inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial, tendo um aluno portador de Síndrome de Down em turma regular de 1º ano em 1992. Com relação ao Ensino Especial, em 2024 foram 22 alunos incluídos em turmas regulares e 8 matriculados na classe especial, dentre eles, portadores de transtorno do espectro autista, de deficiência intelectual, de altas habilidades e outros.

Foto 3 – Sala de aula da Classe Especial



Fonte: Acervo da autora, 2024.

A construção inicial possuía 8 salas de aula, refeitório e secretaria, mas no final da década de 1990 e início dos anos 2000, o prédio passou por uma grande reforma e um anexo foi construído com mais 8 salas. Atualmente, o espaço está organizado da seguinte forma: 13 salas de aula, sala de artes, sala de leitura, com acervo de mais de quatro mil livros, sala de informática que está passando por uma revitalização e uma sala de recursos para atendimento aos alunos público-alvo do Ensino Especial.

Foto 4 – Uma das salas de aula de 1º ano



Fonte: Acervo da autora, 2024.

A forma de ingresso no campo foi realizada por meio da solicitação da anuência da SME, visita à escola e conversa com profissionais da instituição para apresentar o projeto de pesquisa. A população envolvida na pesquisa foi composta por professora de Educação Infantil e professoras alfabetizadoras, que atuaram em turmas de Pré II, 1º e 2º ano em 2024, no campo de estudo escolhido: uma professora atuando em uma turma de 1º ano, uma professora atuando em uma turma de 1º ano e uma turma de 2º ano (sendo esta a pesquisadora principal), e uma professora atuando em uma turma de Pré II.

Foto 5 – Outra sala de aula de 1º ano



Fonte: Acervo da autora, 2024.

Foram adotados os seguintes critérios para a inclusão da população observada e participante: ser professor generalista; atuar no campo escolhido em 2024; atuar em turmas de Pré II, 1º e 2º ano; fazer parte do corpo docente da instituição há pelo menos cinco anos; ser professor efetivo da rede municipal há mais de dez anos; estar atuando em turmas de Educação Infantil e alfabetização por interesse próprio; aceitar a proposta de pesquisa; assinar o TCLE.

Foram adotados os seguintes critérios de exclusão dentro do grupo de professoras selecionadas: não assinar o TCLE; não autorizar o registro escrito ou a gravação das aulas observadas; mudar de turma ou instituição de atuação durante o período da pesquisa; não demonstrar interesse em permanecer na pesquisa.

A pesquisa apresentou riscos mínimos às participantes, pois a proposta não apresentou possibilidade de danos físicos, não houve a intenção de exposição invasiva à intimidade das participantes, nem houve a intenção de provocar mudanças de forma intencional, sejam físicas, psicológicas ou sociais.

Havia a possibilidade de constrangimento durante a aplicação do questionário, na observação participante das aulas, assim como na participação das reuniões de seminário e elaboração do plano de ação. Para minimizar tal possibilidade, propôs-se que a entrevista fosse realizada através de questionário para que as perguntas não precisassem ser respondidas na presença da pesquisadora, mas em local reservado. Durante a observação das aulas, a pesquisadora esteve atenta a possíveis sinais de desconforto e se comprometeu a não realizar a gravação ou interromper a observação, caso as participantes sinalizassem não estar à vontade. Na participação do seminário e elaboração do plano de ação houve a possibilidade de realizar o encontro de forma remota, com câmeras e microfones desligados, preservando ao máximo a exposição das participantes, porém, houve um consenso de que a realização presencial seria a melhor opção. A participação poderia ser interrompida a qualquer momento, caso as participantes não tivessem mais interesse. A análise de dados foi compartilhada com as participantes, por meio da divulgação da dissertação, para que tomassem conhecimento dos resultados encontrados na pesquisa.

A pesquisa apresentou um potencial benéfico, pois ofereceu às participantes a oportunidade de se envolverem ativamente refletindo sobre suas práticas e contribuindo umas com as outras; as professoras puderam se envolver juntas para desenvolver um trabalho que alcançasse as aprendizagens esperadas.

Os instrumentos de coleta de dados foram um questionário inicial com o objetivo de coletar informações sobre as professoras participantes, conhecendo suas formações e experiências profissionais; posteriormente, foi elaborado um diário de campo com os registros de observação descrevendo as aulas dadas, feitos durante o acompanhamento das aulas das professoras envolvidas, gerando conteúdo para a análise de dados e para a elaboração tanto do Produto Educacional quanto do minicurso. No diário também foram registrados comentários das professoras sobre suas práticas e reflexões, possíveis indícios dos avanços dos alunos relacionados à escrita alfabética, dificuldades e sucessos encontrados pelas professoras ao longo do percurso e as propostas que foram feitas no seminário e na elaboração do plano de ação. Houve a gravação de áudio de algumas das aulas acompanhadas para posterior consulta, sem a intenção de transcrevê-las. Inicialmente, a intenção era que todas as aulas acompanhadas fossem gravadas, pois, como a observação foi participante, havia o receio de se perderem informações. Depois das primeiras aulas acompanhadas observou-se que não havia a necessidade do registro em áudio e eles deixaram de ser feitos.

As etapas da pesquisa foram divididas em quatro blocos, de acordo com a natureza de cada etapa. O primeiro bloco correspondeu ao levantamento de publicações sobre o tema, no qual foram pesquisados artigos e dissertações para que se entendesse o que tem sido abordado recentemente e onde estavam possíveis lacunas. Essa etapa auxiliou a compreensão da relevância do tema, assim como na sua justificativa. Nesse bloco ainda estiveram presentes a pesquisa do referencial teórico e da metodologia que foi utilizada, além da escrita do projeto.

O levantamento foi realizado, inicialmente, nos bancos de dissertações do Colégio Pedro II e de dissertações e teses da CAPES. Os referenciais teóricos foram definidos a partir da relevância e conexão com a temática, selecionando os principais autores que tratam da construção da escrita alfabética, da alfabetização e das práticas alfabetizadoras. A partir das informações encontradas, foi possível definir a intensidade com que tal temática estava sendo publicada, podendo indicar a porcentagem dentro do encontrado.

O segundo bloco esteve relacionado às etapas burocráticas como a solicitação da anuência da Secretaria Municipal de Educação, a submissão do projeto para aprovação do comitê de ética, por meio da Plataforma Brasil, e a qualificação do projeto.

O terceiro bloco contou com as etapas relativas à coleta de dados, sendo elas: aplicação do questionário, realização do seminário, acompanhamento das aulas das

professoras participantes, registros das aulas acompanhadas e elaboração do plano de ação. Essas etapas tiveram início após a autorização do comitê de ética e da SME, assim como a assinatura do TCLE pelas participantes.

O quarto bloco foi voltado para a análise dos dados encontrados na coleta e registro da análise por meio da escrita da dissertação. O minicurso foi oferecido nessa fase. Concomitantemente à análise de dados, foi elaborado o Produto Educacional e, ao se completarem tais etapas, a pesquisa se encontrou em condições de se defendida para a banca.

5 ANÁLISE DE DADOS – RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise dos dados coletados nesta pesquisa foi feita com base na análise de conteúdo de Bardin (2011), que é definida como técnica de análise que, por meio de indicadores, que podem ou não ser quantitativos, oferece possibilidades de se fazerem inferências quanto aos conhecimentos relativos às variáveis inferidas dos conteúdos de mensagens. Tal análise é realizada por procedimentos estruturados de forma sistemática e objetiva, descrevendo conteúdos presentes em diferentes tipos de documentos.

Como etapas da análise de dados estavam previstas a elaboração do referencial de codificação, a indicação e organização dos documentos que compõem o *corpus*, a definição da unidade de contexto e da unidade de registro, a definição das técnicas que serão utilizadas, a estruturação de tabelas de frequência, a seleção de exemplos, a interpretação e a inferência.

Dentre os documentos que podem compor o *corpus* estão as respostas às entrevistas, cartas, legislações ou conteúdos presentes em redes sociais; na pesquisa em questão foram usadas as respostas dos questionários e as anotações do diário de campo. Após a coleta de dados, a organização do *corpus* foi realizada com a digitação das informações e impressão do material: cada aula acompanhada foi impressa em uma folha com a identificação da turma em que se realizou a observação. Os questionários foram impressos com as informações agrupadas por perguntas (pergunta um acompanhada das três respostas, na sequência a pergunta dois acompanhada das três respostas, e assim por diante).

O primeiro documento a compor o *corpus* da pesquisa aqui apresentada foi o questionário aplicado no início da coleta de dados. Foram ao todo 3 questionários preenchidos: dois respondidos pelas participantes e um respondido pela pesquisadora, que também coletou dados em suas próprias turmas.

Para que a análise dos questionários fosse realizada, houve a definição do referencial de codificação e, posteriormente, uma leitura flutuante do material coletado. As categorias analíticas escolhidas foram: formação inicial (acadêmica), formação complementar e autoidentificação como alfabetizadora. As 3 participantes que responderam ao questionário serão aqui tratadas da seguinte forma, considerando as turmas em que as aulas foram acompanhadas: P1 – participante atuante na turma de Pré II; P2 – participante atuante em uma turma de 1º ano e na turma de 2º ano, além de pesquisadora do trabalho aqui apresentado; P3 – participante atuante na outra turma de 1º ano.

A partir da leitura flutuante foi possível observar diversos pontos de convergência nas respostas apresentadas. O primeiro está relacionado à formação acadêmica apresentada pelas participantes. As três indicaram ter realizado a formação de professores no Ensino Médio, na modalidade do Curso Normal; apesar de atualmente não ser tão valorizada ou apresentar destaque nas formações de professores, esta formação foi muito significativa na história da formação de professores no Brasil e possuía um caráter não só teórico, mas com um forte cunho prático, voltado para o trabalho no dia a dia das escolas. Em seguida, as participantes realizaram a formação no Ensino Superior e aqui surge uma pequena diferença com relação ao perfil: duas participantes realizaram a graduação em Pedagogia e uma realizou a graduação em Letras. Apesar dessa diferença, é significativo observar que nos três casos a formação superior ocorreu em áreas da educação e do ensino. Tal fato contabiliza que as participantes apresentaram no mínimo oito anos de estudos sobre a educação em instituições formais de ensino.

Tabela 3 – Dados coletados a partir das respostas dos questionários

Participantes	Formação inicial		Formação continuada	Autoidentificação como alfabetizadora
	Ensino Médio	Graduação		
P1	Curso Normal	Pedagogia	Realizou cursos na área de alfabetização	Ocorreu após um tempo de experiência atuando na área
P2	Curso Normal	Pedagogia	Realizou cursos na área de alfabetização	Ocorreu após um tempo de experiência atuando na área
P3	Curso Normal	Letras	Realizou cursos na área de alfabetização	Ocorreu após um tempo de experiência atuando na área

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados coletados, 2025.

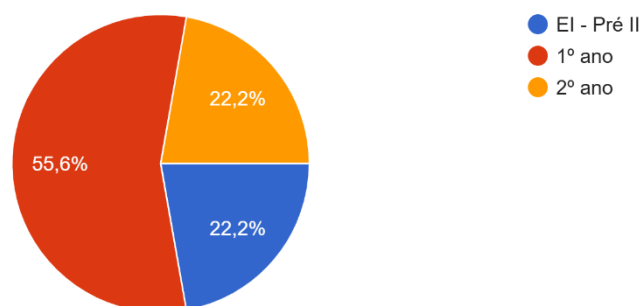
Apesar de apresentarem oito anos de formação acadêmica, todas as participantes declararam não se sentirem seguras como alfabetizadoras no início da carreira, sendo

necessário vivenciar alguns anos, realizando tal trabalho para que se considerassem alfabetizadoras, conduzindo o processo com suas turmas com segurança. Tal fato reforça o que é apresentado por Tardif (2023), quando levanta a questão de a formação inicial não ser o único período de construção da identidade do professor, assim como da constituição como profissional. A experiência contribui para a construção profissional trazendo também segurança para a realização do trabalho. Cagliari (1998, p.132) declara que “[...] um professor que passou vários anos em sala de aula tem uma experiência de vida muito rica, que pode e deve ser aproveitada, para tirar daí o que a escola de formação não lhe deu”. Dessa forma, o professor que busca conhecimento por conta própria, entendendo também que a sala de aula é um lugar no qual se produz conhecimento não só para o aluno, contribui para um bom sistema educacional, que funcione de maneira mais eficiente, onde professores saibam como ensinar e alunos aprendam efetivamente.

Ainda considerando o professor como o profissional que busca construir conhecimentos mesmo após a formação inicial, é interessante observar que as três participantes buscaram por formações continuadas na área da alfabetização. Então, é possível inferir que a segurança e autoidentificação para trabalhar como alfabetizadoras veio da formação inicial, associada à experiência em sala de aula e, também, com conhecimentos específicos da área.

Além dos questionários, o diário de campo também fez parte do *corpus* da pesquisa e nele foram realizados os registros descritivos das 28 aulas acompanhadas, divididas da seguinte forma: 6 aulas na Educação Infantil, 16 aulas no 1º ano do Ensino Fundamental e 6 aulas no 2º ano do Ensino Fundamental. Porém, uma aula da Educação Infantil e uma aula do 1º ano foram descartadas por não abordarem práticas compatíveis com a pesquisa. Sendo assim, o *corpus* relacionado ficou com 5 aulas na Educação infantil, 15 aulas no 1º ano e 6 aulas no 2º ano, totalizando 26 aulas analisadas.

Gráfico 1 – Porcentagem de aulas observadas por ano escolar



Fonte: Elaborado pela autora , 2025.

Aproximadamente metade das aulas observadas ocorreu no 1º ano do Ensino Fundamental. Isso se deu por uma razão primária e uma secundária. A primária está associada ao fato de as observações terem se realizado em duas turmas de 1º ano, enquanto no Pré II e no 2º ano aconteceram somente em uma turma de cada. A secundária, que justifica a primária, é a escolha de se acompanhar durante a pesquisa duas turmas de 1º ano, por ser esse o ano foco da alfabetização.

Para a análise das aulas observadas, a elaboração do referencial de codificação se deu a partir dos referenciais teóricos propostos; é importante que os códigos determinados para cada uma das categorias definidas se relacionem de forma direta com o tema de pesquisa. Aqui foram elaborados os seguintes códigos, a partir das dimensões de consciência fonológica propostas por Soares (2022): consciência lexical, consciência de sílaba e consciência fonêmica, buscando-se a frequência com que eles apareceram nas aulas.

A unidade de contexto funciona como um pano de fundo para a unidade de registro e elas estão diretamente ligadas uma à outra: enquanto a unidade de registro pode ser um tema ou uma palavra, a unidade de contexto será um parágrafo ou uma frase, respectivamente. Na unidade de contexto é onde se pode encontrar a unidade de registro. É partir da definição dessas unidades que se definem as técnicas para a análise dentre as possibilidades na análise de conteúdo. Dentre as possíveis estão a contabilização das palavras, a co-ocorrência, a análise relacional com o suporte de *software* e a categorial.

O primeiro tipo de análise escolhido para este material foi a categorial ou temático e esta foi realizada tendo cada aula observada definida como uma unidade de contexto e as palavras que remetem ao referencial de codificação definidas como unidade de registro. Espera-se, por meio desta análise conhecer práticas de sala de aula que promovam o desenvolvimento da consciência fonológica, desde a Educação Infantil, que podem contribuir para a aprendizagem da escrita e, assim, colaborar com a sociedade na redução do fracasso escolar na fase da alfabetização.

A partir das definições descritas acima, uma tabela de frequência foi criada para trazer notoriedade às ocorrências do código referencial nas propostas observadas e, assim, possibilitar as interpretações. A estruturação da tabela de frequência auxilia na visualização das informações obtidas. Existe a possibilidade de se criarem gráficos a partir dessas informações para, então, serem realizadas a interpretação e as inferências acerca dos

resultados encontrados. A partir da leitura flutuante realizada, os documentos foram agrupados de acordo com o ano escolar e neles foram contabilizadas as ocorrências para cada categoria definida. A contabilização foi realizada com base na incidência dos tipos de estímulos oferecidos, e não na quantidade de aulas observadas. Sendo assim, se em uma aula houve a oferta de estímulos relacionados à duas dimensões fonológicas, por exemplo, foram contabilizadas duas ocorrências, de acordo com o perfil de cada uma.

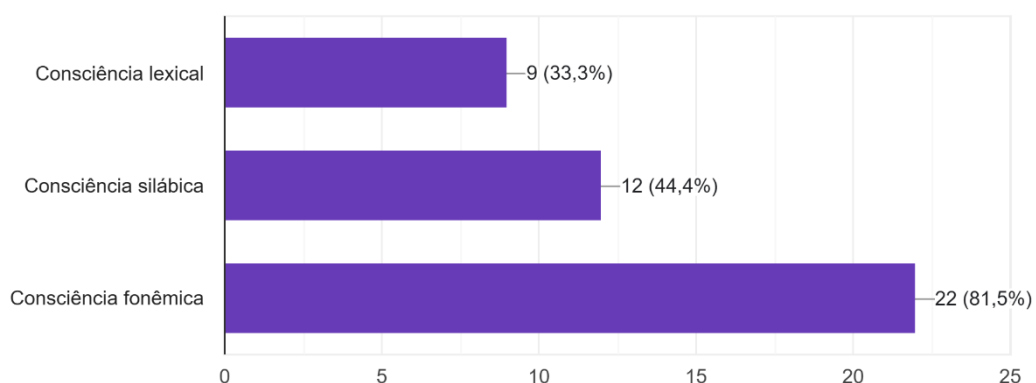
Tabela 4 – Frequência de ocorrência das unidades de registro por ano escolar

Segmento ou ano escolar	Frequência de ocorrência		
	Consciência lexical	Consciência silábica	Consciência fonêmica
Educação Infantil – Pré-escola II	4	2	3
1º ano	4	6	15
2º ano	1	4	4

Fonte: Elaborada pela autora, 2025.

Se em cada uma das 26 aulas somente uma dimensão fonológica fosse considerada, seriam registradas somente 26 ocorrências (uma para cada aula), podendo, inclusive, serem todas relacionadas à mesma dimensão. Porém, a compreensão de ensino e aprendizagem propostos no referencial teórico considera a necessidade de se diversificar o foco dentro do objeto de estudo, considerando-o como um todo; com essa perspectiva encontrou-se um total de 43 ocorrências em 26 aulas. Tais dados reforçam a ideia de que desenvolver a consciência fonológica proporciona metodologias de trabalho ricas em diversidade linguística.

Gráfico 2 – Frequência total de ocorrência das unidades de registro



Fonte: Elaborada pela autora, 2025.

Ao observar a frequência de somente pelas unidades de registro, sem considerar a divisão do ano escolar, fica evidente que a dimensão da consciência fonêmica é onde se

encontra o maior foco do trabalho na alfabetização, aparecendo em seguida a consciência silábica como a segunda mais trabalhada. Tais ocorrências reforçam o que já foi dito anteriormente, que as consciências silábica e fonêmica estão mais ligadas à compreensão do princípio alfabético da consciência lexical. Isso se dá em razão da natureza do sistema de escrita. Compreender que as palavras são formadas por sílabas e ser capaz de segmentá-las oralmente, assim como perceber que a sílaba é formada por sons menores e reconhecê-los na pronúncia das palavras e sílabas, é relacionar a escrita com os segmentos da fala. Logo que as crianças começam a segmentar as palavras em sílabas e a apresentar escrita silábica a consciência lexical não é tão essencial, considerando que a maior função dela na alfabetização é contribuir para que a criança perceba que a escrita se relaciona com a fala. É claro que a consciência de palavra pode ainda ser trabalhada quando o aluno não é mais pré-silábico, pois como já informado anteriormente, a consciência de palavra só se completa quando a criança está completamente alfabetizada, porém, ela já não será o foco principal.

A seguir, é possível ver um registro de uma atividade de consciência lexical realizada em turma de 1º ano. Foi proposto que a turma brincasse de bingo tendo as rimas como elementos para marcar as cartelas. Os jogos podem funcionar como uma ferramenta eficiente nos ambientes de aprendizagem, pois costumam despertar o interesse e potencializam o envolvimento dos alunos.

Foto 6 – Atividade bingo de rima em turma de 1º ano

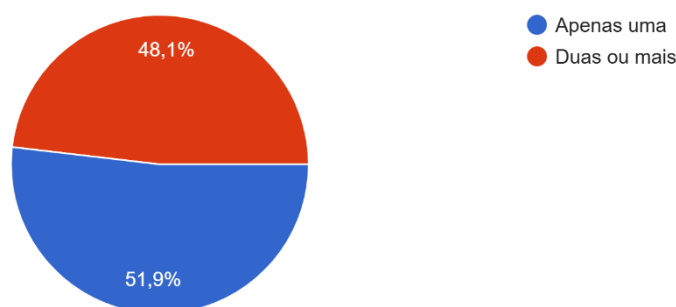


Fonte: Acervo da autora, 2024.

Nessa atividade, os alunos recortavam do material didático uma das cartelas disponíveis, sendo de escolha deles a que queriam usar. A professora tinha cartinhas com imagens cujos nomes rimavam com as imagens presentes em todas as cartelas. Conforme a professora ia sorteando as imagens, os alunos tinham que marcar na cartela com uma bolinha de massinha a imagem que formava o par com a sorteada considerando os sons finais das palavras. Ao marcar todas as imagens da cartela os alunos tinham de dizer a palavra bingo. O jogo só acabou depois que todos os alunos completaram bingo e houve o registro no quadro do *ranking* dos alunos.

Ao identificar que foram 26 aulas observadas e houve 43 ocorrências totais do código de registro, identifica-se que ocorreram aulas em que mais de uma dimensão da consciência fonológica foi trabalhada. No gráfico seguinte, é possível observar a incidência de tal acontecimento.

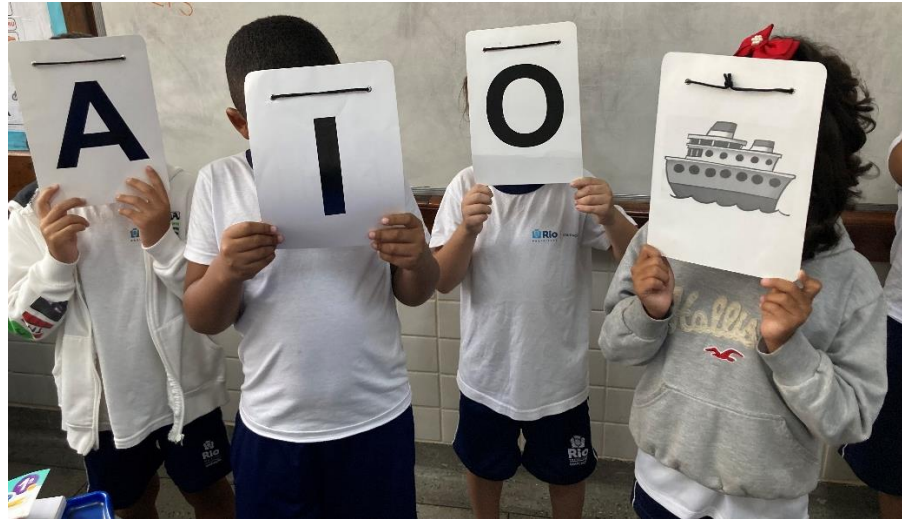
Gráfico 3 – Porcentagem de aulas de acordo com a quantidade de dimensões da consciência fonológica trabalhada



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Cabe destacar que, em 48,1% das aulas observadas, mais de uma dimensão da consciência fonológica era trabalhada, ora sequenciadas, ora alternadas, ou ainda de maneira simultânea, este fato evidencia a correlação que tais dimensões têm entre si. Como dito anteriormente, a vantagem do trabalho com a consciência fonológica em comparação com métodos de alfabetização é que este não privilegia somente um aspecto da língua escrita e do sistema alfabético (Soares, 2021a), mas os entende com todas as facetas relacionadas às suas estruturas, ensino e aprendizagem. A seguir, pode-se observar uma atividade em que duas dimensões da consciência fonológica eram estimuladas.

Foto 7 – Atividade para estímulo de consciência de sílaba e consciência fonêmica no 1º ano



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2024.

Os alunos receberam mini cartazes para pendurarem em seus pescoços, alguns tinham figuras e outros as vogais. A criança que recebeu a imagem tinha que dizer quantas sílabas a palavra que dava nome à sua imagem possuía, sendo assim, os alunos que receberam cartazes de imagens ainda precisavam desenvolver sua capacidade de segmentar as palavras em sílabas. Pensando em uma regra que traz certa estabilidade à língua portuguesa, os demais alunos precisavam sinalizar quais vogais faziam parte dessa palavra, já que no português toda sílaba tem vogal, estimulando, assim, a percepção fonêmica de qual som de vogal estava presente em cada sílaba.

É interessante observar a variação da incidência de cada ocorrência distribuída em cada ano escolar, fazendo uma análise frequencial. É notório que a oferta de estímulos para desenvolvimento da consciência lexical vai diminuindo a cada ano. Enquanto cerca de 44,5% das ofertas na Educação Infantil estavam relacionadas à consciência de palavras, apenas 11% da oferta observada no 2º ano se relacionava com tal consciência. Uma inferência possível é a ideia de que alunos mais avançados nos anos escolares demonstram maior compreensão da ideia de palavra, mesmo que ainda não estejam alfabetizados, e que de alguma forma eles já identificam relações sonoras entre palavras orais, mesmo que ainda não relacione tal conhecimento com a escrita.

Tabela 5 – Porcentagem da frequência de ocorrência

Segmento ou ano escolar	Porcentagem da frequência de ocorrência			Total de ocorrências
	Consciência lexical	Consciência silábica	Consciência fonêmica	

Educação Infantil – Pré-escola II	44,5%	22,2%	33,3%	9
1º ano	12,5%	25%	62,5%	24
2º ano	11%	44,5%	44,5%	9

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados coletados, 2025.

Ao comparar a incidência de ocorrências na Educação Infantil e no 1º ano é possível observar que o foco do trabalho no início do Ensino Fundamental está fortemente voltado para a aprendizagem das relações grafofonêmicas. Isso mostra que a intenção de alfabetizar no sentido de aprender a decifrar a língua escrita acontece com mais intensidade e intencionalidade no 1º ano. A aprendizagem sobre o sistema alfabético se dá de forma construtiva e progressiva; o desenvolvimento das dimensões da consciência fonológica se dá de forma hierárquica: compreende-se que o fluxo da língua se divide em palavras, que estas se dividem em sílabas que por sua vez são divididas em fonemas (Soares, 2022).

Outro dado que corrobora compreensão de que no 1º ano o ensino é mais explícito e estruturado é o fato de na Educação Infantil haver uma maior incidência de propostas que são estímulos somente auditivos, sem registros escritos ou palavras que precisassem ser lidas. As palavras a serem lidas que surgiram nas atividades foram os nomes dos alunos, palavras estas muito presentes no dia a dia da turma, que servem de ferramenta preciosa para a análise da escrita, já que são palavras que muitos alunos sabem de cor. Esse fato mostra que se pode contribuir para a aprendizagem do sistema de escrita mesmo que não esteja escrevendo e ajuda a desconstruir um pouco o receio de estar alfabetizando na Educação Infantil ao desenvolver a consciência fonológica. Como já se observou outras vezes, a aprendizagem do sistema alfabético é construtiva e gradual; sendo assim, os conhecimentos adquiridos na Educação Infantil podem contribuir para a alfabetização, mas sem alfabetizar de fato, de forma estruturada.

Outra técnica utilizada para analisar os dados coletados foi a aproximação semântica, organizando palavras-chave usadas nas propostas referentes a cada dimensão fonológica. Por meio de tal análise é possível identificar palavras e expressões que se repetem ou demonstram similaridade, e que fazem menção aos códigos e temas estabelecidos, inicialmente, para a análise. A palavra ou expressão escolhida para ser contabilizada foi aquela presente na frase ou período que mais caracteriza a proposta de acordo com o código aqui estabelecido.

Tabela 6 – Palavras associadas aos temas e códigos propostos

Temas / Códigos	Palavras e expressões associadas
------------------------	---

Consciência lexical	Palavra, começa com mesma sílaba, igual, quantas palavras, rimam, contar, dentro da palavra
Consciência silábica	Quantas sílabas, contar, cada sílaba, mais ou menos sílabas, quantidade
Consciência fonêmica	Soletrar, som, ditar, letras iniciais, mesma letra, vogal em cada sílaba, qual sílaba

Fonte: Elaborada pela autora, 2025.

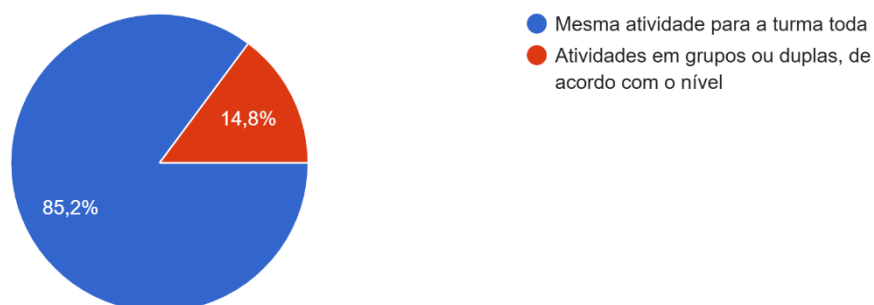
A incidência de palavras usadas em cada tema mostra que há relação direta entre as propostas de desenvolvimento da consciência fonológica e a reflexão sobre a língua. No primeiro tema indicado há o predomínio de expressões que sugerem a comparação entre duas palavras ou mais; foi solicitado que alunos comparassem palavras a partir das suas sílabas iniciais ou sons finais, contassem palavras em determinadas frases e expressões, ou, ainda, percebessem palavras que parecem ser ditas dentro de outras palavras. É interessante destacar que dentre as 7 ocorrências relacionadas à consciência lexical apenas uma também envolveu a escrita e estava destinada apenas a alunos que já fonetizavam a escrita (sendo proposto a eles que escrevessem palavras que começassem com as mesmas sílabas das palavras indicadas pela professora). Isso aponta para duas questões: a primeira é que o desenvolvimento da consciência lexical se dá por estímulo, não necessariamente por ensino explícito, no “[...] período inicial, não se trata propriamente de ensinar, mas de exercer *mediação* da aprendizagem, [...] acompanhando as capacidades disponíveis em cada momento do desenvolvimento da criança, até que ela atinja condições cognitivas e linguísticas para compreender e se apropriar plenamente do sistema alfabético” (Soares, 2022, p. 119, grifo da autora); a segunda é que pode-se também propor atividades que desenvolvam consciência lexical, como rimas e aliterações, também para crianças já avançadas no processo, que já fazem registros escritos passíveis de entendimento por parte do leitor.

No segundo tema indicado na tabela há o predomínio de ações que se associam a pensar quantas sílabas cada palavra em questão tem. Basicamente contar e identificar quantas sílabas as palavras têm já estimula os alunos a desenvolverem a consciência silábica. Soares (2022, p. 85) afirma que “a capacidade de dividir palavras em sílabas manifesta-se de forma quase espontânea, porque a sílaba é uma unidade fonológica que pode ser produzida

isoladamente, com independência”. Em algumas propostas houve a solicitação de que os alunos fizessem o registro de quantas sílabas as palavras tinham, usando objetos para representar a quantidade ou fazendo registros no papel desenhando bolinhas, por exemplo. Mas a maior parte das atividades que propostas para se pensar na quantidade de sílabas das palavras estava propondo também que as palavras fossem escritas (com todas as letras ou somente as vogais). Isso possibilita ao professor trabalhar com grupos mistos, solicitando àqueles que ainda não fonetizam para contar as sílabas e assim perceber que as palavras são divididas em partes menores, assim como pedindo a alunos mais avançados para fazerem também o registro dos fonemas presentes em cada sílaba.

Um ponto importante ao se planejar toda aula é pensar em como vai organizar o grupo para que as especificidades de aprendizagens dos alunos sejam contempladas. O gráfico, a seguir, mostra como os grupos observados foram organizados durante as aulas contempladas na pesquisa.

Gráfico 4 – Organização dos grupos nas aulas observadas



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Nota-se que, de maneira geral as atividades foram planejadas para serem executadas com a mesma proposta para toda a turma, apresentando um total de 85,2% das aulas observadas. Dentro deste total, houve propostas em que os alunos trabalhavam de forma individual e outras em que trabalhavam em duplas escolhidas de acordo com o nível de escrita, para que pudessem se ajudar de forma significativa e produtiva. Os 14,8% das aulas, em que as atividades propostas foram organizadas para duplas ou pequenos grupos, demonstram que há uma preocupação por parte das professoras em alcançar os diferentes níveis de alunos, para que todos avancem e cheguem à escrita alfabética. Dentre essas atividades houve aquelas em que cada dupla ou grupo recebeu uma atividade diferente ou os

atendimentos que foram feitos de forma individual, com a professora atendendo o aluno enquanto a turma realizava outra tarefa na qual tivesse autonomia.

É possível observar, a seguir, registros fotográficos de mais algumas atividades propostas. Na foto 8, é possível observar que o mesmo tipo de atividade ou jogo pode ser formulado para diferentes objetivos de aprendizagens. Na foto 6, também é possível observar uma imagem de atividade de bingo, porém, aqui os elementos da cartela e sorteados são diferentes, de acordo com o objetivo proposto. Para a realização das atividades, os alunos recortaram do material didático cartelas que possuíam imagens de frutas; cada cartela possuía uma mistura de frutas diferentes. Dessa vez, a professora tinha em mãos um pequeno balde com todas as letras do alfabeto e foi sorteando uma a uma até que todas fossem sorteadas. Quando uma letra era sorteada, os alunos iam dizendo quais frutas em suas cartelas iniciavam com a letra em questão e marcavam a imagem com uma bolinha de massinha. Houve o registro no quadro das letras sorteadas e das frutas iniciadas com as respectivas letras. Posteriormente, conforme os alunos iam completando bingo, o *ranking* também foi registrado no quadro.

Foto 8 – Atividade bingo da letra e som inicial em turma de 1º ano



Fonte: Acervo da autora, 2024.

A atividade registrada na foto 9 foi oferecida para estimular a consciência lexical dos alunos, chamando a atenção para segmentos de palavras que podem formar outras palavras com significados diferentes. O jogo apresentava cartas que se organizavam em pares, de acordo com a palavra que estava escondida dentro da outra. Os alunos foram formando os pares, como em um jogo da memória.

também participar, considerando que gostam de jogos. O uso de vídeos com músicas que falem sobre as letras do alfabeto também foi sugerido. Com relação à compreensão do sistema alfabético discutiu-se que a melhor opção seria o desenvolvimento das consciências lexical e silábica, assim como para a função da escrita o trabalho por meio do letramento, como sugere Soares (2022).

Como procedimentos para assegurar a participação dos alunos, foi discutida a possibilidade de trabalhos com pequenos grupos, não excluindo ou entediando, assim, os alunos mais avançados. Mencionou-se que as faltas atrapalham demais a construção do conhecimento que fica fragmentada e não consolidada com alunos que não mantêm uma frequência regular. Como sugestão, também, surgiu o incentivo à leitura, intensificando o empréstimo de livros semanalmente.

Dentre as dificuldades durante o processo foi apontada a falta de colegas especialistas, pois o planejamento dos professores generalistas só é garantido quando os professores especialistas atendem os alunos. Quando colegas ficam doentes ou faltam, não há tempo destinado ao planejamento. Outro ponto discutido foi o excesso de atividades nas quais as turmas são envolvidas. Além de haver oito livros didáticos nas turmas de 1º e 2º ano, as crianças ainda têm aula com sete professores, sobrando pouco tempo para o professor generalista atender os alunos e dar conta de todo o material e todas as propostas alfabetizadoras. As turmas cheias também impactam em diferentes aspectos como muitos cadernos para corrigir, agitação dos alunos, demanda de muitos atendimentos individualizados e pouco tempo de aula destinado ao professor passar de mesa em mesa. Infelizmente, para a maior parte dessas dificuldades não há possibilidade de mudança, pois dizem respeito à forma como o sistema é organizado. A possibilidade, então, é criar estratégias para otimizar os horários em aula para dar conta de alcançar os objetivos com os alunos.

6 MINICURSO

O minicurso intitulado “Práticas alfabetizadoras no cotidiano escolar” foi realizado na Escola Municipal Vitor Meireles, campo da pesquisa, e teve como objetivo compartilhar reflexões sobre práticas alfabetizadoras baseadas no referencial teórico proposto nesta pesquisa. O minicurso foi dividido em 4 módulos que abordaram temáticas relevantes para o dia a dia na alfabetização. Os encontros aconteceram em dois dias de centro de estudos, sendo cada turno destinado a um módulo, totalizando 12 horas. Durante o curso foram oferecidas

leituras para serem compartilhadas no próprio encontro e leituras sugeridas para serem feitas posteriormente. Foram propostas tarefas em pequenos grupos com objetivo de promover reflexão e construção de conhecimento dos professores com relação aos processos que permeiam a aprendizagem do sistema de escrita.

O módulo 1 foi intitulado “O que sabem as crianças?” e partiu da ideia de que as crianças possuem conhecimentos sobre a escrita, mesmo que ainda não tenham recebido instruções sistematizadas sobre o assunto. Tais conhecimentos podem ser observados quando os alunos realizam escritas espontâneas, apresentando representações da escrita de forma não convencional. Sendo assim, ao se iniciar um trabalho de ensino do sistema alfabético de escrita, é preciso compreender o que cada aluno já sabe, para então se oferecerem propostas de atividades que estejam de acordo com o nível de desenvolvimento de cada aluno. É importante que o professor saiba como propor uma diagnose e como analisá-la, identificando que conhecimento os alunos de cada nível de escrita sabem e o que ainda precisam saber.

O módulo 2, intitulado “Trilhando caminhos a partir dos níveis de escrita”, tratou da consciência fonológica e dos estímulos necessários para fazer as crianças avançarem em suas hipóteses de escrita. Propôs-se que os professores pensassem dentre as sugestões de atividades apresentadas quais eram ideais para cada nível de escrita e, posteriormente, também, pensassem em variações para tais sugestões.

O módulo 3 propôs uma reflexão acerca da importância de planejar as aulas, pensando em que os alunos da turma precisam se desenvolver. Com o título “Planejar é ter intencionalidade”, o módulo contou com leituras compartilhadas que abordam a importância de planejar ao invés de chegar à sala de aula diariamente sem saber o que vai propor aos alunos, pensando em atividades sem intencionalidade, que somente os fazem repetir modelos ou rever o que já sabem. É preciso pensar de forma progressiva no que o aluno necessita aprender; definir metas e objetivos ajuda aos professores a garantirem a continuidade da aprendizagem.

O módulo 4 abordou o trabalho com turmas mistas, propondo estratégias para que o professor consiga ajudar aos seus alunos que apresentem necessidade de recompor a aprendizagem, em especial com relação à leitura e escrita. O título do último módulo, “Há aprendizagem em meio à diversidade”, apresenta estratégias para o trabalho com turmas mistas tais como a recuperação paralela, duplas produtivas, monitoria, entre outras.

7 PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional proposto é um caderno de apoio didático com referencial teórico e sugestões de atividades selecionadas a partir das observações, pertencentes à coleta de dados da pesquisa. O material tem como objetivo auxiliar professores com pouca experiência em turmas de alfabetização. O material pode auxiliar, também, professores que desejem aprimorar suas ações, conhecendo possibilidades de trabalho que promovam a reflexão e construção sobre a língua escrita por meio do desenvolvimento da consciência fonológica.

O material foi baseado no minicurso oferecido pela pesquisadora para os professores que atuam na escola onde os dados foram coletados, participantes ou não da pesquisa. O minicurso foi oferecido em formato presencial, totalizando 12 horas. O curso contou com 4 módulos, que serviram como base para a elaboração dos capítulos do Produto Educacional. Sendo assim, o Produto possui 5 seções principais que abordam conceitos teóricos e reflexões sobre as práticas alfabetizadoras e 3 seções destinadas a sugestões, tanto de atividades quanto de literaturas.

Figura 7 – Capa do Produto Educacional



Fonte: Elaborado pela autora no Canva, 2025.

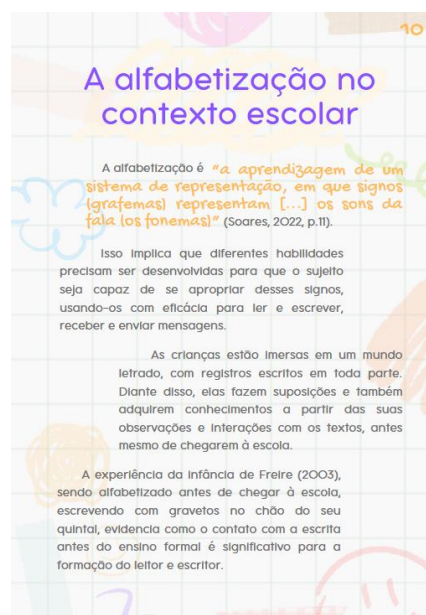
O Produto Educacional foi produzido em formato digital e intitulado de Práticas alfabetizadoras no cotidiano escolar – desenvolvendo a escrita com crianças de 4 a 7 anos. A faixa etária à qual as propostas de atividades foram direcionadas se estende de 4 a 7 anos por

serem estas as idades envolvidas no que Magda Soares (2022, p.139) chama de “ciclo de alfabetização e letramento”, que inclui a Pré-escola, o 1º ano e o 2º ano do Ensino Fundamental. Porém, podem ser usadas, também, com alunos de outras idades que apresentem defasagens na aprendizagem da leitura e da escrita.

O material conta com uma carta de apresentação ao educador, na qual é explicada a proposta e como se organiza. Com os estímulos oferecidos pelo professor, a criança vai, gradativamente, construindo sua compreensão do sistema de escrita, da palavra até a letra, como representação das cadeias sonoras e pequenos sons dessa cadeia, respectivamente. “Orientar-se a criança da consciência lexical à consciência silábica para atingir a consciência fonêmica, acompanhando as possibilidades de seu desenvolvimento cognitivo e linguístico” (Soares, 2022, p.113). Sendo assim, as seções propõem reflexões sobre pontos importantes no processo de alfabetização e dão sugestões de leituras para os professores e de atividades que podem ser realizadas com as crianças.

A primeira seção, intitulada “A alfabetização no contexto escolar”, apresenta uma pequena discussão sobre alfabetização e, de forma resumida, aborda conceitos e pontos importantes a serem discutidos sobre o assunto. A seguir, é possível observar a imagem referente ao início dessa seção. As seções seguintes abordam pontos específicos com relação ao processo, que não podem ser deixados de lado.

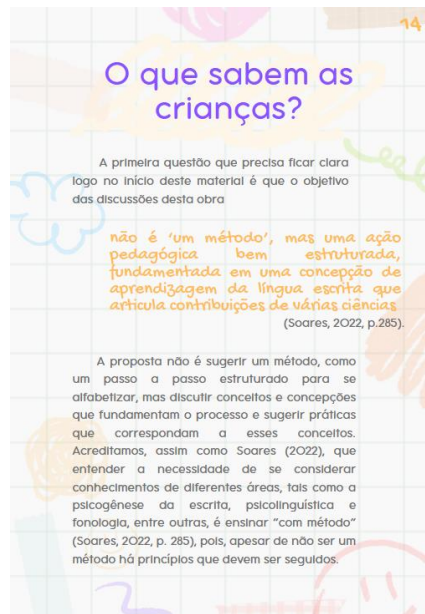
Figura 8 – Primeira seção do Produto Educacional



Fonte: Elaborado pela autora no Canva, 2025.

A segunda seção, intitulada “O que sabem as crianças?”, aborda a importância de o professor conhecer seus alunos, sabendo interpretar suas escritas espontâneas, para compreender quais conhecimentos cada aluno já construiu e o que ainda precisa aprender para que chegue à compreensão do sistema de escrita alfabética.

Figura 9 – Segunda seção do Produto Educacional



Fonte: Elaborado pela autora no Canva, 2025.

Considerando que o sujeito é um ser reflexivo durante a aprendizagem, que cada um possui uma história, com diferentes experiências, e entendendo que cada nível de compreensão sobre a escrita demanda estímulos específicos, é necessário que o professor realize um diagnóstico para perceber como cada aluno está reagindo e quais os conhecimentos já foram adquiridos. “Da mesma forma, usamos diagnósticos com o objetivo de identificar dificuldades que a criança esteja enfrentando por meio de seus erros, que são os ‘sintomas’ que nos permitem definir e orientar a intervenção [...]” (Soares, 2022, p. 310, grifos da autora). Sendo assim, a primeira proposta de atividade que um professor pode sugerir à sua turma é uma atividade que o conduza a uma diagnose, pois, a partir da escrita espontânea apresentada pelos alunos, o professor poderá ter uma orientação sobre a atividade mais adequada para ser planejada. A partir do diagnóstico, o professor consegue identificar o nível de hipótese de escrita de cada aluno, de acordo com a proposta de Ferreiro (1998). No material é possível encontrar a fundamentação teórica que embasa a necessidade de realização desse tipo de atividade e uma sugestão de atividade para a realização da diagnose. Nesse mesmo capítulo do Produto Educacional há o embasamento teórico para que a análise do

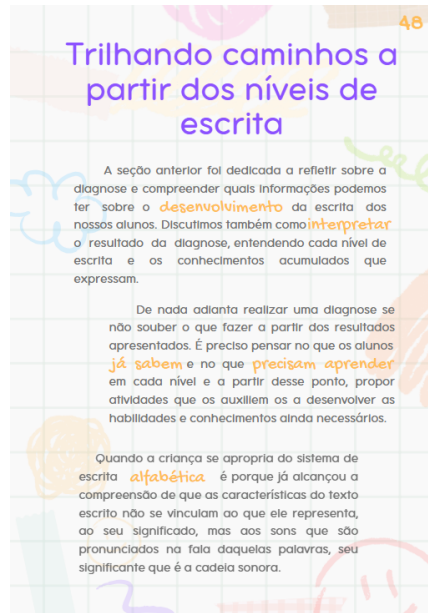
professor acerca das escritas espontâneas seja feita e este possa identificar o que os alunos já sabem e o que precisam aprender. Diante dessa análise, o professor poderá pensar em propostas assertivas para cada grupo de alunos.

A linguagem tem lugar central na alfabetização. Dessa forma, a maneira como o professor concebe a aprendizagem da leitura e escrita (linguagem) influenciará suas escolhas pedagógicas. Por trás dos métodos das cartilhas, por exemplo, em que os alunos precisam copiar modelos para aprender uma escrita de acordo com as regras ortográficas, está o entendimento de que a linguagem é algo que tem como característica a necessidade de ser corrigida; ou ainda, por trás do método fônico está a ideia de que os usuários da língua a utilizarão de forma mais eficiente se estiverem constantemente atentos à pronúncia dos sons presentes na fala (Cagliari, 1998). Dessa forma, é fundamental que o professor reflita sobre o que está por trás das práticas que realiza e busque atividades baseadas em teorias consolidadas que reflitam sobre o que ele acredita.

As escolhas pedagógicas feitas pelo professor e as propostas de atividade realizadas com a turma carregam concepções de ensino e de aprendizagem, mesmo que o professor não tenha consciência disso. Tais concepções impactam a forma com que o trabalho é estruturado e a forma como o aluno responde ao que é proposto. O professor que dá prioridade ao processo de ensino, por exemplo, não se preocupa com a forma como o aluno aprende. Por isso, tende a achar que seus alunos apresentam uma situação inicial sem conhecimentos anteriores, seguindo seu cronograma educacional como está proposto, sem ajustá-lo de acordo com as necessidades desses estudantes.

Sendo assim, é necessário que o professor reflita sobre as suas práticas e busque aquelas que se ajustem mais ao perfil dos seus alunos. Na terceira seção do Produto Educacional, intitulada “Trilhando caminhos a partir dos níveis de escrita”, há a proposta de se pensar em estratégias de aprendizagem de acordo com o nível de escrita de cada aluno, correlacionando o nível de escrita à dimensão da consciência fonológica que melhor estimule o aluno para avançar para o nível seguinte.

Figura 10 – Terceira seção do Produto Educacional

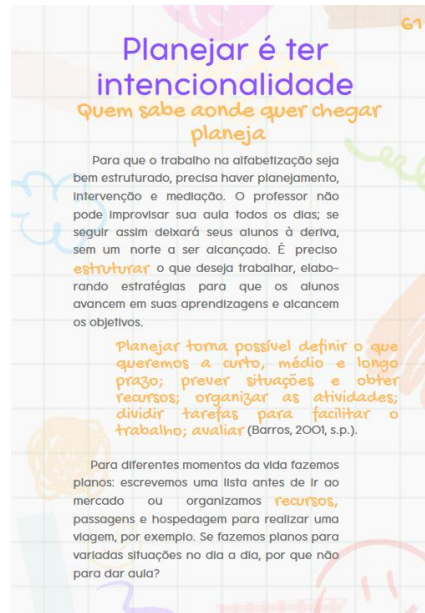


Fonte: Elaborado pela autora no Canva, 2025.

Quando há a compreensão de que a aprendizagem se dá no indivíduo e está relacionada ao seu desenvolvimento intelectual, recebendo influência das experiências vividas, percebe-se que as crianças são dotadas de racionalidade, traço presente em todo ser humano, que o faz capaz de refletir por natureza (Cagliari, 1998). É indispensável que na alfabetização haja oportunidade de reflexão e construção de conhecimento, pois “a aprendizagem é sempre um processo construtivo na mente e nas ações do indivíduo” (Cagliari, 1998, p.37).

Dessa forma, repetir atividades padronizadas, sem levar em conta a necessidade de aprendizagem da turma é desperdiçar tempo. É necessário, portanto, planejar as aulas com intencionalidade, considerando a construção de conhecimento que os alunos precisam vivenciar. Para discutir sobre esse ponto, a quarta seção do Produto Educacional se intitula “Planejar é ter intencionalidade”, pois escolher o que trabalhar nas aulas precisa atender às necessidades do grupo, para que avance até o objetivo esperado.

Figura 11– Quarta seção do Produto Educacional



Fonte: Elaborado pela autora no Canva, 2025.

Até que a criança chegue ao ponto de compreender completamente o sistema de escrita, o professor age como figura de mediação, com estímulos que variam de acordo com o desenvolvimento cognitivo e linguístico do aprendiz. Nessa fase,

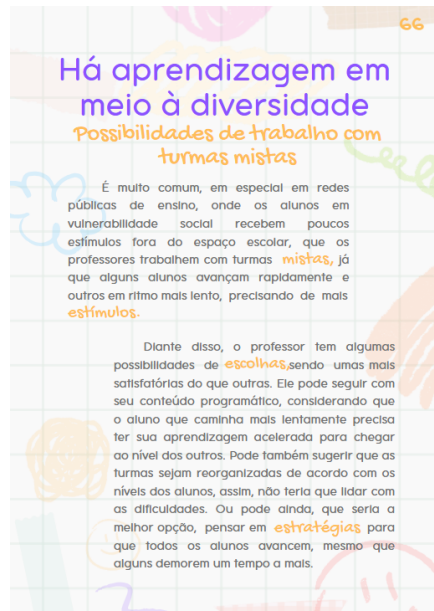
o foco é o **sujeito** da aprendizagem, a criança e suas possibilidades, ao longo de sua evolução na compreensão da natureza da escrita. Quando começa a manifestar-se na escrita da criança que ela já percebeu que as sílabas são segmentáveis e que há nelas sons menores representados por letras (níveis silábicos com valor sonoro e silábico-alfabético), o foco desloca-se para o **objeto** da aprendizagem: a relação entre todos os fonemas do português brasileiro e todas as letras correspondentes a eles. Ou seja, o foco volta-se ao *alfabeto*, um produto cultural que, por ser inventado pelo ser humano, fruto de uma abstração – tornar o som *visível* –, precisa ser ensinado explicitamente (Soares, 2022, p. 119, grifos da autora).

O professor que baseia o seu trabalho exclusivamente na forma de ensinar, tende a achar que seus alunos não possuem ainda conhecimentos já que ninguém lhes ensinou de maneira formal, geralmente, propondo atividades que pressupõem um grupo homogêneo. Os alunos são diferentes entre si e adquirem conhecimentos diferentes ao longo de suas histórias, fazendo com que as turmas sejam heterogêneas por natureza (Cagliari, 1998). Para atender às demandas das turmas, é preciso que o trabalho seja desenvolvido tanto com propostas coletivas quanto individualizadas ou em pequenos grupos, respondendo às especificidades de cada aluno.

A quinta seção do Produto Educacional atende a essa demanda e tem o seguinte título: “Há aprendizagem em meio à diversidade”. Nela são discutidas propostas para trabalho

com turmas mistas, em que alguns alunos já estão avançados, enquanto outros ainda necessitam de mais estímulos iniciais com relação ao processo.

Figura 12 – Quinta seção do Produto Educacional

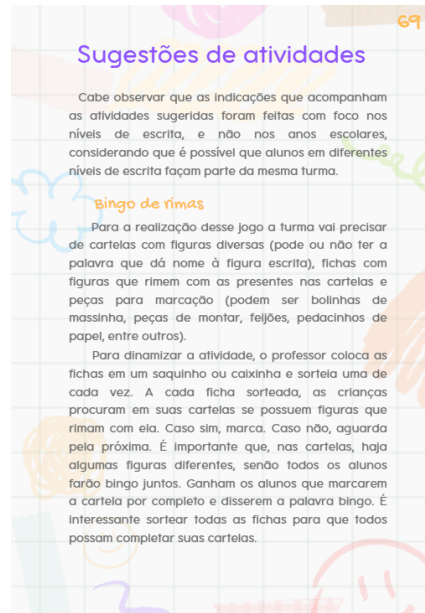


Fonte: Elaborado pela autora no Canva, 2025.

Pode ser difícil para o aprendiz, no início do processo, compreender que a forma ortográfica das palavras não expressa propriamente a forma de falar de alguém, mas um acordo da sociedade sobre a forma de escrever. Nesse sentido, é importante que o professor promova discussões com a turma, explicando as diferenças da escrita alfabética para a escrita ortográfica. Inicialmente, as produções escritas de alunos recém-alfabetizados podem apresentar formas que se parecem com apenas fonetização, mas já são registros que expressam uma reflexão acerca da ortografia, porém, eles fazem uma escolha diferente, não conhecendo a forma congelada da palavra, que é arbitrária. “[...] Muitas vezes, o que se está tomando por transcrição dos sons pode ser a manifestação de uma hipótese a respeito de como seria a forma congelada de uma palavra, sendo que o resultado, neste caso, está muito mais próximo de uma escrita ortográfica do que fonética” (Massini-Cagliari, 1999, p. 123).

Além dos quatro capítulos principais, o Produto educacional conta também com três seções destinadas a sugestões. A primeira relação de sugestões é a de atividades e conta com descrições de atividades que podem ser feitas com alunos em alfabetização, considerando os níveis de escrita e quais dimensões da consciência fonológica se deseja desenvolver.

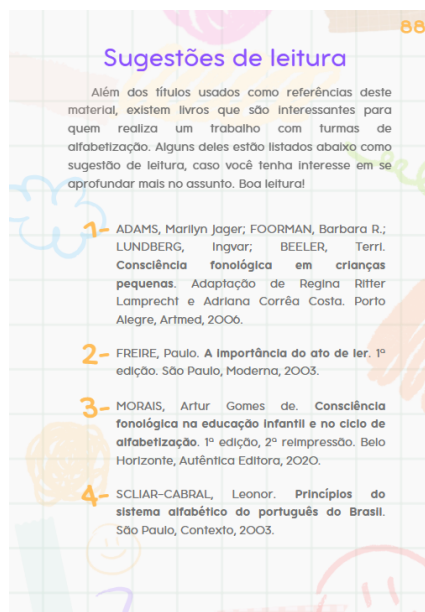
Figura 13 – Sugestões de atividades do Produto Educacional



Fonte: Elaborado pela autora no Canva, 2025.

Já a segunda seção de sugestões conta com uma lista de leituras que não foram utilizadas no referencial teórico, mas que podem enriquecer as reflexões acerca da alfabetização por meio do desenvolvimento da consciência fonológica.

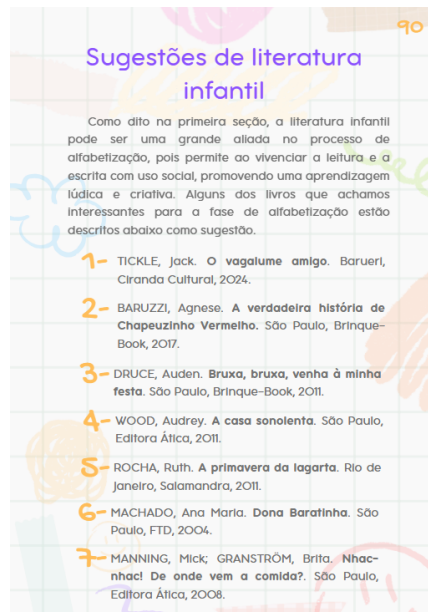
Figura 14 – Sugestões de leitura do Produto Educacional



Fonte: Elaborado pela autora no Canva, 2025.

A terceira seção de sugestões conta com uma lista de obras literárias infantis que podem ser úteis no trabalho com crianças em alfabetização, em especial, por ser o texto o eixo mais indicado por meio do qual a alfabetização deve se realizar.

Figura 15 – Lista de sugestões de literatura infantil do Produto Educacional



Fonte: Elaborado pela autora no Canva, 2025.

O material conta com imagens de escritas de alunos para exemplificar a diagnose, assim como facilitar a compreensão acerca da descrição dessa análise. Além disso, conta também com fotos de algumas atividades realizadas com os alunos durante o período da pesquisa.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O resultado positivo que se consegue na alfabetização é fruto de muito esforço por parte do professor que, mesmo diante de muitas situações adversas que encontra pelo caminho, segue acreditando que a alfabetização para todos é possível. Por meio da investigação de práticas de sala de aula, foi possível evidenciar que há professores que se importam e buscam possibilidades para que os objetivos sejam alcançados com os alunos.

Tanto a formação inicial quanto a formação continuada são significativas para o professor se sentir mais preparado para lidar com as questões pedagógicas que envolvem o fazer docente. É interessante observar que as formações continuadas realizadas pelas participantes da pesquisa, consideradas por elas significativas, são, em sua maioria, custeadas pelo próprio professor e realizadas fora do horário de trabalho. Tão significativa quanto a formação continuada específica sobre alfabetização é a vivência de sala de aula que, ao longo dos anos, traz ao professor experiência para que se sinta seguro ao realizar um trabalho em que acredita e que já viu ter resultados positivos.

Dentre as práticas investigadas houve o domínio das consciências silábica e fonêmica, o que mostra uma preocupação direta com a compreensão do sistema de escrita e conquista da base alfabética, já que essas dimensões da consciência fonológica são as que mais se relacionam com o avanço dos níveis de escrita. As aulas contaram com organizações diversas no planejamento, sendo propostas atividades para toda a turma e para pequenos grupos, dependendo dos objetivos e necessidades de aprendizagens dos alunos, em que as crianças puderam cooperar umas com as outras, compartilhando seus conhecimentos com os colegas. Destacaram-se, também, as aulas em que diversas pequenas tarefas eram propostas de forma sequenciada, sem que os alunos precisassem ficar por muito tempo na mesma tarefa. Tal estrutura de trabalho enriqueceu as aulas, deixando os alunos envolvidos no que estava sendo proposto, evidenciando que os alunos participam de forma mais significativa quando fazem parte do processo de forma ativa.

As práticas de consciência fonológica desde a Educação Infantil são significativas para que o processo de aprendizagem siga de forma fluida e contínua na transição para o Ensino Fundamental, respeitando o que é próprio para cada período. Uma abordagem que proíbe ou inibe o uso da escrita na Educação Infantil promove uma ruptura no desenvolvimento do pensamento e na construção da aprendizagem. É como se a escrita passasse a existir a partir de determinado ponto, quando, na verdade, como se viu anteriormente, ela é extremamente presente na sociedade e as crianças a percebem desde muito cedo.

A pesquisa aqui relatada evidencia a importância da relação entre os estímulos sonoros, em especial, os relacionados à fala, e à conquista da escrita alfabética. Diante disso, dois estímulos são fundamentais nesse período: a oralidade e a escuta. Estimular que os alunos possam expressar seus pensamentos e ideias por meio da fala enriquece o desenvolvimento da língua oral, estimulando, também, a escuta em rodas de conversa nas quais eles precisam ouvir uns aos outros.

No início da alfabetização, quando as crianças começam a fonetizar sua representação da escrita, elas o fazem observando a pronúncia das palavras. Sendo assim, é de extrema importância que se incentive que a criança fale adequadamente, não reafirmando uma fala excessivamente infantilizada, como quando as crianças muito pequenas começam a falar. Aos 5 anos de idade as crianças já possuem a capacidade de pronunciar de acordo com a convenção da língua as palavras mais comuns do seu dia a dia. Incentivar uma fala adequada à idade auxilia no processo de alfabetização.

Os professores podem, também, de forma lúdica, propor atividades em que as crianças precisem focalizar a atenção na audição, identificando diferentes sons. Brincadeiras como “Mia gato”, em que um aluno precisa, de olhos fechados e após cantar uma cantiga, perceber qual colega miou ou de que lado da sala o miado foi emitido são de muita importância. É interessante também que os alunos possam fazer imitações sonoras para que os colegas identifiquem o som do objeto ou ser imitado. É um grande desafio fazer com que as crianças percebam a relação da fala com a escrita; elas até compreendem mais facilmente a ideia de que a escrita se relaciona com a fala, no sentido de que se fala o que está escrito, mas não necessariamente compreendem que isso se relaciona com o que se ouve ao pronunciar as palavras.

Como possibilidade de desdobramento deste trabalho, seria interessante o acompanhamento das turmas por mais tempo, registrando os avanços dos alunos, em especial, no ano seguinte, dando continuidade ao trabalho, com observação dos resultados a médio e longo prazo. Infelizmente, em razão do curto espaço de tempo destinado à coleta de dados em um mestrado, só foi possível observar mudanças e construções que se deram a curto prazo. Para que os alunos evoluam em seus níveis de escrita se faz necessário um tempo maior de investimento nos estímulos aqui pesquisados.

9 REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 3ª reimpressão, 1ª edição. Lisboa, Edições 70, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC, 2017. Disponível em: <<https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acessado em: 11 maio 2025.

BRASIL. **Compromisso Nacional Criança Alfabetizada**. Brasília, MEC, 2023.

BRASIL. **Decreto nº 9.432**. 2018. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/d9432.htm>. Acessado em 03 jun. 2023.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. 1996.

BRASIL. **Portaria nº 142**. MEC, 2018. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-142-de-22-de-fevereiro-de-2018-4220037>>. Acesso em 03 jun. 2023.

BRASIL. **Portaria nº 366**. MEC, 2019. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2019/legislacao/portaria_n366_29042019.pdf>. Acessado em 03 jun. 2023.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem bá-bé-bi-bó-bu**. 1ª edição. São Paulo, Editora Scipione, 1998.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **A alfabetização na perspectiva linguística do projeto O pulo do sapo**. Forum Linguistic; Florianópolis, v. 20, n. 1, jan/mar 2023.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP nº 1**. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acessado em 10 jun. 2023.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre, Artmed, 2007.

FERREIRO, Emilia, TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de D. M. Lichtenstein, L. Di Marco, M. Corso. Porto Alegre, RS, Artes Médicas, 1999.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 1ª edição, São Paulo, Moderna, 2003.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5ª edição. São Paulo, Editora Atlas, 2010.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. Campinas, Mercado de letras/Associação de leitura do Brasil/Fapesp, 1999.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Apresentação dos dados do Saeb 2021**. Inep, Brasília, 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Nota técnica referente à divulgação dos resultados de base amostral do 2º ano do Ensino Fundamenta do Saeb 2023**. Inep, Brasília, 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Relatório de resultados do Saeb 2019**. Volume 2 – 2º ano do Ensino Fundamental. 2ª edição revisada. Inep, Brasília, 2021.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 5ª edição, São Paulo, Editora Ática, 1995.

MOLLICA, Maria Cecilia. **Fala, letramento e inclusão social**. 2ª edição, São Paulo, Contexto, 2007.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. Seminário Alfabetização e Letramento em Debate, 2006.

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

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Habilidades curriculares – língua portuguesa e matemática**. Currículo Carioca. Coordenadoria de Ensino Fundamental. Rio de Janeiro, 2025.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Leitura e escrita na Educação Infantil: do compromisso à prática**. Coordenadoria de Educação Infantil e Primeira Infância. Rio de Janeiro, 2024a.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Práticas alfabetizadoras: orientações para a organização da rotina nas turmas de alfabetização**. Coordenadoria de Ensino Fundamental. Rio de Janeiro, 2024b.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. 1ª edição, 5ª reimpressão. São Paulo, Contexto, 2021a.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7ª edição, 6ª reimpressão. São Paulo, Contexto, 2023.

SOARES, Magda. **Alfabetrar**: toda criança pode aprender a ler e escrever. 1ª edição, 4ª reimpressão. São Paulo, Contexto, 2022.

SOARES, Magda. **A reinvenção da alfabetização**. Presença Pedagógica, v. 9, n. 52. Belo Horizonte, jul./ago., 2003.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3ª edição, Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2009.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 18ª edição, 3ª reimpressão. São Paulo, Contexto, 2021b.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educação e sociedade, v. 21, n. 73. Campinas, dez. 2000. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/Ks666mx7qLpbLThJQmXL7CB/?format=pdf&lang=pt>>. Acessado em 10 jun. 2023.

<https://www.cp2.g12.br/blog/propgpec/dissertacoes/> - Acessado em 18 de agosto de 2024.

<https://www.cp2.g12.br/blog/propgpec/produtos-educacionais-mppeb/> - Acessado em 18 de agosto de 2024.

<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> - Acessado em 18 de agosto de 2024.

<https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada> - Acessado em 20 de maio de 2025.

10 APÊNDICES

I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – MAIORES DE IDADE

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa denominada Consciência fonológica e desenvolvimento da escrita alfabética: investigando práticas em turmas de Pré II ao 2º ano do Ensino Fundamental, realizada no âmbito do Colégio Pedro II – Mestrado Profissional em Práticas da Educação Básica (MPPEB) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC) e que diz respeito a uma dissertação de mestrado.

1. OBJETIVO: O objetivo do estudo é investigar práticas docentes que se relacionem com o desenvolvimento da consciência fonológica, do Pré II ao 2º ano, e contribuem para a conquista da escrita alfabética.

2. PROCEDIMENTOS: a sua participação consistirá em: responder a um questionário, com duração estimada de 15 a 20 minutos; participar da reunião denominada seminário, com duração estimada de 50 minutos, para que possa compartilhar suas contribuições e sugestões iniciais. O encontro poderá acontecer de forma remota ou presencial, dependendo da preferência dos participantes, e o que for tratado em tal encontro será registrado no diário de campo; receber a pesquisadora em sua sala de aula para acompanhamento das atividades

realizadas com os alunos, duas vezes na semana, com duração máxima de 1 hora e 40 minutos (2 tempos de 50 minutos), enquanto durar a coleta de dados da pesquisa. Haverá a gravação em áudio das atividades acompanhadas; participar da reunião para elaboração do plano de ação, com duração estimada de 50 minutos, para que possa compartilhar dificuldades e sugestões para ajudar aos demais participantes. O encontro poderá acontecer de forma remota ou presencial, dependendo da preferência dos participantes, e o que for tratado em tal encontro será registrado no diário de campo; permitir que sejam selecionadas atividades, dentre as observadas em suas aulas, para fazerem parte da elaboração do Produto Educacional.

Haverá a oferta de um minicurso no qual o Produto Educacional será apresentado. A realização do minicurso por parte das participantes da pesquisa é opcional.

3. POTENCIAIS RISCOS E BENEFÍCIOS: Toda pesquisa oferece algum tipo de risco. Nesta pesquisa, o risco pode ser avaliado como mínimo, isto é, o participante pode apresentar constrangimento durante a aplicação do questionário, na observação participante das aulas, assim como na participação das reuniões de seminário e elaboração do plano de ação. Objetivando minimizar esses riscos, o participante tem a possibilidade de interromper a sua participação a qualquer momento, além de responder ao questionário em espaço e momento em que se sinta a vontade. Durante a observação das aulas, caso surja algum desconforto, a gravação não será realizada e/ou a observação será interrompida a partir da sinalização da participante sobre não estar à vontade. Na participação do seminário e elaboração do plano de ação há a possibilidade de realizar o encontro de forma remota, com câmeras e microfones desligados, preservando ao máximo a exposição das participantes. Por outro lado, são esperados os seguintes benefícios da participação na pesquisa: uma potencial oportunidade de participar ativamente refletindo sobre suas práticas e contribuindo uns com os outros; cada participante poderá se envolver juntamente com as demais para desenvolver um trabalho que alcance as aprendizagens esperadas.

4. GARANTIA DE SIGILO: os dados da pesquisa serão publicados/divulgados em livros e revistas científicas. Asseguramos que a sua privacidade será respeitada e o seu nome ou qualquer informação que possa, de alguma forma, o (a) identificar, será mantida em sigilo. O (a) pesquisador (a) responsável se compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

5. LIBERDADE DE RECUSA: a sua participação neste estudo é voluntária e não é obrigatória. Você poderá se recusar a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Se desejar sair da pesquisa você não sofrerá qualquer prejuízo.

6. CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO: a participação neste estudo não terá custos adicionais para você. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido a sua participação no estudo. Fica garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, nos termos da Lei.

7. ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS, SUGESTÕES E RECLAMAÇÕES: você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a outra ficará com o(a) pesquisador(a). Caso você concorde em participar, as páginas serão rubricadas e a última página será assinada por você e pelo(a) pesquisador(a). O(a) pesquisador(a) garante a você livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Você poderá ter acesso ao(a) pesquisador(a) Monique Lopes Gitahy pelo telefone (21) 983998866 ou pelo e-mail monique.gitahy@gmail.com. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II (CEP/CPII), situado no Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903, pelo telefone: 21 3891-0020 ou pelo e-mail: cep@cp2.g12.br

CONSENTIMENTO

Eu, _____, li e concordo em participar da pesquisa.

Assinatura do(a) participante	Data: ___/___/_____
-------------------------------	---------------------

Eu, Monique Lopes Gitahy, obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do(a) participante da pesquisa.

Assinatura da pesquisadora	Data: ___/___/_____
----------------------------	---------------------

II – QUESTIONÁRIO DA PESQUISA O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E SUA RELAÇÃO COM O ENSINO DO SISTEMA ALFABÉTICO:

- 1- Qual é o seu nome? (opcional)
- 2- Qual a sua expectativa ao participar desta pesquisa?
- 3- Tem quanto tempo de carreira? (especificar segmentos nos quais trabalhou)
- 4- Quais foram suas formações iniciais para a atuação na educação? (acadêmicas)
- 5- Logo que iniciou a carreira, se sentia preparada para alfabetizar?
- 6- Quais formações continuadas realizou que considera significativas para o trabalho que realiza hoje?
- 7- Você se considera uma alfabetizadora? Caso sim, quando ou como passou a se considerar dessa forma?
- 8- Como entende o papel da consciência fonológica para o desenvolvimento da linguagem escrita para crianças de 4 a 7 anos?
- 9- Você promove atividades de consciência fonológica com sua turma?

III – INFORMAMOS QUE O CURRÍCULO LATTES DO(S) PESQUISADOR(ES) ENVOLVIDOS NO PROJETO ESTÁ DISPONÍVEL NA INTERNET, NO(S) SEGUINTE(S) LINK(S):

Nome completo do(a) pesquisador(a)	Link do currículo lattes
Monique Lopes Gitahy	http://lattes.cnpq.br/9214990722259326

Monique Lopes Gitahy Nome do(a) pesquisador(a) responsável	Assinatura do(a) pesquisador(a)	Data: ___/___/___
--	---------------------------------	----------------------

IV – DECLARAÇÃO DE ISENÇÃO DE CUSTOS

Instituição/Departamento: Colégio Pedro II – Mestrado Profissional em Práticas da Educação Básica (MPPEB) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROGPEC).

Local da coleta de dados: Escola Municipal Vitor Meireles – 7ª CRE

Eu, Monique Lopes Gitahy, declaro para os devidos fins, que a pesquisa intitulada O desenvolvimento da consciência fonológica e sua relação com o ensino do sistema alfabético,

está sob minha responsabilidade e não irá gerar custo de qualquer natureza para a instituição envolvida, nem tampouco a qualquer participante.

Monique Lopes Gitahy Nome do(a) pesquisador(a) responsável	Assinatura do(a) pesquisador(a)	Data: ____/____/____
--	---------------------------------	-------------------------

V - ORÇAMENTO

Título do Projeto: Consciência fonológica e desenvolvimento da escrita alfabética: investigando práticas em turmas de Pré II ao 2º ano do Ensino Fundamental.

Pesquisador Responsável: Monique Lopes Gitahy

Fonte dos Recursos (instituição ou pessoa), caso exista: financiamento próprio.

Natureza da Despesa	Valor Previsto
Computador	R\$ 1.200,00
Caderno (diário de campo)	R\$ 10,00
Gravador digital (celular)	R\$ 700,00
Papel A4	R\$ 10,00
Total	R\$ 1.920,00

Monique Lopes Gitahy Nome do(a) pesquisador(a) responsável	Assinatura do(a) pesquisador(a)	Data: ____/____/____
--	---------------------------------	-------------------------

VI - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título da Pesquisa: Consciência fonológica e desenvolvimento da escrita alfabética: investigando práticas em turmas de Pré II ao 2º ano do Ensino Fundamental.

Pesquisador(a) responsável: Monique Lopes Gitahy

Instituição/Departamento: Colégio Pedro II – Mestrado Profissional em Práticas da Educação Básica (MPPEB) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC).

Telefone: (21) 983998866

Local da coleta de dados: Escola Municipal Vitor Meireles – 7ª CRE

A pesquisadora responsável pelo projeto de pesquisa acima referido se compromete a preservar a privacidade dos participantes, cujos dados serão coletados por meio de questionário, gravação de áudio das aulas acompanhadas, anotações no diário de campo na Escola Municipal Vitor Meireles. O(a) pesquisador(a) declara que as informações provenientes da pesquisa serão utilizadas única e exclusivamente para a execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas sob a posse e guarda do(a) pesquisador(a) responsável pelo projeto por um período mínimo de 5 anos. Após este período, os dados serão destruídos.

Monique Lopes Gitahy Nome do(a) pesquisador(a) responsável	Assinatura do(a) pesquisador(a)	Data: ____/____/____
--	---------------------------------	-------------------------