



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO



EDENILZA LUCENA

**CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E ENSINO: UMA PROPOSTA DE MATERIAL
DIDÁTICO PARA O 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

JOÃO PESSOA - PB

2025

EDENILZA LUCENA

**CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E ENSINO: UMA PROPOSTA DE MATERIAL
DIDÁTICO PARA O 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino do Centro de Ciências Humanas Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba, para obtenção do título de Mestre em Linguística e Ensino.

Área de concentração: Linguística e Ensino

Linha de Pesquisa: Estrutura e Dinâmica da Língua em Atividades de Aprendizagem

Orientadora: Profa. Dra. Juliene Lopes Ribeiro Pedrosa

Coorientadora: Profa. Dra. Anilda Costa Alves

JOÃO PESSOA - PB

2025

FICHA CATALOGRÁFICA

Catálogo na publicação Seção de Catalogação e

L935c Lucena, Edenilza Silva.

Consciência fonológica e ensino: uma proposta de material didático para para o 1º ano do ensino fundamental / Edenilza Silva Lucena. - João Pessoa, 2025.
115 f.

Orientação: Juliene Lopes Ribeiro Pedrosa. Coorientação: Anilda Costa Alves.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Consciência fonológica. 2. Alfabetização. 3. Oralidade. 4. Material didático. I. Pedrosa, Juliene Lopes Ribeiro. II. Alves, Anilda Costa. III. Título.

UFPB/BC

CDU 81'34(043)

Classificação



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES – CCHLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO - PGLE



ATA DE EXAME DE DEFESA
EDENILZA SILVA LUCENA

Aos dezesseis dias do mês de dezembro de dois mil e vinte cinco (16/12/2025), às 09h00, realizou-se o exame de defesa da mestrandia EDENILZA SILVA LUCENA, do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino (PGLE/UFPB), que apresentou o trabalho intitulado “*CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E ENSINO: UMA PROPOSTA DE MATERIAL DIDÁTICO PARA O 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL*”. A Banca Examinadora, constituída pela Profa. Dra. Juliene Lopes Ribeiro Pedrosa (PGLE/UFPB) – orientadora, pela Profa. Dra. Anilda Costa Alves (PROFLETRAS/UFPB) – coorientadora, pela Profa. Dra. Mônica Mano Trindade Ferraz (PGLE/UFPB) e pelo Prof. Dr. Paulo Vinicius Ávila Nóbrega (PROFLETRAS/UEPB), apresentou o seguinte parecer:

Aprovada (X)

Reprovada ()

Observações sobre o exame:

A banca indicou a publicação do produto final.

A presente ata foi lavrada e assinada pela presidente da Banca Examinadora, juntamente com os demais membros desta.

João Pessoa, 16 de dezembro de 2025.

Documento assinado digitalmente
 **JULIENE LOPES RIBEIRO PEDROSA**
Data: 16/12/2025 23:27:56-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

(Presidente da Banca Examinadora)

Documento assinado digitalmente
 **ANILDA COSTA ALVES**
Data: 17/12/2025 08:39:24-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

(Coorientadora)

Documento assinado digitalmente
 **MONICA MANO TRINDADE FERRAZ**
Data: 17/12/2025 08:01:32-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

(Examinadora)

Documento assinado digitalmente
 **PAULO VINICIUS AVILA NOBREGA**
Data: 17/12/2025 11:52:21-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

(Examinador)

TERMO DE APROVAÇÃO

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E ENSINO: UMA PROPOSTA DE MATERIAL DIDÁTICO PARA O 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino do Centro de Ciências Humanas Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba, para obtenção do título de Mestre em Linguística e Ensino.

Aprovada em: ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Juliene Lopes Ribeiro Pedrosa (UFPB)
Orientadora

Profa. Dra. Anilda Costa Alves (UFPB)
Coorientadora

Profa. Dra. Mônica Mano Trindade Ferraz (UFPB)
Avaliadora Interna

Prof. Dr. Paulo Vinícius Ávila Nóbrega (UEPB)
Avaliador Externo

*Aos meus pais, Heleno Belo da Silva (In memorian) e a Cleonice Belo da Silva.
Aos meus alunos, porque sem eles a escola é um espaço sem vida.*

AGRADECIMENTOS

Foi um percurso longo e desafiador, repleto de risos, choros e a certeza de que tudo daria certo. Ao longo desse processo, muitos anjos de luz cruzaram meu caminho, e a eles não poderia deixar de expressar minha gratidão. Primeiramente, agradeço ao meu Pai Criador, a Ele toda honra e toda glória.

Não posso deixar de expressar minha eterna gratidão à minha orientadora, Dra. Juliene Pedrosa, por toda a dedicação e paciência desde o início deste processo. Mesmo com tantas idas e vindas, ela sempre me transmitiu confiança. Professora, muito obrigada por todos os ensinamentos e por me fazer acreditar em mim mesma, permitindo que eu compartilhe os conhecimentos adquiridos na academia com meus colegas de profissão.

Minha gratidão também à minha Coorientadora Professora Dra. Anilda Costa Alves pela disponibilidade e orientação na reta final desse processo, meu muito obrigada.

Agradeço principalmente ao meu saudoso pai Heleno Belo da Silva (*In memoriam*), que mesmo analfabeto nunca deixou de acreditar em um futuro promissor para seus filhos a partir da Educação, muito obrigada, paiinho.

À minha saudosa madrinha, Maria das Graças de Carvalho, por ter me acolhido em sua casa por tantos anos e me dado a oportunidade de sonhar em dias melhores para sonhar.

A duas amigas que foram fundamentais para meu sonho realizar-se: a Doutoranda Helayne Cristina Carvalho do Nascimento e a Mestra Josicléia Martins Santos Nunes. Muito obrigada meninas por terem cuidado de mim principalmente nos momentos mais difíceis, não esqueço de suas falas: “Siga e cumpra-se”.

À Alberlan Gomes, que entrou em minha vida para somar e me impulsionar a ir em busca dos meus sonhos, me fazendo enxergar o potencial de uma mulher determinada.

A mais uma amiga irmã que o trabalho professoral me proporcionou, a Mestranda Valda Inês de Amorim. Muito obrigada pelo cuidado em todos esses anos.

Aos meus colegas do Mestrado Profissional, que faziam com que cada momento se tornasse uma verdadeira convivência familiar, oferecendo seu apoio e acolhimento, especialmente nos momentos de maior dificuldade de entendimento.

À minha mãe, que sempre foi nossa fortaleza, me dando a força necessária nos momentos mais difíceis para seguir na caminhada acadêmica. Mãe, sou eternamente grata.

Aos meus irmãos, Edilson Belo da Silva, e minhas irmãs, que, mesmo distantes, sempre estiveram ao meu lado, torcendo e apoiando minha decisão de continuar os estudos.

Minha infinita gratidão vai para meus filhos, Luís Filipe Silva de Lucena e Ana Cecília Silva de Lucena, que estiveram presentes durante todo esse período, cuidando de mim à sua maneira. Luís Filipe, agradeço por sempre ouvir as minhas leituras e ajudar nas correções de coesão e coerência. Ana Cecília, embora ainda criança, demonstrou uma força e paciência impressionantes. Nos momentos mais difíceis, quando as angústias se tornavam intensas, você, com sua vozinha meiga, me dizia: 'Mãe, você vai conseguir. Não se preocupe, foi Deus quem lhe deu tudo isso.' Meus amados filhos, meu mais sincero agradecimento.

Por fim, aos meus amigos, colegas de trabalho e a todos que torceram e me apoiaram nesta conquista pessoal e acadêmica.

*Antes de ler e escrever, a criança precisa ouvir, falar, brincar com os sons e descobrir
a música que mora nas palavras.*

Emília Ferreiro (adaptado)

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo principal elaborar uma proposta de material didático voltada para o desenvolvimento da consciência fonológica por crianças do 1º ano do Ensino Fundamental. Fundamentada nas teorias da aquisição da linguagem, com ênfase nos estudos de Piaget (1999), Vygotsky (1994), Ferreiro e Teberosky (1986), a pesquisa defende que o domínio da linguagem oral é essencial para a apropriação do sistema de escrita alfabética. Dessa forma, parte-se da constatação de que, embora a oralidade seja um eixo importante no processo de alfabetização, ela ainda é frequentemente negligenciada nas práticas pedagógicas, que tendem a priorizar a escrita. Nesse sentido, o estudo propõe uma abordagem didática que valoriza a oralidade e utiliza gêneros orais como trava-línguas, parlendas e canções populares, para estimular a consciência fonológica em seus diferentes níveis — consciência lexical, silábica, de rimas e fonêmica. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa e aplicada, com base em revisão bibliográfica e elaboração de uma sequência de atividades pedagógicas. Como contribuição prática, oferece subsídios metodológicos para professores alfabetizadores, ressaltando que a consciência fonológica, quando trabalhada de forma planejada, lúdica e contextualizada, favorece significativamente a aprendizagem da leitura e da escrita. A proposta assume, portanto, um papel formativo e integrador, contribuindo com a prática docente e com a promoção de uma alfabetização mais efetiva e inclusiva.

Palavras-chave: consciência fonológica; alfabetização; oralidade; ensino fundamental; material didático.

ABSTRACT

This research aims primarily to develop a proposal for didactic material focused on the development of phonological awareness in first-grade elementary school children. Grounded in language acquisition theories, with emphasis on the studies of Piaget (1999), Vygotsky (1994), Ferreiro and Teberosky (1986), the research argues that mastery of oral language is essential for the appropriation of the alphabetic writing system. The author begins with the observation that, although orality is a key component in the literacy process, it is still frequently neglected in pedagogical practices, which tend to prioritize writing. In this context, the study proposes a didactic approach that values orality and employs oral genres such as tongue twisters, nursery rhymes, and folk songs to stimulate phonological awareness at its various levels — lexical, syllabic, rhyming and phonemic. The research adopts a qualitative and applied approach, based on a literature review and the development of a sequence of pedagogical activities. As a practical contribution, it offers methodological support for literacy teachers, highlighting that phonological awareness, when addressed in a planned, playful, and contextualized manner, significantly enhances the learning of reading and writing. The proposal, therefore, assumes a formative and integrative role, contributing to teaching practices and to the promotion of a more effective and inclusive literacy process.

Keywords: phonological awareness; literacy; orality; elementary education; didactic material.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Representação da fase icônica	32
Figura 2: Representação da fase pré-silábica	32
Figura 3: Representação da fase silábica.....	33
Figura 4: Representação da fase silábico-alfabética	34
Figura 5: Definindo alfabetização e letramento.....	35
Figura 6: Esquema da consciência fonológica	40
Figura 7: Alunos representando palavras a partir do som das sílabas	42
Figura 8: Níveis da consciência fonológica.....	42
Figura 9: Colação de grau: Magistério.....	53
Figura 10: Colação de grau: Curso de Pedagogia	54
Figura 11: Trabalhando a oralidade a partir de cantigas.....	55
Figura 12: Atividade lúdica: trabalhando a consciência fonológica	59
Figura 13: Atividade 1 - referente ao nível não leitor.....	61
Figura 14: Atividade 2 - referente ao nível não leitor.....	61
Figura 15: Atividade 3 - referente ao nível não leitor.....	62
Figura 16: Atividade referente ao 'nível silábico'	59
Figura 17: Atividade referente ao aprendiz 'leitor de palavras'	59
Figura 18: Nível silábico.....	56
Figura 19: Fase silábico-alfabética.....	56
Figura 20: Nível alfabético	57
Figura 21: Atividade referente ao aprendiz leitor de texto	57

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: etapas do desenvolvimento fonológico.....	26
--	-----------

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM	18
2.1 O desenvolvimento da fala	18
2.2 A aprendizagem da escrita alfabética	27
3 A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: SEUS NÍVEIS DE DESENVOLVIMENTO E SUA RELAÇÃO COM A ESCRITA.....	34
3.1 Consciência fonológica e seus níveis de desenvolvimento	34
3.2 A consciência fonológica e sua relação com a escrita	41
4 ASPECTOS METODOLÓGICOS	45
5 DIÁRIO DE CAMPO DE UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA	48
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	63
REFERÊNCIAS	65
APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	69
APÊNDICE B: CADERNO PEDAGÓGICO.....	70

1 INTRODUÇÃO

A sala de aula, enquanto ambiente propício ao intercâmbio de experiências e à construção de novos saberes, configura-se como o espaço no qual o aprendizado da escrita se dá por meio do processo de alfabetização, desenvolvido de forma sistemática no contexto escolar.

Nesse sentido, para a eficácia do referido aprendizado, é preciso promover o desenvolvimento de habilidades relacionadas à apropriação do sistema de escrita – que vai desde a aprendizagem da base alfabética da língua, decodificação e compreensão da leitura até a produção de textos escritos, relativos a gêneros textuais pertencentes a este nível de aprendizagem.

Em se tratando do aprendizado da leitura/escrita, que permeia o processo de alfabetização, é necessário compreender a sua relação com a fala, daí ser imprescindível o desenvolvimento da consciência fonológica em crianças que estão no referido processo, uma vez que contribui para o entendimento da correspondência entre som e letra, assim como na identificação e manipulação dos sons das palavras, facilitando a concretização do processo inicial básico de apropriação do sistema da escrita.

Nesse íterim, destacamos a importância de a prática docente se voltar para o trabalho com diversos gêneros orais, a fim de utilizá-los como recursos essenciais para o aprimoramento das competências linguísticas de quem está sendo alfabetizado. Logo, o desenvolvimento da consciência fonológica, ou seja, a capacidade de compreender e internalizar as particularidades da linguagem oral, deve ser realizado de forma planejada e sistemática no contexto educacional, como a sala de aula, assim como apontam Galvão e Azevedo (2015). Dessa forma, exemplos como canções populares, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, dentre outros possuem características que podem facilitar a compreensão da relação entre os sons da fala e a escrita.

Os desafios e as potencialidades do ensino da oralidade nas escolas estão relacionados à realidade de cada docente e às concepções de linguagem que possui, mediante o trabalho com situações comunicativas complexas, uma vez que os alunos ao chegarem à escola já produzem os gêneros orais primários, de uso cotidiano. Também depende do espaço que é dado ao ensino da

oralidade, porque ainda é frequente a predominância do ensino da escrita, marginalizando práticas que favorecem a ampliação das competências comunicativas orais.

De acordo com Magalhães e Lacerda (2019), é preciso entender que a inserção social dos sujeitos na sociedade também passa pelo domínio da oralidade e não apenas da escrita. O que precisa ser combatido é a visão reducionista que coloca a escrita num patamar de excelência, alimentando a dicotomia entre fala e escrita, colocando aquela num lugar pouco valorizado, no espaço escolar. Superar essa visão é um dos desafios que nós, professores de Língua Portuguesa, precisamos enfrentar.

Em se tratando do processo de alfabetização, o primeiro passo é dar a devida importância ao trabalho com a expressão oral, no que se refere à ampliação da consciência linguística do aprendiz, para, a partir daí, se pensar na sistematização de atividades que contemplem a prática social de produção de textos escritos. Essa sistematização necessariamente vem ancorada por teorias linguísticas e diretrizes educacionais que buscam orientar a prática docente, a fim de que a comunicação verbal se dê de forma satisfatória no âmbito escolar. Embora haja todo esse aparato teórico-metodológico, é preciso que haja clareza e tomada de decisão do docente, para planejar o trabalho com a oralidade, assim como sua relação com a escrita.

Desse modo, a pertinência dessa pesquisa se deu pela necessidade de ampliação de estudos nessa área de conhecimento, contribuindo para o trabalho com a oralidade, uma vez que é sabida a importância da consciência fonológica para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. O diferencial desse estudo é que foram utilizados gêneros orais como base para trabalhar a consciência fonológica, focando em atividades contextualizadas, que subsidiarão o aprendizado da escrita, posteriormente priorizando práticas que valorizem a escuta, a fala e a expressão verbal. Assim, a pesquisa estabelece uma ponte importante entre a oralidade e a escrita, evidenciando que o domínio da linguagem falada contribui significativamente para a construção da linguagem escrita, já que ambas compartilham estruturas linguísticas e cognitivas que se complementam no processo de alfabetização.

Embora o número de estudos acadêmicos sobre gêneros orais como mecanismo para o desenvolvimento da consciência fonológica no contexto escolar tenha aumentado, ainda há uma carência de materiais e pesquisas mais aprofundadas nessa área, conforme constatado em nosso levantamento no Banco de Teses e Dissertações. Assim, ainda são limitadas as produções voltadas especificamente para essa temática, o que torna a nossa proposta relevante.

A oralidade, dentro do contexto linguístico em uma turma de alfabetização, é considerada essencial para o progresso das habilidades linguísticas das crianças, impactando diretamente no aprimoramento da consciência fonológica. Diversos estudiosos, como Capovilla e Capovilla (2000), Soares (2003) e Freitas (2014) têm se dedicado a investigar esse tema, que se torna cada vez mais crucial para os professores que trabalham com alunos nesse estágio de aprendizagem.

Observa-se que, embora este seja um momento importante para trabalhar a oralidade, ela tem sido negligenciada de forma sistemática nos primeiros anos de escolaridade, visto que o maior foco se pauta nas práticas de escrita. E, quando usada, muitas vezes se volta para atividades de leitura, e não para estimular a ampliação da consciência linguística do aprendiz. Diante desse fato, o desafio que se apresenta é a criação de materiais que integrem a prática de professores alfabetizadores e pesquisadores, proporcionando recursos que favoreçam o desenvolvimento da consciência fonológica dos alunos. A intenção é que esses profissionais invistam no aprimoramento de suas abordagens pedagógicas, não apenas compreendendo a importância desse trabalho, mas também aplicando-o de forma eficaz para promover o desenvolvimento da consciência fonológica em alunos do 1º ano do Ensino Fundamental (anos iniciais).

Diante desse contexto, foi delimitada a seguinte questão da pesquisa: como criar recursos que favoreçam o desenvolvimento da consciência fonológica a partir de atividades orais em turmas do 1º ano do Ensino Fundamental (anos iniciais)?

Para responder a esta questão, traçamos como objetivo geral: elaborar um material didático que integre a prática de professores alfabetizadores,

destinado a trabalhar as unidades de consciência fonológica por meio de atividades orais, visto que tais atividades podem favorecer o processo de desenvolvimento da escrita. A fim de alcançá-lo, foram desenvolvidas as ações específicas: (i) compreender a definição da consciência fonológica e seus níveis de desenvolvimento; (ii) entender a importância da consciência fonológica como pré-requisito para o processo de alfabetização bem-sucedido; e (iii) propor atividades que favoreçam o desenvolvimento da consciência fonológica dos aprendizes, por meio da reflexão e manipulação das unidades sonoras e fonológicas em práticas de oralidade.

Com o intuito de explorar as unidades de consciência fonológica em práticas de oralidade, optamos por criar uma proposta de material didático direcionada aos professores do 1º ano do Ensino Fundamental (anos iniciais), pelo fato de que a oralidade continua sendo vista como um meio para a aprendizagem da escrita, especialmente nessa etapa da educação, conforme aponta Nascimento (2022). Assim, nosso foco foi criar um material didático voltado para o ensino das unidades de consciência fonológica, utilizando a oralidade como principal ferramenta. Para isso, propusemos atividades que visam ao conhecimento e à apropriação de alguns gêneros que apresentam a oralidade como meio central, a fim de possibilitar a reflexão e manipulação das unidades fonológicas dos aprendizes.

Para alcançar os nossos objetivos, desenvolvemos uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza aplicada, que nos possibilitou traçar o percurso da investigação, ao sistematizar as nossas ações.

Além desta seção introdutória, o trabalho está estruturado da seguinte maneira: na Seção 2, apresentamos uma breve descrição sobre o processo de aquisição da linguagem oral pela criança e a aprendizagem da escrita; em seguida, na Seção 3, trazemos o conceito da consciência fonológica e seus níveis de desenvolvimento, em que também discutimos sobre o papel da consciência fonológica e sua relação com a apropriação da escrita. Na Seção 4, demonstramos os passos metodológicos utilizados para a condução do presente estudo. Para dar prosseguimento, na Seção 5, apresentamos um pouco do nosso percurso acadêmico-profissional. Por fim, na Seção 7, trazemos nossas

considerações finais, retomando nossos objetivos e tecendo breves discussões sobre a pesquisa.

2 O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

Nesta seção, trataremos sobre o processo de aquisição da linguagem. Inicialmente, abordaremos como o desenvolvimento da linguagem ocorre de forma natural, especialmente na infância, sendo influenciado por fatores biológicos, cognitivos e sociais. A aquisição da linguagem é um fenômeno complexo que envolve a interação entre a capacidade inata dos seres humanos para a linguagem (Chomsky, 1960) e a exposição ao ambiente linguístico. Serão discutidas ainda as etapas do desenvolvimento linguístico, como o balbucio, a emissão das primeiras palavras e a construção das primeiras frases, além das contribuições da interação com os cuidadores no processo de aquisição. A partir desse ponto de referência, é possível entender que a linguagem se constitui como um processo em constante movimento e transformação ao longo da vida. Na sequência, será abordado o aprendizado da escrita em sua etapa inicial, especificamente o domínio do sistema alfabético.

2.1 O desenvolvimento da fala

A aquisição da linguagem é um assunto bastante presente nos contextos acadêmicos voltados a questões educacionais e de ensino-aprendizagem da oralidade e da escrita na escola. Nesse sentido, é pensada a partir de determinadas teorias educacionais que subsidiam o estudo da língua falada e língua escrita. Tais teorias se situam em dois grandes contextos: o da cognição e o da interação social.

Nesse sentido, a perspectiva cognitiva de aquisição da linguagem está atrelada ao desenvolvimento das estruturas cognitivas. Sendo assim, a compreensão dos processos de construção do conhecimento está diretamente ligada à relação que a criança estabelece com o ambiente, com o objeto, de acordo com sua fase de desenvolvimento mental e orgânica. Esta teoria foi desenvolvida por Piaget (1999), e a partir dele, muitos outros teóricos ampliaram suas referências.

Na perspectiva da interação social, a aquisição da linguagem se dá por meio da relação estabelecida pela criança com o seu meio social, participando ativamente do seu processo de construção do conhecimento, utilizando a linguagem, através da mediação de um adulto ou de outra(s) criança(s). O precursor foi Vygotsky (1987,1994), abrindo caminho para muitos pesquisadores tratarem de outros aspectos, a exemplo dos usos da linguagem e da produção de gêneros textuais.

O processo de aquisição da linguagem falada e a aprendizagem da escrita se dão em fases diferentes, nas quais a criança aprende a falar a sua língua materna já nos primeiros anos de sua vida e, somente em momento posterior, ao ter contato com um ambiente escolar e receber insumo sistemático, explícito e formal, a se comunicar nessa mesma língua utilizando-se do código escrito. Portanto, a aquisição da linguagem é uma habilidade fundamental para se estabelecer o vínculo social a partir do desenvolvimento cognitivo.

Para tratar sobre esse desenvolvimento, a teoria cognitivista apresentada por Piaget (1999) explica como esse processo ocorre. Em seus estudos, Piaget concebe o ser humano como um sujeito cognoscente, que está em contato com dado objeto, cuja relação estabelecida por este sujeito é geradora de conhecimento. O referido autor constatou que a produção de conhecimento está associada a níveis de desenvolvimento cognitivo, a partir da criação e ampliação dos conhecimentos prévios. Conforme explica Piaget (1999), esse processo se dá por meio dos fatores da assimilação e acomodação: a integração de novas informações (assimilação de novos esquemas) aos esquemas mentais já existentes, que passarão a ser apreendidos (acomodados), mediante a influência dos contextos em que são produzidos. Tal processo está intrinsecamente relacionado às etapas de aquisição do conhecimento em cada fase cognitiva da criança:

1º o estágio dos reflexos, ou mecanismos hereditários e das primeiras emoções. 2º o estágio dos primeiros hábitos motores e das primeiras percepções organizadas, como também dos primeiros sentimentos diferenciados. 3º o estágio da inteligência sensório-motora das regulações afetivas elementares e das primeiras fixações exteriores da afetividade. 4º o estágio da inteligência intuitiva, dos sentimentos interindividuais espontâneos e das relações sociais de submissão ao adulto. 5º o estágio das operações intelectuais concretas e dos sentimentos morais e sociais de cooperação. 6º o estágio das operações intelectuais abstratas, da formação da personalidade e da

inserção afetiva e intelectual na sociedade dos adultos (Piaget, 1999, p. 15).

Transpondo essas etapas para a aquisição da língua falada e a aprendizagem da língua escrita, é possível perceber que cada fase influi na passagem para a fase seguinte e na sua interdependência, de acordo com o estágio de maturidade cognitiva em que se encontre a criança.

Assim, antes de ser desenvolvida a linguagem escrita, há o desenvolvimento da linguagem falada. As etapas do desenvolvimento da linguagem falada estão associadas também a fases, que se relacionam com o processo de maturação cerebral e fisiológico das crianças.

Levando em consideração o âmbito da fonologia, desde os primeiros dias de vida, o ser humano demonstra sua capacidade comunicativa por meio de gestos, expressões faciais e direcionamento do olhar, como já mencionamos anteriormente. Assim, à medida que vai ocorrendo o processo de maturação biológica, vai se dando o processo de maturação fonológica nas crianças.

Nesse sentido, delimitamos o percurso de apropriação fonológica nos quais os comportamentos não verbais são formas iniciais de interação social e cumplicidade comunicativa com o outro. À medida que o desenvolvimento neurobiológico e cognitivo avança, surgem as primeiras manifestações vocais, geralmente chamadas de balbucio. Esse balbucio se caracteriza por sons que, inicialmente, não seguem uma estrutura silábica definida, como vogais isoladas (ex.: "aaaa", "eeee"), que evoluem para repetições de sílabas simples (ex.: "bababa", "dadada"). Esse estágio é essencial para o treino articulatorio e para a exploração sonora, funcionando como uma ponte entre a vocalização espontânea e a fala intencional.

Na passagem do balbucio para o que se chama de um princípio de aquisição da linguagem convencional, a criança adere ao modelo consoante mais vogal (sílabas CV, tais como "pa"), no qual os sons assumem valor fonêmico e precisam ser corretamente identificados pelo ouvinte (Jakobson, 1967). Para o autor, as crianças nesse estágio começam a emitir os sons de forma bem estruturada, e, posteriormente, passam a entender e produzir sons de maneira mais organizada e próxima da linguagem convencional, passando, assim, a adotar uma estrutura fonológica que será compreendida por quem está ao seu redor.

Posteriormente, a criança passa a articular sílabas compostas por consoantes e vogais (sílabas CV-CV, tais como “pa-pa”), o que evidencia um avanço no controle dos órgãos fonoarticulatórios. Muitas vezes essas produções estão ligadas às primeiras palavras significativas, como “mamã”, “papá”, que podem ainda ser interpretadas como expressões carregadas de afeto e vínculo. Essas primeiras palavras geralmente emergem entre o final do primeiro ano e o início do segundo ano de vida, sendo produzidas com intenção comunicativa, ou seja, a criança passa a usar a linguagem com um propósito claro, como pedir, chamar ou nomear. Essas primeiras manifestações sonoras constituem-se de vocalização e repetições, além de choro e risos, conforme estabelecido por Guimarães (2017).

Por outro lado, a combinação de palavras isoladas dá lugar à formação de frases simples. A criança começa a produzir enunciados que, embora reduzidos, têm sentido completo dentro do seu contexto comunicativo, como por exemplo: “quer bola”, “mamãe aqui”, “caiu chão”. Essa fase é um marco importante no desenvolvimento da linguagem, pois além da articulação dos sons, envolve aspectos semânticos e sintáticos da língua. A construção de frases permite à criança ampliar sua capacidade de expressão e compreensão do mundo ao redor.

Todo esse processo está fortemente relacionado à interação com adultos e ao ambiente linguístico em que a criança está inserida. A aquisição da linguagem, especialmente no que diz respeito à fonologia, depende da maturação do sistema nervoso central, da exposição à fala e da repetição constante dos sons da língua materna. De acordo com os estudos da psicologia do desenvolvimento e da linguística, a criança passa por um percurso natural, mas altamente dependente da estimulação social, para atingir a complexidade da linguagem oral. Assim, o desenvolvimento fonológico pode ser visto como um processo contínuo de refinamento das habilidades articulatórias, perceptivas e cognitivas, que começa com sons não estruturados, evolui para produções silábicas organizadas, segue com palavras intencionais e culmina na produção de frases e, mais adiante, no domínio das regras fonológicas do idioma.

Reiterando essas considerações sobre a aquisição da linguagem oral pelas crianças, Mousinho *et al.* (2008) explicam que inicialmente, ao nascerem,

as crianças se comunicam de forma não verbalizada, através de movimentos, olhares e expressões faciais, chegando a fazer apontamentos em relação a alguém ou a algo, para compartilhar a atenção. Em seguida, produzem os primeiros sons labiais. Com o passar do tempo, esses sons se tornam mais elaborados, até conseguirem combinar os sons de fonemas das sílabas formadas por consoante e vogal. Paulatinamente, outras estruturas silábicas vão sendo produzidas pelas crianças, favorecendo a aprendizagem das palavras, as quais são usadas como se fossem frases.

Dessa forma, pesquisas sobre a aquisição fonológica do português brasileiro, tais como as de Lamprecht *et al.* (2004), apresentam esse *continuum* de desenvolvimento com base em etapas específicas no que tange ao *ponto de articulação*, *modo de articulação* e *estrutura silábica* dos segmentos. O Quadro 1, a seguir, demonstra essas etapas.

Quadro 1: etapas do desenvolvimento fonológico

Ponto de articulação	1º labiais: [p, b, f, v, m, w] 2º alveolares: [t, d, s, z, n, l, r] 3º pós-alveolares: [ʃ, ʒ, tʃ, dʒ] 4º palatais: [ʎ, j, ɲ] 5º velares: [k, g, x,]
Modo de articulação	1º plosivas/nasais/glides: [p, b, t, d, k, g, m, n, ɲ, w, j] 2º africadas/fricativas: [tʃ, dʒ, f, v, s, z, ʃ, ʒ, x] 3º líquidas: [l, ʎ, R, r]
Estrutura silábica	1º V/CV 2º CVC 3º CCV

Fonte: adaptado de Blanco-Dutra *et al.* (2012, p. 78-80)

Ao se observar a ordem de aquisição dos segmentos no que tange ao *ponto de articulação*, é possível perceber que o processo de articulação se dá dos segmentos mais frontais, a saber, nos lábios, seguindo até os segmentos que são realizados na parte mais posterior do aparelho fonológico, a saber, aqueles que são articulados no véu palatino. Assim, teríamos como exemplo o seguinte processo de desenvolvimento fonológico quanto ao ponto de articulação: [p > t > j > k] → pato > tela > chave > casa.

Ao se observar a ordem de aquisição dos segmentos quanto ao *modo de articulação*, que tem relação ao modo como a corrente de ar é manipulada durante o processo de articulação dos segmentos, é possível perceber que a criança, inicialmente, adquire os sons plosivos, que são produzidos através uma breve obstrução seguida de soltura da corrente de ar; em seguida, a criança é capaz de produzir os primeiros sons nasais, em que a corrente de ar também escapa pela cavidade nasal, como o som inicial da palavra ‘mamãe’; após essa etapa, a criança já adquire maturidade fonológica para produzir os segmentos fricativos, e africados. Os sons fricativos são produzidos com a corrente de ar escapando aos poucos, são os sons contínuos, como o som inicial da palavra ‘faca’. Já os sons africados são a junção de um segmento produzido através de uma obstrução seguida de soltura rápida da corrente de ar, seguido de um som fricativo. No português brasileiro, os segmentos africados não são fonemas, mas alofones, visto que a produção deles não altera o sentido das palavras, como o som inicial da palavra ‘tia’, sendo produzido por um falante carioca [tʃ]. Por fim, a criança chega à etapa de maior complexidade de produção quanto ao modo de articulação, ao ser capaz de articular os segmentos líquidos, que, de acordo com Silva (2011), constitui-se como a

classe de segmentos consonantais que agrega as soantes não nasais. Agrupa, tradicionalmente, as laterais e os róticos e para alguns autores inclui também os glides. No espectro acústico, observa-se que as consoantes líquidas apresentam características formânticas análogas às vogais adjacentes (Silva, 2011, p. 146).

A fim de exemplificar essa ordem de desenvolvimento quanto ao modo de articulação, teríamos as seguintes produções: [p > f > l] → pia > faca > lua.

Ao se observar a ordem de aquisição dos segmentos quanto à *estrutura silábica*, como já pontuado, inicialmente, a criança é capaz de produzir apenas sons vocálicos, seguido de produções com sílabas simples, em que há a presença de uma vogal e uma consoante; em seguida, na primeira etapa de maior complexidade, a criança consegue produzir estruturas em que há o preenchimento de todas as partes que compõem a sílaba, a saber, ataque (segmento que precede a vogal da sílaba), núcleo (vogal da sílaba) e coda (segmento que sucede a vogal da sílaba); por fim, na etapa de maior complexidade quanto à estrutura silábica, a criança é capaz de produzir mais de

um som na posição de ataque silábico, que são os segmentos que precedem a vogal numa dada sílaba. Dessa forma, teríamos o seguinte esquema para exemplificar essa etapa de maturação fonológica: V > CV > CVC > CCV → uva > ppai > casca > braço.

À medida que a criança vai desenvolvendo as etapas de maturação fonológica descritas anteriormente, com a combinação de outras palavras, pequenas frases vão sendo construídas posteriormente, até se conseguir estabelecer o diálogo. Nesse sentido, as crianças dependem de um adulto para chegarem nesse nível de aquisição da linguagem oral.

É nessa fase em que se encontra o estágio pré-operacional do desenvolvimento cognitivo: entre os 2 e os 7 anos de idade. Conforme estudos de Piaget (1999), a criança ouvinte começa a ter domínio da linguagem e a usar palavras e imagens para representar objetos. Nesse período, ela vai aprendendo a elaborar melhor seu pensamento e a produzir a sua fala, ampliando seus referenciais de mundo, repertórios culturais e linguísticos. Assim, no final desse estágio, esta criança já terá condições de usar a oralidade para subsidiar o seu processo de alfabetização.

Nesse ínterim, considerando as unidades fonológicas na aquisição da linguagem, alguns estudos (Silva, 2007; Callou e Leite, 2005; Cagliari, 2002) podem subsidiar professores em relação ao trabalho com a oralidade de crianças a serem alfabetizadas no que se refere à modulação da voz, ao acento e ao ritmo, por exemplo. Além disso, o trabalho com a pronúncia de sílabas simples e complexas, os pares distintivos e o aspecto de gênero gramatical (a, o) também refletem questões relativas ao significado e distinção de palavras: boto/broto, banco/branco; bica/brinca; ponto/pronto; fala/vala; dia/tia; mano/mana; amigo/amiga etc., o que já articula a produção grafofonêmica à compreensão lexical.

Outro aspecto da oralidade a ser explorado nesse processo de aquisição da linguagem é abordar a diferença de pronúncias existentes das palavras do português, relacionando-a à variação regional, estilística e social. A heterogeneidade linguística não pode ser ignorada nesse processo de alfabetização, pois a língua que falamos é por natureza variada.

A escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Os professores e, por meio deles, os alunos têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. E mais, que essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidas de maneira diferenciada pela sociedade. Algumas conferem prestígio ao falante, aumentando-lhe a credibilidade e o poder de persuasão; outras contribuem para formar-lhe uma imagem negativa, diminuindo-lhe as oportunidades. Há que se ter em conta ainda que essas reações dependem das circunstâncias que cercam a interação (Bortoni-Ricardo, 2005, p.15).

Embora esse conhecimento seja bastante amplo e divulgado, é preciso que se tenha muito cuidado para que a linguagem do aluno não seja desvalorizada, com abordagens inadequadas/infelizes feitas pelos professores.

Para Bortoni-Ricardo (2004, p. 35), [...] “a pluralidade cultural e a rejeição aos preconceitos linguísticos são valores que precisam ser cultivados a partir da educação infantil e do ensino fundamental.” Nesse sentido, torna-se produtivo o ensino da oralidade na escola, para que desde cedo o ensino de língua materna esteja pautada no respeito à diversidade linguística. Além disso:

[...] cabe à escola levar os alunos a se apoderar também das regras linguísticas que gozam de prestígio, a enriquecer o seu repertório linguístico, de modo a permitir a eles o acesso pleno à maior gama possível de recursos para que possam adquirir uma competência comunicativa cada vez mais ampla e diversificada - sem que nada disso implique a desvalorização de sua própria variedade linguística, adquirida nas relações sociais dentro de sua comunidade (Bortoni-Ricardo, 2004, p.9).

Como podemos observar, todos esses aspectos até aqui elencados fazem com que a criança conheça a estrutura da língua que fala e assimile repertórios linguísticos que favoreçam o seu processo de alfabetização, a fim de que se criem mecanismos que favoreçam o processo de codificação, decodificação, compreensão e fluência de leitura, concomitante aos usos sociais da linguagem.

Codificar e decodificar são atos voltados à identificação de sons e sua representação gráfica, e a leitura de letras escritas, respectivamente. Para que isto aconteça, o trabalho de reconhecimento gráfico e a memorização do som de letras, sílabas e palavras é fundamental para o aprendizado do alfabeto e do sistema de escrita da língua portuguesa. Esta fase subsidia tanto a compreensão leitora quanto a assimilação da escrita alfabética. Desse modo:

[...] os estímulos para a identificação dos sons desde a infância são muito importantes para o processo de alfabetização, pois eles serão facilitadores para as demais etapas que as crianças terão que percorrer na construção da leitura e da escrita. Sendo assim, a criança que recebe estímulos para esse objetivo na escola e também na família poderá ter mais facilidade para alfabetizar-se. Após esse período de reconhecimento dos sons do cotidiano, a criança poderá participar de brincadeiras com rimas e separação de palavras (Martins; Guidotti, 2016, p. 47).

Estudos demonstram que as habilidades de uso da linguagem falada têm influência na compreensão da leitura. Para Barros e Spinillo (2019), ao se adquirir a fluência em leitura, o leitor passa a compreender melhor o que se lê, ultrapassando, assim, o processo de codificação. Corroborando com esta constatação, Silvano e Godoy (2022, p. 263) explicam que

[...] a habilidade de ler de forma automática resulta de um processo de alfabetização exitoso, capaz de garantir ao estudante o domínio, inicialmente, das habilidades de decodificação. São determinantes nesse estágio de aprendizagem a descoberta do princípio alfabético, o desenvolvimento da consciência fonêmica e a aprendizagem das regras de correspondência grafema-fonema. A prática da decodificação viabiliza a construção de um léxico mental ortográfico que se torna a base para uma leitura fluente. Esse processo de decodificação, ao tornar-se automático, disponibiliza recursos cognitivos para que o leitor se volte à tarefa de compreender o que lê.

Diante deste processo, crianças que apresentam dificuldades na oralização de palavras, tendem a ter um baixo desempenho de compreensão de linguagem e de fluência em leitura. Portanto, o desenvolvimento das habilidades de decodificação e a compreensão do princípio alfabético e suas regras de correspondência grafofonêmica são fundamentais para que haja o avanço da escolarização, e, por consequência, a formação do leitor considerado fluente.

Evidentemente, todo este processo de aquisição da fala está relacionado tanto aos aspectos cognitivos, biológicos, quanto aos contextuais. Quanto mais a criança é estimulada a falar, mais rapidamente desenvolve a sua oralidade. É por meio dela que será possível aprender a ler o código escrito, uma vez que a fala é a base para o aprendizado da escrita, que será discutido na próxima seção.

2.2 A aprendizagem da escrita alfabética

De acordo com a revisão da literatura realizada, a teoria da Psicogênese da Língua Escrita, representada aqui pelas pesquisadoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986), foi desenvolvida para explicar todo o processo relacionado ao ensino-aprendizagem da linguagem escrita, descrevendo como as crianças vão se apropriando de conceitos e das habilidades de ler e escrever, assim como desenvolvendo hipóteses para a construção de sua escrita.

As autoras se apoiaram na teoria piagetiana para observar como as crianças assimilavam e apreendiam o sistema de escrita. Inclusive, analisaram os conhecimentos prévios das crianças e sua influência no processo de aprendizagem da linguagem escrita, criando um paradigma na forma de se pensar a alfabetização. Assim, enfatizavam que a verdadeira escrita seria espontânea, proporcionando às crianças pensarem sobre as regras constitutivas do sistema de escrita.

[...] Pretendemos demonstrar que a aprendizagem da leitura, entendida como questionamento a respeito da natureza, função e valor deste objeto cultural que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola imagina, transcorrendo por insuspeitados caminhos. Que além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito que busca a aquisição de conhecimento, que se propõe problemas e trata de solucioná-los, segundo sua própria metodologia... insistiremos sobre o que se segue: trata-se de um sujeito que procura adquirir conhecimento, e não simplesmente de um sujeito disposto ou mal disposto a adquirir uma técnica particular. Um sujeito que a psicologia da lecto-escrita esqueceu [...] (Ferreiro; Teberosky, 1986, p. 11).

A teoria da psicogênese da língua escrita nos explica como se organiza o pensamento das crianças durante o processo de aquisição da linguagem, a aprendizagem da leitura e da escrita, a partir das etapas de desenvolvimento cognitivo. Dentre as etapas existentes, há aquelas que delimitam o nível de aprendizado em que se encontram as crianças. Discorreremos resumidamente sobre cada uma dessas etapas.

Inicialmente, trataremos da **fase icônica**. Nesta fase, a criança representa a escrita por meio de figuras ou desenhos, ícones que buscam explicar o que se quer dizer. Na sequência, temos a fase Garatuja, na qual a criança faz rabiscos, traços, linhas e algumas letras cursivas soltas, para imitar a escrita, mas ainda não fazem a associação da palavra ao som.

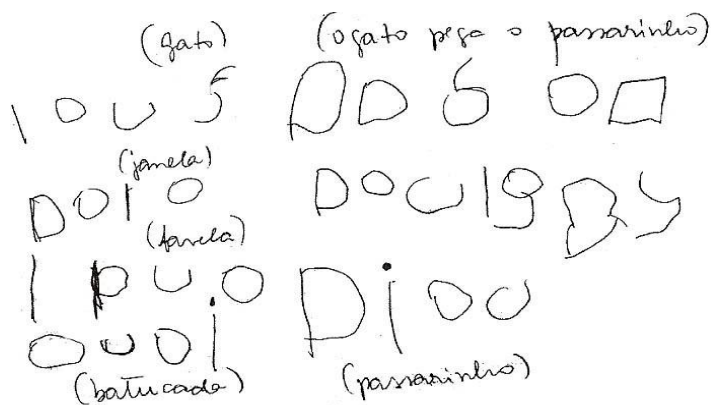


Figura 1: Representação da fase icônica

Fonte: <https://www.bobzoom.com.br/garatuja-o-que-sao-e-quais-os-tipos-existentis/>

Outra fase fundamental é a **fase pré-silábica**, na qual as crianças passam a relacionar o som com a grafia das sílabas para formarem palavras. Nesse momento, já sabem o que são letras e para o que elas servem.

Figura 2: Representação da fase pré-silábica

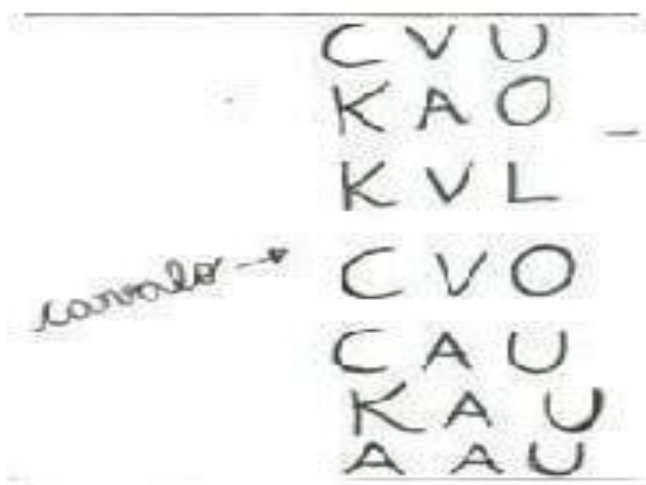


Fonte: https://escolaeducacao.com.br/niveis-da-escrita/#google_vignette

Fonte: https://escolaeducacao.com.br/niveis-da-escrita/#google_vignette

Avançando nesse processo, vamos encontrar a **fase silábica**, que se divide em dois aspectos - sem valor sonoro e com valor sonoro. Na fase “**silábica sem valor sonoro**” a criança já consegue perceber as partes que formam as palavras, por meio da identificação das sílabas. Ao passarem a relacionar ao menos uma letra ao som de uma sílaba, já começam a transitar para a fase “**Silábica com valor sonoro**”. Nesta fase, a criança passa por muitos ajustes na assimilação dos sons e sua relação com a escrita, podendo confundir-se mediante a estrutura silábica da língua portuguesa assim como a leitura e escrita de letras que têm várias correspondências, a exemplo das letras x e s.

Figura 3: Representação da fase silábica



Fonte: https://escolaeducacao.com.br/niveis-da-escrita/#google_vignette

A última fase, a **silábico-alfabética e alfabética**, busca inicialmente encaminhar a criança para um contexto no qual ela consiga identificar todos os sons silábicos, representando o som da sílaba graficamente, ainda com desvios ortográficos, o que é bastante comum neste processo.

Figura 4: Representação da fase silábico-alfabética



Fonte: https://escolaeducacao.com.br/niveis-da-escrita/#google_vignette

A partir do desenvolvimento dessa habilidade, a criança já poderá fazer a transição para a escrita alfabética, que será mais fluida, porque terá uma maior compreensão da composição silábica, sabendo identificar cada uma das letras e seus respectivos fonemas utilizados nas palavras, o que influenciará na diminuição dos desvios ortográficos.

As discussões apresentadas por Ferreiro e Teberosky (1986) tratam da compreensão do processo de alfabetização como uma construção ativa por parte da criança, que elabora hipóteses sobre o funcionamento do sistema de escrita, afastando-se da visão tradicional de simples memorização de letras e sons. Essa perspectiva desloca o foco do ensino da escrita para o entendimento das relações entre linguagem, conhecimento e prática social.

Em diálogo com essas concepções, Soares (2020) amplia a discussão ao abordar a necessidade de articular alfabetização e letramento. A autora questiona não apenas o acesso à escola, mas a qualidade efetiva da aprendizagem, destacando os dados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA, 2016), que evidenciam o baixo desempenho de grande parte dos estudantes do 3º ano do ensino fundamental. Assim, Soares (2020) retoma o debate iniciado por Ferreiro e Teberosky (1986), ao reconhecer que a aprendizagem da escrita envolve tanto a apropriação do sistema alfabético quanto a inserção nas práticas sociais de leitura e escrita.

Dessa forma, as propostas de ambas as abordagens se encontram na defesa de uma alfabetização que vá além da decodificação, considerando o texto e o uso social da linguagem como eixos fundamentais do processo de ensino e aprendizagem. A distinção entre a aprendizagem mecânica do código alfabético, denominada como alfabetização, e a apropriação da escrita, denominada como letramento, é apresentada na Figura 5, a seguir.

Figura 5: Definindo alfabetização e letramento



Fonte: Soares (2020, p.27)

Ao reconhecer a indissociabilidade entre alfabetização e letramento, Soares (2020) aponta que os(as) docentes devem se voltar para essa relação,

pois se aprende a ler e a escrever para se fazer uso da linguagem escrita na comunicação social, na vida real. Embora essa relação seja concebida de forma indissociável, a referida autora também enfatiza a respeito das especificidades de cada processo, considerando os objetivos a serem alcançados, e as habilidades e competências a serem desenvolvidas.

Além de subsídios teórico-metodológicos, Soares (2020) dispõe de uma apresentação de exemplos e atividades que orientam os docentes no processo de identificação e reconhecimento de nível de conhecimento em que a criança ou grupo de crianças se encontra. Segundo a autora, as crianças podem aprender a ler e a escrever quando o foco for a aprendizagem, para a partir dela se pensar o ensino e se conhecer e acompanhar o seu desenvolvimento cognitivo e linguístico. A perspectiva adotada pela autora é orientar o trabalho docente, ensinando a ensinar. Desse modo, toda a obra tem caráter formativo.

Soares (2020) utiliza-se da “metáfora das camadas” para explicar os vários processos que envolvem o aprendizado da leitura e da escrita, relativos às diversidades socioculturais superpostas da linguagem em uso. Também desenvolve considerações sobre a história da escrita e como seu surgimento foi fundamental para atender as demandas comunicativas que foram surgindo ao longo do tempo.

Ao explorar os componentes do processo de alfabetização, Soares (2020) busca, principalmente, focar no objeto de ensino-aprendizagem, que é o sistema de escrita alfabética; na interação estabelecida em sala de aula, pelo(a) docente, que mediará esse desenvolvimento da criança no processo de aprendizagem da linguagem escrita, enriquecendo toda a discussão apresentada com exemplos que indicam “os primeiros passos da criança em direção à apropriação da escrita alfabética” (Soares, 2020, p. 41).

Essa discussão traz à tona questionamentos e reflexões importantes que devemos fazer, enquanto mediadores(as) dessa apropriação da escrita. Inclusive Soares (2020) reforça o entendimento do que se pode ser construído com as 26 letras do alfabeto, concebido como um objeto cultural importantíssimo para o desenvolvimento humano e social, ao longo da história. A partir da apreensão da escrita alfabética, a criança é capaz de oralizar as unidades sonoras da palavra e especificá-las em sua forma visual segmentada.

Ao chamar atenção para a questão de que toda criança pode aprender a ler e a escrever, Soares (2020) frisa a importância do desenvolvimento da aprendizagem do sistema de escrita alfabética, enfocando justamente nos conhecimentos prévios existentes das crianças, como referência da apropriação de saberes não escolares que influenciam na apropriação paulatina do conceito de escrita, quando chegam no ambiente escolar. Assim,

[...] a criança, mesmo antes de entrar na escola, vai progressivamente se aproximando do conceito de escrita, percebendo que escrever é transformar a fala em marcas sobre diferentes suportes, e que ler é converter essas marcas em fala. A criança vive, assim, desde muito pequena, antes mesmo de sua entrada na escola, um processo de construção do conceito de escrita, por meio de experiências com a língua escrita nos contextos sociocultural e familiar. Mas é pela interação entre seu desenvolvimento de processos cognitivos e linguísticos e a aprendizagem proporcionada de forma sistemática e explícita no contexto escolar que a criança vai progressivamente compreendendo a escrita alfabética como um sistema de representação de sons da língua (os fonemas) por letras – apropria-se, então, do princípio alfabético (Soares, 2020, p.51).

Dessa forma, nenhuma criança pode ser concebida como uma tábula rasa, visto que uma rápida observação do nosso entorno facilmente revelará que vivemos cercados de textos escritos, que funcionam como suportes para os sentidos que vão sendo produzidos.

Após essa breve discussão sobre o processo de aquisição da fala e a aprendizagem da escrita, na seção seguinte, serão vistos o conceito da consciência fonológica e os seus níveis de desenvolvimento, visto que tais conhecimentos funcionam como um suporte necessário para o entendimento da apropriação da escrita.

3 A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: SEUS NÍVEIS DE DESENVOLVIMENTO E SUA RELAÇÃO COM A ESCRITA

Nesta seção, destaca-se a consciência fonológica como elemento central para o progresso no processo de alfabetização. A análise de seus diferentes estágios permite compreender como as crianças avançam na capacidade de perceber e manipular os sons da língua, estabelecendo conexões gradativas com a escrita.

Esse percurso começa com habilidades mais amplas, como reconhecer palavras, e se aprofunda até o domínio de sílabas e fonemas. É por meio desse desenvolvimento que se constrói a base para a escrita alfabética, já que o estudante passa a compreender a correspondência entre som e letra.

Além de contribuir para a apropriação do sistema de escrita, a consciência fonológica fortalece a compreensão de leitura e promove maior fluência. Ao acompanhar cada fase desse processo, o professor pode elaborar estratégias pedagógicas mais direcionadas e eficazes.

3.1 Consciência fonológica e seus níveis de desenvolvimento

Ao abordar o processo de alfabetização, é essencial compreender o conceito de consciência fonológica e seus níveis de desenvolvimento. No entanto, antes de avançarmos nesse entendimento, é importante retomar o que se entende por alfabetização. De acordo com Soares (2003, p. 11), "[...] alfabetização é o processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica", uma visão que também é compartilhada por Kleiman (2005), que define a alfabetização como:

[...] um conjunto de saberes sobre o código escrito da sua língua [...] é um processo de aquisição das primeiras letras e, como tal, envolve sequências de operações cognitivas, estratégicas, modos de fazer. Quando dizemos que uma criança está sendo alfabetizada, estamos nos referindo ao processo que envolve o engajamento físico-motor, mental e emocional da criança num conjunto de atividades de todo tipo, que tem por objetivo e aprendizagem do sistema de língua escrita (Kleiman, 2005, p.13-14).

Contudo, ainda se observa que diversos educadores encontram desafios ou até demonstram resistência ao desenvolver atividades que se alinham a essa proposta teórica. Esses obstáculos podem estar relacionados a uma falta de familiaridade com a importância da consciência fonológica ou até a dificuldade de aplicar práticas pedagógicas que envolvam esse conceito de forma eficaz. Além disso, a pressão por resultados rápidos e a falta de recursos pedagógicos adequados podem contribuir para essa resistência, dificultando a implementação de estratégias que favoreçam o desenvolvimento dessa habilidade essencial para a alfabetização.

Segundo Scliar-Cabral (2012), o ensino da relação entre fonemas e grafemas precisa ser feito de forma sistemática e com conhecimento bem fundamentado por parte do alfabetizador para resultar na aprendizagem do sistema alfabético. Para a autora, antes de começar a alfabetização, a criança deve estabelecer a relação entre fonemas (sons) e grafemas (letras). Esse processo deve ser planejado de maneira organizada e com uma abordagem bem fundamentada por parte do educador. Assim, a criança consegue perceber a divisão das palavras, o que garante uma compreensão efetiva do sistema alfabético.

Nesse entendimento, Scliar (2013) afirma que convém esclarecer que a consciência fonológica, ou seja, o conhecimento consciente dos fonemas, não deve ser confundido com o conhecimento não consciente, que faz o usuário de uma língua. Assim, “[...] o desenvolvimento da consciência fonológica ocorre simultaneamente com o processo de aprendizado do sistema linguístico” (Scliar, 2013, p.101). Logo, reafirmamos que a consciência fonológica se refere à habilidade de identificar e manipular os sons da fala, um componente essencial para o desenvolvimento da leitura e escrita.

Essa competência envolve o reconhecimento de unidades sonoras como fonemas, sílabas, rimas e fonemas iniciais e finais. Para a identificação do princípio alfabético a criança deve conhecer a relação som/letra e ser capaz de analisar, refletir, sintetizar as unidades que compõem as palavras faladas (Brasil, 2012). Nesse processo, ela se torna apta a desenvolver habilidades de consciência fonológica, essenciais para a aprendizagem da leitura e da escrita, ou seja, é incentivada a formular hipóteses sobre a escrita e a desenvolver

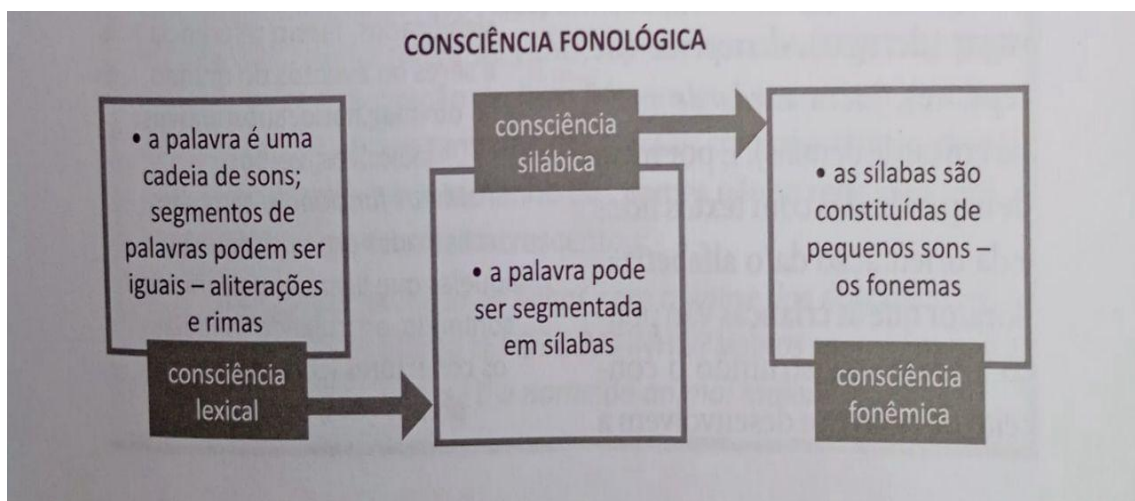
conceitos relacionados a ela, ao mesmo tempo em que reflete sobre sua própria produção escrita.

Sobre esse aspecto, Ferreiro (1989) corrobora, ao explicar que a criança lida com uma série de aspectos lógicos/conceituais, para entender como as letras funcionam ao formar as palavras:

- Compreender que as letras são classes de objetos substitutos, que se equivalem entre si, de modo que B, b, **B** e *b* são a mesma letra.
- Analisar a ordem das **partes orais** e das **partes escritas** das palavras, observando sua relação (palavras orais e palavras escritas).
- Usar uma **lógica de correspondência termo a termo** para entender a relação serial entre partes orais e partes escritas.

Dessa forma, a criança passa a entender que as letras são símbolos que podem ser trocados, e que representam a mesma unidade, como no caso de "B" e "b". Assim como é importante observar a correspondência entre os sons e as formas escritas das palavras, analisando como elas se relacionam tanto na fala quanto na escrita. Isso envolve aplicar uma lógica de correspondência direta para perceber a sequência entre os elementos sonoros e gráficos das palavras, conforme é apresentado na Figura 6, a seguir.

Figura 6: Esquema da consciência fonológica



Fonte: Soares (2020, p. 77)

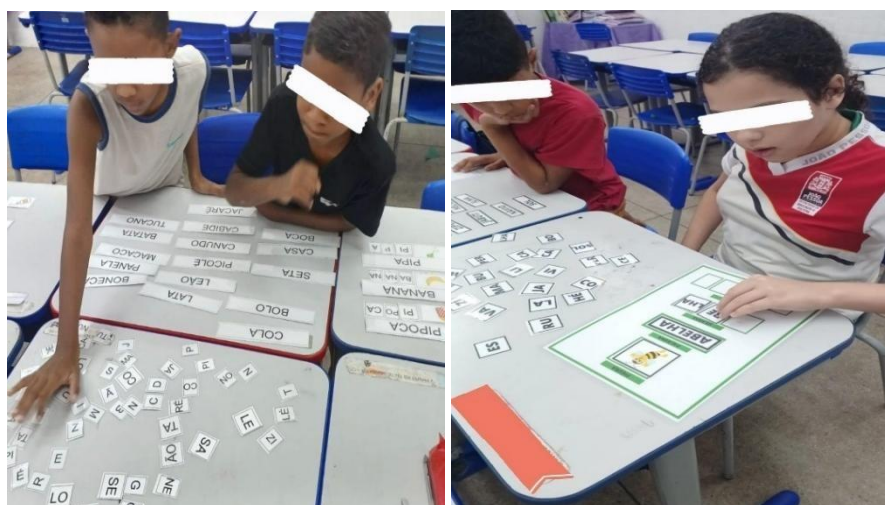
Nesse sentido, a criança, ao longo do processo de aprendizagem, vai percebendo os desdobramentos dos diferentes níveis, que vão desde a percepção de sons isolados até a capacidade de realizar operações complexas com essas unidades sonoras.

Para que o aprendizado seja efetivo, é essencial que as atividades sejam planejadas de maneira sistemática, acompanhando a criança desde a educação infantil até o ensino fundamental (anos iniciais). Essas atividades devem incluir experiências lúdicas, como jogos com rimas e aliterações, que ajudem a criança a compreender e identificar o início e o fim das palavras (consciência lexical). Além disso, ela deve ser capaz de dividir as palavras em partes menores, como as sílabas (consciência silábica), e, por fim, entender que as palavras são formadas por sílabas e que cada uma delas é composta por fonemas, que têm um papel fundamental na estrutura das palavras (consciência fonêmica). Sendo essa última a que apresenta maior dificuldade para o aprendiz. Sobre isso, Soares (2020, p. 107) afirma:

O desenvolvimento da consciência fonêmica e o avanço na compreensão do funcionamento do sistema de escrita alfabética. Este é o momento em que, finalmente, a criança se torna capaz de relacionar fonemas e letras e de escrever alfabeticamente, além de acrescentar regras e irregularidades ortográficas básicas para que a escrita alfabética seja também ortográfica, nos limites das possibilidades das crianças.

De acordo com a autora, nesse estágio, a criança passa a entender o sistema de escrita alfabética, conseguindo associar letras aos sons e iniciar a escrita de maneira alfabética. Ela também começa a aplicar regras ortográficas e identificar algumas exceções, adaptando sua escrita conforme seu nível de desenvolvimento.

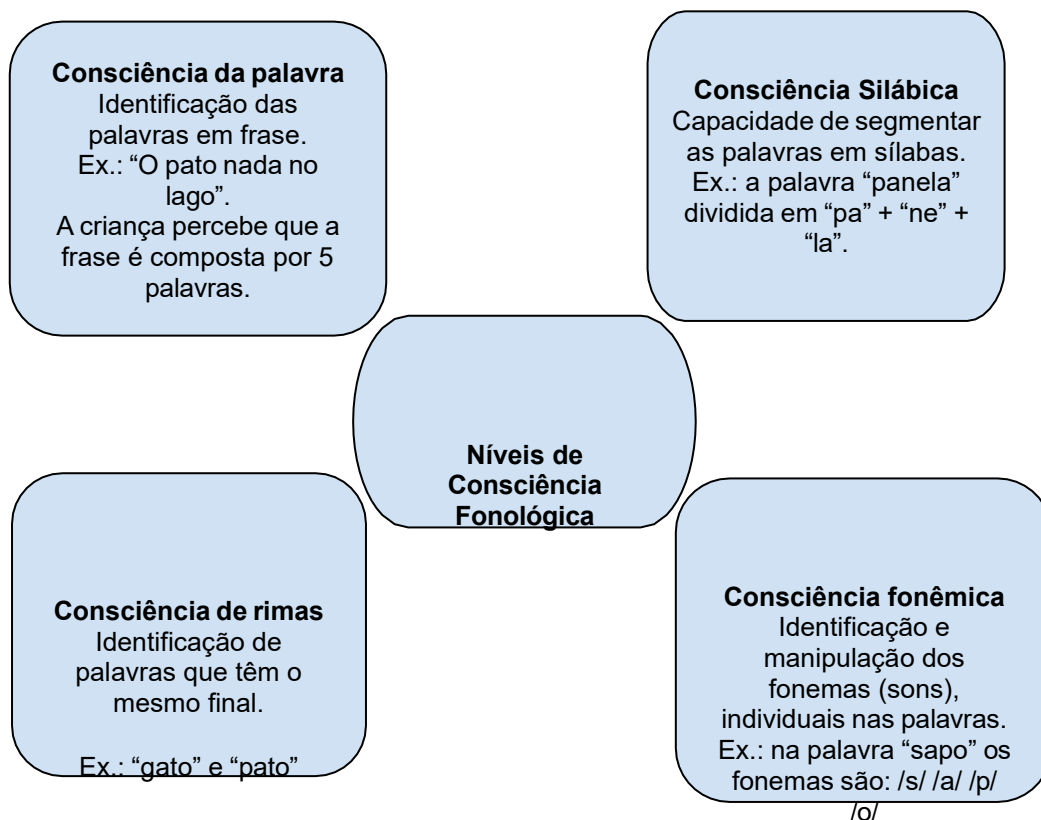
Figura 7: Alunos representando palavras a partir do som das sílabas



Fonte: acervo da pesquisadora (2024)

A Figura 7 ilustra duas atividades nas quais os alunos, ao manipularem as sílabas, demonstram conhecimento acerca dos sons das sílabas - "partes" para criar novas palavras e ao mesmo tempo segmentar os sons das palavras. Exemplificamos aqui esses níveis a partir da Figura 8, a seguir.

Figura 8: Níveis da consciência fonológica



Fonte: Soares (2020, p. 80)

A Figura 8 ilustra os diferentes níveis de consciência fonológica, habilidades essenciais no processo de alfabetização, especialmente quando as crianças começam a reconhecer os sons das letras e como esses sons se combinam para formar palavras, sendo crucial para o domínio do sistema alfabético. Esses níveis são progressivos e, conforme a criança avança, ela adquire maior habilidade para manipular fonemas, facilitando a leitura e escrita, conforme demonstra Soares (2004).

Dessa forma, o desenvolvimento dessa habilidade é fundamental para a construção de uma base sólida no processo de alfabetização, o que tem início na pré-escola, com atividades que estimulam a oralidade, como brincadeiras de canto, canções tradicionais, parlendas, entre outras. Essas experiências ajudam as crianças a desenvolverem uma percepção mais aguçada dos sons das palavras e das rimas.

A consciência fonológica, que se constrói a partir da interação com a linguagem falada, é um dos pilares do processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Desde os primeiros anos de vida, a criança começa a perceber os sons da fala, e atividades como brincadeiras de rimas e canções contribuem para a construção dessa habilidade, essencial para a alfabetização (Ferreiro, 1989, p.86).

No início do processo de alfabetização, as crianças costumam vincular a escrita das palavras ao tamanho do objeto ao que se referem. Para elas, essa associação está mais ligada ao significado do que ao formato ou à estrutura da palavra escrita. Nesse estágio, é comum que elas enfrentem desafios para fazer a conexão entre o que falamos e o que está representado na escrita, um fenômeno conhecido como consciência lexical - o que estaria direcionado “[...] diretamente à compreensão do princípio alfabético” (Soares, 2020, p.80).

Soares (2020) corrobora, afirmando que as palavras não se separam do fluxo sonoro da fala, ou seja: a capacidade de segmentar frases em palavras, e o próprio conceito de palavras, só são claramente compreendidos pela criança quando ela se alfabetiza, porque é a língua escrita que individualiza as palavras por meio de limites marcados por espaços em branco.

Dessa forma, as crianças, inicialmente, não percebem as palavras como elementos isolados durante a fala, o que indica a dificuldade em reconhecê-las como unidades autônomas. Apenas quando começam a aprender a ler e

escrever é que conseguem entender o que são as palavras e como elas se organizam dentro de uma frase.

A introdução do espaço entre as palavras no processo de alfabetização facilita essa percepção, permitindo que a criança visualize melhor as unidades linguísticas de forma clara e estruturada. Assim, elas desenvolvem a habilidade de distinguir e trabalhar com as palavras, que, embora se apresentem de forma contínua na fala, podem ser separadas e manipuladas de maneira diferente na escrita.

Dessa forma, as crianças, inicialmente, não percebem as palavras como elementos isolados durante a fala, o que indica a dificuldade em reconhecê-las como unidades autônomas. Apenas quando começam a aprender a ler e escrever é que conseguem entender o que são as palavras e como elas se organizam dentro de uma frase. Essa distinção entre a fala contínua e a escrita segmentada é fundamental para o avanço no processo de alfabetização. Assim, entende-se que para alcançar a compreensão do sistema de escrita, as crianças passam por diferentes fases de aprendizagem, o que, por sua vez, as conduz ao desenvolvimento das hipóteses alfabéticas. Nesse sentido, Ferreiro (2011, p. 27) afirma que

A criança começa por descobrir que as partes da escrita (suas letras) podem corresponder a outras tantas partes da palavra escrita (suas sílabas). Sobre o eixo quantitativo, isto se exprime na descoberta de que a quantidade de letras com que se vai escrever uma palavra pode ter correspondência com a quantidade de partes que se reconhecem na missão oral. Essas “partes” da palavra são inicialmente as suas sílabas. Inicia-se assim o período silábico, que evolui até chegar a uma exigência rigorosa.

Segundo a autora, o processo de alfabetização da criança começa com a percepção das letras que formam as palavras e a compreensão de que essas letras estão relacionadas aos sons que as constituem. A criança começa a supor que o número de letras usadas para escrever uma palavra corresponde ao número de sílabas que ela consegue identificar na palavra falada. Esse é o início do estágio silábico, que posteriormente evolui para uma compreensão mais profunda da relação entre as letras e os sons. Esse processo é fundamental para que a criança se aproprie do sistema alfabético, desenvolvendo uma compreensão mais clara das correspondências entre a palavra escrita e falada.

Na subseção seguinte, para nos aprofundarmos nessa correspondência, iremos relacionar especificamente a consciência fonológica à apropriação da escrita.

3.2 A consciência fonológica e sua relação com a escrita

Vimos que a consciência fonológica é uma habilidade metalinguística referente ao processo de tomada de consciência das características formais da língua. Para Nunes *et al.* (2009), o alcance da habilidade metafonológica (reflexão sobre os aspectos fonológicos da língua – o que ultrapassa o ato de ouvir) faz parte de uma capacidade prévia importante no desenvolvimento da linguagem escrita.

Tal habilidade se dá em dois níveis de percepção da língua falada: a consciência da segmentação em unidades distintas (frase, palavras, sílabas e fonemas); e a consciência de que fonemas se repetem em diferentes palavras faladas – o que está atrelado diretamente às práticas da oralidade, pois, conforme Ferreiro (2003, p.28):

Desde pequenos, participamos naturalmente de jogos em que cada sílaba corresponde a uma palma, por exemplo. A única divisão que não surge naturalmente no desenvolvimento é em unidades menores que uma sílaba, ou seja, em fonemas. Um adulto analfabeto e uma criança analfabeta não conseguem fazer isso de maneira espontânea. Quando eu adquiro a linguagem oral, tenho uma certa capacidade de distinção fônica, senão não distinguiria pata de bata.

É por meio das interações sociais e culturais nas quais participa a criança ouvinte que a habilidade metalinguística se desenvolve, ao se deparar e produzir diferentes formas de expressão oral. Assim, como aponta Ferreiro (2003), a consciência fonológica favorece o aprendizado da escrita quando a criança consegue fazer a distinção fônica, ou seja, associar o conhecimento das regras de correspondência entre grafemas e fonemas – o que facilita tanto a memorização como a generalização dessas regras, na correspondência estabelecidas entre som e letra, favorecendo, assim, o processo de alfabetização.

Segundo Soares (2005), a alfabetização precisa ser considerada no sentido mais amplo do que saber decifrar os códigos, uma vez que o ato de ler

e de escrever também se atrelam ao processo de compreensão da escrita. É importante entender o seguinte: uma criança não é considerada “alfabetizada” se apenas ler sílabas isoladas, assim como “[...] não se consideraria ‘alfabetizada’ uma pessoa incapaz de, por exemplo, usar adequadamente o sistema ortográfico de sua língua, ao expressar-se por escrito” (Soares, 2005, p. 16). Como a escrita não é apenas uma representação dos fonemas, é importante se gerar um significado, para todo este processo.

Para Capovilla e Capovilla (2003), diversas pesquisas feitas a respeito da aprendizagem da linguagem escrita reconhecem que o desenvolvimento da consciência fonológica é de fundamental importância para o processo de apropriação da leitura e da escrita. Tais pesquisas mostram que no processo inicial de alfabetização o ensino das correspondências grafo-fonêmicas aumenta o desempenho em consciência fonológica, leitura e escrita de crianças. Isto ocorre porque a habilidade de manipulação dos sons é essencial para o processo de alfabetização, uma vez que a estrutura sonora da fala vai sendo cada vez mais conhecida mediante a ampliação dos conhecimentos fonológicos.

Sobre este processo, a BNCC (2018) reitera a importância do conhecimento do alfabeto e do mecanismo que atrela a prática de leitura ao conhecimento da escrita. Assim, o referido documento aponta que

Embora, desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize. Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga ‘codificar e decodificar’ os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua (Brasil, 2018, p.89-90)

Desse modo, ao mencionar que a decodificação de palavras vem depois do processo de codificação, fica bastante clara a importância de se desenvolver as seguintes habilidades:

- Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação);

- Dominar as convenções gráficas (letras maiúsculas e minúsculas, cursiva e script);
- Conhecer o alfabeto;
- Compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita;
- Dominar as relações entre grafemas e fonemas (Brasil, 2018, p. 93).

Nesse sentido, isso dará fundamentação para que a criança seja capaz de decodificar palavras e textos escritos; reconhecer globalmente as palavras ao ler; e desenvolver a fluência e rapidez de leitura, utilizando a técnica do fatiamento textual (Brasil, 2018). Portanto, os conteúdos voltados para o processo de alfabetização, relacionados ao 1º e 2º ano do ensino fundamental, estarão focados nos procedimentos de codificação da língua escrita, a partir do desenvolvimento da consciência fonológica.

Além disso, para que as crianças codifiquem e decodifiquem os sons da língua é preciso que elas se apropriem da ortografia do português brasileiro, a partir da compreensão de seu mecanismo de funcionamento fonológico – o que requer o conhecimento das relações fono-ortográficas, conforme apresentado pela BNCC:

Assim, alfabetizar é trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante. Para isso, é preciso conhecer as relações fono-ortográficas, isto é, as relações entre sons (fonemas) do português oral do Brasil em suas variedades e as letras (grafemas) do português brasileiro escrito. Dito de outro modo, conhecer a “mecânica” ou o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever significa, principalmente, perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas), o que envolve consciência fonológica da linguagem: perceber seus sons, como se separam e se juntam em novas palavras etc. (Brasil, 2018, p. 90).

Portanto, para que haja a consolidação da alfabetização, a criança precisará, dentre outras habilidades:

- diferenciar desenhos/grafismos (símbolos) de grafemas/letras (signos);
- desenvolver a capacidade de reconhecimento global de palavras (que chamamos de leitura ‘incidental’, como é o caso da leitura de logomarcas em rótulos), que será depois responsável pela fluência na leitura;
- construir o conhecimento do alfabeto da língua em questão;
- perceber quais sons se deve representar na escrita e como;
- construir a relação fonema-grafema: a percepção de que as letras estão representando certos sons da fala em contextos precisos;

- perceber a sílaba em sua variedade como contexto fonológico desta representação;
- até, finalmente, compreender o modo de relação entre fonemas e grafemas, em uma língua específica (Brasil, 2018, p. 91).

De acordo com a BNCC (Brasil, 2018), a percepção e distinção de sons é desenvolvida a médio e longo prazo, devido à complexidade da estrutura fonológica do português falado no Brasil, o que inclui especificadamente as estruturas silábicas. Por isso indica que, associado ao processo básico de alfabetização, seja trabalhado também o processo de ortografização, com durabilidade mais longa, mediante as regularidades e irregularidades fonológicas presentes na língua portuguesa falada no Brasil, complementando, o conhecimento das relações fonografêmicas da língua materna.

Dessa forma, após apresentarmos os aspectos teóricos que guiaram nosso estudo, os quais compreendem o processo de apropriação da escrita em seus níveis mais básicos e o desenvolvimento da consciência fonológica como mecanismo fundamental para tal processo, passaremos, na seção seguinte, para etapa que corresponde ao percurso metodológico utilizado neste estudo.

4 ASPECTOS METODOLÓGICOS

A metodologia científica é o conhecimento crítico e analítico do percurso a ser feito por uma pesquisa científica. É uma forma de fazer ciência, a partir de dada fundamentação teórica e aplicação de técnicas de pesquisa.

Mediante à natureza da nossa pesquisa, ela é considerada aplicada, por utilizar fundamentos teóricos aplicados a um problema; e possui abordagem qualitativa, pois tem o propósito de compreender e explicar o fenômeno estudado (Paiva, 2019, p.11-12). Sendo assim, buscaremos desenvolver um estudo, baseado no método indutivo, a compreender o fenômeno do desenvolvimento da consciência fonológica por crianças e sua influência no processo de alfabetização.

A pesquisa qualitativa vinculada ao contexto escolar é uma abordagem que busca interpretar e compreender a realidade social referida pelo pesquisador. No caso de nosso estudo, conduziu as ações por nós desenvolvidas. Além disso,

É fundamental ao(a) pesquisador(a) utilizar os métodos e as técnicas de pesquisa qualitativa existentes de modo coerente com o propósito da pesquisa, além de adotar uma conduta ética com os seus pesquisados, escolhendo os métodos e técnicas que mais condizem com seus objetivos investigativos e com esses aspectos éticos (Brasil, 2023, p. 10).

Para tanto, considerando o embasamento teórico da proposta escolhemos enquanto instrumento, o diário de campo, que se constitui como um recurso de registro reflexivo e analítico das vivências cotidianas em sala de aula, permitindo documentar de forma sistemática as práticas observadas e os fenômenos relacionados ao processo de alfabetização. Sendo um instrumento que não apenas possibilita acompanhar o percurso da pesquisa, mas também oferece um olhar crítico sobre as experiências vividas, articulando teoria e prática. Logo:

Quando escrevemos, ou narramos algo que aconteceu, sempre temos algo a acrescentar. Quando a experiência é narrada, de forma oral ou escrita, constitui-se como uma nova experiência, já que os enunciados sempre acrescentam algo ao dado: recriando a experiência no plano da linguagem, E são esses dados acrescentados após uma reflexão do

acontecido que podem ser analisados posteriormente e contribuem para reflexões em relação à prática docente (Barbosa, 2017).

Portanto, o diário de campo, quando utilizado como recurso de reflexão, oferece ao professor a possibilidade de observar de maneira mais detalhada os aspectos que envolvem sua prática. Por esse motivo, é considerado um instrumento relevante na formação docente, pois favorece a revisão de concepções, a reconstrução de ideias e a formulação de hipóteses voltadas à intervenção pedagógica. O registro escrito, aliado à releitura crítica desses apontamentos, contribui para que o educador desenvolva uma compreensão mais ampla e clara da realidade em que suas ações estão inseridas.

O diário de campo constituiu-se como o instrumento metodológico da pesquisa, possibilitando o registro sistemático, reflexivo e analítico das vivências cotidianas. Por meio dele, foram documentadas as práticas pedagógicas, as interações e os fenômenos observados no contexto da alfabetização, permitindo uma leitura crítica e integrada entre as referências teóricas e a realidade escolar. Além de acompanhar o desenvolvimento das ações, o diário de campo mostrou-se um recurso formativo relevante, pois favoreceu a revisão de concepções, a reconstrução de ideias e a formulação de hipóteses voltadas à intervenção pedagógica. O registro e a releitura crítica das anotações contribuíram para uma compreensão mais ampla e consistente da realidade educacional, promovendo a reflexão coletiva sobre as práticas docentes.

Logo, o *locus* da nossa investigação, onde nos foi possível desenvolver os registros das vivências apresentadas no diário de campo, se deu em uma escola pública, localizada em um bairro periférico da capital paraibana, João Pessoa, na qual atuamos na função de coordenadora pedagógica. A escola atende mais de 280 estudantes, desde a Educação Infantil até o 3º ano do Ensino Fundamental (anos iniciais). Configura-se como um importante centro de educação básica, sendo referência nas séries iniciais do Ensino Fundamental e de referência em alfabetização em 2025.

É importante destacar que os registros apresentados no diário de campo, especificamente ao elucidarmos o processo de desenvolvimento dos aprendizes no que tange ao domínio da leitura, tiveram como suporte algumas de nossas orientações, em nossa atuação na função de coordenadora pedagógica da

referida instituição de ensino, conforme destacamos acima. Dessa forma, essas vivências nos levaram a refletir sobre as necessidades dos alunos nos estágios iniciais de alfabetização, sobretudo no que tange às carências relacionadas ao desenvolvimento da consciência fonológica.

Portanto, os registros das referidas vivências culminaram na elaboração de um **caderno pedagógico** (Apêndice B), concebido como modelo de referência para professores alfabetizadores, visto que busca desenvolver as habilidades iniciais relacionadas ao processo de desenvolvimento da consciência fonológica através de gêneros orais.

Nesse sentido, o **caderno pedagógico** está fundamentado em estratégias que incentivem a análise e a manipulação dos sons da língua, utilizando jogos, rimas, cantigas e outros recursos didáticos que favoreçam a construção de sentidos a partir da gêneros orais. O objetivo do referido caderno é que as crianças possam, ao longo das atividades, perceber e compreender como os elementos linguísticos podem ser segmentados e organizados na cadeia da fala. Assim, é importante compreender que a percepção sonora da língua é essencial para a construção de uma base sólida para a leitura e a escrita, promovendo um entendimento mais profundo dos aspectos fonológicos que sustentam a aprendizagem desses processos.

Após apresentarmos os passos metodológicos seguidos em nossa pesquisa, será detalhado, na seção seguinte, um pouco do nosso percurso acadêmico e profissional, através do registro de nossas vivências¹ (diário de campo), o qual nos deu suporte para o desenvolvimento do caderno pedagógico.

¹ É importante ressaltar que todos os registros foram consentidos por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, cujo modelo se encontra no Apêndice A.

5 DIÁRIO DE CAMPO DE UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA

Inicialmente, quero descrever quem sou e o que ou quem me motivou a chegar aonde estou. Sou filha de um casal de negros: minha mãe, ex-empregada doméstica, e meu pai, ex-canavieiro. Ambos eram analfabetos. Segunda filha de uma geração de cinco irmãos, fui criada em um terreiro de usina de cana-de-açúcar. Meu pai, carinhosamente chamado por nós de *painho*, sempre sonhou com o melhor para os filhos. No entanto, teve sua saúde comprometida por ter começado a trabalhar muito jovem e, com o passar do tempo, enfrentou diversas enfermidades. Além disso, convivemos com a dura realidade de uma desigualdade estrutural, agravada por um governo que falhava em garantir direitos de aprendizagem e políticas públicas voltadas para as classes mais desfavorecidas. Diante desse cenário, precisei romper os laços familiares ainda muito jovem para seguir meu sonho de não aceitar uma vida de submissão e ignorância imposta. Aos 14 anos, deixei o seio da minha família e, assim como a minha mãe, fui trabalhar na casa de terceiros, mas com uma nova visão de futuro. Passei por muitas dificuldades, mas hoje, como educadora, sinto-me lisonjeada ao ouvir relatos de colegas que dizem: “Hoje estou aqui graças ao seu incentivo e à sua determinação pelo crescimento profissional através da educação.” Acredito firmemente que uma criança só conseguirá enxergar o mundo de uma forma mais ampla quando aprender a ler.

Dito isto, darei início a este diário de campo, destacando aspectos marcantes de uma trajetória de vida guiada por sonhos e pela busca constante pelo aprendizado, tanto pessoal quanto profissional, especialmente no campo da alfabetização.

A proposta desta pesquisa surgiu a partir de experiências vividas durante minha formação educacional, que teve início no antigo ensino médio, em um curso profissionalizante voltado ao magistério.

Figura 9: Colação de grau: Magistério



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Esse período foi fundamental para despertar meu interesse pela prática docente e pelo início da compreensão das teorias de ensino e aprendizagem. Desde então, começaram as indagações sobre como se processam as estruturas de apropriação da leitura e da escrita, especialmente no ambiente da sala de aula, durante os primeiros anos de escolarização.

Sabemos que nesse estágio a alfabetização inicial exige não apenas estratégias pedagógicas adequadas, mas também é um período de forte vínculo afetivo entre o professor e os alunos. Essa etapa é essencial para que os estudantes desenvolvam as habilidades necessárias para compreender e se apropriar do sistema de escrita.

Nesse sentido, o interesse por essa temática se intensificou durante a graduação em Pedagogia na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Foi, sobretudo, por meio dos estágios supervisionados do referido curso que pude ampliar minha percepção sobre o desenvolvimento da linguagem infantil.

Figura 10: Colação de grau: Curso de Pedagogia



Fonte: Arquivo da pesquisadora

A partir dessas vivências, surgiram as primeiras reflexões mais críticas acerca do processo de aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças. Notei uma distância considerável entre as orientações dos materiais didáticos e a prática cotidiana em sala de aula. Um dos principais pontos observados foi a ausência da consciência fonológica como elemento-chave no processo de alfabetização. Percebi que muitas atividades eram voltadas apenas à repetição mecânica de letras, sem conexão com os conhecimentos prévios dos alunos ou com os sons correspondentes a essas letras.

Percebi que o processo de alfabetização ainda tomava o percurso dos métodos sintéticos e analíticos, os quais, por várias décadas, foram precursores nesse processo de alfabetização. As crianças tinham de decorar os nomes das letras, primeiro na ordem alfabética, depois em sentido inverso, conforme destaca (Marrou, 1968).

Apesar disso, era observado que as crianças demonstravam grande capacidade de se expressar oralmente e de criar representações escritas próprias a partir de suas experiências. No entanto, esses saberes muitas vezes não eram valorizados pelas práticas pedagógicas.

Outro momento marcante dessa caminhada ocorreu nas turmas de Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. As inquietações

aumentaram ao constatar a fragilidade com que o ensino da representação dos sons das letras era conduzido, sendo um conhecimento essencial para o desenvolvimento da leitura e da escrita. As constantes mudanças no sistema educacional, a alta rotatividade de professores, as frequentes transferências de alunos entre escolas e a falta de acompanhamento consistente do progresso das crianças agravaram ainda mais os desafios enfrentados por elas e pelos educadores. Essas experiências consolidaram as bases do presente relato, que procura evidenciar os desafios que os professores enfrentam cotidianamente em sua prática pedagógica. Assim, como os estudantes sofrem rotatividade por diversos motivos, os professores também passam por momentos semelhantes em sua vida professoral.

Figura 11: Trabalhando a oralidade a partir de cantigas



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2000)

A Figura 11 retrata uma turma da Educação Infantil, em uma escola da rede privada, nos anos de 1999 e 2000, na cidade de João Pessoa. Durante esse período, observei que, por meio das brincadeiras cantadas, as crianças buscavam expressar suas produções escritas por meio de desenhos, demonstrando um entendimento perceptível da escrita, mesmo nessa faixa etária.

Ao longo dessa etapa do desenvolvimento, percebi que atividades cotidianas envolvendo gêneros orais como rodas de conversa, contação de

histórias e cantigas contribuem significativamente para o enriquecimento do vocabulário infantil, além de favorecer a construção de hipóteses de escrita.

Notava que, a cada nova canção oralizada, as crianças ampliavam seu repertório linguístico e, conseqüentemente, representavam seus saberes por meio de ilustrações.

Um exemplo disso é o trabalho com a cantiga popular *O sapo não lava o pé*, que, além de ser conhecida e apreciada pelas crianças, favorece o desenvolvimento da consciência fonológica, uma habilidade essencial na fase inicial da alfabetização.

Dessa forma, ao explorar cantigas como a do exemplo supracitado, é possível trabalhar diversos traços da consciência fonológica com os pequenos da educação infantil e nas fases da alfabetização, através o desenvolvimento de habilidades, tais como a percepção e a manipulação de rimas (pé, chulé); segmentação de palavras em sílabas (sa-po, não, la-va, o, pé); reconhecimento de sons iniciais e finais (som /p/ na palavra *pé*); jogo com substituição e aliteraões (atenção aos sons que compõem as palavras); memória auditiva (repetição e memória ativa).

Essas atividades, quando conduzidas de forma lúdica e intencional, não apenas encantam os alunos, mas também podem criar condições favoráveis para o avanço das hipóteses de escrita e leitura, estabelecendo vínculos entre oralidade e escrita.

A partir das vivências em sala de aula com crianças da Educação Infantil, passei a observar como as cantigas oralizadas despertavam nelas grande curiosidade e envolvimento. Essas atividades, fundamentadas no gênero oral, tornaram-se recursos valiosos para ampliar o repertório linguístico dos pequenos e estimular habilidades fundamentais para o desenvolvimento da linguagem. Diante desses resultados, comecei a incorporar de forma cada vez mais intencional, em minhas práticas pedagógicas diárias, experiências com cantigas, contação de histórias e rodas de conversa. Percebi que, ao interagirem com esses gêneros orais, as crianças demonstravam interesse crescente em explorar os sons das palavras, o ritmo da fala e as rimas, o que favorecia significativamente o desenvolvimento da consciência fonológica uma habilidade essencial para a aquisição da leitura e da escrita.

Com o tempo, esse processo me levou a aprofundar os estudos sobre a oralidade e o desenvolvimento da escrita na infância, direcionando meu olhar pedagógico para a relevância das práticas orais no despertar da consciência fonológica.

Assim, quando retornei à academia, ao ser aprovada no Mestrado Profissional em Linguística e Ensino da UFPB, tive o objetivo de buscar respostas para as minhas inquietações. O ponto de partida foi a minha experiência como Coordenadora Pedagógica, ao observar as práticas das professoras. Dessa forma, o primeiro tema proposto para a minha dissertação tinha como público-alvo aprendizes do 5º ano do ensino fundamental (anos iniciais). No entanto, durante o desenvolvimento da pesquisa, algumas mudanças ocorreram no meu ambiente profissional e o público-alvo do meu estudo passou a ser aprendizes do 1º ano do ensino fundamental (anos iniciais), o que me possibilitou repensar e focar ainda mais na temática da consciência fonológica e sua importância para o processo de alfabetização.

Com o encerramento das disciplinas da pós-graduação e a limitação de tempo para observações, intervenções e análises dos resultados, o projeto precisou ser redirecionado mais uma vez. Dessa forma, nessa terceira reformulação, que se deu em virtude das limitações supracitadas, as intervenções deram lugar a um **caderno pedagógico** (Apêndice B), conforme já destacamos na seção metodológica.

A referida proposta surge como uma resposta às inquietações levantadas ao longo do percurso acadêmico e das experiências vividas em sala de aula mencionadas anteriormente.

Ao continuar exercendo a função de coordenadora pedagógica, deparei-me, nesta escola, com uma diversidade de metodologias aplicadas pelos professores no processo de alfabetização. Nesse contexto, observei que uma professora utilizava os gêneros orais — como quadrinhas, músicas e trava-línguas — como prática pedagógica para desenvolver a consciência fonológica, a exemplo da seguinte atividade: "Turminha, vamos observar o texto que está escrito no quadro: Galinha choca comeu minhoca, saiu pulando feito pipoca. quem consegue identificar as sílabas que rimam? Vamos repetir em voz alta?"

Durante minhas visitas às salas de aula para observar as turmas, percebi que essa professora sempre envolvia os alunos com esses textos. Enquanto recitava as quadrinhas, ela explorava os elementos fonológicos presentes, como o som inicial e final das palavras, as sílabas que rimam, entre outros aspectos. Com o tempo, as crianças começaram a evoluir significativamente em suas produções, tanto individuais quanto coletivas.

No exercício de minha função como coordenadora pedagógica, lidando diretamente com professores e alunos, e acompanhando as metas voltadas para a consolidação da aprendizagem, pude observar de perto tanto as conquistas quanto as dificuldades enfrentadas pelos estudantes e docentes.

Foi nesse percurso, durante as reuniões de fluxos (plantão pedagógico e orientações), que essas estratégias foram compartilhadas com os professores. Destacamos que, mesmo com algumas falhas, durante a vivência dessas estratégias, o brilho nos olhos dos alunos mostrava o quanto estavam formulando hipóteses de leitura. Dessa forma, o professor pôde contribuir ativamente para a redução das desigualdades educacionais entre os próprios estudantes, implementando estratégias que visavam ao avanço dos alunos em seus níveis de desenvolvimento esperado, e promovendo o fortalecimento das habilidades e competências essenciais para o processo de alfabetização.

A partir dessas observações, e considerando tanto os sucessos quanto as dificuldades dos estudantes em relação às suas conquistas, foi possível correlacionar as dificuldades encontradas em sala de aula com o percurso de nossa pesquisa e o objeto investigativo. Nesse processo, como mencionado anteriormente, e por estar diretamente focada nas metas de alfabetização, passei a tratar diariamente com os professores sobre os indicadores de aprendizagem, as habilidades consolidadas e as dificuldades dos alunos. Esse acompanhamento visava atender às demandas institucionais relacionadas à função de coordenadora pedagógica, ao mesmo tempo em que mantinha o foco na pesquisa acadêmica.

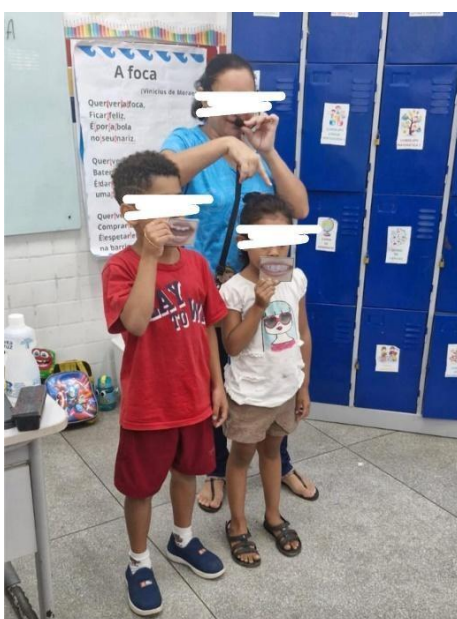
Foi nesse contexto que a necessidade de mudanças se tornou evidente. Decidimos então acompanhar as turmas do 1º ano do Ensino Fundamental, cujos desafios no tocante à alfabetização se mostram de forma mais evidente. Na maioria das vezes, notamos a ausência de um trabalho sistematizado voltado

para a consciência fonológica, o que impactava diretamente no desenvolvimento da leitura e da escrita dos alunos. Dessa forma, ficou evidente que as lacunas significativas no processo de aprendizagem causam grandes impactos, tanto para os alunos que vivenciam o processo de alfabetização, quanto para os profissionais que lidam diretamente com esses desafios no ambiente escolar.

No contexto analisado, as práticas e abordagens metodológicas adotadas pelas professoras se destacam como fatores essenciais para o desenvolvimento da consciência fonológica. Por exemplo, em algumas aulas, eram utilizados textos que incorporam gêneros orais, com ênfase na repetição dos sons que as letras representam. Essa abordagem ajudava as crianças a formularem suas hipóteses de leitura de maneira mais eficaz, ao mesmo tempo que ampliava suas experiências e reflexões sobre a compreensão de textos.

Algumas declarações dos professores destacaram a satisfação com o progresso dos alunos, observando que eles estavam aprendendo de forma mais rápida e conseguindo reconhecer suas próprias conquistas no processo de alfabetização. Como um exemplo de relato, um alfabetizador mencionou: "Hoje vejo que meus alunos estão avançando com mais facilidade, resultado do trabalho focado no desenvolvimento da consciência fonológica. A repetição das famílias silábicas de forma isolada e repetitiva ainda levava as crianças ao aprendizado, mas o processo era muito mais lento."

Figura 12: Atividade lúdica: trabalhando a consciência fonológica



Fonte: Arquivo da Pesquisadora (2025)

A Figura 12 mostra uma atividade realizada em uma turma do 1º ano, na qual a professora utiliza recursos lúdicos para trabalhar a consciência fonológica. Ao observar a cena, percebe-se que, ao fundo existe um texto, em que as crianças, na maioria das vezes, conseguem identificar as sílabas que rimam, facilitando o reconhecimento da escrita como sistema simbólico que se relaciona com a fala. Nesse cenário, os alunos estão em processo de transição entre a fase pré-silábica, em que ainda enfrentam dificuldades para reconhecer os sons que as letras representam, com algumas falhas na identificação ou até mesmo omissões de sons, e a fase silábica, em que já demonstram maior domínio das unidades sonoras. Portanto, práticas que envolvem a reflexão metalinguística consistem em refletir sobre a nossa linguagem, podendo vinculá-la a diferentes dimensões da língua, tais como som, palavras e textos (Morais, 2019), o que são essenciais para a compreensão e aprendizagem.

Ainda relatando um pouco das minhas vivências enquanto coordenadora pedagógica, foi desenvolvido internamente um plano de estratégico de nivelamento com o intuito de consolidar todas as fases do processo de alfabetização, levando como exemplo as metodologias que trouxeram êxito. Dessa forma, a partir das avaliações diagnósticas, foi observado que a redução de estudantes não leitores e a melhoria na fluência e na escrita indicam o sucesso das metodologias aplicadas. No entanto, ainda era preciso intensificar o apoio a estudantes com dificuldades de aprendizagem para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Para isso, é essencial alinhar as estratégias e fornecer suporte contínuo, aplicando metodologias personalizadas que permitam o progresso gradual dos alunos. Logo, a equipe técnica, juntamente com a gestão escolar, desenvolveu um plano de nivelamento interno com objetivo de minimizar as desigualdades educacionais e implementar estratégias para que os estudantes alcancem os níveis de desenvolvimento esperados e desenvolvessem as habilidades e competências necessárias, em especial nas turmas de alfabetização da unidade escolar.

Nesse sentido, foi possível desenvolver um monitoramento interno, no qual eram avaliados os níveis linguísticos dos estudantes, com ênfase em contribuir com a recomposição de aprendizagem dos alunos que apresentavam

dificuldades em relação à disciplina de Língua Portuguesa e aos seus conteúdos específicos, ficando claro para a equipe que as atividades lúdicas voltadas para o desenvolvimento da consciência fonológica foram primordiais para a consolidação da leitura e da escrita das crianças.

Dessa forma, de acordo com os níveis identificados, as crianças eram organizadas quinzenalmente em grupos conforme seu estágio de leitura e escrita, classificadas como: *não leitor*, *leitor de sílabas*, *leitor de palavras*, *leitor de frases* e *leitor de textos* (fluentes ou não fluentes). Essa forma de organização mostrou que não apenas os professores precisaram recriar suas práticas, mas também os próprios alunos passaram a compreender em que etapa do processo se encontravam. Assim, o empenho individual transformou-se em um movimento de envolvimento coletivo, favorecendo a apropriação do sistema de escrita alfabética.

As figuras a seguir mostram as crianças desenvolvendo atividades dentro do nível *não leitor*.

Figura 13: Atividade 1 - referente ao nível não leitor



Fonte: Arquivo da Pesquisadora (2025)

Figura 14: Atividade 2 - referente ao nível não leitor



Fonte: Arquivo da Pesquisadora (2025)

Figura 15: Atividade 3 - referente ao nível não leitor



Fonte: Arquivo da Pesquisadora (2025)

O nível de *não leitor*, também chamado de *não silábico*, caracteriza-se pelo momento em que a criança ainda não consegue estabelecer relação entre os sons da fala e a representação gráfica das letras. Nessa fase, os registros escritos são aleatórios, sem correspondência com a representação sonora. Nesse sentido, é essencial oferecer experiências variadas de contato com a linguagem oral e escrita, promovendo atividades de escuta, rimas, jogos sonoros e exploração de textos.

O objetivo é favorecer o desenvolvimento da consciência fonológica, criando bases para que a criança avance gradualmente para fases mais elaboradas da escrita. Sendo um momento de encanto e de muitas descobertas quando os próprios alunos conseguiam identificar que estavam evoluindo de nível, a exemplo de: “professora, olha minha leitura: B... é bo... e o L é la..., então é bola.” Nesse contexto, percebemos a evidência dentro do processo do objeto em estudo.

As figuras 16 e 17, a seguir, representam atividades direcionadas ao nível silábico, etapa em que a criança passa a relacionar sons com grupos de letras, iniciando a produção de palavras. Nesse momento, embora ocorram trocas ou simplificações de sons, suas tentativas já revelam certa regularidade e proximidade com o padrão da escrita.

Figura 16: Atividade referente ao 'nível silábico'



Fonte: Arquivo da Pesquisadora (2025)

Figura 17: Atividade referente ao aprendiz 'leitor de palavras'



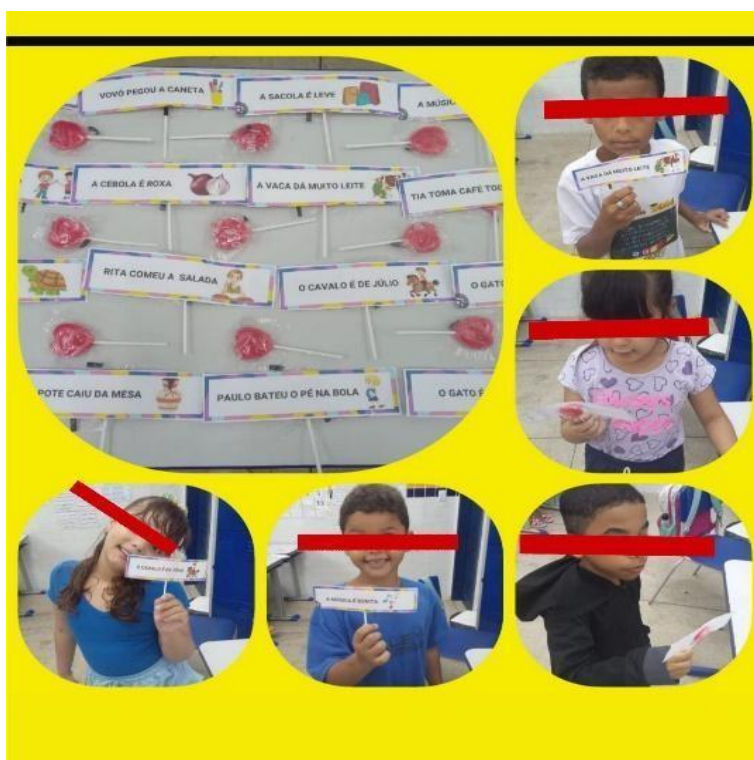
Fonte: Arquivo da Pesquisadora (2025)

Cada atividade exposta sinaliza progressos no desenvolvimento das competências esperadas para a referida fase. Dessa forma, o uso de estratégias pedagógicas que priorizam a consciência fonológica desempenha um papel fundamental como recurso de apoio nesse processo de aprendizagem.

Nas imagens seguintes, Figuras 18 e 19, apresentamos as etapas finais dentro do processo de aprendizagem da leitura e da escrita: o nível silábico (fase silábico-alfabética). Nesse estágio, as crianças já começam a compreender que a escrita está relacionada a sons isolados da fala e não apenas a sílabas. Logo, são capazes de ler palavras sequenciadas e evoluindo ao nível de frases. Nessa fase, conforme contexto da pesquisa, mais uma fala encantadora dos pequenos confirma as evidências no processo: “Tia, eu estou em outro nível, agora sou leitor de palavra”.

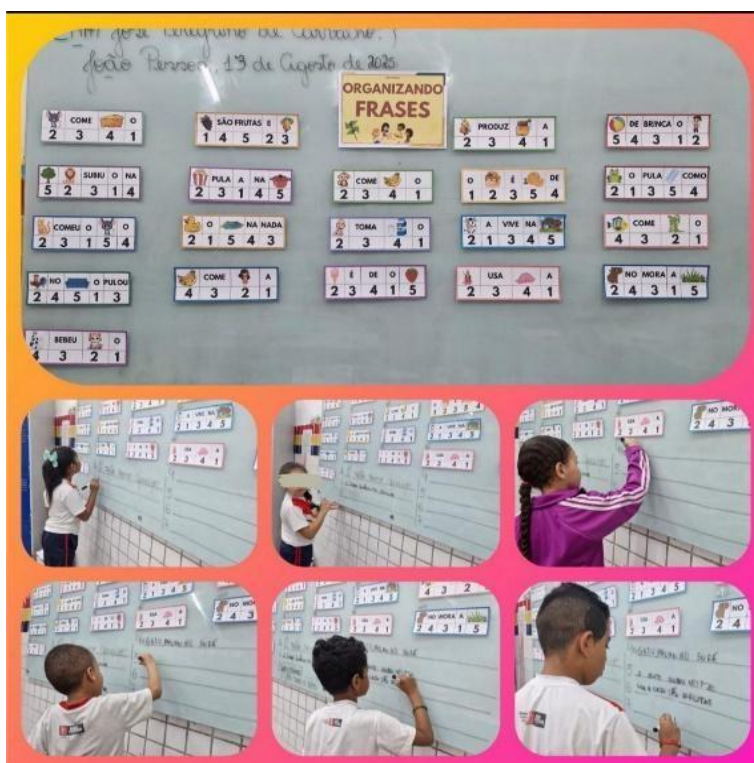
Mesmo podendo ainda ocorrer alguma variação na escrita, a correspondência fonografêmica já dá sinais de um alinhamento ao padrão ortográfico.

Figura 18: Nível silábico



Fonte: Arquivo da Pesquisadora (2025)

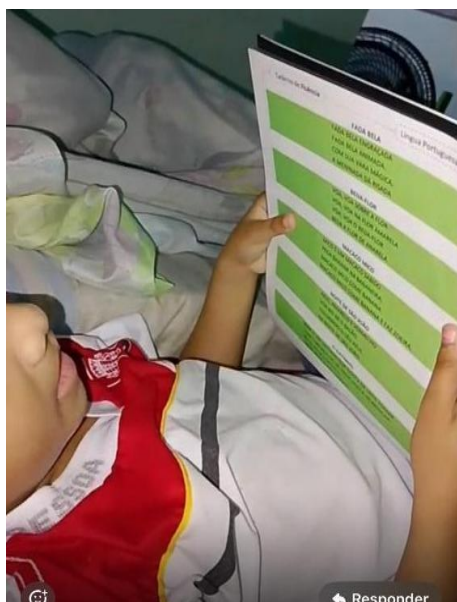
Figura 19: Fase silábico-alfabética



Fonte: Arquivo da Pesquisadora (2025)

No estágio mais avançado, denominado nível alfabético ou de leitor de texto, as crianças já conseguem estabelecer de maneira mais precisa a correspondência entre fonemas e grafemas. Nessa fase, a escrita e a leitura se aproximam das convenções ortográficas, resultado de uma sólida construção da consciência fonológica. É um momento que enche de satisfação os professores, pois os estudantes demonstram entusiasmo em compartilhar seus avanços. Com prazer e segurança, passam a ler pequenos textos, tanto individualmente quanto em grupo, evidenciando o progresso conquistado ao longo do processo de alfabetização.

Figura 20: Nível alfabético



Fonte: Arquivo da Pesquisadora (2025)

Figura 21: Atividade referente ao aprendiz leitor de texto



Fonte: Arquivo da Pesquisadora (2025)

Diante do exposto, torna-se evidente que o papel das profissionais alinhado às teorias de ensino e aprendizagem foi decisivo para confirmar que centralizar o trabalho na consciência fonológica constitui um caminho que não deve ser negligenciado no processo de compreensão e apropriação do sistema alfabético.

Os registros e vivências apresentados ao longo deste diário de campo demonstram que práticas intencionais, fundamentadas em metodologias consistentes, não apenas favorecem a evolução das crianças nos diferentes níveis de leitura/escrita, mas também servem como sustentação para a prática

pedagógica dos professores alfabetizadores. Assim, no contexto do 1º ano do Ensino Fundamental, o nosso **caderno pedagógico**, como já mencionado na metodologia deste trabalho, se apresenta como uma ferramenta que serve de auxílio para fortalecer e orientar intervenções didáticas que desenvolvem a consciência fonológica, reduzir desigualdades e fortalecer o processo de alfabetização.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou compreender e evidenciar a importância da consciência fonológica como elemento estruturante do processo de alfabetização. O locus para o desenvolvimento deste estudo foi uma escola pública localizada em um bairro periférico da cidade de João Pessoa, que atende crianças da Educação Infantil ao 3º ano do Ensino Fundamental (anos iniciais).

A investigação teve como foco as turmas do 1º ano do Ensino Fundamental, nas quais acompanho de forma contínua as ações pedagógicas em minha função de coordenadora pedagógica.

A pesquisa teve início a partir da observação e análise das práticas docentes de alfabetização conduzidas pelas professoras da escola. Essas práticas serviram de base empírica e reflexiva para a elaboração do **caderno pedagógico** (Apêndice B), configurando-se como o alicerce experiencial do estudo.

As referidas observações permitiram identificar desafios e potencialidades no trabalho com o desenvolvimento da consciência fonológica, especialmente quanto ao uso da oralidade e dos gêneros orais como quadrinhas, parlendas, músicas e trava-línguas como mediadores da aprendizagem da leitura e da escrita. A partir desse levantamento e das reflexões advindas da prática, foi delineada a proposta de intervenção pedagógica, construída sob minha orientação como coordenadora pedagógica, com o objetivo de subsidiar o trabalho docente e fortalecer o processo de alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental.

Para descrever e analisar todo o percurso investigativo, utilizamos o diário de campo como principal instrumento metodológico. Esse recurso foi fundamental para o registro sistemático das observações, das interações e das reflexões sobre o cotidiano escolar. O diário possibilitou uma leitura crítica e formativa da realidade educacional, promovendo a reconstrução de práticas pedagógicas e o diálogo entre teoria e prática. Mais do que um simples registro, constituiu-se como um instrumento formativo que alimentou a elaboração do **caderno pedagógico**.

Nesse sentido, fizemos o registro sistemático das práticas pedagógicas, das interações entre professores e alunos e das situações de aprendizagem vivenciadas nas turmas do 1º ano do Ensino Fundamental. Cada anotação buscava contemplar não apenas a descrição dos fatos observados, mas também as impressões e reflexões decorrentes das experiências, possibilitando uma análise crítica e interpretativa dos acontecimentos.

Para garantir a organização dos registros, o diário foi estruturado em seções que contemplavam data, contexto, descrição da atividade, observações analíticas e reflexões pessoais sobre as práticas e os resultados observados. Essa sistematização favoreceu o acompanhamento do desenvolvimento da pesquisa e a articulação entre teoria e prática, permitindo que as referidas observações orientassem ações futuras.

Entre os resultados observados, destacam-se o maior engajamento das crianças nas atividades orais e o avanço progressivo na percepção e na manipulação dos sons da língua, refletindo diretamente na evolução dos níveis de escrita. As professoras também relataram mudanças positivas em suas práticas, especialmente na incorporação de atividades que exploram rimas, segmentações silábicas e jogos sonoros. Esses avanços confirmam a importância de práticas intencionais e planejadas, ancoradas na consciência fonológica como fundamento do processo de alfabetização.

Conforme já destacado, o **caderno pedagógico** proposto nesta pesquisa foi concebido como um modelo de apoio para professores alfabetizadores, apresentando um passo a passo didático com sugestões de atividades, sequências pedagógicas e reflexões teórico-práticas voltadas ao desenvolvimento da consciência fonológica, a partir de gêneros orais.

Em síntese, este estudo reafirma que a consciência fonológica é um eixo estruturante da alfabetização e que o trabalho com a oralidade, quando planejado de forma sistemática, pode contribuir para a consolidação da leitura e da escrita nas séries iniciais. O **caderno pedagógico**, enquanto produto, representa a materialização de uma proposta formativa que alia reflexão, experiência e ação, podendo ser utilizado de forma autônoma por professores alfabetizadores, como um modelo de instrumento prático e teórico voltado à melhoria do ensino da alfabetização.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Maria Margarida de. *Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação*. São Paulo: Atlas, 2010.
- BARROS, Maria Tarciana de Almeida; SPINILLO, Alina. Galvão. Fluência em leitura e compreensão de textos: implicações para a sala de aula. In: GUIMARÃES, Sandra Regina Kirchner; DE PAULA, Fraulein Vidigal (Orgs.). *Compreensão da leitura: processos cognitivos e estratégias de ensino*. São Paulo: Vetor, 2003.
- BLANCO-DUTRA, Ana Paula. *A aquisição das fricativas /f/, /v/, /s/, e /z/ por crianças com desvio fonológico*. Tese (Doutorado em Letras). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós chegemos na escola, e agora? sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BRASIL. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Qualitativa*. Manual do Pesquisador. 2023. Disponível em: https://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/pesquisas/documentos/relatorio/relatorio_276.pdf. Acesso em: 05 fev. 2025
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília. Brasília, MEC, 2018.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais*. Ensino Fundamental. Língua Portuguesa. Brasília, MEC, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): a aprendizagem do sistema de escrita alfabética: ano 1: unidade 3/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional*. Brasília, MEC, SEB, 2012.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Análise fonológica: introdução à teoria e à prática com especial atenção para o modelo fonêmico*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.
- CALLOU, Dinah; LEITE, Yonne. *Iniciação à fonética e à fonologia*. 10. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.
- CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra; CAPOVILLA, Fernando César. *Problemas de Leitura e Escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica*. 4. ed. São Paulo: Memnon, 2000.
- CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra; CAPOVILLA, Fernando César. *Alfabetização: método fônico*. São Paulo: Memnon, 2003.

CHOMSKY, Noam. *Syntactic structures*. The Hague: Mouton, 1957

FERREIRO, Emília. *Alfabetização em processo*. Tradução de Sara Cunha Lima e Marisa do Nascimento Paro. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, Emília. Alfabetização e cultura escrita. *Revista Nova Escola*. n. 162, 2003.

FERREIRO, Emília. *Com todas as letras*. Tradução de Maria Zilda da Cunha Lopes. 9 Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, Emília. A escrita antes das letras. In: SINCLAIR, Hermine. (Org.) *A Produção de Notações na Criança*. São Paulo: Cortez, 1989.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein; Liana Di Marco; Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1986.

FREITAS, Gabriela Castro Menezes de. Sobre a consciência fonológica. In: LAMPRECHT, Regina Ritter. *Aquisição Fonológica do Português: perfil e desenvolvimento e subsídios*. Porto Alegre: Artmed, 2014.

GALVÃO, Marise Adriana Mamede; AZEVEDO, Josilete Alves Moreira de. A Oralidade em sala de aula de língua portuguesa: o que dizem os professores do ensino básico. *Filologia e Linguística Portuguesa*. São Paulo, v. 17, n. 1, 2015.

JAKOBSON, Roman. Por que “mama” e “papa”? In: JAKOBSON, Roman. *Fonema e fonologia*. Tradução de Joaquim Mattoso Câmara Junior. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1967.

LAMPRECHT, Regina Ritter. *Aquisição fonológica do português*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KLEIMAN, Angela. *Preciso “ensinar” o letramento?* Não basta ensinar a ler e escrever? Campinas: AFIEL - Unicamp, 2005.

MAGALHÃES, Tânia Guedes; LACERDA, Ana Paula de Oliveira. Concepções e práticas de oralidade na escola básica na perspectiva dos docentes. *Horizontes*, [S. l.], v. 37, 2019. DOI: 10.24933/horizontes.v37i0.664. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/664>. Acesso em: 25 jan. 2025.

MARTINS, Carla Aparecida de Moura Sparremberger; GUIDOTTI, Viviane. Contribuições da consciência fonológica no processo de alfabetização. *Revista Maiêutica*, Indaial, v. 4, n. 1, 2016.

MOREIRA, Herivelto. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOUSINHO, Renata; SCHMID, Evelin; PEREIRA, Juliana; LYRA, Luciana; MENDES, Luciana; NÓBREGA, Vanessa. Aquisição e desenvolvimento da linguagem: dificuldades que podem surgir neste percurso. *Revista Psicopedagógica*. São Paulo, v. 25, n. 78, 2008.

NASCIMENTO, Maria de Fátima Ferreira; MORETTO, Michele. As práticas de Oralidade em Língua Portuguesa a partir dos textos introdutórios da Base Nacional Comum Curricular. *Revista Intercâmbio*, v. 51, 2022.

NUNES, Cristiane; FROTA, Silvana; MOUSINHO, Renata. Consciência fonológica e o processo de aprendizagem de leitura e escrita: implicações teóricas para o embasamento da prática fonoaudiológica. *Rev. CEFAC*. v. 11, n. 2, 2009.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de. *Manual de pesquisa em Estudos Linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2019.

PIAGET, Jean. *A linguagem e o pensamento da criança*. Tradução de Manuel Campos. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. Língua portuguesa e ensino: alfabetização para o letramento e desenvolvimento da leitura. In: SOUZA, Ana Cláudia de; OTTO, Farias. *A escola contemporânea: uma necessária reinvenção*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2020.

SILVA, Thaís Cristófar. *Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios*. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

SILVANO, Juliane Dutra da Rosa; GODOY, Dalva Maria Alves. Fluência e compreensão de leitura: Pesquisas em foco. *Revista Psicopedagógica*. São Paulo, v. 39, n. 119, 2022.

SOARES, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. *Revista Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, a. IX, n. 52, 2003.

SOARES, Magda. *Ler e escrever: os desafios do ensino fundamental*. São Paulo: Cortez, 2004.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

SOARES, Magda. *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização. *Revista Brasileira de Educação*. n. 25, 2024.

SOUZA, Angélica Silva de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; Alves, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. *Cadernos da Fucamp*, v.20, n.43, 2021.

VERDAM, Leticia Lauer; AVELINO, Wagner Feitosa. Alfabetização e letramento: no processo de ensino e aprendizagem. *Revista Principia*. Divulgação Científica e Tecnológica do IFPB N° 55. João Pessoa, 2021.

VYGOTSKY, Lev. *Pensamento e linguagem*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, Lev. *A formação social da mente*. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO
Pesquisadora responsável: Edenilza Lucena

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) gestor(a),

A presente pesquisa tem como objetivo principal elaborar uma proposta de material didático voltada para o desenvolvimento da consciência fonológica para crianças do 1º ano do Ensino Fundamental. Fundamentada nas teorias da aquisição da linguagem, com ênfase nos estudos de Piaget (1999), Vygotsky (1994), Ferreiro e Teberosky (1986), a pesquisa defende que o domínio da linguagem oral é essencial para a apropriação do sistema de escrita alfabética.

Ao permitir a participação dos alunos e das alunas de sua instituição de ensino, eles serão observados durante as aulas, com a presença da professora ou do professor responsável pela turma. O tempo previsto para a realização das observações é de 20 a 30 minutos.

Por questões éticas, informamos que não serão divulgados dados pessoais dos envolvidos na coleta, bem como não serão divulgados dados da instituição de ensino em que as coletas foram realizadas.

Não há benefício direto para os colaboradores ao participarem da coleta. No entanto, a compilação dos dados coletados poderá servir como insumo para fomentar pesquisas na área da educação, bem como possibilitar melhorias no que tange à formação básica dos professores e a formações continuadas.

Salientamos que, ao participar das coletas, os aprendizes não serão expostos a qualquer risco ou prejuízo de qualquer natureza (física ou psicológica). Ainda, informamos que caso algum discente se mostre desconfortável para participar das observações, sua vontade será respeitada. Assim, a participação dos aprendizes não se torna obrigatória mesmo diante da permissão do gestor ou gestora institucional para aplicação da coleta.

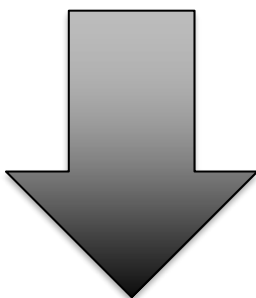
Sua colaboração é essencial para a construção dessa pesquisa, mas você tem a liberdade para se recusar a participar ou retirar seu consentimento durante a realização, sem penalização alguma e sem prejuízo.

Em caso de dúvida relacionada a seus direitos ou sobre sua participação nesta pesquisa, por favor, entre em contato com a docente responsável, abaixo denominada.

João Pessoa, _____ de _____ de 2025.

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: EDENILZA LUCENA FONE: (83) 98889-0934 E-MAIL: edenilzaslucena@gmail.com

 (responsável pela instituição de ensino)

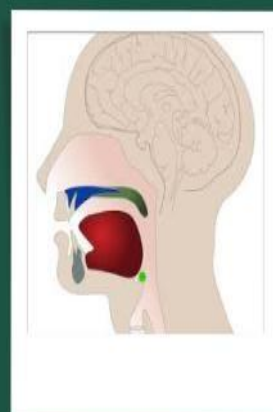
APÊNDICE B: CADERNO PEDAGÓGICO

Caderno Pedagógico

O desenvolvimento da consciência fonológica por aprendizes do 1º ano do ensino fundamental.



Edenilza Silva





UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO

O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA POR APRENDIZES
DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL .

Edenilza Silva Lucena
João Pessoa - PB
2025



SUMÁRIO

Apresentação	04
Proposta Pedagógica 1 - Desenvolvendo a consciência fonológica no nível da palavra	08
Atividade 1	09
Atividade 2	12
Atividade 3	15
Proposta Pedagógica 2- Desenvolvendo a consciência fonológica no nível da sílaba	17
Atividade 1	18
Atividade 2	21
Atividade 3	24
Proposta Pedagógica 3 Desenvolvendo a consciência no nível da rima	27
Atividade 1	28
Atividade 2	31
Atividade 3	34
Proposta Pedagógica 4- Desenvolvendo a consciência no nível do fonema	36
Atividade 1	37
Atividade 2	40
Atividade 3	43
REFERÊNCIA	46

Apresentação

Caro(a) professor(a),

A presente proposta pedagógica tem como foco o desenvolvimento da consciência fonológica a partir dos diversos níveis de oralidade, utilizando os gêneros orais como quadrinhas, cantigas populares, trava-línguas e poemas como mediadores no processo de alfabetização. O material foi elaborado a partir de uma investigação diagnóstica e das experiências vivenciadas na prática docente e na coordenação pedagógica, com o objetivo de sistematizar atividades significativas voltadas às turmas do 1º ano do Ensino Fundamental.

Os gêneros orais ocupam papel central nesta proposta, pois aproximam as crianças da musicalidade e da ludicidade da língua, facilitando o reconhecimento e a manipulação dos sons da fala. Como aponta Freitas (2014), atividades que exploram a repetição sonora, as rimas, as sílabas e as palavras são fundamentais para o avanço da alfabetização, pois favorecem o desenvolvimento da consciência fonológica e a compreensão do princípio alfabético.

Inspirada nas contribuições de Ferreiro e Teberosky (1986), compreende-se que a aprendizagem da escrita é um processo ativo de construção de hipóteses sobre o funcionamento da linguagem, e que, antes de dominar o código escrito, a criança precisa compreender as relações entre fala e escrita. Assim, o trabalho com a oralidade em seus diferentes níveis contribui para que o aluno perceba como as palavras se organizam e se diferenciam pelos sons, promovendo o desenvolvimento gradual da consciência fonológica. O material está organizado em quatro propostas pedagógicas, que abordam progressivamente os níveis da consciência fonológica:

- Proposta 1: Consciência fonológica no nível da palavra identificação e segmentação de palavras em frases e versos, com apoio de gêneros como quadrinhas e cantigas;
- Proposta 2: Consciência fonológica no nível da sílaba percepção e manipulação de sílabas em textos rimados e trava-línguas;

Proposta 3: Consciência fonológica no nível da rima — exploração de rimas e repetições sonoras em poemas e canções;

Proposta 4: Consciência fonológica no nível do fonema — identificação e substituição de sons iniciais ou finais em palavras, favorecendo a relação entre som e grafia.

Essas propostas foram elaboradas de forma lúdica, interativa e contextualizada, respeitando o nível de desenvolvimento linguístico das crianças. A oralidade é tomada, aqui, não apenas como ponto de partida, mas como ponte entre a fala e a escrita, permitindo que o aluno perceba a estrutura sonora da língua de forma prazerosa e significativa.

Como destaca Ferreiro (2001), o aprendizado da leitura e da escrita deve despertar na criança o prazer e a curiosidade pela linguagem, o que só é possível quando ela se reconhece como sujeito ativo do processo. Assim, esta proposta busca oferecer ao professor um instrumento pedagógico que articule teoria e prática, promovendo o envolvimento dos alunos com os sons, as palavras e os significados que constituem a base da alfabetização.

A partir dessas vivências, observou-se um maior envolvimento dos estudantes com os sons da língua, o que contribuiu significativamente para avanços concretos no desenvolvimento da leitura e da escrita. Assim, este material configura-se como um instrumento de apoio didático-pedagógico destinado a professores que atuam com turmas em fase inicial de alfabetização. Seu foco recai sobre os níveis de desenvolvimento da consciência fonológica, abrangendo desde a percepção global da fala até a análise e manipulação consciente dos sons da linguagem, incluindo níveis como palavra, sílaba e fonema. As propostas apresentadas buscam, de forma lúdica e significativa, favorecer que os alunos identifiquem, segmentem, manipulem e reconheçam sons na fala, estimulando a consciência fonológica e a reflexão sobre a relação entre oralidade e escrita. Tal abordagem está alinhada às contribuições de Ferreiro (2001), ao destacar a importância de atividades que promovam na criança o prazer e a curiosidade pela linguagem, fortalecendo o caminho para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Proposta Pedagógica - 1

Desenvolvendo a consciência fonológica no nível da palavra

No processo de desenvolvimento da consciência fonológica, em especial no nível da palavra, as crianças vão percebendo que a fala é composta por unidades menores e que cada palavra possui uma estrutura sonora própria. Nessa fase, elas passam a reconhecer que as palavras se diferenciam umas das outras pelos sons e pelo número de sílabas que as formam. Assim, ao escutarem e manipularem palavras oralmente por meio de jogos, rimas, cantigas e parlendas, as crianças desenvolvem a capacidade de identificar, segmentar e comparar palavras dentro de frases. Esse avanço é fundamental para que, posteriormente, compreendam a relação entre som e grafia, favorecendo o processo de alfabetização.

Atividade 1

Para essa atividade iremos explorar as habilidades a seguir:

- **EF01LP02:** Identificar e reproduzir, de memória, quadrinhas, parlendas, canções e outros textos orais de tradição popular.
- **EF01LP04:** Segmentar oralmente frases em palavras, percebendo que o discurso é composto por unidades menores.

Conteúdo: Gênero Oral- Cantiga de roda (Sapo Cururu)

Objetivo : Desenvolver a consciência fonológica no nível da palavra, por meio da escuta atenta, da repetição oral e da marcação rítmica com palmas, favorecendo a percepção de que a fala é composta por palavras distintas.

Atividade 1

Como trabalhar ?

O(a) professor(a) iniciará cantando com a turma a cantiga “*Sapo Cururu*”, de forma expressiva e ritmada. Em seguida, repete os versos lentamente, pedindo que as crianças batam palmas a cada palavra pronunciada.

Atividade 1

CANTIGA DE RODA- SAPO CURURU



SAPO CURURU,
NA BEIRA DO RIO,
QUANDO O SAPO CANTA É PORQUE TEM FRIO.
A MULHER DO SAPO DEVE ESTÁ LÁ DENTRO FAZENDO RENDINHA PARA O CASAMENTO.

(domínio público)

CONVERSANDO COM O TEXTO:

- 1- Onde o sapo estava?
2. O que ele demonstra ao cantar ?
- 3- O que a mulher do sapo estava fazendo ?



Agora vamos praticar !

*Batam palmas para cada palavra pronunciada? Vamos lá?

- Sapo (palma) Cururu (palma) na (palma) beira (palma) do (palma) rio (palma).

Ps.: A partir dessa vivência, as crianças perceberão que cada batida representa uma palavra, desenvolvendo a segmentação da fala e a noção de que as frases são formadas por unidades menores.

Atividade 2

Para essa atividade iremos explorar as habilidades a seguir :

- EF01LP02: Identificar e reproduzir, de memória, cantigas, parlendas, quadrinhas e outros textos orais da tradição popular.
- EF01LP04: Segmentar oralmente frases em palavras, percebendo que o discurso é composto por unidades menores.

Conteúdo: Gênero oral – Cantiga de roda

Consciência fonológica- segmentação de frases em palavras;

Musicalidade, rimas e ritmo na linguagem oral;

Interpretação e reflexão sobre o conteúdo da cantiga;

- **Objetivo: Reconhecer e valorizar as cantigas de roda como parte da cultura popular brasileira;**
- **Desenvolver a consciência fonológica no nível da palavra, percebendo que as frases são compostas por palavras;**
- **Promover a escuta atenta, a memorização e a oralidade por meio da cantiga;**

Atividade 2

Como trabalhar ?

O(a) professor(a) iniciará a atividade com uma conversa com as crianças sobre o que é uma cantiga de roda, explicando que são músicas e brincadeiras antigas, transmitidas de geração em geração através da oralidade, e que fazem parte das brincadeiras tradicionais infantis, geralmente cantadas em grupo, de mãos dadas em roda.

Em seguida, cantará a cantiga de roda “Ciranda, cirandinha” com as crianças, formando uma roda e marcando o ritmo com palmas, repetir outros versos, ajudando as crianças a contar oralmente as palavras e perceber que as frases são formadas por unidades menores. Os alunos poderão representar cada palavra com tampinhas, palitos ou palmas, reforçando a segmentação.

CANTIGA DE RODA - CIRANDA, CIRANDINHA

CIRANDA , CIRANDINHA,
VAMOS TODOS CIRANDAR
VAMOS DAR A MEIA- VOLTA,
VOLTA E MEIA VAMOS DAR.

(domínio público)



CONVERSANDO SOBRE O TEXTO :

1-VOCÊS JÁ BRINCARAM DE RODA?

2-QUE TIPO DE TEXTO ACABAMOS DE CANTAR?

3-QUEM CONHECE ALGUMA CANTIGA PARECIDA COM A CANTIGA
CIRANDA, CIRANDINHA?

Reflexão sobre a consciência fonológica:

1- O que significa que vamos todo cirandar?

2- Que palavra encontramos no primeiro verso?

3- No verso "Ciranda, cirandinha" quantas palavras conseguimos
identificar?

4- Quem consegue identificar um verso da cantiga com 5 palavrinhas?

Atividade 3

Para essa atividade iremos explorar as habilidades a seguir:

EF01LP02: Identificar e reproduzir, de memória, quadrinhas, parlendas, canções e outros textos orais de tradição popular.

EF01LP04: Segmentar oralmente frases em palavras, percebendo que o discurso é composto por unidades menores.

Conteúdo: Gênero oral: Parlenda

Objetivo: Desenvolver a consciência fonológica no nível da palavra, reconhecendo e identificando palavras no texto da parlenda “Corre cutia”, por meio de atividades de oralidade, com foco na observação e reconstrução de palavras ausentes.

Atividade 3

PARLENDAS - CORRE CUTIA

Corre cutia, na casa da tia.
 Corre Cipó, na casa da avó.
 Lencinho na mão, caiu no chão.
 Moça bonita do meu coração...
 Um, dois, três!
 (domínio público)



Conversando sobre o texto:

- 1- Vocês conhecem texto
- 2- Quem já brincou com essa parlenda
- Quem está correndo?
- 4 Onde a cutia corre?

Reflexão sobre a consciência fonológica :

- 1- Qual a palavra que se repete?
- 2- Qual a palavra que falta no verso : " lencinho na mão, caiu no..."
- 3-Quantas palavras tem o primeiro verso da parlenda?
- 4- Qual o verso da parlenda que tem apenas 3 palavrinhas?

Proposta Pedagógica - 2

Desenvolvendo a desenvolvimento a consciência fonológica no nível da sílaba

No desenvolvimento da consciência fonológica, especialmente no nível das sílabas, as crianças começam a perceber que as palavras faladas podem ser divididas em partes menores. Nesse processo, a oralidade desempenha papel central, pois é por meio da escuta, da repetição e da manipulação de palavras que elas reconhecem os sons que compõem a fala. Utilizando gêneros orais como cantigas, parlendas, jogos e rimas, os estudantes passam a identificar e segmentar as sílabas das palavras, marcando-as com palmas, passos, batidas ou movimentos corporais. Essa vivência sonora e rítmica fortalece a percepção da estrutura da palavra e favorece a compreensão de que a fala é organizada em unidades menores, contribuindo de maneira significativa para a construção da alfabetização e para a futura associação entre os sons da língua e sua representação escrita.

Atividade 1

Para essa atividade iremos explorar as habilidades a seguir :

- EF01LP02 — Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala.
- EF01LP05 — Segmentar oralmente palavras em sílabas (consciência silábica).

Conteúdos: Gênero oral: Cantiga

Objetivo: Desenvolver a consciência fonológica no nível da sílaba, por meio da habilidade de segmentando de segmentação da cantiga de roda “Marcha Soldado”, explorando a oralidade, o ritmo e o movimento corporal.

Atividade 1

Como trabalhar ?

O(a) professor(a) iniciará a atividade conversando com as crianças sobre o gênero cantiga de roda, explicando que são músicas tradicionais infantis, transmitidas oralmente ao longo do tempo e muito presentes tanto nas brincadeiras antigas quanto nas atuais. Em seguida, destacará que as cantigas eram e ainda são utilizadas em rodas, festas, brincadeiras coletivas e momentos de socialização, sendo parte importante da cultura popular brasileira e da infância.

Depois da contextualização, o(a) professor(a) cantará a cantiga com o grupo, de forma animada, e posteriormente convidará as crianças a repetirem, cantando em roda ou em fila, movimentando-se como quem está “marchando”. Após a brincadeira, iniciará questionamentos relacionados ao gênero trabalhado e ao conteúdo da cantiga.

CANTIGA : MARCHA SOLDADO



MARCHA, SOLDADO,
CABEÇA DE PAPEL.
QUEM NÃO MARCHAR DIREITO
VAI PRESO NO QUARTEL.

(Domínio público)

CONVERSANDO SOBRE O TEXTO:

- 1- VOCÊ JÁ BRINCOU DE RODA ?
- 2-O QUE ACONTECE COM QUEM NÃO MARCHAR DIREITO?
- 3- ESSA É UMA CANTIGA OU UM POEMA?

REFLEXÃO:

- 1- VAMOS PULAR DE ACORDO COM OS COMANDOS?
 - QUANTOS PULOS PODEMOS DAR AO FALAR " MAR- CHA"?
 - E QUANDO FALAMOS " SOL-DA-DO ?
 - NA PALAVRA " CA- BE - ÇA" QUANTAS VEZES ABRIMOS A BOCA?
 - SE DIVIDIRMOS A PALAVRA EM PEDAÇINHOS, COMO FIZEMOS ANTERIORMENTE, QUAL A PALABRA DA CANTIGA QUE CONSEGUIMOS PULAR MAIS VEZES? (resposta esperada: SOL - DA - DO).

Atividade - 2

Para essa atividade iremos explorar as habilidades a seguir :

EF01LP02 – Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala.

EF01LP05 – Segmentar oralmente palavras em sílabas, por meio de jogos, músicas e brincadeiras.

Conteúdos: Parlenda; Consciência silábica (segmentação); Oralidade, ritmo e memorização; Cultura popular e tradição oral.

Objetivo: Desenvolver a consciência fonológica no nível das sílabas, por meio da recitação da parlenda, segmentando oralmente as palavras e marcando a sílaba apagada com palmas e pulos, promovendo a oralidade e a percepção rítmica da fala.

Atividade - 2

Como trabalhar ?

O(a) professor(a) iniciará a atividade conversando com as crianças sobre a parlenda, explicando que esse gênero consiste em textos curtos, rimados e transmitidos oralmente de geração em geração. Ressaltará que essas rimas eram utilizadas em brincadeiras antigas e que ainda hoje fazem parte do universo infantil, especialmente em rodas, jogos cantados e atividades lúdicas.

Em seguida, o(a) professor(a) explicará que irão brincar com a parlenda “Um, dois, feijão com arroz”, prestando atenção nas palavras e nas batidas de cada pedacinho delas (sílabas), associando o som ao movimento corporal.

Atividade - 2

PARLENDAS : UM, DOIS

UM, DOIS,
FEIJÃO COM ARROZ.

1

TRÊS QUATRO,
FEIJÃO NO PRATO.

CINCO, SEIS,
FALAR INGLÊS.



SETE, OITO
COMER, BISCOITO

NOVE, DEZ
COMER PASTÉIS.
(domínio público)

2

CONVERSANDO COM O TEXTO:

- 1- Quem já ouviu ou brincou com essa parlendas?
- 2- Sobre o que a parlenda fala?
- 3- Por que será que as crianças continuam usando essas rimas até hoje?
- 4- Que alimentos são citados ao longo da parlenda?

REFLEXÃO:

- 1- Vamos repetir juntos: FEI-JÃO : Quantas partes (sílabas) essa palavra tem? Agora vamos repetir batendo palmas?
- 2- E na palavra A-RROZ: Quantas sílabas tem? Vamos bater palmas para marcar. (Lembre-se que você deve separar de acordo com a fala).
- 3- Agora repita comigo: BIS-COI-TO. Quantas sílabas conseguimos ouvir? Vamos marcar no ritmo com palmas.
- 4- Qual palavra tem mais sílabas: PAS-TÉIS ou BIS-COI-TO? Vamos dizer devagar e descobrir juntos.

Atividade - 3

Para essa atividade iremos explorar as habilidades a seguir :

EF01LP02 – Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala.

EF01LP05 – Segmentar oralmente as palavras em sílabas, utilizando jogos e brincadeiras sonoras.

Conteúdos: Gênero oral- cantiga popular

Consciência silábica (segmentação);

Oralidade, ritmo e movimento;

Cultura popular e tradição oral;

Objetivo: Desenvolver a consciência fonológica no nível da sílaba por meio da cantiga, promovendo a oralidade, a percepção sonora e o ritmo ao segmentar palavras, apagando sílabas e marcando-as com palmas e movimentos corporais.

Atividade - 3

Como trabalhar ?

O(a) professor(a) iniciará a vivência conversando com as crianças sobre o gênero cantiga popular, explicando que são músicas tradicionais transmitidas oralmente ao longo das gerações. Em seguida, destacará que essas cantigas faziam parte das brincadeiras antigas e continuam presentes na infância até hoje, sendo utilizadas em rodas, jogos cantados, festas e momentos de socialização. Depois, o(a) professor(a) explicará que irão brincar com a cantiga “Cai, Cai, Balão”, prestando atenção nas partes das palavras e nos movimentos do corpo que acompanham a música.

Atividade - 3

CANTIGA : CAI, CAI, BALÃO



CAI, CAI, BALÃO, CAI CAI,
BALÃO AQUI NA MINHA MÃO
NÃO CAI NÃO,
NÃO CAI NÃO, NÃO CAI NÃO
CAI NA RUA DO SABÃO.

(domínio público)

CONVERSANDO SOBRE O TEXTO:

- 1- Quem sabe falar que tipo de texto é esse ?
- 2- Vocês já ouviram essa cantiga?
- 3- Onde costuma-se cantar essa cantiga?
- 4- O que está caindo?
- 5 - Qual o nome da rua onde vai o balão ?

REFLETINDO:

- 1- Vamos brincar com a música?
- E vou cantar novamente a cantiga e apagar a última sílaba da palavra **BALÃO** e vocês completam batendo palmas:

"BALÃO" : " LÃO (palma)

2- Agora vamos pulinho para cada

sílabas pronúncia :

CAI → 1 pulo

CAI → 1 pulo

BA-LÃO → 2 pulos

Proposta Pedagógica - 3

Desenvolvimento a

consciência fonológica no nível da rima.

No processo de desenvolvimento da consciência fonológica, especialmente no nível da rima, as crianças passam a perceber com maior clareza os sons finais semelhantes entre as palavras. Essa habilidade é fundamental para o avanço da alfabetização, pois favorece a atenção aos sons da fala antes mesmo do contato sistemático com a escrita. Nesse contexto, o trabalho com gêneros orais, como cantigas populares, parlendas e quadrinhas, torna-se essencial, pois possibilita que as crianças escutem, repitam, brinquem com as palavras e reconheçam as rimas de forma natural e prazerosa. Ao cantar, recitar e participar ativamente dessas práticas orais, elas desenvolvem sua sensibilidade auditiva, identificam sons semelhantes no final das palavras e constroem, progressivamente, uma base sólida para a compreensão do sistema sonoro da língua.

Atividade - 1

Para essa atividade iremos explorar as habilidades a seguir :

EI03CG02 : Demonstrar consciência fonológica, identificando rimas e sons presentes nas palavras.

EF01LP02: Perceber semelhanças sonoras entre palavras, identificando rimas.

Conteúdos: Gênero oral - cantiga popular;

Consciência fonológica rima;

Oralidade e escuta;

Comparação de sons finais das palavras;

Objetivo: Desenvolver a consciência fonológica no nível da rima por meio da exploração oral da cantiga “Brilha, Brilha Estrelinha”, permitindo que as crianças identifiquem e comparem palavras que rimam e reconheçam palavras que não rimam.

Atividade - 1

O(a) professor(a) iniciará a atividade explicando às crianças que irão trabalhar com uma cantiga popular infantil, destacando que esse tipo de música é transmitido oralmente, ou seja, as pessoas aprendem ouvindo e cantando. Será explicado que as cantigas fazem parte da cultura infantil há muito tempo e ainda hoje estão presentes no cotidiano – nas escolas, em casa, em vídeos musicais infantis e em brincadeiras de roda. Em seguida, o(a) professor(a) comentará que as cantigas ajudam as crianças a brincar, cantar, imaginar e aprender novas palavras. Dando continuidade, apresentará a cantiga “Brilha, Brilha Estrelinha”, explicando que ela fala sobre as estrelas no céu e é muito conhecida por crianças do mundo inteiro. Por fim, reforçará que, ao cantar, as crianças deverão prestar atenção nos sons finais das palavras para perceber quando elas rimam, ou seja, quando terminam com sons parecidos.

Atividade - 1

CANTIGA : BRILHA, BRILHA ESTRELINHA

BRILHA, BRILHA ESTRELINHA



QUERO VER VOCÊ BRILHAR
LÁ NO CÉU, TÃO PEQUENINA,
A BRILHAR, A CINTILAR
SÓ PRA TI IREI CANTAR

BRILHA, BRILHA ESTRELINHA
BRILHA, BRILHA LÁ NO CÉU
VOU FICAR AQUI DORMINDO
PRA ESPERAR PAPAÍ NOEL.
(domínio público)

CONVERSANDO SOBRE O TEXTO:

- 1- VOCÊS CONHECEM ESSA CANTIGA. JÁ OUVIRAM ALGUMA VEZ?
- 2- O QUE BRILHA NO CÉU?
- 3- A ESTRELINHA É GRANDE OU PEQUENA?
- 4- ONDE PODEMOS VER ESTRELAS?

REFLETINDO SOBRE A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA:

- 1- VOCÊS PERCEBERAM SE TEM ALGUMA PALAVRA PARECIDA NA CANTIGA?
- 2- VAMOS REPETIR :

ES - TRE - LI - NHA

PE - QUE - NI - NI - NHA

BR - LHA

CIN - TI - LAR

- 3- RESPONDA RÁPIDO: QUAL DESSAS PALAVRAS NÃO RIMAM?
ESTRELINHA - PEQUENINHA - BONECA

- 4- E NESSAS ABAIXO?

BRILHAR - CINTILAR - COMER

- 5- QUEM CONSEGUE CRIAR NOVAS RIMAS COM ESSAS PALAVRAS:

AMARELA - JANELA - CÉU -

ANEL - CHAPÉU - BRILHA -

PULAR - CANTAR;

- 6- AGORA PARA CADA PALAVRA QUE RIMA, VAMOS BATER PALMAS?

Atividade - 2

Para essa atividade iremos explorar as habilidades a seguir :

EI03CG02 / EF01LP02 — Demonstrar consciência fonológica, identificando rimas e semelhanças sonoras entre palavras.

EF01LP03 — Identificar sons iniciais e finais das palavras, reconhecendo rimas em cantigas e textos orais.

Conteúdo : Gênero oral - cantiga popular

Consciência fonológica rima

Oralidade e musicalidade

Identificação e produção de rima

Objetivo: Desenvolver a consciência fonológica no nível da rima, por meio da escuta, repetição e comparação de palavras que rimam na cantiga “Capelinha de Melão”, ampliando o repertório oral e musical das crianças.

Atividade - 2

Como trabalhar?

O(a) professor(a) iniciará a vivência conversando com as crianças e explicando que “Capelinha de Melão” é uma cantiga popular brasileira, antiga e muito cantada em festas juninas. Em seguida, destacará que as cantigas são aprendidas pela oralidade: ouvindo, cantando e repetindo. Depois, fará questionamentos às crianças sobre se já ouviram essa música e onde. Em seguida, cantará novamente com ritmo suave, destacando alguns sons parecidos ao final das palavras.

Atividade - 2

CANTIGA POPULAR: CAPELINHA DE MELÃO

CAPELINHA DE MELÃO
É DE SÃO JOÃO



É DE CRAVO, É DE ROSA,
É DE MANJERICÃO
SÃO JOÃO ESTÁ DORMINDO
NÃO ACORDA, NÃO.
ACORDAI, ACORDAI,
ACORDAI, JOÃO.

(Domínio Público)

CONVERSANDO SOBRE O TEXTO:

- 1- DE QUE É FEITA A CAPELINHA ?
- 2- POR QUE NÃO DEVEMOS ACORDAR SÃO JOÃO?
- 3- QUEM SABE DIZER QUE TIPO DE MÚSICA É ESSA?

REFLETINDO SOBRE A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA :

- 1- QUAIS SÃO AS PALAVRAS QUE RIMAM NO TEXTO?
 - 2- QUAIS PALAVRAS TERMINAM COM SOM O PARECIDO?
- VAMOS REPETIR ?
- 3- QUE RIMAS PODEMOS FAZER COM A PALAVRA " MELÃO " ?
EX.: (BALÃO, CHÃO , CAMINHÃO).
 - 4- QUEM CONSEGUE DIZER 3 PALAVRAS QUE NÃO RIMAM ? EX.:
(MELÃO- JOÃO - SAPATO, ROSA- MIMOSA -CAFÉ).

Atividade - 3

Para essa atividade iremos explorar as habilidades a seguir :

EI03CG02 / EF01LP02 — Demonstrar consciência fonológica, identificando rimas e semelhanças sonoras entre palavras.

EF01LP03 — Identificar sons iniciais e finais das palavras, reconhecendo rimas em cantigas e textos orais.

Conteúdo: Gênero oral- cantiga popular

Consciência fonológica rimas

Oralidade e musicalidade

Identificação e produção de palavras que rimam

Objetivo: Desenvolver a habilidade de identificar, comparar e produzir rimas por meio da escuta e repetição da cantiga “A Barata Diz Que Tem”, estimulando a percepção de sons semelhantes ao final das palavras.

Atividade - 3

CANTIGA POPULAR : A BARATA DIZ QUE TEM...

A BARATA DIZ QUE TEM SETE SAIAS DE FILÔ
É MENTIRA DA BARATA, ELA TEM É UMA SÓ
A BARATA DIZ QUE TEM UM SAPATO DE FIVELA



É MENTIRA DA BARATA, O SAPATO É DA IRMÃ DELA.
A BARATA DIZ QUE TEM UM ANEL DE FORMATURA
É MENTIRA DA BARATA, ELA TEM É CASCA DURA.
A BARATA DIZ QUE USA UM PRODUTO DA AVON
É MENTIRA DA BARATA, ELA USA DETEFON.

(domínio público)

CONVERSANDO SOBRE O TEXTO :

- 1- VOCÊS JÁ OUVIRAM ESSA CANTIGA ANTES? ONDE?
- 2- QUEM COSTUMA CANTAR ESSA MÚSICA?
- 3- VOCÊS SABEM POR QUE ESSAS MÚSICAS SÃO CHAMADAS DE CANTIGAS?
- 4- AS CANTIGAS SÃO APRENDIDAS, LENDO OU OUVINDO? COMO APRENDEMOS?
- 5- EM QUE MOMENTOS COSTUMAMOS CANTAR MÚSICAS COMO ESSA?

REFLETINDO SOBRE A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA:

- 1- QUAIS PALAVRAS VOCÊS OUVIRAM QUE SOAM PARECIDAS NO FINAL ?
- 2- QUEM CONSEGUE FALAR UMA RIMA PARA A PALAVRA : "FILÔ" ?
- 3- QUAIS PALAVRAS NÃO RIMAM COM : FILÔ - CIPÔ- BOLO; SÓ- NÔ- SAPATO?

Proposta Pedagógica - 4

Desenvolvimento a consciência fonológica no nível do fonema.

No avanço do desenvolvimento da consciência fonológica, após a identificação de rimas e sílabas, as crianças começam a perceber os sons menores que compõem as palavras, chegando ao nível do fonema. Nesse estágio, elas passam a diferenciar, comparar e manipular os sons individuais da fala, como o som inicial e final das palavras (por exemplo, /b/ em “bola” e /k/ em “casa”). Esse processo é fundamental para a alfabetização, pois favorece a compreensão de que a fala pode ser segmentada em unidades sonoras menores que, posteriormente, serão relacionadas às letras e seus respectivos sons.

Atividade - 1

Para essa atividade iremos explorar as habilidades a seguir :

I03CG02 / EF01LP02 : Demonstrar consciência fonológica, identificando semelhanças sonoras entre palavras.

EF01LP03 : Identificar sons iniciais e finais das palavras, reconhecendo fonemas repetidos em gêneros orais.

Conteúdo : Gênero oral: trava-língua

Consciência fonêmica

Identificação de sons iniciais (/s/)

Repetição rítmica e articulação oral

Interpretação oral e reflexão textual

Objetivo : Desenvolver a consciência fonológica no nível do fonema, identificando o som inicial predominante no trava-língua (/s/) e ampliando o repertório de palavras com esse som, através da oralidade, repetição e exploração sonora.

Atividade - 1

Como fazer ?

O(a) professor(a) iniciará a atividade explicando às crianças que o gênero oral trava-línguas é composto por textos curtos e divertidos, utilizados para brincar com a fala e exercitar a pronúncia e a agilidade da língua. Em seguida, destacará que os trava-línguas são transmitidos oralmente há muito tempo e, até os dias atuais, continuam sendo usados para brincar, treinar a fala e desafiar amigos e familiares.

Após a explicação, o(a) professor(a) recitará o trava-língua primeiro de forma lenta e depois mais rápida, solicitando que as crianças repitam e acompanhem com palmas para marcar o ritmo.

Atividade - 1

TRAVA- LÍNGUA : O SAPO

OLHA O SAPO DENTRO DO SACO.
OLHA O SACO COM O SAPO DENTRO.

O SAPO BATENDO PAPO
E O PAPO DO SAPO
SOLTANDO VENTO.

(domínio público)



Conversando sobre o texto :

- 1- Vocês sabem o que é um trava línguas ?
- 2- Onde vocês acham que podem ouvir trava-línguas hoje ?
- 3- Quem consegue falar rápido o trava-línguas?

Refletindo sobre a consciência fonológica:

- 1- Quantas vezes você consegue ouvir o som do / S/ no trava-línguas ?
- 2- Pense em outras que também tenham o som /S/ . (Resposta esperada: sapato, sala, cidade, sol etc.)

Atividade - 2

Para essa atividade iremos explorar as habilidades a seguir :

EI03CG02 / EF01LP02: Demonstrar consciência fonológica, identificando sons e semelhanças sonoras entre palavras.

EF01LP03: Identificar sons iniciais e finais das palavras em textos orais, reconhecendo repetições sonoras e padrões rítmicos.

Conteúdos: Gênero oral - poema

Consciência fonológica , fonema (som inicial);

Ritmo e sonoridade da linguagem poética;

Identificação e produção de palavras com o mesmo som inicial.

Objetivo: Desenvolver a consciência fonológica no nível do fonema, por meio da escuta e recitação do poema, identificando sons iniciais repetidos e produzindo novas palavras com o mesmo som.

Atividade - 2

Como trabalhar ?

O(a) professor(a) iniciará explicando às crianças que o poema é um texto curto, normalmente ritmado, com musicalidade e muitas vezes rimado. Contará que os poemas existem há muito tempo e eram transmitidos de forma oral antes de serem escritos. Enfatizará que até hoje os poemas são muito usados em livros infantis, músicas, vídeos, rodas de leitura e brincadeiras, ajudando a imaginar, brincar com as palavras, ouvir sons parecidos e ampliar o vocabulário.

Atividade - 2

POEMA: A FADA MAFALDA

A FADA MAFADA COM SUA VARINHA
MÁGICA
SOLTA PELA JANELA
O SEU PÓ PLIM PLIM
E POR ORDEM DELA
PEDRA VIRA
QUINDIM.
(DILAN CAMARGO)



CONVERSANDO SOBRE O TEXTO :

1 - QUEM APARECE NO POEMA?

2-O QUE A FADA JOGA DA JANELA?

3-O QUE A PEDRA VIRA? ISSO É MÁGICO OU REAL?

4-VOCÊ CONHECE ALGUMA OUTRA HISTÓRIA COM FADA ?

REFLETINDO SOBRE A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA:

1-QUAL O SOM MAIS APARECE NO POEMA ?

2-QUAL O SOM INICIAL DAS PALAVRAS " PÓ" E "PLIM" ?

3-VAMOS LEVANTAR A MÃO QUANDO OUVIR PALAVRAS COM A LETRA "P": PÓ, PLIM, PELA, PEDRA.

4-VAMOS PENSAR EM OUTRAS PALAVRAS QUE COMEÇAM COM O SOM DO "P", COMO O PÓ DE PLIM?

Atividade - 3

Para essa atividade iremos explorar as habilidades a seguir:

EI03CG02 / EF01LP02: Demonstrar consciência fonológica, identificando sons e semelhanças sonoras entre palavras.

EF01LP03: Identificar sons iniciais e finais das palavras em textos orais, reconhecendo repetições sonoras e padrões rítmicos.

Conteúdos : Gênero oral - cantiga popular

Consciência fonológica som inicial (fonema)

Objetivo: Desenvolver a consciência fonológica no nível do fonema, identificando e quantificando o som /p/ na cantiga, reconhecendo sua repetição e sonoridade na oralidade.

Atividade - 3

Como trabalhar ?

O(a) professor(a) iniciará explicando às crianças que as cantigas populares são músicas antigas que passam de geração em geração por meio da fala e das brincadeiras. Destacará que elas fazem parte da cultura infantil e são cantadas em rodas, jogos e momentos de diversão, ajudando a memorizar palavras, brincar com os sons e desenvolver a atenção à musicalidade da língua. Em seguida, levantará questionamentos acerca da cantiga e, depois, fará a contextualização do gênero, relacionando-o ao desenvolvimento da consciência fonológica.

Atividade - 3

CANTIGA: PIRULITO

PIRULITO QUE BATE, BATE



**PIRULITO QUE JÁ BATEU.
QUEM GOSTA DE MIM E ELA.
QUEM GOSTA DELA SOU EU.**

(Domínio Público)

CONVERSANDO SOBRE O TEXTO :

- 1- ONDE VOCÊS COSTUMAM CANTAR MÚSICAS ASSIM?**
- 2- QUEM JÁ OUVIU ESSA CANTIGA?**

REFLETINDO SOBRE A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA:

- 1- QUANTAS VEZES O SOM DO “ P” APARECE NESSA CANTIGA?**
- 2- VAMOS BATER PALMAS PARA CADA VEZ QUE OUVIMOS O SOM DO “P” .**
- 3- QUANTAS VEZES OUVIMOS O SOM “P “?**
- 4- VAMOS PENSAR EM OUTRAS PALAVRAS COM O SOM “ P” .**

REFERÊNCIAS

- FERREIRO, Emília. Com todas as letras. Tradução de Maria Zilda da Cunha Lopes. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2001. Biblioteca da educação. Série 8. (Atualidades em Educação v.2).
- FERREIRO, Emília. A escrita antes das letras. *In*: SINCLAIR, H. (Org.) A Produção de Notações na Criança. São Paulo: Cortez, 1989.
- FERREIRO, Emília.; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- FREITAS, Gabriela Castro Menezes de. Sobre a consciência fonológica. *In*: Lamprecht, Regina Ritter et al. Aquisição Fonológica do Português: perfil e desenvolvimento e subsídios. Porto Alegre: Artmed, 2014. p. 179-192