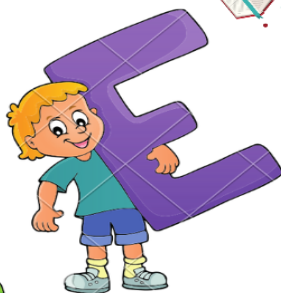


**Maria das Doris Moreira de Araújo**  
**Mônica de Souza Serafim**

# CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA



**Rfb**  
**Editora**

# CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA



Todo o conteúdo apresentado neste livro é de responsabilidade do(s) autor(es).

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-SemDerivações 4.0 Internacional.

Nossa missão é a difusão do conhecimento gerado no âmbito acadêmico por meio da organização e da publicação de livros científicos de fácil acesso, de baixo custo financeiro e de alta qualidade!

Nossa inspiração é acreditar que a ampla divulgação do conhecimento científico pode mudar para melhor o mundo em que vivemos!

*Equipe RFB Editora*

Maria das Doris Moreira de Araújo<sup>1</sup>  
Mônica de Souza Serafim<sup>2</sup>

# CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

1ª Edição

Belém-PA  
RFB Editora  
2023

---

<sup>1</sup> Maria das Doris Moreira de Araújo é doutora em Linguística e professora do curso de graduação em Letras da Universidade Estadual Vale do Acaraú.

<sup>2</sup> Mônica de Souza Serafim é doutora em Linguística e professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará

© 2023 Edição brasileira  
by RFB Editora  
© 2023 Texto  
by Autor  
Todos os direitos reservados

RFB Editora  
CNPJ: 39.242.488/0001-07  
www.rfbeditora.com  
adm@rfbeditora.com  
91 98885-7730  
Av. Governador José Malcher, nº 153, Sala 12, Nazaré, Belém-PA,  
CEP 66035065

**Editor-Chefe**  
Prof. Dr. Ednilson Souza  
**Diagramação**  
Worges Editoração  
**Revisão de texto e capa**  
O autor

**Bibliotecária**  
Janaina Karina Alves Trigo Ramos  
**Produtor editorial**  
Nazareno Da Luz

**Catálogo na publicação**  
RFB Editora



C755

Consciência fonológica / Maria das Doris Moreira de Araújo, Mônica de Souza Serafim. – Belém: RFB, 2023.

Livro em PDF

74 p.

ISBN: 978-65-5889-488-9

DOI: 10.46898/rfb.b293e4a7-4817-4c16-8724-461171688c90

1. Consciência fonológica. I. Araújo, Maria das Doris Moreira de. II. Serafim, Mônica de Souza. III. Título.

CDD 410

Índice para catálogo sistemático

I. Linguística.

## **Conselho Editorial**

Prof. Dr. Ednilson Sergio Ramalho de Souza - UFOPA  
(Editor-Chefe)

Prof. Dr. Laecio Nobre de Macedo-UFMA

Prof<sup>a</sup>. Ma. Rayssa Feitoza Felix dos Santos-UFPE

Prof. Me. Otávio Augusto de Moraes-UEMA

Prof. Dr. Aldrin Vianna de Santana-UNIFAP

Prof<sup>a</sup>. Ma. Luzia Almeida Couto-IFMT

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Raquel Silvano Almeida-Unespar

Prof. Me. Luiz Francisco de Paula Ipolito-IFMT

Prof. Me. Fernando Vieira da Cruz-Unicamp

Prof. Dr. Carlos Erick Brito de Sousa-UFMA

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ilka Kassandra Pereira Belfort-Faculdade Laboro

Prof<sup>a</sup>. Dr. Renata Cristina Lopes Andrade-FURG

Prof. Dr. Elias Rocha Gonçalves-IFF

Prof. Dr. Clézio dos Santos-UFRRJ

Prof. Dr. Rodrigo Luiz Fabri-UFJF

Prof. Dr. Manoel dos Santos Costa-IEMA

Prof<sup>a</sup>. Ma. Adriana Barni Truccolo-UERGS

Prof. Me. Pedro Augusto Paula do Carmo-UNIP

Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Isabella Macário Ferro Cavalcanti-UFPE

Prof. Me. Alisson Junior dos Santos-UEMG

Prof. Me. Raphael Almeida Silva Soares-UNIVERSO-SG

Prof. Dr. Rodolfo Maduro Almeida-UFOPA

Prof. Me. Tiago Silvio Dedoné-Faccrei

Prof. Me. Fernando Francisco Pereira-UEM

Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos-UEL

Prof. Me. Antonio Santana Sobrinho-IFCE

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Maria de Fatima Vilhena da Silva-UFPA

Profa. Dra. Dayse Marinho Martins-IEMA

Prof. Me. Darlan Tavares dos Santos-UFRJ

Prof. Dr. Daniel Tarciso Martins Pereira-UFAM

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Elane da Silva Barbosa-UERN

Prof. Dr. Piter Anderson Severino de Jesus-Université Aix Marseille

# SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	9
CAPÍTULO 1	
CONCEPÇÕES DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA.....	15
CAPÍTULO 2	
METODOLOGIA.....	33
CAPÍTULO 3	
RESULTADOS .....	47
CAPÍTULO 4	
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	57
REFERÊNCIAS .....	65
ÍNDICE REMISSIVO.....	73





# APRESENTAÇÃO

O desejo de realizar essa pesquisa surgiu após leituras e perguntas no âmbito das habilidades metafonológicas. Mesmo existindo muitos trabalhos sobre a temática, não há específicos que apresentem como se dá o desenvolvimento das habilidades metafonológicas. A maioria das pesquisas, Cielo (1996), Cardoso-Martins (1995), Casalis e Lecoq (1992), Morais e colaboradores (1990), Stanovich, Cunningham e Cramer (1988), Mann (1986), Bradley e Bryant (1983), dentre outras, busca mostrar a contribuição dessas habilidades na aprendizagem da leitura e da escrita ou trabalham com algumas habilidades metafonológicas apenas.

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

Os estudos em metafonologia ou consciência fonológica tiveram origem na Europa nos anos de 1970. As primeiras pesquisas, longitudinais, de intervenção e comparativas, buscavam mostrar a relação e a importância da consciência fonológica como habilidade metalinguística para a alfabetização.

O primeiro estudo realizado nesse âmbito foi publicado em 1974 por Isabelle Liberman e colaboradores. Nesse primeiro trabalho, Liberman *et al* (1974) discutiram sobre as dificuldades de segmentação

de palavras por crianças a nível de fonemas. Por outro lado, a autora discute a importância dessa capacidade para o avanço significativo na aprendizagem de leitura e de escrita.

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

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

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

No Brasil, as pesquisas sobre esse assunto surgem nos anos 1990. Das muitas desenvolvidas desde esse período, as de Cardoso-Martins (1995), Cielo (1996), Capovilla *et al* (2007), Morais (2012) e (2019) destacam-se como referência para outras que surgiram depois, mas com o mesmo direcionamento. Podemos classificar os estudos desses teóricos em três pontos sobre os quais se firmaram: há uma

relação recíproca entre consciência fonológica e alfabetização; consciência fonológica é um fator determinante para a criança aprender a ler e/ou a escrever; o desenvolvimento da consciência fonológica não se dá de forma espontânea, sem instrução específica e não é resultado de método fônico.

Cardoso-Martins (1995) apresenta-se como pioneira do assunto no Brasil. Em seu estudo longitudinal, ela descreve a relação entre diferentes níveis de consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita. A autora, de início, partiu da hipótese de que a consciência fonológica seria um pré-requisito necessário para a alfabetização, mas constatou a existência de uma relação recíproca entre alfabetização e esse tipo de habilidade.

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

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

Mesmo com esses teóricos trabalhando com essa temática, muito ainda precisa ser pesquisado sobre tal, uma vez que não foi realizado nenhum estudo de caráter mais detalhado sobre essa habilidade. Morais (2012) expõe que uma das perguntas frequentes é saber

como se dá o desenvolvimento das habilidades metafonológicas. A literatura expõe que as crianças, nos primeiros anos de escola, devem desenvolver um conjunto de habilidades metafonológicas as quais são necessárias para avançarem no processo de aprendizagem, sobretudo, da leitura e da escrita, e, assim, se apropriarem do sistema alfabético, mas não há descrição dessas habilidades, além de relacioná-las ao fonema, sílaba, palavra e frase de forma muito geral.

Quatro questões nos motivaram à realização do estudo:

1. Que habilidades metafonológicas, nos planos fonêmico e suprafonêmico, têm as crianças que ingressam na primeira etapa da educação básica<sup>1</sup>, Infantil IV?

2. Que habilidades metafonológicas, nos planos fonêmico e suprafonêmico, têm as crianças que concluem a primeira etapa da educação básica, Infantil V?

3. Como as habilidades metafonológicas vão se desenvolvendo nas crianças em cada ano escolar durante o processo de alfabetização?

4. Que habilidades metafonológicas correspondem ao período entre primeira etapa da educação básica e conclusão do ciclo de alfabetização (quatro a sete anos de idade)?

Diante disso, esta pesquisa tem como objetivo geral descrever as habilidades metafonológicas, dos níveis fonêmico e suprafonêmico, de crianças da primeira etapa da educação básica, Infantil IV e Infantil V, ao final do ciclo de alfabetização, segundo ano do Ensino Fundamental. Delimitamos, então, no plano fonêmico, oito habilidades para análise: identificação de letras, identificação e contagem de

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

fonemas, identificação de fonemas iniciais, identificação de fonemas finais, acréscimos de fonemas iniciais, subtração de fonemas iniciais, acréscimos de fonemas finais e subtração de fonemas finais. No plano suprafonêmico, categorizamos cinco habilidades: identificação e contagem de sílabas, reconhecimento da unidade palavra, identificação de frases, identificação de rimas e escrita alfabética de palavras.

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

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

A o livro está organizado em três capítulos. O primeiro, *CONCEPÇÕES DE HABILIDADES METAFONOLÓGICAS*, faz uma apresentação da literatura referente aos estudos já realizados sobre essa temática, apresentando os conceitos e características das habilidades metafonológicas no plano fonêmico e suprafonêmico, tomando como

aporte teórico Morais (2019 e 2012), Capovilla e Capovilla (2010), Capovilla (2007), Correa (2001) e Cardoso-Martins (1995), entre outros pesquisadores.

O segundo, METODOLOGIA, apresenta os procedimentos levados em conta para a realização do estudo. A pesquisa foi realizada com sessenta crianças do Infantil IV ao segundo ano do Ensino Fundamental - quinze crianças de cada ano escolar. Aplicamos atividades referentes ao plano fonêmico e suprafonêmico para averiguar-mos como se dá o desenvolvimento da consciência fonológica nesse período escolar. Por fim, o último capítulo, RESULTADOS, apresenta um resumo da pesquisa realizada com as crianças durante a pesquisa.

# CAPÍTULO 1

## CONCEPÇÕES DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA



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

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

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

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

As leituras realizadas sobre as pesquisas publicadas desde Liberman *et al* (1974) e Morais (2019) nos fizeram compreender em sentido restrito que o conceito de consciência fonológica está ligado à capacidade que uma pessoa tem para refletir sobre o componente fonológico da língua, compreendendo seus segmentos mínimos ou, em outras palavras, é uma competência metalinguística relacionada à

reflexão e manipulação mental da estrutura fonológica da língua. Por isso, é também conhecido como metafonologia (CORREA, 2001).

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

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

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

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

Diante disso, vemos a importância do papel da escola no desenvolvimento dessas capacidades e surgem questões voltadas para a forma como um falante consegue refletir sobre este componente da

língua. Em que etapa da vida se dá essa manifestação? Barrera (2003) defende que indícios de reflexão sobre o componente fonológico da língua podem se manifestar muito cedo na criança, mesmo quando esta ainda não sabe escrever. A partir do momento que a criança entra para a escola, a tendência é que aumente de forma sistemática essa capacidade de reflexão.

Para o desenvolvimento dessas habilidades, alguns pré-requisitos básicos são necessários: escuta, fala (mesmo que ainda por um vocabulário limitado), capacidade de produzir e imitar estruturas frasais básicas e saber expressar a linguagem para realizar suas necessidades (perguntar, pedir, explicar, agradecer e negar). Essas capacidades apenas não garantem o desenvolvimento da consciência fonológica, uma vez que a instrução escolar exerce um papel determinante.

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

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

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

que um falante tem para compreender a língua numa perspectiva estrutural e funcional (ARAÚJO, 2014).

Ibarro *et al* (2010) defendem que a habilidade de consciência linguística define-se como um processo de monitoramento e reflexão propositais do leitor durante a realização de determinada tarefa linguística. Caracteriza-se, ainda, pela habilidade que o indivíduo possui de expressar verbalmente o processo utilizado para a resolução da tarefa. Nesse sentido, a consciência é condição necessária para a compreensão do funcionamento da língua. A consciência fonológica é parte da consciência linguística, mas esta não existe sem aquela.

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

Cielo (1996) expõe que a capacidade para refletir sobre as propriedades fonológicas da língua começa a se desenvolver cedo na criança, por meio do ensino formal da escrita ou espontaneamente, mas o sucesso da criança com essa capacidade se dá com a aquisição da língua escrita. A autora afirma que quanto mais desenvolvida estiver a consciência no plano fonológico, mais facilmente a criança entenderá o sistema alfabético.

Partindo desta exposição, Cielo (1996, p. 31) afirma que a consciência fonológica é uma capacidade que possibilita a criança “analisar a fala explicitamente em seus componentes fonológicos, re-

conhecendo que o signo semiológico consiste em uma sequência de subunidades que veiculam diferenças de significado”. A consciência fonológica, para a autora, é tratada também como metafonologia.

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

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

Diante do exposto, defendemos que o conceito de consciência fonológica pode ser entendido como uma habilidade linguística que contempla um conjunto de outras habilidades menores, habilidades metafonológicas, no âmbito do componente fonológico. Essas habi-

lidades se manifestam pela capacidade que os aprendizes desenvolvem, com a ajuda da escolarização, para compreender e serem capazes de segmentar fonemas, sílabas, unidade palavra, frases e rimas.

Entendemos que as habilidades metafonológicas são essenciais para as crianças avançarem de forma satisfatória no processo de aprendizagem no ciclo da alfabetização e depois dessa etapa. À vista disso, acreditamos que uma das maneiras de as crianças conseguirem desenvolver essas habilidades é através de um ensino que priorize esses conhecimentos. Sem escolarização, as crianças podem até desenvolver algum conhecimento metafonológico, mas sempre restrito. Essa restrição as impede de compreenderem os princípios básicos, como, por exemplo, as diferenças entre letra e fonema, fonema e sílaba, sílaba e palavra e palavra e frase.

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

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

A consciência fonológica é manifestada por habilidades meta-fonológicas, conjunto de aspectos relacionados ao componente fonológico da língua, e permite que a criança perceba que a fala pode ser segmentada em unidades mínimas: frases são formadas por palavras, palavras são formadas por sequências de sons, fonemas são representados por uma pluralidade de grafemas (ADAMS *ET AL*, 2006; CIELO, 1996; CARDOSO-MARTINS, 1995).

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

Morais (20120, p. 107) chama a atenção ainda para o fato de se tomar o desenvolvimento da consciência fonológica reduzida ao método fônico apenas:

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

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

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

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

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

- a- Sílabas;
- b- Rimas;
- c- Aliteração;



- d- Palavras;
- e- Frases.

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

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

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

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

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

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

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

Imaginemos como não é fácil para uma criança escrever uma frase dita por um professor se a consciência dessas marcações não perceptíveis não estiverem desenvolvidas. A junção dos fonemas finais de uma palavra com o fonema inicial de uma palavra seguinte não é tão fácil de ser compreendido.

Se analisarmos o exemplo seguinte, verificamos que isso é importante ser destacado: *O rato gosta de queijo*. A criança sem cons-

ciência fonológica em nível da palavra pode escrever pelo menos das seguintes maneiras:

- I- Uratugoxtadikeju.
- II- Urratogostadikju.

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

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

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

A habilidade de contar leva a criança a atividades de identificar letras, fonemas, sílabas, palavras e frases. Essa habilidade exige outra: a de segmentação. Para a segmentação, a criança precisa levar

em conta o reconhecimento de que as frases constituem cadeias comunicativas, constituídas de palavras, formadas por elementos menores como sílabas e fonemas.

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

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

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

De acordo com Cardoso-Martins (1995, p.11), “é possível que parte do desafio apresentado pela aprendizagem da leitura e da escrita em uma ortografia alfabética resulte na dificuldade que representa para a criança desconsiderar o significado e focalizar a atenção nas

propriedades fonológicas da fala". Se a criança não compreende esse sistema gráfico-fônico, fica difícil evoluir na aprendizagem da leitura e da escrita.

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

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

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

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

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

Aimard (1998) explica que as crianças de aproximadamente três anos pronunciam poucas consoantes ou têm dificuldade para pro-

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

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

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

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

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

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

Abaurre (1998) explicita que a aquisição da escrita ainda envolve mistérios. Os procedimentos adotados por uma criança para fazer segmentações são tomados inicialmente como um conjunto de blocos ou porções não-analisadas que vão sendo preenchidas aos poucos pela memória da criança, de acordo com a compreensão que vai construindo dos segmentos que compõem a palavra.

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

As habilidades fonológicas se apresentam na forma como um falante produz estruturas de sua língua materna e como as compreen-

de, desde a pronúncia até capacidade de análise mais complexa, como produção e compreensão de variantes da língua.

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

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





# CAPÍTULO 2

## METODOLOGIA

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

A escolha de tais anos escolares emergiu do interesse em sabermos que tipos de habilidades metafonológicas se manifestam da Educação Infantil até as séries iniciais do Ensino Fundamental.

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

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

O último passo, antes de realizarmos a pesquisa com as crianças, foi enviar o projeto com as autorizações para a avaliação da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. O Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) da nossa pesquisa é 11713019.0.0000.5054 e

o número do parecer é 3.284.062. A pesquisa teve aprovação pelo comitê de ética no dia 25 de abril de 2019.

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

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

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

Assim, elaboramos duas atividades gerais: uma para ser aplicada com as trinta crianças da Educação Infantil (Infantil IV e Infantil V) e outra para as trinta crianças dos anos iniciais (1º e 2º ano). Mesmo as atividades apresentando as tarefas semelhantes em cada dois anos escolares, o modo de aplicação foi diferente, porque conforme o

desempenho das crianças, a partir da resposta de cada tarefa, outras foram sendo apresentadas para ratificarem nossos resultados.

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

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

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

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

Pelo costume que as crianças já têm de realizarem provinhas diagnósticas, não houve nenhuma resistência sobre não querer fazer

alguma tarefa das atividades. Cada criança ficava atenta e muito interessada em compreender o enunciado de cada tarefa, oral ou escrita.

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

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

As atividades estão no quadro a seguir:

Quadra 01 – Tarefas

**Atividade para as crianças do Infantil IV**

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

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

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

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



**O SAPO NÃO LAVA O PÉ**

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

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

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

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

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

### Atividade para as crianças do Infantil V

1. ESCREVA SEU NOME<sup>1</sup>.

QUANTAS LETRAS TEM O SEU NOME? \_\_\_\_\_

2. LEIA O TEXTO.



#### O SAPO NÃO LAVA O PÉ

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

<sup>1</sup> As tarefas em caixa baixa foram apresentadas para as crianças por meio da oralidade. Já as tarefas em caixa alta foram entregues para as crianças responderem usando a escrita.



QUANTOS SONS TÊM ESSAS PALAVRAS?

SAPO \_\_\_\_

LAGOA \_\_\_\_

LAVA \_\_\_\_

PÉ \_\_\_\_

3. QUAL O SOM INICIAL DAS PALAVRAS:

SAPO

CHULÉ

4. QUAL O SOM FINAL DAS PALAVRAS:

SAPO

CHULÉ

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

SA + PATO = \_\_\_\_\_

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

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

8. RETIRE O SOM FINAL DA PALAVRA:

LAGOA

9. QUANTAS SÍLABAS TÊM AS SEGUINTE PALAVRAS?

SAPO \_\_\_\_\_

LAGOA \_\_\_\_\_

LAVA \_\_\_\_\_

PÉ \_\_\_\_\_

10. QUANTAS PALAVRAS TEM AS FRASES?

I- O SAPO NÃO LAVA O PÉ. \_\_\_\_\_

II- O SAPO MORA NA LAGOA. \_\_\_\_\_

11. PRODUZA DUAS FRASES.

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

12. QUE OUTRAS PALAVRAS RIMAM COM:

SAPO \_\_\_\_\_

LAGOA \_\_\_\_\_

PÉ \_\_\_\_\_

13. ESCREVA PALAVRAS QUE COMEÇAM COM O SOM:

1. /S/ \_\_\_\_\_

2. /a/ \_\_\_\_\_

3. /l/ \_\_\_\_\_

4. /p/ \_\_\_\_\_

**Atividade para as crianças do 1º ano**

1. ESCREVA SEU NOME COMPLETO.

2. LEIA O TEXTO.

**COISAS ESQUISITAS**

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

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

EU VI A COBRA

PERTO DO PÉ DA TIA.

A COBRA VIA, MAS A TIA

NÃO VIA A COBRA, E SORRIA.

EU VI UM JACARÉ

DEITADO NA REDE.

O BOCÃO NÃO ME MORDEU

PORQUE ERA UM QUADRO NA PAREDE.

CONTE OS FONEMAS DAS PALAVRAS:

BARATA \_\_\_\_\_

VOVÔ \_\_\_\_\_

ELA \_\_\_\_\_

NARIZ \_\_\_\_\_

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

Barata

Abelha

Sorria

Olhou

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

Esquisitas

Abelha

Vovô

Parede

1. Pedir que as crianças acrescentem o fonema:

/d/ à palavra “ela”

/k/ à palavra “asas”

2. Pedir para as crianças subtraírem o fonema inicial da palavra “cobra”.
3. Pedir para as crianças acrescentarem o fonema /s/ no final da palavra “parede” e observarem que nova palavra formará.
4. Pedir que as crianças subtraírem o fonema final das palavras:

“Bocão”

“Mordeu”

5. QUANTAS SÍLABAS TEM CADA PALAVRA ABAIXO?

BARATA \_\_\_\_\_

ASAS \_\_\_\_\_

ABELHA \_\_\_\_\_

6. LEIA A ESTROFE.

EU VI UMA BARATA

NA CARECA DO VOVÔ.

ASSIM QUE ELA ME VIU

BATEU ASAS E VOOU.

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

7. RETIRE DUAS FRASES DO TEXTO.

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

8. QUAIS PALAVRAS RIMAM NO TEXTO?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

9. ESCREVA PALAVRAS COM:

/s/ \_\_\_\_\_

/a/ \_\_\_\_\_

/g/ \_\_\_\_\_

/z/ \_\_\_\_\_

**Atividade para as crianças do 2º ano**

1. ESCREVA SEU NOME COMPLETO.

---

2. LEIA O TEXTO.

**COISAS ESQUISITAS**

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

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

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

EU VI UM JACARÉ  
DEITADO NA REDE.  
O BOCÃO NÃO ME MORDEU  
PORQUE ERA UM QUADRO NA PAREDE.  
QUAL O NÚMERO DE FONEMAS DAS PALAVRAS:

BARATA \_\_\_\_\_

CARECA \_\_\_\_\_

ASAS \_\_\_\_\_

NARIZ \_\_\_\_\_

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

Esquisita

Abelha

Vovô

Parede

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

Esquisita

Abelha

Vovô

Parede

5. Pedir que as crianças acrescentem o fonema:

/d/ à palavra “ela”

/k/ à palavra “asas”

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

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

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

Bocão

Mordeu

9. QUANTAS SÍLABAS TEM CADA PALAVRA ABAIXO?

BARATA \_\_\_\_\_

ASAS \_\_\_\_\_

ABELHA \_\_\_\_\_

9. LEIA A ESTROFE.

EU VI UMA BARATA

NA CARECA DO VOVÔ.

ASSIM QUE ELA ME VIU

BATEU ASAS E VOOU.

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

\_\_\_\_\_

11. RETIRE DUAS FRASES DO TEXTO.

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

12. QUAIS PALAVRAS RIMAM NO TEXTO?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

13. ESCREVA PALAVRAS COM:

/S/ \_\_\_\_\_

/a/ \_\_\_\_\_

Fonte: Produção das autoras

Para a análise dos resultados, usamos códigos para nomear as crianças e ficou da seguinte forma:

Infantil IV - A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12, A13, A14, e A15.

Infantil V - B1, B2, B3, B4, B5, B6, B7, B8, B9, B10, B11, B12, B13, B14 e B15.

1º ano - C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7, C8, C9, C10, C11, C12, C13, C14 e C15.

2º ano - D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10, D11, D12, D13, D14 e D15.

# CAPÍTULO 3

## RESULTADOS



## RESULTADOS

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

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

Quadro 2 – Resultado de cada criança.

Crianças	HABILIDADES METAFONOLÓGICAS													
	Identificação e contagem de sons	Identificação e contagem de fonemas iniciais	Identificação de fonemas finais	Acréscimos de fonemas iniciais	Subtração de fonemas iniciais	Acréscimos de fonemas finais	Subtração de fonemas finais	Identificação e contagem de sílabas	Identificação e contagem de palavras	Identificação de frases	Identificação de rimas	Produção de palavras	Total	
A1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	04
A2	1	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	1	0	05
A3	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	03
A4	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	02
A5	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	03
A6	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	05
A7	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	02

A8	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	04
A9	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	03
A10	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	03
A11	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	02
A12	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	04
A13	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	02
A14	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	05
A15	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	05
B1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1	1	1	07
B2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	05
B3	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	04
B4	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	1	1	1	0	07
B5	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	04
B6	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	1	1	0	06
B7	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	05
B8	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	05
B9	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	1	1	1	0	07
B10	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	04
B11	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	07
B12	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	08
B13	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	04
B14	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	1	1	1	0	07
B15	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	1	1	1	0	07
C1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	05

C2	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	11
C3	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	1	0	05
C4	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	11
C5	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	10
C6	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	11
C7	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	10
C8	1	0	0	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	08
C9	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	11
C10	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	09
C11	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	11
C12	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	10
C13	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	09
C14	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	11
C15	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	04
D1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	0	09
D2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	13
D3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	13
D4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	13
D5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	13
D6	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	07
D7	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	12
D8	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	12
D9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	13
D10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	13

D11	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	13
D12	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	13
D13	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	11
D14	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	13
D15	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	13
Total de acertos por habilidade	60	14	23	27	27	13	35	22	51	43	51	60	30	

Fonte: informações da pesquisa.

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

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

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

As crianças B12 e C8 apresentaram cerca de 61% de desenvolvimento; C10, C13 e D1 apresentaram uma média de 69%; C5, C7 e

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

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

Tabela 01 - Consciência fonêmica e suprafonêmica das crianças de Infantil IV ao 2º ano do Ensino Fundamental.

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

Fonte: informações da pesquisa.

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

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

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

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

Para Baddeley e Gathercole (1993), existem dois motivos para a consciência fonêmica não ocorrer tão cedo na criança: o primeiro se dá pelo fato de seu sistema fonológico estar em desenvolvimento e, por isso, a criança percebe as palavras de forma holística e não se detém nas especificidades das configurações dos gestos articulatórios. O segundo motivo se dá pelo fato de que para desenvolver, realmente, a consciência fonêmica, a função da alfabetização é fundamental. A aprendizagem da leitura em um sistema alfabético exige da criança a necessidade de compreender como a fala, que é um sistema contínuo, é composta por mínimos segmentos, fonemas, e por ser representada por meio de símbolos gráficos na escrita.

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

Tabela 02 – Consciência fonêmica e suprafonêmica das crianças de Infantil IV ao 2º ano do Ensino Fundamental por habilidade.

<b>Habilidades</b>	<b>Infantil V</b>
	Consciência fonêmica
<b>Identificação de letras</b>	100%
<b>Identificação e contagem de fonemas</b>	23%
<b>Identificação de fonemas iniciais</b>	38%
<b>Identificação de fonemas finais</b>	45%
<b>Acréscimos de fonemas iniciais</b>	45%
<b>Subtração de fonemas iniciais</b>	21%
<b>Acréscimos de fonemas finais</b>	58%
<b>Subtração de fonemas finais</b>	36%
	Consciência suprafonêmica

<b>Identificação e contagem de sílabas</b>	85%
<b>Identificação de palavras</b>	71%
<b>Identificação de frases</b>	85%
<b>Identificação de rimas</b>	100%
<b>Produção de palavras</b>	50%

---

Fonte: informações da pesquisa.

Em síntese, para finalizar a apresentação dos resultados da pesquisa, vemos na tabela 02 que as habilidades em que as crianças mais apresentam dificuldades são as que envolvem subtração de fonemas finais e segmentação de fonemas. Desta forma, constatamos que, no grupo de consciência fonêmica, as crianças apresentam mais dificuldade em subtrair sons iniciais. Em seguida, temos a habilidade de identificação e contagem de fonemas; em terceiro lugar, subtração de fonemas finais; em quarto, identificação de fonemas iniciais; em quinto, identificação de fonemas finais; em sexto, acréscimos de fonemas iniciais; em sétimo, acréscimos de fonemas finais e o que não apresentou dificuldade para as crianças que foi a habilidade de identificação de letras.

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

Com os resultados, constatamos que as habilidades metafonológicas se desenvolvem gradualmente. A rima foi a habilidade para a qual as crianças mostraram muita facilidade. Acreditamos que essa habilidade é uma sensibilidade fonológica que não requer um conhe-



cimento mais reflexivo e explícito da língua, como as outras habilidades, porém extremamente necessária para o processo de aprendizagem da língua materna.

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

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

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

# CAPÍTULO 4

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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

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

rém a das crianças do Infantil IV foram respondidas de forma oral, porque elas ainda não conseguiam decodificar.

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

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

No plano da consciência suprafonêmica, nossa hipótese foi refutada no que se refere à identificação e produção de frase e identificação de rimas. As crianças apresentaram bom desempenho em identificação e contagem de sílabas e palavras, identificação e produção de frases e um excelente desempenho em identificação de rimas. Porém, a escrita alfabética das crianças ainda se encontra em um nível inicial.

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

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

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

A última pergunta do nosso trabalho foi: que habilidades metafonológicas correspondem ao período entre início da primeira etapa da educação básica e conclusão da alfabetização (quatro a sete anos de idade)? No início da pesquisa, acreditávamos que até o 2º ano do

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

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

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

Ao analisarmos esses resultados, vemos que a progressão é notável em todas as habilidades, exceto em identificação de letras e rimas, as quais foram as duas habilidades que as crianças do Infantil

IV manifestaram bem desenvolvidas e semelhantes ao desempenho das crianças dos outros três anos escolares.

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

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

É importante ressaltar que nossa pesquisa foi desenvolvida em um município e escola que apresentam resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) acima da média. E durante a aplicação das atividades com as crianças, vimos que existe todo um trabalho empenhado para que isso aconteça, inclusive na forma como as crianças nos receberam e fizeram cada tarefa.

O objetivo do nosso trabalho foi alcançado. Conseguimos fazer um mapeamento da progressão de cada habilidade de consciência fonológica. Após a conclusão deste estudo, reafirmou-se a nossa visão sobre o processo de ensino-aprendizagem das crianças. Há necessidade de olhar para cada dificuldade que a criança apresenta. E essa necessidade reflete: na importância da escolha de um material didático

que possa dar suporte às crianças; na produção cuidadosa das tarefas das crianças, que não podem dispensar mínimos detalhes e na forma como se dá todo o trabalho em sala de aula.

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

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

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



do 2º ano mostram uma diferença de grande expressão quando comparados aos das crianças do Infantil IV.

Com os resultados desta pesquisa, foram surgindo novas ideias de trabalho com essa temática, tais como: a contribuição da consciência fonológica para a compreensão e interpretação de texto nos anos iniciais do Ensino Fundamental; verificação do nível de desenvolvimento da consciência fonológica de crianças de escolas com resultados considerados críticos em avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e verificação do nível de consciência fonológica de estudantes com dificuldades de leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esses foram pontos que surgiram durante a realização da nossa análise e que poderão servir como pesquisas futuras.

Em síntese, cumprimos o propósito proposto no objetivo geral: investigar o desenvolvimento de habilidades metafonológicas de crianças ingressantes na primeira etapa da educação básica ao final do ciclo de alfabetização, segundo ano do Ensino Fundamental. Esperamos poder contribuir com os estudos que já foram realizados sobre consciência fonológica e para os que ainda serão realizados.

## REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. M. A aquisição da escrita do português – considerações sobre diferentes perspectivas de análise. In: ROJO, R. (org). **Alfabetização e letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

ABUD, M. J. M. **O ensino da leitura e da escrita na fase inicial da escolarização**. São Paulo: E.P.U., 1987.

ADAMS, M. J, FOORMAN, B. R., LUNDBERG, I. e BEELER, T. **Consciência Fonológica em Crianças Pequenas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARAÚJO. M. D. M.. **O ensino-aprendizagem da consciência fonológica em materiais didáticos de Educação Infantil e de anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2014. 151 f. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade Federal do Ceará, 2014.

BADDELEY, A; GATHERCOLE, S. *Working Memory and Language*. Hove: Lawrence Erlbaum Associates, 1993.

BARRERA, L. F. de. La conciencia fonológica silábica y el aprendizaje de la lengua escrita. **Lectura y Vida**, n. 4, dez., 1999, p. 20-25.

BARRERA, S. D. Consciência Metalinguística e Alfabetização: um estudo com crianças da 1<sup>a</sup>

série do ensino fundamental. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.16, nº 3, 2003 p. 491- 503.

BERNHARDT, B; STEMBERGER, J. **Handbook of phonological development from the perspective of constraint-based nonlinear phonology**. San Diego, CA: Academic Press, 1998.

BISOL, L. **Introdução a estudos de fonologia do Português brasileiro**. 4. ed. Rio Grande do Sul: Edipucrs, 2005.

BORTONI-RICARDO, S.M. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola, 2005.

BRADLEY, L; BRYANT, P. E. Categorizing sounds and learning to read: a causal connections. **Nature**, 1979, 419 - 421.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: < 568 [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf)>. Acesso em 09/09/2018.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: 1996. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/leis/L9.394>>. Acesso em 23 de maio de 2014.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais (1ª a 4ª séries)**. Brasília: MEC/SEF, 1996.

BOTO, C. Apresentação. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo (Org.). **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011. p. 1-8.

CALLOU, D; LEITE, Y. **Iniciação à Fonética e à Fonologia**. 11ª edição. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2009.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. 6. ed. São Paulo: Scipione, 1993.

CÂMARA JR., M. **Estrutura da Língua Portuguesa**. 24ª ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

CAPOVILLA, A.; CAPOVILLA, F. C. **Alfabetização fônica: construindo competência de leitura e escrita**. 2ª Ed. São Paulo: FAPESP, 2010.

\_\_\_\_\_; DIAS, N. M.; MONTIEL, J. M. **Desenvolvimento dos componentes da consciência fonológica no ensino fundamental e correlação com nota escolar**, 2007. Artigo disponível em. Acesso em: 17/04/2013.

\_\_\_\_\_; CAPOVILLA, F. C. Efeitos do treino de consciência fonológica em crianças com baixo nível socioeconômico. **Psicologia: reflexão e crítica**, UFRGS- POA, v. 13, n. 1, p. 7-24, 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010279722000000100003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010279722000000100003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: 21 de janeiro de 2020.

CAPOVILLA, F. **Os novos caminhos da alfabetização infantil**. 2ª ed. São Paulo: Memnon, 2005.

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

CASALIS, S; LECOCQ, P. Les dyslexies. In: FAYOL, M; GOMBERT, J. E; LECOCQ, P;

ZAGAR, L. S.D (org). **Psychologie cognitive de la lecture**. Paris: puf, 1992, p. 195 -237.

CASTRO, L. R. **O futuro da infância e outros escritos**. Rio de Janeiro: Letras, 2013.

CIELO, C. A. **Relação entre a sensibilidade fonológica e a fase inicial de aprendizagem da leitura**. 1996. 148 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1996.

COHEN, R; GILABERT, H. **Découverte et apprentissage du langage écrit avant six ans**. Paris: PUF, 1992.

COIMBRA, M. **Metaphonological ability to judge phonetic and phonological acceptability in five-year-old monolingual and bilingual children**. 1997. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, PUCRS, Porto Alegre, 1997.

CORREA, J. Aquisição do sistema de escrita por crianças. In: CORREA, J; SPINILLO, A;

LEITÃO, S. (Orgs). **Desenvolvimento da linguagem escrita e textualidade**. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2001, p 19-70.

CUNHA, V. L. O; CAPELLINI, S. A. **Provas de Habilidade Metalinguísticas e de Leitura**. Rio de Janeiro: Revinter, 2011.

DEL RÉ, A. A pesquisa em Aquisição da Linguagem: Teoria e Prática. In: DEL RÉ, A. (Org.) **Aquisição da Linguagem**. São Paulo: Contexto, 2006, p. 13-44.

DEUSCHLE V; CECHELLA C. Consciência fonológica e dislexia. **Rev CEFAC**. v.11, p.194-200, 2009.

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

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

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

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

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

FLÔRES, O. C. O que tem a dizer a Psicolinguística a respeito da consciência humana. In: COSTA, Jorge Campos da; PEREIRA, Vera Wannmacher (orgs). **Linguagem e Cognição: Relações interdisciplinares**. Rios Grande do Sul: EDIPUCRS, 2009, p. 59-76.

FREITAS, P. G. **Um Olhar Sobre O Método Fônico**. Paraná. Universidade Estadual de Londrina, 2011.

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

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

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

\_\_\_\_\_. **Métodos e Técnicas da pesquisa social**. 6ª Ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

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

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

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

IBARRO, L; CAMACHO, P; ALVES, G; PEREIRA, V. **Consciência linguística e análise linguística**. XI Salão de Iniciação Científica – PUCRS, 2010. Disponível em: <http://www.pucrs.br/edipucrs/XISa-laoIC/Linguistica>. Acesso em: 06/05/2018.

IMARD, P. **O surgimento da linguagem na criança**. São Paulo: Artmed, 1998.

KATO, M. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1985.

LARROSA, J. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LEITE, Y. F. O pensamento fonológico de J. Mattoso Câmara Jr. **Linguagem**: Revista Brasileira de Estudos de Língua e Literatura. Rio de Janeiro: Presença, número 07, 1990, p. 33-38.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2007.

LIBERMAN, I. Y.; SHANKWEILER, D.; FISCHER, F. W.; CARTER, B. Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. **Jornal of experimental child psychology**, 1974, 201 – 212.

MANN, V. A. Phonological awareness: role of Reading experience. **Cognition**, 1986, 65-92.

MASSINI-CAGLIARI, G; CAGLIARI, L. C. Fonética. In: MUSSALIM, F; BENTES, A. C (org.). **Introdução à Linguística**: domínios e fronteiras. Volume 1. São Paulo: Cortez editora, 2004, p. 105-146.

MAGNUSSON, E. In: YAVAS, Mehmet S. (Org). **Desvios fonológicos em crianças**: teoria, pesquisa e tratamento. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

MATZENAUER, C. L. B. Unidades da fonologia na aquisição da linguagem. (2014). **Prolíngua**. In: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/prolingua/article/view/19320>. Acesso: 17 de maio de 2020.

\_\_\_\_\_. Teorias fonológicas e aquisição da fonologia. In: MATZENAUER, C. L. B.; BONILHA, G. F. G (Org.) **Aquisição da fonologia e Teoria da Otimidade**. Pelotas: EDUCAT, 2003, 37-54.

MCGUINNESS, D. **O ensino da leitura**. O que a ciência nos diz sobre como ensinar a ler. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MOOJEN, S; LAMPRECHT, R. R; SANTOS, R. M; FREITAS, G.M; BRODACK, R; SIQUEIRA, M; CORREA, A; GUARDA, E. **Consciência Fonológica**: Instrumento de avaliação sequencial. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MORAIS, A. G. **Consciência fonológica na Educação Infantil e no ciclo de alfabetização**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

\_\_\_\_\_. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, J.; CONTENT, A.; CARY, L.; MEHLER, J. Syllabic segmentation na literacy. **Language and cognitive processes**. Volume 4, 1990, 57-67.

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

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

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

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

SCLIAR-CABRAL, L. **Princípios do Sistema Alfabético do Português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003.

SEABRA, A. G. CAPOVILLA, Fernando César. **Alfabetização: método fônico**. 5ª Ed. São Paulo: Memnon, 2011.

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

SIGNORINI, A. **La conciencia fonologica y la lectura: Teoría e investigación acerca de una relación compleja**. Lectura y Vida, set. 1998.



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

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

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

SILVA, M. B. da. **Leitura, Ortografia e Fonologia.** São Paulo: Ática, 1981.

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

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

STANOVICH, K. E.; CUNNINGHAN, A. E.; CRAMER, B. R. Assessing phonological awareness in kindergarten children: issues of task comparability. **Jornal of experimental child psychology**, 1988, 175-190.

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

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

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

# ÍNDICE REMISSIVO

- A 71
- Alfabetização 65, 66, 69, 71, 72
- C
- Conhecimento 2, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 30, 31, 55, 60, 72
- Consciência 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 35, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69
- Crianças 16, 21, 22, 23, 24, 25, 28, 29, 30, 34, 35, 36, 37, 39, 46, 48, 51, 52, 53, 54, 55, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 67, 70, 72
- D
- Desenvolvimento 16, 17, 18, 21, 22, 29, 51, 52, 53, 54, 56, 60, 61, 62, 63, 64, 72
- E
- Educação 52, 58, 59, 60, 63, 64, 66
- F
- Fonema 18, 21, 22, 23, 25, 27, 28, 31, 53, 60, 61, 63
- Fonemas 17, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 35, 36, 53, 54, 55, 58, 59, 61, 63
- Fonológica 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 26, 27, 28, 51, 52, 55, 56, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 69
- H
- Habilidades 16, 17, 18, 20, 21, 22, 28, 30, 31, 34, 35, 48, 53, 55, 56, 58, 59, 60, 61, 62, 64
- I
- Identificação 23, 24, 27, 35, 36, 53, 54, 55, 58, 59, 61, 63
- Infantil 34, 35, 36, 37, 46, 51, 52, 53, 54, 56, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 71

**Maria das Doris Moreira de Araújo  
Mônica de Souza Serafim**

# CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA



RFB Editora  
Home Page: [www.rfbeditora.com](http://www.rfbeditora.com)  
Email: [adm@rfbeditora.com](mailto:adm@rfbeditora.com)  
WhatsApp: 91 98885-7730  
CNPJ: 39.242.488/0001-07  
Av. Governador José Malcher, nº 153, Sala 12,  
Nazaré, Belém-PA, CEP 66035065

