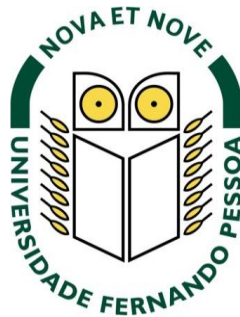


LARISSA DE CAMARGO PASSOS

**Literacia Emergente: avaliação e estimulação das habilidades
da consciência fonológica no pré-escolar, como fator
significativo para a aquisição da leitura e escrita**

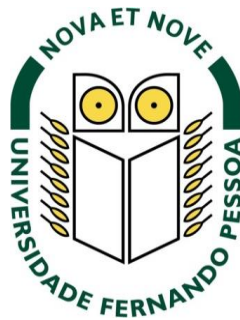


UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

Porto, 2022

Larissa de Camargo Passos

**Literacia Emergente: avaliação e estimulação das habilidades
da consciência fonológica no pré-escolar, como fator
significativo para a aquisição da leitura e escrita**



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

Porto, 2022

Larissa de Camargo Passos

Literacia Emergente: avaliação e estimulação das habilidades da consciência fonológica no pré-escolar, como fator significativo para a aquisição da leitura e escrita



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

Dissertação de mestrado apresentada à Universidade Fernando Pessoa, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação Especial: (Área de especialização: Domínio Cognitivo e Motor), sob a orientação: Professora Doutora Luísa Saavedra

RESUMO

A literacia emergente é reconhecida como imprescindível para a aprendizagem em leitura e escrita, sendo a consciência fonológica uma de suas competências. O presente estudo teve como objetivo analisar o impacto da estimulação da consciência fonológica na promoção da aprendizagem formal da leitura e escrita em crianças pré-escolares.

Tendo como critério de participação na pesquisa, crianças com frequência regular à escola e não apresentar déficits perceptivos ou cognitivos. O estudo baseou-se em dois momentos de avaliação, um período de pré-teste, seguido da implementação de um programa de intervenção e posteriormente um pós-teste.

Trata-se de uma abordagem quase experimental, na qual um grupo de 24 crianças entre 5 e 6 anos de idade realizou testes cognitivos de inteligência não verbal (R2), Teste de Habilidades e Competência Pré-Alfabetização e de tarefa consciência fonológica. Depois foi aplicado um programa de intervenção de consciência fonológica com duração de 20 sessões semanais de 30 minutos cada, as crianças foram reavaliadas com a tarefa de consciência fonológica em três componentes.

Os resultados do pré teste e pós teste e das comparações realizadas, indicam resultados positivos do programa na consciência fonológica das crianças, em duas das três subtarefas analisadas: identificando rimas e representando fonemas com letras.

A presente pesquisa, em consonância com pesquisas realizadas no Brasil e em outros países, mostra ser possível um trabalho voltado para o desenvolvimento da consciência fonológica em crianças de pré-escola independentemente do seu nível socioeconómico.

Palavras-chave: literacia emergente; consciência fonológica; pré-escola

ABSTRACT

Emergent literacy is recognized as indispensable for learning in reading and writing, and phonological awareness is one of its competencies. Considering this, the present study aims to analyze the impact of phonological awareness stimulation on the promotion of formal learning of reading and writing in preschool children.

Having as a criterion for participation in the research, children with regular attendance at school and not presenting perceptual or cognitive deficits. The study was based on two evaluation moments, a pre-test period, followed by the implementation of an intervention program and later a post-test.

For this purpose, this paper proposes a quasi-experimental approach in which a group of 24 children aged 5 to 6 years performed cognitive tests of non-verbal intelligence (R2), Pre-Literacy Skills and Competence and phonological awareness task before. After a phonological awareness development project lasting 20 weekly sessions of 30 minutes each, the children were reassessed with the phonological awareness task in three components.

The results of the pre-test and post-test and of the comparisons performed, indicate positive results of the program on the children's phonological awareness in two of the three subtasks analyzed: identifying rhymes and representing phonemes with letters.

The present research, in line with research conducted in Brazil and other countries, shows that it is possible to develop phonological awareness in preschool children regardless of their socioeconomic level.

Keywords: emergente literacy; phonological awareness; preschool

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Elzete Mesquito, diretora da Escola Recanto Lápis de Cor, por ter me permitido realizar a pesquisa na sua instituição. Ela não é só uma diretora e proprietária da escola, é uma pessoa dedicada a causa da educação e a inclusão. O trabalho que ela faz com as crianças de educação especial é de total entrega, amor e confiança no potencial de cada uma.

Agradeço a participação da professora Valéria e sua ajuda na intervenção, acreditando no trabalho, e assim realizando todas as atividades propostas.

Agradeço a Dra. Prof^a. Luisa Saavedra por ter aceitado orientar o meu trabalho e suas contribuições que foram de grande valor para a conclusão do trabalho.

Agradeço a minha família por sempre estar ao meu lado em todos os projetos que invisto.

Agradeço a oportunidade de conhecer uma cidade tão linda como o Porto, junto com pessoas que fizeram a viagem divertida e saudosa. Ter ido a cidade de Fátima agradecer por todas as bençãos que tenho recebido na minha vida.

INDICE

RESUMO.....	v
ABSTRACT	vii
AGRADECIMENTOS	viii
ÍNDICE DE TABELAS	xi
ÍNDICE DE ANEXOS	xii
INTRODUÇÃO.....	1
ENQUADRAMENTO TEÓRICO	5
1. Educação Infantil no Brasil	5
1.1. Breve histórico	5
1.2. Políticas Públicas da Educação Infantil	6
2. Literacia Emergente.....	10
2.1. Conceito de Literacia Emergente	10
2.2. A literacia emergente e a Educação Infantil.....	12
2.3. Literacia Emergente e as competências favorecedoras da alfabetização	15
3. Consciência Fonológica.....	16
3.1. Compreendendo o processo de desenvolvimento da leitura	16
3.2. A importância da Consciência fonológica para a aquisição da leitura.....	19
3.3. A consciência fonológica na Educação Infantil	21
ABORDAGEM EMPÍRICA	26
1. Problemática	26

1.1. Perguntas de partida	26
2. Objetivos.....	27
2.1. Objetivo Geral.....	27
2.2. Objetivos específicos.....	27
METODOLOGIA.....	28
1. Tipo de Metodologia	28
2. Caracterização dos participantes	28
3. Técnica de recolha de dados	29
3.1. Teste Não Verbal de Inteligência para Crianças (R2) – Rosa, H. R., Alves, I. C. B. (2012).....	29
3.2. Tarefa de avaliação da consciência fonológica – (Adams et al., 2005)	30
3.3. Teste de Habilidades e Conhecimento Pré-Alfabetização – THCP	31
4. Procedimentos	32
5. Princípios Éticos.....	36
APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	37
1. Pré-teste	37
2. Pós-teste.....	39
3. Comparação Pré-teste e Pós-teste.....	41
CONCLUSÃO.....	47
BIBLIOGRAFIA	49
ANEXOS	60

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Características descritivas dos participantes.....	29
Tabela 2: Estatísticas descritivas do resultado do teste R2	30
Tabela 3: Resultado do teste R2, segundo a classificação.....	30
Tabela 4: Estatística descritiva do resultado do THCP	31
Tabela 5: Resultado do THCP, segundo a classificação	32
Tabela 6: Estatísticas descritivas das subtarefas de Consciência Fonológica antes da intervenção (pré-teste).	37
Tabela 7: Pontuação da subarefa <i>identificando rimas</i> antes da intervenção.	38
Tabela 8: Pontuação da subarefa <i>contando sílabas</i> antes da intervenção.	38
Tabela 9: Pontuação da subarefa <i>combinando fonemas iniciais</i> antes da intervenção..	38
Tabela 10: Pontuação da subarefa <i>comparando tamanhos de palavras</i> antes da intervenção.....	39
Tabela 11: Pontuação da subarefa <i>representando fonemas com letras</i> antes da intervenção.....	39
Tabela 12: Estatísticas descritivas das subtarefas de Consciência Fonológica depois da intervenção (pós-teste).....	40
Tabela 13: Pontuação da subarefa <i>identificando rimas</i> depois da intervenção.	40
Tabela 14: Pontuação da subarefa <i>combinando fonemas iniciais</i> depois da intervenção.	41
Tabela 15: Pontuação da subarefa <i>representando fonemas com letras</i> depois da intervenção.....	41
Tabela 16: Comparação da pontuação do pré-teste e do pós-teste de consciência fonológica.	43

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	53
ANEXO 2 - Teste não verbal de inteligência para crianças - R2	55
ANEXO 3 - Tarefa de Avaliação da Consciência Fonológica	61
ANEXO 4 - Livro de exercícios THCP (exemplos).....	67
ANEXO 5 - Carta de anuência para realização da pesquisa.....	76
ANEXO 6 - Cronograma do Programa	78
ANEXO 7 - Jogos de Escuta	79
ANEXO 8 - Jogos de Rimas.....	80
ANEXO 9 - Introduzindo a noção das palavras e frases	83
ANEXO 10 - Introduzindo a consciência silábica / Introduzindo fonemas iniciais.....	85
ANEXO 11 - Figuras e Sons	86
ANEXO 12 - Parecer Comitê de Ética da Plataforma Brasil	89

INTRODUÇÃO

Ler é uma das habilidades fundamentais para o exercício pleno da cidadania, conferindo uma competência extraordinária, pois dá acesso a experiências, conhecimentos, reflexões, sentimentos, desejos de quem decidiu usar a escrita para se comunicar, e que, apesar de podermos pensar ser um processo antigo, tem “somente” 5000 anos (Martins, 2002). Apropriada do poder da leitura as pessoas aumentam as possibilidades e conseguem vencer barreiras do espaço e do tempo. Compreender e dominar a leitura tornou-se por isso uma exigência universal. A leitura é uma constante fonte de aprendizagem e conhecimento, oportunizando o desenvolvimento pessoal nos seus aspectos intelectual, ético, cívico, com efeitos de aumento do potencial humano.

Ao longo das últimas décadas, vários esforços têm sido desenvolvidos no sentido de tornar a leitura e a escrita acessível a todos. O objetivo é que todas as crianças aprendam a ler e escrever nos primeiros anos de escolaridade, de modo que, na adolescência, dominem perfeitamente a leitura e as regras ortográficas. Estudos realizados na população brasileira evidenciaram sérios problemas na competência de leitura e escrita de alunos (Capovilla, 2005), com isso, o estímulo das competências relacionadas à aquisição da leitura e escrita, poderá ser útil para apontar a importância do desenvolvimento dessas habilidades na pré-escola. A detecção precoce de problemas no desenvolvimento dessas competências pode ser um avanço para identificação de práticas pedagógicas mais eficientes.

A investigação da forma de como se realiza a aprendizagem da leitura e das competências facilitadoras dessa aprendizagem tem provocado o interesse de vários estudiosos do assunto (Castro & Gomes, 2000; Spear-Swerling & Sternberg, 1996). Os achados desses estudos têm revelado que o modo como as crianças iniciam a aprendizagem formal da leitura, direciona o seu percurso escolar, entretanto é igualmente influenciado pelas experiências e oportunidades disponibilizadas antes da alfabetização. Como exemplo, temos estudos mostrando que crianças em idade pré-escolar, que vivem em ambiente familiar com alto índice de exposição à material impresso, em que pais têm elevados índices de literacia, adquirem em geral um significativo conhecimento de conceitos associados com a leitura e com a relação entre a oralidade e escrita, anteriormente ao iniciarem a aprendizagem formal (Cadime et al., 2009; Lopes, 2010; Martins & Niza, 1998).

Embora a exposição a livros e materiais impressos sejam importantes na aquisição da leitura, essa não se processa de forma automática e natural, ou seja, na ausência de instrução formal. A aprendizagem da leitura geralmente demanda da interação com um adulto que de forma sistemática conduz a atenção da criança para as letras e para o código alfabético. Sim-Sim (2001), alega que a aprendizagem da leitura é um processo que se inicia bem antes do seu sistema formal e o seu êxito depende das experiências e conhecimentos da criança, particularmente ao nível da consciência fonológica. Segundo Gombert (*cit. in* Horta & Alves Martins, 2004) a consciência fonológica é a capacidade de identificar as componentes fonológicas das unidades linguísticas independentemente do seu significado, mantendo “a capacidade de perceber que as palavras são constituídas por sons, os fonemas e que a esses fonemas correspondem letras ou grafemas” (Horta & Alves Martins, 2004, p.214). Estudos tem demonstrado que as crianças têm uma percepção implícita a unidades fonêmicas das palavras e sílabas, e crianças entre 3 e os 4 anos já apresentam habilidade para manipular conscientemente as sequências de fonemas (Lima, 2009; Sim-Sim, 1998; Yopp & Stapleton, 2008). As investigações revelam que a consciência fonológica apresenta uma evolução significativa como resultado da instrução em um sistema alfabético e escrita (Martins & Farinha, 2006; McGuinness, 2005).

Levando em consideração a importância do desenvolvimento da consciência fonológica para a aprendizagem da leitura e escrita faz-se indispensável intervir no contexto pré-escolar aplicando um programa de treino da consciência fonológica percebendo de que maneira os resultados deste treino são significativos. Considerando que as crianças oriundas de meios desfavorecidos são as que menos contam com experiências linguisticamente estimulantes, evidenciando dificuldades nesta área, e que a escola de educação infantil é responsável por atenuar estas insuficiências (Lopes, 2006), passa a ser essencial os educadores saberem como realizar uma intervenção com tarefas estimulantes e ao mesmo tempo que facilitam o desenvolvimento da consciência fonológica compreendendo que esta capacidade se encontra diretamente associada com a aprendizagem da leitura e escrita (Sim-Sim et al., 2008).

Em 2009, a frequência na Pré-escola no Brasil passou a ser obrigatória com a alteração na legislação educacional. As Secretarias Municipais de Educação passaram a ser orientadas por documentos oficiais publicados pelo Ministério da Educação, que apresentam princípios norteadores para a Educação Infantil. Assim, foram criados o

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (Brasil, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2010). Em 2017 foi criada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é um documento normativo que define o conjunto progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica, e que marca um salto histórico ao reconhecer a Educação Infantil como uma etapa essencial e estabelecer direitos de aprendizagem para as crianças de 0 a 5 anos (BRASIL, 2017). Um dos campos de experiência que compõe o BNCC refere-se à implicação da criança no mundo da linguagem e seu contacto com a escrita e leitura de diversos tipos textuais e a importância desse convívio para a construção de hipóteses de escrita e leitura, envolvendo o desenvolvimento de competências básicas facilitadoras para a aprendizagem de leitura e escrita. Diante dessas novas perspectivas no cotidiano da aprendizagem na educação infantil, é de grande contribuição a orientação do educador no desenvolvimento de atividades que possibilitam estimular a consciência fonológica durante a sua prática pedagógica.

Mediante o que as teorias demonstram sobre a importância da estimulação das habilidades e conhecimentos considerados facilitadores da aprendizagem da leitura e escrita, entre as quais a habilidade de consciência fonológica, foi proposto um trabalho de orientação da educadora e intervenção com os alunos da Pré-escola II, última série do ciclo da Educação Infantil, com idade entre 5 e 6 anos, de classe socioeconômica média baixa, moradores de uma comunidade situada na zona sul da cidade do Rio de Janeiro. Foi investigado através teste formais o conhecimento e desenvolvimento da consciência fonológica das crianças. Foram aplicados dois testes, R2 que avalia a inteligência não verbal e THCL que avalia as habilidades e conhecimentos pré-alfabetização e aplicada uma tarefa de consciência fonológica que avalia os componentes de identificação de rimas, contando sílabas, identificação de fonemas iniciais iguais, escrita de nomes de figuras representando fonemas com letras. Após os resultados foi proposto um programa de treinamento de consciência fonológica em crianças de pré-escola. A importância deste trabalho na educação infantil justifica-se pelo impacto da habilidade de consciência fonológica para a aprendizagem formal da leitura e da escrita (Adams et al., 2005).

O programa foi realizado uma vez por semana, sendo que cada nova tarefa proposta foi demonstrada pela pesquisadora na sala de aula com os alunos e observação direta da

educadora. A educadora ficou encarregada por realizar as atividades concretas com o objetivo de estimular o desenvolvimento da consciência fonológica com crianças de pré-escola, diariamente, com duração por volta de 15 a 20 minutos. As atividades seguiram uma sequência conforme seu grau de dificuldade, podendo ser flexíveis quanto à frequência e ordem a ser apresentada.

No final do treinamento as crianças foram reavaliadas com a tarefa de consciência fonológica com o objetivo de compreender o impacto que do treinamento na sua aprendizagem.

O sucesso na aquisição da leitura e escrita tem relação com inúmeros fatores, dentre esses, destacam-se as competências facilitadoras da aprendizagem da leitura e escrita – as competências metalingüísticas – e, dentro destas, a consciência fonológica (Adams, 2005). A aprendizagem da leitura e escrita inicia-se antes mesmo da entrada da criança no 1º ano do Ensino Fundamental. Nos anos pré-escolares as crianças vão se apropriando de conhecimentos sobre a linguagem escrita, os quais se tornam facilitadores da sua aprendizagem formal (Justine & Kaderavek, 2002; Whitehurst & Lonigan, 1998). Com isso, se tiver um desenvolvimento satisfatório das habilidades consideradas precursoras da alfabetização, as estratégias e metodologias utilizadas pelo professor proporcionará às crianças meios de fazerem descobertas necessárias para que ocorra o processo de alfabetização.

Embasado nessas informações pretende-se contribuir para a área de pesquisa e estudos da literacia emergente, analisando o papel de algumas dessas habilidades cognitivas e linguísticas como precursoras da alfabetização e no caso deste estudo a consciência fonológica.

Em termos organizativos, optou-se pela seguinte estruturação do trabalho: enquadramento teórico; abordagem empírica, problemática e objetivos do estudo; seguindo-se a apresentação e análise dos resultados. as conclusões e a bibliografia.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Educação Infantil no Brasil

1.1. Breve histórico

A Educação Infantil nem sempre teve um lugar de destaque na formação da criança pequena. A creche surgiu a partir da entrada da mulher no trabalho da indústria, sendo um lugar que elas podiam deixar seus filhos para trabalhar. No Brasil as creches serviam para outros fins, pois as creches populares atendiam as crianças filhas de trabalhadoras domésticas e da indústria e tinham por finalidade cuidar da alimentação, higiene e segurança física delas. Com o passar dos anos foram criados departamentos que com o intuito de cuidar, dar amparo e bem-estar social à criança. Foi na década de 60 e meados de 70 do século, que foram instituídas novas políticas públicas sociais nas áreas da educação, saúde, assistência social, previdência, sendo acrescido à constituição que o nível básico da educação seria obrigatório e gratuito (Bach & Peranzoni, 2014).

Em 1970, a evasão escolar e repetência das crianças das classes pobres no primeiro grau ocorrem de maneira crescente. Por esse motivo foi criada a educação pré-escolar, chamada educação compensatória, para crianças de quatro a seis anos para compensar as carências culturais existentes na educação familiar da classe baixa. É compensatória pelo conceito de que as carências culturais são fomentadas pelas famílias que não conseguem oferecer condições para um bom desenvolvimento escolar, e faltam-lhe requisitos básicos que não foram transmitidos por seu meio social e que seriam necessários para o sucesso escolar. Entretanto, essas pré-escolas não têm um caráter formal, pois não havia contratação de professores qualificados e remuneração suficiente para a construção de um bom trabalho pedagógico (Kuhlmann, 1998).

Outro fator relevante é a diferença de oferta de trabalho entre as creches particulares e públicas. Enquanto as creches particulares desenvolviam atividades educativas, voltadas para os aspectos cognitivos, emocionais e sociais, as creches públicas prestavam um atendimento de caráter assistencialista, que consistiam na oferta de alimentação, higiene e segurança física, sendo, muitas vezes, prestado de forma precária e de baixa qualidade (Bach & Peranzoni, 2014).

A educação das crianças de 0 a 6 anos no Brasil estruturou-se, ao longo do século XX, a partir do desmembramento entre as creches, instituições vistas de cunho assistencial, que se destinam a cuidar das crianças de mulheres que precisam trabalhar fora de casa, e as pré-escolas, instituições com finalidade educacional, objetivando a preparação das crianças para o seu ingresso no ensino formal (Viana, Ribeiro & Barrera, 2017).

1.2. Políticas Públicas da Educação Infantil

No Brasil a atual Constituição Federal (Brasil, 1988) é assegurada a criança o direito ao acesso à creche e à pré-escola, prevendo o direito à educação desde o nascimento. Com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), lei n.8.069, os municípios passam a ser responsáveis pelo atendimento aos direitos da criança e adolescência, criando diretrizes municipais, A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em vigor (Brasil, 1996), no ano 2009 (Brasil, 2009) alterou a legislação educacional e passou a prever a obrigatoriedade da frequência ao sistema educativo das crianças de 4 a 17 anos, período que engloba da pré-escola ao ensino médio. Essa extensão da obrigatoriedade é incluída na LDB em 2013, consagrando plenamente a obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças de 4 a 5 anos em instituições de Educação Infantil. A partir da modificação introduzida na LDB (2006), que antecipou o acesso ao Ensino Fundamental para 6 anos de idade, a educação infantil passa a atender as crianças de 0 a 5 anos, havendo uma separação entre creches, destinadas ao atendimento das crianças de 0 a 3 anos, e as pré-escolas, destinadas às crianças de 4 e 5 anos (Brasil, 2006).

A partir dessas publicações dá-se um avanço em relação à educação infantil. Estudos foram realizados com o objetivo de discutir a função da creche/pré-escola. Foi concluído que, independentemente da classe social, a educação da criança pequena é de suma importância e que todos deveriam ter acesso a ela. Tanto a creche como a pré-escola são incluídas na política educacional, seguindo uma concepção pedagógica, juntando a ação familiar, deixando de ser de caráter assistencial, passando a ser um dever do Estado e direito da criança.

Foram criados, pelo Ministério da Educação, documentos oficiais com a finalidade de orientar as Secretarias Municipais de Educação sobre os princípios norteadores para a Educação Infantil. Sendo os mais importantes o Referencial Curricular Nacional para a

Educação Infantil (RCNEI) (Brasil, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2010).

O RCNEI constitui-se um conjunto de referências e orientações, que visa orientar práticas educativas com o objetivo de promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras. É um guia, com uma proposta aberta, flexível e não obrigatória, de reflexão e orientação que pretende respeitar os estilos existentes e a diversidade cultural brasileira. Ele apresenta a criança como um sujeito social e histórico que constrói o conhecimento a partir das interações que estabelece com as outras pessoas. Com isso, é necessário conhecer e reconhecer cada criança como sujeito único em sua individualidade e diferença, cada qual com um jeito particular de ser e considerando o seu contexto social.

Compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da educação infantil e de seus profissionais. Embora os conhecimentos derivados da psicologia, antropologia, sociologia, medicina, et. possam ser de grande valia para desvelar o universo infantil apontando algumas características comuns de ser das crianças, elas permanecem únicas em suas individualidades e diferenças (BRASIL, 1998, p.45).

É importante destacar que o RCNEI trabalha com a ideia de identidade, por ser essa a marca da diferença entre as pessoas, que sua construção se dá por meio das interações sociais estabelecidas pela criança, onde pelas quais se funde com o Outro para diferenciar-se dele.

As DCNEI fazem parte de uma política nacional de direito à educação básica, uma política para a infância é um investimento social que considera as crianças como “sujeitos de direitos”, cidadãos em processo. Com isso, esse documento contempla o trabalho nas creches para as crianças de 0 a 3 anos e nas pré-escolas para as crianças de 4 e 5 anos, norteadas as propostas curriculares e os projetos pedagógicos, estabelecendo paradigmas para a própria concepção destes programas de cuidado e educação, com qualidade. Os princípios norteadores que as propostas pedagógicas das instituições de educação infantil devem respeitar são:

- a) Os princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum e ao meio ambiente;
- b) Princípios políticos dos direitos da cidadania, do exercício da criatividade e do respeito à ordem democrática;
- c) Princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de expressão nas manifestações artísticas e culturais.

Segundo o documento, no seu Artigo 9º (Brasil, 2010), as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da educação infantil devem ter como eixo norteador as interações e as brincadeiras, o que enfatiza o caráter lúdico que deve fazer parte das atividades educativas realizadas, com essa faixa etária, porém com a intenção de promover o desenvolvimento infantil. Além dos objetivos educacionais a proposta pedagógica das instituições deve ter sua função sociopolítica, “[...] promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância” (Brasil, 2010, p. 17). As grandes diferenças entre as classes socioeconômicas em relação à quantidade e qualidade do material, e das experiências no ambiente familiar que podem dar suporte às competências facilitadoras da aprendizagem da leitura e escrita, destacando-se, nas classes socioeconômicas mais baixas, a menor quantidade de livros e o menor tempo dedicado a leitura compartilhada de histórias, faz com que as instituições de Educação Infantil tenham um papel fundamental para minimizar essas diferenças, oferecendo as experiências de contato com a linguagem escrita (Kirby & Hogan, 2008; Phillips & Lonigan, 2010).

Na literatura há o reconhecimento que as crianças tendem a se beneficiar da frequência à educação infantil e que esses benefícios se correlacionam com a qualidade da educação recebida, sendo mais significativa para as crianças pertencentes à classe socioeconômica mais baixa (Campos et al., 2011; Kagan, 2011; Melhuish, 2013). A avaliação da qualidade da educação infantil deve considerar a estruturação do currículo em geral e, de modo mais específico, as atividades pedagógicas realizadas.

Recentemente, em 2017, foi criada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que define os direitos e objetivos de aprendizagem de todo aluno e aluna do Brasil e que, até 2020 deverá ser implementada em todas as escolas do país. É um documento que orienta os conhecimentos e as habilidades essenciais que bebês, crianças e jovens de todo o país têm o direito de aprender durante toda a vida escolar. A Base estabelece Cinco Campos de Experiência para a Educação Infantil, que mostram quais são as experiências fundamentais para que a criança aprenda e se desenvolva. No campo da experiência: Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação:

Realça as experiências com a linguagem oral que aumentam as várias formas sociais de comunicação presentes na cultura humana, tais como cantigas, brincadeiras de roda, conversas, jogos cantados, parlendas, entre outros. Realça as experiências com a leitura de histórias que

possibilitam aprendizagens relacionadas à leitura, ao comportamento leitor, à criatividade, à representação e a linguagem escrita, instigar a criança a conhecer os detalhes do texto e das imagens e a ter contato com os personagens. O campo compreende as experiências com as práticas cotidianas de uso da escrita, sempre em contextos significativos e plenos de significados, promovendo imitação de atos escritos em situações de faz de conta, bem como situações em que as crianças se arriscam a ler e a escrever de forma espontânea, apoiadas pelo professor, que as engaja em reflexões que organizam suas ideias sobre o sistema de escrita (Trevisan, 2018, Nova Escola)

Com as novas perspectivas de aprendizagem na Educação Infantil há a necessidade de promover aos educadores estudos de formação continuada na área de atuação. Assim, faz-se primordial que o educador tenha uma noção da importância das competências e habilidades a serem desenvolvidas na promoção da aprendizagem da leitura e escrita e a consciência do seu trabalho no processo de letramento. Com isso, é relevante realizar um trabalho de ação pedagógica com enfoque no desenvolvimento e construção da linguagem – sons, imagens, fala e escrita -, focando em propostas de jogos e atividades que possibilitam à criança pensar e dialogar com a linguagem. É importante ao educador um domínio de conhecimentos sobre a forma de desenvolver a consciência fonológica.

Os estudos realizados vêm demonstrando que o trabalho pode ser iniciado na fase da Educação Infantil. No livro *Consciência Fonológica em crianças pequenas*, os autores sustentam essa ideia, argumentando que ele está ligado ao sucesso ou fracasso na primeira série. Assim destacam:

Embora uma série de diferentes níveis de consciência linguística esteja, de uma forma ou de outra, pressuposta nos diálogos ou nas atividades da instrução inicial à leitura, já foi demonstrado que a consciência de crianças em idade pré-escolar acerca dos fonemas – dos sons da fala que correspondem mais ou menos a cada letra – tem um poder preditivo único, sendo responsável, estatisticamente, por até 50% da variância em sua proficiência na leitura no final da primeira série (Blachman, 1991; Juel, 1991; Stanovich, 1986; Wagner et al., 1994). Além disso, diante de uma escrita alfabética, o nível de consciência fonológica de uma criança ao entrar na escola é considerado o indicador individual mais forte do êxito que ela terá ao aprender a ler – ou, ao contrário, da probabilidade de que não o consiga (Adams, 1990; Stanovich, 1986; Adams et al., 2005, p. 20)

A inclusão da consciência fonológica no projeto pedagógico, se faz importante no fato de preparar a criança para o processo de decodificação da língua por meio do estudo de grafemas, sons, sílabas e palavras, a partir de um pensamento mais aberto a novas descobertas e reflexões. Assim, o sucesso das primeiras fases da leitura e da escrita, depende também de um determinado nível de consciência fonológica assimilado anteriormente pela criança, seja de modo formal ou informal e que começa com a oralidade.

2. Literacia Emergente

2.1. Conceito de Literacia Emergente

Whitehurst e Lonigan (1998), definem literacia emergente como sendo um conjunto de competências, atitudes e conhecimentos, que se pressupõe serem imprescindíveis para a aprendizagem e desenvolvimento das formas habituais da leitura e escrita, e que precisam ser desenvolvidas precocemente. Foi a partir dos anos 80, que a conceituação de literacia emergente (*Emergent Literacy*), alcançou um maior destaque, após várias pesquisas que tinham como objetivo analisar os conhecimentos infantis, sobre a linguagem escrita, em etapas antes da aprendizagem formal. A terminologia *Literacia Emergente* é resultado de uma reflexão de dois termos que a caracterizam: a *literacia* ressalta interligação da leitura e escrita, enquanto linguagens e formas de comunicação, levando em conta que ambas se influenciam mutuamente ao longo do seu processo de desenvolvimento, e *emergente*, refere-se à precocidade e continuidade do processo de descoberta e acomodação da linguagem escrita, isto é, processo pelo qual as crianças se transformam em leitoras e escritoras (Teale & Sulzby, 1989; Mata, 2006).

A *Literacia Emergente* é um processo que se inicia desde cedo e engloba, especialmente, o período pré-escolar da criança (Cruz & Ribeiro *cit. in* Pacheco, 2012), afirma que a aprendizagem da leitura e escrita pode acontecer desde cedo, sem que se defina quando é ou deva ser esse cedo, partindo das experiências disponibilizadas, sejam elas intencionais ou não, do ponto de visto do adulto. A criança começa suas explorações com papel e lápis ou canetas, ao tentar desenhar a realidade que as envolvem, para além de pessoas e objetos que as cercam, começam a fazer seus ensaios de representação da escrita. Nessas produções escritas das crianças, desde muito cedo, vemos rabiscos, garatujas, formas tipo letra, ou mesmo letras, que notadamente são diferentes dos seus desenhos. Esses ensaios revelam que as crianças, precocemente, estão alertas ao ambiente no qual a escrita está presente e nos mais diferentes meios e situações do seu dia a dia. Percebe-se que a consciência e conhecimentos que as crianças desenvolvem desde cedo ultrapassa o conhecimento de letras, sons e palavras. As crianças, mesmo com pouca idade, descobrem características da linguagem escrita que os adultos ainda nem pensam em ensinar-lhes formalmente como, por exemplo, as várias letras de uma palavra, ou que as letras que formam uma palavra devem estar

juntas, ou tampouco que palavras diferentes são escritas com letras diferentes (Clay, 1998; Ferreiro & Teberosky, 1986).

Nessa perspectiva, são vários os pilares em que o processo de literacia emergente se baseia (Mata, 2006), tais como: social, cultural, precoce, e contínuo, conceptual, ativo e participativo, contextualizado e significativo, funcional e afetivo. O contacto e a vivência que as crianças têm na idade pré-escolar, em especial a oportunidade, quantidade e diversidade de leitura e de investigação da linguagem escrita, assim como o sentimento de capacidade influenciam o desenvolvimento de competências de literacia emergente, bem como o envolvimento e sentimentos diante da leitura e escrita. (Rebello, 1990, p.11). Desse modo, a criança desde muito cedo desenvolve a sua compreensão sobre o código escrito, sendo que as suas funções de literacia estão relacionados na aprendizagem. Teale e Sulzby (*cit. in* Mata, 2006), enfatizam, que as crianças estão em constante construção do seu conhecimento sobre a linguagem escrita.

Segundo Mata (2006), o processo de Literacia Emergente é cultural, pois a criança alcança os conhecimentos da leitura e da escrita por meio do contacto com o mundo que a rodeia, isto é, os conhecimentos que cada criança absorve são diferentes, visto que o mundo é composto por várias culturas e as experiências são diferentes em cada uma delas. O nível sociocultural dos pais é uma variável que influencia no desenvolvimento das práticas da literacia desenvolvidas pelas famílias, bem como o acesso ao material de escrita (Pacheco, 2012). Lynch, (2007), também aponta que pais de nível sociocultural baixo podem dar menos importância ao desenvolvimento da leitura e da escrita. Os pais são promotores educativos que possuem o papel importante neste processo. As interações mais primordiais surgem do ato de brincar e de contar histórias, pois oferecem a oportunidade às crianças à linguagem e às primeiras atividades de literacia (Vandermas-Peeler et al. *cit. in* Mata, 2006). O papel social na promoção da literacia parte da premissa da prática que cada grupo social influenciará através da exposição da criança a vários contextos no seu dia a dia.

As experiências vividas pelas crianças, utilizando materiais como livros ou jornais, têm uma grande influência no sucesso da leitura e escrita das mesmas. As crianças mais novas constroem seus próprios conhecimentos através da exploração, sendo assim seres ativos de suas aprendizagens (Mata, 2008). De acordo com Vygotsky (1999, pp.117-118), “o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são

capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas do seu ambiente e em cooperação com os seus companheiros”. Sendo assim, é de suma importância que, na educação Pré-Escolar, as crianças tenham contacto com diferentes formas de escrita.

As pesquisas mostram que é de suma importância desenvolver certos conhecimentos e habilidades de leitura e escrita na pré-escola, porque favorecerá, não só o processo de alfabetização formal da criança, mas toda a sua vida escolar. As crianças que não tiveram em casa um ambiente rico em estímulos linguísticos serão beneficiadas com o desenvolvimento dessas habilidades (National Early Literacy Panel, 2009).

Será durante a primeira infância, seja no ambiente da pré-escola, ou familiar, a literacia já começa a aparecer na vida da criança, ainda em um nível primário, entretanto fundamental para a alfabetização (National Early Literacy Panel, 2009). Nesse contexto, a criança é levada a participar de diferentes práticas de linguagem oral e escrita, pois ouve histórias lidas e contadas, canta quadrinhas, recita poemas e parlendas, ambienta-se com materiais impressos, tais como: livros, revistas e jornais, pode reconhecer algumas das letras, seus nomes e sons, faz tentativas de representá-las por escrito, identifica sinais gráficos ao seu redor, entre outras atividades. Em resumo, na literacia emergente englobam-se experiências e conhecimentos sobre a leitura e a escrita aprendido por meio de brincadeiras lúdicas e adequadas à idade da criança, seja de modo formal na escola ou informal, antes de desenvolver as habilidades de leitura e escrita. Com isso se justifica a promoção da literacia emergente na educação da pré-escola.

2.2. A literacia emergente e a Educação Infantil

A maior parte dos conhecimentos aprendidos pelas crianças durante a infância se dão no decorrer da convivência com os outros, seja na escola, na família ou com os amigos. Eles ocorrem através da observação, da escuta, do que lhes contam ou explicam nos momentos do dia a dia. É com esses momentos de interações que a criança desenvolve a comunicação, compreende significados, expressões, gestos, movimentos e a fala, adquirindo conhecimentos. Acredita-se que a aprendizagem da leitura e da escrita deve ser construída através um processo de integração contínua que se desenvolve precocemente e não apenas quando existe ensino formal (Midões, 2014).

É no ambiente escolar que a criança vai desenvolver as habilidades da literacia (Moscatto e Wittwer *cit. in* Midões, 2014). Sim-Sim (*cit.in* Midões, 2014), afirma que a leitura e a escrita são competências que não são adquiridas naturalmente como a linguagem oral, ou seja, precisam ser ensinadas. Levando a escola a ter um importante papel nessas aprendizagens. A educação pré-escolar é vista atualmente como um ambiente favorecido de promoção de competências facilitadoras da aprendizagem da leitura e da escrita (Justine & Kaderavek, 2002).

Segundo Melhuish (2013), os primeiros anos do desenvolvimento infantil, em especial as experiências educacionais de qualidade, são importantes na facilitação da aprendizagem da leitura e escrita. Ressalta que uma criança que inicia sua vida escolar sem ter passado pela experiência da educação pré-escolar, se depara com maior risco de fracassar na escola, já que a ausência de conhecimento só tende a aumentar. Outros estudos expostos (Melhuish & Vandell *cit. in* Melhuish, 2013), destacam a relação entre a qualidade da creche e o desenvolvimento cognitivo das crianças. Segundo Burger (2010), há a necessidade de cuidados no suporte às crianças de nível socioeconômico menos favorecido, que correm maior risco de desenvolvimento por causa de ambientes carentes estímulos de aprendizagem, e ressalta que é promovendo a melhoria das competências dessas crianças que elas poderão conquistar iguais oportunidades educacionais no início de suas vidas. Barbosa (2012) diz:

entendemos, que tanto a Educação Infantil quanto o primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos tem uma importância crucial no processo de alfabetização da criança, pois é um momento especialmente oportuno para desenvolver as habilidades relacionadas ao letramento, habilidades essas concebidas quase como pré-requisitos para um processo de alfabetização tranquilo, da forma mais espontânea possível, sem maiores dificuldades para o aluno que passa a aprender – agora de modo sistemático – aquilo que já sabia informalmente (Barbosa, 2012. p.23)

Quando chegam à pré-escola as crianças trazem consigo diversas experiências adquiridas nos diversos contextos sociais e culturais em que vive. Levando em conta esse aspecto, cabe à escola e ao educador promover ambientes linguisticamente estimulantes, para assim afastar possíveis dificuldades socioculturais que possam afetar o desenvolvimento da linguagem. Esses ambientes podem também favorecer a estimulação da literacia emergente. O ambiente deve ser preparado com materiais atrativos, que estimulem a linguagem oral da criança e contribua para um desenvolvimento de princípios e conhecimentos fundamentais da aprendizagem da leitura e a escrita. Podem ser usados como recursos livros, revistas, jornais, materiais de

suporte escrito em que o educador expõe, lê, estimula a expressão oral do que estão vendo, pedindo para levantar hipóteses acerca do uso da leitura e escrita. Quando o professor lê e escreve em frente à criança, esta vai observando e assimilando que há formas habituais para a leitura e para a escrita. Assim, é certo afirmar que a literacia é, dessa maneira, aprendida pela criança com o apoio do adulto. Desta forma “a leitura frequente de livros de histórias por parte do educador de infância é uma maneira apropriada para estimular o desenvolvimento de competências literárias nas crianças” (Marques, 1991, p. 34).

Uma etapa fundamental do desenvolvimento escolar das crianças é a Educação Infantil, pois são momentos em que se recebem informações sobre escrita, ao brincar com os sons das palavras, reconhecendo e fazendo relação entre semelhanças e diferenças entre os termos, manipulam vários tipos de material escrito, com leitura de histórias pelo educador ou a escrita dos textos criados oralmente pelas crianças. (Coelho, 2010). Algumas práticas podem desenvolver habilidades para o letramento precoce, tais como programas na Educação Infantil que apresenta as habilidades consideradas facilitadoras da aprendizagem da leitura e escrita, como o conhecimento do alfabeto e a consciência fonológica, auxiliando as crianças a obterem sucesso na alfabetização futura (Shanahan & Lonigan, 2010).

Desde o ano de 2017, a Educação Infantil é orientada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que tem como objetivo o conviver, o brincar, o participar, o expressar e o conhecer-se assegurados como direitos das crianças para condições de aprendizagem e desenvolvimento (Brasil, 2017). O conhecimento deve ser ensinado de forma lúdica e não diretiva, por meio da convivência e brincadeiras com os pares e adultos, sem associação com às práticas de escolarização utilizadas no Ensino fundamental, objetivando à aprendizagem ao desenvolvimento e à socialização. Conforme a BNCC, na Educação Infantil, a leitura e a escrita estão inseridas no campo de experiência da “escuta, fala, pensamento e imaginação”, apresentada como a familiaridade com textos escritos, em que “as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revela, inicialmente, em rabiscos e garatuñas e, à medida que vão conhecendo letras e *escritas espontâneas*, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua” (Brasil, 2017, p.40).

Perante o exposto, considera-se importante estudar formas lúdicas e eficientes de ensino na Educação Infantil, proporcionando melhor preparação das crianças para as fases seguintes da escolarização formal e isso inclui o ensino sistematizado e estimulação das habilidades fonológicas, no caso desse estudo, a consciência fonológica como uma capacidade preditora da aquisição de leitura e escrita.

2.3. Literacia Emergente e as competências favorecedoras da alfabetização

Nos últimos anos há uma crescente atenção dada aos anos pré-escolares, considerado um período crucial para o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita (Dickinson, McCabe, & Essex, 2006; Wasik, Bond, & Hindman, 2006). Whitehurst e Lonigan (1998) definem literacia emergente como o conjunto de conhecimentos, competências e atitudes consideradas precursoras da aprendizagem da leitura, abarcando igualmente os contextos que facilitam essa aprendizagem, pesquisas realizadas levaram a mudanças no conceito de prontidão para alfabetização, o qual deixou de ser considerado como um processo essencialmente maturacional.

Nos dias de hoje, há uma ampla concordância de que, nas sociedades letradas, as aprendizagens relativas à língua escrita iniciam praticamente desde o nascimento, atingindo diferentes níveis de desenvolvimento ainda antes mesmo da entrada da criança no ensino formal. É conhecido que a qualidade da educação pré-escolar desempenha um papel fundamental no sucesso posterior das crianças como futuros leitores e escritores (Campos et al., 2011; Neuman & Dickinson, 2003). Assim, as habilidades de literacia emergente desenvolvidas anteriormente aos seis anos podem ter uma forte influência no progresso das crianças na aprendizagem da leitura e da escrita (Semeghini-Siqueira, 2011).

Whitehurst e Lonigan (1998), definem os componentes da literacia emergente em: competências de linguagem narrativa, convenções da escrita, leitura emergente, conhecimento dos grafemas (letras e dígrafos), consciência fonológica, consciência sintática, conhecimento da correspondência fonema-grafema, escrita emergente, memória fonológica, nomeação rápida e motivação para a escrita. Eles associam e dividem esses componentes em processos nomeados como *outside-in* e *inside-out*. Os processos *outside-in* são aqueles que tem relação com o contexto em que ocorre a

tentativa de leitura ou escrita, isto é, que consiste na compreensão e no significado do impresso, onde se destacam a habilidade do vocabulário e conhecimento conceitual. Os processos *inside-out* caracterizam aqueles relacionados às regras empregadas para compreender a escrita os sons, isto é, relacionadas ao código, que permitem a passagem do impresso para o som e vice-versa, onde se destacam as habilidades de consciência fonológica e o conhecimento de letras. Os dois processos são essenciais para a leitura e atuam conjuntamente em um bom leitor. Ainda, segundo estes autores, o aperfeiçoamento das habilidades de literacia emergente proporciona maior facilidade na aquisição posterior da leitura e pode ser estimulado por meio das atividades de leitura compartilhada, leitura de pequenos livros, mudanças nos ambientes pré-escolares, programas de letramento familiar, treino de sensibilidade fonológica.

De acordo com os fundamentos da literacia emergente, é importante proporcionar a aprendizagem da leitura e da escrita por meio do desenvolvimento, na pré-escola, de competências facilitadoras que tenham sido consideradas preditoras da alfabetização, como conhecimento do alfabeto e consciência fonológica (Shanahan & Lonigan, 2010). Sendo assim, a aprendizagem da leitura e escrita vai depender principalmente das seguintes habilidades: consciência fonológica, conhecimentos sobre a escrita, em destaque o conhecimento do alfabeto, e competências de linguagem oral, tais como, compreensão oral e vocabulário expressivo e receptivo.

3. Consciência Fonológica

3.1. Compreendendo o processo de desenvolvimento da leitura

O começo do aprendizado do sistema de escrito alfabético, para a leitura ou para a escrita, indica ter uma base comum, isto é, pede que a criança desenvolva competências metalinguísticas possibilitando-a direcionar a sua atenção para os diferentes componentes da palavra e associar cada som a uma letra específica, tratando-se este o mecanismo de conversão grafema/fonema. Assim, o sucesso no aprendizado da leitura e escrita poderá ser mais bem alcançado quando acompanhado de uma melhor capacidade de processar, armazenar e recuperar informações.

Segundo Maluf (2003), a leitura é uma atividade complexa que requer a habilidade metalinguística de refletir sobre a linguagem, tomando-a como objeto de conhecimento. O conhecimento metalinguístico implica em diferentes aspectos, tais como o

reconhecimento das atividades de leitura e escrita, a compreensão das funções da linguagem e a consciência das características específicas e de outros aspectos estruturais da linguagem escrita (Jiménez, Rodrigo & Hernandez, 1999). Neste contexto, a consciência metalinguística inclui diversos níveis: o fonema e a sílaba (consciência fonológica); a palavra (consciência de palavra); a frase (consciência sintática) e o texto (consciência discursiva). Muitos estudos foram necessários para estabelecer um conjunto de competências e habilidades consideradas fundamentais para o processo de leitura. Segundo os autores do *National Reading Panel* (2000), as principais habilidades e competências são: consciência fonológica, familiaridade com textos impressos, metalinguagem, consciência fonêmica, conhecimento do princípio alfabético, decodificação, fluência, vocabulário. Dentre essas competências o domínio do princípio alfabético e consciência fonêmica são os maiores preditores do futuro bom leitor.

A leitura consiste na capacidade pronunciar e dar significado a uma palavra a partir de sinais gráficos. A escrita baseia-se na capacidade de codificar graficamente os sons correspondentes a uma palavra (Capovilla, 2005). Segundo Dockrell e McShane (1997), a leitura consiste em um extenso conjunto de habilidades que incluem: reconhecimento de palavras impressas, determinação do significado de palavras e frases e coordenação desses significados dentro do contexto geral do tema. O processamento dessas habilidades opera em diferentes níveis de representação, incluindo letras, palavras, frases, sentenças e unidades maiores de texto.

O desenvolvimento da leitura consiste no desenvolvimento de algumas habilidades e competências. Ao longo dos anos algumas teorias foram desenvolvidas por diversos autores como: Gooldman (1965), apresentou o modelo de cima-para-baixo que dizia que as pessoas aprendiam a ler adivinhando o significado das palavras no texto com base no contexto, novos estudos resultaram em críticas a esses métodos (Gough, 1981, 1993; Gough, Alford, & Holley-Wilcox, 1981; Gough & Juel, 1991; Gough, Juel & Griffith, 1992) e colocaram essa teoria por terra. Philip Gough (1972), propôs o modelo de baixo-para-cima que enfatiza que o reconhecimento de palavras é mediado pela fonologia. Frank Smith (1971, 1973), sugeriu que ler é um processo tão natural quanto falar, com isso as crianças deveriam ler e escrever tão fácil e naturalmente como aprendem a falar bastando motivação e oportunidade. As pesquisas contemporâneas sobre aquisição e ensino de leitura baseiam-se nos modelos interativos apresentadas por Stanovich (1986), Seidenberg e McClelland, (1989); Nation e Snowling (2000), Tunmer

e Chapman (1995), Adams (1990), que resgatam a importância da fonologia no reconhecimento das palavras, porém reconhecem o valor de informações de natureza ortográfica, semântica, sintática e pragmática.

Segundo Ehri (1995, 1999), a fonologia é um entre os diversos fatores envolvidos no reconhecimento de palavras, pois fornece um meio efetivo para o armazenamento da grafia das palavras na memória e para o seu acesso durante a leitura. O desenvolvimento da habilidade de reconhecimento de palavras se dá em quatro fases, cada uma com características predominantes, porém não exclusivas: pré-alfabética, parcialmente alfabética, alfabética plena e alfabética consolidada.

As habilidades de processamento fonológico, como a memória fonológica de trabalho, o acesso ao léxico mental e especialmente a consciência fonológica, têm se mostrado de extrema importância para a aquisição da leitura e da escrita (Blachman, 1991; Bradley & Bryant, 1983; Byrne & Fielding-Barnsley, 1993; Jenkins & Bowen, 1994; Lundberg, Frost & Petersen, 1988; Olofsson & Lundberg, 1983; Warrick, Rubin & Rowe-Walsh, 1993).

Adams et al. (2005), apontam que é importante as crianças compreenderem que os sons associados às letras são os mesmos sons da fala, sendo que no processo de escrita alfabética, as pequenas unidades da fala são chamadas de fonemas e a consciência de que a língua é formada por unidades desses sons chama-se consciência fonológica. A consciência fonológica está relacionada ao sucesso da aquisição da linguagem escrita, pois principalmente durante a fase inicial de alfabetização, a capacidade de pensar na escrita apoia-se na fala. As crianças com dificuldades de leitura apresentam um fraco reconhecimento das correspondências grafema-fonema, o que causa um problema na leitura de novas palavras.

Marsh e colaboradores (1981), e Frith (1985), propuseram modelos do processo de desenvolvimento normal da leitura. Marsh e colaboradores afirmaram que as crianças passam por uma série de estágios ao aprender a ler. O modelo de Frith propôs uma sequência de estratégias, enfatizando a relação entre leitura e escrita no processo de desenvolvimento. As estratégias propostas por Frith são: estratégia logográfica, a criança aprende a ler palavras pelo reconhecimento direto de uma palavra inteira; estratégia alfabética que consiste em regras simples de letra-som, isto é, traduzir as

letras individuais para sons individuais em decodificação; estratégia ortográfica ou lexical, em que as unidades maiores que letras únicas são reconhecidas como um todo sem que seja feita uma análise letra por letra. Segundo Gombert (2003), a decodificação é essencial no início do processo de alfabetização, mas não basta ensinar a decodificar, pois muitos alunos são capazes de decodificar textos sem compreendê-los.

Segundo Adams (1990), o facto científico mais importante realizado pela ciência cognitiva da leitura, nos últimos 30 anos, refere-se ao estabelecimento do valor preditivo de dois conjuntos de competências, a consciência fonêmica e o domínio do princípio alfabético.

3.2. A importância da Consciência fonológica para a aquisição da leitura

Entende-se por consciência fonêmica a compreensão de que cada palavra é constituída de uma série de fonemas. Sendo essa essencial para a compreensão do princípio alfabético e conseqüentemente entende a lógica da decodificação (Snow, 2001; Snow, Burns, & Griffin, 1998, 1999, 2000 *Cit in* Capovilla, 2005). Em pesquisas realizadas em diversos países e com diferentes línguas constatou-se que para o desenvolvimento dessas habilidades e beneficiar dessa instrução é necessário ao aluno instrução explícita e sistemática. Segundo Morais (1995), Hemenstall (1997) e Lemann (1997), *cit in* por Capovilla & Capovilla, 2003, os trabalhos de pesquisas mais rigorosos são unânimes em demonstrar que os métodos de ensino que fazem uso de instrução direta e explícita do código alfabético são os que apresentam os melhores resultados. Pesquisadores têm atribuído os problemas de aquisição de leitura e escrita dos alunos a uma série de fatores como, por exemplo, problemas de discriminação fonológica (Mody, Studdert-Kennedy, & Brady, 1997; Morais, Cluytens & Alégria, 1984), problemas de memória de trabalho (Gerber, 1996; Swanson, Ashbaker, & Lee, 1996), ou de longo prazo (Elbro, 1998), ou ainda problemas de velocidade de processamento de informação (Nicolson & Fawcett, 1994; Share, 1995; Tallal, Miller, & Fitch, 1993).

Segundo Morton (1969), a leitura competente desenvolve-se de acordo com o modelo de processo duplo. O acesso à pronúncia e ao significado podem ser obtidos por meio de dois processos, um indireto que envolve a mediação fonológica e é chamado processo fonológico e outro direto que não envolve a mediação fonológica, e é chamado processo ideovisual. Ellis e Young (1988), a partir do modelo de leitura de Morton

(1969), propuseram que há basicamente duas rotas para a leitura: a fonológica e a lexical. As duas rotas iniciam-se no sistema de reconhecimento visual de palavras e terminam no sistema de produção fonológica. De acordo com Share (1995), a rota fonológica é essencial para o desenvolvimento da leitura. Inicialmente, o processo de decodificação é fundamental para a aquisição das representações ortográficas das palavras, o que posteriormente permitirá a leitura via rota lexical.

Nas décadas de 1970 e 1980, diversos estudos Liberman et al. (1982); Mann e Brady, (1988); Pratt e Brady, (1988); Shankweiler e Liberman, (1972); Torgensen, (1988); Vellutino (1979), dedicados à aquisição de leitura e escrita descobriram que um enorme número de crianças com dificuldades de leitura e escrita apresentava distúrbios de processamento fonológico. Como tal, a importância do processamento fonológico para a aquisição de leitura e escrita tem sido constantemente demonstrada nas últimas duas décadas. (McGuinness, McGuinness, & Donohue, 1995)

A aprendizagem da leitura e escrita demanda de processos complexos, que envolvem as habilidades da linguagem oral e habilidades preliminares de leitura e escrita entre outros. Alguns estudos evidenciam que algumas habilidades da linguagem oral sejam preditoras do posterior desempenho em linguagem escrita tais como consciência fonológica, vocabulário receptivo e expressivo e memória fonológica de curto prazo. Diante disso, a estimulação dessas habilidades deveria ocorrer ainda na educação infantil visando o desenvolvimento posterior de leitura e escrita. Tais habilidades demandam o conhecimento dos nomes das letras do alfabeto e de seus respectivos sons, e a capacidade de codificação (escrita) e de decodificação (leitura) de letras, sílabas ou palavras isoladas. A identificação de crianças com pouco desenvolvimento de linguagem oral e habilidades preliminares de leitura e escrita ainda na educação infantil, poderia ajudar na elaboração de estratégias de intervenção que serviriam de prevenção e minimização de futuros problemas de aprendizagem. Geralmente a avaliação do professor é feita com atividades específicas ou observação do dia a dia, o que passa a ser mais de carácter ecológico e qualitativo. Assim sendo, Adams et al. (2005), propõem uma avaliação coletiva de habilidades de consciência fonológica mais estruturada e de fácil aplicação em sala de aula, em grupos de 6 alunos na educação infantil.

Em relação à consciência fonológica, o facto de as crianças perceberem que as palavras são formadas por sons, dá-lhes a capacidade de reconhecer rimas e de identificar,

reorganizar, segmentar e manipular os sons nas palavras faladas. Segundo Sim-Sim (2008), o desenvolvimento da consciência fonológica segue um percurso que vai da percepção de segmentos maiores da fala como as palavras ou sílabas para a percepção dos componentes fonêmicos das palavras. Nesse ponto de vista, antes que a criança aprenda a ler ou escrever precisa ter consciência de que as palavras são formadas por sons. Compete ao professor propor situações de compreensão por parte da criança, entre estas duas formas de comunicação oral e escrita. Para o sucesso da aprendizagem da leitura e escrita e da compreensão do princípio alfabético, é importante que a criança tenha desenvolvida a consciência fonológica. A promoção de atividades que desenvolvam a consciência fonológica em que a criança perceba que determinado som se representa por um determinado grafema, facilitará a aprendizagem de leitura e escrita.

Cardoso-Matins e Soares (1989), investigaram o desenvolvimento da consciência fonológica em crianças das classes populares, comparando-o ao nível de desenvolvimento apresentado por crianças de classe média-alta, antes do início da alfabetização. Os achados sugeriram que as crianças provenientes de uma realidade socioeconômica menos favorecida não tinham uma experiência escolar favorável para o desenvolvimento da consciência fonológica, pois recebiam menos estímulos realizando menos de atividades quando comparada com a experiência das outras crianças. Capovilla e Capovilla (2000), realizou um estudo, numa escola pública com crianças do primeiro ano com idade média de sete anos, de intervenção com o treino de consciência fonológica e correspondência grafo-fonêmicas. Os resultados apontaram melhorias no desempenho em tarefas de consciência fonológica, leitura, escrita e conhecimentos de letras, corroborando com a hipótese levantada de que o treino de consciência fonológica e de correspondência grafo-fonêmicas poderia proporcionar ganhos nos desempenhos de crianças com nível socioeconômico baixo. Barrera e Placitelli (2008), realizaram intervenção em consciência fonológica em crianças de 6 a 14 anos que apresentavam dificuldades no processo de alfabetização, e os resultados mostraram melhorias no desempenho dos alunos que passaram pelas intervenções.

3.3. A consciência fonológica na Educação Infantil

Para Freitas (2004), a competência de Consciência Fonológica é importante para a aquisição da escrita de uma língua alfabética, como o português. De acordo com

pesquisas da autora, as crianças com quatro anos são capazes de responder a testes fonológicos de identificação de rimas, por exemplo, através de uma consciência implícita. As crianças de idade de quatro e cinco anos, já são capazes de “brincar” com as palavras, identificando e produzindo algumas palavras que possuem sons iguais. Através da manipulação dos sons, a criança estará refletindo, verificando e relacionando sobre a capacidade de unir, adicionar, substituir, contar, entre outros, os fonemas, sílabas e rimas.

A Consciência Fonológica dá-se de forma progressiva e crescente, com avanços e retrocessos até que se desenvolva por completo. Por esse motivo, estudiosos e pesquisadores como Goswami e Bryant (1990), propõem a noção de níveis de Consciência Fonológica, sendo eles: nível das sílabas, nível das unidades intrassilábicas e nível dos fonemas. Para Freitas (2004), os pesquisadores que estudam a Consciência Fonológica defendem a noção de níveis, afirmando que é uma consciência contínua que se desenvolve, pouco a pouco, em uma gradação.

Entretanto segundo Dioses et al., (2006), o primeiro dos níveis de aquisição do conhecimento fonológico que compõe a consciência fonológica é a consciência de rima e aliteração, a qual compreende no processo de reconhecimento de que duas ou mais palavras pertencem a um mesmo grupo sonoro. O segundo nível é a consciência silábica, que corresponde à capacidade de dividir as palavras em sílabas mesmo antes de saber o que são sílabas. O terceiro é a consciência intrasilábica, corresponde à capacidade de manipular grupos de sons dentro da sílaba. E, por último, a consciência fonêmica, entendida como a destreza de manipular explicitamente os sons da fala.

Segundo estudos realizados por Sim-Sim (1998), Veloso (2003) e Freitas, Alves e Costa (2007), o processo de desenvolvimento da consciência fonológica necessita começar pelo treino da consciência silábica, uma vez que a sílaba ser mais fácil por apresentar uma característica física mais simples, e ser mais fácil para a criança isolá-la, sendo que o progresso do treino deve seguir os níveis da aquisição do conhecimento fonológico.

No nível das sílabas, as crianças irão identificar oralmente que uma palavra pode ser dividida em partes menores, que são as sílabas. Segundo Freitas (2004, p. 180), esse nível “[...] compreende a capacidade de dividir as palavras em sílabas, sendo o primeiro e talvez o mais óbvio caminho de segmentação sonora, que traz pouca dificuldade à

maioria das crianças”. O nível das unidades intrassilábicas, desenvolve as competências intrassilábicas, isto é, a aliteração e a Rima, denominações utilizadas na Teoria da Sílabas (Selkirk, 1982). Segundo Freitas (2004, p. 181), “as palavras podem ser divididas em unidades que são maiores que um fonema individual, mas menores que uma sílaba”. Assim sendo, nesse nível, as crianças manipularão as palavras que rimam, isto é, palavras que têm o mesmo som final, além de identificar as palavras que iniciam com os mesmos sons, a aliteração. Por último, no nível dos fonemas, são examinadas as menores unidades de som. As menores unidades de som podem mudar o significado de uma palavra e, inclusive, mudar esta palavra, transformando-a em outra. Por exemplo, a palavra novo: ao tirar a unidade de som [n] da palavra nOVO, ela irá formar-se uma nova palavra – ovo. A partir disso, a criança perceberá que a menor unidade de som é um fonema. Esse nível é também conhecido como Consciência Fonémica, sendo o que a criança apresenta maior dificuldade na aquisição desse nível, por ser o mais difícil, visto que as crianças precisarão desenvolver a capacidade de dividir as palavras em fonemas, isto é, em cada som que compõe a palavra, e concluir que uma palavra é um conjunto de fonemas (FREITAS, 2004).

Segundo Sim-Sim (2001), cabe à escola a responsabilidade no ensino da leitura, e sendo o período da educação infantil o promotor de condições para que as crianças se motivem para a leitura. Diferentemente da aquisição da competência da linguagem oral, as competências da leitura e escrita não são adquiridas natural e espontaneamente, o que remete na responsabilidade da escola no ensino e estimulação delas.

A Educação Infantil, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013, p.83) “é a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade (Lei nº 9.394/96, art. 29)”. Por esse motivo, a estimulação da fala e da expressão oral da criança na escola de educação infantil é importante para o desenvolvimento da linguagem que dependerá da prática disponibilizada à criança através do convívio com outras pessoas, como também pela vontade que ela tem de se comunicar.

Como já exposto anteriormente, a consciência fonológica e o seu desenvolvimento, é um excelente preditor para a aprendizagem e sucesso da leitura e escrita. Entretanto, as

atividades que podem promovê-la, devem indicar, exclusivamente, para o treino na oralidade. Esse treino relacionado à oralidade, possibilita e facilita a criança a adquirir o conhecimento fonema-grafema, porém, para isso, as atividades devem estar apoiadas pelo código escrito.

Antes de selecionar as atividades para estímulo da consciência fonológica, sugere-se que se faça um levantamento do conhecimento das crianças nessa questão, ou seja compreender em que nível elas se encontram. Para isso, é necessário mensurar os seus conhecimentos através de uma investigação, para assim servir de ponto de partida para a intervenção.

Os jogos de linguagem conforme Adams et.al. (2005), são atividades que apresentam a forma e a estrutura das palavras para as crianças, ludicamente. Cabe ao professor proporcionar desafios e brincadeiras na rotina diária, desenvolvendo pouco a pouco a relação entre sons e grafemas até chegar à Consciência Fonológica. Dessa forma, através dos jogos de linguagem a criança deve estabelecer a relação entre os sons e grafemas e entender como se dá essa relação e combinação, mesmo antes de memorizar a sequência das letras e do alfabeto.

Algumas estratégias sugeridas para estimular o desenvolvimento da consciência fonológica são os jogos de linguagem com recursos de parlendas, rimas, poemas, músicas e histórias. Uma das excelentes ferramentas para a discriminação auditiva é a rima, que com a posterior segmentação e manipulação silábica, colabora para que a criança possa criar uma representação ortográfica de uma palavra com a sua consequente leitura, isto é, o processo fonológico é o que facilita a posterior leitura lexical.

Os jogos e atividades de linguagem que conduzem à estimulação das competências de Consciência Fonológica são de um modo fáceis, porém necessitam de um planejamento e organização, além da objetividade do professor em relação a esses jogos e atividades. Segundo Araujo (2011), em alguns casos, é necessário rever as formações dos professores da Educação Infantil e Anos Iniciais, chamados de “alfabetizadores”, para que seu conhecimento seja atualizado de acordo com novas propostas teóricas e de acordo com as atuais concepções científicas. Conforme, Adams et al., (2005, p.17):

[...] Crianças que têm consciência dos fonemas avançam de forma mais fácil e produtiva para a escrita e para a leitura criativas. As que não têm consciência dos fonemas correm sérios riscos de não conseguirem aprender a ler. Os educadores que ensinam Consciência Fonológica descobriram que, fazendo isso, aceleram o crescimento de toda a turma em termos de leitura e de escrita, ao mesmo tempo em reduzem a incidência de crianças com atraso na leitura. Além disso, perceberam que, prestando atenção à Consciência Fonológica das crianças, tiram a fônica do campo do treinamento puro, tornando-a mais fácil de ser aprendida e mais interessante para os alunos (Adams et al., 2005, p. 17).

Esses achados vêm corroborar com a importância do desenvolvimento desse trabalho proposto para essa dissertação em que as crianças de uma escola particular, de classe socioeconômica menos favorecida, foram expostas a diversas atividades de consciência fonológica para a estimulação desse preditor do processo na aquisição da leitura e escrita.

ABORDAGEM EMPÍRICA

1. Problemática

A literacia emergente reflete sobre a importância de um conjunto de habilidades linguísticas e de conhecimentos e atitudes sobre a língua escrita adquiridos pela criança no período compreendido entre o nascimento e o início do processo formal de alfabetização, os quais seriam antecessores da aprendizagem da leitura e escrita (Whitehurst & Lonigan, 1998).

Destaca-se o papel da Educação Infantil no desenvolvimento destas habilidades. Na literatura há o reconhecimento que as crianças tendem a se beneficiar da frequência à educação infantil e que esses benefícios se correlacionam com a qualidade da educação recebida, sendo mais significativa para as crianças pertencentes à classe socioeconômica mais baixa (Campos et. al., 2011; Kagan, 2011; Melhuish, 2013).

Estudos mostram o impacto da estimulação da habilidade de consciência fonológica para a aprendizagem formal da leitura e da escrita (Adams et al., 2005). A consciência fonológica é a capacidade de refletir e manipular os componentes sonoros da língua (Capovilla & Capovilla, 2004), envolve a capacidade de isolar, manipular, combinar e segmentar de forma deliberada os pedaços fonológicos da língua (Ehri, 1989). O desenvolvimento adequado de uma das melhores competências preditores da aquisição da leitura e escrita, a consciência fonológica, beneficiará no desempenho das crianças na pré-escola.

1.1. Perguntas de partida

Depois de clarificada a problemática, apresentam-se, as seguintes perguntas de partida:

- Será que as habilidades de letramento emergente, em destaque a consciência fonológica, serão preditoras do desempenho em leitura e escrita?
- A estimulação da consciência fonológica pode contribuir para a melhor aquisição da leitura e escrita?

-
- O conhecimento e treinamento do professor sobre a consciência fonológica, pode contribuir para um melhor desempenho das crianças na aquisição da leitura e escrita?

2. Objetivos

A partir do referencial teórico exposto, que ilustra a importância das habilidades de literacia emergente para a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, em pesquisas realizadas, sobretudo, em língua inglesa, a presente pesquisa visa investigar tais efeitos em crianças brasileiras, falantes da língua portuguesa, apresentando os objetivos abaixo.

2.1. Objetivo Geral

Analisar o impacto da estimulação da consciência fonológica, uma das competências da literacia emergente, na promoção da aprendizagem formal da leitura e escrita em crianças pré-escolares.

2.2. Objetivos específicos

- Avaliar a contribuição das habilidades de consciência fonológica apresentadas no final da Educação Infantil, sobre os desempenhos em leitura e escrita.
- Avaliar a implementação de um programa de treinamento de consciência fonológica em crianças da pré-escola
- Instrumentalizar o professor no uso de técnicas de promoção da consciência fonológica no ambiente da sala de aula.

METODOLOGIA

1. Tipo de Metodologia

Este estudo procurou seguir um modelo descritivo durante um período de tempo relativamente curto, no qual foi aplicada uma metodologia qualitativa. O estudo baseou-se em dois momentos de avaliação, um período de pré-teste, seguido da implementação de um programa de intervenção e posteriormente um pós-teste. Com base nos objetivos definidos, esta investigação foi planejada procurando conjugar-se as opções metodológicas e técnicas que se mostraram mais funcionais e produtivas.

Tanto nas modalidades de coleta de informações quanto no tratamento delas por meio de técnicas estatísticas (Richardson, 1999) e de delineamento quase-experimental utilizando pré-teste/intervenção/pós-teste, sem grupo controle. As pesquisas quase-experimentais reúnem os estudos onde pode haver ou não manipulação direta ou indireta da variável independente (por exemplo, delineamento com pré e pós-teste da variável dependente ou somente com o pós-teste), realizadas com um único grupo de sujeitos (Campbell & Stanley, 1979).

Para realizar o presente estudo de investigação foi necessário, num primeiro momento, refletir e planejar todo o trabalho de forma a conduzir à elaboração concreta da pesquisa. A construção do plano de investigação permitiu explicitar os vários momentos e ações que serviram para o desenvolvimento de todo o processo ao longo da investigação. Segundo Câmara (2014), o plano é um instrumento que permite a compreensão de todo o processo, a fim de atingir os objetivos estabelecidos. De acordo com esta afirmação, Stake (*cit. in* Câmara, 2014, p.168), afirma que o desenho de investigação terá de:

(...) obedecer a um esquema conceptual que permita estabelecer conexões com o conhecimento já adquirido, traçar ideias que permitam a compreensão do fenómeno em estudo e analisar como se irá processar a recolha e tratamento dos dados.

2. Caracterização dos participantes

Participaram da pesquisa crianças brasileiras do último ano da Educação Infantil, pré-escola III, com idade entre 5 e 6 anos, situada numa comunidade da zona sul do Rio de Janeiro, que atende a uma clientela composta predominantemente por famílias de nível socioeconômico médio baixo e baixo. Neste sentido, os conhecimentos que os

professores apresentam sobre a temática, influenciam a avaliação que estes fazem sobre as competências individuais de cada criança.

Como critério de participação na pesquisa, as crianças deverão ter frequência regular à escola e não apresentar déficits perceptivos ou cognitivos. A turma participante possuía 25 alunos, sendo que um aluno não foi incluído no estudo por ser portador do Transtorno do Espectro Autista (TEA), critério de exclusão. Ele permaneceu na sala de aula durante as atividades. Participaram do programa de estimulação 24 alunos, sendo 12 meninas e 12 meninos. A criança mais nova tinha 5,2 anos e a mais velha 6,2 anos sendo a idade média da turma de 5,8 anos (cinco anos e 8 meses).

Tabela 1: Características descritivas dos participantes

IDADE		SEXO	
Mínimo	5,2	Masculino	12
Máximo	6,2	Feminino	12
Média	5,8	Total	24

O caráter de participação voluntária das crianças e a autorização prévia dos pais ou responsável foram garantidos. Os pais ou responsáveis legais por todos os participantes assinaram os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (anexo 1), sendo que também será levada em consideração a concordância das crianças em participarem voluntariamente da pesquisa. O anonimato de cada participante será mantido sendo a identificação substituída por alfabeto numérico.

3. Técnica de recolha de dados

Para a realização da coleta de dados serão utilizados os seguintes instrumentos:

3.1. Teste Não Verbal de Inteligência para Crianças (R2) – Rosa, H. R., Alves, I. C. B. (2012)

O teste R-2 é composto por 30 pranchas com figuras coloridas, a serem aplicadas na sequência de sua numeração, com figuras de objetos concretos e figuras abstratas. Também são utilizadas Folhas de Repostas, crivo de correção e lápis preto ou caneta para anotação. As respostas devem ser registradas pelo aplicador. A tarefa a ser realizada é identificar em cada prancha qual a alternativa apresentada abaixo da figura e a completa de acordo com o tipo de raciocínio envolvido naquele item. Alguns itens apresentam seis alternativas, outros apresentam oito, sendo somente uma correta. A

aplicação do teste com o conjunto de pranchas é individual. O teste não apresenta limite de tempo, na amostra de padronização o tempo médio de aplicação foi de 8 minutos. A avaliação é feita colocando-se o crivo de correção sobre a folha de respostas e anotando-se os acertos e os erros ao lado de cada resposta. Atribui-se um ponto para cada resposta certa. A pontuação total corresponde ao total de pontos. Obtém-se o percentil correspondente ao total de pontos consultando-se a tabela apropriada (anexo 2).

Tabela 2: Estatísticas descritivas do resultado do teste R2

	N	Mínimo	Máximo	Média
Acertos	23	9	22	14,30
Porcentagem	23	30	99	75,61

Tabela 3: Resultado do teste R2, segundo a classificação

	Nº de alunos	Porcentagem
Média	9	39,1
Média Superior	3	13,0
Superior	7	30,4
Muito Superior	4	17,4
Total	23	100,0

3.2. Tarefa de avaliação da consciência fonológica – (Adams et al., 2005)

A tarefa avalia os componentes de identificação de rimas, contação de sílabas, identificação de fonemas iniciais iguais, escrita de nomes de figuras representando fonemas com letras. A aplicação é feita em grupo de 6 crianças na sala de aula. Cada criança deverá ter um lápis e um bloco das tarefas. A aplicação de todo o teste dura cerca de 30 minutos. O teste foi acompanhado por uma professora da escola para ajudar as crianças prestarem atenção e seguirem as instruções adequadamente. Cada tarefa é iniciada com uma explicação e exemplos do que a tarefa vai requerer. Na tarefa de identificação de rima, deverá explicar o que é rima, dar vários exemplos incentivando as crianças a participarem. Na folha do teste, há 10 figuras. Para cada figura na coluna da esquerda, há outra, na mesma página, com um nome que rima. A tarefa das crianças é relacionar os pares de figuras que rimam, desenhando linhas entre eles. Na tarefa de contando sílabas a folha da tarefa mostra cinco figuras, cada uma seguida de uma linha em branco para resposta. As crianças devem indicar o número de sílabas em cada uma das palavras apresentadas nas figuras, fazendo a mesma quantidade de marcas na linha

de resposta. A tarefa combinando fonemas iniciais é composta de uma folha com 10 figuras. Para cada figura na coluna da esquerda, há outra, na mesma página, com um nome que começa com o mesmo fonema. As crianças devem relacionar os elementos que começam com o mesmo fonema, desenhando linhas entre eles. A tarefa contando fonemas foi retirada por sua complexidade para essa faixa etária. Na tarefa comparando o tamanho das palavras, as crianças devem comparar duas palavras e decidir qual delas é formada pelo maior número de fonemas. A folha da tarefa apresenta cinco pares de figuras. Para cada conjunto, as crianças devem circular a figura que representa a palavra com o maior número de fonemas. A tarefa representando fonemas com letras, desafia as crianças a combinarem sua consciência fonêmica e seu conhecimento de letras para escrever palavras de forma independente. Como o que interessa é a compreensão do princípio alfabético, todas as palavras envolvem associações simples de fonemas e de letra. A folha da tarefa apresenta cinco figuras, e pede-se que as crianças escrevam o nome de cada uma delas. O sistema de pontuação de cada tarefa é um ponto a cada acerto, sendo no máximo de 5 pontos. A tarefa de representação de fonemas tem um critério de pontuação diferente, em que a criança recebe 1 ponto a cada som que tenha representado corretamente, desde que a ordem esquerda para a direita não seja violada. O escore máximo de pontos nessa tarefa é de 23 (anexo 3).

3.3. Teste de Habilidades e Conhecimento Pré-Alfabetização – THCP

É destinado a avaliar as competências que possuem crianças antes que elas frequentem o processo formal de alfabetização. É destinado a crianças de 4 a 7 anos de idade, com administração individual, com duração variável entre 20 a 30 minutos. Tem o objetivo de medir o conhecimento e habilidades pré-alfabetização em leitura, escrita e aritmética. A pontuação total corresponde ao total de pontos. Obtém-se os quartis e escores T correspondente ao total de pontos consultando-se a tabela apropriada (anexo 4). Na tabela 4 temos os resultados para a turma pesquisada.

Tabela 4: Estatística descritiva do resultado do THCP

	N	Mínimo	Máximo	Média
Score Bruto	24	41	82	65,63
Score T	24	30	70	51,46

Tabela 5: Resultado do THCP, segundo a classificação

	Nº de alunos	Porcentagem
Baixo	4	16,7
Média Inferior	4	16,7
Média Superior	12	50,0
Alto	4	16,7
Total	24	100,0

4. Procedimentos

Para aplicação dos instrumentos, e aplicação do programa de intervenção recorreu-se ao Conselho Executivo da escola particular do Rio de Janeiro, solicitando autorização e colaboração na realização da investigação (anexo 5).

A coleta de dados aconteceu em duas etapas, uma no início do semestre da Pré-escola II do Ensino Infantil, com os testes R2, TCHL e tarefa de avaliação da consciência fonológica, com 5 subtarefas e outra com intervalo de 5 meses entre as coletas, pós-teste que foi reaplicada a tarefa de avaliação da consciência fonológica, com 3 subtarefas.

Na primeira etapa da coleta dos dados os testes R2 e THCP foram ministrados em sessões individuais, sendo o R2 com duração de aproximadamente 20 minutos cada e o THCL com duração de aproximadamente 40 minutos cada, com exceção da tarefa de consciência fonológica, cuja aplicação ocorreu em grupos de quatro a seis crianças. A aplicação aconteceu uma vez por semana. Primeiro foi aplicado o teste R2 em que era apresentada uma prancha de cada vez para cada criança e as respostas eram anotadas na folha de resposta. Para a aplicação do THCL foi necessária a ajuda de uma estagiária de psicologia que foi previamente treinada para a aplicação do teste. Para a realização foi disponibilizado lápis e a folha de resposta para cada criança. O teste foi aplicado conforme as instruções do manual, apresentando item por item.

A tarefa de avaliação da consciência fonológica foi aplicada em pequenos grupos de crianças, de 6 em 6, sendo que foi aplicada em todas as crianças no mesmo dia. A instrução foi apresentada de forma lúdica e com exemplos para cada subtarefa. Diante da dificuldade da subtarefa de contagem de fonemas, que faz parte do terceiro nível do desenvolvimento da consciência fonológica e, que é chamada de consciência fonêmica,

e ser a última competência adquirida pelas crianças, fez-se necessário que essa fosse retirada da avaliação.

As sessões de coleta de dados foram realizadas no ambiente escolar, durante o período letivo e em sala silenciosa, que foi disponibilizada para a pesquisadora, com pedido prévio da sessão desse ambiente para tal objetivo. Antes das sessões a pesquisadora dirigiu-se à sala de aula para explicar aos alunos que eles seriam convidados a sair de sala de aula para realizar uma atividade com a pesquisadora numa sala mais tranquila.

Optou-se por reaplicar as subtarefas identificando rimas, combinando fonemas e representando fonemas com letras, por terem sido essas competências estimuladas e fazerem parte do segundo nível da consciência fonológica, o nível das unidades intrassilábicas (Goswami & Bryant, 1990). Esse nível é o esperado para o nível de escolaridade das crianças que compuseram o estudo. A subtarefa contando sílabas não foi reaplicada por fazer parte o primeiro nível da consciência fonológica e segundo Freitas (2004), esse nível é a maneira mais perceptível da segmentação sonora, o que sugere pouca dificuldade à maioria das crianças e na aplicação inicial foi perceptível que a maioria das crianças já tinham adquirido essa competência. A subtarefa de comparando tamanho de palavras também não foi reaplicada por sua dificuldade e envolver o terceiro nível da consciência fonológica, chamado de Consciência Fonêmica e por não ter feito parte do treinamento. Esse é o nível em que as crianças apresentam maior dificuldade, é o mais difícil, visto que as crianças terão que desenvolver a capacidade de dividir as palavras em fonemas, isto é, nos sons que formam essa palavra, percebendo que uma palavra é um conjunto de fonema. A Consciência Fonêmica exige da criança um nível maior de Consciência Fonológica, haja que o fonema possui um caráter abstrato, tendo como resultado a distinção dos diferentes sons, o que leva a dificuldade desse processo (Freitas, 2004).

As sessões de intervenção com os alunos ocorreram em 20 sessões de 30 minutos uma vez por semana e o treinamento e supervisão da professora ocorreu uma vez por semana, por 30 minutos. O cronograma com as atividades programadas foi baseado no programa de treinamento de consciência fonológica do livro: Consciência Fonológica em Crianças Pequenas (Adams, 2005) (anexo 6).

A intervenção ocorreu na própria sala de aula, que é composta por mesas conjuntas, com 4 crianças em cada uma. Uma das maiores dificuldades enfrentadas pela professora e pela examinadora foi o comportamento das crianças, por serem bem agitadas, dificuldades para realizarem as atividades com concentração, regras quanto ao silêncio durante as explicações e com pouco envolvimento no processo de aprendizagem. Inicialmente as crianças se mostraram bem-dispostas e interessadas no programa por ser novidade. Sempre após os encontros eram deixadas atividades para a professora desenvolver com as crianças durante a semana, outras vezes ela mesma planejava, com a orientação da examinadora, de acordo com o que tinha sido apresentado.

1º encontro – Foi realizado a atividade de Jogo de escutas com o objetivo de estimular a arte de ouvir ativa, atenta e analiticamente. (anexo 7)

2º encontro – A intervenção inicial se deu para a estimulação da Rima e foi escolhida a música “A Sopa do Neném” do grupo musical Palavra Cantada (Anexo 8). A opção pela escolha dessa música foi devido a sua letra ter rimas, ritmo que atrai as crianças, palavras que fazem parte do vocabulário infantil, ser conhecida no meio infantil, além de poder fazer uma conexão transversal com a alimentação saudável. A música “A Sopa do Neném”, foi tocada numa caixa de som portátil e a letra da música escrita em um papel pardo. As crianças ouviram a primeira vez, depois cantaram e foi introduzido o conceito de rima, através das palavras que elas ouviram e que combinavam. No final de cada encontro eram deixadas atividades, baseadas nas que foram feitas pela examinadora, para que a professora fizesse com as crianças durante a semana.

3º, 4º e 5º encontro – Foram realizadas atividades lúdicas com figuras que representavam as palavras que rimam na letra da música “A Sopa do Neném”. Jogos de rimas com outras palavras. (Anexo 8)

6º encontro – Introdução de consciência de palavras e frases. Foi realizada uma atividade (anexo 9) com o objetivo de introduzir a noção de frases que são formadas por palavras. As atividades foram realizadas com a ajuda da professora.

7º e 8º encontro – Leitura do livro “Rafaela, tagarela”. A escolha do livro foi por ser uma história que se apresenta em forma de estrofes e rimas, além do tema ser propício para trabalhar com as crianças a necessidade de se saber ouvir, o respeito pela troca de

turno durante uma conversa. Foram realizadas atividades de leitura oral, reconhecimento de rimas, reconhecimento de palavras e montagem de frases.

9º e 10º encontro – Introdução da consciência silábica. Foi realizada uma atividade (anexo 10) com o objetivo de que as palavras são formadas por sequências de unidades ainda menores de fala: as sílabas, no encontro 9º. No 10º encontro foi realizada atividades com fichas com os nomes das crianças em que elas tinham que cortar o nome em sílabas.

11º encontro – Foi realizada atividade com o livro: “Rafaela, tagarela”, lendo o livro, escolhendo e escrevendo algumas palavras no quadro branco, pedindo as crianças que separem as sílabas batendo palmas.

12º encontro – Introduzindo fonemas iniciais. Foi realizada uma atividade de introdução de fonemas iniciais (anexo 10).

13º ao 20º encontro – Continuidade das atividades com fonemas iniciais realizada com a leitura do livro: “Rita, não Grita”. A escolha do livro deu-se devido ao texto se remeter a questões do cotidiano da criança na escola com as habilidades sociais. Foram criadas atividades que foram realizadas pela professora todos os dias e vários fonemas foram trabalhados a fim de que todas as letras do alfabeto fossem conhecidas até o final do programa. (anexo 11)

Os dados, depois de recolhidos e reunidos, foram inseridos na base de dados do Excel e submetidos a um tratamento estatístico descritivo e inferencial utilizando o programa SPSS 20. Para cada subtarefa foram observadas as pontuações mínimas e máximas e as médias das pontuações das crianças. Além disso, foram observadas as frequências das pontuações em cada subtarefa. Este procedimento foi realizado para os testes realizados antes da intervenção (pré-teste) e os realizados posteriormente (pós-teste).

Para comparação entre os resultados anterior e posterior à intervenção, foi realizado um teste de diferença de médias (Teste T) para amostras em pares, pertinente para casos de comparação de resultados pré-teste e pós-teste quando as variáveis são numéricas.

5. Princípios Éticos

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética através da Plataforma Brasil respeitando todas as diretrizes que regulamentam a pesquisa envolvendo seres humanos contidas na resolução CNS 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2012) (anexo 12).

De acordo com os princípios éticos, a pesquisa não prevê riscos ou danos aos seus participantes. Além disso, após o término da pesquisa, poderá ser encaminhado à escola e aos professores um feedback com os resultados do estudo.

Por outro lado, garantiu-se o respeito pelos participantes no estudo, na medida em que foram esclarecidos sobre os propósitos da investigação, atuando de forma clara e verdadeira nos contactos efetuados.

Os resultados obtidos na análise dos objetivos estabelecidos com os participantes do estudo, com os instrumentos anunciados e com os procedimentos e métodos estatísticos citados, serão apresentados e discutidos no capítulo seguinte.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo pretende-se analisar e discutir os resultados, confrontando-os com os nossos objetivos comparar as nossas conclusões com as de outros investigadores.

1. Pré-teste

As tabelas a seguir apresentam os resultados das subtarefas de consciência fonológica realizados antes da intervenção (pré-teste). Em todas as subtarefas a nota mínima possível é zero, quando a criança não consegue cumprir nenhuma das tarefas. Em relação à nota máxima, com exceção da subtarefa *representando fonemas com letras* cuja pontuação máxima possível é 23, todas as outras subtarefas a pontuação máxima possível é 5 pontos, quando a criança consegue cumprir todas as tarefas corretamente.

Tabela 6: Estatísticas descritivas das subtarefas de Consciência Fonológica antes da intervenção (pré-teste).

Subtarefa	Nº de alunos	Mínimo	Máximo	Média
Identificando rimas	24	1	5	2,75
Contando sílabas	24	1	5	3,33
Combinado fonemas iniciais	24	0	5	1,71
Comparando tamanhos de palavras	24	0	5	2,00
Representando fonemas com letras	24	1	16	6,38

Como se pode observar na tabela 6, assim como houve crianças que tiveram pontuações mínimas muito baixas (zero ou um) em todas as subtarefas, também houve crianças com pontuação máxima nos testes *identificando rimas*, *contando sílabas*, *combinando fonemas iniciais*, e *comparando tamanhos de palavras*. Na subtarefa *representando fonemas com letras* a pontuação máxima obtida foi 16.

Observando em termos de médias, a subtarefa *combinando fonemas iniciais* foi a atividade em que os alunos se saíram pior (1,17), isto significa que a turma, em média, só conseguiu identificar um par de palavras que começavam com o mesmo fonema. Já a subtarefa *contando sílabas* foi a atividade com melhor pontuação média (3,33), ou seja, as crianças conseguiram separar corretamente as sílabas em cerca de 3 palavras. No teste *representando fonemas com letras*, que tem uma pontuação diferente das demais, a média da turma foi 6,38, indicando que as crianças só conseguiram identificar corretamente 6 letras das 23 existentes nas 5 palavras. Na tabela 7, apresenta-se a pontuação da subtarefa identificando rimas antes da intervenção.

Tabela 7: Pontuação da subtarefa *identificando rimas* antes da intervenção.

Pontuação	Nº de alunos	Porcentagem
1	9	37%
2	4	17%
3	3	13%
5	8	33%
Total	24	100%

Observando individualmente cada subtarefa, na tabela 7 temos a distribuição das pontuações na subtarefa *identificando rimas*. Um terço dos alunos teve pontuação 1 (um), outro terço obteve pontuação máxima e o outro terço tiveram notas médias 2 (dois) e 3 (três). Nenhum aluno ficou com pontuação zero (que significa não conseguir identificar qualquer par de palavras que rimam) e nenhum aluno obteve pontuação 4.

Na tabela 8, temos as pontuações da subtarefa *contando sílabas*. A maioria das crianças obteve pontuação 3 (três) e 4 (quatro), ou seja, conseguiu separar as sílabas corretamente em três ou quatro palavras das cinco apresentadas. Nenhuma criança errou todo o teste, mas apenas três alunos conseguiram acertar todas as palavras.

Tabela 8: Pontuação da subtarefa *contando sílabas* antes da intervenção.

Pontuação	Nº de alunos	Porcentagem
1	2	8%
2	3	13%
3	7	29%
4	9	37%
5	3	13%
Total	24	100%

Tabela 9: Pontuação da subtarefa *combinando fonemas iniciais* antes da intervenção.

Pontuação	Nº de alunos	Porcentagem
0	5	20%
1	9	37%
2	4	17%
3	3	13%
5	3	13%
Total	24	100%

Na subtarefa *combinando fonemas iniciais*, pode verificar-se na tabela 9, que das 24 crianças, mais da metade (14) identificou um ou nenhum par de palavras que começam com o mesmo fonema. Apenas 3 crianças identificaram todos os pares de palavras, e as outras 8 crianças identificaram dois ou três pares.

Na subtarefa *comparando tamanho de palavras*, apenas uma criança conseguiu identificar todas as palavras com mais letras nos pares apresentados, como visto na tabela 10. Por outro lado, 30% das crianças conseguiram diferenciar em um ou nenhum par o tamanho das palavras.

Tabela 10: Pontuação da subtarefa *comparando tamanhos de palavras* antes da intervenção.

Pontuação	Nº de alunos	Porcentagem
0	6	25%
1	4	17%
2	4	17%
3	5	20%
4	4	17%
5	1	4%
Total	24	100%

Na tabela 11, vemos que quase todas as crianças acertaram menos que a metade das letras pedidas no teste (23 letras). Apenas uma criança alcançou pontuação 16, que não é a pontuação máxima possível do teste. Contudo, também apenas uma criança ficou com a menor pontuação. E nenhuma errou tudo.

Tabela 11: Pontuação da subtarefa *representando fonemas com letras* antes da intervenção.

Pontuação	Nº de alunos	Porcentagem
1	1	4%
2	3	13%
3	3	13%
4	1	4%
5	1	4%
6	4	16%
7	3	13%
8	1	4%
9	2	8%
10	3	13%
11	1	4%
16	1	4%
Total	24	100%

2. Pós-teste

Como explicado no capítulo anterior, após a intervenção decidiu-se por se repetir apenas três das subtarefas de consciência fonológica, que correspondiam com as

habilidades trabalhadas com os alunos. Nas tabelas abaixo temos os resultados gerais e específicos das subtarefas. Quatro crianças não realizaram o pós-teste.

Em relação à pontuação mínima, como mostra a tabela 12, tivemos alunos que não conseguiram identificar nenhum par de palavras que rimam, e nenhum par de palavras que começavam com o mesmo fonema. Por outro lado, houve um aumento da pontuação máxima obtida na subtarefa *representando fonemas com letras*, de 16 pontos para 19 pontos. Em termos de média da turma, também foram observados resultados positivos. Na subtarefa *identificando rimas*, a média subiu para 3,65 (aumento de 0,9 pontos); na subtarefa *combinando fonemas iniciais*, o aumento foi de 0,29 (de 1,71 para 2,0); e na subtarefa *representando fonemas com letras* os alunos foram da média 6,38 para 7,75 (melhora de 1,37 pontos).

Tabela 12: Estatísticas descritivas das subtarefas de Consciência Fonológica depois da intervenção (pós-teste).

Subtarefa	Nº de alunos	Mínimo	Máximo	Média
Identificando rimas	20	0	5	3,65
Combinado fonemas iniciais	20	0	5	2,00
Representando fonemas com letras	20	1	19	7,75

Na tabela 13, é possível observar o aumento no número de alunos que ficaram com pontuação máxima na subtarefa *identificando rimas* (de 8 para 12). Contudo dois alunos não identificaram nenhum par de palavras que rimassem, algo que não ocorreu no pré-teste. Isto pode dar-se por vários motivos dos quais se destacam: falta de atenção das crianças durante o teste, cansaço, desinteresse com a tarefa, por exemplo.

Tabela 13: Pontuação da subtarefa *identificando rimas* depois da intervenção.

Pontuação	Nº de alunos	Porcentagem
0	2	10%
1	2	10%
2	1	5%
3	3	15%
5	12	60%
Total	20	100%

No caso da subtarefa *combinando fonemas iniciais*, também houve diminuição no número de crianças que alcançaram a pontuação máxima. Sendo que, novamente, nenhuma criança ficou com 4 pontos. Considerando que 4 crianças não realizaram o teste após a intervenção, proporcionalmente, a melhora foi sutil.

Tabela 14: Pontuação da subtarefa *combinando fonemas iniciais* depois da intervenção.

Pontuação	Nº de alunos	Porcentagem
0	2	10%
1	8	40%
2	2	10%
3	6	30%
5	2	10%
Total	20	100%

No resultado posterior da intervenção da subtarefa *representando fonemas com letras*, na tabela 15, vemos que, embora nenhuma criança tenha obtido pontuação máxima (23 pontos), quatro crianças acertaram mais da metade das letras. Novamente, nenhuma criança errou todo o texto.

Tabela 15: Pontuação da subtarefa *representando fonemas com letras* depois da intervenção.

Pontuação	Nº de alunos	Porcentagem
1	1	5%
2	2	10%
4	3	15%
5	1	5%
6	3	15%
7	2	10%
9	2	10%
10	1	5%
11	1	5%
12	1	5%
13	1	5%
18	1	5%
19	1	5%
Total	20	100%

3. Comparação Pré-teste e Pós-teste

Na tabela 16, temos a comparação entre os resultados de pós-teste e pré-teste das quatro subtarefas que foram repetidas, para cada criança que realizou o teste nos dois momentos.

Na tarefa *identificando rimas* temos uma melhora de 1,2 pontos da turma, sendo estatisticamente significativa com 95% de probabilidade de acerto ($p=0,029$). Quatro crianças que haviam identificado apenas um par de palavras no primeiro teste, acertam

todos os pares no segundo (B, C, M, N). Ainda assim, é possível observar algumas crianças que obtiveram pontuação menor após a intervenção do que antes (A, G, P, Q). Quase todas as crianças que haviam acertado todo o teste da primeira vez, mantiveram a pontuação máxima (a exceção é a criança Q).

Já na subtarefa *combinando fonemas iniciais* o aumento foi de 0,1 ponto, ou seja, ficaram praticamente com a mesma média ($p=0,736$). Observa-se que as três crianças que tiveram pontuação máxima antes da intervenção (D, J, U), diminuíram seus acertos no teste posterior. Sendo que uma delas, acertou apenas um par de palavras. No caminho oposto, duas crianças que haviam obtido um ponto no primeiro teste, acertaram todos os pares de palavras no segundo teste (M, R). As outras crianças, ou mantiveram o mesmo número de acertos ou oscilaram um ponto para cima ou para baixo (com exceção da criança B que aumentou dois pontos).

A subtarefa *representando fonemas com letras* foi a que teve a maior melhoria aparente, sendo estatisticamente significativa com 5% de probabilidade de erro ($p=0,043$). A criança que havia obtido a pontuação no primeiro teste não realizou o teste após a intervenção. Quatro crianças tiveram uma pontuação pior no segundo teste (A, G, H, R), e outras quatro não tiveram alteração na sua pontuação (B, I, L, O). Por outro lado, duas crianças tiveram aumentos significativos em suas pontuações: criança E, que teve aumento de 13 pontos, e criança J, que aumentou 11 pontos.

Não é possível observar relação entre as três tarefas. Apenas uma criança teve melhoria nas três subtarefas (M), uma criança não teve alteração em sua pontuação em nenhuma das três subtarefas (L) e uma criança obteve pior resultado em duas subtarefas e manteve a pontuação mínima na terceira subtarefa (G), ficando com pontuação mínima em todas. Para as outras crianças verificou-se uma combinação entre melhorar, piorar e manutenção da nota anterior. A tabela 16, ilustra o que acabamos de referir.

Tabela 16: Comparação da pontuação do pré-teste e do pós-teste de consciência fonológica.

<i>Criança</i>	Identificando rimas			Combinado fonemas iniciais			Representando fonemas com letras		
	<i>Pré-teste</i>	<i>Pós-teste</i>	<i>DIF*</i>	<i>Pré-teste</i>	<i>Pós-teste</i>	<i>DIF</i>	<i>Pré-teste</i>	<i>Pós-teste</i>	<i>DIF</i>
<i>A</i>	2	0	-2	0	1	1	6	2	-4
<i>B</i>	1	5	4	1	3	2	7	7	0
<i>C</i>	1	5	4	1	1	0	6	7	1
<i>D</i>	5	5	0	5	3	-2	9	13	4
<i>E</i>	1	3	2	2	1	-1	6	19	13
<i>F</i>	5	5	0	3	2	-1	7	11	4
<i>G</i>	2	0	-2	0	0	0	3	1	-2
<i>H</i>	3	5	2	1	1	0	5	4	-1
<i>I</i>	2	5	3	1	2	1	6	6	0
<i>J</i>	1	3	2	5	3	-2	7	18	11
<i>L</i>	1	1	0	3	3	0	2	2	0
<i>M</i>	1	5	4	1	5	4	3	6	3
<i>N</i>	1	5	4	3	3	0	3	5	2
<i>O</i>	5	5	0	2	3	1	10	10	0
<i>P</i>	3	1	-2	0	1	1	1	4	3
<i>Q</i>	5	2	-3	1	0	-1	2	4	2
<i>R</i>	2	5	3	1	5	4	11	9	-2
<i>S</i>	3	5	2	1	1	0	8	9	1
<i>T</i>	5	5	0	2	1	-1	4	6	2
<i>U</i>	1	3	2	5	1	-4	10	12	2
Média	2,5	3,7	1,2**	1,9	2	0,1	5,8	7,8	2,0**

Nota: Apenas as crianças que realizaram pré-teste e pós-teste. *Diferença entre a pontuação do Pós-teste e a pontuação do pré-teste.

** Estatisticamente significativo à 5%.

Discutindo os resultados obtidos no nosso estudo e analisando a tabela 16, onde se apresenta a “*comparação da pontuação do pré-teste e do pós-teste de consciência fonológica*”, e embora o número de crianças seja pequeno e não tenha grupo de controle, os resultados de uma maneira geral, são razoavelmente compatíveis com outros estudos realizados no Brasil que buscaram avaliar projetos de intervenção em consciência fonológica em crianças da pré-escola (Brite, 2021; Dambrowski et al, 2008; Santos & Barrera, 2017; Santos & Maluf, 2010). Todos eles encontraram ganhos depois da intervenção, o que indica ser possível pensar em projetos voltados para o desenvolvimento fonológico em pré-escolares.

Tendo por base o estudo de Brite (2021), os nossos resultados também apresentaram resultados idênticos podendo concluir-se, que o programa pode ser implementado pelos professores e que o reconhecimento por parte da criança, de que a fala é segmentada em palavras e que estas podem ser segmentadas em unidades menores, é um elemento facilitador da alfabetização

Ainda sobre o estudo de Brites (2021), a autora elaborou um programa com base no livro “Consciência Fonológica em crianças pequenas” (Adams et al., 2005), cujo teste de Consciência Fonológica foi utilizado nesta pesquisa. O estudo analisou o resultado de 66 crianças em 4 e 6 anos de escolar públicas do interior do Paraná, sendo 38 do grupo experimental e 28 do grupo de controle. A pesquisadora encontrou impacto positivo apenas nas habilidades silábicas, não observando diferença entre os grupos quanto às habilidades de rima, aliteração e fonemas. Algo similar ao encontrado nesta pesquisa.

Tendo ainda em consideração os nossos resultados podemos confirmar os mesmos que Santos e Maluf (2010), quando sublinham que análises de investigações anteriores neste domínio, mostram que as habilidades metafonológicas têm um importante papel facilitador no início da aquisição da linguagem escrita e podem ser desenvolvidas com o uso de programas de intervenção.

No que se refere aos resultados obtidos, ao nível da *subtarefa das rimas* verificaram-se ganhos positivos no pós-teste indo ao encontro do estudo de Viana (2006), quando refere na sua conferência sobre “*as rimas e consciência fonológica*” subordinado ao tema “*Promovendo a competência leitora*”, que as rimas desempenham um papel de relevo pois são um manancial a explorar (e a reabilitar) para a promoção da consciência

fonológica. Assim, consideramos o mesmo que a autora quando refere o contributo das rimas infantis para o desenvolvimento das crianças a vários níveis, com especial relevo para o nível linguístico.

No nosso estudo encontramos também uma melhoria nos resultados da subtarefa *representando fonemas com letras*, para muitos autores a consciência no nível dos fonemas é considerada a habilidade que exige maior nível de consciência fonológica, pois trata-se da capacidade de manipular as menores unidades de som de carácter distintivo na elaboração de uma palavra – o fonema. Também Alves (2012, p. 39), no seu estudo refere que “a consciência no nível dos fonemas corresponde à capacidade de reconhecer e manipular as menores unidades de som que possuem carácter distintivo na língua. No estudo de Freitas (2004), é salientada também a importância de desenvolver a consciência intrassilábica nas crianças, pois, além de contribuir para despertar o interesse pela análise linguística, poderá também contribuir para o desenvolvimento do próximo nível da consciência fonológica, o nível fonémico.

Pelo exposto pode analisar-se que a tomada de consciência dos fonemas envolve a compreensão de que os fonemas são partes na constituição das sílabas e, portanto, na constituição das palavras. A consciência dos fonemas desenvolve-se como consequência de um ensino explícito, habitualmente o ensino das letras aplicado a tarefas de leitura e/ou escrita, e é essencial para aprender a ler num sistema de escrita alfabética, como o nosso.

Já nos resultados da subtarefa *combinando fonemas iniciais*, os mesmos não apresentaram melhoria nas suas respostas e a este nível consideramos o estudo de Costa, Souza e Avila (2011), que procuraram comparar as tarefas de identificação e produção de segmento iniciais e finais de fala, mostrando que, as crianças de idade pré-escolar apresentaram maior facilidade em atividades que envolveram a aliteração. A facilidade em realizar tarefas de identificação de fonemas iniciais pode estar associada às atividades escolares que os educadores costumam priorizar, dado que no jardim-de-infância são estimuladas atividades de evocação de palavras que começam com determinado som ou sílaba, bem como a identificação do som e letra inicial do seu nome, amigos, familiares e objetos (Costa, et al., 2011). No entanto, existem outros autores como (Sim-Sim & Silva 2008), que defendem que em idade pré-escolar há pouco sucesso na identificação de palavras com igual ataque.

Ainda reflectindo sobre os nossos resultados nesta *subtarefa*, os mesmos remetem-nos também para os estudos de Carvalho (2012) e de Santos et al. (2010), em português europeu, já tinham mostrado, que esta prova, de supressão do segmento inicial, é particularmente problemática para o grupo de pré-escolar, uma vez que implica uma sobrecarga da memória de trabalho: a criança tem de manter na memória os resultados da primeira operação (comparação de cada fonema das palavras com o fonema alvo) enquanto executa a segunda operação (supressão do fonema idêntico ao alvo e recombinação dos restantes para a formação de uma nova palavra) (Soares & Martins, 1989).

Concluindo esta discussão sublinhamos o que diversos autores nos referem (Lopes, 2006; Viana, 2002; Martins & Niza, 1998), sobre esta temática quando sublinham que muitas crianças ingressam na escola com níveis muito baixos de consciência fonológica, e que esta é crítica para a aprendizagem da leitura e da escrita, é imprescindível que, quer o jardim de infância, quer os professores que vão ensinar a ler, desenvolvam actividades visando a promoção da consciência fonológica.

CONCLUSÃO

Considerando a importância da consciência fonológica, este estudo tinha como principal objetivo analisar o impacto da estimulação de consciência fonológica em crianças de pré-escola. Para isso, realizou-se um estudo quase-experimental em uma turma, onde os alunos foram submetidos a um teste de consciência fonológica antes e depois da intervenção acontecer. O treinamento, focou nas habilidades de identificação rima, combinação de fonemas e representação de fonemas com letras, por serem do nível de consciência fonológica esperado para crianças desta idade (entre 5 e 6 anos).

Do ponto de vista pedagógico, esta pesquisa tentou mostrar que o conhecimento do sistema alfabético pode ser facilitado através de atividades lúdicas, que envolvam a identificação e produção de rimas e aliterações, segmentação lexical, bem como atividades de segmentação, consciência fonológica e troca de sílabas e fonemas.

Consideramos também que embora as pesquisas demonstrem que a utilização destas práticas exerce um papel facilitador, também referem que no caso da sua ausência não significa que as crianças não possam aprender a ler e escrever, no entanto tais pesquisas também sublinham que a presença de um trabalho pedagógico envolvendo práticas sobre a consciência fonológica, mesmo antes do ensino formal, são um facilitador para as aprendizagens.

Concluimos também que é importante que os professores de educação infantil e de alfabetização reconheçam a importância das habilidades metafonológicas para o processo de aquisição da linguagem escrita e, conseqüentemente, desenvolvam práticas de ensino que incorporem atividades de linguagem oral, como trocadilhos, músicas e poesias rimadas e jogos de linguagem, a fim de que a criança compreenda o caráter segmental da linguagem e a relação entre letra e som.

Consideramos que a literacia emergente é um fator imprescindível para a alfabetização e os estudos apontam que a literacia emergente é desenvolvida desde muito cedo, em casa, e pode ser observada por meio das tentativas da criança em imitar a escrita dos adultos. Em ambientes onde leitura e escrita são mais frequentemente vistas e compartilhadas com a criança, este desenvolvimento dá-se mais precoce e naturalmente. Por outro lado, crianças de origem vulnerável, geralmente, não têm as mesmas oportunidades de

desenvolver essas habilidades em casa. Assim, o papel da escola no desenvolvimento da consciência fonológica destas crianças torna-se ainda mais importante. A consciência fonológica é um dos componentes que aponta como parte da literacia emergente, sendo fundamental para a aprendizagem de leitura e escrita.

A presente pesquisa, em consonância com pesquisas realizadas no Brasil e em outros países, mostra ser possível um trabalho voltado para o desenvolvimento da consciência fonológica em crianças de pré-escola independentemente do seu nível socioeconómico.

Concluimos também que desde modo, é possível instrumentalizar professores de educação infantil para o trabalho de conscientização fonológica das crianças, contribuindo para o desenvolvimento da literacia emergente e, conseqüentemente, para seu sucesso na vida escolar (National Early Literacy Panel, 2009).

Ao finalizar este estudo importa salientar que o contexto estudado se reveste de especificidades e de singularidades, pois devido ao número de participantes não se pretende por isso generalizar resultados, mas apenas contribuir para o conhecimento mais profundo de um tema tão importante a ser trabalhado nas instituições escolares e realçando que os jogos de linguagem (e de análise da língua) são ótimas estratégias para potenciar o desenvolvimento da linguagem em geral e da consciência fonológica em particular e assim as crianças comecem a perceber a estrutura segmental da linguagem oral e a analisar a língua nos seus constituintes sonoros.

O presente percurso investigativo constituiu um válido e gratificante processo de desenvolvimento pessoal e profissional.

BIBLIOGRAFIA

Adams, M. J. et al. (2005). *Consciência Fonológica em Crianças Pequenas*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed.

ADAMS, M. J. (1990) *Beginning to Read: Thinking and Learning About Print*. Cambridge, MIT Press,

Alves, I. C. B. & Rosa, H. R. (2012). Relação do teste de Bender (avaliação Koppitz) com o R-2: teste não verbal de inteligência para crianças. *Psicologia: teoria e prática*, 14(1), pp. 153-167.

Alves, U. (2012). O que é consciência fonológica. In Lamprecht, R. R. *Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa*. Porto Alegre: EDIPUCRS.

Araujo, A. P. de (2011). *Aprendizagem infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia*. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciências.

Axer, B. (2012). O lugar da diferença: analisando políticas curriculares para a Educação Infantil. *Espaço do Currículo*, 5(1), pp. 243-253.

Bach, E. L. & Peranzoni, V. C. (2014). A história da Educação Infantil no Brasil: fatos e uma realidade. *EFDesportes.com*, Revista Digital. Buenos Aires, 19(192).

Barbosa, A. F. M. (2012). *A importância do letramento emergente no processo de alfabetização: em foco o primeiro ano do ensino fundamental*. Dissertação de Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

Barrera S. D. & Maluf M. R. (2003). Consciência metalinguística e alfabetização: um estudo com crianças da 1ª série do ensino fundamental. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(3), pp. 491-502.

Barrera, S. D., Placiteli, D. A. (2008). Influência do treinamento em consciência fonológica em crianças com dificuldades na alfabetização. In Maluf, M. R. & Guimarães, S. R. K. (org) *Desenvolvimento da Linguagem Oral e Escrita*. Curitiba (PR): Editora UFPR, pp. 167-188.

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

Bigochinski, E. & Eckstein, M. P. W. (2016). A importância do trabalho com a consciência fonológica para a aprendizagem da leitura e da escrita. *Ensaio Pedagógico*: Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET.

Blachman, B. A. (1991). Early intervention for children's reading problems: Clinical applications of the research in phonological awareness. *Topics in Language Disorders*, 12(1), pp. 51-65. <https://doi.org/10.1097/00011363-199112010-00006>

Bradley, B. & Bryant, P. (1983). Categorizing sounds and learning, to read: a causal connection. *Nature* (London), 301, pp. 419-421.

Brasil. (1988). Congresso Nacional. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal/Centro Gráfico.

Brasil. (1996). *Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

Brasil. (1998). Congresso Nacional. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal/Centro Gráfico.

Brasil. (2005). *Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005*. Altera os artigos 6, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20/12/96, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

Brasil (2006) Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos*. 3º relatório do programa. Brasília. DF: MEC/SEB

Brasil. (2009). *Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009*. Prevê obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

Brasil. (2010). *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB.

Brasil (2012). *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Brasília: MEC.

Brasil. (2014). *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

Brasil. (2017). *Base Nacional Comum Curricular*. Conselho Nacional de Educação (CNE). Ministério da Educação. Brasília, DF.

Brasil. (2019). *PNA Política Nacional de Alfabetização*. Ministério da Educação, Secretaria de Alfabetização. Brasília: MEC, SEALF.

Brite, L. M. D. (2021). *Efeitos de um programa de estimulação da consciência fonológica em crianças de educação infantil no ambiente escolar*. Dissertação de Mestrado, Universidade Presbiteriana Mackenzie, Brasil.

Byrne, B. & Fielding-Barnsley, R. (1993) Phonemic awareness and letter knowledge in the child's acquisition of the alphabetic principle. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), pp. 313-321.

Cadime, I. et al. (2009). A aquisição da leitura e da escrita: Variáveis preditoras no nível pré-escolar. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 4001-4015). Braga: Universidade do Minho

Campbell, D. T. & Stanley, J. C. (1979). *Delineamentos experimentais e quase experimentais de pesquisa*. São Paulo: E.P.U./EDUSP.

-
- Campos, M. M. *et alii*. (2011). A qualidade da Educação Infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. *Cadernos de Pesquisa*, 41(142), pp. 20-54.
- Capovilla, A. G. S. & Capovilla, F. C. (2000). Efeitos do treino de consciência fonológica em crianças com baixo nível socioeconômico. *Psicol Reflex Crít.*, 13(1), pp. 7-24
- Capovilla, A. G. S. & Dias, N. M. (2008). Habilidades de linguagem oral e sua contribuição para a posterior aquisição de leitura. *Psic.*, 9(2), pp. 135-44.
- Capovilla, A.G.S. & Capovilla, F. C. (2003). Alfabetização Método Fônico – 3ª edição. Memnon.
- Capovilla, F. C (org.) (2005). *Os novos caminhos de alfabetização infantil*, 2ª ed. – São Paulo: Memnon.
- Cardoso, S. (2011). *Consciência da palavra em crianças de idade pré-escola e escolar*, Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal e Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Portugal.
- Cardoso-Martins, C. & Soares, M. B. (1989). A consciência fonológica de crianças de classes populares: O papel da escola. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 70, pp. 86-97.
- Carvalho L. (2011). Treino de consciência fonológica em crianças com dificuldade de aprendizagem. *Learning Disabilities Worldwide*. [Em linha]. Disponível em <<https://www.ldworldwide.org/portugues-5>>. [Consultado em 15/07/2022].
- Carvalho, A. (2012). *Avaliação de um programa para a estimulação da consciência fonologia em contexto escolar*, Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa, Portugal.
- Castro, S. L. & Gomes, I. (2000). *Dificuldades de aprendizagem da língua materna* [Em linha]: aprender a literacia. Lisboa: Universidade Aberta.
- Chapman, J. W. & Tunmer, W. E. (1995). Development of young children's reading self-concepts: An examination of emerging subcomponents and their relationship with reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87(1), 154.
- Clay, M. (1998). *By different paths to common outcomes*. York, Main: Stenhouse Publishers.
- Coelho, S. (2010). O processo de letramento na educação infantil. *Pedagogia em ação*, 2(2), pp. 79-85.
- Costa, R. C. C., Souza, T. N. U., & Ávila, C. R. B. D. (2011). Sensibilidade fonológica para rima e aliteração em pré-escolares com transtorno fonológico. *Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 23, 129-134.
- Cunha, V. L. O. & Capellini, S. A. (2011). Habilidades metalinguísticas no processo de alfabetização de escolares com transtornos de aprendizagem. *Rev. Psicopedagogia*; 28(85), pp. 85-96.

Dambrowski, A. B. *et alii.* (2008). Influência da consciência fonológica na escrita de pré-escolares. *Revista Cefac*, 10(2), pp. 175-181.

Dickinson, D. K., McCabe, A. & Essex, M. J. (2006). A window of opportunity we must open to all: The case of preschool with high-quality support for language and literacy. In D. K. Dickinson & S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of Early Literacy*. New York: Guilford Press, vol. 2, pp. 11-28.

Dioses, A. S. *et alii.* (2006). Análisis psicolinguístico del desarrollo fonético- fonológico de alumnos preescolares de Lima metropolitana. *Rev IIPSI*, 9(2), pp. 9-32.

Dockrell, J. & McShane, J. (1997). *Dificultades de aprendizaje en la infancia: un enfoque cognitivo*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A.

Ehri, L. C. (1995). Phases of development in learning to read words by sight. *Journal of research in reading*.

Ehri, L. C. (1989). The development of spelling knowledge and its role in Reading acquisition and Reading disability. *Journal of learning disabilities*, 22 (6), pp. 356-365.

Ehri, L. C. (1999). Grapheme-phoneme knowledge is essential to learning to read words in English. In Metsala, J.L. & Ehri, L. C. *Word recognition in beginning literacy*. Mahwah, N.J: Erlbaum, pp. 3-40.

Elbro, C. & Petersen, D. K. (1998). Long-term effects of phoneme awareness and letter sound training: an intervention study with children at risk for dyslexia. *J Educ Psychol*, 96(4), pp. 660-670.

Ellis, A. W., & Young, A. W. (1988). *Human Cognitive neuropsychology*. London: Lawrence Erlbaum

Fawcett, A. J., & Nicolson, R. I. (1994). Naming speed in children with dyslexia. *Journal of Learning disabilities*, 27(10), pp. 641-646.

Ferreiro, E. & Teberosky, A (1986). *Psicogénesis da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas

Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: siglo Veintiuno Editores.

Freitas, G.C.M. (2004). Sobre consciência fonológica. In Lamprecht, R.R. *et ali* (org.) *Aquisição fonológica do Português: perfil de desenvolvimento e subsídios para a terapia*. São Paulo: Artmed.

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

Fritch. U. (1985). Beneath the surface of development dyslexia. In K. Patterson J. Marshall & M. Colheart (Orgs) *Surface dyslexia: neuropsychological and cognitive studies of phonological Reading*, Londres: L. E. associates, pp. 301-330.

Gerber, S. (1996). Extracurricular activities and academic achievement. *Journal of Research and Development in Education*, 30(1), pp. 42-50.

Gombert, J. (2003). Atividades metalinguísticas e aprendizagem da leitura. *In Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuição da pesquisa para a prática da alfabetização*. São Paulo: Casa do Psicólogo. Atividades metalinguísticas e aprendizagem da leitura. Pp. 19-63.

Goodman, A. (1965) Reference Zero Levels for Pure-Tone Audiometers. *ASHA*, 7, pp. 262-273.

Goswami, U. & Bryant, P. (2004). Phonological Skills and Learning to Read. *In* Lamprecht, R. R. *Aquisição Fonológica do Português*. Porto Alegre: ARTMED.

Gough, P. B. & Juel, C. (1991). The first stages of word recognition. *In* L. Rieben & C. A. Perfetti (Eds.), *Learning to read: Basic research and its implications*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. (pp. 47–56)

Gough, P. B. (1972). Theoretical models and processes of reading. *In* J.F. Kavanagh & I.G. Mattingly (Eds.), *Language by Ear and by Eye*. Cambridge, MA: MIT Press, (pp. 661-685).

Gough, P. B. (1981). Word recognition. *In* P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research*. New York: Longman.

Gough, P. B., Alford, J. A. & Holley-Wilcox, P. (1981). Words and contexts. *In* O.J. L. Tzeng & H. Singer (Eds.), *Perception of print: Reading research in experimental psychology*. Hillsdale, NJ: Erlbau (pp. 85-102).

Hempenstall, K. (1997). The Whole Language - phonics controversy: An historical perspective. *Educational Psychology*, 17(4), pp. 399-418.

Hilbert, D. D, & Eis, S. D. (2014). Early Intervention for Emergent Literacy Development in a Collaborative Community Pre-Kindergarten, *Journal of Early Childhood Literacy*, 42, pp. 105-113

Horta, I. & Alves Martins, M. (2004). Desenvolvimento e aprendizagem da ortografia: Implicações educacionais. *Análise Psicológica*, 1(22), pp. 213-223.

Hulme, C. *et alii* (2005). Phonological skills are (probably) one cause of success in learning to read: a comment on Castles and Coltheart. *Sci Studies Reading*, 9(4), pp. 351-5

Jenkins, R. & Bowen, L. (1994). Facilitating development of preliterate children's phonological abilities. *Topics in Language Disorders*, 14(2), 26-39

Jiménez, Rodrigo & Hernandez (1999). Na analysis of the word naming erros of normal readers and Reading disbled children in Spanish. *Journal of research in Reading*, 22, pp. 180-197.

Justine, L. & Kaderavek, J. (2002) Using shared storybook Reading to promote emergent literacy. *Teaching Exceptional Children*, 34(4), pp. 8-12.

Kagan, S. L. (2011). Qualidade na Educação Infantil: revisão de um estudo brasileiro e recomendações. *Cadernos de Pesquisa*, 41(142), pp. 56-67.

Kirby, J. R. & Hogan, B. (2008). Family literacy environment and early literacy development. *Exceptionality Education International*, 18(3), pp.112-130.

Kuhlmann, J. M. (1998) *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Ed. Mediação.

Lieberman, I. Y. et al. (1982). Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18, pp. 201-212.

Lima, R. (2009). *Fonologia infantil: Aquisição, avaliação e intervenção*. Coimbra: Edições Almedina.

Lopes, J. (2010). *Conceptualização, avaliação e intervenção nas dificuldades de aprendizagens: A sofisticada arquitetura de um equívoco*. Braga: Psiquilíbrios Edições.

Lopes, J. A. (2006) *Desenvolvimento de Competências Linguísticas em Jardim de Infância*, Manual de Atividades. Porto: Edições ASA.

Lundberg, I., Fros, J. & Petersen, O. (1988). Effects of extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, 23(3), pp. 263-284.

Lynch, J. (2007). Learning about literacy: Social factors and reading acquisition. *Encyclopedia of Language and Literacy Development*. London, ON: Canadian Language and Literacy Research Network, pp. 1-9. [Em linha]. Disponível em <<http://www.literacyencyclopedia.ca/pdfs/topic.php?topId=40>>. [Consultado em 15/07/2022].

Maluf, M. R. (Org.) (2003). *Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Mann, V. A. & Brady, S. (1988). Reading disability: The role of language deficiencies. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56(6), pp. 811–816. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.56.6.811>

Marques, R. (1991). *Ensinar a ler, aprender a ler. Um guia para pais e educadores*. 4ª Ed. Lisboa, Portugal: Texto Editora.

Marsh, G. et al. (1981). A cognitive developmental theory of Reading acquisition. In G.E. Mackinnon & T.G. Waller (eds). *Reading research: Advances in theory and practice*, Hillodale, N.J: Erlbaun (pp. 199-221).

Martins, B. N. (2010). *Preditores da Aprendizagem da Leitura e da Escrita: Comparação entre dois testes de consciência fonológica utilizados em fase pré-escolar*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica. Repositório da Universidade de Trás-os-Montes.

Martins, M. & Farinha, S. (2006). Relação entre os conhecimentos iniciais sobre linguagem escrita e os resultados em leitura no final do 1º ano de escolaridade. *Livro de Actas da XI Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* Braga: Psiquilíbrios Edições (pp. 1051-1060).

Martins, M. & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.

MARTINS, W. (2002) *A palavra escrita: história do livro, da imprensa e da biblioteca*. 3. ed. São Paulo: Ática, 519 p.

Martins, M. (2021). As bases neurobiológicas da leitura. In Alves, R. A. & Leite, I. (eds) *Alfabetização Baseada na Ciência: Manual do Curso ABC*. – Brasília: Ministério da Educação (MEC); Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pp. 63-86. [Em linha]. Disponível em <<http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/599972>>. [Consultado em 15/07/2022].

Mata, L. (2006). *Literacia familiar; Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.

Mata, L. (2008). *A Descoberta da escrita*. Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. [Em linha]. Disponível em <<http://hdl.handle.net/10400.12/2013>>. [Consultado em 15/07/2022].

McGuinness, D. (2005). *Language development and learning to read. The scientific study of how language development affects reading skill*. Massachusetts: The MIT Press.

McGuinness, D., McGuinness, C. & Donohue, J. (1995). Phonological training and the alphabet principle: Evidence for reciprocal causality. *Reading Research Quarterly*, 30, pp. 830-852.

Melhuish, E. (2013). Efeitos de longo prazo da Educação Infantil: evidências e política. *Cadernos de Pesquisa*, v. 43, n. 148, pp. 124-149.

Midões, A. (2014). *A Emergência da Literacia e a criança em idade pré-escolar: A Educação e o Lazer*. Dissertação de mestrado em Educação e Lazer, Escola Superior de Educação, Insitituto Politécnico de Coimbra.

Ministério da Educação (2014). *Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa*. Consciência Fonológica. Brasília: Secretaria da Educação Básica.

Mody, M., Studdert-Kennedy, M. & Brady, S. (1997). Speech perception deficits in poor readers: Auditory processing or phonological coding? *Journal of Experimental Child Psychology*, 64(2), pp. 199-231. <https://doi.org/10.1006/jecp.1996.2343>

Morais, J., Cluytens, M., & Alegria, J. (1984). Segmentation abilities of dyslexics and normal readers. *Perceptual and motor skills*, 58(1), 221-222.

Morais, J. (1995). *A arte de ler*. São Paulo. SP. Editora Unesp

Morais, J., Leite, I., & Kolinsky, R. (2013). Entre a pré-leitura e a leitura hábil: Condições e patamares da aprendizagem. *Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e escrever*, 1, pp. 17-48.

Morton, J. (1969). Interaction of Information in Word Recognition. *Psychological Review*, 76(2), p.165

Nation, K., & Snowling, M. J. (2000). Factors influencing syntactic awareness skills in normal readers and poor comprehenders. *Applied Psycholinguistics*, 21(2), 229–241. <https://doi.org/10.1017/S0142716400002046>

National Early Literacy Panel. (2009) *Developing early literacy: report of the national early literacy panel. A scientific synthesis of early literacy development and implications for intervention*. Washington: National Institute for Literacy.

National Reading Panel (US), National Institute of Child Health, & Human Development (US) (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.

Neuman, S. B. & Dickinson, D. K. (Eds.) (2003). *Handbook of early literacy research*.

Olofsson, Å., & Lundberg, I. (1983). Can phonemic awareness be trained in kindergarten?. *Scandinavian Journal of Psychology*, 24(1), pp. 35-44.

Pacheco, P. (2012). *Literacia(s) familiar(es): Ambiente, crenças e práticas dos pais e conhecimentos das crianças*. Tese de doutoramento em Ciências da Educação – Psicologia Educacional. Lisboa: Universidade Aberta.

Phillips, B. M. & Lonigan, C. J. (2010). Child and informant influences on behavioral ratings of preschool children. *Psychology in the Schools*, 47, pp. 374-390.

Pratt, A. C. & Brady, S. (1988). Relation of phonological awareness to reading disability in children and adults. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), p. 319.

Rebello, D. (1990). *Estudo psicolinguístico da aprendizagem da leitura e da escrita*. Fundação Calouste Gulbekian.

Rebello, J. (1990). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico*. Rio Tinto: ASA.

Richardson, R. J. (1999). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3. ed. São Paulo: Atlas.

Santos, M. J. & Barrera, S. D. (2017). Impacto do treino em habilidades de consciência fonológica na escrita de pré-escolares. *Psicol Esc Educ*. 21(1), pp. 93-102.

Santos, M. J. & Maluf, M. R (2010). Consciência fonológica e linguagem escrita: efeitos de um programa de intervenção. *Educar em Revista*, 38, pp. 57-71.

Santos, M., Pinheiro, M. & Castro, A., (2010). Consciência Fonológica – Estudo Piloto de um Protótipo e um instrumento de Avaliação. *Instituto Politécnico de Setúbal e Faculdade de Ciências Sociais e Humanas*. Universidade Nova de Lisboa, Portugal.

Selkirk, E. (1982). The syllable. The structure of phonological representations, 2, p. 337-383.

Semeghini-Siqueira, I. (2011) Desafios e soluções em ambientes de ensino e aprendizagem de língua materna para crianças de 6 anos. *Educação*, 34(3), pp. 330-340.

Semeghini-Siqueira, I. (2011). Recursos educacionais apropriados para recuperação lúdica do processo de letramento emergente. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, 92(230), pp. 148-165.

Shanahan, T. & Lonigan, C. J. (2010). The national early literacy panel: A summary of the process and the report. *Educational Researcher*, 39(4), pp. 279-285. Doi: 10.3102/0013189X10369172.

Shankweiler, D. & Liberman, I. Y. (1972). Misreading: A search for causes.

Share, D. L. (1995) Phonological Recoding and self teaching. Sine qua non of Reading acquisition. *Cognition*, 55, pp. 151-218.

Silva, A. (1997). Consciência fonológica e aprendizagem da leitura: Mais uma versão da velha questão da galinha e do ovo. *Análise Psicológica* 2 (15), pp. 283-303.

Silva, A. (2002). *Bateria de Provas Fonológicas*. 2ª ed. ISPA Edições.

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Sim-Sim, I. (2001). A Formação para o Ensino da Leitura. A formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico, *Cadernos de Formação de Professores*, 2, pp. 51-64.

Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim de infância*. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Smith, F. (1971) *Understanding Reading: A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read*. New York: Holt Rinehart and Winston, 1971.

Smith, F. (1973) *Psycholinguistics and Reading*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1973.

Snow, C. E., Burns, M. S. & Griffin, P. (1988) (Eds) *Preventing Reading difficulties in young children*. National Academic Press.

Snow, C. E., Burns, M. S. & Griffin, P. (1998) Ed.; *Committee on the Prevention of Reading Difficulties in Young Children*, National Research Council. National Academic Press, Washington, DC

Snow, C. E. (2001) Reading for understanding. Santa Mónica, CA: RAND Education the Science and Technology Police Institute.

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

Soares, B. & Martins, C. (1989). A consciência fonológica de crianças das classes populares: o papel da escola. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, 77 (164), pp. 86-97.

Spear-Swerling, L. & Sternberg, R. J. (1996). *Off track: When poor readers become "learning disabled"*. Oxford: Westview Press.

Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), pp. 360-406.

Storch, S. A. & Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38 (6), pp. 934-947.

Swanson, H. L., Ashbaker, M. H. & Lee, C. (1996). Learning-disabled readers' working memory as a function of processing demands. *Journal of Experimental Child Psychology*, 61(3), pp. 242-275.

Tallal, P. Miller, S. & Fitch, R. H. (1993). Neurobiological basis of speech: a case for the preeminence of temporal processing. *Annals-New York Academy of Sciences*, 682, pp. 27-27.

Teale, W. & Sulzby, E. (1989). Emergent Literacy as a perspective for examining how children become writers and readers, In W. Teale & E. Sulzby (Eds), *Emergent Literacy – Writing and Reading*. Norwood: Ablex Publishing Corporation, pp.vii-xxv.

Torgensen, J. & Wong, B. (1988). *Psychological and Educational Perspectives on Learning Disabilities*. New York: Academic Press.

Trevisan, R. (2018). *BNCC na prática*. *Revista Nova Escola*. Disponível.

Veloso, J. (2003). *Da influência do conhecimento ortográfico sobre o conhecimento fonológico: estudo longitudinal de um grupo de crianças falantes nativas do Português Europeu*. Tese de Doutorado. Universidade do Porto.

Vellutino, R. F. & Scanlon, D. M. (1979). Phonological coding, phonological awareness and reading ability: Evidence from a longitudinal and experimental study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 33(3), pp. 321-363.

Viana, F. (2006). *O Teste de Identificação de Competências Linguísticas*. Vila Nova de Gaia: EDIPSICO.

Viana, F. L. (2002). *Da linguagem oral à leitura. Construção e validação do Teste de Identificação de Competências Linguística*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian / Fundação para a Ciência e Tecnologia.

Vygostsky, L. (1999). *A Formação social da mente*. Martins Fontes.

Warrick, N., Rubin, H. & Rowe-Walsh, S. (1993). Phoneme awareness in language-delayed children: Comparative studies and intervention. *Annals of Dyslexia*, 43, pp.153-173.

Wasik, B. A., Bond, M. A. & Hindman, A. (2006). The effects of a language and literacy intervention on Head Start children and teachers. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), pp. 63-74

Whitehurst, G. J. & Lonigan, C. J. (2001). Emergent Literacy: Development from prereaders to readers. In S. B. Neuman and D. K. Dickinson (Eds.). *Handbook of Early Literacy Research*, New York: Guildford, pp. 11-29.

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

Yopp, H. & Stapleton, L. (2008). Conciencia fonémica en Español. *The Reading Teacher*, 61(5), pp. 374-382.

ANEXOS

ANEXO 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Resolução nº 466/2012 – Conselho Nacional de Saúde

Você está sendo convidado(a) para participar como voluntário(a) da pesquisa intitulada: **Literacia emergente: avaliação e estimulação das habilidades da consciência fonológica no pré-escolar como fator significativo para a aquisição de leitura e escrita**, que tem como objetivo central: **Avaliar a contribuição das habilidades de consciência fonológica apresentadas no final da Educação Infantil, sobre os desempenhos em leitura e escrita; Avaliar a influência da promoção de um ambiente familiar leitor sobre o desenvolvimento da consciência fonológica; Instrumentalizar o professor no uso de técnicas de promoção da consciência fonológica no ambiente da sala de aula.**

Sua participação não é obrigatória e consistirá em consentir que seu filho (a) participe da pesquisa por meio dos testes e tarefas de consciência fonológica que avalia os componentes de identificação de rimas, contação de sílabas, identificação de fonemas, dentre outros. O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração, tendo em vista que todas as atividades ocorrerão quando seu filho (a) estiver na escola.

Os riscos desta pesquisa consistem em o participante apresentar cansaço ou indisposição em responder a algum teste ou tarefa, caso isso ocorra, o responsável pela realização do estudo se compromete em suspender os testes e ou parar a tarefa de consciência fonológica, com o aluno. Em caso de dano comprovadamente oriundo da pesquisa você terá direito a indenização através das vias judiciais, como dispõem o Código Civil, o Código de Processo Civil e a Resolução nº 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Se você aceitar e autorizar a participação de seu filho (a), contribuirá para a melhoria no processo de aprendizagem do aluno e a melhoria nos desempenhos da leitura e escrita. No que tange aos profissionais que atuam com a Educação Infantil, esperamos que este estudo contribua com informações importantes sobre as habilidades de consciência fonológica apresentadas no final da Educação Infantil e que acrescente elementos a literatura de forma que com todo o conhecimento construído possam ser publicados para fins de efeito acadêmico, em congressos e revistas, sem, entretanto, expor a identidade da participante.

Rubrica do Participante: _____

Os dados coletados serão **utilizados apenas nesta pesquisa e** mantidos em arquivo físico e/ou digital sob a guarda do pesquisador por um período de 5(cinco) anos após o término da pesquisa.

Você receberá uma via deste termo onde constam os contatos do CEP e do pesquisador responsável, podendo eliminar suas dúvidas sobre a sua participação agora ou a qualquer momento. Caso concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma sua e a outra do pesquisador responsável.

Larissa de Camargo Passos
Pesquisadora responsável

CEP-UCB/RJ – Tel: (21) 3216-7757
E-mail: cep@castelobranco.br

Declaro estar ciente do inteiro teor deste Termo de Consentimento e estou de acordo em participar do estudo proposto, sabendo que poderei desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento. Recebi uma via assinada deste formulário de consentimento.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 201 .

Assinatura do(a) Participante

Nome em letra de forma do Participante

Assinatura do(a) Pesquisadora

Nome em letra de forma do Pesquisador

Rubrica do Participante: _____

Impressão do dedo polegar Caso não saiba assinar
--

ANEXO 2

TESTE NÃO VERBAL DE INTELIGÊNCIA PARA CRIANÇAS – R2

R-2 FOLHA DE RESPOSTAS
 Rynaldo de Oliveira
 Parte integrante do Livro de Aplicação (vol. 2) da Coleção R2.

Nome: _____
 Idade: _____ Sexo: M F Escolaridade: _____
 Local de Nasc.: _____ Data de Aplic.: ____/____/____
 Tipo de Escola: _____ Data de Nasc.: ____/____/____
 Tempo de Aplicação: _____

1		11		21	
2		12		22	
3		13		23	
4		14		24	
5		15		25	
6		16		26	
7		17		27	
8		18		28	
9		19		29	
10		20		30	

PONTOS: _____ PERCENTIL: _____ TABELA: _____ CLAS.: _____

020116 0092696

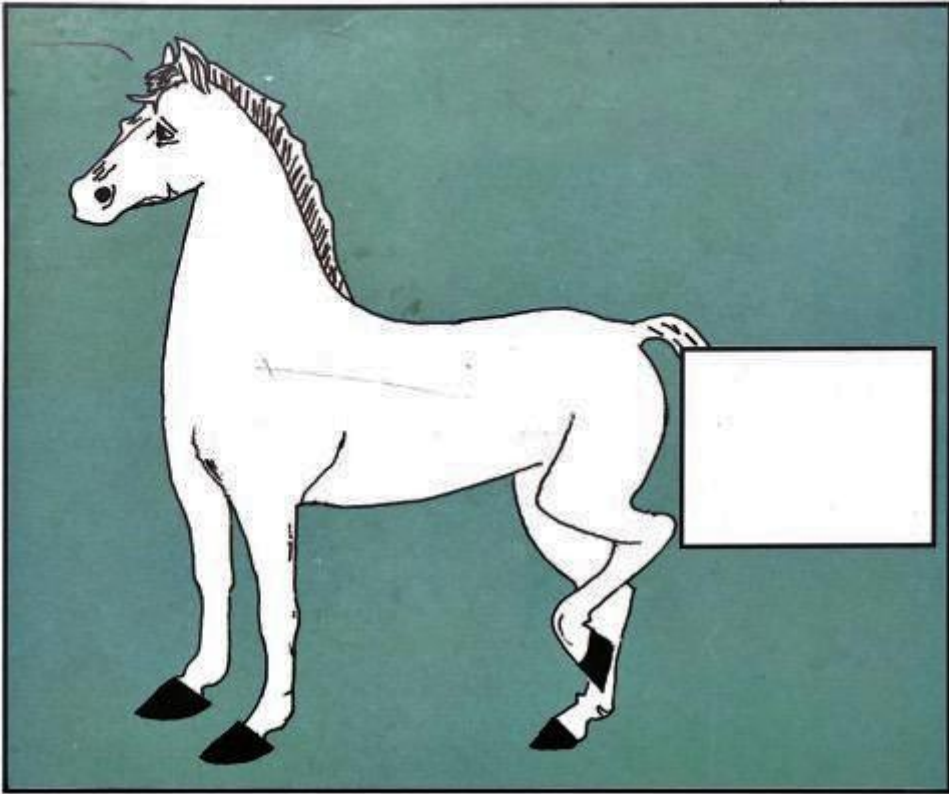
Este livro de aplicação possui numeração sequencial, impressa em vermelho.

Esta folha está impressa em AZUL, PRETO e VERMELHO. Se lhe apresentarem impressa em qualquer outra cor ou de qualquer outro modo, trata-se de uma reprodução ilegal. Recuse-se a utilizá-la.

 EDITORA PSICO-PEDAGÓGICA LTDA.
 Rua Cubatão 48 - CEP 04613-006 - SP
 Tel. 011 3146-8333 - Fax. 011 3144-0040
www.vetoreditora.com.br vendas@vetoreditora.com.br

© 1996/1999/2000/2003/2009/2012 – É proibida a reprodução total ou parcial desta publicação, por qualquer meio existente e para qualquer finalidade, sem autorização por escrito dos editores.

1



A



B



C



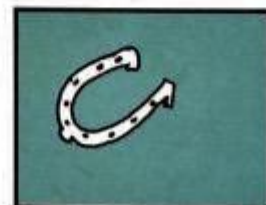
D



E



F



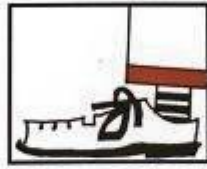
2



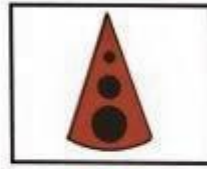
A



B



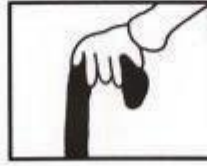
C



D



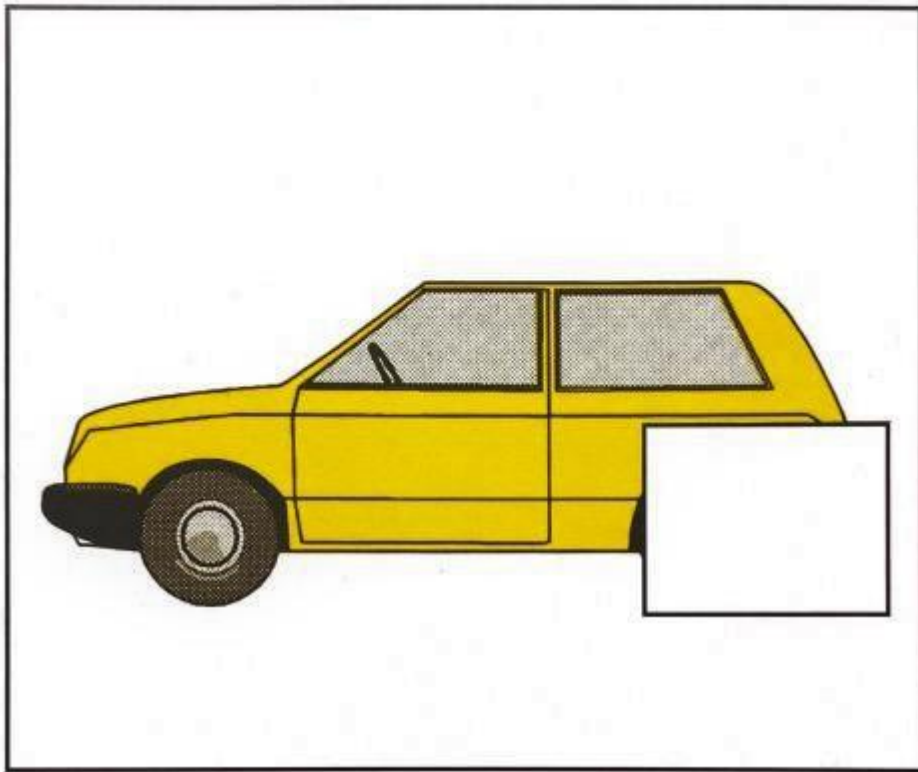
E



F



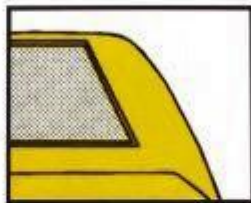
3



A



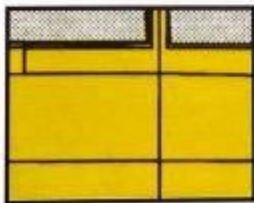
B



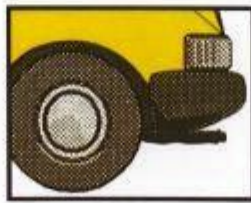
C



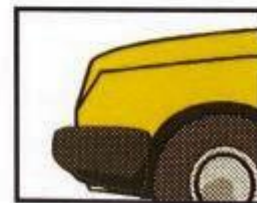
D



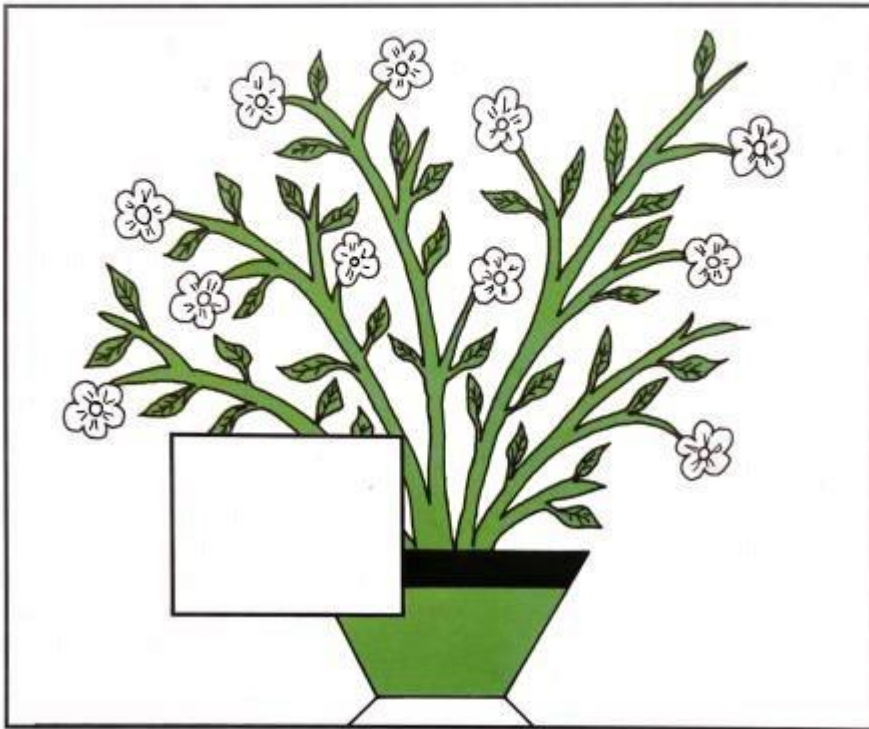
E



F



4



A



B



C



D



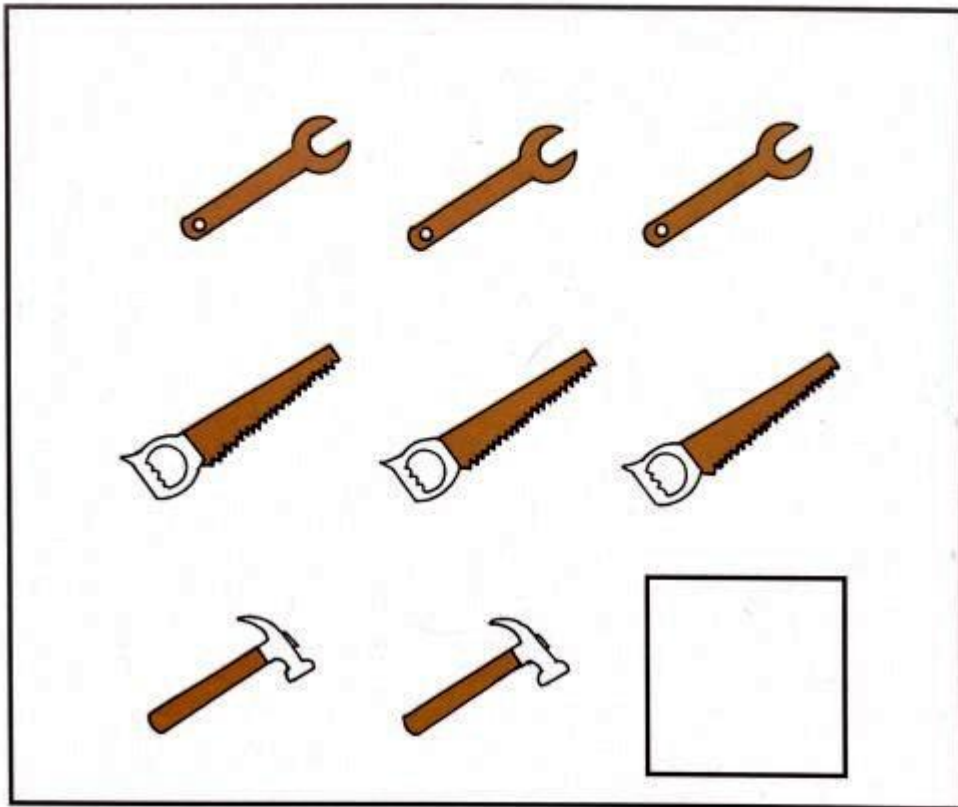
E



F



11



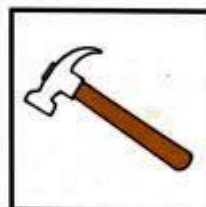
A



B



C



D



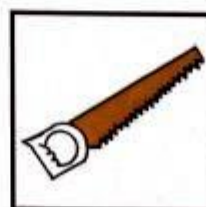
E



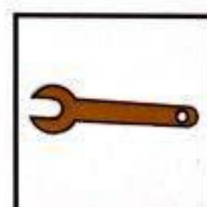
F



G



H



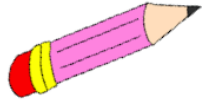
ANEXO 3

TAREFA DE AVALIAÇÃO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

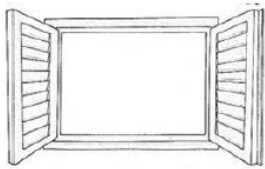
Identificando rimas



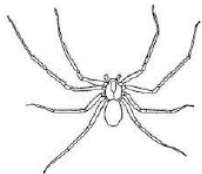
Contando sílabas



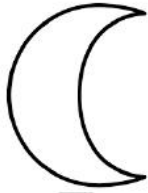




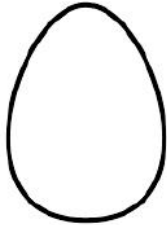


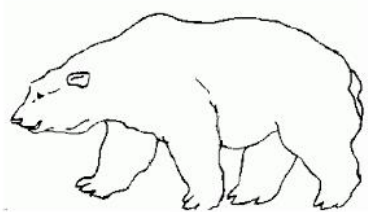


Combinando fonemas iniciais



Contando fonemas



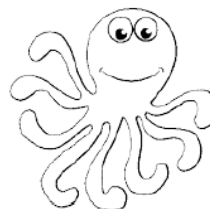
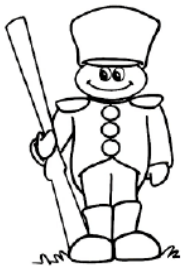








Comparando tamanhos de palavras



Representando fonemas com letras











ANEXO 4

Renata Saldanha Silva
Carmen Flores-Mendoza
Mariana Telles

LIVRO DE EXERCÍCIO I

THCP

vol. 2 - Coleção THCP

PARA USO DO ALUNO

Nome: _____

Idade: ____ anos ____ meses Sexo: M F

Escolaridade: _____

Tipo de Escola: Particular Pública

Este exercício está impresso em quadricromia. Se lhe apresentarem impresso de qualquer outro modo, trata-se de uma reprodução ilegal. Recuse-se a



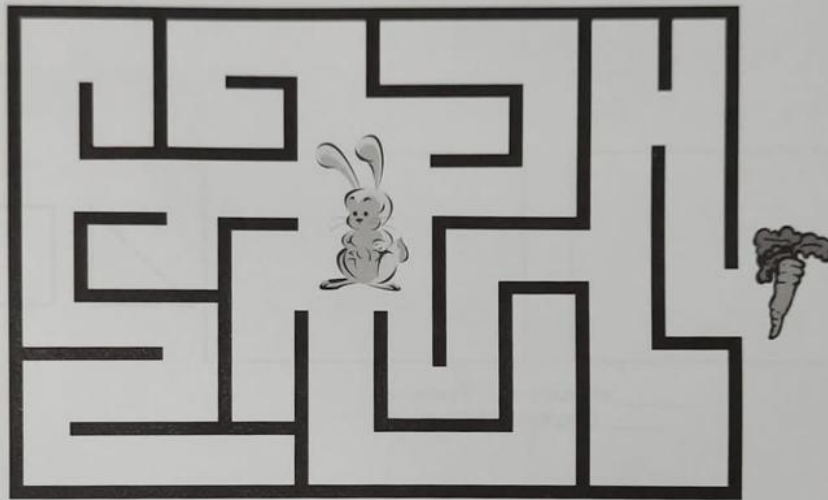
EDITORA PSICO-PEDAGÓGICA LTDA.
Rua Cubatão 48 - CEP 04013-000 - SP
Tel. (11) 3146-0333 - Fax. (11) 3146-0340

www.vetoreditora.com.br vendas@vetoreditora.com.br

Copyright © 2010 – Vetor Editora Psico-Pedagógica Ltda. – São Paulo. É proibida a reprodução total ou parcial desta publicação, por qualquer meio existente e para qualquer finalidade, sem autorização por escrito da editora.

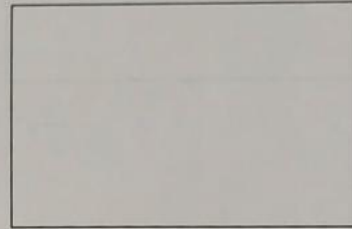
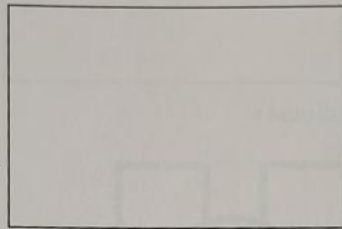
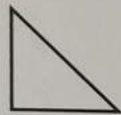
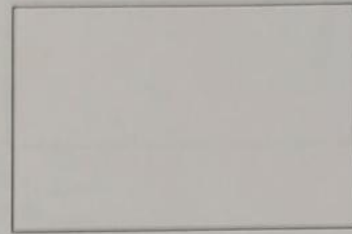
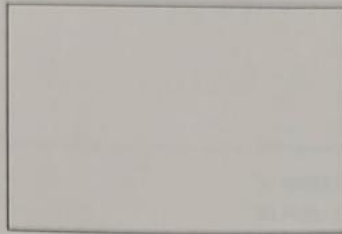
HABILIDADES PERCEPTO-MOTORAS (Labirinto)

Nota: _____



HABILIDADES PERCEPTO-MOTORAS (Cópias)

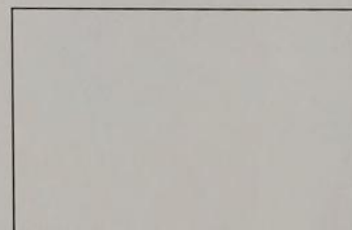
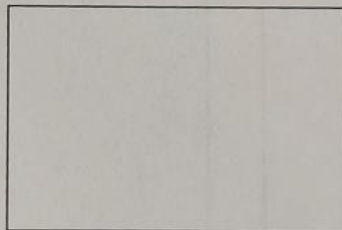
Exemplo:



1a Nota (0, 1, 2) quadrado: _____

1b Nota (0, 1, 2) triângulo: _____

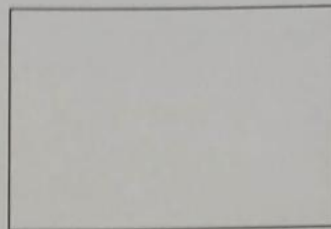
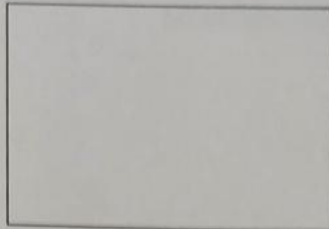
AB



2a Nota (0, 1, 2) A: _____

2b Nota (0, 1, 2) B: _____

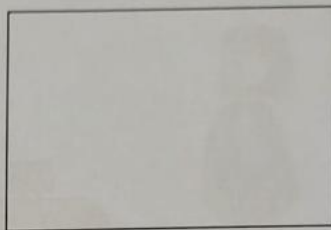
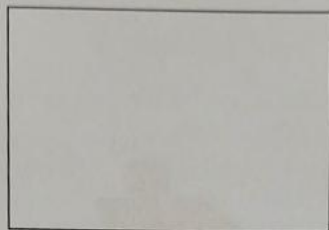
7G



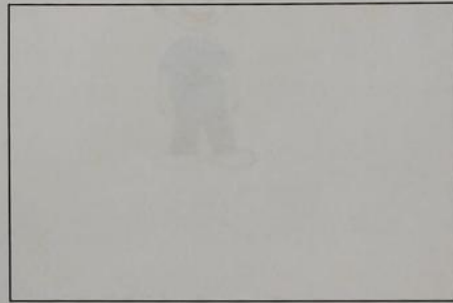
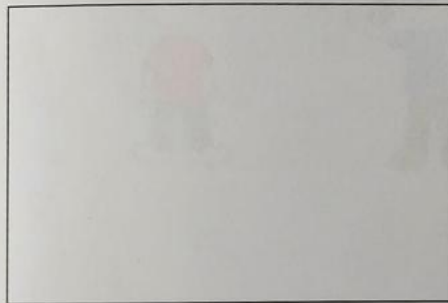
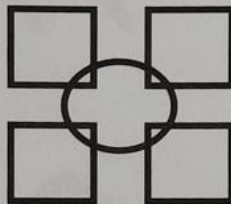
3a Nota (0, 1, 2) 7: _____

3b Nota (0, 1, 2) G: _____

2



4 Nota (0, 1, 2) 2: _____



5a Nota (0, 1, 2) quadrado: _____

5b Nota (0, 1, 2) círculo: _____

5c Nota (0, 1, 2) posição: _____

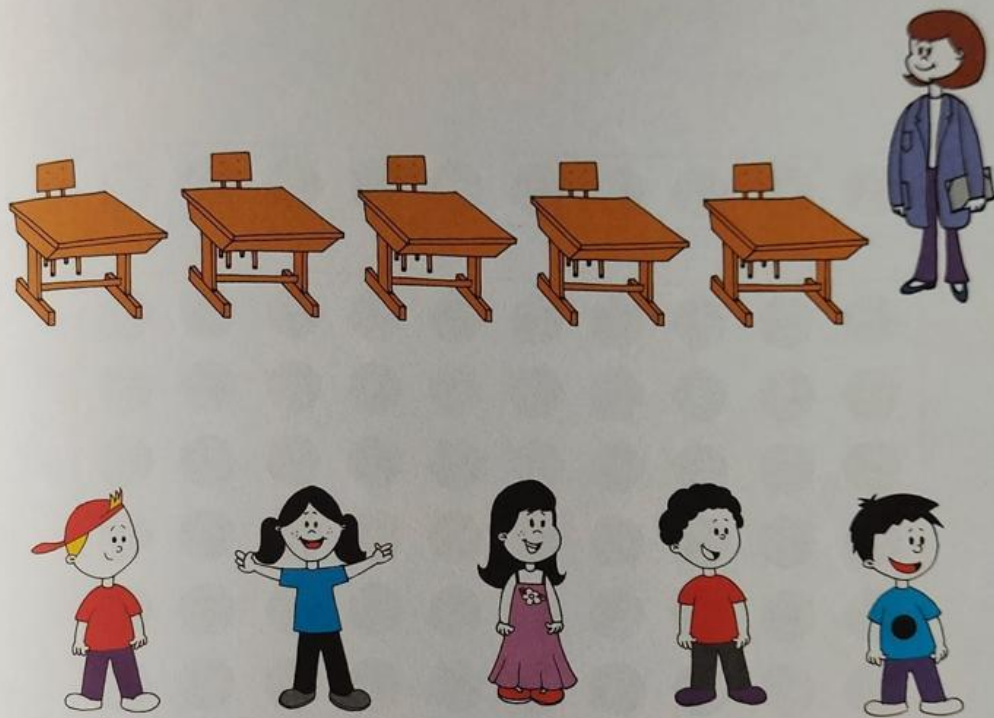
5d Nota (0, 1, 2) proporção: _____

MEMÓRIA (3)



PASSAR PARA O LIVRO DE EXERCÍCIO II.

MEMÓRIA (4)

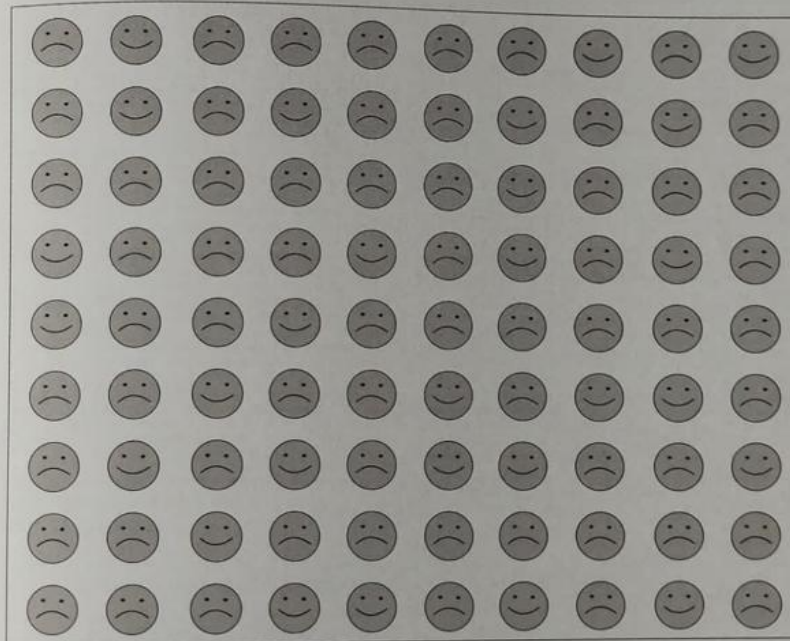
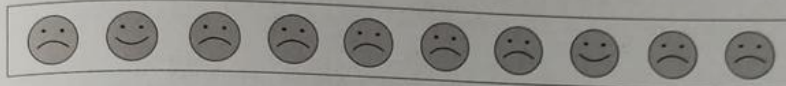


ATENÇÃO CONCENTRADA

Acertos: _____

Erros: _____

Total: _____



FICHA TÉCNICA

- Instrumento elaborado pelo Laboratório de **Avaliação**

Diferenças Individuais do Departamento de

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

- Período de desenvolvimento e coleta de dados: 2009 a dezembro de 2010.
- Elaboração de normas: outubro de 2011.
- Estudos realizados: Consistência interna, estrutura validade preditiva, diferenças individuais (sexo, socioeconômico).
- Finalidade: Identificação das habilidades e do conhecimento pré-alfabetização de crianças
- Administração: individual.
 - Duração: Variável (entre 20 a 30 minutos).
 - Area de Aplicação: Educacional.
- Construto medido: conhecimento e habilidades pré-alfabetização em leitura, escrita e aritmética.
- Normas: Quartis e escores T.
- Período de validade das normas: 10 anos (2012-2022).

ANEXO 5



CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Ilmo Sra. Profa. Elzete de Freitas

Solicitamos autorização institucional para realização da pesquisa intitulada *Literacia emergente: avaliação e estimulação das habilidades da consciência fonológica no pré-escolar como fator significativo para a aquisição de leitura e escrita* a ser realizada em uma *Escola Infantil*, pela aluna do Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial *Larissa de Camargo Passos*, sob orientação da *Profª. Dra Luisa Saavedra*, com o(s) seguinte(s) objetivo(s): *Avaliar a contribuição das habilidades de consciência fonológica apresentadas no final da Educação Infantil, sobre os desempenhos em leitura e escrita; Avaliar a influência da promoção de um ambiente familiar leitor sobre o desenvolvimento da consciência fonológica; Instrumentalizar o professor no uso de técnicas de promoção da consciência fonológica no ambiente da sala de aula*, necessitando portanto, ter acesso aos dados a serem colhidos com base nos testes e atividades desenvolvidas com as crianças que estudam na instituição. Ao mesmo tempo, pedimos autorização para que o nome desta instituição conste no relatório final, bem como futuras publicações em eventos e periódicos científico.

Ressaltamos que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo de acordo com a Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS), que trata da pesquisa envolvendo Seres Humanos. Salientamos ainda que tais dados serão utilizados somente para a realização deste estudo.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta *Diretoria*, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos adicionais que se fizerem necessários.

Rio de Janeiro, 03 de agosto de 2021.

Larissa de Camargo Passos
Pesquisador(a) Responsável pelo Projeto

Concordamos com a solicitação

Não concordamos com a solicitação

05.259.994/0001-89

Elzete de Freitas Misquito

Elzete de Freitas Misquito
Diretora / Pedagogia
Nº 0682 em 13/08/05

Elzete de Freitas Misquito - Diretora Pedagógica

RECANTO LÁPIS DE COR - ME

Escola Recanto Lápis de Cor

Realengo - Av. Santa Cruz, 1.631 - Rio de Janeiro/RJ - CEP 21710-255 - Tel. (21) 3216 7700

Centro - Rua Gonçalves Dias, 56 - Rio de Janeiro/RJ - CEP 20050-030 - Tel. (21) 2401 9407

Rua Via Ápia, 38 - 1º, 2º, 3º e 4º And - Av. Brasil, 22.155 - Rio de Janeiro/RJ - CEP 21670-000 - Tel. (21) 2450 9551

Barcellos/Rocinha - CEP 22061-000 - Av. Brasil, 9.727 - Rio de Janeiro/RJ - CEP 21012-351 - Tel. (21) 2573 3940


RIO DE JANEIRO - RJ



CARTA DE ANUÊNCIA

Declaro, para os devidos fins que a **Escola Recanto Lápis de Cor**, sabe do interesse na realização da pesquisa intitulada **LITERACIA EMERGENTE: Avaliação e estimulação das habilidades da consciência fonológica no pré-escolar como fator significativo para a aquisição de leitura e escrita**, sob responsabilidade da pesquisadora principal **Larissa de Camargo Passos**, do Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial – Ramo: Domínio Cognitivo-Motor da Universidade Fernando Pessoa/ Porto - Portugal e não se opõe à realização desta.

Declaro estar ciente dos objetivos e da metodologia da pesquisa acima citada e concedo a anuência para seu desenvolvimento nesta instituição, desde que sejam cumpridas as determinações éticas das resoluções nº 510/2016 e nº466/2012 CNS/CONEP e que o projeto só tenha início após avaliação e aprovação do Comitê de Ética em pesquisa da Universidade Castelo Branco.

Elzete de Freitas Misquito	 Elzete de Freitas Misquito Diretora / Pedagoga Nº 0602 em 13/08/05	Data: <u>03/08/21</u>
----------------------------	---	--------------------------

05.259.994/0001-89

RECANTO LÁPIS DE COR - ME

Rua Via Ápia, 38 - 1º, 2º, 3º e 4º And.
Barcellos/Rocinha - CEP 22451-000
RIO DE JANEIRO - RJ

Realengo - Av. Santa Cruz, 1.631 - Rio de Janeiro/RJ - CEP 21710-255 - Tel. (21) 3216 7700
Centro - Rua Gonçalves Dias, 56 - Rio de Janeiro/RJ - CEP 20050-030 - Tel. (21) 2401 9407
Guadalupe - Av. Brasil, 22.155 - Rio de Janeiro/RJ - CEP 21670-000 - Tel. (21) 2450 9551
Penha - Av. Brasil, 9.727- Rio de Janeiro/RJ - CEP 21012-351 - Tel. (21) 2573 3940

www.castelobranco.br

ANEXO 6

CRONOGRAMA DO PROGRAMA:

Tarefas propostas	Objetivos	Procedimento
1- Jogos de escuta	Estimular a habilidade das crianças de prestarem atenção a sons de forma seletiva.	Jogo de escuta (anexo 6)
2- Jogos com rimas	Usar rimas para introduzir os sons das palavras às crianças.	Música “A Sopa do Neném”
3- Consciência das palavras e frases	Desenvolver a consciência das crianças de que a fala é constituída por uma sequência de palavras.	Frases da música “A Sopa do Neném”
4- Consciência silábica	Desenvolver a capacidade de analisar as palavras em sílabas, separando-as e sintetizando-as.	Livro: “Rita, não grita!”
5- Consciência silábica	Desenvolver a capacidade de analisar as palavras em sílabas, separando-as e sintetizando-as.	Livro: “Rita, não grita!”
6- Introduzindo fonemas iniciais (aliteração)	Mostrar às crianças que as palavras contêm fonemas e introduzir a elas a forma como os fonemas soam e como os percebemos quando os pronunciamos isoladamente.	Livro: “Rita, não grita!”
7- Introduzindo fonemas iniciais (aliteração)	Desenvolver a capacidade de analisar as palavras associando sons iniciais iguais e produzindo novas palavras com o mesmo som.	Livro: “Rafaela, tagarela”
8- Introduzindo fonemas iniciais (aliteração)	Avaliar o nível geral de consciência fonológica de suas crianças. O procedimento de avaliação é projetado para ser aplicado em grupos de até 15 crianças de uma vez, com a supervisão de dois professores. A avaliação consiste em seis subtarefa.	Livro: “Rafaela, tagarela”

ANEXO 7

JOGOS DE ESCUTA

1ª TAREFA

Escutar sons que não sejam da fala é relativamente fácil e natural para as pessoas, desde que prestem atenção. Aqui reside o principal motivo para que os jogos de escuta seja os primeiros: introduzir as crianças na arte de ouvir ativa, atenta e analiticamente.

Pode-se pedir que escutem muitos sons do cotidiano, tais como o barulho do vento, o zumbido de um ar-condicionado e o bater de uma porta. De olhos fechados, as crianças devem identificar os sons, lembrar-se de sua ordem e descobrir de onde eles vêm. Tendo sido estabelecida a natureza do jogo, as crianças recebem atividades semelhantes com linguagem significativa em lugar de sons do ambiente. Por exemplo, devem ouvir poesias e histórias em conhecidas, exceto pelo fato de que, de vez em quando, as frases familiares sejam substituídas por outras sem sentido. Ao detectar tais alterações, as crianças estão aprendendo a escutar não em busca do que esperam, mas do que realmente ouvem. Desse modo, introduzimos as crianças na arte de ouvir ativa, atenta e analiticamente.

Treino 1A

Objetivo: reconhecer o som

Procedimento: antes de começar, fale sobre a diferença entre escutar com os olhos fechados e abertos. A seguir, peça às crianças que se sentem de olhos fechados e somente escutem por alguns instantes. Depois de alguns minutos, convide-as para citar alguns sons que tenham ouvido. Rapidamente as crianças irão aprender a ouvir com atenção. Entre os sons que poderão ser ouvidos, estão os seguintes:

Ato de engolir	pássaros	ruído das outras salas de aulas
Batimentos cardíacos	passos	ventilador
Caminhões	pingos de chuva	vento
Vozes	carros relógios	latido de cães
Respiração	zumbido das moscas	ar condicionado

Duração: 10 minutos

Agora apresente o som de palmas e verifique se as crianças o reconhece. (elas ainda devem estar de olhos fechados)

Apresente variações de sons: sons de estalo de língua, descendo escadas, assobio, batida de lápis na mesa, sino, colher no copo de vidro, soprar, espirro, tosse, etc...

Treino 1B

Objetivo: desenvolver as habilidades de memória e atenção para pensar sobre as seqüências de sons

Materiais necessários: objetos que faça, sons interessantes e característicos. Alguns exemplos:

Abrir a janela ou a gaveta	deixar cair várias coisas
Amassar papel	derramar água num copo
Apitar	dobrar papel
Arranhar	escrever no quadro negro
Assobiar	estalar a língua
Assoprar	estalar os dedos
Bater com os pés	fechar a bolsa
Bater o martelo	fechar o livro
Bater palmas	ligar o computador
Bater na mesa/na parede	mastigar fazendo barulho
Batucar com os dedos	mexer com uma colher de chá
Caminhar	pular
Colorir papel com força	rasgar papel

Neste jogo, as crianças são desafiadas, inicialmente, a identificar sons individuais e, a seguir, identificar cada um em uma seqüência deles. As duas coisas serão muito importantes nos jogos de linguagem que virão. As crianças devem cobrir os olhos com as mãos, enquanto você produz um som conhecido, como fechar a porta, tossir ou tocar tecla do teclado do computador. Ouvindo com atenção e sem espiar elas devem tentar identificar o som. Quando estiverem entendido o jogo, produza dois sons, um após o outro. Sem espiar elas devem apontar quais são os dois em seqüência, dizendo: "Havia dois sons, primeiro ouvimos um _____ e depois ouvimos um _____". Quando as crianças estiverem à vontade nos pares de sons, produza séries de mais de dois deles para identificar e informar em seguida.

Lembre-se de que é importante pedir que não digam ainda suas respostas até que seja solicitado que o façam, para dar a cada criança a oportunidade de participar mentalmente desses jogos, além disso, para manter a participação de todos e possibilitar a avaliação de cada aluno, é útil solicitar, de modo imprevisível, as respostas, alternando entre o grupo como um todo ou uma criança em especial. ((Adaptado de Adams et, al, 2006)

ANEXO 8

JOGOS COM RIMAS

2ª tarefa

Jogos com rimas são importantes na iniciação à consciência fonológica. Por meio de atividades que levam a criança a prestar atenção e a brincar com rimas de muitas formas diferentes, desenvolvemos a atenção das crianças para os sons da fala. Nosso objetivo, nesse momento é direcionar a atenção das crianças às semelhanças e diferenças entre os sons das palavras, e o jogo com rimas é uma forma útil de se alcançar esse propósito. Com isso, não há necessidade de chamar a atenção das crianças para a escrita das palavras, mas as semelhanças dos sons da palavra. Usaremos músicas, histórias rimadas, poesias rimadas, usando o significado e o ritmo para ajudar a prever determinadas palavras que rimem enquanto escutam, fazendo suas próprias rimas.

Treino 2A

Objetivo: usar uma canção para aprimorar a consciência fonológica das crianças acerca dos padrões de sons da fala.

Material: música da Palavra Cantada “Sopa”

Atividade: Ouvir a música com as crianças depois ler a letra enfatizando seu ritmo e exagerando suas rimas.

Sopa

Palavra Cantada

O que que tem na sopa do neném?
O que que tem na sopa do neném?
Será que tem espinafre?
Será que tem tomate?
Será que tem feijão?
Será que tem agrião?
É um, é dois, é três

O que que tem na sopa do neném?
O que que tem na sopa do neném?
Será que tem farinha?
Será que tem balinha!?
Será que tem macarrão?
Será que tem caminhão?!
É um, é dois, é três

O que que tem na sopa do neném?
O que que tem na sopa do neném?
Será que tem rabanete?
Será que tem sorvete!?
Será que tem berinjela?
Será que tem panela!?
É um, é dois, é três

O que que tem na sopa do neném?
O que que tem na sopa do neném?
Será que tem mandioca?
Será que tem minhoca!?!
Será que tem jacaré!?!
Será que tem chulé!?!
É um, é dois, é três

O que que tem na sopa do neném?
O que que tem na sopa do neném?
Será que tem alho-poró?
Será que tem sabão em pó?!
Será que tem repolho?
Será que tem piolho!?
É um, é dois, é três

O que que tem na sopa do neném?
O que que tem na sopa do neném?
Será que tem caqui?
Será que tem javali?!
Será que tem palmito?
Será que tem pirulito!?
É um, é dois, é três

Treino 2B

Objetivo: ensinar as crianças a usar o significado e o ritmo para observar e prever palavras que rimam.

Material: música “Sopa”

Atividade: Ouvir a música “Sopa” depois ler a letra da canção verso por verso, as crianças devem repetir cada uma delas em uníssono. Para que possam ouvir e aprender as palavras, o ritmo deve ser lento e deliberado inicialmente, ganhando velocidade aos poucos, a medida que as crianças adquirem domínio.

Treino 2C

Objetivo: Evocar o entendimento de que praticamente qualquer palavra pode ser rimada – e não apenas aquelas que aparecem nos poemas e canções.

Materiais: lista de palavras a serem rimadas

Atividade: introduzir uma palavra a ser rimada (por exemplo: *mão*) e sinalizar para que as crianças apresentem uma palavra que rime com ela (por exemplo: *sabão*, *pão*). Uma vez que o jogo tenha sido compreendido, cada criança pode ser convidada a responder e a escolher a próxima palavra a ser rimada.

Exemplos:

café - chulé - fé - até

melão -

touro -

bala -

mão -

dragão -

chá -

banana -

valente -

rato -

aranha -

futebol -

pé -

bola -

papel -

amarelo -

vermelho -

pincel -

Treino 2D

Objetivo: Comemorar e expor o domínio da rima por parte das crianças.

Material necessário: figuras, papel colorido, lápis de cor, cola, tesoura

Atividade: Entregar uma folha com figuras que formam pares de rimas. Cada criança recortará as figuras para colar na folha colorida organizando em pares. Depois expor pela sala o trabalho realizado.





ANEXO 9

INTRODUZINDO A NOÇÃO DAS PALAVRAS E FRASES

3ª TAREFA

Treino 3A

Objetivo: levar as crianças a pensar sobre a estrutura da língua. Essa atividade dará as crianças a consciência básica das palavras e das frases. Possibilitará compreender três propriedades das frases:

- As frases são cadeias linguísticas pelas quais transmitimos nossos pensamentos;
- As frases são compostas de sequências de palavras com significado, que possam ser faladas;
- A presença ou ausência de significado em uma frase depende das palavras que ela venha a conter, bem como da ordem específica dessas palavras.

Materiais: figuras e quadro branco, canetas para quadro branco

Atividade:

Comece apresentando às crianças uma explicação simples do que é uma frase. Por exemplo, explique que uma frase é como uma história bem curtinha. E, como uma história, a frase tem que contar alguma coisa e tem que dizer sobre quem ou o que está contando.

A seguir você pode apresentar alguns exemplos de frases usando os nomes das crianças da sala como sujeitos.

Por exemplo: “**João está de botas novas**”, “**Leticia está usando uma blusa vermelha**”, “**Ana tem uma mochila da escola.**” Depois a apresentação de cada exemplo, repita que isso é uma frase.

Apresentar algumas frases também sem sujeito: Por exemplo: “**tem olhos castanhos**”, “**está de meias cor de rosa**”. Após ter perguntado se cada uma é uma frase, explique que esses sintagmas não podem ser frases, porque as frases têm que dizer sobre quem ou o que falam. A seguir completo o sintagma: “**A mãe de José tem olhos castanhos**”, “**Regina está de meias cor de rosa**”.

Da mesma forma, para demonstrar que uma frase precisa de um predicado, pergunte se as palavras a seguir formam frases: “**as crianças**”, “**Maria**”. Explique que não formam, pois, mesmo que saibamos sobre quem elas falam, não nos dizem nada a seu respeito.

Após apresentar alguns desses exemplos, convide três a quatro crianças a mostrar suas próprias frases. Embora isso seja suficiente para o primeiro dia, essa atividade deve ser retomada até que todas as crianças estejam confortáveis para produzir uma frase. Junto com isso, estimule as crianças, com limites, a usar frases completas durante cada dia de aula.

Apresente figuras para formar frases.

Treino 3B

Objetivo: Introduzir as crianças na noção de que as frases são feitas de sequências de palavras.

Materiais: cartões com palavras, quadro branco, canetas para quadro branco.

Atividade: Formar uma frase com duas palavras curtas, com os cartões das palavras. A seguir, explicar às crianças que a frase tem duas partes, isto é, duas palavras.

Fazer uma nova frase, com três palavras curtas. A nova frase é colocada ou escrita logo abaixo da primeira. Discutir o número de palavras e compara o tamanho das duas frases, levando as crianças a concluir que a segunda é mais longa, porque tem mais palavras. Para reforçar o argumento, explore várias outras frases dessa forma.

Treino 3C

Objetivo: fortalecer a consciência das crianças sobre as palavras, desafiando-as a representar cada uma delas com uma ficha separada.

Materiais: quadrados de papéis grosso coloridos

Atividade: Distribuir para cada criança seis ou sete fichas que elas utilizarão para representar as palavras em uma frase que o professor produzir – uma ficha para cada palavra. Treinar antes com as crianças o processo do raciocínio necessário, mostrando-lhes como repetir suas frases para si próprias, palavra por palavra, com pausas claras entre cada uma delas. Instruir as crianças que coloquem as fichas da esquerda para a direita, de forma que elas comecem a estabelecer a noção de direção da escrita. Depois de organizar as fichas, pedir que o grupo ou uma criança repita sua frase, apontando cada ficha enquanto pronuncia a palavra que ela representa. Então todos repetem a frase enquanto apontam cada uma de suas fichas.

Frases: Mamãe come banana.

João caiu.

Pedro joga bola.

Davi falou muito.

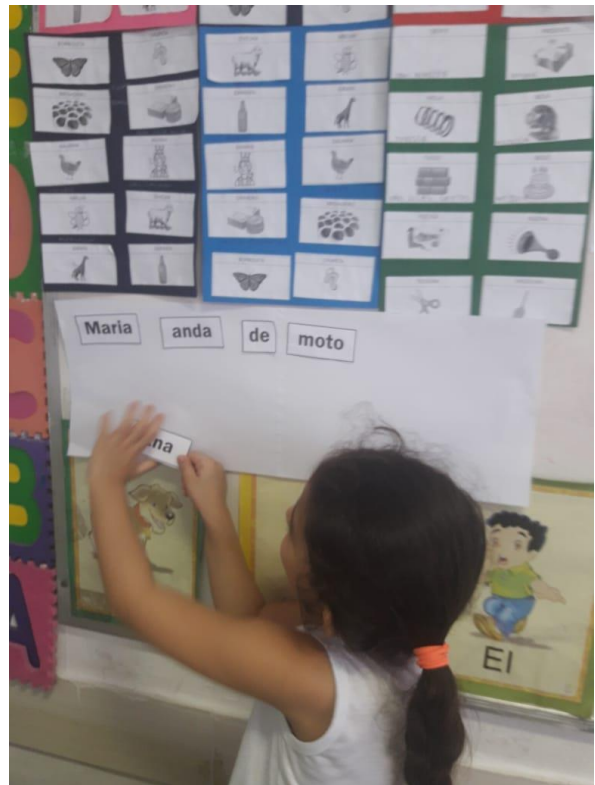
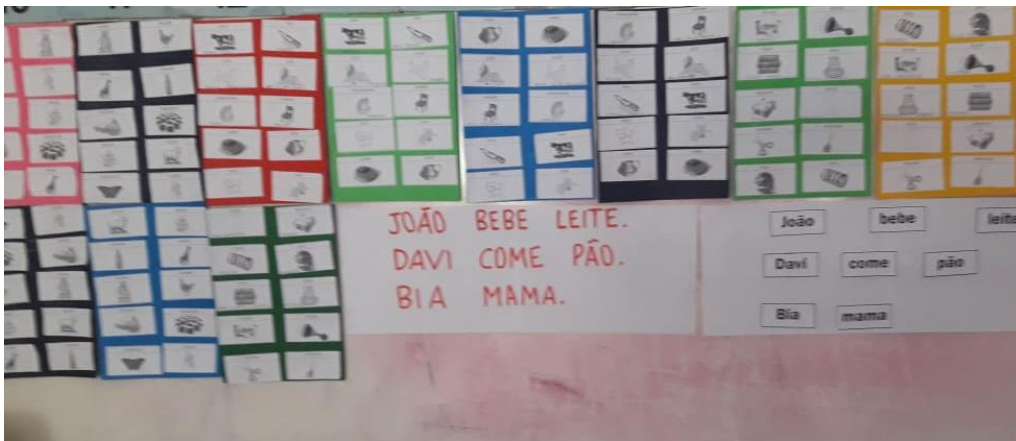
Miguel pula corda.

Beatriz usa vestido amarelo.

Lorena comprará balas azedinhas.

(Adaptado de Adams et, al, 2006)

João	come	bebe
Ana	chá	leite
Davi	pão	bala



ANEXO 10

INTRODUZINDO A CONSCIÊNCIA SILÁBICA

Objetivo: Apresentar às crianças a natureza das sílabas, fazendo com que batam palmas enquanto contam as sílabas de seus próprios nomes.

Atividade: Pronunciar o nome de uma das crianças da sala de aula, sílaba por sílaba, enquanto bate palmas; por exemplo, *Mi – guel*. Convidar as crianças a dizer outros nomes e a bater palmas junto. Depois de bater palmas para cada nome, perguntar: *Quantas sílabas vocês ouviram?*. Quando as crianças tiverem compreendido, pedir que cada um bata palmas e conte as sílabas do seu próprio nome. Pode fazer a brincadeira ritmada dizendo: *“Tome, tome, tome. Me diga qual o seu nome?”* e apontar para uma criança, que responderá dizendo seu nome. A turma repete o nome em voz alta batendo palmas. (Adaptado de Adams et, al, 2005)

INTRODUZINDO FONEMAS INICIAIS

Objetivo: introduzir os conceitos de como os fonemas soam quando são ditos isoladamente e que eles são parte das palavras.

Atividade: **Adivinhe quem é!** Colocar as criança sentadas em círculo, e começar a apresentar as intruções: *“Adivinhe o nome de quem eu vou dizer agora”*. A professora escolhe o nome de um dos alunos, em segredo, e enuncia separadamente apenas seu fonema inicial. Por exemplo como Davi, o fonema deve ser repetido muitas vezes, de forma clara e evidente: *“[d] [d] [d],[d],[d]”*. As consoantes fricativas e líquidas devem ser alongadas, além de repetidas (por exemplo, *“[s-s-s-s-s] [s-s-s-s-s] [s-s-s-s-s] [s-s-s-s-s]”*). Se os nomes de mais de uma criança tiverem o mesmo fonema inicial, estimule-as a adivinhar todas as possibilidades. Isso introduz de que todos os fonemas parecem em muitas palavras diferentes.

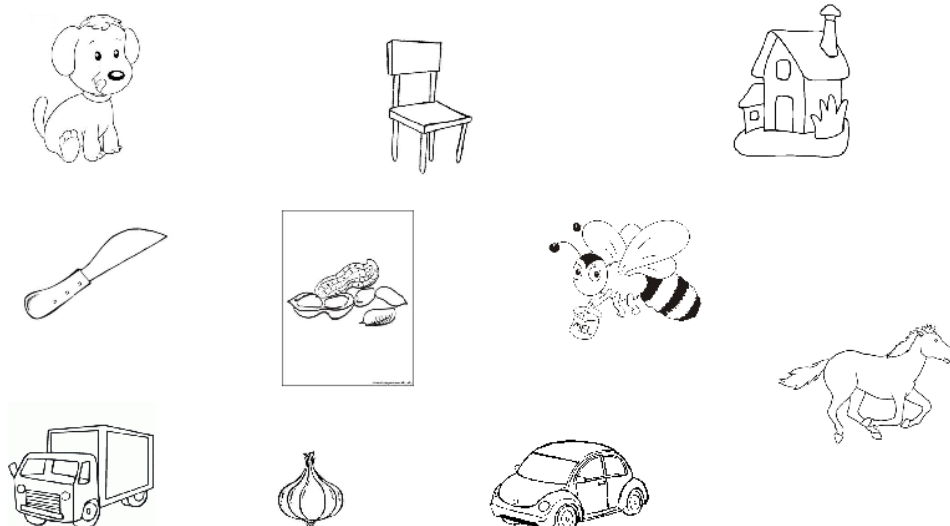
ANEXO 11

FIGURAS E SOMS

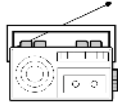
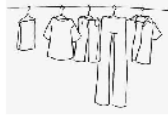
1) PINTE A FIGURA CUJO NOME COMEÇA COM O MESMO SOM QUE O NOME DO DESENHO EM DESTAQUE.

MACACO	
TATU	
PAPAGAIO	
GIRAFA	
BOLO	
SAPATO	
LATA	

CIRCULE AQUELAS FIGURAS CUJOS NOMES COMEÇAM COM O SOM "C"



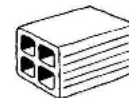
CIRCULE AQUELAS FIGURAS CUJOS NOMES COMEÇAM COM O SOM "G"



RÁDIO



CIRCULE AQUELAS FIGURAS CUJOS NOMES COMEÇAM COM O SOM "D"

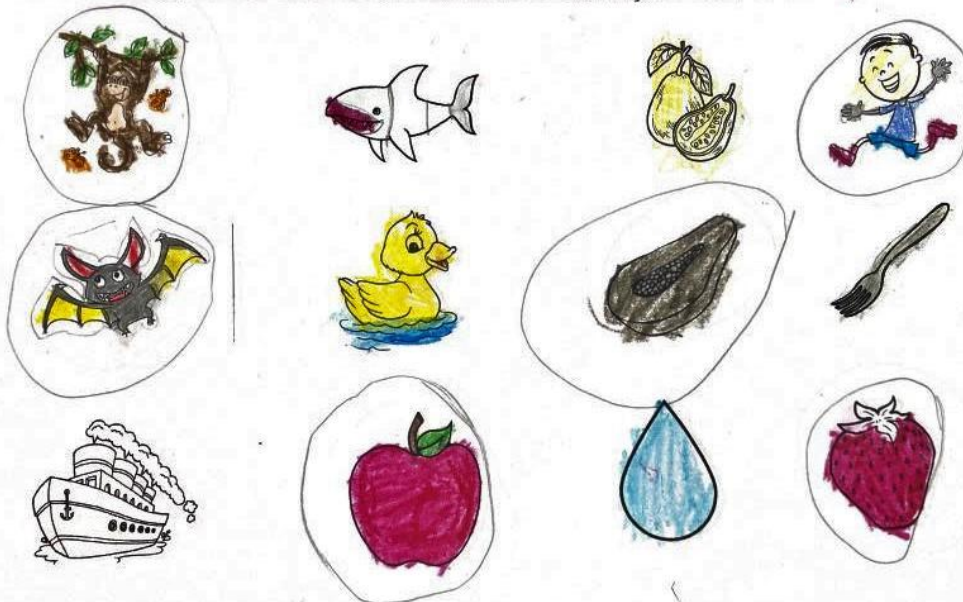


CIRCULE AQUELAS FIGURAS CUJOS NOMES COMEÇAM COM O SOM "G"



LUIZ FERNANDO

CIRCULE AQUELAS FIGURAS CUJOS NOMES COMEÇAM COM O SOM "M"



anna julia

ANEXO 12

UNIVERSIDADE CASTELO
BRANCO - UCB/RJ



Continuação do Parecer: 4.937.819

Outros	Declaracao_nao_iniciou_pesquisa.pdf	21/07/2021 09:33:18	LARISSA DE CAMARGO PASSOS	Aceito
Outros	Declaracao_isencao_custo.pdf	21/07/2021 09:33:01	LARISSA DE CAMARGO PASSOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 27 de Agosto de 2021

Assinado por:

Ana Cláudia Pimentel de Oliveira
(Coordenador(a))

Endereço: AVENIDA SANTA CRUZ 1631

Bairro: REALENGO

CEP: 21.710-255

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)3216-7772

Fax: (21)3216-7700

E-mail: cep@castelobranco.br



COLÉGIO PEDRO II



Continuação do Parecer: 4.973.493

Ausência	TCLE_RESPONSAVEL_LEGAL.docx	16/06/2021 18:28:19	LARISSA DE CAMARGO PASSOS	Aceito
Outros	Declaracao_orientadora.pdf	16/06/2021 18:27:44	LARISSA DE CAMARGO PASSOS	Aceito
Outros	Declaracao_Isencao_Custos.pdf	16/06/2021 18:26:11	LARISSA DE CAMARGO PASSOS	Aceito
Outros	Curriculo.pdf	16/06/2021 18:25:50	LARISSA DE CAMARGO PASSOS	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	16/06/2021 18:24:56	LARISSA DE CAMARGO PASSOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Carta_Instituicao.pdf	16/06/2021 18:24:27	LARISSA DE CAMARGO PASSOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 14 de Setembro de 2021

Assinado por:

Kátia Regina Xavier da Silva
(Coordenador(a))

Endereço: Campo de São Cristóvão 177

Bairro: São Cristóvão

CEP: 20.921-903

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)2163-5730

E-mail: cep@cp2.g12.br