



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE
DO PARANÁ**

Campus Cornélio Procópio

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO**

ARIANE APARECIDA DE OLIVEIRA

**PROPOSTA PARA ESTIMULAÇÃO DA CONSCIÊNCIA
FONOLÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**CORNÉLIO PROCÓPIO – PR
2019**

ARIANE APARECIDA DE OLIVEIRA

**PROPOSTA DE ESTIMULAÇÃO DA CONSCIÊNCIA
FONOLÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná – *Campus* Cornélio Procópio, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino.

Orientador(a): Prof(a). Dr(a).Marília Bazan Blanco.

Ficha catalográfica elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UENP

0048p Oliveira, Ariane Aparecida de Oliveira
Proposta para estimulação da consciência fonológica
na Educação Infantil / Ariane Aparecida de Oliveira
Oliveira; orientadora Marília Bazan Blanco Blanco -
Cornélio Procópio, 2019.
118 p. :il.

Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade
Estadual do Norte do Paraná, Centro de Ciências
Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em
Ensino, 2019.

1. Consciência Fonológica . 2. Educação Infantil.
I. Blanco, Marília Bazan Blanco, orient. II. Título.

ARIANE APARECIDA DE OLIVEIRA

PROPOSTA DE ESTIMULAÇÃO EM CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná – *Campus* Cornélio Procópio, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino.

Após realização de Defesa Pública o trabalho foi considerado:

APROVADO

BANCA EXAMINADORA

Orientador(a): Prof(a). Dr(a). Marília Bazan Blanco
Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP

Prof(a). Dr(a). Fernando Moreno
Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP

Prof(a). Dr(a). Jaima Pinheiro de Oliveira
Universidade Estadual Paulista – UNESP

Prof(a). Dr(a). Roberta Negrão de Araújo
Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP

Cornélio Procópio, 10 de junho de 2019.

Dedico este trabalho a Deus e à minha família que foram meu alicerce e força ao longo desta caminhada, principalmente à minha filha, Beatriz, que foi minha força para concluir esta etapa.

AGRADECIMENTO(S)

Gratidão é o que não falta para este momento...

Agradeço à Deus que me capacitou e fortaleceu durante a caminhada de mestrado, que me deu a perseverança necessária para chegar ao final e colocou em meu caminho as pessoas que precisava para me amparar.

Agradeço à minha família: meus pais (Luiz e Fátima) que sempre me incentivaram a estudar e foram meus primeiros motivadores; à família que formei durante este período – meu companheiro de vida (Moacir) e minha filha, que muitas vezes precisaram compreender minha ausência e minhas crises de angústia e ansiedade. Obrigada por terem me ajudado a não desistir e ter me encorajado a persistir em meu objetivo.

Agradeço à todos os outros familiares, que foram minha rede de apoio no cuidado da minha pequena Bia. Sem dúvidas também foram fundamentais para minha conquista.

Agradeço à minha orientadora, que foi minha fonte de sabedoria, meu suporte e esteve sempre presente. À ela devo agradecimentos por ter me compreendido, mesmo quando não correspondi às expectativas. Obrigada por tudo!

Estendo os agradecimentos às minhas amigas, que me acompanharam em toda trajetória, acalmando, ajudando e ouvindo em todas as situações.

Obrigada também aos professores do PPGEN / UENP, professores membros da banca, por toda contribuição à minha vida acadêmica.

OLIVEIRA, Ariane Aparecida de. **Programa de estimulação em Consciência Fonológica na Educação Infantil**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado Profissional em Ensino) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2019.

RESUMO

A aprendizagem da leitura e escrita é fundamental para todo o processo de aprendizagem da criança e requer habilidades preditoras para seu desenvolvimento. As habilidades metalinguísticas são consideradas essenciais para a aquisição da leitura e escrita, tanto para a fase inicial quanto para a fase mais avançada. Dentre as capacidades que compõem este grupo de habilidades, a consciência fonológica é classificada como a mais importante para a alfabetização, sobretudo na fase inicial. A consciência fonológica, por sua vez, também é composta por diversas outras habilidades. Devido ao caráter de habilidade preditiva, a consciência fonológica deve ser estimulada logo na fase da Educação Infantil, garantindo seu desenvolvimento e possibilitando a identificação e prevenção de possíveis dificuldades de aprendizagem. Fundamentando-se nestas questões e no aporte teórico estudado, esta pesquisa teve como objetivo elaborar um manual ilustrado com atividades para o desenvolvimento de consciência fonológica para crianças na Educação Infantil e implementá-lo em um curso de formação continuada para professores da Educação Infantil da cidade de Cornélio Procópio, Paraná. Foram estabelecidos como encaminhamentos metodológicos: a revisão narrativa de literatura, revisão sistemática de literatura, análise de dados por meio da Análise Textual Discursiva - que estabeleceu categorias, subcategorias e unidades que permitiram avaliar a validade do material e do curso, além da elaboração do manual e curso de capacitação. O manual de atividades de estimulação em consciência fonológica foi composto de vinte e uma atividades que foram validadas em um curso de capacitação de professores da Educação Infantil e estudantes de Pedagogia, realizado em cinco encontros. Antes da realização do curso foram coletados dados sobre os conhecimentos dos participantes sobre o tema, por meio de entrevista semiestruturada. Pôde-se perceber a escassez de informações a cerca da consciência fonológica, sobretudo quanto à aplicabilidade de atividades de estimulação em sala de aula. Após a implementação do manual no curso, os participantes responderam um questionário de avaliação e roteiro de avaliação de cada atividade do produto, demonstrando significativa mudança de percepção sobre os conceitos trabalhados, relacionando a consciência fonológica ao processo de alfabetização e atribuindo importância de ser trabalhada na Educação Infantil. Estas análises finais permitem concluir a validade desta pesquisa.

Palavras-chave: Consciência Fonológica. Educação Infantil. Leitura. Formação de Professores. Alfabetização.

OLIVEIRA, Ariane Aparecida de. **Programa de estimulação em Consciência Fonológica na Educação Infantil**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado Profissional em Ensino) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2019.

ABSTRACT

The learning of reading and writing is fundamental to the entire process of the child's learning and requires abilities that are predictive of their development. Metalinguistic skills are considered essential for the acquisition of reading and writing, both for the initial and the advanced phases. Among the abilities that compose this group of skills, phonological awareness is classified as the most important for literacy, especially in the initial phase. Phonological awareness, in turn, is also composed of several other skills. Due to the predictive ability character, phonological awareness should be stimulated as early as the Infant Education phase, guaranteeing its development and enabling the identification and prevention of possible learning difficulties. Based on these questions and the theoretical contribution studied, this research aimed to elaborate an illustrated manual with activities for the development of phonological awareness for children in Early Childhood Education and to implement it in a continuing education course for teachers of Early Childhood Education in the city of Cornélio Procópio, Paraná. Methodological referrals were established: literature review, systematic review of literature, data analysis through Discursive Textual Analysis - which established categories, subcategories and units that allowed to evaluate the validity of the material and the course, as well as the preparation of the manual and training course. The manual of activities of stimulation in phonological awareness was composed of twenty-one activities that were validated in a training course for teachers of Early Childhood Education and Pedagogy students, conducted in five meetings. Prior to the course, data were collected on participants' knowledge about the subject, through a semi-structured interview. It was possible to perceive the scarcity of information about phonological awareness, especially regarding the applicability of stimulation activities in the classroom. After the implementation of the manual in the course, the participants answered an evaluation questionnaire and evaluation script of each activity of the product, showing a significant change of perception about the concepts worked, relating the phonological awareness to the literacy process and assigning importance to be worked in the Child education. These final analyzes allow us to conclude the validity of this research.

Keywords: Phonological Awareness. Child education. Reading. Teacher training. Literacy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Modelo da máscara do robô.....	48
Figura 2 – Modelo da torta na cara	49
Figura 3 – Capa do manual.....	49
Figura 4 – Atividade do manual.....	49
Figura 5 – Categorias, subcategorias e unidades de análise	53
Figura 6 – Primeira categoria de análise: “Consciência Fonológica”.....	58
Figura 7 – Segunda categoria de análise: “Produto Educacional”.....	78

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dimensões de consciência metalinguística segundo diferentes pesquisadores.....	18
Quadro 2 – Pesquisas incluídas na revisão sistemática de literatura.....	38
Quadro 3 – Saberes Docentes.....	45
Quadro 4 – Primeiro encontro do curso de capacitação.....	49
Quadro 5 – Segundo encontro do curso de capacitação.....	49
Quadro 6 – Terceiro encontro do curso de capacitação.....	49
Quadro 7 – Quarto encontro do curso de capacitação.....	50
Quadro 8 – Quinto encontro do curso de capacitação.....	50
Quadro 9 – Categoria: Consciência Fonológica – Excertos da unidade: Definição..	59
Quadro 10 – Categoria: Consciência Fonológica – Excertos da unidade: Educação Infantil.....	62
Quadro 11 – Categoria: Consciência Fonológica – Excertos da unidade: habilidades necessárias.....	65
Quadro 12 – Habilidades necessárias para a aquisição da leitura segundo os participantes.....	67
Quadro 13 – Categoria: Consciência Fonológica – Excertos da unidade: dificuldades.....	70
Quadro 14 – Dificuldades no ensino de Linguagem na Educação Infantil segundo os participantes.....	71
Quadro 15 – Categoria: Consciência Fonológica – Excertos da unidade: Documentos oficiais.....	74
Quadro 16 – Categoria: Produto Educacional – Subcategoria: Manual – Excertos da unidade: Pontos Positivos.....	80
Quadro 17 – Categoria: Produto Educacional – Subcategoria: Manual – Excertos da unidade: Pontos Negativos.....	82
Quadro 18 – Categoria: Produto Educacional – Subcategoria: Manual – Excertos da unidade: importância para a formação.....	84
Quadro 19 – Categoria: Produto Educacional – Subcategoria: Curso – Excertos da unidade: Pontos Positivos.....	86

Quadro 20 – Categoria: Produto Educacional – Subcategoria: Curso – Excertos da unidade: Pontos Negativos.....	89
Quadro 21 – Categoria: Produto Educacional – Subcategoria: Curso – Excertos da unidade: Importância para a formação.....	91
Quadro 22 – Categoria: Produto Educacional – Subcategoria: Mudança de percepção – Excertos da unidade: Definição de consciência fonológica.....	92
Quadro 23 – Categoria: Produto Educacional – Subcategoria: Mudança de percepção - Excertos da unidade: Importância para a formação.....	94

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – “Áreas de Atuação”	55
Gráfico 02 – “Formação Acadêmica”	57
Gráfico 03 – “Onde os participantes aprenderam sobre consciência fonológica.....”	57

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA Avaliação Nacional de Alfabetização
ATD Análise Textual Discursiva
BNCC Base Nacional Curricular Comum
CEE Conselho Estadual de Educação
CMEI Centro Municipal de Educação Infantil
DCN Diretrizes Curriculares Nacionais
LDBEN Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PNAIC Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa
RCNEI Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil
RCP Referencial Curricular do Paraná
SAEB Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEED Secretaria Estadual de Educação
SEMED Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	HABILIDADES METALINGUÍSTICAS	17
2.1	COMPONENTES DAS HABILIDADES METALINGUÍSTICAS	19
2.1.1	Consciência Pragmática.....	19
2.1.2	Consciência Metatextual	19
2.1.3	Consciência Sintática	20
2.1.4	Consciência Morfológica	21
2.2	CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E ALFABETIZAÇÃO	22
2.2.1	Consciência Lexical ou da Palavra.....	25
2.2.2	Rimas e Aliterações	27
2.2.3	Consciência Silábica	28
2.2.4	Consciência Fonêmica	28
3	EDUCAÇÃO INFANTIL	32
3.1	EDUCAÇÃO INFANTIL E CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA	37
3.2	COMPONENTES DAS HABILIDADES METALINGUÍSTICAS	19
4	FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA E SABERES DOCENTES	43
5	ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS	47
5.1	REVISÃO NARRATIVA DE LITERATURA	47
5.2	REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA	47
5.3	ELABORAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	48
5.4	ELABORAÇÃO E APLICAÇÃO DO CURSO DE CAPACITAÇÃO	48
5.5	ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS PARA ANÁLISE DOS RESULTADOS	50
6	ANÁLISE DOS RESULTADOS DO CURSO	55
7	CONCLUSÃO	96

REFERÊNCIAS	98
APÊNDICES	103
APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semi estruturada.....	104
APÊNDICE B – Roteiro para avaliação das atividades do produto educacional.....	105
APÊNDICE C – Questionário final.....	106
APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre Esclarecido.....	109
APÊNDICE E – Termo de autorização do uso de imagens e depoimentos	111

1 INTRODUÇÃO

Vive-se numa sociedade letrada e a leitura é uma habilidade que permite ao homem a sua inserção e participação ativa no meio social. Capellini *et al.* (2017, p.16) classificam a leitura como uma habilidade altamente complexa, baseada “na integração de informações visuais, ortográficas, fonológicas e semânticas”.

Atualmente, saber ler e escrever de forma mecânica tem se revelado condição insuficiente para o indivíduo atender adequadamente às demandas da sociedade. Saber ler e escrever mecanicamente, ou seja, a mera decodificação, não garante a uma pessoa uma interação plena com os diferentes tipos de textos que circulam na sociedade. O indivíduo precisa não só ser capaz de decodificar sons e letras, mas entender os significados e usos das palavras em diferentes situações (REBELLO, 2015, p.241).

Deste modo, a importância atribuída à habilidade da leitura e às dificuldades encontradas ao longo do processo de sua aquisição são consideradas justificativas para este tema ser alvo de muito debate na literatura contemporânea, conforme explicado por Dalla Costa *et al.* (2018).

Pesquisas neste tema se fazem necessárias devido aos crescentes casos de dificuldades escolares no processo de alfabetização e o baixo rendimento de alunos, constatados nos dados das provas avaliativas da Educação Básica e Alfabetização.

A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) tem a função de acompanhar as ações desenvolvidas pelo Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) que, por sua vez, objetiva alfabetizar todas as crianças até os oito anos, no fim do 3º ano do Ensino Fundamental I. No que tange especificamente a alfabetização, os dados da ANA de 2016 apontam que 6,60% dos estudantes brasileiros do terceiro ano do Ensino Fundamental concentravam-se no nível 1 de leitura; 42,02% dos estudantes concentravam-se no nível 2; 40,63% se encontravam no nível 3 de leitura e apenas 10,75% no Nível 4, considerado o nível proficiente (BRASIL, 2016). Assim, a partir desses resultados, observa-se que apenas 10,75% dos alunos brasileiros do terceiro ano do Ensino Fundamental apresentam as habilidades mais complexas de leitura, como inferir o sentido da palavra ou do texto, reconhecer os participantes de um diálogo ou a relação de tempo em texto verbal e identificar o referente de pronome possessivo e de advérbio de lugar (DALLA

COSTA *et al.*, 2017).

Também foram coletados dados do 13ª Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), realizada em 2015, que visa avaliar os escores da Educação Básica em todas as etapas na rede pública e uma amostra das escolas privadas. Os resultados das provas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental I mostraram que a maioria dos alunos participantes teve desempenho abaixo da média nacional neste conhecimento (QEDU, 2015). Estes dados indicam a necessidade emergente de programas de alfabetização eficientes e trabalho de estimulação às habilidades preditoras desta aprendizagem, como a consciência fonológica, por exemplo.

A Alfabetização é brevemente definida por Cagliari (1998) como o momento em que o aprendiz descobre como o sistema de escrita funciona, quando aprende a ler e a decifrar a escrita. No início deste processo a criança utiliza a linguagem como instrumento de expressão e compreensão de significados, fazendo uso das regras gramaticais de forma inconsciente (BARRERA; MALUF, 2003). A leitura, por sua vez, pode ser explicada como a capacidade de decifrar e transformar o que está escrito em material de linguagem oral; somente depois disto a compreensão se processa, sendo esta totalmente dependente do conhecimento geral da língua e da mensagem a ser assimilada (CAGLIARI, 1999). Assim, de acordo com Seabra (2018, p. 260), “para ler, a criança precisa de algumas habilidades básicas, como ser capaz de decodificar as palavras e compreender o que decodificou”.

Katzir *et al.* (2005) acrescentam que a leitura envolve uma variedade de processos, que se inicia na identificação visual das letras e vai até a compreensão do conteúdo e do contexto da palavra escrita. A maior parte dos modelos psicolinguísticos descreve pelo menos três níveis envolvidos nesta atividade: análise ortográfica das formas visuais das palavras, processo fonológico associado com os sons da língua e análise semântica do significado das palavras e frases. A tarefa de leitura, portanto, é uma tarefa com alto nível de complexidade, baseada na “integração de informações visuais, ortográficas, fonológicas e semânticas” (CAPELLINI *et al.*, 2017, p.16).

Aprender a ler envolve processos perceptuais, linguísticos e cognitivos, como o processamento auditivo, processamento visual e processamento fonológico (consciência fonológica, memória operacional fonológica e nomeação

automática rápida) (CAPELLINI, 2003; CAPELLINI *et al.*, 2007), sendo estas condições necessárias para a aprendizagem da leitura, assim como para a escrita. Ainda para tanto, a criança precisa desenvolver as habilidades de atenção, reflexão, manipulação, armazenamento da informação e capacidade de pensar sobre os elementos da língua, que eram imperceptíveis antes da alfabetização (CAPELLINI, 2003; GREY; MC CUTCHEN, 2006; ARAÚJO; MINERVINO, 2008; HOGAN *et al.*, 2011).

Assim, segundo Capellini *et al.* (2007), existem algumas habilidades preditoras para o desenvolvimento da leitura, sendo estas: habilidades metafonológicas, memória operacional fonológica e nomeação automática rápida, que compõem o denominado processamento fonológico. Peterson; Pennington (2012) e Capellini (2003) afirmam que a habilidade metafonológica também denominada de consciência fonológica é a principal precursora da leitura, sendo determinante na fase inicial dessa habilidade.

Para Becker e Salles (2018, p.205), “para que uma criança aprenda a ler e escrever, é imprescindível que ela desenvolva habilidades cognitivo-linguísticas previamente a escolarização formal; é durante o período pré-escolar que ela aprende muitas dessas habilidades”, dentre elas o conhecimento das letras e as rimas. Ainda para as autoras, as habilidades de processamento fonológico, o conhecimento do nome e som das letras e habilidades da linguagem oral, como vocabulário e compreensão, são de extrema importância para o desenvolvimento da leitura e já podem ser avaliados na idade pré-escolar.

Para Seabra (2018, p.260-261), intervenções em linguagem oral, como em consciência fonológica, ensino de letras e sons e vocabulário, na pré-escola, parecem “ter efeitos significativos, tanto sobre a linguagem oral trabalhada quanto sobre a linguagem escrita posterior”. De acordo com Becker e Salles (2018), a identificação e intervenção precoces para essas dificuldades, ainda na idade pré-escolar, reduzem as dificuldades posteriores.

No entanto, uma revisão sistemática de literatura sobre os programas de intervenção e estimulação em consciência fonológica na Educação Infantil, de Oliveira; Blanco (2018), apontou a escassez de pesquisas neste tema, de caráter preventivo, justificando a produção do presente estudo. A questão da prevenção é pouco abordada e um “desafio educacional”, tal qual apontado por Capellini *et al.*, (2017).

Por fim, o trabalho de estimulação tem caráter preventivo e deve estar presente, sobretudo na etapa de Educação Infantil, isto porque esse período “é crítico para o desenvolvimento cognitivo e emocional” (MUSZKAT; RIZZUTTI, 2018, p.31) sendo reconhecido como uma etapa importante para o desenvolvimento futuro (MIRANDA; MALLOY-DINIZ, 2018)

Ainda, esta etapa permite a exploração das habilidades por meio da ludicidade, inclusive da linguagem (LAMÔNICA; BRITTO, 2016).

Há diversos jogos infantis que podem favorecer o desenvolvimento das habilidades metalinguísticas, uma vez que farão com que a criança raciocine sobre a própria estrutura da linguagem (LAMÔNICA; BRITTO, 2016, p.79)

A partir destes indicativos teóricos, toma-se como questionamento norteador desta investigação a seguinte pergunta: “Qual a importância da estimulação da habilidade de consciência fonológica na Educação Infantil?”.

Assim, o objetivo geral desta pesquisa foi elaborar um manual ilustrado com atividades para o desenvolvimento da consciência fonológica para crianças na Educação Infantil e implementá-lo em um curso de formação continuada para professores dos Centros Municipais de Educação Infantil da cidade de Cornélio Procopio, Paraná.

Como objetivos específicos foram estabelecidos: definir habilidades metalinguísticas e consciência fonológica, assim como relacioná-la ao processo de alfabetização; analisar a consciência fonológica em documentos norteadores/curriculares da Educação Infantil; relacionar aspectos teóricos sobre a formação de professores da Educação Básica ao tema de pesquisa; identificar os conhecimentos prévios dos professores sobre a consciência fonológica e sua importância para aquisição posterior da leitura; realizar um curso de formação continuada para professores de Educação Infantil, implementando o manual elaborado; avaliar a aplicabilidade das atividades do manual assim como a contribuição do curso para a formação dos professores.

Fundamentada nos objetivos supracitados, a organização deste estudo estruturou-se em seis seções.

A primeira seção, intitulado “**Habilidades Metalinguísticas**” define estas habilidades, traz suas variações, composição e questões inerentes ao desenvolvimento. Este capítulo se desmembra em um item específico de

consciência fonológica e alfabetização, também definindo estes conceitos, tratando das possibilidades de correlação da consciência fonológica com a aquisição inicial de leitura e escrita, descrevendo a forma de desenvolvimento de seus componentes e as diferentes formas de estimulação e intervenção.

A segunda seção, “**Educação Infantil**”, aborda os documentos norteadores desta fase, os itens curriculares e a presença da consciência fonológica nestes itens.

Na terceira seção “**Formação de Professores da Educação Básica e Saberes Docentes**” foram abordadas questões referentes à formação inicial e continuada de professores da Educação Básica, sobretudo da Educação Infantil, além dos Saberes Docentes que devem embasar todo processo de formação docente.

“**Encaminhamentos Metodológicos**” é o título da quarta seção, que decreta o desenvolvimento da pesquisa em todas as etapas: revisão sistemática e narrativa de literatura, elaboração do manual ilustrado, curso de capacitação, coleta de dados e critérios para discussão dos resultados.

Na quinta seção “**Análise dos resultados do curso**”, discute-se os dados coletados na aplicação das atividades do manual ilustrado durante o curso de implementação, considerando os conteúdos da Educação Infantil da rede pública municipal de Cornélio Procópio. Enfim, a última seção traz as “**Considerações Finais**” da pesquisa.

2 HABILIDADES METALINGÜÍSTICAS

Em um sistema de escrita alfabético, a linguagem escrita é sustentada pela linguagem oral, por estar relacionada com a cadeia sonora da fala que ela representa. Porém, a fala espontânea não é suficiente, é necessário ter consciência, refletir sobre a linguagem, voltar a atenção aos sons da fala (LAMÔNICA; BRITTO, 2016; SOARES, 2016).

Há variações para a terminologia “habilidades metalingüísticas” e suas definições. Gombert (1992) discutiu esta variação entre os termos habilidades, capacidades, atividades, conhecimento, consciência e competências. No entanto, evitava usar o termo “consciência metalingüística”, pois julgava que este conceito era muito específico (SOARES, 2016).

Bialystock (2000) aprofundou o estudo conceitual destes termos e diferenciou “conhecimento metalingüístico, habilidades metalingüísticas e consciência metalingüística”. As habilidades metalingüísticas foram explicadas como a “capacidade de usar conhecimento sobre a língua, que se diferencia da capacidade de usar a língua” (BIALYSTOCK, 2000, p.127). Fundamentando-se nesta explicação é que o termo “habilidades metalingüísticas” foi adotado para esta pesquisa.

Barrera (2003, p.66) resume a definição desta habilidade como

(...) habilidade para segmentar e manipular a fala em suas diversas unidades (palavras, sílabas e fonemas), para separar as palavras de seus referentes (diferenciação entre significados e significantes); para perceber semelhanças sonoras entre palavras; para julgar a coerência semântica e sintática dos enunciados e outras.

Habilidade metalingüística ainda inclui a “capacidade de refletir sobre o texto escrito, sua estrutura e organização, suas características sintáticas e contextuais” (SOARES, 2016, p.124).

Gombert (1992) desenvolveu um importante estudo sobre o desenvolvimento metalingüístico e considerou as atividades metalingüísticas como uma área de metacognição. Estas atividades incluem atividades de reflexão sobre a língua, a respeito de seu uso, de monitoria e planejamento intencional de próprios métodos de processamento línguístico.

As habilidades metalingüísticas podem ser classificadas de

diferentes maneiras tanto em estudos brasileiros, quanto internacionais. O quadro reproduzido abaixo, de Soares (2016, p.131), aponta as principais classificações existentes:

Quadro 01: Dimensões de consciência metalinguística segundo diferentes pesquisadores

TUNMER, PRATT, HERRIMAN, 1984. (Austrália)	GOMBERT, 1992. (França)	GARTON, PRATT, 1998. (Austrália)	GUIMARÃES, 2010. (Brasil)	MALUF, ZANELLA, 2011. (Brasil)
Fonológica	Metafonológica	Fonológica	Metafonológica	Fonológica
Sintática	Metassintática	Sintática	Metassintática	Sintática
Da palavra	Metalexical	Da palavra	--	Lexical
--	--	--	Metamorfológica	Morfológica
--	Metassemântica	--	--	--
Pragmática	Metapragmática	Pragmática	--	--
--	Metatextual	--	Metatextual	Textual

Fonte: Adaptado de Soares (2016, p.131).

Observa-se que alguns termos são precedidos por “meta” indicando reflexão consciente das habilidades e que as habilidades de consciência fonológica e consciência sintática estão presentes em todas as classificações. Segundo Soares (2016), esta presença deve-se ao fato de serem as habilidades mais pesquisadas.

Comparando os estudos dos autores que expuseram as dimensões das habilidades metalinguísticas, Soares (2016) apresenta uma composição que será utilizada neste estudo e que compõe-se de: consciência pragmática, consciência metatextual, consciência sintática, consciência morfológica e consciência fonológica.

É necessário explicar que a consciência semântica e consciência lexical são consideradas dimensões das habilidades metalinguísticas por alguns autores, como Gombert, por exemplo. Porém, Soares (2016) afirma que estas são habilidades de natureza fonológica, portanto, são estudadas nesta dimensão.

Algumas habilidades metalinguísticas possuem alta relação com a aprendizagem da leitura e escrita, sobretudo as habilidades fonológicas, que tem como componente principal a consciência fonológica. Esta, portanto, é apontada pela literatura recente como principal fator para o desenvolvimento da alfabetização (LAMÔNICA; BRITTO, 2016).

2.1. Componentes da Habilidade Metalinguística

Os componentes da habilidade metalinguística serão definidos nos itens abaixo, mas a consciência fonológica, que é tema desta pesquisa e apresenta papel fundamental na aquisição inicial da leitura e escrita, será melhor aprofundada.

2.1.1 Consciência Pragmática

A consciência pragmática define-se como a habilidade de refletir sobre os aspectos da língua, o uso dos recursos linguísticos com intenção social (GIUSTINA, 2008). Os estudos que investigam esta competência e a aprendizagem da leitura e escrita são limitados, já que esta competência está mais vinculada aos níveis mais sistematizados de escrita, enquanto as pesquisas se preocupam mais com os níveis iniciais desta aprendizagem (GIUSTINA, 2008).

Soares (2016) explica que o foco desta habilidade é mais para a forma de interação, sendo pesquisada na área de ciências linguística. Para este campo de estudo, a consciência pragmática é

A concepção pragmática se opõe à ideia de que a língua seja apenas um instrumento para transmitir informações; coloca em primeiro plano o caráter interativo de linguagem, recompondo o conjunto da situação de enunciação. [...] o que se enquadra na dimensão pragmática é o que se relaciona com a exploração das atitudes do produtor e do receptor do texto, nas situações de comunicação. Ligam-se, por conseguinte, nesse quadro, os traços textuais da intencionalidade referentes a atitudes do produtor; os da aceitabilidade ligados a reações do receptor; os da situacionalidade relacionados com as situações comunicativas (GUIMARÃES, 2009, p. 55).

Por fim, esta é a “consciência das relações que existem entre o sistema linguístico e o contexto em que ele é usado”, conforme Gombert (1992, p. 94).

2.1.2 Consciência Metatextual

Enquanto a consciência pragmática volta-se ao contexto do texto, como descrito no capítulo anterior, a consciência metatextual tem foco na “reflexão sobre o processamento e o controle do texto (lido ou escrito)” (SOARES, 2016,

p.137).

Gombert (1992, p.148-149) especifica melhor o objeto de estudo desta habilidade, como

um conjunto de comportamentos que controlam o processamento do texto, não apenas com referências a seus aspectos formais, mas também com referência a representações da informação veiculada pelo texto não restritamente linguísticas.

Pesquisas desenvolvidas no campo da Psicologia Cognitiva e Psicolinguística explicam que o alvo desta consciência é a reflexão sobre o texto. Deste modo, os estudos empíricos analisam as atitudes de reflexão das crianças sobre o texto (SOARES, 2016). Spinillo e Simões (2003) classificam estas pesquisas, demonstrando em seus estudos que esta reflexão orienta-se por categorias funcionais. Com base nessas categorias, Soares (2016) pontua os tipos de pesquisas, que envolvem coesão sobre marcas de pontuação, coerência, capacidade de discriminar e identificar diferentes gêneros textuais.

A consciência metatextual é importante para a compreensão do processo de desenvolvimento de habilidades textuais em crianças e para a configuração de métodos para acompanhar a compreensão leitora e habilidades para produção textual (SOARES, 2016).

2.1.3 Consciência Sintática

A consciência sintática é a capacidade de reflexão consciente sobre os aspectos sintáticos (relações entre os termos de uma oração e os de um período) e do controle ao usar as regras gramaticais (CAMPOS, 2012).

Soares (2016) diz que esta habilidade também é denominada como “consciência gramatical” por alguns pesquisadores. Ela ainda pode ser definida como: “[...] habilidade de julgar conscientemente os aspectos sintáticos da língua, e exercer controle intencional sobre a aplicação de regras gramaticais” (GOMBERT, 1992, p.39).

Segundo Correa (2005), esta habilidade apresenta determinada

ligação com a aprendizagem da leitura e escrita, por envolver processos de organização de palavras e frases para a produção e/ou compreensão; ela é importante por fornecer pistas contextuais que os leitores iniciantes usam para reconhecer ou escrever palavras desconhecidas.

Sobre esta sensibilidade gramatical das crianças é “possível constatar precocemente uma sensibilidade das crianças à gramaticalidade das frases orais” (GOMBERT, 2003b, p.43). No entanto, apesar de considerar a possibilidade de existir esta habilidade precocemente, pesquisas identificam a consciência sintática em crianças em fase de alfabetização (SOARES, 2016), como explica Gombert (2003b, p.43): “[...] é preciso esperar os 6-7 anos para encontrar julgamentos de gramaticalidade que parecem traduzir uma identificação consciente de não aplicação de uma regra sintática”.

Soares (2016) explica que existem divergências quanto a correlação desta consciência com as habilidades de leitura e escrita, divididas basicamente em duas hipóteses: 1) a Consciência Sintática facilita a decodificação por meio de pistas contextuais, principalmente na leitura de palavras ortograficamente irregulares ou desconhecidas; ou 2) Consciência Sintática facilitaria a compreensão para o leitor iniciante, visto que este precisa da leitura de palavras e da articulação dos elementos linguísticos.

Guimarães (2005a, p.117) concluiu esta falta de consenso depois de revisar estudos sobre esta habilidade

(...) embora os resultados das pesquisas (...) sugiram uma relação entre a consciência sintática e aprendizagem da leitura, não existe consenso entre os pesquisadores quanto à natureza dessa relação ou mesmo quanto à importância na aquisição da leitura.

2.1.4 Consciência Morfológica

O número de estudos sobre a consciência morfológica é expressivamente menor quando comparado aos de consciência fonológica (OLIVEIRA; BLANCO, 2017).

Carlisle (2000) e Guimarães e Paula (2010) definem consciência morfológica como a habilidade de refletir, manipular e utilizar intencionalmente e explicitamente os processos formais da estrutura morfológica da língua. É uma

competência importante para o gerenciamento de frases, aquisição de leitura e escrita, apropriação e utilização correta da ortografia. De acordo com Bryant e Nunes (2004, p.116)

as crianças certamente aprendem as regras morfológicas algum tempo depois de dominarem as associações básicas fonema – grafema; assim a aprendizagem morfológica sem dúvida ocorre depois da aprendizagem fonológica na aquisição das regras.

Segundo Soares (2016), a consciência morfológica está presente, de modo significativo, no desempenho de leitura e escrita, após dois ou três anos que as crianças aprenderam a linguagem escrita e é decorrente da instrução explícita formal, sendo sua função relacionada com a ortográfica, leitura, vocabulário e compreensão de textos.

(...) a relação entre consciência morfológica e leitura é provavelmente recíproca mais que unidirecional. Há alguma evidência empírica de apoio a esta hipótese, e ela é bem fundamentada teoricamente. A habilidade do leitor de desvendar o significado de uma palavra complexa desconhecida depende de seu repertório de morfemas conhecidos. Este, por sua vez, certamente depende, pelo menos em parte, do volume de exposição à língua, sobretudo à língua escrita, em virtude da maior presença, nesta, de vocabulário menos frequente, morfológicamente mais complexo e semanticamente mais transparente (KUO; ANDERSON, 2006, p. 177).

2.2 Consciência Fonológica e Alfabetização

A consciência fonológica é a habilidade metalinguística com maior número de pesquisas investigando sua correlação com a aquisição inicial da leitura e escrita, isto porque é considerada a habilidade preditiva chave para a alfabetização (GUIMARÃES, 2003; CIELO, 2002).

Uma das definições para consciência fonológica, proposta por Capellini e Ciasca (2000) e Santos e Siqueira (2002) diz que esta habilidade é a capacidade de refletir (consultar e comparar), manipular os segmentos da fala, operar rimas, aliteração, sílabas e fonemas (contar, segmentar, unir, adicionar, suprimir, substituir e transpor).

Estas definições podem variar conforme as posições sobre a

correlação entre esta habilidade e o desempenho em atividades de leitura e escrita. Pode-se apontar 3 posições dos pesquisadores quanto a esta correlação.

A primeira agrupa pesquisadores que afirmam que a consciência fonológica é uma habilidade preditiva do progresso na aquisição da leitura e escrita. Sob esta perspectiva, a consciência fonológica tem influência determinante no início da aprendizagem da leitura, por meio das correspondência letra-som. Cirino *et al.* (2005) afirmam a existência de forte relação desta habilidade para a decodificação de palavras, assim como Anthony *et al.* (2002), que apontam a importância das habilidades fonológicas para a aprender a ler e soletrar no sistema alfabético.

A teoria de correlação preditiva da consciência fonológica e alfabetização fundamenta-se em estudos desenvolvidos com crianças em idade pré-escolar ao 2º ano do Ensino Fundamental I, que apontaram que crianças com mais facilidade em identificar sons das palavras têm mais facilidade em relacionar letras com seus sons (GREY; MC CUTCHEN, 2006). Alguns autores defensores desta posição indicam, ainda, a influência da maturidade cognitiva e linguística para o desenvolvimento da consciência fonológica (LAZZAROTTO; CIELO, 2002).

A segunda posição defende a ideia de que a consciência fonológica desenvolve-se por consequência da alfabetização, sob a ótica da instrução formal do sistema alfabético, defendida por autores como Barrera e Maluf (2003), Godoy (2003) e Paula (2002). Esta ideia justifica-se pelas capacidades desenvolvidas na criança ao longo da alfabetização, como a capacidade de fazer analogias, que é a capacidade de decodificar letra-som e a capacidade de detectar fonemas em uma palavra, que é diretamente influenciada pelo conhecimento ortográfico (BARRERA; MALUF, 2003; GODOY, 2003; PAULA, 2002).

Godoy (2003) contradiz a primeira posição apresentada, descartando a dependência da maturidade cognitiva para o desenvolvimento da consciência fonológica, indicando a instrução explícita estimulada como único fator gerador deste desenvolvimento. É nesta abordagem que se encontra um grande número de estudos tratando da interferência da terapia na habilidade de consciência fonológica nas tarefas de leitura e escrita na maioria das crianças.

A terceira posição reúne o maior número de pesquisadores, destaca-se Santos (2003) Santos e Navas (2004) e Zorzi (2003), por exemplo, defendendo a relação de reciprocidade entre a consciência fonológica e a aquisição da leitura e escrita. Esta relação recíproca explica-se pela contribuição dos estágios iniciais de

consciência fonológica para o estabelecimento dos estágios iniciais do processo de leitura, tanto quanto os processos de leitura contribuem para o desenvolvimento de habilidades fonológicas mais complexas.

Brito *et al.* (2006) marcam esta abordagem ao relacionar as hipóteses da aquisição da linguagem escrita, descritas por Ferrero e Teberosky (1986), com o desenvolvimento da consciência fonológica. Na 1ª fase – Pré-Silábica, apontam que não há correspondência entre sons e elementos gráficos, tão pouco conhecimento silábico.

Na 2ª fase – Silábica, a criança está mais atenta às características sonoras devido aos avanços da consciência fonológica, portanto, chega ao nível de conhecimento de sílabas, sendo capaz de decompor os constituintes silábicos de uma palavra e operá-los de forma consciente, correspondendo-os às letras.

Na 3ª fase – Silábico-Alfabética, a criança deixa de considerar a sílaba como unidade, compreendendo que esta pode ser fragmentada / analisada em unidades menores, que são os fonemas.

Por fim, na 4ª fase – Alfabética, há correspondência mais precisa entre letra e som. É quando a criança pode ser considerada alfabetizada, porque compreende a natureza da escrita.

Esta teoria também relata a estimulação da consciência fonológica, na etapa de Educação Infantil e Alfabetização como fator facilitador do processo de aquisição da linguagem (BRITO *et al.*, 2006).

As controvérsias sobre a natureza entre consciência fonológica e aquisição da leitura e da escrita são discutidas principalmente por pesquisadores da língua inglesa. Em uma vertente, Goswami e Bryant (1990), Bryant (1998), Bryant e Cavendish (2001) apontam a importância da sensibilidade à rima e aliteração para este processo. Por outro lado, Muter *et al.* (1997) atribuem papel determinante dos fonemas sobre a leitura, independente da sensibilidade a rimas.

Estudar consciência fonológica exige compreender alguns conceitos concernentes, como “Fonética” e “Fonologia”, que analisam as semelhanças e diferenças entre sons da fala e funções da linguagem. Jacobson (1967) descreve fonologia como parte da linguística que trata dos sons da fala em referência às funções que eles exercem em uma língua. Para este autor, a função da fonética é investigar os sons da fala de um ponto de vista puramente fisiológico, físico e psico-acústico. É estudada sem considerar a sintaxe e a semântica da língua (LOWE,

1996).

Tanto a fonética quanto a fonologia estudam os sons da língua, mas em situações diferentes. Enquanto a fonética diz respeito à forma como os sons são concretamente produzidos pelos falantes, envolvendo a articulação, dentre outras produções motoras, a fonologia é a organização mental dos sons, como se seleciona cada som, sequencia-os, etc., para falar/ouvir ou escrever/ler (LAMÔNICA; BRITTO, 2016, p. 74).

Assim, os estudos acerca do desenvolvimento fonológico buscam descrever como a criança usa os fonemas de sua língua (SCHEVER, BEFI-LOPES, WERTZNER, 2003).

Zorzi (2016) explicita que os fonemas são elementos ocultos que servem de base para a construção de um sistema de escrita.

Os fonemas são pronunciados por agrupamentos que constitem as sílabas e estas, por sua vez, são produzidas em uma rápida sequência encadeada dando um contorno global para a palavra na medida em que funde ou reúne, numa espécie de bloco único, os elementos que a constituem (ZORZI, 2016, p.9).

Soares (2016) decompõe a consciência fonológica em níveis, que facilitam o estudo e, por isso, serão aqui considerados: consciência da palavra ou consciência lexical, consciência de rimas e aliterações, consciência de sílabas ou consciência silábica e consciência fonêmica.

2.2.1 Consciência Lexical ou Consciência da Palavra

A consciência lexical é considerada por Soares (2016) como um componente da consciência fonológica, por ter natureza fonológica. Segundo esta autora, esta habilidade também recebe o nome de consciência da palavra. Esta habilidade é a capacidade de segmentar, isolar e quantificar a linguagem oral em palavras, por meio da utilização de critérios gramaticais, e recebe o nome de consciência lexical (BARRERA; MALUF, 2003).

A palavra, portanto, é o elemento de análise da consciência lexical

Todos os elementos linguísticos que se manifestam em um enunciado, ou frase, podem ser considerados como palavras. As palavras podem variar em termos de extensão e de categoria gramatical: verbos, advérbios, preposições, artigos, substantivos, adjetivos,

pronomes e assim por diante. São as palavras que dão sentido aos enunciados a partir do relacionamento sintático e semântico que mantém entre si (ZORZI, 2016, p.11).

Estudos de Barrera e Maluf (2003) e Tunmer, Bowey e Grieve (1983) afirmam que esta habilidade está presente em crianças de aproximadamente 6-7 anos de idade. Por outro lado, Karmiloff-Smith *et al.* (1996) e Ferreiro (1997) dizem que por volta dos cinco anos de idade, mesmo antes da alfabetização, as crianças já podem ter conceito de palavra.

Não é verdade que crianças pré-alfabéticas não tem um “conceito de palavra” ou não são capazes de segmentar sentenças em palavras; o problema é que sua maneira de analisar as palavras não corresponde ao conceito de palavra escrita. De fato, elas não veem razão para atribuir o mesmo termo (“palavra”) a entidades tão heterogêneas como “casa” e “uma”. Elas facilmente distinguem entre “palavra” e outros elementos da língua que estão lá para “juntar as palavras” (FERREIRO, 1997, p.56).

Ferreiro e Teberosky (1986) explicam que a consciência lexical está diretamente relacionada com os estágios de escrita, em que a criança atribui diferentes números de letras para formar palavras. No entanto, apresentam dificuldade para “perceber o caráter arbitrário da palavra fonológica, de modo a tornarem-se capazes de dissociar significante e significado” (SOARES, 2016, p.173).

Aprofundando melhor esta questão é que se faz necessário citar Morais (2011), que relaciona a consciência lexical com a semântica. Esta associação se deve ao fato de que a semântica estuda o significado e a semântica lexical trata do nível da palavra (LAMÔNICA; BRITTO, 2016).

[...] a semântica estuda o significado, o que pode se dar em vários níveis, tais como: morfema, dêitico, palavra, frase ou discurso. A semântica lexical trata mais especificamente do nível da palavra, como vocabulário é estruturado e como se reconhecem e acessam os itens lexicais (LAMÔNICA; BRITTO, 2016, p.75)

Deste modo, a distinção do significado e o significante, do nome e o que ele representa é o realismo nominal (PIAGET, 2005). Maluf e Barrera (1997, p.18) explicam sobre o realismo nominal

[...] o estudo dos dados obtidos confirma a existência de uma forte presença do realismo nominal no pensamento das crianças

pesquisadas, sobretudo no que diz respeito às mais jovens. [...] Os resultados também indicam que o declínio do pensamento realista nominal está relacionado não apenas com o aumento da idade, mas também com o desenvolvimento da consciência fonológica, ou seja, com a aquisição da capacidade para perceber a palavra enquanto sequência de sons (MALUF; BARRERA, 1997, p.18).

2.2.2 Rimas e Aliterações

A habilidade para rimas e aliterações é um importante componente para a aquisição da leitura e escrita (SOARES, 1996). Os dois termos apresentam duplo significado. Para rima, considera-se o significado do campo pedagógico, literário e do léxico da linguagem comum

[...] rima como designação da semelhança entre os sons finais entre palavras, mais comumente a partir da vogal ou ditongos tônicos [...], mas também entre os fonemas finais de palavras oxítonas [...] entre os sílabas finais [...] entre as duas últimas sílabas (SOARES, 2016, p.179)

Para aliteração, utiliza-se o significado do campo da Fonologia e Linguística que possui ligação com a consciência fonológica “ [...] o termo aliteração é usado para designar a semelhança entre sons iniciais de palavras: em sílabas [...], e também em fonemas ” (SOARES, 2016, p.180).

Cardoso-Martins e Duarte (1994) constataram que crianças pré-escolares, por volta de 05 anos de idade, possuem sensibilidade para rima e aliteração. Por isso, atividades para estimulação desta dimensão da consciência fonológica, podem (e devem) ser desenvolvidas na etapa de Educação Infantil, conforme apontam Lamônica e Britto (2016).

No entanto, é preciso considerar que crianças com idade pré-escolar possuem a sensibilidade para identificação das rimas e aliterações, mas não uma capacidade muito desenvolvida para segmentá-las e manipulá-las (SOARES, 2016).

Morais *et al.* (1986, p.48) detalham sobre a capacidade destas crianças

[...] o sucesso de pré-leitores em atividades que envolvem rimas e outras relações sonoras não revela uma capacidade particular de segmentação, mas uma habilidade diferente que pode ser

denominada *sensibilidade a semelhança de sons*.

Em seu estudo sobre alfabetização, Soares (2016) afirma que esta sensibilidade tem efeito significativo para o processo de alfabetização.

2.2.3 Consciência Silábica

Pesquisas como a de Ferreira (2013a) afirmam que a sílaba é o elemento fonológico que as crianças acessam com mais facilidade, isto porque não depende da alfabetização.

Ao contrário do que ocorre com fonemas, a manipulação consciente de sílabas [...] parece não ter relação com o tipo de sistema de escrita que a pessoa aprende. Na verdade, ela parece não depender nem mesmo da alfabetização. Falantes de várias línguas com diferentes tipos de sistemas de escrita e mesmo falantes analfabetos revelaram capacidade de manipular sílabas (KANDHADA; SPROAT, 2010, p.106).

As sílabas podem ser definidas como “unidades articulatórias que constituem as palavras” (ZORZI, 2016, p.12) e considerando que predizem o período de fonetização, são essenciais para o processo de alfabetização e atividades que visem este desenvolvimento, como “jogos de segmentação das palavras em sílabas, adivinhações de novas palavras a partir da inversão, retirada ou acréscimo de sílabas”, também devem ser inseridas na Educação Infantil, como indicado por Lamônica e Britto (2016, p.79).

2.2.4 Consciência Fonêmica

Como dito no capítulo anterior, a criança apresenta mais facilmente a sensibilidade para sílabas que para fonemas (SOARES, 2016). Zorzi (2016, p.12) explica que os “fonemas correspondem às menores unidades sonoras das palavras” e que não devem ser confundidos com letras.

[...] os sons dos fonemas isolados não são fisicamente separáveis da cadeia da fala, estão inteiramente fundidos uns com os outros no interior da sílaba. Portanto, seja para transformar a fala em escrita ou traduzir a escrita em fala, é com a sílaba que se deve começar. A

sugestão, em síntese, é que a consciência silábica constitui um elo essencial entre a habilidade aparentemente *fácil de adquirir*, implícita em nossa sensibilidade à semelhança de sons e à rima, e a capacidade *difícil de adquirir* que é o reconhecimento de fonemas isolados (ADAMS, 1990, p.302).

Deste modo, corroborando com a posição de Soares (2016), nota-se que os fonemas são unidades abstratas, o que explica a dificuldade dos aprendizes em percebê-los e o fato de que a consciência fonêmica não se desenvolva espontaneamente.

Zorzi (2016, p.14) também concorda com esta afirmação, ao mencionar que

Portanto, para chegar a tal noção, ou seja, para que tal habilidade possa ser desenvolvida, algumas situações específicas devem ocorrer, como no caso da criança ter sua atenção dirigida pra a estrutura sonora das palavras quando começa o processo de alfabetização. Isto significa que há necessidade de instrução específica e direcionada para que a composição sonora da palavra possa ser segmentada em suas unidades fonêmicas.

Estas unidades fonêmicas podem então, ser manipuladas. Exemplos de tarefas de manipulação dos fonemas são indicadas por Nichd (2000): isolar um fonema em palavra; identificação de fonema igual em palavras diferentes; categorização de fonemas diferentes em sequência de palavras; juntar fonemas para formar uma palavra; dividir e contar fonemas de uma palavra e subtrair fonemas de uma palavra.

Quanto à idade em que esta habilidade se desenvolve, ou que deve ser ensinada, diversas pesquisas empíricas como a de Scliar-Cabral *et al.* (1997) e Mousinho e Correa (2009), buscaram analisar a consciência fonêmica em crianças e até mesmo em adultos. Tais estudos revelaram inabilidade para estes tipos de tarefas até em indivíduos alfabetizados, que se deve pela ausência de automatização das regras de correspondência grafema-fonema.

Assim, um nível relativamente alto de consciência fonêmica exige não só alguma aprendizagem do código alfabético, mas também um conhecimento mais amplo e automatizado das regras de correspondências grafema – fonema e fonema – grafema (SCLIAR-CABRAL *et al.*, 1997, p.201).

Conclui-se então que, a consciência fonêmica depende totalmente

do ensino dirigido, e que só será desenvolvida se o aprendiz for submetido a um processo de alfabetização que dirija sua atenção a estes fatos. Além desta conclusão, Zorzi (2016, p. 14) acrescenta que “podemos afirmar que não há uma idade determinada para que tais habilidades se constituam uma vez que ficam a sabor de situações ou oportunidades [...]”.

Ainda que não se defina uma idade para o estabelecimento da habilidade de consciência fonêmica, é evidente que ela se faz presente em crianças mais velhas, já que apresenta relação de reciprocidade com a alfabetização (MORAIS; KOLINSKY, 1995).

Não é possível estudar consciência fonêmica sem discorrer sobre o conhecimento das letras, visto que este é o “componente fundamental da compreensão do princípio alfabético” (SOARES, 2016, p.209).

[...] o conhecimento das letras não acompanhado de firme *insight* sobre a identidade fonêmica não é suficiente para a aquisição do princípio alfabético [...] é necessária a associação de consciência fonêmica e conhecimento das letras para o desenvolvimento de *insight* alfabético (SOARES, 2016, p.209).

Este conhecimento das letras deve estar fundamentado na consciência grafofonêmica que evolui conforme a criança compreende o princípio alfabético. Soares (2016, p.226) explica que há diferença nesta consciência para a leitura e para a escrita, pois na primeira o “processo parte dos grafemas para os fonemas, isto é, a criança precisa identificar nos grafemas os fonemas que eles representam”; enquanto na segunda, “o processo parte dos fonemas para os grafemas, isto é, a criança precisa representar os fonemas das palavras por grafemas”.

Assim, Lamônica e Britto (2016, p.79) ressaltam que esta complexa habilidade pode ser estimulada na Educação Infantil e início da alfabetização, sobretudo, por ser essencial para o desenvolvimento da leitura:

Essa etapa de associação grafema-fonema é fundamental para solidificar o processo de decodificação, essencial para a leitura. Atividades lúdicas como forca, baralho ou dados com letras para se formar palavras a partir de letras apresentadas, brincadeiras de soletrar ou codificar mensagens são muito eficientes (LAMÔNICA; BRITTO, 2016, p.79)

Destarte, pode-se afirmar que esta complexa habilidade deve ser

estimulada na Educação Infantil e início da alfabetização, sobretudo, por ser essencial para o desenvolvimento da leitura:

3 EDUCAÇÃO INFANTIL

Considerando que a presente pesquisa objetiva a elaboração de um material para crianças em idade de Educação Infantil, torna-se imprescindível tratar das questões referentes a esta etapa. De acordo com Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9394/96

Art.29 A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Muszat e Rizzutti (2018, p.31) explicam que a etapa pré-escolar, que engloba a faixa etária entre 3 a 6 anos de idade, “é de fundamental importância tanto no que se refere ao processo de maturação neurobiológica quanto aos aspectos emocionais da criança”.

É neste período portanto, que importantes habilidades e funções são estabelecidas, como a linguagem, por exemplo.

Associado a um processo maturacional, e sob controle genético o desenvolvimento da linguagem é sensível aos inputs ambientais, influenciado pela estimulação e pelo desenvolvimento de outras funções: atenção, memória, percepção, inteligência, cognição e audição (BRITTO; BRITTO, 2017, p. 19).

Esta influência da estimulação para o desenvolvimento da criança, sobretudo para a linguagem, atribui um papel fundamental aos ambientes em que elas estão inseridas (PARANÁ, 2012), dentre estes, o escolar. Lamônica e Britto (2017) explicam que a promoção da linguagem deve envolver famílias e escolas, devido a obrigatoriedade do ensino infantil no Brasil.

Conforme disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996), a Educação Infantil é ofertada no ambiente denominado Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI (antiga “creche”) e também nas escolas com ensino pré-escolar. Deste modo, os profissionais que atuam nestes ambientes precisam ter conhecimento sobre o desenvolvimento da linguagem na Educação Infantil.

Diante dos resultados de pesquisa que tornam clara a importância da

linguagem para o desenvolvimento da criança e, especialmente, para a aquisição da linguagem escrita, é fundamental que profissionais estejam atentos e capacitados para identificar possíveis déficits ainda em idades precoces e introduzir intervenções adequadas (SEABRA, 2018).

No Paraná, o material “Orientações Pedagógicas da Educação Infantil: estudos e reflexões para organização do trabalho pedagógico” (PARANÁ, 2015) enfatiza a importância de uma formação inicial e continuada, competente e aprofundada dos professores da Educação Infantil. Lucas (2008) afirma que este trabalho vai além dos estudos, palestras, leitura de artigos e materiais, mas que deve ser uma formação aprofundada, e que ainda depende das políticas públicas que visem este tipo de formação.

Sustentando-se nas concepções que valorizam o jogo na Educação Infantil, as atividades de estimulação e a formação competente dos professores desta fase, é que este estudo busca elaborar um programa que contemple tais aspectos. Para isso, foram analisadas pesquisas e materiais desta temática, o currículo da Educação Infantil, inclusive em nível municipal, onde será aplicado o produto educacional produzido a partir deste estudo.

Seabra (2018) discorre sobre o currículo da Educação Infantil, inicialmente de outros países, como a Grã-Bretanha e França, apontando que estes valorizam o ensino da linguagem oral e escrita na pré-escola, apresentando uma base sólida de ensino nesta fase. Na Grã-Bretanha são inseridos aspectos de linguagem oral e escrita ao currículo da pré-escola. Para a linguagem oral são destacados os itens: “ouvir e prestar atenção; compreender, e, falar”. Quanto à linguagem escrita: “Leitura e escrita”, destacando o princípio fônico em ambos os itens (MIRANDA, 2018, p. 265-266). As diretrizes curriculares da pré-escola na França também são bem estabelecidas e um dos domínios para a aprendizagem é intitulado “explorar a linguagem” subdividindo-se em linguagem oral e linguagem escrita, que por sua vez, abrangem outros aspectos a serem trabalhados.

No que tange a linguagem oral, há uma unidade específica voltada à “Reflexão sobre a linguagem e aquisição da consciência fonológica”. Enquanto na linguagem oral, há cinco unidades, destacando “Descobrir o princípio alfabético” que, segundo Miranda (2018, p. 269), visa “compreender a relação entre letras e sons, e começar a implementar tal princípio”.

Posteriormente, Seabra (2018) discorre sobre as diretrizes para

Educação Infantil no Brasil, afirmando que são “demasiadamente genéricas” (SEABRA, 2018, p. 271). Um dos documentos norteadores desta etapa é o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998), que organiza o ensino a partir de eixos. O volume III trata da “Criança e a Linguagem” e será explorado nesta pesquisa.

No Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil - RCNEI, os conteúdos são apresentados por blocos específicos para grupos etários: um bloco para o grupo de zero (0) a três (3) anos e três blocos para o grupo de quatro (4) a seis (6) anos de idade, sendo estes: 1) Falar e Escutar; 2) Práticas de Leitura e 3) Práticas de Escrita (BRASIL, 1998, p.133). Como este estudo é voltado para os últimos anos da Educação Infantil, para crianças do segundo grupo, com 4 a 5-6 anos, aprofundar-se-a nas questões concernentes a esta faixa etária.

O primeiro bloco, “Falar e Escutar”, objetiva o uso da linguagem oral para situações cotidianas; elaboração de perguntas e respostas; argumentação de ideias; relatos de experiências em sequências temporais e causais; recontar histórias e conhecer e reproduzir oralmente jogos verbais, como poemas, parlendas, por exemplo (BRASIL, 1998, p.133).

O segundo bloco trata das “Práticas de Leitura” e visa o envolvimento dos alunos em diversas situações de leitura (ainda que não convencional) e o reconhecimento do próprio nome (BRASIL, 1998).

As poesias, parlendas, trava-línguas, os jogos de palavras memorizados e repetidos, possibilitam às crianças atentarem não só aos conteúdos, mas também à forma, os aspectos sonoros da linguagem, como ritmos e rimas, além das questões culturais e afetivas envolvidas (BRASIL, 1998, p. 141).

Enfim, o terceiro e último bloco refere-se às “Práticas de Escrita”: participar de situações cotidianas em que há necessidade de escrever, escrita do próprio nome, produzir textos, entre outros (BRASIL, 1998). Neste bloco já se considera que o aprendiz encontra-se em um nível mais avançado de alfabetização.

Nota-se que algumas características das habilidades metalinguísticas estão presentes, embora implicitamente, nos conteúdos do Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil - RCNEI, como as rimas, por exemplo. Mas não há um direcionamento específico para estimular estas habilidades, tão pouco a consciência fonológica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCN (BRASIL,2010) visam atender as necessidades de organização desta etapa, articulando-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Este documento normatiza o ensino para a faixa etária entre 0 a 5 anos (BRASIL, 2010), atendendo a legislação do Ensino Fundamental de nove anos, nº 11.274¹ de 6 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006), que determina a inserção de crianças com seis anos de idade no primeiro do ano do Ensino Fundamental I.

Quanto aos eixos curriculares, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica -DCN para a Educação Infantil estabelecem que a proposta pedagógica desta etapa deve ter como eixo as “interações, brincadeiras e garantir experiências que” abrangem os tópicos descritos. Dentre estes tópicos, destacam-se

- Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos (BRASIL, 2010, p. 25).

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC, elaborada em abril de 2015 – que está em tramitação e não em vigor - inseriu nos eixos curriculares da Educação Infantil um campo de “Fono-Ortografia”, que agrupa os conteúdos

- Conhecer e analisar as relações regulares e irregulares entre fonemas e grafemas na escrita do português do Brasil;
- Conhecer e analisar as possibilidades de estruturação da sílaba na escrita do português do Brasil (BRASIL, 2017).

A Deliberação 02/2005 do Conselho Estadual da Educação - CEE/PR trata das Normas e Princípios para a Educação Infantil no Sistema de Ensino no Paraná, e, por nortear os objetivos de ensino desta etapa, estabelece

Art.8º - O trabalho educativo deve propiciar:
I – a constituição de conhecimentos de valores pela e com a criança;
II – o contato com as múltiplas linguagens de forma significativa, não havendo sobreposição do domínio do código escrito sobre as demais atividades;

¹ Lei mencionada como referência aos anos iniciais de alfabetização, enfatizando a importância da estimulação de habilidades preditoras na Educação Infantil.

- III – o jogo e o brinquedo como formas de aprendizagem importantes a serem utilizadas com a criança, uma vez que articulam o conhecimento em relação ao mundo;
- IV - observar, respeitar e preservar a natureza;
- V – estimular a criatividade, a autonomia, a curiosidade, o senso crítico, o valor estético e cultural (PARANÁ, 2005).

No inciso III, destaca-se a importância dos jogos e brincadeiras como meio de aprendizagem da criança, que também é notado em estudos de autores sobre o desenvolvimento das habilidades metalinguísticas na Educação Infantil, por meio da ludicidade, jogos e brincadeiras (MOUSINHO; ALVES, 2017).

O lúdico é um meio privilegiado para o desenvolvimento de diversas habilidades, dentre elas a linguística. Cada tipo de brincadeira pode favorecer um aspecto ou outro, e essa variedade de experiências pode ser enriquecedora [...] O “faz de conta” apresenta etapas que se aproximam e caminham juntas com fases precoces de aquisição da linguagem. Ambos dependem das mesmas habilidades cognitivas subjacentes, principalmente do pensamento representacional ou a capacidade de ter um mapa mental das coisas no mundo exterior. Por isso, a relevância de estimular tais jogos (MOUSINHO; ALVES, 2017, p. 79).

Um dos documentos norteadores da Educação Infantil e Ensino Fundamental mais recentes do Paraná é a Deliberação 03/18 que institui o Referencial Curricular do Paraná – RCP, fundamentada na Base Nacional Curricular Comum – BNCC. Este documento organiza os campos de experiência a serem trabalhados em todos os níveis da Educação Infantil, dividindo-os em “Saberes e Conhecimentos” e seus respectivos “Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento”.

Em todos os níveis há menção sobre o trabalho com a linguagem oral, percepção dos sons... Porém, no “Campo de Experiência: escuta, fala, pensamento e imaginação” para crianças de três anos, encontra-se especificamente o item de consciência fonológica como componente dos saberes e conhecimentos:

- Patrimônio cultural, literário e musical;
- Linguagem oral;
- Gêneros textuais;
- Rimas e aliterações;
- Sons da língua e sonoridade das palavras;
- Sons dos elementos naturais e culturais;

- Ritmo;
- Consciência fonológica (PARANÁ, 2018, p.134).

Outra importante referência para o trabalho na Educação Infantil é o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa - PNAIC (BRASIL, 2016), que objetiva responder os questionamentos sobre o que se deve trabalhar nesta fase, conteúdos, estratégias de ensino, papel dos professores, entre tantas outras indagações. Organizado em oito cadernos, com um título geral “Leitura e Escrita na Educação Infantil”, o material analisado é fruto de pesquisas, experiências compartilhadas por professores e fundamental nos documentos vigentes.

O Caderno 6 “Currículo e linguagem na Educação Infantil” menciona a proximidade da pré-escola do modelo conteudista atualmente.

A obrigatoriedade da matrícula das crianças na pré-escola vem acentuando preocupações quanto à ênfase em deixar em segundo plano a brincadeira e as atividades físicas e artísticas, aproximando cada vez mais a pré-escola de um modelo conteudista e a ela atribuindo a responsabilidade pela maior eficácia escolar (BRASIL, 2016, p. 21-22).

Em uma unidade deste caderno aborda-se, especificamente, a linguagem oral e escrita na Educação Infantil, salientando a necessidade de estimulação destas habilidades desde a fase dos bebês, proporcionando contato com histórias e contação de relatos, por exemplo.

No entanto, o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa - PNAIC (Brasil, 2016) indica a existência de defasagens no trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil, sugerindo a inserção de materiais escritos para estimulação do desenvolvimento das crianças, tal qual exemplificado nas atividades descritas nos demais cadernos.

O currículo da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Cornélio Procópio para o Maternal III, Infantil IV e V, que contemplam as crianças de 3 a 5 anos de idade atendidas nos Centros Municipais de Educação Infantil - CMEI's e algumas escolas, seguem conteúdos dos **“Campos de experiência: Escuta, fala, pensamento e imaginação”** e abrangem a “Oralidade, Leitura e Escrita” (CORNÉLIO PROCÓPIO, 2018).

Destaca-se que no item “Escrita” estão inclusos aspectos das Habilidades Metalinguísticas (de forma implícita), que necessitam de instrução direta

e explícita, como a identificação do próprio nome, identificação de letras iniciais, exploração e reconhecimento do alfabeto, que neste documento, enfatiza-se as vogais (CORNÉLIO PROCÓPIO, 2018).

A análise destes documentos normatizadores do currículo da Educação Infantil vem ao encontro da conclusão de Seabra (2018, p. 272)

Comparativamente às diretrizes de outros países, como os aqui citados Grã-Bretanha e França, nota-se que as diretrizes brasileiras oferecem pouca informação concreta aos gestores e aos professores sobre quais habilidades precisam ser desenvolvidas e, principalmente, sobre como fazê-lo.

As defasagens curriculares da Educação Infantil também são discutidas em pesquisas, assim como será apresentado no item a seguir.

3.1 Educação Infantil e Consciência Fonológica

Desde bebês, os indivíduos estão em contato com a linguagem, devido ao ambiente que convivem. O desenvolvimento da linguagem oral vai acontecendo concomitantemente ao contato que se tem com a oralidade. Do mesmo modo, o contato com a linguagem escrita começa desde bem cedo, permitindo que as crianças percebam a função desta linguagem e tenham determinado interesse por ela (BRASIL, 1998, p. 127).

A fala e a escrita são as formas mais usuais de expressão da língua e da linguagem. Seu desenvolvimento ocorre durante toda a vida, mas em especial nos primeiros dez anos após o nascimento (MIRANDA; MALLOY-DINIZ, 2018, p. 120).

Partindo do pressuposto de que a linguagem atinge o ápice de seu desenvolvimento nos primeiros anos de vida, encontra-se a necessidade, já anteriormente apontada, de estimular esta habilidade.

Oliveira e Blanco (2018) desenvolveram uma revisão sistemática de literatura que objetivou revisar publicações no Brasil a respeito do desenvolvimento de programas de intervenção e estimulação da habilidade de consciência fonológica na fase de Educação Infantil, além de mapear de modo mais específico estas pesquisas.

Das 440 publicações encontradas nas buscas, apenas 7

responderam aos critérios, afirmando a escassez deste tipo de estudo. Essas pesquisas encontram-se no Quadro 2 abaixo.

Quadro 02 – Pesquisas incluídas na revisão sistemática de literatura.

	TÍTULO DA PESQUISA	AUTOR	ANO	REVISTA/PROGRAMA
1.	A estimulação da cf e sua repercussão no processo de aprendizagem da lecto-escrita.	BASSO	2006	Universidade Federal de Santa Maria
2.	Consciência Fonológica: o efeito do seu treinamento no desenvolvimento da escrita em crianças pré-escolares.	JUSTI; JUSTI.	2006	Revista de Estudos de Linguagem.
3.	Influência da cf na escrita de pré-escolares.	DAMBROWSKI; MARTINS; THEODORO; GOMES.	2008	Revista CEFAC
4.	Estimulação da cf na Educação Infantil: prevenção de dificuldades na escrita.	PESTUN; OMOTE; BARRETO; MATSUO.	2010	Revista Semestral da Associação Brasileira Escolar de Psicologia Escolar e Educacional.
5.	Prática pedagógica e o desenvolvimento da consciência fonológica.	CAMILO; MOTA.	2013	Estudos e Pesquisa em Psicologia.
6.	Literacia pré-escolar e desempenho na leitura na instrução primária.	PINTO; LOPES.	2014	Psicologia: teoria e pesquisa.
7.	Impacto do treino em habilidades de cf na escrita de pré-escolares.	SANTOS; BARRERA.	2017	Psicologia Escolar e Educacional.

Fonte: Oliveira e Blanco (2018, p.6 – 7)

A pesquisa de Basso (2006) concluiu que as crianças com melhor desenvolvimento em consciência fonológica também apresentaram melhora em leitura e escrita, indicando o efeito positivo do programa de intervenção.

Tais resultados corroboram com a conclusão de Seabra (2018, p. 260-261), de que

Mesmo com menor quantidade de evidências, a intervenção em pré-escolares parece ter efeitos significativos, tanto sobre a linguagem oral trabalhada quanto sobre a linguagem escrita posterior, como demonstrado em alguns estudos [...].

Justi e Justi (2006) a partir dos resultados levantados indicaram a necessidade de incluir atividades de estimulação em consciência fonológica no currículo da Educação Infantil, visto que as crianças obtiveram melhora significativa nesta habilidade e na escrita, depois de serem submetidas à estimulação utilizando cartões e software.

Atividades lúdicas em consciência fonológica foram aplicadas em alunos pré-escolares no estudo experimental de Dambrowski *et al.* (2008), os quais assinalaram que esta habilidade (componente do Processamento Fonológico) é essencial para o processo de aquisição da leitura e escrita.

A ludicidade como meio de estimulação é frequentemente citada em pesquisas de Educação Infantil, definida como “meio privilegiado para o desenvolvimento de diversas habilidades, dentre elas a linguística” (MOUSINHO; ALVES, 2017, p.79).

A correlação recíproca entre a consciência fonológica e as habilidades de leitura e escrita são reveladas na publicação de Pestun *et al.* (2010), após a elaboração e aplicação de um programa com tarefas de consciência de palavras, rimas, aliterações, consciência silábica e fonêmica. Este estudo salientou que a estimulação em consciência fonológica favorece a prevenção de dificuldades na escrita, tanto quanto a identificação de alunos em grupos de risco.

Prejuízos do processamento fonológico podem estar relacionados a componentes desenvolvidos anteriormente, como as representações mentais dos fonemas, que são possíveis a partir de aquisições linguísticas categorizadas (ÁVILA; LIMA, 2018, p. 295).

Camillo e Mota (2013) investigaram não somente a consciência fonológica, mas também o conhecimento do nome das letras, que é outro “processo cognitivo-linguístico específico e essencial para o desenvolvimento da leitura” (BECKER; SALLES, 2018, p 208).

Ao final desta investigação, observaram que a consciência fonológica influencia no conhecimento de letras e que quanto mais as crianças da Educação Infantil forem estimuladas, melhor o desempenho em consciência fonológica. Destacam como atividade de estimulação a leitura de histórias (OLIVEIRA; BLANCO, 2018).

Atividades lúdicas simples, como jogos de repetições sequenciais e crescentes de palavras ou sons não verbais, memorização de músicas, parlendas e versos, reconto de histórias, construção de histórias coletivas com retomada dos eventos já criados, jogos de memória auditiva e visual são bastante eficazes (MOUSINHO; ALVES, 2017, p.80).

Ainda sobre este experimento, pode-se apontar a necessidade de aplicar com frequência estes tipos de atividades de estimulação, tal qual observado por Camillo e Mota (2013).

A pesquisa de Pinto e Lopes (2014) traz algumas características diferenciadas, porém, importantes, sobre a temática, quando comparado aos demais. Há concordância sobre a necessidade de contato precoce das crianças com atividades de linguagem, já que os pré-escolares com melhor desempenho em leitura e escrita foram aqueles expostos ao ensino formal destas habilidades, antes de ingressar no primeiro ano do Ensino Fundamental I.

(...) atividades para promover a linguagem oral têm sido uma ferramenta muito usada para a promoção das habilidades de leitura e escrita, com ênfase em vocabulário, consciência fonológica e ensino de letras e sons (SEABRA, 2018, p. 260).

Foi detectada também, a eficiência das correspondências grafo- fonológicas e de modo diferenciado, o impacto da gestão em sala de aula para a aprendizagem. Este aspecto relaciona-se com os comportamentos disruptivos que surgem com a ausência de compreensão com o que é ensinado. Portanto, a necessidade de uma instrução formal e explícita.

Santos e Barrera (2017) direcionaram sua pesquisa para a relação da consciência fonológica com a escrita, utilizando jogos, brincadeiras e outros recursos variados. Utilizam o termo “Competências facilitadoras de Aprendizagem” e “Competências de Letramento Emergente”, concluindo que a ludicidade favorece a aprendizagem.

As atividades eram compostas de brincadeiras com comandos verbais, nomeação de objetos, contação de histórias com rimas, análise de frases, entre outras. Esta ludicidade presente nas atividades favorecem uma aprendizagem mais prazerosa (OLIVEIRA; BLANCO, 2018, p. 10).

Ao final desta revisão sistemática, Oliveira e Blanco (2018) demonstraram a escassez de pesquisas e programas que estimulem a habilidade de consciência fonológica com caráter preventivo na Educação Infantil.

É de concordância da maioria das pesquisas analisadas que atividades que visem o desenvolvimento da consciência fonológica devem ser incorporadas no currículo da Educação Infantil (SANTOS; BARRERA, 2017).

Evidencia-se que a estimulação em consciência fonológica na Educação Infantil contribui não somente para o desenvolvimento desta habilidade, mas também para o conhecimento do nome das letras, para a aquisição da leitura e escrita de modo eficiente, favorecendo o vínculo positivo com estas habilidades, além da identificação precoce de possíveis defasagens no processo de alfabetização (OLIVEIRA; BLANCO, 2018, p.11).

A partir destes resultados infere-se que a ludicidade é a melhor forma de estimulação de consciência fonológica na Educação Infantil, utilizando brincadeiras, jogos, contação de histórias, recursos manipuláveis, atividades de linguagem oral.

Miranda e Malloy- Diniz (2018, p. 88) trazem sugestões para estimular a linguagem do pré-escolar:

- Evite a linguagem infantilizada; use palavras e sentenças corretas.
- Converse, descreva o que está fazendo, cante.
- Aponte e pontue sobre qualquer tema.
- Escute, quando a criança parece querer falar algo. Seja um bom ouvinte!
- Ajude-a construir palavras e sentenças.
- Faça perguntas cujas respostas sejam mais que sim ou não.
- Leia histórias e faça perguntas.

Sobre atividades de consciência fonológica, especificamente, Mousinho e Alves (2017, p. 79) acrescentam:

Há diversos jogos infantis que podem favorecer o desenvolvimento de habilidades metalinguísticas, uma vez que farão com que a criança raciocine sobre a própria estrutura da linguagem.

Dias e Seabra (2018) alertam sobre o excesso de atividades em computadores e uso de softwares, pois pode acarretar a linguagem em processos visuais e logográficos.

(...) por isso se recomenda que o uso contínuo de computadores não deve ser estimulado para crianças pré-alfabetizadas, uma vez que a rota fonológica, isto é, aquela relacionada à codificação da estrutura sonora das palavras, bem como o armazenador semântico

têm maturação mais lenta e tardia (MUSZKAT; RIZZUTTI, 2018, p.36).

Destarte, a estimulação em consciência fonológica gera efeito positivo para a aquisição das habilidades de leitura e escrita, além da identificação precoce de transtornos de linguagem, como levantado nos estudos explorados.

Foi unânime o apontamento da consciência de rimas, sílabas, aliteração em todos os estudos experimentais, indicando que estas são habilidades que devem ser priorizadas no currículo da Educação Infantil.

Fundamentando-se nos resultados obtidos é que se julga importante a elaboração de um manual ilustrado com atividades de consciência fonológica na Educação Infantil, utilizando-se de materiais manipuláveis e jogos lúdicos, para compartilhar os fundamentos teóricos aos professores desta fase e possibilitar a articulação entre teoria e prática na sala de aula.

4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA E SABERES DOCENTES

A discussão sobre a formação de professores da Educação Básica permeia a formação inicial, continuada e saberes docentes. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394 / 96 estabelece requisitos para a formação inicial de professores da Educação Básica:

far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena em universidades e institutos superiores de educação, e admita-se como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996, art.62).

Portanto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (BRASIL, 1996) no inciso 1º do artigo 61 estabelece sobre a formação inicial de professores e acrescenta que este processo deve estar fundamentado na “associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço”. Compreende-se então, que durante o período de graduação, o professor inicia sua formação, e deve receber conhecimentos teóricos suficientes para subsidiar sua prática, que precisa caminhar em paralelo entre prática e teoria.

Tardif (2014) e Gauthier (1998) são pesquisadores que investigam de que maneira a formação de professores nas universidades/instituições pode integrar os saberes dos professores de profissão na formação de seus pares, e, trata do saber integrado ao contexto de trabalho: o conhecimento da Pedagogia, da Didática, do Ensino, associado a experiência de trabalho. Assim, foram levantados questionamentos como: “quais conhecimentos, o saber-fazer, as competências e as habilidades que os professores mobilizam diariamente, nas salas de aula e nas escolas a fim de realizar concretamente as suas diversas tarefas?” (TARDIF, 2014, p.9). Partindo desta perspectiva, Tardif elenca os tipos de saberes que compõem a formação do professor, apontando caminhos a serem seguidos ao longo da formação docente.

Sobre os saberes necessários ao ofício de professor, Tardif (2014) classifica o saber como “social”, pois segundo ele o professor aprende a ensinar de

forma progressiva, a partir de seu ambiente, sua prática de trabalho, dizendo que “ele se manifesta através de relações complexas entre o professor e seus alunos” (TARDIF, 2014, p.13).

Se admitirmos que o saber dos professores não provém de uma fonte única, mas de várias fontes e de diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional, essa própria diversidade levanta o problema da unificação e da recomposição dos saberes no e pelo trabalho (TARDIF, 2014, p.21).

O primeiro fio condutor dos saberes docentes, segundo Tardif (2014) é o “Saber e o Trabalho”, baseado em duas funções conceituais: o contato da atividade de ensinar e a modelagem do professor a partir de seu trabalho, acreditando, assim, que o professor é formado por sua experiência.

As relações dos professores com os saberes nunca são estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho e que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas (TARDIF, 2014, p.14).

Como segundo fio condutor dos saberes tem-se a “Diversidade do Saber”, que trata das experiências familiares e escolares anteriores à formação inicial na aquisição do saber-ensinar (TARDIF, 2014). Para exemplificar estes saberes, basta pensar sobre um aluno que teve contato inicial com um bom professor, se encanta pela profissão e virá a ser também um bom professor. Ao contrário disso, há aquele aluno que teve uma experiência ruim com o seu professor na vida escolar, portanto, tende a ser um mal professor.

Do mesmo modo, as experiências familiares também impactam na vida escolar e profissional, sendo uma característica deste tipo de saber.

Ora, tal imersão é necessariamente formadora, pois leva os futuros professores a adquirirem crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de professor, bem como sobre o que é ser aluno (TARDIF, 2014, p.20).

Tardif (2014, p.20) comenta que “esse saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte, que ele persiste através do tempo e que a formação universitária não consegue transformá-la nem muito menos abalá-la”.

O terceiro fio condutor dos saberes docentes, elencado por Tardif (2014), é “Saberes humanos a respeito e seres humanos”, que abrange a ideia de

trabalho interativo, no qual o trabalhador se relaciona com seu objeto de trabalho, interagindo humanamente. Destarte, o professor interage com seus alunos.

Por último, o quarto fio condutor relatado por Tardif (2014) é sobre os “Saberes e Formação de Professores” que assinala a importância do processo de formação de professores atrelado aos saberes docentes.

Necessidade de repensar, a formação para o magistério, levando em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano (TARDIF, 2014, p.23).

Os saberes docentes são descritos em um quadro organizado por Cardoso, Del Pino e Dorneles (2016, p.3):

Quadro 03 – Saberes Docentes:

SABER	DEFINIÇÃO
Saberes da Formação Profissional	Conjunto de saberes que, baseados nas ciências e na erudição, são transmitidos aos professores durante o processo de formação inicial e/ou continuada. Também constituem o conjunto dos saberes da formação profissional os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimado cientificamente e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação.
Saberes Disciplinares	São os saberes reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas, etc.). Esses saberes, produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade, são administrados pela comunidade científica e o acesso a eles deve ser possibilitado por meio das instituições educacionais.
Saberes Curriculares	São conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares). Apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar.
Saberes Experienciais	São os saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Nesse sentido, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de <i>habitus</i> e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (p. 38).

Fonte: Adaptado de Cardoso, Del Pino, Dorneles (2016, p. 3).

Isto posto, pode-se concluir que a formação dos professores perpassa todos os tipos de saberes docentes, visto que é necessária a junção dos

conhecimentos teóricos recebidos em instituições de ensino às experiências vivenciadas tanto por meio do trabalho, da prática docente, quanto das experiências familiares e vivenciadas enquanto aluno.

Porém, é essencial explicar que a formação do professor não se constitui apenas no momento inicial, durante a graduação, mas é constituída em um processo constante, sendo necessária, então, a formação continuada, que devem acontecer interligadamente.

Araújo, Pereira e Dantas (2016) referem-se a formação continuada como um processo de aperfeiçoamento profissional no âmbito da teoria e prático no ambiente de trabalho. Deste modo, ainda que a formação inicial seja responsável pela construção da identidade do professor, a formação continuada é responsável pela estruturação desta formação que depende do ambiente de trabalho, das relações existentes nele e do interesse destes profissionais, independente dos fatores externos que influenciam nele. Assim, enquanto a formação inicial faz-se uma obrigatoriedade, a formação continuada dependerá muito mais da boa vontade e das oportunidades do professor.

Por fim, os professores da Educação Infantil devem ter sua formação iniciada com bons referenciais teóricos, estendendo-se a boas oportunidades de criar experiências positivas e de manter-se em constante formação continuada, garantindo seu preparo para superar os desafios cotidianos do ensino nesta etapa.

5 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção são apresentadas as diversas etapas que compõem os encaminhamentos metodológicos, que abordam as fases da pesquisa: encaminhamento metodológico da revisão narrativa de literatura, encaminhamento metodológico da revisão sistemática de literatura, encaminhamento metodológico para o desenvolvimento do Produto Educacional, encaminhamento metodológico para elaboração e aplicação do curso de capacitação e encaminhamento metodológico para análise dos resultados.

5.1 Revisão Narrativa de Literatura

A revisão narrativa de literatura (CORDEIRO; OLIVEIRA; GUIMARÃES, 2007) foi o primeiro passo para a produção bibliográfica da pesquisa, permitindo levantar estudos e dados teóricos importantes para subsidiá-la.

Parte da produção deu origem ao artigo “Habilidades Metalinguísticas: definição, composição e correlação com a aquisição da leitura e da escrita”, de Oliveira e Blanco (2017). Este artigo objetivou definir estas habilidades e seus componentes a partir do mapeamento de outros estudos já existentes.

A exploração destes estudos permitiu definir os conceitos, explicar como cada componente se desenvolve e se correlaciona com a leitura e a escrita, evidenciando a importância da consciência fonológica. Foi possível identificar ainda, a necessidade emergente de estudos empíricos nesta área de pesquisa.

5.2 Revisão Sistemática de Literatura

A revisão sistemática de literatura é uma “forma de pesquisa que utiliza como fonte de dados a literatura sobre determinado tema” (SAMPAIO; MANCINI, 2007, p.84). Sampaio e Mancini (2007) acrescentam que este tipo de pesquisa utiliza procedimentos metódicos e possibilita analisar estudos, identificar as áreas com necessidade urgente de exploração, além da discussão dos resultados encontrados nestes estudos.

Oliveira e Blanco (2018) realizaram um estudo denominado “Uma revisão acerca dos programas de intervenção e estimulação em consciência fonológica na Educação Infantil”, utilizando diferentes palavras-chave e bases de dados eletrônicas para levantar pesquisas que correspondam aos critérios previamente estipulados.

Foram encontrados 440 estudos, dos quais 53 foram selecionados para leitura e análise, mas apenas 7 visavam a intervenção, estimulação em consciência fonológica na Educação Infantil, com caráter preventivo. Este resultado permitiu identificar a escassez de trabalhos nesta área, indicando a necessidade de desenvolvimento de propostas de intervenção em consciência fonológica na Educação Infantil.

5.3 Elaboração do Produto Educacional

O produto educacional desenvolvido durante esta pesquisa consiste em um manual ilustrado “Manual ilustrado para a estimulação da consciência fonológica na Educação Infantil” (www.uenp.edu.br) fundamentando-se na Psicologia Cognitiva e Psicolinguística, além dos documentos norteadores do trabalho na Educação Infantil.

Este manual conta com atividades lúdicas, práticas, utilizando materiais manipuláveis, objetivando estimular a habilidade de consciência fonológica e seus componentes em crianças nas séries finais da Educação Infantil, com aproximadamente 4 e 5 anos de idade. As atividades versam sobre a consciência de palavras; consciência de frases; consciência de rimas e aliterações; consciência silábica; consciência fonêmica, que são itens componentes da consciência fonológica. Abaixo encontram-se três figuras que ilustram o manual.

Figura 1: Modelo da máscara de robô



Figura 2: Modelo da torta na cara



Figura 3: Capa do manual



Figura 4: Atividade do manual

Atividade 2.2

SS "Será que a dona aranha sabe quantas partes têm o nome desse brinquedo?"

Objetivo (s): Contar o número de sílabas dos nomes de brinquedos, relacionando-os aos respectivos numerais.

Descrição da atividade: O professor confecciona, com a turma, uma aranha móvel com o formato das mãozinhas e um palito. Em seguida, coloca vários brinquedos, objetos e figuras em uma caixa. No chão, o professor colocará números móveis. As crianças deverão retirar um brinquedo/figura da caixa, contar o número de sílabas que a palavra tem (nome do objeto/figura) e bater a aranha em cima do número correto. Ao final, a criança deixa o brinquedo/figura ao lado do número correspondente.

Sugestões de brinquedos/objetos/figuras a serem colocados na caixa:

1. Carro
2. Elefante
3. Cachorro
4. Gato
5. Mão
6. Sapato
7. Telefone
8. Rato
9. Hipopótamo
10. Bola
11. Cavalo
12. Pá

Materiais: Números móveis; Caixa colorida com uma abertura; Figuras, brinquedos, objetos manipuláveis (referentes às palavras); Aranha móvel confeccionada com as crianças.

Fonte: A autora.
Adaptado de <https://www.soescola.com/2016/01/50-ideias-de-pintura-com-as-maos-para.html>

5.4 Elaboração e Aplicação do Curso de Capacitação

O produto educacional foi aplicado em um curso de capacitação para professores da Educação Infantil dos Centros Municipais de Educação Infantil – CMEI's do município de Cornélio Procópio, Paraná, intitulado “Uma Proposta para Estimulação em Consciência Fonológica na Educação Infantil” e sustenta-se na revisão sistemática de literatura e na revisão narrativa de literatura que compõem e referencial teórico do presente estudo.

As datas e horários para a aplicação foram analisados de acordo com a disponibilidade do público alvo. Todos os participantes assinaram o termo de consentimento livre esclarecido, foram entrevistados por meio de entrevista semi estruturada (apêndice A) e participaram dos encontros presenciais.

O curso foi realizado em cinco encontros presenciais, conforme a

estrutura abaixo:

Quadro 4- Primeiro encontro do curso de capacitação.

Objetivos: Compartilhar conhecimentos prévios sobre habilidades preditoras da alfabetização, em específico, a consciência fonológica;
Apresentar aspectos teóricos sobre o tema e a estrutura do curso.

Encaminhamentos Metodológicos:

- Acolhida dos participantes, seguida de instrução sobre a estrutura do curso;
- Vídeo: “Educação Infantil no Brasil”, de Alessandra Seabra.
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9VGIG1pe2II>
- Disposição de uma roda de conversa acerca dos conhecimentos prévios sobre o tema, compartilhando as informações levantadas a partir da coleta de dados;
- Início da apresentação de questões teóricas do tema: consciência fonológica na Educação Infantil (parte I).

Fonte: A autora

Quadro 5- Segundo encontro do curso de capacitação.

Objetivos: Concluir a apresentação dos aspectos teóricos sobre o tema;
Expor resultados da revisão sistemática de literatura;
Abordar os conteúdos da Educação Infantil nos documentos curriculares.
Identificar a habilidade de consciência fonológica nos documentos curriculares

Encaminhamentos Metodológicos:

- Início encontro com o vídeo da Alessandra Seabra sobre “O papel da Educação Infantil na Alfabetização”.
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KbsrsFbiRfg>
- Conclusão da apresentação das questões teóricas sobre o tema (parte II);
- Exposição dos resultados da revisão sistemática de literatura.
- Abordagem dos conteúdos da Educação Infantil nos documentos oficiais, sobretudo, no currículo do município de Cornélio Procópio.
- Durante a abordagem dos conteúdos, solicitação aos participantes quanto a identificação da habilidade de consciência fonológica em cada documento, focando, de modo específico, no currículo municipal. Portanto, reflexão sobre a existência de exploração da habilidade de consciência fonológica em sua prática pedagógica e entrega, por escrito, de um comentário dissertativo sobre a seguinte questão: “O que existe de consciência fonológica nos documentos curriculares de Educação Infantil? Você explora a habilidade de consciência fonológica em sua prática pedagógica? Justifique”.

Fonte: A autora.

Quadro 6- Terceiro encontro do curso de capacitação.

Objetivos:
Realizar as atividades propostas no produto educacional;
Validar as atividades do produto educacional;
Avaliar as atividades do manual seguindo um roteiro pré-estabelecido a previamente explicado.

Encaminhamentos Metodológicos:

- Início do encontro com apresentação de um roteiro para avaliação de cada atividade do manual;
- Realização das atividades do manual em grupo, com os participantes.
- Encerramento do encontro com o preenchimento do roteiro de avaliação.

Fonte: A autora

Quadro 7- Quarto Encontro do curso de capacitação.

Objetivos: Concluir a realização e validação das atividades do produto educacional;

Avaliar as atividades do manual seguindo um roteiro pré-estabelecido a previamente explicado. Realizar uma dinâmica com os participantes, construindo conceitos sobre a consciência fonológica na Educação Infantil, visando identificar o conhecimento que adquiriram sobre o tema ao longo do curso.

Instruir os participantes a escolherem uma atividade a ser aplicada com seus alunos e a elaborarem uma nova atividade de estimulação em consciência fonológica na Educação Infantil.

Encaminhamentos Metodológicos:

- Início do encontro com a música “As letras falam”, de Jaime Zorzi, que compõe uma das atividades do manual;
- Posterior conclusão das atividades do manual, para validação pelas professoras, preenchendo o roteiro avaliativo.
- Organização de dinâmica: promover uma discussão em grupo e construir um mapa mental com os conceitos relativos à consciência fonológica, permitindo que os participantes exponham o conhecimento adquirido sobre o tema.
- Orientação de atividades para o próximo encontro:
 1. Escolher uma atividade para aplicar com seus alunos;
 2. Pesquisar, elaborar uma nova atividade de estimulação da consciência fonológica na Educação Infantil, a ser apresentada no último encontro.

Fonte: A autora

Quadro 8- Quinto encontro do curso de capacitação.

Objetivos: Analisar a percepção dos participantes sobre a aplicação da atividade escolhida; Compartilhar ideias para a estimulação da consciência fonológica na Educação Infantil; Avaliar as contribuições do manual e do curso de capacitação, a partir da percepção dos participantes.

Encaminhamentos Metodológicos:

- Início do encontro com uma roda de apresentações, onde cada grupo comentará sobre a experiência com a atividade aplicada com os alunos e demonstrará a nova atividade (pesquisada ou elaborada) de estimulação da consciência fonológica na Educação Infantil, utilizando materiais manipuláveis
- Resposta ao questionário de avaliação sobre o manual e curso de capacitação;
- O último encontro termina com as conclusões da pesquisa até o momento e expectativa a respeito de continuidade, além dos agradecimentos finais.

Fonte: A autora

5.5 Encaminhamentos metodológicos para análise de resultados

Visto que esta é uma pesquisa qualitativa, faz-se necessário estipular um tipo de análise para interpretar estes resultados.

Pesquisas qualitativas têm cada vez mais se utilizado de análises textuais. Seja partindo de textos já existentes, seja produzindo o material de análise a partir de entrevistas e observações, a pesquisa qualitativa pretende aprofundar a compreensão dos fenômenos que investigam a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação, isto é, não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão (MORAES, 2003, p.101).

Deste modo, a Análise Textual Discursiva - ATD foi escolhida como melhor opção para a análise deste estudo, por ser definida como “uma metodologia de

análise de dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos” (MORAES; GALIAZZI, 2014, p.7).

Moraes (2003) também define as etapas para que esta análise aconteça:

1ª: Desmontagem de textos/Unitarização: também chamado de processo de desconstrução e unitarização. É o momento em que se estabelecem as unidades de análise, a partir da exploração dos detalhes do texto (MORAES; GALIAZZI, 2007).

2ª: Estabelecimento de relações/Categorização: construção de relações entre as unidades. Estabelecimento de categorias;

3ª: Captando o novo emergente / Construção do metatexto analítico: explicitação do fenômeno analisado, por meio de texto.

O processo de análise textual discursiva parte do elemento “corpus”, que são os “dados” coletados para o estudo

Costuma-se denominar “dados” o *corpus* textual da análise. Entretanto, assumindo que todo dado torna-se informação a partir de uma teoria, podemos afirmar que “nada é realmente dado”, mas tudo é construído (MORAES, 2003, p.14).

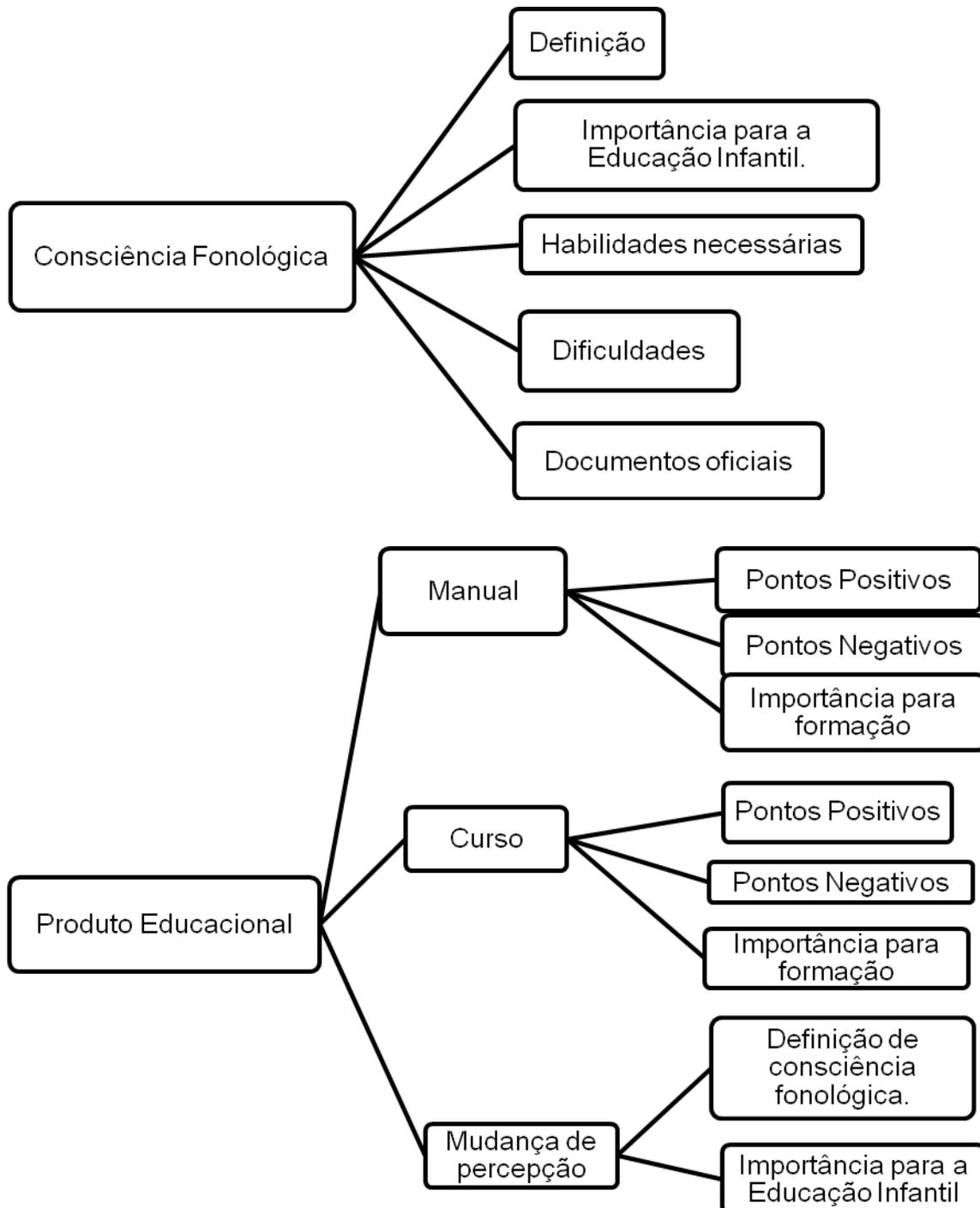
Considerando a importância deste elemento, o pesquisador precisa delinear bem seu *corpus*, seus dados, para que possa desenvolver a primeira etapa, definindo as unidades de análise, que por sua vez, podem partir de categorias *a priori* - elencadas antes da análise - ou categorias emergentes – elencadas a partir das informações do *corpus* (MORAES, 2003, p.194).

Neste estudo, os instrumentos de coleta de dados estabelecidos foram: 1) entrevista inicial semi-estruturada; 2) roteiro de avaliação das atividades durante o curso; 3) comentário dissertativo sobre o trabalho com consciência fonológica nos documentos curriculares da Educação Infantil e na prática pedagógica; 4) exposições sobre a implementação de atividade do manual em sala de aula; 5) exposição de novas atividades para estimulação em consciência fonológica elaboradas pelos participantes; 6) questionário final; todos analisados à luz da Análise Textual Discursiva – ATD.

Portanto, as categorias estabelecidas *a priori* objetivam identificar o conhecimento prévio de professores da Educação Infantil sobre a consciência

fonológica, assim como avaliar a aplicabilidade e a importância do produto educacional para sua formação profissional.

Figura 1 - Categorias, Subcategorias e Unidades de análise



Fonte: A autora (2018).

A primeira categoria, **Consciência Fonológica** abarca as unidades

de definição, importância para a Educação Infantil, habilidades necessárias, dificuldades e documentos oficiais.

A segunda categoria, **Produto Educacional** traz como subcategoria o manual, o curso de capacitação e a mudança de percepção. Para a subcategoria manual, estabelecem-se como unidades: pontos positivos, pontos negativos e importância para a formação, exatamente igual à subcategoria curso de curso de capacitação. A última subcategoria: mudança de percepção, engloba unidades de definição de consciência fonológica e importância da consciência fonológica para a Educação Infantil.

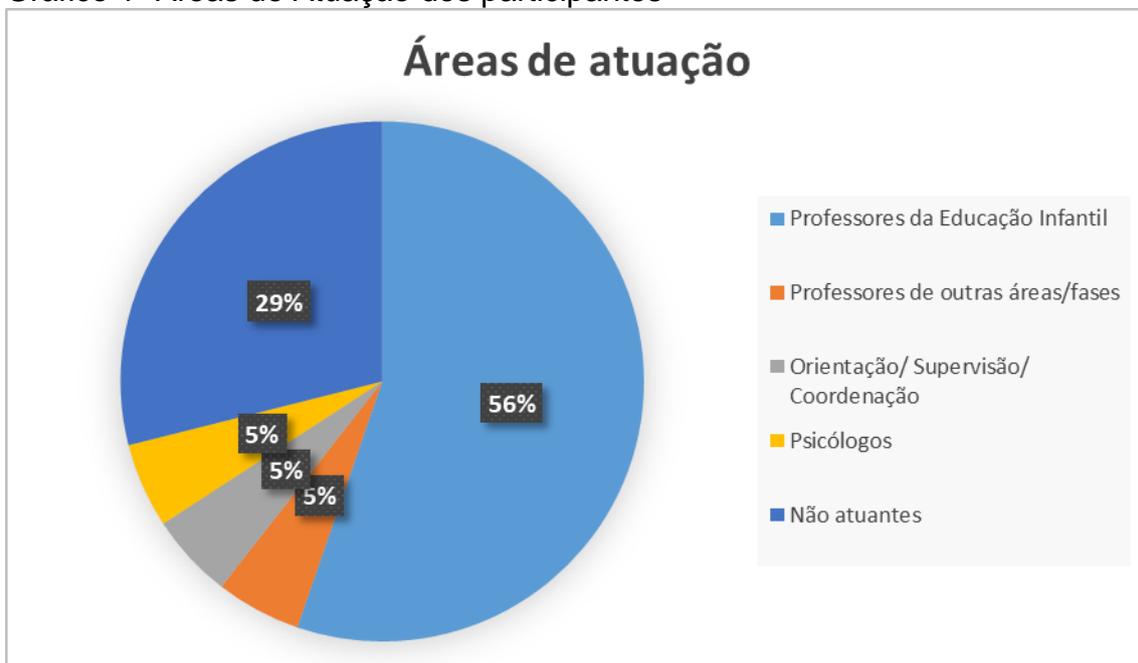
6 ANÁLISE DOS RESULTADOS DO CURSO

O curso de formação continuada foi realizado em duas turmas, somando 38 participantes, entre profissionais da área de Educação e Psicologia, estudantes da área de Educação em nível superior e médio (Magistério).

A faixa etária destes participantes está entre 18 e 44 anos de idade, sendo alguns não atuantes na área de Educação. Dentre os atuantes, há variação de tempo de trabalho entre 9 meses a 14 anos.

As áreas de atuação são especificadas no Gráfico 1 abaixo:

Gráfico 1- Áreas de Atuação dos participantes



Fonte: A autora

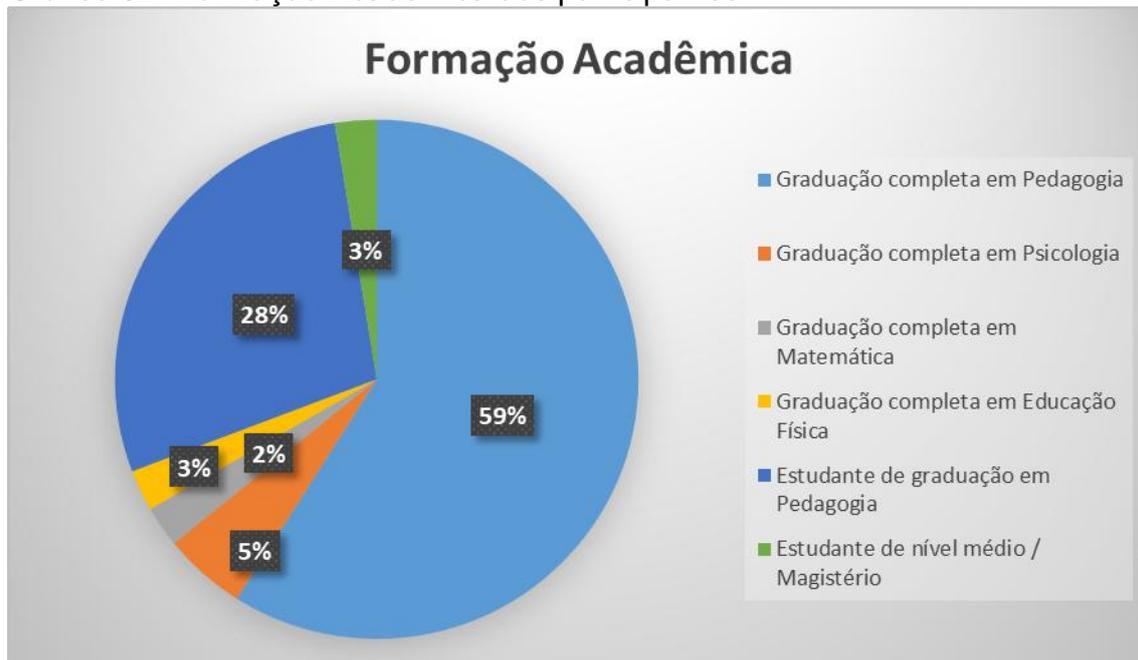
Portanto, conforme apresentado pelo Gráfico 1, aproximadamente 56% dos participantes (21 participantes) atuam como professores de Educação Infantil com crianças de 0 a 5 anos de idade, em instituições públicas, privadas, ou em ambos os tipos de instituições. Aproximadamente 6% dos participantes (02 participantes) trabalham como professoras, mas de outra fase/área: 01 participante é professora de Educação Física em instituição pública e a outra professora do Ensino Fundamental I, também em escola pública. Outros 6% dos participantes (02) são psicólogos. Uma das participantes atua na área de pesquisa em projeto de universidade pública e o outro está iniciando a atuação em clínica.

Na área de Gestão Escolar (Orientação/Coordenação/Supervisão), somam-se mais 6% dos participantes (02 participantes), dentre as quais uma atua em escola privada na fase de Educação Infantil e a outra como proprietária de escola privada franqueada. Por fim, aproximadamente 29% dos participantes são estudantes. É importante mencionar que algumas participam de projeto de pesquisa na área de Educação em universidade pública.

Sobre a formação acadêmica observa-se que aproximadamente 71% dos participantes (27 participantes) possuem cursos superior completo, enquanto 27%, aproximadamente 11 participantes, são estudantes de graduação e em torno de 3% (01 participante) é estudante de nível médio (Formação de professores em nível médio/Magistério)

O Gráfico 2 mostra a formação acadêmica específica dos participantes.

Gráfico 02- Formação Acadêmica dos participantes:



Fonte: A autora.

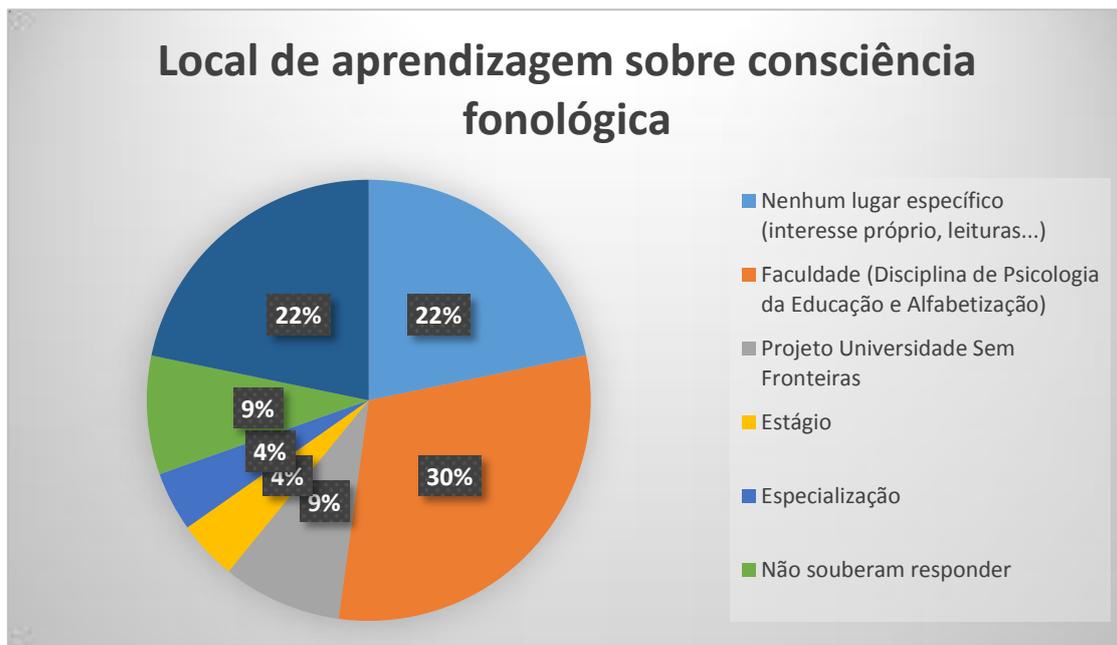
Conforme indicado pelo gráfico, aproximadamente 59% dos participantes (23) possuem graduação completa em Pedagogia, variando a formação em instituição pública ou privada. Em torno de 5% (02) dos participantes têm formação em nível superior completa em Psicologia. Aproximadamente 2,63% dos participantes (01 participante) tem formação superior em Educação Física, mais 2,63% em Matemática e outros 2,63% são estudantes de nível médio/Magistério. Estudantes de Pedagogia somam aproximadamente 28% (10) dos participantes.

Dentre os graduados, aproximadamente 32% (12 participantes) informaram ter especialização, sendo que cada participante possui mais de um curso de especialização, variando entre Educação Especial, Políticas Públicas, Psicopedagogia, Neuropedagogia e Educação Especial Inclusiva.

Quanto ao conhecimento prévio do conceito de consciência fonológica, em torno de 60,52% (23) dos participantes afirmaram ter alguma concepção sobre o que é consciência fonológica, enquanto aproximadamente 39,47% (15) disseram não ter conhecimento sobre este conceito.

Para os 23 participantes que afirmaram ter uma concepção sobre o que é consciência fonológica foi questionado sobre onde aprenderam sobre este conceito. O Gráfico 03 expõe as respostas:

Gráfico 03- Local de aprendizagem sobre Consciência Fonológica:



Fonte: A autora

Portanto, como demonstrado pelo Gráfico 03, aproximadamente 21,73% dos participantes (05 participantes) não adquiriram conhecimento sobre a consciência fonológica em algum lugar específico, mas sim por interesse próprio, por meio de leituras, por exemplo. Já 30,43% (07) dos participantes afirmaram ter aprendido na faculdade e citaram as disciplinas de Psicologia da Educação e Alfabetização.

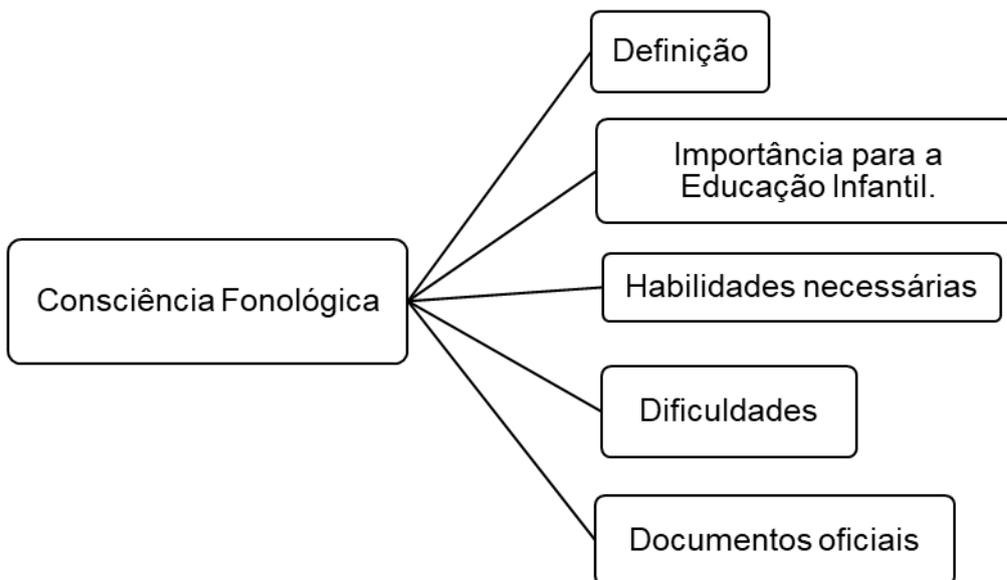
Aproximadamente 8,69% (02) dos participantes apontaram participação em projeto de extensão, outros 4,34% (01) o estágio e outros 4,34% (01) a

especialização como fonte de conhecimento sobre a consciência fonológica. Ainda, 21,73% (05) dos participantes afirmaram que adquiriram conhecimento sobre a consciência fonológica no trabalho e em torno de 8,69% (02 participantes) não souberam responder onde aprenderam sobre o referido conceito.

Destarte, 100% (38) dos participantes afirmaram nunca terem participado de um curso de formação de professores na área de consciência fonológica.

A seguir serão apresentadas as análises de cada unidade por categoria, relacionando com os apontamentos de cada participante. A primeira categoria – “Consciência Fonológica” – baseia-se nos conhecimentos prévios dos participantes sobre cada unidade desta categoria, conforme é exposto pela Figura 02:

Figura 02 – Primeira categoria de análise: Consciência Fonológica



Fonte: A autora (2018)

Esta categoria conta com cinco unidades: definição de consciência fonológica, importância para a Educação Infantil, habilidades necessárias, dificuldades e documentos oficiais.

A primeira unidade objetivou levantar qual a concepção dos participantes sobre a consciência fonológica. O Quadro 9 apresenta os resultados da categoria **Consciência Fonológica**, com a transcrição dos excertos representativos para a unidade **Definição**.

Quadro 9 - Excertos da Unidade Definição:

Categoria	Unidade	Excertos
Consciência Fonológica	Definição	<p><i>“Na minha concepção é a distinção dos sons, f-v, por exemplo. É a fragmentação de sílabas, rimas, letras iniciais...” (P9).</i></p> <p><i>“Acho que a consciência fonológica está ligada à oralidade, à fala” (P12).</i></p> <p><i>“Consciência fonológica é quando a criança começa a entender que as palavras são formadas por sílabas, que as sílabas têm sons e que tudo que fala pode ser escrito” (P15).</i></p> <p><i>“É o desenvolvimento da representação grafema-fonema. Entender que o som tem representações” (P23).</i></p> <p><i>“A consciência fonológica é uma das habilidades para a criança desenvolver a leitura. É composta por rima, aliteração...” (P24).</i></p> <p><i>“Ela vem da alfabetização, do que fala, pensa... Porque o pensamento é mais rápido que a fala” (P29).</i></p>

Fonte: A autora (2018).

Foram analisadas as respostas dos 23 participantes que afirmaram ter uma concepção para esta habilidade, excluindo os participantes que disseram não saber o que é consciência fonológica (em torno de 40% dos participantes, sendo estes P2, P3, P4, P5, P14, P16, P18, P19, P25, P33, P34, P35, P37, P38).

Dos participantes que apresentaram concepções prévias sobre o que é consciência fonológica, aproximadamente 69,59% (16 participantes) relacionaram esta habilidade aos sons e letras, fonemas e grafemas.

Tal relação é exemplificada pela resposta de P13:

“É quando a criança consegue fazer relação da letra com o fonema e percebe o som nas palavras” (P13).

Assim, observa-se que a maioria dos participantes associa o conceito de consciência fonológica à definição de um de seus componentes: a consciência fonêmica, que trata da relação fonema-grafema.

Oliveira e Blanco (2017) explicam que a consciência fonêmica diz respeito à segmentação de palavras em fonemas. Estes, por sua vez, “correspondem às menores unidades sonoras das palavras” (ZORZI, 2016, p.12).

Diferente deste primeiro grupo, cerca de 13,04% (03) dos participantes que tinham alguma concepção para consciência fonológica, fizeram menção à oralidade, como no excerto abaixo:

“É o entendimento que a oralidade pode ser dividida em fragmentos, como por exemplo: textos em frases, frases em palavras, palavras em sílabas” (P31).

Apesar destes participantes não apresentarem uma definição concreta para a consciência fonológica, a oralidade é considerada a base desta habilidade, que é a capacidade de refletir e manipular os segmentos da fala (CAPELLINI; CIASCA, 2000; SANTOS; SIQUEIRA, 2002).

Lamônica e Britto (2016) explicam que a Fonética e a Fonologia são as áreas responsáveis por estudar os sons da fala e suas funções. É importante ressaltar que ambas estudam os sons da língua, mas têm definições, perspectivas diferentes – tal qual é distinguido por Jacobson (1967) e Lowe (1996).

Dentre estes 23 participantes, um percentual aproximado de 8,69% (02 participantes) citou rimas, sílabas e letras iniciais ao conceituarem consciência fonológica, como apresentados nos excertos P9 e P15:

“Na minha concepção é a distinção dos sons, f-v, por exemplo. É a fragmentação de sílabas, rimas, letras iniciais...” (P9).

“Consciência fonológica é quando a criança começa a entender que as palavras são formadas por sílabas, que as sílabas têm sons e que tudo que fala pode ser escrito” (P15).

Os conceitos indicados pelos participantes estão relacionados aos componentes da consciência fonológica, demonstrando que eles trazem

conhecimento da importância das rimas, aliterações e consciência silábica. Porém, não as compreendem como partes desta habilidade.

Soares (2016) utiliza esta classificação ao abordar a consciência fonológica, enfatizando a relevância de atividades de reconhecimento e produção de rimas e aliterações em pré-escolares.

Além destes, uma pequena parte dos participantes, em torno de 4,34% (01), relacionou a habilidade de consciência fonológica à leitura, alfabetização, mencionando ainda a rima e aliteração como seus componentes.

O excerto a seguir transcreve tal definição:

“A consciência fonológica é uma das habilidades para a criança desenvolver a leitura. É composta por rima, aliteração...” (P24)

O conceito acima se associa à perspectiva de correlação preditiva da consciência fonológica à alfabetização e aquisição da leitura, defendida por diversos autores, como Cirino *et al.* (2005) e Anthony *et al.* (2006), por exemplo.

Grey e Mc Cutchen (2006) explicam esta correlação preditiva fundamentados em estudos com crianças do 2º ano do Ensino Fundamental I, que apontaram a influência positiva da habilidade de consciência fonológica para a aquisição da leitura, devido à associação dos fonemas aos grafemas.

Igualmente, outros 4,34% (01) dos participantes referiram-se apenas à correlação da consciência fonológica como uma consequência do processo de alfabetização e de aquisição da leitura, transcrito no excerto:

“Ela vem da alfabetização, do que fala, pensa... Porque o pensamento é mais rápido do que a fala” (P29).

Esta concepção corrobora com a posição de autores “que defendem que a instrução formal do sistema alfabético é o fator ou causa primordial para o desenvolvimento da consciência fonológica” (CUNHA; CAPELLINI, 2009, p.9).

Destarte, a análise desta unidade assinala que a maior parte dos participantes apresenta alguma concepção acerca da consciência fonológica, e, associam esta habilidade à oralidade, relação grafofonêmica e alfabetização, em específico a leitura.

Os conceitos apresentados não são sólidos e completos, visto que os participantes não demonstraram conhecimento sobre todos os componentes e como seu desenvolvimento se dá nas crianças. No entanto, possuíam fundamento com a essência da definição de consciência fonológica.

Esta unidade permitiu observar a necessidade dos professores da Educação Infantil – e demais profissionais e estudantes – de receberem informações teóricas completas sobre o tema.

No Quadro 10 estão organizadas as principais informações da unidade **Importância para a Educação Infantil** da primeira categoria **Consciência Fonológica**. Esta unidade investigou qual a importância que os participantes atribuíam da consciência fonológica para a Educação Infantil – antes da participação no curso de formação.

Quadro 10 - Excertos da Unidade Educação Infantil:

Categoria	Unidade	Excertos
Consciência Fonológica	Importância para a Educação Infantil	<p><i>“Muito importante” (P1).</i></p> <p><i>“Com ela a criança consegue desenvolver a leitura, aprender os valores sonoros. É mais fácil a alfabetização” (P12).</i></p> <p><i>“Muito importante porque a criança tem que entender que o som que fala tem relação com o que escreve” (P15).</i></p> <p><i>“Importância fundamental. Na Educação Infantil o professor deve ver o nível da criança, conhecer os pré-requisitos” (P26).</i></p> <p><i>“Com a consciência fonológica a criança passa a entender a estrutura da Linguagem sabendo reconhecer seus sons” (P30).</i></p>

Fonte: A autora (2018).

Nesta unidade são consideradas as respostas dos 38 participantes, ainda que o maior percentual, de aproximadamente 34,21% (13 participantes), não soube responder sobre qual a importância da consciência fonológica na Educação Infantil.

O não conhecimento destes participantes justifica a relevância do curso de capacitação.

Em torno de 10,52% (04) dos participantes classificaram a consciência fonológica como importante para a Educação Infantil, porém, não souberam justificar o porquê. As respostas destes participantes relacionam-se ao fato de parte não saberem definir o que é consciência fonológica, tal como apresentado anteriormente na Unidade 1.

Aproximadamente 28,94% (11) dos participantes mencionaram que a consciência fonológica é importante na Educação Infantil por apresentar relação com a aprendizagem da leitura, com a alfabetização.

O excerto abaixo transcreve uma resposta representativa deste grupo:

“Acredito que a consciência fonológica é a base para a aprendizagem da leitura” (P12).

Dias e Seabra (2018) apontam as habilidades preditoras para a leitura, citando a consciência fonológica juntamente com a nomeação automática rápida e o conhecimento de letras.

A consciência fonológica tem sido considerada o melhor preditor entre as medidas cognitivas e linguísticas dos pré-escolares para as habilidades de reconhecimento de palavras (leitura) das crianças no Ensino Fundamental I (MOUSINHO; ALVES, 2017, p.76)

Cerca de 13,57% dos participantes (05) associaram a importância da consciência fonológica na Educação Infantil à construção de palavras e relação fonema-grafema, como exemplificado pelo excerto:

“Muito importante. Sabendo o som da letra é mais fácil construir a palavra, formar a sílaba” (P10).

Estas respostas corroboram com alguns dados coletados na Unidade 1, em que os participantes definiram a consciência fonológica como a capacidade de relacionar letras aos sons.

Sobre a importância da correspondência grafofonêmica para a posterior aquisição da leitura, Capellini *et al.* (2017, p.17) explicam:

Com ela é possível identificar, distinguir e manipular fonemas dentro da linguagem falada, sendo sua importância para a leitura

amplamente reconhecida, de tal forma que as crianças são mais capazes de identificar e manipular fonemas individuais.

Portanto, afirma-se a importância de estimular a consciência fonológica na fase da Educação Infantil, e, “deve seguir uma sequência, partindo de unidades maiores, como as palavras, passando pelas sílabas e, finalmente, os fonemas” (MOUSINHO; ALVES, 2017, p.79).

Um percentual aproximado de 7,89% (03) dos participantes indicou que a consciência fonológica é importante na Educação Infantil devido a sua ligação com a oralidade, conforme transcrito pelo excerto:

“Muito importante porque a criança tem que entender que o som que fala tem relação com o que escreve” (P15).

Considerando que as atividades de consciência fonológica favorecem o desenvolvimento da linguagem, inclusive a oral, Britto e Britto (2017, p.19) descrevem como se dá este desenvolvimento

Associado a um processo maturacional, e sob controle genético, o desenvolvimento da linguagem é sensível aos inputs ambientais, influenciado pela estimulação e pelo desenvolvimento de outras funções: atenção, memória, percepção, inteligência, cognição e audição.

Por outro lado, atividades de linguagem oral também permitem o desenvolvimento da habilidade de consciência fonológica, podendo impactar em outras habilidades.

(...) atividades para promover a linguagem oral têm sido uma ferramenta muito ousada para promoção das habilidades de leitura e escrita, com ênfase em vocabulário, consciência fonológica e ensino de letras e sons (SEABRA, 2018, p.260).

Portanto, ao analisar as respostas deste grupo e confrontar com os apontamentos teóricos sobre oralidade e consciência fonológica, nota-se que a linguagem oral influencia o desenvolvimento da consciência fonológica, do mesmo modo que a estimulação desta promove a oralidade, sendo atividades dos dois tipos fundamentais na etapa de Educação Infantil.

Enfim, em torno de 5,26% (02) dos participantes citaram que a consciência fonológica é importante para o conhecimento e trabalho do professor da Educação Infantil.

Os excertos P21 e P26 representam este grupo:

“É muito importante, pois precisam desse conhecimento e os professores precisam das metodologias corretas” (P21);

“Importância fundamental. Na Educação Infantil o professor deve ver o nível da criança, conhecer os pré-requisitos” (P26).

Tais apontamentos concordam com os resultados de alguns estudos que mostram a escassez de pesquisas de consciência fonológica na área de Educação Infantil, conforme discutido por Oliveira e Blanco (2018, p.10-11)

(...) existe uma escassez de pesquisas voltadas para a Educação, que investiguem os programas de intervenção e estimulação de consciência fonológica em crianças da Educação Infantil. Observa-se que, existem muitas pesquisas desenvolvidas sobre consciência fonológica, mas que a maioria é sobre avaliação e no Ensino Fundamental. Uma parte mínima tange a intervenção na Educação Infantil, explicando a falta de estímulo desta habilidade na fase pré-escolar.

Portanto, a partir desta análise, conclui-se que a expansão de pesquisas sobre consciência fonológica e o conhecimento dos professores sobre a importância desta habilidade e metodologias corretas para sua estimulação na etapa de Educação Infantil podem impactar positivamente no processo de alfabetização, devido ao melhor desenvolvimento da consciência fonológica.

A seguir, o Quadro 11 expõe a unidade **Habilidades necessárias** (para a alfabetização e aprendizagem da leitura) da primeira categoria **Consciência Fonológica**. Os dados desta unidade permitem analisar quais habilidades os participantes julgam necessárias para a aquisição da leitura e todo o processo de alfabetização, observando assim, se estes identificam a consciência fonológica como uma destas habilidades.

Quadro 11 - Excertos da Unidade Habilidades Necessárias:

Categoria	Unidade	Excertos
Consciência Fonológica	Habilidades necessárias	<p><i>“Conhecimento das letras” (P3).</i></p> <p><i>“Coordenação fina, ampla, conceitos de lateralidade, direção, consciência fonológica”</i></p>

		<p>(P9)</p> <p><i>“Lateralidade, consciência fonológica, noção de rimas, psicomotricidade, coordenação motora ampla, grossa, esquema corporal...” (P13)</i></p> <p><i>“Acho que entre as habilidades necessárias para a criança ser alfabetizada está a consciência fonológica, a rima, aliteração, habilidade de diferenciar entre letras, símbolos, orientação espacial, esquerda para direita, cima para baixo, saber quando inicia e termina as palavras, diferença entre sinais gráficos” (P22)</i></p> <p><i>“É necessário procurar metodologias e estudos para se aprofundar” (P33).</i></p> <p><i>“Contação de história, ter gosto pela leitura, assim aprenderá a escrita” (P37)</i></p>
--	--	---

Fonte: A autora (2018).

Dentre os 38 participantes questionados sobre quais habilidades são necessárias para a alfabetização, cerca de 13,15% (05 participantes) não souberam responder, demonstrando que mesmo sendo atuantes na área de Educação, não tem conhecimento sobre o que é preciso desenvolver para a aquisição da leitura e escrita, assim como indicaram não ter conhecimento sobre o que significa o termo “habilidade”.

Julga-se que esta é uma questão relevante, porque o professor precisa saber que a criança tem que desenvolver determinadas habilidades antes da alfabetização, é importante que o professor tenha conhecimento sobre o que pode ser esperado para cada fase de desenvolvimento da criança.

Seabra (2017) explica que existe uma dificuldade dos professores em identificar precocemente os grupos de risco para dificuldades em leitura e escrita, o que seria então, minimizado se tivessem este conhecimento.

Antes da alfabetização, a criança já desenvolveu muitas habilidades necessárias para a aquisição da leitura e da escrita, o que significa, na teoria do processamento da informação, que já possui muitas unidades no de reconhecimento auditivo e no de produção e compreensão da fala (CUNHA; CAPELLINI, 2009, p. 25).

Aproximadamente 34,21% (13) dos participantes indicaram a consciência fonológica (alguns implicitamente, não usando este nome para o conceito) como habilidade necessária para o processo de alfabetização. O excerto P22 representa este grupo:

Acho que entre as habilidades necessárias par a criança ser alfabetizada está a consciência fonológica, a rima, aliteração, habilidade de diferenciar entre letras, símbolos, orientação espacial, esquerda para direita, cima para baixo, saber quando inicia e termina as palavras, diferença entre sinais gráficos (P22).

Guimarães (2005) desenvolveu um estudo com crianças brasileiras a fim de investigar a relação da habilidade de consciência fonológica com o desempenho em provas de leitura e escrita de palavras. Neste estudo foi observado que, no início do processo de alfabetização, a consciência fonológica tem influência direta para a aprendizagem da leitura e da escrita; que as crianças com dificuldades na leitura e escrita apresentam baixo nível de desenvolvimento da consciência fonológica.

Importante citar que nesta pesquisa, Guimarães (2005) também comparou a influência da consciência fonológica com a consciência sintática para a alfabetização, concluindo que a consciência fonológica é determinante mais no início deste processo.

As demais respostas para esta pergunta foram bastante heterogêneas, visto que os participantes indicaram variadas condições para a aprendizagem da leitura, as quais seguem apresentadas no Quadro 12 abaixo.

Quadro 12 – Habilidades necessárias para a aquisição da leitura segundo os participantes:

Habilidades necessárias para a alfabetização e aprendizagem da leitura	Participantes
Consciência fonológica	P9, P11, P12, P13, P14, P17, P21, P22, P23, P24, P26, P27, P30, P31,

	P32
Contato com os livros, leitura	P1, P17, P20, P29, P37, P38
Conhecimento das letras	P3, P8, P17, P20, P21, P31
Coordenação motora ampla	P6, P7, P12, P13, P28
Oralidade	P1, P2, P20, P31
Coordenação motora fina	P9, P10, P20
Psicomotricidade	P6, P7, P13
Lateralidade	P9, P13, P15
Noção de rima	P13, P22, P30
Escrita	P2, P38
Incentivo em casa	P6, P34
Aliteração	P22, P30
Saber significado das coisas	P5
Noção Espacial	P7
Maturidade Biológica	P12
Esquema Corporal	P13
Conhecimento dos cinco sentidos	P15
Criatividade / imaginação	P20
Desenvolvimento de conceitos	P20
Conhecimento de números	P20
Habilidades fonológicas	P21
Habilidade de diferenciação entre letras e números	P22
Orientação espacial	P22
Consciência Morfológica	P23
Consciência Metatextual	P23
Socialização	P28
Conhecimento de cotidiano	P29
Compreensão	P30
Memória	P30
Estímulos	P34
Paciência	P36
Concentração	P36

Fonte: A autora.

As respostas permitiram observar que alguns participantes não tem conceito sobre o que é uma habilidade, pois apresentaram respostas aleatórias, como o excerto P33, no qual o participante volta sua resposta para o trabalho do professor e não para o que é necessário para a criança:

“É necessário procurar metodologias e estudos para se aprofundar”
(P33)

A coordenação motora, psicomotricidade e lateralidade, foram bastante citadas, juntamente com outros requisitos, como demonstrado pelo excerto P20:

“Fala bem desenvolvida, criatividade, imaginação, desenvolvimento de conceitos. Conhecimento de letras, números... Contação de histórias, coordenação motora fina, lateralidade...” (P20)

Este excerto representa a variedade de condições apresentadas por este grupo como necessárias para a alfabetização, mostrando que alguns participantes entendem que para esta aprendizagem é preciso oferecer condições para o desenvolvimento da escrita, tanto da leitura, além da oralidade, que também foi mencionada por outros professores.

Ao tratar da oralidade, estes participantes relataram que além da importância desta estar bem desenvolvida, a criança precisa compreender para que serve a escrita, como exemplificado pelo excertos P26 e P27:

“Consciência da fala e entender a função social da escrita, o contexto” (P26).

“Consciência de que a fala pode ser transcrita: decodificação e codificação” (P27).

Uma importante habilidade para a alfabetização também foi citada pelos participantes: o conhecimento das letras. Becker e Salles (2018) explicam que durante o período pré-escolar a criança adquire muitas das habilidades fundamentais para a aprendizagem, nominadas por ela como “habilidades cognitivo-linguísticas”, que incluem o conhecimento das letras, juntamente com as rimas e números.

Capellini, César e Germano (2017, p.15) relatam sobre estudos de alfabetização:

Os resultados desses estudos revelaram que as habilidades metafonológicas, a nomeação automática rápida e a leitura são habilidades preditoras para o desenvolvimento da leitura, e que, portanto, devem ser ensinadas de forma instrucional nos dois primeiros anos de alfabetização.

Fechando a análise desta unidade, obtém-se uma variedade de apontamentos pelos participantes, oscilando entre professores que tem conceito sobre o que é uma habilidade e souberam indicar requisitos importantes para a alfabetização, e, professores que não souberam responder, que não apresentaram conceito sobre o que é habilidade.

Conclui-se, ainda, que menos da metade dos participantes apontou a consciência fonológica como uma habilidade necessária para a alfabetização, justificando mais uma vez a importância de formação na área de Educação nesta

temática, considerando que este é um dos requisitos fundamentais para a aquisição da leitura.

A Unidade 4 trata das **Dificuldades** encontradas no ensino da área de Linguagem na Educação Infantil, ainda da primeira categoria **Consciência Fonológica**. O objetivo principal desta unidade foi identificar as dificuldades encontradas pelos professores no ensino, a fim de contribuir com a melhoria durante o curso de formação. O Quadro 13 dispõe dos excertos representativos:

Quadro 13 – Excertos da Unidade Dificuldades.

Categoria	Unidade	Excertos
Consciência Fonológica	Dificuldades	<p><i>“Acho que as mídias, os jogos, a disputa entre escola e mídias. Também o fato de não saberem pronunciar as palavras” (P1).</i></p> <p><i>“Oralidade, dificuldade em falar corretamente” (P11)</i></p> <p><i>“Desenvolver a consciência fonológica. Falam o fonema, não relacionam a letra com o som e não conseguem nomear a letra” (P13)</i></p> <p><i>“Desenvolver habilidades preditoras devido ao número de alunos e apenas um professor” (P23)</i></p> <p><i>“A dificuldade está na escolarização precoce, porque são dadas atividades que não correspondem ao que a criança já sabe, não partem de um conhecimento prévio. São dadas atividades que não entretêm as crianças e não possibilitam uma real compreensão da Linguagem, sendo que na Educação Infantil deve ser levado em consideração o lúdico</i></p>

		<p><i>para a apropriação de conhecimentos” (P30)</i></p> <p><i>“A falta de conhecimento do professor acerca da importância da linguagem na Educação Infantil acredito ser o fator principal, acompanhada da falta de uma metodologia que vá de encontro às necessidades da criança. Como se trata de Educação Infantil é necessário que o professor crie situações lúdicas que incentivem a linguagem e a participação das crianças. Por isso é imprescindível que ocorra uma formação continuada” (P31)</i></p> <p><i>“Penso que seja a falta de incentivo da família, a falta de metodologias adequadas para crianças com dificuldades” (P32)</i></p> <p><i>“A pressão dos pais em achar que se seus filhos vão a escola, necessariamente tem que saber ler e escrever” (P36)</i></p>
--	--	---

Tal como a unidade anterior nesta também foi apresentadas respostas bastante heterogêneas, sendo apontados diversos tipos de dificuldade no ensino da Educação Infantil, conforme apresentado no Quadro 14 abaixo:

Quadro 14- Dificuldades no ensino de Linguagem na Educação Infantil segundo os participantes:

Dificuldades no ensino de Linguagem na Educação Infantil	Participantes
Dificuldades na linguagem / Troca de letras	P2, P8, P11, P12, P18, P26, P29, P38, P37
Falta de apoio em casa / Falta de estimulação	P15, P17, P26 P34, P32
Reconhecimento dos sons	P8, P9, P14, P15
Concentração	P6, P25
Nomeação de letras	P13, P14

Quantidade de alunos por professor	P23, P27
Escolarização precoce	P30, P36
Mídias, jogos.	P1
Raciocínio	P3
Falta de preparação dos professores	P5
Interpretação	P6
Imaturidade	P7
Rimas	P9
Aliteração	P9
Memória	P10
Desenvolver consciência fonológica	P13
Escrita	P15
Associação de conceitos	P20
Sistematização do ensino	P21
Falta de trabalho da consciência fonológica	P22
Sons semelhantes para a mesma letras	P24
Vocabulário	P26
Socialização	P28
Coordenação Motora	P28
Falta de conhecimento do professor	P31

Fonte: A autora.

Do total de 38 participantes, cerca de 10,52% (04 participantes) afirmaram não saber responder a esta pergunta. Dentre as respostas, algumas condições foram recorrentemente classificadas como obstáculos no ensino na etapa de Educação Infantil, como por exemplo, as mídias, os jogos digitais, os recursos tecnológicos, conforme transcrito no excerto P1.

“Acho que as mídias, os jogos, a disputa entre escola e mídias. Também o fato de não saberem pronunciar as palavras” (P01).

As falas dos participantes expressaram preocupação com a aparente disputa entre a escola e a tecnologia. Muszkat e Rizzutti (2018, p.36) explicam que a exposição digital em excesso de crianças na etapa de Educação Infantil “podem gerar processamento visual mais rápido e mais tendência a processar a linguagem em moldes visuais e logográficos”. Portanto, não é recomendado para crianças com idade pré-escolar terem livre e frequente acesso a computadores e outros aparelhos digitais, visto que podem ter atraso na maturação da rota fonológica, que por sua vez, está diretamente ligada à codificação sonora das palavras (NATHANSON *et al.*, 2013).

Outro termo muito citado foi a oralidade, a linguagem, pois os professores se queixaram das falas infantilizadas, atrasos de linguagem, troca de letras, tal qual é exemplificado pelo excerto:

“Oratória, pronúncia das crianças, fala infantilizada e dificuldade em perceber os sons” (P8).

Nota-se que a oralidade está presente em todas as unidades analisadas, devido a sua fundamental importância para todo o desenvolvimento das crianças, sobretudo na etapa pré-escolar que compreende de 0 (zero) a 5 (cinco) anos.

Puglisi (2018, p.103) explica que o “desenvolvimento da linguagem depende da integração contínua de recursos biológicos (capacidade para aprender) e ambientais (oportunidade para aprender)”. Portanto, o professor da Educação Infantil deve contemplar, em seu planejamento e dia-a-dia, situações que estimulem o desenvolvimento correto da linguagem oral. Seabra (2018) acrescenta que as atividades de promoção da linguagem oral têm sido usadas para promover a linguagem e a escrita.

Miranda e Malloy-Diniz (2018, p.88) pontuam como estimular a linguagem na etapa de Educação Infantil:

- * Evite a linguagem infantilizada; use palavras e sentenças corretas;
- * Converse, descreva o que está fazendo, cante;
- * Aponte e pontue sobre qualquer tema;
- * Escute, quando a criança parece querer falar algo. Seja um bom ouvinte!
- * Ajude-a a construir palavras e sentenças;
- * Faça perguntas cujas respostas sejam mais que sim ou não;
- * Leia histórias e faça perguntas.

A consciência fonológica também foi mencionada como uma das dificuldades ao serem ensinadas, como no excerto P13.

“Desenvolver a consciência fonológica. Falam o fonema, não relacionam a letra com o som e não conseguem nomear a letra” (P13).

Os participantes relataram as dificuldades das crianças em relacionar os sons às letras, ainda que conheçam os fonemas. Porém, é necessário lembrar que esta relação grafofonêmica é característica da consciência fonêmica que está presente em crianças com níveis mais avançados de alfabetização.

A questão familiar foi indicada como uma dificuldade, em diferentes perspectivas: falta de incentivo familiar e por outro lado, o excesso de estímulo familiar, ensinando por vezes de forma inadequada e antecipando o processo de alfabetização, exemplificado pelos excertos P32 e P36.

“Penso que seja a falta de incentivo da família, a falta de metodologias adequadas para crianças com dificuldades” (P32).

“A pressão dos pais em achar que se seus filhos vão a escola, necessariamente tem que saber ler e escrever” (P36).

No que tange a alfabetização precoce, o PNAIC (2016) critica a escolarização da Educação Infantil, devido ao trabalho com alfabetização deixar de lado a exploração das habilidades de base, essenciais nesta fase. No Caderno 6 que trata sobre “Currículo e Linguagem na Educação Infantil”, são discutidos os resultados desta antecipação no processo de alfabetização, que segundo o documento tem dado um caráter conteudista à Educação Infantil, que perdeu sua essência de trabalho lúdico.

O excerto de P31 reforça a necessidade de formação continuada para os professores da Educação Infantil, alegando que o não conhecimento teórico e de metodologias por parte dos professores é uma das dificuldades no ensino da Educação Infantil:

“A falta de conhecimento do professor acerca da importância da linguagem na Educação Infantil acredito ser o fator principal, acompanhada da falta de uma metodologia que vá de encontro às necessidades da criança. Como se trata de Educação Infantil é necessário que o professor crie situações lúdicas que incentivem a linguagem e a participação das crianças. Por isso é imprescindível que ocorra uma formação continuada” (P31)

Por fim, os participantes ainda citaram que o excesso do número de alunos em sala de aula, também é um desafio a ser superado na fase pré-escolar, uma vez que é um período que também exige cuidado.

Rota (2016) trata da questão familiar dizendo que esta deve propiciar condições para o e aprendizagem da criança, com forte influência em seu desenvolvimento. Quanto a isto, alguns fatores são destacados como exemplo: hábitos de leitura, grau de escolaridade dos pais e situação socioeconômica, entre outros.

A quinta e última unidade desta categoria é **Documentos Oficiais**, na qual os participantes tiveram que analisar se os documentos oficiais da Educação Infantil contemplam a habilidade de consciência fonológica. Esta foi uma das atividades

iniciais realizadas no curso de formação. Os dados representativos estão no Quadro 15:

Quadro 15- Excertos da Unidade Documentos oficiais:

Categoria	Unidade	Excertos
<p>Consciência Fonológica</p>	<p>Documentos Oficiais</p>	<p><i>“(…) percebe-se a enorme defasagem do trabalho em habilidades de consciência fonológica, sendo encontrada apenas na BNCC (2017), porém esta ainda está sendo analisada e estudada, não estando em vigor” (P1).</i></p> <p><i>“(…) a consciência fonológica não aparece em nenhum documento estudado, aparecem algumas características, mas nada que possa instruir os professores a trabalharem tal assunto” (P6)</i></p> <p><i>“São com propostas desestruturadas e nada esclarecedoras, muito abrangentes, em alguns comenta sobre conhecer e analisar relações sobre letra e fonema na escrita e estrutura de sílaba, em outro já fala sobre identificar letras do nome e iniciais, mas na relação escrita e não fonema. Há uma divergência muito grande entre escolas em um mesmo município” (P13)</i></p> <p><i>“Não existe, segundo o que foi relatado durante o curso” (P16)</i></p> <p><i>“Currículo escrito que deve-se ter como fundamento, a consciência fonológica, acredito que um documento” (P17)</i></p>

		<p><i>“BNCC traz em seus conteúdos a ser estudados, sobre a consciência fonológica, mas não sendo aprofundado, não contando como o conteúdo deve ser aplicado e nem estruturado. Assim também o RCNEI que com pouca estrutura sobre o assunto citando a fala e escuta” (P36)</i></p>
--	--	--

Fonte: A autora.

Aproximadamente 7,89% (03) dos participantes não fizeram esta atividade. Cerca de 15,78% disseram que não existe referência à consciência fonológica em nenhum documento curricular oficial da Educação Infantil, como transcrito pelo excerto P16 e que também foi comentado no Capítulo 3 deste manuscrito.

“Não existe, segundo o que foi relatado durante o curso” (P16)

Conforme analisado anteriormente, os documentos não trazem um claro modelo de currículo para a Educação Infantil na área de Linguagem, sendo os conteúdos muito abrangentes, não definidos concretamente, tal como exposto pelo RCNEI (BRASIL, 1998), quando, por exemplo, traz apenas o componente “parlendas e rimas” como conteúdo desta área.

O maior percentual dos participantes corresponde aos que indicaram a Base Nacional Comum Curricular - BNCC como único documento que traz algum aspecto de consciência fonológica como conteúdo. Porém, é importante ressaltar que a Base Nacional Curricular Comum está aprovada, porém, não em vigor. O excerto P22 representa este grupo:

Não há em nenhum documento referências específicas quanto a consciência fonológica. O que é abordado é o trabalho com linguagem oral e escrita de uma forma mais ampla. Já no documento BNCC, o qual ainda não é um documento oficial, há o apontamento de trabalho de conteúdo que aborda a consciência fonológica (P22).

A fala desta participante está relacionada ao tópico de fono-ortografia na área de Linguagem presente na BNCC, que é a área mais próxima de se trabalhar os componentes da habilidade de consciência fonológica.

Seabra (2018) trata da defasagem de estrutura curricular na Educação Infantil do Brasil ao comparar esta com às diretrizes de outros países, como a Grã-Bretanha e França, por exemplo, que tem seu currículo estruturado focado no ensino por meio de método fonológico. As conclusões apresentadas por Seabra (2018) vão ao encontro das respostas de outro grupo de participantes que disse que os documentos curriculares da Educação Infantil até têm tópicos de ensino da consciência fonológica, porém, de modo implícito, geral, já que o currículo desta fase é muito abrangente e precário.

(...) nota-se que as diretrizes brasileiras oferecem pouca informação concreta aos gestores e aos professores sobre quais habilidades precisam ser desenvolvidas e, principalmente, sobre como fazê-lo (SEABRA, 2018, p.272)

Este grupo corresponde a aproximadamente 21,05% (08) dos participantes, exemplificado pelo excerto P13.

“São com propostas desestruturadas e nada esclarecedoras, muito abrangentes, em alguns comenta sobre conhecer e analisar relações sobre letra e fonema na escrita e estrutura de sílaba, em outro já fala sobre identificar letras do nome e iniciais, mas na relação escrita e não fonema. Há uma divergência muito grande entre escolas em um mesmo município” (P13)

Como foram apresentados, ao longo do curso, todos os documentos que envolvem a Educação Infantil, inclusive os que estão em tramitação, cerca de 7,89% dos participantes (03) não souberam indicar em qual documento há alguma menção a consciência fonológica, entretanto, afirmaram que em algum deles esta habilidade é considerada, conforme o excerto P17.

“Currículo escrito que deve-se ter como fundamento, a consciência fonológica, acredito que um documento” (P17)

A menor porcentagem refere-se à aproximadamente 2,63% (01 participante) que indicou dois documentos norteadores que tratam de consciência fonológica:

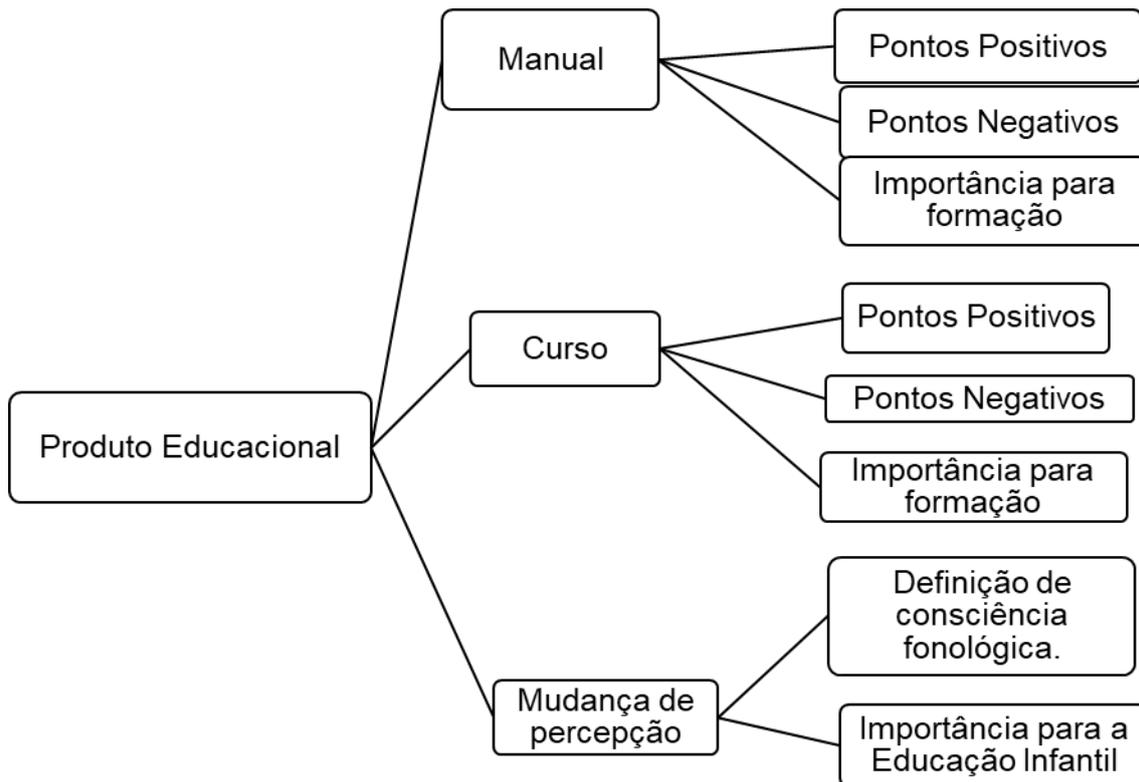
Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil - RCNEI e Base Nacional Comum Curricular - BNCC. No caso do Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1998), não se encontra o termo consciência fonológica, apenas uma proposta de atividades com rimas, parlendas, induzindo o aluno a atentar-se aos aspectos sonoros, o que justifica a fala da participante e demonstra seu conhecimento sobre a rima ser um componente da habilidade de consciência fonológica.

A conclusão desta categoria possibilitou levantar dados sobre o conhecimento inicial de todos os participantes acerca da consciência fonológica. Identificou-se que ainda que não tenham conceitos teóricos estruturados, apresentam ideias sobre o que é e sua importância para a aprendizagem da leitura e escrita, além de sua relação com a oralidade.

Também foi possível discutir e afirmar a necessidade de estruturação do currículo da Educação Infantil, inserindo atividades que promovam o desenvolvimento da consciência fonológica, tal qual concluído por Santos e Barrera (2017).

A segunda categoria **Produto Educacional** objetiva avaliar os efeitos do produto educacional na formação dos professores, sua relevância juntamente com o corpo teórico da presente pesquisa.

Figura 03 – Segunda categoria de análise: Produto Educacional:



Fonte: A autora (2018).

A primeira subcategoria **Manual** abarca as unidades para analisar a contribuição das atividades do manual ilustrado, apresentadas ao longo do curso e implementadas com e pelos participantes.

A primeira unidade **Pontos Positivos** reúne excertos significativos nos quais os participantes demonstraram a contribuição das atividades do manual.

Quadro 16 – Excertos da Unidade Pontos Positivos.

Categoria	Subcategoria	Unidade	Excertos
Produto Educacional	Manual	Pontos Positivos	<p><i>“Eu adorei o manual, pois ele trouxe ideias fantásticas para se trabalhar na sala de aula” (P2)</i></p> <p><i>“Achei excelente, contém todo o desenvolvimento, facil localização para repassar aos alunos” (P3)</i></p> <p><i>“O manual nos trouxe bastante atividades coerentes, dinâmicas e com propostas</i></p>

		<p><i>ótimas para serem desenvolvidas com as crianças. Não possui atividades fora do contexto, mostra estar de acordo com a realidade da sala de aula, sendo assim, não atividades que realmente conseguimos aplicar no cotidiano escolar com rico conhecimento” (P6)</i></p> <p><i>“Gostei muito do manual, os objetivos estavam todos adequados às atividades, são atividades que atraem os alunos, e que muitas atividades por serem lúdicas acabam envolvendo mais o aluno trazendo uma aprendizagem” (P14)</i></p> <p><i>“Achei o manual muito bem feito, produzido. Precisa ser impresso e distribuído ou vendido às escolas, SEMED’s, para que muitos outros professores tenham acesso. Fator negativo, não encontrei” (P17).</i></p> <p><i>“Achei o manual muito legal e riquíssimo para o trabalho em sala. São atividades possíveis para realizar e com um alto índice de frutos, já que se for aplicado de maneira contínua ajudará muito no crescimento e desenvolvimento das crianças, facilitando sua alfabetização” (P20).</i></p> <p><i>“Mediante os relatos dos participantes do curso sobre a aplicação das atividades descritas no manual ilustrado, as crianças que conseguiram ter mais sucesso na realização, foram crianças de seis e sete anos, ou seja, faixa etária superior do que o previsto no manual (crianças de quatro e cinco anos). Este fato remete o pensamento de que os conteúdos devem ser mais trabalhados</i></p>
--	--	--

			<i>principalmente de forma lúdica, pois sabe-se que a Educação Infantil é a base do processo educativo” (P29).</i>
--	--	--	--

Fonte: A autora (2018).

Foram apontados pontos positivos do manual por todos os participantes que responderam a esta pergunta, que de modo geral, apresentaram que as atividades são práticas, interessantes e de fácil aplicação em sala de aula.

O excerto P20 diz que as atividades do manual são facilitadoras do processo de alfabetização, demonstrando que a participante consegue relacionar a influência da habilidade de consciência fonológica para o processo de aquisição da leitura e escrita.

“Achei o manual muito legal e riquíssimo para o trabalho em sala. São atividades possíveis para realizar e com um alto índice de frutos, já que se for aplicado de maneira contínua ajudará muito no crescimento e desenvolvimento das crianças, facilitando sua alfabetização” (P20).

Pestun *et al.* (2010) trataram sobre a relação da consciência fonológica, quando estimulada na Educação Infantil, com o desenvolvimento da alfabetização em sua pesquisa. As autoras utilizam o termo competências facilitadoras da alfabetização, afirmando que deveriam ser abordadas desde a Educação Infantil, em destaque a linguagem oral (vocabulário, compreensão); conhecimento do material impresso (principalmente o nome e o som das letras) e as habilidades da consciência fonológica.

As participantes implementaram as atividades com seus alunos e relataram que as crianças com seis ou sete anos conseguem desenvolver as atividades propostas pelo manual, enquanto as crianças com quatro e cinco anos, a quem se destinavam as atividades, apresentaram dificuldade.

A partir deste apontamento, considera-se a hipótese de que os alunos de quatro e cinco anos não conseguem realizar as atividades de consciência fonológica propostas por não serem devidamente estimulados nestas habilidades desde as questões mais básicas. Portanto, apenas as crianças já estão em processo de alfabetização conseguem, por terem desenvolvido alguns aspectos da consciência fonológica a partir da aquisição da leitura e escrita.

O excerto P29 transcreve a fala que representa esta observação e acrescenta que isto se deve à ausência de estimulação em consciência fonológica na Educação Infantil.

“Mediante os relatos dos participantes do curso sobre a aplicação das atividades descritas no manual ilustrado, as crianças que conseguiram ter mais sucesso na realização, foram crianças de seis e sete anos, ou seja, faixa etária superior do que o previsto no manual (crianças de quatro e cinco anos). Este fato remete o pensamento de que os conteúdos devem ser mais trabalhados principalmente de forma lúdica, pois sabe-se que a Educação Infantil é a base do processo educativo” (P29).

Sobre as atividades de consciência fonológica, Scherer (2008) explica que estas tarefas são divididas em maior ou menor grau de dificuldade. As tarefas simples, de menor grau de dificuldade, são as que exigem uma operação seguida de resposta, como a adição de sílabas para formar uma palavra. As tarefas complexas, com maior grau de dificuldade, exigem duas operações: a primeira é realizada e fica guardada na memória, enquanto a segunda é realizada. Exemplo destas tarefas são as atividades de manipulação, substituição de fonemas dentro de uma palavra por outro fonema.

O professor, portanto, deve saber que existem estas variações nas tarefas para que o resultado de seu trabalho seja fidedigno, pois o “nível de complexidade e a maneira como as tarefas são explicadas para as crianças podem mascarar os resultados em consciência fonológica” (FREITAS, 2004, p.184).

Em síntese, esta unidade indica que o manual ilustrado foi avaliado pelos participantes como positivo e relevante para sua prática docente.

Em sequência, a segunda unidade **Pontos Negativos**, da subcategoria **Manual** é representada pelo Quadro 17 a seguir e objetiva encontrar fatores negativos para aperfeiçoar o material.

Quadro 17 – Excertos da Unidade Pontos Positivos.

Categoria	Subcategoria	Unidade	Excertos
Produto Educacional	Manual	Pontos Negativos	<i>“Em geral, as atividades foram bem interessantes, só tive que fazer algumas adaptações para obter maior entendimento para os meus alunos” (P8)</i>

			<p><i>“As atividades propostas atendem aos objetivos, são diversificadas, mas com alguns fatores que se distoam como a aplicabilidade em escolas públicas, em que os alunos não estão preparados para a execução de algumas atividades propostas para a faixa etária. Do mais, tudo está adequado” (P9)</i></p> <p><i>“(…) E como já mencionado os fatores negativos foram o uso de imagens, palavras desconhecidas pelo aluno” (P22)</i></p> <p><i>“(…) Como ponto negativo, pode-se dizer que seria relevante trazer materiais do cotidiano das crianças, até mesmo manipuláveis do dia-a-dia, ao invés de apenas usar figuras em algumas atividades” (P30)</i></p> <p><i>“(…) Acredito que separar as atividades por faixa etária facilitaria a aplicação da mesma, tendo em vista o conteúdo que as crianças estão aprendendo” (P32)</i></p>
--	--	--	--

Fonte A autora.

Considerando a amostra total de 38 participantes, apenas 13,57% (05) identificaram aspectos negativos no manual de atividades, e, apresentaram apontamentos diversificados.

A participante P8 explicou que precisou fazer algumas adaptações para aplicar estas atividades com seus alunos, mas não especificou quais. Considerando que o manual se baseia em uma proposta de trabalho, os professores têm liberdade para adaptar as formas de trabalho conforme a necessidade de seus alunos, tanto na linguagem, quanto na utilização de materiais.

O excerto P9 transcreve a fala da participante que diz que o nível de dificuldade das atividades não está adequado para os alunos da escola pública, afirmando que eles não estão preparados para realizar estes tipos de tarefas.

“As atividades propostas atendem aos objetivos, são diversificadas, mas com alguns fatores que se distoam como a aplicabilidade em escolas públicas, em que os alunos não estão preparados para a execução de algumas atividades propostas para a faixa etária. Do mais, tudo está adequado” (P9).

A escassez de um currículo para o trabalho da Educação Infantil é um dos motivos principais das diferenças de trabalho nas esferas de Educação, como observado na análise dos documentos oficiais (SEABRA, 2018).

A falta de condições dos alunos da escola pública para realizarem este tipo de atividade está diretamente ligada a não estimulação em CMEI's por meio de estratégias adequadas, falta de recursos dessas instituições, e, muitas vezes à falta de condições da família em possibilitar o acesso destas crianças a experiências que desenvolvam a linguagem e outras habilidades importantes.

(...) os estímulos a que crianças com maior nível socioeconômico são expostas – como escolas com mais recursos, maiores quantidade e qualidade de exposição à linguagem e leitura em casa – podem levar a um melhor desenvolvimento da linguagem e de habilidades acadêmicas relacionadas, mesmo quando há um risco neurobiológico presente, como a redução da espessura cortical em áreas cerebrais associadas à linguagem (BECKER; SALLES, 2018, p. 211).

Palavras e figuras desconhecidas nas atividades foram fatores negativos apontados pela participante P22, por dificultar a resolução das tarefas, e, serão considerados na conclusão do manual.

É válido comentar que as palavras utilizadas no manual foram incluídas como sugestões e podem ser adaptadas pelo professor aplicador conforme a necessidade. No que tange ao vocabulário das crianças, sabe-se que este pode ser ampliado conforme o contato com novas palavras.

Hage e Pinheiro (2017) explicam que o desenvolvimento da linguagem começa muito antes das primeiras palavras, e que, o vocabulário elementar começa a se constituir dia a dia entre doze (12) e dezoito (18) meses. Esta aquisição lexical é composta por palavras de duas categorias: lexical e gramatical.

As palavras do grupo lexical são os substantivos, verbos e adjetivos, enquanto as palavras do grupo gramatical são as preposições, conjunções, advérbios e pronomes.

As primeiras 50 palavras adquiridas pelas crianças são de categoria lexical, porque as crianças demonstram maior repertório de substantivos, verbos e adjetivos, por serem mais concretamente observáveis no contexto (HAGE; PINHEIRO, 2018, p.34).

Deste modo, o professor de Educação Infantil deve propiciar condições para que o aluno tenha contato com palavras relacionadas ao seu contexto de convívio, a fim de ampliar seu vocabulário e fazer relações entre o que fala, ouve e manipula, vê.

A terceira unidade **Importância para formação** da subcategoria **Manual** e categoria **Produto Educacional** analisou se algum dos participantes relatou contribuições do manual para sua formação.

Quadro 18- Excertos da Unidade Importância para a formação:

Categoria	Unidade	Subunidade	Excertos
Produto Educacional	Manual	Importância para formação	<p>“O material (manual ilustrado) ampliou meu conhecimento sobre o trabalho da consciência fonológica, relacionando-o com a ludicidade. Apesar do conhecimento sobre trabalhar consciência fonológica, por vezes não tenho ideia de quais atividades poderiam ser realizadas, o que contribui para minha formação inicial...” (P22)</p> <p>“O manual ilustrado apresentou várias contribuições para mim que ainda estou em processo de formação, as principais foram: conhecimento sobre a variedade de atividades; não possui atividades presas ao papel; inclui os componentes da consciência fonológica e mostra formas didáticas de se trabalhá-los...” (P30)</p>

Fonte: A autora (2018).

A importância do manual para a formação foi analisada juntamente com os fatores positivos e negativos, correspondentes às unidades anteriores. Assim, apenas 5,25% (02) dos participantes assinalaram a importância do manual em suas falas.

A fala de uma das participantes (P2) demonstrou que, por meio do manual, foi possível associar os conhecimentos teóricos sobre consciência fonológica às atividades práticas de estimulação desta habilidade.

Considerando que a participante mencionada é estudante de graduação, sua fala reforça a necessidade de inserção do trabalho com habilidades preditoras da aprendizagem nos cursos de graduação, associando conhecimentos teóricos e práticos. Isto porque estes estudantes concluem os cursos e já iniciam o trabalho docente - alguns iniciam este trabalho antes mesmo de concluir a graduação - portanto, precisam estar munidos de estratégias e recursos metodológicos que favoreçam a aplicabilidade dos aspectos teóricos à sua prática docente cotidiana.

O professor, então, deve proporcionar variadas experiências para que a criança vivencie o conhecimento, por meio de diferentes materiais e recursos pedagógicos, já que, a criança aprenderá mais fácil se esta vivência for maior e mais diversificada (LORENZATO, 2006).

Há diversos jogos infantis que podem favorecer o desenvolvimento de habilidades metalinguísticas, uma vez que farão com que a criança racione sobre a própria estrutura da linguagem (MOUSINHO; ALVES, 2017, p. 79)

Outra participante (P30) reconhece a contribuição do manual em sua formação inicial, ampliando o leque de possibilidades de trabalho em consciência fonológica, destacando o fato de não utilizar atividades presas ao papel.

Sobre os tipos de atividades na Educação Infantil reforçam-se as questões abordadas nos documentos norteadores supracitados que abordam a ludicidade como pilar do trabalho pedagógico nesta etapa, mas que tem sido trocada por atividades sistemáticas, conforme comentado pela participante acima.

No que tange o uso dos materiais manipuláveis, Passos (2009) esclarece que pode ser uma forma de minimizar as possíveis dificuldades de aprendizagem, desde que o professor seja mediador constante nestes momentos, conduzindo ao conhecimento.

Correlacionando as informações analisadas nesta unidade, percebe-se a necessidade de incluir a habilidade de consciência fonológica como conteúdo nos cursos de graduação na área de Educação, principalmente para a Pedagogia.

Concluindo a análise da subcategoria **Manual** é possível avaliar que este material contribuiu positivamente para a prática pedagógica dos participantes e formação daqueles que ainda estão cursando a graduação.

A segunda subcategoria desta categoria é **Curso** e pretende mensurar o impacto do curso de formação para os participantes. O Quadro 19 expõe os excertos representativos:

Quadro 19 – Excertos da Unidade Pontos Positivos.

Categoria	Subcategoria	Unidade	Excertos
Produto Educacional	Curso	Pontos Positivos	<p><i>“Aprendizagem sobre o assunto que até então eu não tinha domínio. As atividades desenvolvidas foram importantes, pois podemos utilizá-las em nossa prática de docente”. (P2)</i></p> <p><i>“O curso abriu novas visões sobre como trabalhar o assunto, nos deu um norte para que como educadora não deixe passar nenhuma etapa para o desenvolvimento da oralidade e escrita das crianças”. (P6)</i></p> <p><i>“Foi positivo todas as contribuições adquiridas no curso, gostei muito das ideias dos jogos e também das explicações sobre método fonético”. (P10)</i></p> <p><i>“O curso foi ótimo, pois contribuiu para a minha prática em sala de aula, trazendo mais conhecimento, e apresentando atividades interessantes o qual é aplicável em sala de aula e também com recurso acessível para produzir” (P14)</i></p>

			<p><i>“O curso me abriu novas maneiras de pensar e realizar a alfabetização” (P15)</i></p> <p><i>“Os diferentes modos de desenvolver essas habilidades, os conceitos e aspectos que são importantes e essenciais para trabalhar as atividades assim podendo observar onde e em que as crianças apresentam dificuldades” (P23)</i></p> <p><i>“Trocas de experiências, explicações sobre alguns documentos que não conhecia. Muito bom não ter lista de textos para ler, pois o tempo é sempre curto. Liberdade para cada um expor no momento que desejasse sem se sentir pressionado a falar” (P28)</i></p>
--	--	--	--

Fonte: a autora (2018).

Com exceção dos participantes que não estiveram no último dia de curso para responder ao questionário (18,42%, aproximadamente 07 participantes que faltaram neste dia), todos os demais participantes identificaram aspectos positivos ao avaliarem o curso.

A maior parte dos participantes indicou, como fator positivo, as atividades propostas e o conhecimento teórico sobre o tema que virão a aperfeiçoar suas práticas docentes, assim como o excerto P2, no qual a participante acentua a importância de conhecer todas as etapas pelas quais a criança deve passar.

“Aprendizagem sobre o assunto que até então eu não tinha domínio. As atividades desenvolvidas foram importantes, pois podemos utilizá-las em nossa prática de docente” (P2).

Leybaert *et al.* (1997) trata dos procedimentos para desenvolver a consciência fonológica e afirma que é fundamental que os profissionais da Educação conheçam

instrumentos alternativos, para ajudarem na construção da leitura e escrita de seus educandos.

O conhecimento sobre o método fonético foi pontuado pela participante P10 como um dos fatores positivos do curso. Sobre os métodos, Zorzi (2016, p.1) explica que os métodos de ensino, de modo geral, são “conjuntos de práticas educacionais elaboradas ou concebidas tendo em vista determinados objetivos ou a construção de certos conhecimentos ou competências”. O autor considera o método metafonológico como o ideal para a alfabetização, sustentado pelo conhecimento da estrutura sonora da língua (ZORZI, 2016, p.1).

O excerto P14 destaca-se por citar os materiais utilizados, que segundo a participante, são recursos de fácil produção, que foram assim pensados a fim de facilitar o trabalho do professor de Educação Infantil.

“O curso foi ótimo, pois contribuiu para a minha prática em sala de aula, trazendo mais conhecimento, e apresentando atividades interessantes o qual é aplicável em sala de aula e também com recurso acessível para produzir” (P14)

Deste modo, considera-se que quanto melhores forem os materiais, métodos e condições de trabalho pedagógico, maiores serão as possibilidades de as crianças apresentarem bom aproveitamento escolar (ROTTA, 2016).

As participantes P15 e P23 citaram, respectivamente, sobre o curso ter esclarecido questões pertinentes à alfabetização e quanto a conseguirem identificar dificuldades de aprendizagem a partir do conteúdo recebido.

“O curso me abriu novas maneiras de pensar e realizar a alfabetização” (P15).

“Os diferentes modos de desenvolver essas habilidades, os conceitos e aspectos que são importantes e essenciais para trabalhar as atividades assim podendo observar onde e em que as crianças apresentam dificuldades” (P23).

Capellini *et al.* (2017) abordam sobre identificação precoce do risco para os problemas de leitura e o quanto isso tem sido um desafio, pela dificuldade dos professores e profissionais da área de Educação e Saúde em identificarem crianças em grupos de risco. Portanto, assim como transcrito pelos excertos, a formação em consciência fonológica ajuda os professores a reconhecerem o que é essencial aos

pré-leitores e identificar os sinais de risco de dificuldades no processo de alfabetização.

A seguir são descritos os dados da unidade **Pontos Negativos**, da subcategoria **Curso**, a fim de levantar fatores negativos do curso para que sejam alterados em uma próxima turma.

Quadro 20 – Excertos da Unidade Pontos Positivos:

Categoria	Subcategoria	Unidade	Excertos
Produto Educacional	Curso	Pontos Negativos	<p><i>“Enfatizar mais as atividades. No dia da apresentação de cada grupo deveria ter explorado mais as atividades” (P3)</i></p> <p><i>“Em relação ao tempo, poderia ter estendido mais, pois algumas atividades poderiam ser mais participativas com os professores. Só acrescentaria mais um dia de curso” (P14)</i></p> <p><i>“A única coisa que eu mudaria seria o tempo, duração. Poderia ser uma pós” (P17)</i></p> <p><i>“O curso poderia trabalhar mais a fundo as relações das outras habilidades, assim poderia também ceder mais características das demais habilidades” (P27)</i></p>

Fonte: A autora

Excluindo os 18,42% (07) dos participantes que não responderam ao questionário, cerca de 23,68% (09) identificaram algum fator negativo no curso. Grande parte das respostas foi a respeito do tempo de duração do curso, sugerindo que houvesse mais dias de curso, para que tivessem tempo de explorar mais as atividades práticas. Houve comentários sobre o aprofundamento dos conceitos, nos quais os participantes julgaram necessário aprofundar em outras habilidades

mencionadas, além da consciência fonológica. As sugestões apresentadas serão consideradas para uma possível próxima turma.

A última unidade **Importância para formação** da subcategoria **Curso** foi analisada juntamente com as duas unidades anteriores, por isso, só foi citada por 5,26% (02) participantes, conforme exposto no Quadro 21 abaixo:

Quadro 21 – Excertos da Unidade Importância para a formação:

Categoria	Subcategoria	Unidade	Excertos
Produto Educacional	Curso	Importância para formação	<p><i>“(...) Foi muito importante para a formação, pois foi um curso que usou da teoria com a prática, por meio das atividades que foram desenvolvidas” (P2).</i></p> <p><i>“Como acadêmica ainda em formação, sinto que este curso trouxe grande contribuição para uma futura prática pedagógica, já que trouxe conceitos e possíveis formas de aplicar atividades sobre consciência fonológica, o que não é muito aprofundado no curso de graduação que realizo” (P30).</i></p>

Fonte: A autora (2018).

Ambas as falas relataram sobre a relevância da associação conhecimento teórico e prática pedagógica, mostrando que as estudantes sentem falta de receber este conhecimento em sua formação acadêmica.

Destarte, a análise do curso mostra que foi positivo e trouxe contribuições para a formação e, sobretudo, para a prática pedagógica dos docentes atuantes na Educação Infantil. Alguns itens apontados como negativos podem ser revistos para uma possível próxima turma.

A segunda subcategoria **Mudança de percepção** reuniu dados para avaliar se os participantes mudaram as concepções iniciais sobre consciência fonológica após o curso. A unidade **Definição de consciência fonológica** comparou respostas iniciais para esta questão, observando que todos os participantes que responderam

a esta pergunta mudaram sua percepção sobre esta habilidade, apresentando uma definição mais completa.

Quadro 22 –Excertos da Unidade Definição de consciência fonológica:

Categoria	Subcategoria	Unidade	Excertos
Produto Educacional	Mudança de Percepção	Definição de consciência fonológica	<p><i>“Não diria que mudou, no caso eu aprendi o que é consciência fonológica, uma vez que não havia aprendido esse tema e a sua importância, o trabalho por trás de cada elemento sonora a riqueza de possibilidades em cada atividade esclarecendo as minhas ideias e os meus próprios conceitos” (P8)</i></p> <p><i>“Sim, pois compreendi que a consciência fonológica não é apenas a identificação grafema-fonema, mas todo um processo” (P9).</i></p> <p><i>“Eu acreditava que a consciência fonológica era apenas uma construção feita em sala de aula com letras e sons. Hoje, tenho uma visão mais ampla e entendo que a ludicidade presente nas atividades favorecem também uma aprendizagem mais prazerosa com histórias, rimas, poemas e jogos” (P15)</i></p>

Fonte: A autora (2018).

As respostas das participantes foram bem similares, pois além de confirmarem mudança de percepção sobre a definição de consciência fonológica, responderam que perceberam que esta habilidade vai além da correspondência fonema-grafema, sendo composta de outros elementos sonoros, exemplificado pelo excerto de P9.

“Sim, pois compreendi que a consciência fonológica não é apenas a identificação grafema-fonema, mas todo um processo” (P9).

A participante P15 indicou que, após o curso, passou a entender a relação da consciência fonológica com as histórias, rimas, jogos, mostrando que adquiriu conhecimento sobre os diversos componentes desta habilidade.

“Eu acreditava que a consciência fonológica era apenas uma construção feita em sala de aula com letras e sons. Hoje, tenho uma visão mais ampla e entendo que a ludicidade presente nas atividades favorece também uma aprendizagem mais prazerosa com histórias, rimas, poemas e jogos” (P15)

Nota-se, então, a necessidade de inserir nos cursos de formação inicial e continuada, tópicos para trabalhar essas habilidades com os professores em formação, desde os aspectos teóricos aos aspectos práticos, construindo relações entre si, de modo que os professores consigam aplicar em sua prática atividades que desenvolvam tais habilidades.

A última unidade **Importância para Educação Infantil** reúne os relatos das participantes sobre como consideram a consciência fonológica importante para esta etapa.

Quadro 23 – Excertos da Unidade Importância para a Educação Infantil:

Categoria	Subcategoria	Unidade	Excertos
Produto Educacional	Mudança de Percepção	Importância para Educação Infantil	<p><i>“Que o processo fonológico é o que deve ser trabalhado na Educação Infantil” (P2)</i></p> <p><i>“A estimulação da fala, palavra, sons, coordenações, rimas. Partes muito importantes para o desenvolvimento da criança” (P3)</i></p> <p><i>“Assunto que será trabalhado desde as minhas primeiras aulas, antes de ficar forçando o meu aluno para que consiga fazer um traçado ‘bonito’, hoje vejo que ele precisa formar em sua cabeça o som, busque em sua vivência esse som que ele encontra em</i></p>

			<p><i>diversos contextos e assim aprenda da melhor maneira para colocar no papel o que aprendeu” (P8)</i></p> <p><i>“A habilidade de consciência fonológica na fase de Educação Infantil é muito importante pois ajuda a criança a se alfabetizar de uma maneira mais fácil. Através do som das letras a criança começa compreender a palavra (início, meio e final)” (P10).</i></p>
--	--	--	--

Fonte: A autora (2018).

Analisando que os participantes relacionaram a importância da consciência fonológica na Educação Infantil ao processo posterior de Alfabetização, pode-se considerar que os objetivos do curso foram atingidos e os participantes conseguiram associar os conhecimentos e compreender o quanto é necessário incluir a estimulação desta habilidade nesta fase.

O excerto de P8 traz uma importante reflexão, reconhecendo que na fase da Educação Infantil o traçado das letras não deve ser prioridade, mas sim a compreensão e a vivência dos sons.

“Assunto que será trabalhado desde as minhas primeiras aulas, antes de ficar forçando o meu aluno para que consiga fazer um traçado ‘bonito’, hoje vejo que ele precisa formar em sua cabeça o som, busque em sua vivência esse som que ele encontra em diversos contextos e assim aprenda da melhor maneira para colocar no papel o que aprendeu” (P8).

Nota-se, portanto, que o curso trouxe novas concepções sobre o que deve ser prioritário no trabalho com a Educação Infantil.

A participante P10 discorre sobre a associação da consciência fonológica com a alfabetização, qualificando esta habilidade como facilitadora deste processo.

“A habilidade de consciência fonológica na fase de Educação Infantil é muito importante pois ajuda a criança a se alfabetizar de uma maneira mais fácil. Através do som das letras a criança começa compreender a palavra (início, meio e final)” (P10).

Este excerto permite refletir sobre a conclusão da análise dos resultados, pois demonstra a mudança de percepção dos participantes quanto o conceito de consciência fonológica, relacionando-a com a fase de alfabetização, além de considerá-la como habilidade importante para a Educação Infantil.

Sendo assim, pode-se concluir que as atividades do manual implementadas no curso juntamente com a bagagem teórica apresentada foram satisfatórias e indicam a validade da pesquisa e a necessidade de sua continuidade.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização é um marco na aprendizagem da criança e tem sido um desafio no cenário atual de Educação, assim como apontado pelos índices avaliados. No entanto, sabe-se que o processo de alfabetização começa antes mesmo da sistematização do processo em si, na etapa da Educação Infantil.

Existem habilidades preditoras da alfabetização que devem ser devidamente estimuladas durante a Educação Infantil, sendo a consciência fonológica uma das principais, conforme algumas pesquisas citadas neste estudo.

A consciência fonológica é um componente importante das habilidades metalinguísticas e possui relação direta com o desenvolvimento da leitura, sendo formada por outras habilidades, como a rima, aliteração, consciência silábica, consciência lexical ou da palavra e consciência fonêmica, permitindo que a criança identifique e manipule os sons da fala em todos os seus níveis.

Apesar de fundamental, a consciência fonológica não está presente nos documentos curriculares norteadores da Educação Infantil como um item obrigatório a ser trabalhado. Aliás, a análise dos documentos oficiais desta etapa demonstra a escassez de uma estrutura curricular que abranja as habilidades básicas para a aquisição da leitura e escrita, sobretudo quando comparado aos documentos de outros países.

Diante dos fatos levantados, inclusive a falta de informações sólidas por professores da Educação Infantil do município de Cornélio Procópio e estudantes de Pedagogia, evidenciou-se a eficácia da aplicação do manual ilustrado com atividades de estimulação em consciência fonológica no curso de capacitação. Assim, afirma-se que o objetivo geral desta pesquisa foi alcançado, sendo o manual elaborado com as atividades para estimulação em consciência fonológica e aplicado no curso de formação continuada realizado com professoras da Educação Infantil e estudantes da área de Educação.

Sobre os objetivos específicos, também alcançados, vale ressaltar que foi feita uma seção sobre habilidades metalinguísticas e consciência fonológica, relacionando-a ao processo de alfabetização, indicando a importância fundamental desta habilidade para a aquisição da leitura.

Os documentos oficiais foram analisados, atendendo ao segundo objetivo específico e demonstraram a falta de currículo estruturado para a Educação Infantil.

Apenas nos documentos da Base Nacional Comum Curricular – BNCC e na Deliberação nº 03/2018 que institui o Referencial Curricular do Paraná – RCP existem apontamentos específicos sobre a habilidade de consciência fonológica.

Atendendo ao terceiro objetivo, foram analisadas as respostas dos participantes em uma entrevista semiestruturada realizada antes do curso sobre a definição de consciência fonológica e a importância para aquisição posterior da leitura. Apesar de todos os participantes julgarem que a consciência fonológica é importante para a alfabetização, a maioria não apresentou conhecimento sobre a definição desta habilidade, confirmando que durante a formação inicial não receberam conhecimento teórico sobre este assunto.

A realização do curso de formação continuada para professores de Educação Infantil e implementação do manual foi ao encontro do quarto objetivo, atingindo com êxito a proposta inicial. Ao longo do curso foram discutidas questões relacionadas ao tema a partir da prática dos participantes, que embasaram o objetivo de avaliar a aplicabilidade do manual e a contribuição do curso para a formação dos professores.

Além das discussões, os professores responderam um questionário para avaliação de cada atividade do manual e um questionário final de avaliação do curso, formalizando a importância do curso de formação e manual para suas práticas pedagógicas.

Dentre as dificuldades no ensino da Educação Infantil, os professores também citaram a falta de estimulação em casa/apoio da família, falta de preparo dos professores e dificuldade na oralidade, como a troca de letras/fonemas e fala infantilizada. A partir desta avaliação os professores apontaram a dificuldade dos alunos de Educação Infantil para realizarem as atividades propostas, justificando a ausência de estimulação em consciência fonológica nesta etapa e afirmando a importância do material elaborado e da pesquisa desenvolvida.

De modo geral, a análise dos resultados, por meio da análise textual discursiva, revelou que a implementação do produto educacional foi positiva, permitindo a mudança de percepção dos professores dos conceitos apresentados e contribuindo para sua prática pedagógica com atividades práticas.

As dificuldades mencionadas pelos participantes foram consideradas na análise final, confirmando a importância desse estudo e a necessidade de dar continuidade nesta pesquisa, a fim de contribuir para a prática pedagógica e

minimizar os prejuízos no processo de alfabetização, pela falta de estimulação das habilidades preditoras de leitura.

REFERÊNCIAS

ADAMS, M.J. **Beginning to Read: Thinking and Learning about Print.** Cambridge: Mit Press. 1990

ARAÚJO, E. A. de; PEREIRA, Z. F.; DANTAS, N. M. R. Entrelaços da formação docente: vivenciando o cotidiano escolar através do PIBID. In: SARMENTO-PANTOJA, A., LOBATO, V. da S. M. Dossiê Formação Docente. **Revista Interdisciplinar da Divisão de Pesquisa e Pós-Graduação Campus Universitário de Abaetetuba/Baixo Tocantins Universidade Federal do Pará.** Versão Digital - ISSN:1982-5374 Vol. 10. n. 14 Jun. 2016.

BARRERA, S.D. Papel facilitador das habilidades metalinguísticas na aprendizagem da linguagem. In: MALUF, M. R.(org.) **Metalinguagem e aquisição da Escrita. Contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização.** São Paulo: Casa do Psicólogo.2003.

BASSO, F. **A estimulação da consciência fonológica e sua repercussão no processo de aprendizagem da lecto-escrita.** Porto Alegre: UFRS. 2006.

BECKER, N.; SALLES, J. F. Indicadores de risco para dificuldade/transtorno de aprendizagem da leitura em crianças pré-escolares. escolar e suas alterações. In: **Neuropsicologia com pré escolares: avaliação e intervenção.** Organizado por DIAS, N.M.; SEABRA, A.G. São Paulo: Pearson. pp.205-220. 2018.

BIALYSTOCK, E. **Bilingualism in Development: Language, Literacy and Cognition.** Cambridge: Cambridge University Press. 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 9394/96,** 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2018.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/ SEB. 2010

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil /** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Indicadores da qualidade na Educação Infantil.** Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. MEC/SEB, 2009.

BRASIL. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** consciência fonológica. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação.** 2006.

BRASIL. **Lei n. 11.114/2005.** Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm>. Acesso em: 10 jul 2018.

BRASIL. **Lei n. 11.274/2006.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 23 jul 2018.

BRITTO, A. T. B. O.; BRITTO, D. B. O. Teorias de Aquisição da linguagem: reflexões acerca de diferentes estudos. In: **Tratado de Linguagem: perspectivas contemporâneas.** Organizado por LAMÔNICA, D.A.C.; BRITTO, D. B. O. Ribeirão Preto, SP: Book Toy. pp.19-29. 2016

BRYANT, P.; NUNES, T. Morphology and Spelling. In: NUNES,T.; BRYANT,P. (eds.). **Handbook of Children's Literacy.** Dordrecht: Kluwer, pp. 91-118. 2004.

CAGLIARI, L.C.O. **Ensino e aprendizagem: os métodos.** IN: **Alfabetizando se, o Bá – Bé – Bi – Bó – Bú.** São Paulo: Scipione, 1998.

CAMILLO, C.L.S.; MOTA, M.E.P. Prática pedagógica e o desenvolvimento da consciência fonológica. **Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia.** 2013.

CAMPOS, J. Chomsk vs. Pinker: na interface entre linguística e psicologia evolucionária. **Letras de Hoje, v. 46, n.3, pp. 12-7.**

CAPELLINI, S.A. **PROHMELE – Provas de Habilidades Metalinguísticas e de Leitura.** Rio de Janeiro: Revinter. 2009.

CAPELLINI, S.A.; CESAR, A.B.P.C.; GERMANO, G.D. **Protocolo de identificação precoce dos problemas de leitura.** São Paulo: Book Toy, 2017.

CAPPELLINI, S.A.; CIASCA, S.M. Avaliação da consciência fonológica em crianças com distúrbio específico da leitura e escrita e distúrbio de aprendizagem. **Temas sobre desenvolvimento,** 2000.

CARDOSO-MARTINS; DUARTE, G.A. Preschool Children's Ability to Disregard Meaning and Focus Attention on the Phonological Properties of Speech: some Discrepant Findings. **British Journal of Developmental Psychology, v. 12, n. 4, pp. 429-38.**

CARLISLE, J Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: impact on reading. **Reading and writing: An interdisciplinary Journal**, 12, 169 – 190. 2000.

CIELO, C.A. Habilidade em consciência fonológica em crianças de 04 a 08 anos de idade. **Pró- Fono, Revista de Atualização Científica**. Barueri – SP, v. 14, p. 287 – 478, 2002.

CORDEIRO A. M. *et al.* Revisão sistemática: Uma revisão narrativa. **Rev Col Bras Cir**. 2007; 34(6). Disponível em URL: [http:// www.scielo.br/rcbc](http://www.scielo.br/rcbc)

CORREA, J.; A avaliação da consciência morfossintática na criança. **Psicologia Reflexão e Crítica**. 2005, jan-abril, v18.

DALLA COSTA, I.M. *et al.* **Dificuldades apresentadas pelas crianças na Alfabetização: a perspectiva das professoras alfabetizadoras**. 6º Congresso Internacional de Dislexia. 2018.

DAMBROWSKI, A.B.; MARTINS, C.L.; THEODORO, J.L.; GOMES, E. Influência da consciência fonológica na escrita de pré-escolares. **Revista Cefac**. 2008.

DIAS, N.M.; SEABRA, A.G. Orgs. **Neuropsicologia com pré-escolares: Avaliação e intervenção**. São Paulo: Pearson. 2018.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Trad. Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas (original de 1979, Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño).

FERREIRO, E. The World out of (Conceptual) Context. In: **PONTECORVO, C. (ed.) Writing Development: an Interdisciplinary View**. Amsterdam: John Benjamin, pp-47-59.

FERREIRO, E. Entre a sílaba oral e a palavra escrita. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos de pesquisa**. Trad. Rosana Malerba. São Paulo: Cortez, p.157. (original de 2000 publicado em *Infancia Aprendizaje*, v. 89, pp. 25-37). 2013a.

GOSWAMI, U.; BRYANT, P. Phonological Awareness and Learning to Read. **New York: Psychology Press**. 1990.

GIUSTINA, F. P., R. O. S. S. I. DE FREITAS, and TÂNIA MARIA. "A consciência metalingüística pragmática e sua relação com a produção escrita." **RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada** 46.2 (2008): 29-51.

GOMBERT, J. E. Atividades Metalingüísticas e Aprendizagem da Leitura. In: MALUF, M. R. (org.) **Metalinguagem e aquisição da Escrita. Contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização**. São Paulo. Casa do Psicólogo.2003

GOMBERT, J. E. Metacognition, metalanguage and metapragmatics. **International Journal of Psychology**, 28 (5), 1993.

GOMBERT, J. E. **Metalinguistic development**. London: Harvester - Wheatsheaf. 1992.

GUIMARÃES, S.R.K. Dificuldades no desenvolvimento da lectoescrita: o papel das habilidades metalinguísticas. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 1, n.1, pp. 33-45.

GUIMARÃES, S.R.K. **Aprendizagem da leitura e da escrita: o papel das habilidades metalinguísticas**. São Paulo: Vetor. 2005a.

GUIMARÃES, E. **Texto, discurso e ensino**. São Paulo: Contexto. 2009.

GUIMARAES, S.R.K. e PAULA, Fraulein Vidigal de. O papel da consciência morfossintática na aquisição e no aperfeiçoamento da leitura e da escrita. **Educ. rev.** [online]. 2010, n.38, pp. 92-111.

JAKOBSON, R. **Linguística e poética. Linguística e comunicação**. Trad. Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. 22. ed. São Paulo: Cultrix, pp. 150 – 207 (original de 1963; a 1ª ed. da trad. Para o português é de 1967).

JUSTI, C.N.G.; JUSTI, F.R.R. Consciência fonológica: o efeito do seu treinamento no desenvolvimento da escrita em pré-escolares. **Revista de Estudos Linguísticos – Belo Horizonte – MG**. 2006

KANDHADAI, P.; SPROAT, R. Impacto of Spacial Ordering of Graphemes in Alphasyllabic Scripts on Phonemic Awareness in Indic Languages. **Writing Systems Research**, v.2, n.2, pp.105-16. 2010.

KARMILOFF-SMITH, et al. Rethinking Metalinguistic Awareness: Representing and Acessing Knowledge about What Counts as a Word. **Cognition**, v.58, n.2, pp. 197-21. 1996.

KUO, L.; ANDERSON, R.C. Morphological Awareness and Learning to Read: a Cross – Language Perspective. **Education Psychologist**, v. 41, n.3, pp.161-80.

LAMÔNICA, D. A. C.; BRITTO, D. B. O. (Orgs). **Tratado de Linguagem: perspectivas contemporâneas**. Ribeirão Preto, SP: Book Toy. 2016.

LORENZATO, S. **Educação infantil e percepções matemática**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. 197 p.

MALUF, M.R.; BARRERA, S. D. Consciência Fonológica e linguagem escrita em pré-escolares. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 10, n.1. 1997.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: A compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência e Educação**. v. 9, n. 2, p. 191 – 211. 2003.

MORAES, J.A.B. **Habilidades metalinguísticas e suas intercorrências na alfabetização de crianças.** 2011.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v.9, n. 2, p.191-211, 2003.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria Carmo do. **Análise Textual Discursiva.** 2ª ed. ver. Ijuí: Editora UNIJUÍ: 2014.

MORAIS, J.; KOLINSKY, R. The consequences of Phonemic Awareness. In: DE GELDER; Beatrice; MORAIS, José (eds.). **Speech and Reading: a Comparative Approach.** Hove: Erlbaum; Taylor & Francis, pp. 317-37.

MORAIS, J. et. al. Literacy Training and Speech Segmentation. **Cognition**, v.24, n. 1-2, pp. 45-64.

MOUSINHO, R.; CORREA, J. Habilidades linguístico-cognitivas em leitores e não leitores. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, v. 21, n. 2, pp. 113-18.

MOUSINHO, R.; ALVES, L. M. Promoção e Prevenção da Linguagem na Infância. **In: Tratado de Linguagem: perspectivas contemporâneas.** Organizado por LAMÔNICA, D.A.C.; BRITTO, D. B O. Ribeirão Preto, SP: Book Toy. pp.73-81. 2016

MUSZAT, M.; RIZZUTTI, S. Desenvolvimento neurológico no período pré-escolar e suas alterações. **In: Neuropsicologia com pré escolares: avaliação e intervenção.** Organizado por DIAS, N.M.; SEABRA, A.G. São Paulo: Pearson. pp.31-58. 2018.

MUTER, V. et al. Segmentation, not Rhyming, Predicts Early Progress in Learning to Read. **Journal of Experimental Child Psychology**, v. 71, n. 1, pp. 3-27. 1998.

PARANÁ. Secretaria Municipal da Educação. **Plano Anual do Berçário ao Pré.** Município do norte do Estado do Paraná, 2015.

PESTUN, M.S.V.; OMOTE, L.F.C.; BARRETO, D.C.M.; MATSUO, T. Estimulação da consciência fonológica na educação infantil: prevenção de dificuldades na escrita. **Revista de Psicologia Escolar e Educacional.** 2010.

PIAGET, J. **A representação do mundo na criança.** 2 ed. Trad. Adail Ubirajara Sobral. Aparecida: Ideias & Letras (original de 1926). 2005.

PINTO, P.; LOPES, J.A. Literacia pré-escolar e desempenho na leitura na instrução primária. **Revista de Psicologia – Teoria e Pesquisa.** 2014.

ROTTA, N. T. Transtorno de déficit de atenção/ hiperatividade: aspectos clínicos. In: ROTTA, N. T., OHLWEILER, L., RIESGO, R. dos S. **Transtornos da Aprendizagem: abordagem neurológica e multidisciplinar.** 2º ed. Artmed. Porto Alegre, 2016.

SAMPAIO, R. F., MANCINI, M. C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Rev. bras. fisioter.** São Paulo, v. 11, n. 1, p. 83-89, 2007.

SEABRA, A. G. Promoção de habilidades linguísticas. escolar e suas alterações. In: **Neuropsicologia com pré escolares: avaliação e intervenção.** Organizado por DIAS, N.M.; SEABRA, A.G. São Paulo: Pearson. Pp. 259-273. 2018.

SEABRA, A. G.; CAPOVILLA, F.C. **Alfabetização: método fônico.** São Paulo: Memnon, 2010.

SCLIAR-CABRAL, L. et al. The Awareness of Phonemes: so Close – so Far Away. **International Journal of Psycholinguistics**, v. 13, n.3, pp. 211-40. 1997.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos.** São Paulo: Contexto, 2017.

SPINILLO, A. G.; SIMÕES, P.U. O desenvolvimento da consciência metatextual em crianças: questões conceituais, metodológicas e resultados de pesquisas. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 16, n. 3, pp. 537- 46. 2003.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimento universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação.** Jan/Fev/Mar/Abr, n.13, 2000.

TUNMER, W.E., et al. The Development of Young Children's Awareness of the Word as a Unit of Spoken Language. **Journal of Psycholinguistic Research**, v. 12, n.6, pp. 567-94.

ZORZI, J. **As letras falam.** Phonics. 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Roteiro de Entrevista Semiestruturada:

- 1) Qual seu nome, idade, atuação e formação?
- 2) Onde atua? Instituição privada ou pública?
- 3) Há quanto tempo atua?
- 4) Quais habilidades você considera serem necessárias para a alfabetização e aprendizagem da leitura?
- 5) Comente sobre as dificuldades encontradas no ensino na área de Linguagem durante a Educação Infantil.
- 6) Você sabe o que é consciência fonológica? (Se a resposta for sim, responder às perguntas 8, 9 e 10)
- 7) O que é consciência fonológica, na sua concepção?
- 8) Onde aprendeu sobre consciência fonológica?
- 9) Qual a importância que você atribui da consciência fonológica para a aprendizagem na Educação Infantil?
- 10) Você já participou de algum curso de formação de professores na área de consciência fonológica? Comente sobre ele.

APÊNDICE B**Roteiro para avaliação das atividades do produto educacional:**

Atividade nº _____

Esta atividade é aplicável em sala de aula? () Sim () Não

Esta atividade atinge ao objetivo proposto? () Sim () Não

Você considera esta atividade importante? () Sim () Não

Você considera esta atividade interessante e atrativa para as crianças?

() Sim () Não

Se necessário, faça um comentário sobre esta atividade:

APÊNDICE C

Questionário final

1- Você considera que o curso de capacitação poderá contribuir com sua prática pedagógica? () SIM () NÃO. Comente.

2- Comente sobre as contribuições positivas do curso de capacitação.

3- Aponte fatores negativos do curso de capacitação. O que você mudaria para melhorá-lo?

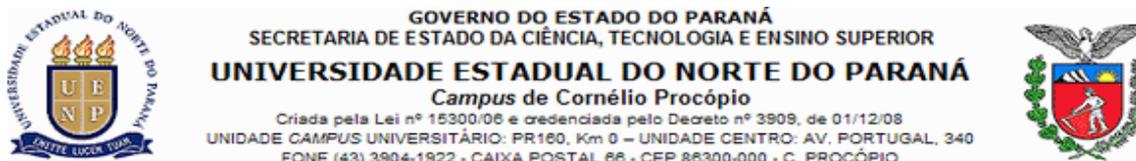
4- Faça uma avaliação geral do manual ilustrado, apontando as contribuições e fatores negativos.

5- Ao final do curso, você mudou sua compreensão sobre o que é consciência fonológica? () Sim () Não Comente justificando.

6- Ao final do curso, qual a importância que você atribui à habilidade de consciência fonológica para a fase de Educação Infantil?

APÊNDICE D

TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Eu, _____,
 RG _____, aceito participar da pesquisa
 “Programa de estimulação em consciência fonológica na Educação Infantil”,
 vinculada ao programa de Mestrado Profissional em Ensino da Universidade
 Estadual do Norte do Paraná. Estou ciente de que os resultados obtidos serão
 utilizados para fins de divulgação científica (artigos e apresentações em
 congressos), mas que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou
 qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar,
 será mantido em sigilo.

Também fui informado de que pode haver recusa à participação no estudo, bem
 como pode ser retirado o consentimento a qualquer momento.

Enfim, tendo sido orientado quanto à natureza e o objetivo da pesquisa, autorizo
 a utilização das informações por mim apresentadas.

Cornélio Procópio, ____/____/2018

 Assinatura do(a) participante

 Assinaturas do(a) pesquisador (a)

APÊNDICE E

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS



GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ
SECRETARIA DE ESTADO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ
Campus de Cornélio Procópio
Criada pela Lei nº 15300/06 e credenciada pelo Decreto nº 3909, de 01/12/08
UNIDADE CAMPUS UNIVERSITÁRIO: PR180, Km 0 – UNIDADE CENTRO: AV. PORTUGAL, 340
FONE (43) 3904-1922 - CAIXA POSTAL 88 - CEP 86300-000 - C. PROCÓPIO



TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

Eu _____, CPF _____,

RG _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, os pesquisadores Ariane Aparecida de Oliveira e Marília Bazan Blanco do projeto de pesquisa intitulado “**Programa de estimulação em consciência fonológica na Educação Infantil**” a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004).

Cornélio Procópio, _____ de 2018.

Pesquisador responsável pelo projeto

Participante da Pesquisa