



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**

---

**ALINNY APARECIDA NASCIMENTO DE AMORIM MOREIRA**

**IMPACTO DO MÉTODO FÔNICO NO DESENVOLVIMENTO DA  
ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS DA PRÉ-ESCOLA**

---

Campo Grande/MS

2026

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE

ALINNY APARECIDA NASCIMENTO DE AMORIM MOREIRA

**IMPACTO DO MÉTODO FÔNICO NO DESENVOLVIMENTO DA  
ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS DA PRÉ-ESCOLA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: 2. Estudos Linguísticos

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros

Campo Grande/MS

2026

---

M836i Moreira, Alinny Aparecida Nascimento de Amorim

Impacto do Método Fônico no desenvolvimento da alfabetização de alunos da pré-escola / Alinny Aparecida Nascimento de Amorim Moreira. – Campo Grande, MS: UEMS, 2026.

143 p.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2026.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros

1. Alfabetização. 2. Método fônico. 3. Consciência fonológica. 4. Educação infantil. I. Barros, Adriana Lúcia de Escobar Chaves de. II. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. III. Título.

CDD 23 ed. 372.465

ALINNY APARECIDA NASCIMENTO DE AMORIM MOREIRA

**IMPACTO DO MÉTODO FÔNICO NO DESENVOLVIMENTO DA  
ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS DA PRÉ-ESCOLA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: 2. Estudos Linguísticos

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros (Presidente)

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

---

Profa. Dra. Cristiane Schmidt (membro externo)

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS

---

Profa. Dra. Natalina Sierra Ascêncio Costa (membro interno)

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Campo Grande/MS, 19 de fevereiro de 2026.

*Domina Nostra, Mater et Magistra.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, princípio e fim de todas as coisas, fonte de sabedoria, que me sustentou em cada etapa desta caminhada, iluminando meus estudos e fortalecendo minha vocação.

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros, pela condução segura, pela paciência diante de minhas demoras, pelas contribuições criativas e estratégicas durante as orientações, pelo encorajamento às minhas teorias e pelo rigor acadêmico que enriqueceram este trabalho e minha formação.

Ao Padre Marcelo Tenório, pela direção espiritual, pelas orações por minha família e pela dedicação devotada ao Colégio, que fortaleceram minha fé e minha missão como educadora católica.

Ao meu marido, Eder Moreira, pelo amor, pelo apoio incondicional e por caminhar ao meu lado mesmo nos dias mais cansativos, tornando possível a realização deste Mestrado.

Aos meus filhos, que me ensinaram, mesmo sem saber, o verdadeiro sentido de educar, amar e perseverar.

À minha mãe, Dulce Amorim, e ao meu pai, João César Nantes, pelos ensinamentos, pelo incentivo constante aos estudos e por serem alicerces firmes em minha vida.

Aos amigos do Colégio Nossa Senhora das Graças, em especial Bianca Baggio, Fernanda Dallasta, Ione Brito, Janaína Ribeiro, Rodrigo Brito e Sirlene Adrina, pelo apoio cotidiano, pela compreensão nos momentos de ausência e por acreditarem no valor deste estudo, que também nasce da prática educacional vivida em nosso colégio.

À amiga Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lilian de Paiva, que me incentivou a dar início ao Mestrado em Letras e acompanhou, com entusiasmo ímpar, todos os progressos desta jornada.

À minha colega de mestrado, Angela Victória Rodrigues Ferreira, pela parceria durante as aulas presenciais e pelo apoio sempre generoso em nossos contatos virtuais.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho, meu sincero agradecimento.

Não há letramento sem alfabetização, nem alfabetização que se sustente sem práticas reais de leitura e escrita. Quando um é negligenciado em nome do outro, o resultado costuma ser fracasso escolar disfarçado de discurso pedagógico

- José Morais

MOREIRA, ALINNY APARECIDA NASCIMENTO DE AMORIM. *Impacto do Método Fônico no Desenvolvimento da Alfabetização de Alunos da Pré-Escola*. 2026. 143 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2026.

**RESUMO:** Esta dissertação investiga o impacto do método fônico no processo de alfabetização de crianças da Educação Infantil, com foco na faixa etária de 5 a 6 anos, em uma turma de Pré-II de uma escola particular de Campo Grande/MS. O estudo parte do reconhecimento da alfabetização como um direito fundamental e da consciência fonológica como uma das principais habilidades preditoras do sucesso na leitura e na escrita. O objetivo geral é analisar a evolução do aprendizado da leitura e da escrita por meio de relatórios descritivos bimestrais elaborados pelas professoras regentes e validados pela direção pedagógica. A pesquisa adotou abordagem qualitativa, de natureza aplicada e caráter descritivo-analítico, complementada por dados quantitativos provenientes de fichas de acompanhamento, produções escritas e relatórios. Participaram 8 crianças, com idades entre 5 e 6 anos, cujas experiências prévias variavam entre maior ou menor contato com práticas de linguagem oral e consciência fonológica. Os procedimentos metodológicos incluíram atividades pedagógicas intencionais, jogos de linguagem, ditados, exercícios de cópia, memorização de textos curtos, caligrafia e leitura dialógica. A análise seguiu os princípios da análise de conteúdo, considerando a evolução individual e coletiva das crianças. Os resultados evidenciam que o método fônico contribuiu para avanços na consciência fonológica, na decodificação de palavras e na fluência inicial de leitura e escrita, além de despertar maior motivação nas crianças. A pesquisa identificou que a integração entre instrução explícita e atividades lúdicas potencializa o aprendizado. Entre as contribuições, destacam-se a defesa da retomada de métodos sintéticos embasados em evidências científicas e a valorização de técnicas como ditado, cópia, caligrafia e memorização. Este estudo pretende contribuir com subsídios para o debate nacional sobre alfabetização, indicando que o método fônico pode oferecer respostas eficazes para os desafios da alfabetização no Brasil.

**Palavras-chave:** Método Fônico; Alfabetização; Consciência Fonológica.

MOREIRA, ALINNY APARECIDA NASCIMENTO DE AMORIM. *Impact of the Phonics Method on the Literacy Development of Preschool Students*. 2026. 143 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2026.

**ABSTRACT:** This dissertation investigates the impact of the phonics method on the literacy process of preschool children aged 5 to 6 years, focusing on a Pre-II class in a small private school in Campo Grande/MS. The study recognizes literacy as a fundamental right and phonological awareness as one of the main predictors of success in reading and writing. The general objective is to analyze the evolution of reading and writing learning through bimonthly descriptive reports prepared by classroom teachers and validated by the pedagogical management. The research adopted a qualitative approach, of applied nature and descriptive-analytical character, complemented by quantitative data from monitoring forms, written productions, and reports. Eight children participated, aged between 5 and 6 years, whose previous experiences varied in terms of exposure to oral language practices and phonological awareness. Methodological procedures included intentional pedagogical activities, language games, dictations, copying exercises, memorization of short texts, handwriting practice, and dialogic reading. The analysis followed content analysis principles, considering both individual and collective progress. Results indicate that the phonics method contributed to advances in phonological awareness, word decoding, and initial reading and writing fluency, while increasing children's motivation. The research identified that integrating explicit instruction with playful activities enhances learning. Contributions include defending the resumption of synthetic methods supported by scientific evidence and valuing techniques such as dictation, copying, handwriting, and memorization. This study intends to provide contributions to the national debate on literacy, indicating that the phonics method may offer effective responses to Brazil's historical literacy challenges.

**Keywords:** Phonics Method; Literacy; Phonological Awareness.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Capa da Cartilha Maternal do poeta João de Deus (1876).....	40
Figura 2 – Contracapa da Cartilha Maternal do poeta João de Deus.....	40
Figura 3 – Lição da Cartilha Maternal do poeta João de Deus .....	40
Figura 4 – Capa da Cartilha Novo Primeiro Livro de Leitura de Abílio Borges .....	41
Figura 5 – Abertura da Cartilha Novo Primeiro Livro de Leitura .....	41
Figura 6 – Capa da Cartilha Sodré .....	42
Figura 7 – Contracapa da Cartilha Sodré .....	42
Figura 8 – Capa da Cartilha do Povo de Lourenço Filho .....	43
Figura 9 – Interior da Cartilha do Povo de Lourenço Filho .....	43
Figura 10 – Capa da Cartilha Proença de Antônio Proença .....	44
Figura 11 – Interior da Cartilha Proença de Antônio Proença .....	44
Figura 12 – Edições da Cartilha Caminho Suave de Branca Alves Lima .....	45
Figura 13 – Interior da Cartilha Caminho Suave .....	45
Figura 14 – Capa da Cartilha Alegria de Ler (Sylvia Alves, 1969) .....	46
Figura 15 – Slide ilustrativo do curso “Desvendando o Código Escrito” .....	67
Figura 16 – Infográfico sobre as habilidades inerentes à consciência fonológica .....	68
Figura 17 – Slide ilustrativo do curso “Desvendando o Código Escrito” .....	70
Figura 18 – Jogo da letra inicial – Treino de Consciência Fonêmica .....	70
Figura 19 – Exercício de introdução à vogal “A” .....	71
Figura 20 – Exercício de consciência fonêmica .....	71
Figura 21 – Slide ilustrativo do curso “Desvendando o Código Escrito” .....	72
Figura 22 – Modelo de atividade (Método da Boquinha) .....	74
Figura 23 – Modelo do sistema de leitura de palavras de José Morais (1996) .....	76
Figura 24 – As roupinhas das letras .....	90
Figura 25 – Conhecendo o som da letra /l/ .....	91
Figura 26 – Pintura das figuras .....	93
Figura 27 – Consciência silábica .....	94
Figura 28 – Consciência silábica .....	96
Figura 29 – Consciência silábica .....	98
Figura 30 – Consciência silábica .....	99
Figura 31 – Som das vogais .....	101

Figura 32 – Consciência de palavras .....	103
Figura 33 – Consciência fonêmica .....	104
Figura 34 – Aliteração .....	106
Figura 35 – Consciência fonêmica .....	109
Figura 36 – Consciência silábica .....	110
Figura 37 – Direção da leitura .....	112
Figura 38 – Consciência fonêmica (som das letras) .....	115
Figura 39 – Consciência fonêmica (som das letras) .....	117
Figura 40 – Decodificação fonética .....	118
Figura 41 – Consciência silábica .....	121
Figura 42 – Consciência silábica .....	122
Figura 43 – Consciência silábica .....	124
Figura 44 – Consciência fonológica .....	127
Figura 45 – Consciência fonológica .....	128
Figura 46 – Consciência fonêmica .....	130

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Cronologia das cartilhas consideradas como métodos de alfabetização no Brasil	29
Quadro 2 - Cronologia das cartilhas consideradas como métodos de alfabetização no Brasil (continuação) .....	38
Quadro 1 - Painel de evolução bimestral com base no Relatório Descritivo de A.B.S. ....	89
Quadro 4 - Painel de evolução bimestral com base no Relatório Descritivo de A.L.N.....	92
Quadro 5 - Painel de evolução bimestral com base no Relatório Descritivo de E.W.B.G. ....	97
Quadro 6 – Painel de evolução bimestral com base no Relatório Descritivo de A.C.G.P....	102
Quadro 7 - Painel de evolução bimestral com base no Relatório Descritivo de B.A.F.N. ...	108
Quadro 8 - Painel de evolução bimestral com base no Relatório Descritivo de H.S.H.Y....	114
Quadro 9 - Painel de evolução bimestral com base no Relatório Descritivo de J.G.A.N.....	120
Quadro 10 - Painel de evolução bimestral com base no Relatório Descritivo de R.M.J.F. ..	126

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1 – HISTÓRIA DOS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO.....</b>	<b>27</b>
1.1 Caminhos Metodológicos: em busca de um ou mais métodos.....	27
1.2 O Grande Debate: <i>code emphasis X whole language</i> .....	37
1.3 Síntese dos Métodos de Alfabetização: Sintéticos e Analíticos.....	52
<b>CAPÍTULO 2 – A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E O MÉTODO FÔNICO .....</b>	<b>56</b>
2.1 A Consciência Fonológica na aquisição da leitura e da escrita.....	59
2.1.1 <i>Linguagem: imitação e símbolo</i> .....	60
2.1.2 <i>A natureza simbólica da linguagem</i> .....	60
2.1.3 <i>A voz e o alfabeto</i> .....	61
2.1.4 <i>A comunicação humana e a escrita</i> .....	62
2.1.5 <i>Desenvolvimento infantil e a consciência fonológica</i> .....	62
2.1.6 <i>Os objetivos da alfabetização e o papel do alfabetizador</i> .....	63
2.1.7 <i>Termos e níveis da consciência fonológica</i> .....	64
2.1.8 <i>Paradigmas da alfabetização: construtivismo e fonologia</i> .....	65
2.2 As Competências Predictoras da Alfabetização.....	66
2.2.1 <i>Exercícios de consciência fonológica</i> .....	67
2.2.2 <i>Exercícios de consciência fonêmica</i> .....	69
2.2.3 <i>Compreensão do Princípio Alfabético</i> .....	71
2.2.4 <i>Treinos de Discriminação Auditiva</i> .....	73
2.2.5 <i>Treinos de Percepção/Articulação Fonética</i> .....	73
2.2.6 <i>Exercícios de Memória Fonológica (Memória de Trabalho Verbal)</i> .....	74
2.2.7 <i>Aprendizado da Decodificação</i> .....	75
2.2.8 <i>Competência Metalinguística</i> .....	76
2.2.9 <i>Técnicas de ouro: ditado, cópia, memorização e caligrafia</i> .....	77
<b>CAPÍTULO 3 – ASPECTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>80</b>
3.1 Tipo de Pesquisa.....	80
3.2 O Colégio.....	81
3.3 Os Sujeitos da Pesquisa.....	82
3.4 Instrumentos e Estratégias.....	83
3.4.1 <i>Atividades Pedagógicas Fundamentadas no Método Fônico</i> .....	84
3.4.2 <i>Relatórios descritivos e outros instrumentos utilizados</i> .....	85
<b>3.5 Procedimentos de Análise.....</b>	<b>86</b>

<b>CAPÍTULO 4 – Análise e Discussão dos Resultados .....</b>	<b>88</b>
4.1 Aluno 1 (A.B.S).....	89
4.2 Aluno 2 (A.L.N.) .....	92
4.3 Aluno 3 (E.W.B.G.).....	97
4.4 Aluno 4 (A.C.G.P.).....	102
4.5 Aluna 5 (B.A.F.N.) .....	108
4.6 Aluno 6 (H.S.H.Y.).....	114
4.7 Aluno 7 (J.G.A.N.) .....	120
4.8 Aluno 8 (R.M.J.F.).....	126
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>132</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>139</b>
<b>APÊNDICE A .....</b>	<b>142</b>
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	142

## APRESENTAÇÃO

Sou casada e mãe de sete filhos, sendo cinco na terra e dois na eternidade. Essa vocação moldou profundamente minha vida e se tornou uma verdadeira “escola” de aprendizado para minha trajetória como professora. A maternidade, com suas alegrias e dificuldades, revelou-se um espaço de formação, no qual encontrei inspiração para compreender a grandeza da missão educativa, não apenas como profissão, mas como uma missão que envolve educar integralmente um ser humano, cuidar com bondade, guiar com sabedoria e abrir caminhos para que cada criança desperte seu potencial.

Com o passar dos anos, esse compromisso com a maternidade guiou minhas escolhas e me fez escolher trilhar o caminho do ensino, o caminho da prática pedagógica, o que, anos mais tarde, fundamentou minha pesquisa de mestrado com um tema que uniu minha experiência pessoal, profissional e acadêmica em uma busca por uma alfabetização eficaz.

Minha história com a alfabetização teve início em 2010, movida pelo desejo de oferecer aos meus filhos um caminho seguro para o aprendizado da leitura e da escrita. Foi nesse contexto que descobri o método fônico, uma abordagem que, por sua clareza e sistematicidade, capturou minha atenção e confiança. Comecei de forma intuitiva, utilizando recursos simples como livros infantis, cartões fonéticos e atividades lúdicas adaptadas ao ambiente doméstico. Um marco inesquecível foi o dia em que meu filho mais velho, aos quatro anos, leu suas primeiras palavras com entusiasmo e segurança. Esse momento confirmou a eficácia do método fônico e acendeu em mim uma paixão por compreender como a decodificação fonêmica pode abrir horizontes para as crianças, permitindo-lhes acessar o mundo da leitura de maneira autônoma. Essa experiência inicial, marcada por erros e acertos, emoções em cada descoberta, tornou-se o ponto de partida para uma busca mais profunda pelo conhecimento sobre alfabetização.

Assim, buscando aprofundar minha prática, investi em formações específicas em alfabetização, que trouxeram maior embasamento teórico e metodológico ao meu trabalho. Essas formações me permitiram compreender o método fônico como uma abordagem respaldada por evidências científicas, como as defendidas por autores como Leonor Scliar-Cabral, José Morais, Fernando Capovilla e Irmã Miriam Joseph. Scliar-Cabral, em sua obra *Princípios do sistema alfabético do português do Brasil* (2003/2023), enfatiza a importância da consciência fonológica e do ensino explícito das relações grafema-fonema para a alfabetização inicial, destacando que a decodificação é a base para a leitura autônoma. Morais (1996), em *A Arte de Ler*, reforça que a consciência fonêmica é essencial para o aprendizado da leitura,

especialmente em línguas alfabéticas como o português. Capovilla (2010), em *Alfabetização: Método Fônico*, defende a eficácia do método fônico para crianças brasileiras, com estudos que mostram avanços significativos em leitura e escrita. Irmã Miriam Joseph (1998), em *O Trivium*, destaca a importância de uma educação linguística estruturada, na qual a alfabetização fônica serve como fundamento para o desenvolvimento intelectual. Essas perspectivas consolidaram minha confiança no método fônico como uma para a alfabetização.

Paralelamente, minha trajetória acadêmica contribuiu para alicerçar minha visão sobre a educação. Minha primeira graduação, em Jornalismo (2005), despertou em mim uma profunda consciência do poder da linguagem como mediadora de sentidos e instrumento de transformação social. A formação em Pedagogia (2011), por sua vez, proporcionou uma base teórica sólida, reforçando minha convicção de que a educação deve ser integral, considerando todas as dimensões da pessoa humana, cognitiva, emocional, social e espiritual, para promover o desenvolvimento pleno de cada criança. Essas duas formações, embora distintas, complementam-se harmoniosamente: o Jornalismo me ensinou a valorizar a palavra e a comunicação como pontes para o entendimento, enquanto a Pedagogia me equipou com as ferramentas para transformar essa sensibilidade em práticas educativas eficazes.

Essa visão integrada da linguagem e da educação é central para minha escolha pela pesquisa sobre o método fônico, que combina rigor técnico com o potencial de favorecer o futuro escolar das crianças por meio da leitura.

Há oito anos, assumi a direção de uma escola, uma experiência que uniu de maneira singular minha maternidade, vocação e profissão em um único projeto de vida. Liderar essa instituição tem me colocado diante da responsabilidade de cuidar dos primeiros passos das crianças na vida escolar, ao mesmo tempo em que ofereço às famílias uma proposta educativa concreta, enraizada em sólidos princípios espirituais e científicos. Nesse contexto, confirmei a centralidade da área de linguagens como pilar da aprendizagem, da comunicação e da construção cidadãos plenamente letrados e conscientes. A alfabetização, em particular, revelou-se uma porta de entrada para o desenvolvimento integral, permitindo que as crianças não apenas decodifiquem textos, mas também se expressem, compreendam o mundo e estabeleçam relações expressivas com o meio em que vivem.

O método fônico, com sua ênfase na decodificação sistemática, mostrou-se uma importante ferramenta para garantir que todas as crianças, independentemente de seu contexto social, tenham acesso a essa porta de entrada, especialmente em um país como o Brasil, onde o

analfabetismo funcional ainda é um grande desafio, como apontado pelo INAF (2003), que indicou 50% de analfabetismo funcional entre jovens e adultos.

Minha experiência como gestora também me confrontou com os desafios históricos da alfabetização no Brasil, conforme analisado na revisão histórica desta dissertação. Desde o período colonial até iniciativas recentes como o *Programa Tempo de Aprender* (2019-2023), a alfabetização brasileira foi marcada por disputas metodológicas e prioridades políticas que nem sempre privilegiaram abordagens baseadas em evidências. Autores como Scliar-Cabral e Capovilla destacam que o método fônico, embora presente desde a República Inicial, foi frequentemente ofuscado por abordagens construtivistas, como as de Emília Ferreiro, que priorizam o letramento em detrimento da decodificação. Moraes (1996) reforça que a falta de ensino explícito da consciência fonológica contribui para lacunas na alfabetização, enquanto Irmã Miriam Joseph (1998) argumenta que uma educação linguística organizada, como a proporcionada pelo método fônico, é essencial para o desenvolvimento intelectual e moral. Essas perspectivas embasam minha defesa do método fônico como uma solução eficaz para superar as lacunas históricas na alfabetização brasileira.

Assim, esta pesquisa de mestrado nasce de um caminho que entrelaça minha história pessoal, profissional e acadêmica. Não se trata apenas de uma investigação científica, mas de um projeto profundamente enraizado na minha vivência como mãe, educadora e gestora. A maternidade me ensinou a importância do cuidado e da paciência no processo educativo; a docência e a gestão escolar me mostraram a necessidade de práticas pedagógicas bem fundamentadas e inclusivas; e minha formação acadêmica me deu as ferramentas para fundamentar essas práticas em evidências científicas.

Inspirada pela fé, pela perseverança e pelo amor à educação, acredito que ensinar a ler e escrever é mais do que transmitir habilidades técnicas: é abrir caminhos para que cada criança se aproxime mais da Verdade, de Deus, fortaleça sua identidade e convicções. Esta dissertação, portanto, é um esforço para contribuir com o debate sobre a alfabetização no Brasil, defendendo métodos que apresentem uma abordagem eficaz e equitativa, capaz de transformar realidades e promover uma educação verdadeiramente integral.

## INTRODUÇÃO

A alfabetização é uma habilidade fundamental na vida de qualquer indivíduo, e a qualidade do processo de alfabetização durante a Educação Infantil e nos primeiros anos da educação formal tem repercussões profundas em todo o percurso educacional e na integração do indivíduo na sociedade. No entanto, esse processo não é isento de controvérsias e falhas sistêmicas: enquanto a alfabetização inaugura a inserção plena da criança no universo da leitura e da escrita, representando um marco educativo essencial, sua efetividade é frequentemente comprometida por desigualdades socioeconômicas, regionais e pedagógicas, que perpetuam ciclos de exclusão e baixa proficiência.

A trajetória da alfabetização no Brasil reflete as complexas influências religiosas, políticas, econômicas e sociais que moldaram o país do período colonial à contemporaneidade. Mais do que a adoção de métodos pedagógicos, ela abrange campanhas, políticas públicas e programas voltados para erradicar o analfabetismo, com foco inicial nas crianças, mas enfrentando o desafio persistente do analfabetismo funcional entre jovens e adultos. Historicamente, a alfabetização esteve vinculada a direitos civis, como o acesso ao voto no período imperial, e a projetos de desenvolvimento nacional, especialmente durante a Era Vargas e a redemocratização, evidenciando sua centralidade na construção da cidadania e na promoção da equidade social.

Apesar de investimentos em políticas públicas, o Brasil ainda padece baixos índices de alfabetização<sup>1</sup>, o que revela uma crise persistente: em 2024, apenas 59,2% das crianças do 2º ano do Ensino Fundamental estavam alfabetizadas, ficando abaixo das metas estabelecidas, com projeções para 2025 indicando um déficit de 0,8% em relação ao esperado<sup>2</sup>. Essa realidade não só compromete o desenvolvimento cognitivo individual, mas também agrava problemas sociais mais amplos, como o desemprego e a desigualdade, tornando a discussão dos métodos de alfabetização uma questão de urgência social e política.

No cenário brasileiro, essa pauta ainda enfrenta inúmeros desafios, seja pela diversidade sociocultural dos alunos, seja pelas diferentes abordagens pedagógicas que coexistem nas escolas, muitas vezes sem alinhamento com evidências científicas robustas.

De acordo com Jean Piaget, em *Psicologia e Pedagogia*, é surpreendente que a pedagogia não se organize a partir de experimentos contínuos e metodicamente estruturados,

---

<sup>1</sup> Fonte: <https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2025/07/14/brasil-fica-abaixo-da-meta-de-alfabetizacao>

<sup>2</sup> Fonte: <https://www.fgm-go.org.br/Imprensa/Noticias/Brasil-avanca-na-alfabetizacao-infantil-mas-ainda-enfrenta-desafios-para-atingir-meta-ate-2030-306/>

recorrendo com frequência a opiniões sustentadas mais por afetividade do que por fundamentos efetivos. O autor também questiona por que, em um campo tão decisivo quanto o da saúde, considerando que nele está em jogo o futuro das novas gerações, as pesquisas de base ainda se mostram insuficientes (Piaget, 1969, pp. 15-17).

Essa preocupação permanece atual, como demonstram avaliações nacionais recentes. O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (2023) apontou que muitas crianças chegam ao final dos primeiros anos do Ensino Fundamental sem plena proficiência leitora. O programa estabelece metas ambiciosas, como alfabetizar 100% das crianças até o 2º ano do Ensino Fundamental até 2030. Contudo, tais objetivos ainda estão distantes da realidade e demandam alta prioridade política, além de investimentos consistentes em formação docente.

Essa persistência de déficits revela possíveis falhas na implementação de políticas, e a probabilidade de inadequação de métodos predominantes no país, como os de base construtivista, que prioriza o letramento global e a construção autônoma do conhecimento, mas tem sido criticado por não fornecer ferramentas sistemáticas e explícitas para a decodificação fonêmica, resultando em uma demora considerável na aquisição de habilidades básicas de leitura<sup>3</sup>.

O debate entre técnicas de alfabetização baseadas no construtivismo e nos métodos fônicos polariza o campo educacional brasileiro, com o primeiro influenciado por teóricos como Emília Ferreiro e Ana Teberosky e visto como "progressista", mas frequentemente associado a baixos resultados em avaliações em larga escala, enquanto o segundo é rotulado como "tradicional", apesar de evidências internacionais de sua eficácia.<sup>4</sup>

No âmbito internacional, países que adotaram metodologias sistemáticas baseadas na relação fonema-grafema, como Estados Unidos e Reino Unido, já apresentam evidências de avanços consideráveis no desempenho dos alunos, com programas que enfatizam a decodificação fonêmica levando a melhorias mensuráveis em fluência leitora e compreensão textual. Nos EUA, por exemplo, a retomada do método fônico, respaldada por pesquisas científicas, tem revertido tendências de declínio na alfabetização, enquanto no Reino Unido, políticas nacionais priorizando a instrução fônica resultaram em ganhos em indicadores educacionais.<sup>5</sup>

---

<sup>3</sup> Fonte: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/a-abordagem-construtivista-nao-funciona-para-alfabetizar/>

<sup>4</sup> Fonte: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/08/16/metodos-de-alfabetizacao-entenda-a-diferenca-entre-o-fonico-o-global-e-os-demais.ghtml>

<sup>5</sup> Fonte: [https://www.researchgate.net/publication/371307920\\_METODOS\\_FONICOS\\_DE\\_ALFABETIZACAO](https://www.researchgate.net/publication/371307920_METODOS_FONICOS_DE_ALFABETIZACAO)

Esse contraste com a realidade brasileira suscita reflexões críticas: por que, apesar das evidências favoráveis ao método fônico, o país ainda insiste em abordagens mistas ou construtivistas que, em grande medida, não conseguem superar entraves estruturais, como a insuficiente formação docente e a escassez de recursos pedagógicos? Essa insistência acaba por perpetuar uma verdadeira “guerra” ideológica, muitas vezes distante das necessidades reais das crianças, ao invés de promover uma integração equilibrada entre métodos complementares. Em uma experiência concreta, durante a ministração de um curso de alfabetização para professoras da Educação Infantil em uma unidade de ensino básico em Campo Grande, a equipe pedagógica relatou, de forma unânime, que as educadoras são proibidas de apresentar o alfabeto de maneira lúdica em sala de aula, bem como de introduzir a correspondência grafofonêmica — ainda que por meio de atividades recreativas — às crianças.

Diante desse contexto, minha experiência como professora e pedagoga, atuando há oito anos como diretora de uma instituição de ensino particular, mostrou-me, na prática, as dificuldades enfrentadas pelas crianças no processo de alfabetização. Ao acompanhar de perto o desenvolvimento de inúmeros alunos, percebi que, apesar dos esforços de professores e famílias, muitos chegavam ao Ensino Fundamental sem a devida consolidação das competências básicas de leitura e escrita. Essa constatação me levou a refletir sobre a necessidade de compreender mais profundamente os impactos dos diferentes métodos de alfabetização, especialmente na Educação Infantil, etapa decisiva para a formação das bases cognitivas e linguísticas.

Foi a partir desse contexto que emergiu o interesse em investigar o método fônico, comparando-o a outras abordagens utilizadas nas escolas brasileiras, com o objetivo de analisar seus resultados de forma sistemática. Minha prática cotidiana revelou que esse método, ao enfatizar a consciência fonológica e o princípio alfabético, poderia oferecer caminhos mais consistentes para a aquisição da leitura. Assim, a escolha deste tema de pesquisa nasce não apenas de uma inquietação teórica, mas sobretudo da vivência concreta como educadora, que diariamente busca estratégias eficazes para garantir que cada criança tenha a oportunidade de ser plenamente alfabetizada desde os primeiros anos escolares.

Enquanto crianças de 4 anos são inseridas em ambiente letrado, e recebem a oportunidade de aprender a ler precocemente, de forma lúdica, outras crianças começa a ser inseridas nesta prática apenas depois dos 6 anos. Ora, a alfabetização abre caminhos amplos para o desenvolvimento de muitas outras habilidades de comunicação oral e escrita entre as crianças que dela se apropriam desde tenra idade. No entanto, quando métodos inadequados

prevalecem, esses caminhos se estreitam, perpetuando desigualdades e limitando o potencial cognitivo.

Considerando esta premissa, torna-se relevante investigar como o método fônico impacta o processo de alfabetização na Educação Infantil, etapa crucial em que a criança consolida suas primeiras experiências formais com a leitura e a escrita. A análise desse impacto não se restringe à aprendizagem técnica da decodificação, mas alcança também dimensões relacionadas à autonomia leitora, ao desenvolvimento do vocabulário e à capacidade de compreender e produzir textos.

Assim, ao explorar os efeitos do método fônico em sala de aula, a presente pesquisa pretende contribuir não apenas para o debate científico sobre alfabetização no Brasil, mas também dialogar com experiências internacionais, de modo a oferecer subsídios que auxiliem professores, gestores e pesquisadores na busca por práticas pedagógicas mais eficazes para uma alfabetização consistente desde os primeiros anos escolares.

Nessa perspectiva, o presente estudo foi desenvolvido na instituição de ensino que dirijo, a qual atende crianças de 6 meses a 5 anos de idade, na etapa da Educação Infantil. A pesquisa, apresentada nesta dissertação de mestrado intitulada *Impacto do Método Fônico no Desenvolvimento da Alfabetização de Alunos da Pré-Escola*, investigou o processo de aquisição da leitura por meio do método fônico e seus efeitos no desempenho de crianças de uma escola particular de pequeno porte. Além de analisar os benefícios da imersão de técnicas de consciência fonológica dos alunos, buscou-se compreender como essas técnicas foram aplicadas, de que forma essa consciência se desenvolveu ao longo da trajetória escolar e quais fatores favoreceram o êxito na aquisição da leitura e da escrita.

A pesquisa foi realizada durante o ano letivo de 2024, e a escolha do tema remonta ao interesse despertado ainda na graduação em Pedagogia (2011). Com o ingresso no Mestrado em Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), na linha de pesquisa Linguística Aplicada (2024), abriu-se a possibilidade de aprofundar essa área de estudo, articulando a trajetória acadêmica e a prática profissional com a investigação científica.

O objetivo geral desta pesquisa, em consonância com a área de interesse mencionada, é analisar a evolução do aprendizado da leitura e da escrita em crianças de 5 a 6 anos, pertencentes a uma turma de Pré-escola Nível 2 de 2024, a partir de relatórios descritivos bimestrais desenvolvidos pelas professoras regentes e validados pela direção pedagógica. Para alcançar esse propósito, os objetivos específicos incluem: 1) planejar e implementar atividades pedagógicas alinhadas às práticas de alfabetização pelo método fônico; 2) investigar a

assimilação dos conhecimentos e os desafios encontrados pelos alunos no processo de aprendizagem da leitura por meio do método fônico, identificando dificuldades e avanços ao longo do percurso; 3) examinar as práticas concretas adotadas pelos professores, com foco no uso da consciência fonológica, analisando os materiais didáticos, as estratégias de ensino e as abordagens pedagógicas utilizadas no processo de alfabetização; e 4) avaliar as implicações práticas dos resultados obtidos, verificando a eficácia dos métodos sintéticos de alfabetização na consolidação das habilidades de leitura e escrita das crianças.

No que concerne aos objetivos propostos nesta investigação, parte-se da hipótese de que a aplicação do método fônico na Educação Infantil favorece o desenvolvimento da consciência fonológica e da decodificação inicial, contribuindo de forma expressiva para a aprendizagem da leitura e da escrita de forma mais fácil, rápida e lúdica em comparação a práticas de alfabetização de caráter construtivista. Outra hipótese é de que o uso sistemático de atividades fônicas, adaptadas à faixa etária da pré-escola, possibilite avanços mais consistentes no reconhecimento das correspondências grafofonêmicas, favorecendo a entrada da criança já pré-alfabetizada no Ensino Fundamental. Além disso, defende-se a hipótese de que a introdução do método fônico, quando mediada por estratégias lúdicas e intencionais, contribui não apenas para o desempenho linguístico, mas também para o engajamento das crianças no processo de alfabetização, despertando maior interesse e motivação para aprender. Por fim, considera-se que a eficácia do método fônico, ao ser implementado em turmas da Educação Infantil, pode se evidenciar também como resposta às limitações frequentemente observadas em abordagens construtivistas no Brasil, que nem sempre asseguram a aquisição plena do sistema alfabético no início da escolarização formal.

A escolha deste tema se justifica, em primeiro lugar, pela relevância social da alfabetização, considerada um direito fundamental e uma das competências mais importantes para a inserção plena do indivíduo na sociedade. As dificuldades enfrentadas por muitas crianças nessa etapa inicial repercutem ao longo de toda a trajetória escolar, comprometendo seu desempenho em diferentes áreas do conhecimento.

Sob a perspectiva científica, a justificativa decorre da constatação de que, embora existam diversas produções sobre alfabetização, ainda são escassos os estudos que analisam, de forma sistemática, os impactos do método fônico na Educação Infantil, embora a literatura internacional aponte resultados promissores desse método, sobretudo por sua ênfase na consciência fonológica e fonêmica, habilidades reconhecidamente essenciais para a aquisição da leitura.

Por fim, a justificativa também se fundamenta em minha trajetória profissional, marcada pela atuação como professora, pedagoga e diretora de uma instituição privada de ensino há oito anos. Essa experiência permitiu observar de perto as dificuldades e potencialidades do processo de alfabetização, suscitando inquietações quanto à escolha e aplicação dos métodos de ensino. A vivência cotidiana com crianças de diferentes faixas etárias evidenciou a necessidade de compreender, de maneira aprofundada, como o método fônico pode favorecer a consolidação da leitura e da escrita. Dessa forma, este estudo nasce não apenas de uma motivação acadêmica, mas também de uma demanda prática, com o propósito de oferecer subsídios que possam orientar professores, gestores e pesquisadores na busca por práticas mais eficazes no processo de alfabetização.

Nesta perspectiva, este trabalho que engloba os fundamentos da alfabetização, da linguagem e da fonologia, estudo das regras inconscientes que comandam a produção de sons da fala, buscou subsídios teórico-práticos em autores como: Morais (1996), Capovilla & Capovilla (2010), Oliveira (2008), Stanovich (1993), Scliar-Cabral (2003), Adams (1990), Lamprecht (2006), Costa (2006), Bezerra (1992), entre outros renomados autores.

Em relação às atividades escolares voltadas à consciência fonológica, foram consultados autores como Capovilla (2010), Oliveira (2008) e documentos do site do Instituto Neurosaber. Estes autores permitiram compreender que os livros escolares precisam trazer atividades voltadas à mecanização, manipulação consciente dos fonemas, com o objetivo de proporcionar autonomia de leitura, de forma lúdica e sistematizada, ao aluno.

O capítulo "Repensar o papel da Linguística Aplicada" de Kanavillil Rajagopalan, que faz parte do livro "Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar" organizado por Luiz Paulo da Moita Lopes (2006), argumenta que a Linguística Aplicada tradicionalmente se concentra na aplicação de teorias linguísticas à resolução de problemas práticos relacionados à linguagem, como o ensino de línguas. No entanto, o autor desafia essa abordagem convencional, sugerindo que a Linguística Aplicada deve ser mais crítica e reflexiva em relação aos contextos sociais e políticos em que opera. Ora, a prática da Linguística demonstra de forma explícita o que a teoria o faz de modo instrucional. Assim, surgem algumas dúvidas quanto à prática e, quanto mais elas forem testadas, mais assertivos serão seus resultados.

Para fundamentar a prática da pesquisa, portanto, foi necessário percorrer a literatura nesse campo da história das línguas e dos métodos de alfabetização. Para isso, a princípio, foram utilizados neste projeto de pesquisa os títulos *A Aventura das Línguas: Uma história dos*

*idiomas do mundo*, de Störig (2003); *A Palavra Escrita: História do livro, da imprensa e da biblioteca de Martins* (2002) e *ABC do Alfabetizador* de Oliveira (2008).

Para auxiliar na investigação proposta, outras três obras serviram como base: *Alfabetização: Método Fônico*, em sua 5ª edição (Capovilla, 2010); *Consciência Fonológica e Aquisição da Escrita: Um Estudo Longitudinal* (Freitas, 2004). As obras *Aprender a ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal* (Viana; Teixeira, 2002) e *Conta pra Mim: Guia de Literacia Familiar* (MEC-SEALF, 2019), serviram de base para se adentrar na atmosfera do letramento, seus conceitos e práticas com ênfase na abordagem pré-escolar.

A obra *Alfabetização: Método Fônico* (Capovilla; Capovilla, 2010), percorre dados científicos nacionais e internacionais que evidenciam a eficácia do método fônico e demonstra, pormenorizadamente, como implementá-lo na sala de aula para a alfabetização eficiente, tal como faz o Reino Unido, a França e os Estados Unidos, de modo a reverter as alarmantes taxas de fracasso escolar.

Já a obra *Consciência Fonológica e Aquisição da Escrita: Um Estudo Longitudinal*, sendo uma tese de doutorado em Letras - Linguística Aplicada (Freitas, 2004), investiga a relação entre consciência fonológica e aquisição da escrita através de um acompanhamento longitudinal de crianças antes, durante e após o ensino sistemático da escrita.

Quanto aos aspectos metodológicos, este estudo adota uma abordagem qualitativa, de natureza aplicada, com delineamento descritivo-analítico e caráter exploratório. Conforme Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa busca compreender os fenômenos em seu contexto real, privilegiando a interpretação dos significados atribuídos pelos participantes.

Quanto à estrutura retórica, além desta primeira seção, Introdução, em que se apresentam a contextualização, o problema, os objetivos, as hipóteses, a justificativa e as possíveis contribuições que levaram à proposta de estudo, este trabalho é composto por mais três capítulos.

No primeiro capítulo, apresenta-se um apanhado histórico sobre os métodos de alfabetização, com destaque para a evolução das práticas pedagógicas voltadas à aprendizagem da leitura e da escrita. São discutidos os principais métodos (sintéticos e analíticos), suas características, críticas e influências nas políticas públicas educacionais brasileiras. O capítulo também busca contextualizar a polarização histórica entre métodos tradicionais e propostas pedagógicas de base construtivista, apontando suas consequências para os processos de ensino e aprendizagem da alfabetização.

No segundo capítulo, abordam-se as concepções teóricas da consciência fonológica e do método fônico de alfabetização como base dos estudos linguísticos e das pesquisas sobre aquisição da leitura e da escrita. Apresenta-se, ainda, os conceitos de consciência fonológica, silábica, fonêmica e metafonológica, destacando seus papéis no desenvolvimento da competência leitora. No mesmo capítulo, mencionam-se as principais pesquisas científicas em torno do tema, incluindo as contribuições da psicologia cognitiva, da neurociência e da linguística aplicada. Além disso, abordam-se as teorias adversas à ciência cognitiva da leitura, discutindo-se abordagens de ensino pautadas no construtivismo, com ênfase na teoria da Psicogênese da Língua Escrita, proposta por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1985), e sua influência no cenário educacional brasileiro. No mesmo capítulo, delineiam-se as competências pedagógicas fundamentadas no método fônico, ilustradas com abundantes exemplos de atividades escolares correspondentes. Por fim, ainda no segundo capítulo, defendem-se as chamadas “técnicas de ouro” consideradas obsoletas pelos métodos pedagógicos hodiernos, a saber: ditado, cópia, caligrafia e memorização.

No terceiro capítulo, adentra-se aos aspectos metodológicos da pesquisa, descrevendo o tipo de investigação realizada, os sujeitos participantes, o contexto escolar em que se insere o estudo, os instrumentos utilizados para coleta de dados e os procedimentos adotados para a análise. Além disso, explicitam-se os cuidados éticos que orientaram o trabalho de campo e o registro das informações. O capítulo estrutura-se de forma a garantir clareza e rigor à abordagem qualitativa e descritivo-analítica que sustenta o percurso da pesquisa.

No quarto capítulo, faz-se a análise e discussão dos resultados obtidos por meio da curadoria realizada meticulosamente a partir dos relatórios descritivos bimestrais e da evolução do processo de alfabetização das crianças que participaram da pesquisa. Para tanto, buscou-se organizar os dados de maneira sistemática, contemplando tanto os avanços individuais quanto os coletivos, de modo a evidenciar as contribuições do método fônico no desenvolvimento da consciência fonológica e da capacidade leitora dos alunos. Além dos relatórios descritivos elaborados bimestralmente pelas professoras, foram utilizados registros fotográficos dos cadernos das crianças participantes, que se mostraram valiosos para acompanhar o percurso individual de cada aluno. A partir desses instrumentos, foi possível realizar comparações consistentes sobre a evolução da leitura e da escrita, observando especialmente os avanços na decodificação e no desenvolvimento da consciência fonêmica.

A análise considerou elementos qualitativos, como observações do comportamento das crianças em sala, suas respostas às atividades propostas e a maneira como interagem com os

textos trabalhados. Essa etapa foi fundamental para relacionar os achados empíricos às reflexões teóricas discutidas nos capítulos anteriores, possibilitando a construção de um quadro interpretativo mais amplo acerca do impacto do método fônico na alfabetização em contexto de Educação Infantil.

Por fim, nas considerações finais, retoma-se os principais achados da pesquisa, destacando as contribuições do método fônico para a alfabetização infantil, suas potencialidades no processo de aquisição da leitura e da escrita, bem como as implicações pedagógicas para o trabalho docente. Aponta-se, ainda, os limites do estudo e sugestões para futuras investigações na área.

A seguir, apresenta-se a história dos métodos de alfabetização.

## CAPÍTULO 1 – HISTÓRIA DOS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO

Este capítulo propõe um panorama histórico dos métodos de alfabetização no Ocidente, com algumas referências ao Oriente, destacando o método fônico e a consciência fonológica como pilares atuais na abordagem da alfabetização inicial, sobretudo no contexto da Educação Infantil; e os métodos de aprendizagem por descoberta e epilinguismo<sup>6</sup>, conhecido como método global (*whole language*) ou leitura por pareamento.

A alfabetização, entendida como a compreensão e instrumentalização da função em si mesma da fala e da escrita, é reconhecida como um processo complexo e historicamente moldado por diferentes concepções pedagógicas, políticas e culturais. No decorrer da história da educação, os métodos de alfabetização evoluíram conforme os avanços teóricos no campo da linguagem e da psicologia cognitiva. A discussão sobre métodos de alfabetização e sobre suas disputas passou a fazer parte da história da alfabetização, e, segundo Chartier (2007) cada um destes métodos não pode ser definido fora dessa história, “cada método foi utilizado num contexto particular para ensinar a ler alguma coisa”.

Na próxima subseção, apresenta-se um panorama sobre os caminhos percorridos por alfabetizadores, linguistas, psicólogos e cientistas da educação para a consolidação de métodos de alfabetização mais conhecidos mundialmente.

### 1.1 Caminhos Metodológicos: em busca de um ou mais métodos

É preciso considerar que a história dos métodos de alfabetização no mundo ocidental está intimamente relacionada ao surgimento da escrita alfabética e ao desenvolvimento dos sistemas escolares formais. Desde a Antiguidade, com o advento do alfabeto grego e, posteriormente, do alfabeto latino, a alfabetização passou a ser um processo de instrução sistemática. No entanto, o ensino formal da leitura e escrita, como o conhecemos hoje, só se consolidou com o avanço das sociedades letradas, especialmente a partir da Idade Média, e da invenção da imprensa por Gutenberg no século XV.

Conforme explica Morais (1996, p. 48), do ponto de vista das capacidades cognitivas, “a escrita e a fala não são representações externas uma à outra e também não são adversárias;

---

<sup>6</sup> *Epilinguismo* refere-se a processos linguísticos que ocorrem durante ou antes do uso natural da língua, mas que são inconscientes ou espontâneos, como a organização mental do pensamento ao formular uma frase. Em contraste, a atividade *metalinguística* é uma reflexão consciente sobre a linguagem, que acontece após o uso e que procura descrever ou analisar a língua de forma racional, como a explicação das regras gramaticais.

são colaboradoras muito eficazes”. Na história, ocorreu o desenvolvimento de diferentes sistemas de escrita cujas peculiaridades delimitaram suas nomenclaturas, a saber: pictográfica, ideográfica, logográfica, silábica e alfabética.

O sistema “alfabético” mais primitivo é o pictográfico, cujos signos representam um objeto de maneira simplificada. Morais (1996), ressalta que esse sistema comporta uma quantidade fixa de signos exatos, cujos possíveis significados eram conhecidos pela comunidade.

Os ideogramas diferenciam-se dos pictogramas porque não se limitam a indicar um objeto concreto, mas expressam uma ideia ou conceito abstrato, a exemplo da flecha que é usada para indicar uma direção. Do mesmo modo, a figura do sol, inicialmente um pictograma, pode adquirir valor ideográfico quando utilizada para simbolizar noções como luz ou calor. Esses signos não representam diretamente a língua falada, mas traduzem, por meio de imagens, aquilo que poderia ser expresso em palavras ou frases.

Já os sistemas de escrita voltados à representação da linguagem falada subdividem-se em três tipos: logográfico, silábico e alfabético. Cada um deles atua em um nível específico: o logográfico corresponde às palavras ou morfemas, o silábico às sílabas, e o alfabético aos fonemas. Morais (1996), exemplifica que, embora o chinês e o japonês ainda conservem grande quantidade de logogramas, nosso sistema de escrita também apresenta alguns, como os símbolos “\$” (dólar) e “&” (e comercial).

O que é mais importante frisar é que a principal diferença entre logogramas e fonogramas reside no fato de que os primeiros não fornecem informações sobre a pronúncia. Em contrapartida, os sistemas silábicos e alfabéticos são considerados escritas fonográficas, pois estabelecem uma relação direta com a representação sonora da língua, aspecto que será aprofundado no capítulo 2 desta pesquisa.

Outrossim, todos os métodos de alfabetização hodiernos, no âmbito nacional e internacional, apresentam obrigatoriamente como base um destes caminhos apresentados. Assim, adentrando ao cenário brasileiro, para fins de contextualização histórica, apresenta-se um resumo cronológico dos métodos de alfabetização no Brasil, baseado em fontes históricas e acadêmicas, dividido em períodos principais.

Quadro 2 - Cronologia das cartilhas consideradas como métodos de alfabetização no Brasil

<b>Período</b>	<b>Principais Programas/ Iniciativas</b>	<b>Métodos Predominantes</b>	<b>Contexto Político/Social</b>	<b>Impactos Principais</b>
Colonial (1500-1822)	Escolas jesuítas (1549-1759); Aulas Régias (após 1759)	Catecismo religioso; ensino básico de ler, escrever e contar	Jesuítas ensinavam a ler para favorecer a catequização; escravidão limitava acesso	Alcance de menos de 0,1% da população; poucos recursos.
Imperial (1822-1889)	Lei de 1827 sobre escolas de primeiras letras; Método Lancaster (1827) e Castilho (1850-1870)	Individual (um a um); Simultâneo/Mutual (Lancaster); Enciclopédico (Castilho)	Educação pública gratuita, mas descentralizada e precária; voto condicionado à alfabetização	Baixa efetividade devido à falta de recursos; analfabetismo em torno de 80%; inclusão tímida de meninas com foco em habilidades domésticas.
República Inicial (1889-1930)	Reforma educacional em SP (1890); Escola Nova (1920s); Testes ABC (1934)	Sintético (alfabético, fônico, silábico); Analítico (palavração, sentencição)	Modernização republicana; ênfase em cidadania e progresso industrial	Institucionalização da alfabetização obrigatória; disputas entre métodos; termo "alfabetização" surge nos 1910s; taxa de analfabetismo cai de 65% (1900) para cerca de 50%.
Era Vargas e Pós-Guerra (1930-1964)	Manifesto dos Pioneiros (1932); Campanhas de alfabetização de adultos (década de 1960); Método Paulo Freire (1960s)	Misto/Eclético (analítico-sintético); Psicotécnico (influência de Lourenço Filho)	Nacional-desenvolvimentismo; expansão escolar; populismo educacional	Redução gradual do analfabetismo; Freire's círculos de cultura promovem conscientização, mas são suprimidos; foco em formação de mão de obra.
Ditadura Militar (1964-1985)	MOBRAL (1967-1985); Fundação Educar (1985)	Tecnocrático (influência behaviorista); Cartilhas padronizadas	Tecnicismo educacional; acordos com USAID/UNESCO; analfabetismo em 40% nos 1970s	MOBRAL atende milhões, mas não erradica analfabetismo como prometido; ênfase em produtividade, não em crítica social.
Redemocratização (1985-2000)	Constituição de 1988; Plano Decenal de Educação para	Construtivista (Emília Ferreiro, 1980s); Introdução	Restauração democrática; universalização do	Conceito de letramento como práticas sociais; expansão escolar,

	Todos (1993); Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (1991)	do letramento (1980s)	acesso; alta instabilidade educacional	mas persistência de analfabetismo funcional (50% em pesquisas como INAF 2003); foco em EJA.
Século XXI (2000-atual)	Programa Brasil Alfabetizado (2003); PNAIC (2012-2018); PMALFA (2018); Programa Tempo de Aprender (2019-2023); CNCA (2023)	Interacionista; Cognitivo (PNA); Inclusivo e digital	Década da Alfabetização ONU (2003-2012); BNCC (2017); impactos da pandemia	Redução do analfabetismo para ~6% (2022), mas desafios em qualidade; CNCA aborda lacunas pós-pandemia; ênfase em formação de professores e equidade.

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

A evolução dos métodos de alfabetização no Brasil, conforme delineada nos dados históricos da Quadro 1, revela uma trajetória marcada por influências políticas, sociais e ideológicas que frequentemente priorizaram contextos de controle e produtividade sobre abordagens pedagógicas consistentes e inclusivas.

Desde o período colonial, com o ensino jesuítico que introduziu e estruturou o ensino formal na colônia, deixando um legado duradouro na sociedade e cultura brasileiras, passando pelo Império com métodos como o Lancaster e Castilho que enfatizavam eficiência mecânica em meio a recursos escassos e analfabetismo massivo (cerca de 80%), até a República Inicial onde o método fônico emergiu como parte dos sintéticos, disputando espaço com analíticos em um esforço de modernização que reduziu o analfabetismo de 65% para 50%, mas sem erradicá-lo devido a disputas metodológicas e falta de universalização.

Na Era Vargas e pós-guerra, o ecletismo e o psicotécnico, influenciados por Freire, promoveram conscientização, mas foram suprimidos pela ditadura militar, que adotou abordagens behavioristas tecnocráticas via MOBREAL, atendendo milhões sem eliminar o analfabetismo funcional (40% nos 1970), priorizando produtividade sobre crítica social. A redemocratização introduziu o construtivismo de Ferreiro e o conceito de letramento, expandindo o acesso, mas perpetuando desigualdades, com 50% de analfabetismo funcional em 2003, enquanto o século XXI, com iniciativas como PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) e CNCA (Compromisso Nacional Criança Alfabetizada), adota perspectivas interacionistas e cognitivas, reduzindo o analfabetismo para cerca de 6% em 2022, mas enfrentando lacunas pós-pandemia e desafios em qualidade e equidade.

Criticamente, essa cronologia expõe a marginalização recorrente do método fônico, eficaz para decodificação fonêmica e base para leitura autônoma, em prol de tendências ideológicas ou tecnocráticas, resultando em persistentes falhas na alfabetização plena e na necessidade de uma retomada mais fundamentada em evidências científicas para superar falhas históricas neste processo.

No século XIX, com a expansão da escola pública na Europa e nas Américas, diversos métodos de alfabetização começaram a ser sistematizados. Inicialmente, predominavam os métodos sintéticos, centrados na aprendizagem das unidades mínimas da língua (letras e sons), com ênfase na decodificação. Posteriormente, com a emergência dos movimentos pedagógicos ligados à escola nova, surgiram métodos analíticos e globais, defendendo o ensino da leitura a partir de unidades de sentido maior, como palavras e frases (Soares, 2004).

Contudo, como assinala Morais (1996), apesar das tentativas de promover métodos mais intuitivos e lúdicos, a ausência de uma base sólida na relação entre grafema e fonema levou a resultados limitados, especialmente para crianças em situação de vulnerabilidade. Nesse sentido, torna-se evidente que o sucesso no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita depende fundamentalmente de uma abordagem que integre diferentes dimensões do aprendizado da língua.

Deste modo, para que os estudantes efetivamente avancem em seus processos de alfabetização, é imprescindível que sejam expostos, desde cedo, tanto às atividades que estimulem o desenvolvimento das capacidades e habilidades metafonológicas quanto àquelas voltadas para as correspondências grafofonêmicas e fonografêmicas. Essa exposição, entretanto, não deve ocorrer de forma descontextualizada ou mecânica. Ao contrário, as tarefas destinadas a esse fim precisam estar contextualizadas a partir de diferentes estímulos da língua em uso, inserindo-se nas práticas de letramento que façam sentido para os aprendizes e que reflitam situações reais de comunicação.

É relevante notar que em países orientais, como China e Japão, os métodos de alfabetização seguem lógicas diferentes, uma vez que suas línguas utilizam sistemas de escrita logográfica ou silábica (como os *kanji* e *kana* no japonês). Nesses contextos, a alfabetização implica não apenas o reconhecimento de sons, mas o domínio de milhares de caracteres. No entanto, ainda assim, pesquisas recentes destacam o papel da consciência fonológica também em línguas como o mandarim, embora a ênfase recaia mais na consciência silábica e tonal (McBride-Chang et al., 2005).

Embora o conceito de fonema tenha sido introduzido por um linguista polonês apenas na segunda metade do século XIX, os gregos já se referiam a ele para designar os sons relacionados com as letras (Oliveira, 2008). A linguista Scliar-Cabral (2003) esclarece que o fonema não é um som, mas um “feixe de traços” invariantes, de natureza abstrata, que são reconhecidos por sua função de distinguir significados, permitindo às pessoas a comunicação verbal oral.

Assim, o mundo ocidental, com suas línguas de base alfabética, após longos anos de aperfeiçoamento prático e estudos, encontrou no método fônico um caminho privilegiado para a alfabetização, principalmente porque ele parte do princípio de correspondência entre letras e sons — relação essencial ao funcionamento das línguas ocidentais (Capovilla & Capovilla, 2004).

Sabe-se que no Brasil, a criança começa a ser formalmente alfabetizada no primeiro ano do Ensino Fundamental e o sucesso, ou insucesso, da compreensão textual e da escrita dependerá diretamente da qualidade dessa instrução formal.

Conforme constatado pelo Guia de Literacia Familiar produzido pela Secretaria de Alfabetização do MEC para o Programa de Promoção da Literacia Familiar, sabe-se que:

[...] é muito importante que as que as famílias e as escolas façam o possível para que as crianças estejam **alfabetizadas ao final do primeiro ano do ensino fundamental**, pois, nos anos seguintes, a leitura se tornará um instrumento essencial para elas continuarem aprendendo outras matérias, como Ciências, História, Geografia e Matemática (Guia de Literacia Familiar, p. 17, 2019. Grifo nosso.).

Concluído o ciclo de alfabetização, a diferença de aprendizado entre as crianças que aprenderam a ler devidamente e as que não aprenderam aumenta abruptamente. Além disso, constata-se uma disparidade cada vez mais acentuada, conforme passam-se os anos de escolaridade, uma vez que bons leitores melhorarão em ritmo mais acelerado e maus leitores avançarão em ritmo mais lento.

No que diz respeito às bases teóricas que orientam a alfabetização na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil, Soares (2018) destaca três bases fundamentais: o letramento, que enfatiza o uso social da leitura e escrita; o paradigma construtivista, baseado nos estágios de desenvolvimento da escrita propostos por Ferreiro e Teberosky (1999), que descrevem a construção ativa do conhecimento pela criança; e o paradigma fonológico, fundamentado nas fases de Linnea Ehri (1998), que priorizam a consciência fonológica e a decodificação. Contudo, Cardoso-Martins e Corrêa (2008) argumentam que o modelo de fases de Ehri, por sua ênfase na relação grafema-fonema, é mais

adequado para descrever o desenvolvimento inicial da escrita em crianças falantes do português brasileiro, especialmente em contextos em que a alfabetização estruturada é essencial para superar desafios como o analfabetismo funcional, ainda presente em cerca de 30% dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, segundo a ANA (2016).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (Brasil, 1997), a seguir designados PCNs, indicam que, já nas etapas iniciais da escolarização, é fundamental proporcionar às crianças experiências que ampliem seu contato com a língua por meio da reflexão e da análise linguística. Para tanto, sugerem que o processo de ensino avance de modo progressivo: começando com práticas epilinguísticas, em que o aluno reflete sobre a língua a partir de situações de uso, e, posteriormente, incorporando atividades de natureza metalinguística, que exigem maior sistematização e consciência sobre o funcionamento do sistema linguístico.

Segundo os PCNs, esse movimento pedagógico tem como meta qualificar o uso da linguagem, favorecendo que, nos primeiros anos, os estudantes aprendam a observar e a controlar suas próprias produções orais e escritas. Gradativamente, esse trabalho deve se aprofundar, incorporando elementos de análise mais estruturados (Brasil, 1997, p. 31).

Com base nesses pressupostos, os PCNs adotam uma compreensão da linguagem como *prática social e discursiva*, caracterizada por sua natureza dialógica e histórica, realizada nas interações entre sujeitos em contextos específicos. A BNCC (Brasil, 2017) partilha dessa concepção e acrescenta a necessidade de considerar os novos modos de circulação da linguagem na sociedade contemporânea. Para a BNCC, as crianças aprendem em meio às práticas sociais de linguagem presentes em sua realidade cotidiana, e tais experiências desempenham papel decisivo no processo de letramento. Essa valorização do uso da língua em contextos autênticos torna-se ainda mais relevante diante da diversidade de gêneros discursivos e do crescimento de textos multissemióticos e multimidiáticos, próprios da cultura digital. Nesse ambiente, os alunos entram em contato com “[...] diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia” (Brasil, 2018, p. 70).

Considerando as transformações sociais relacionadas à emergência dos chamados novos letramentos, a BNCC (Brasil, 2017) recomenda que o ensino da língua portuguesa se mantenha ancorado nos eixos estruturantes já estabelecidos para a área: oralidade, leitura/escuta, produção escrita e multissemiótica, além da análise linguística/semiótica. Nesse sentido, o documento ressalta que conteúdos como literatura, norma-padrão, variedades linguísticas e estudos de

caráter teórico ou metalinguístico não devem ser tratados de forma isolada, mas articulados em um processo de reflexão constante, que contribua para ampliar as habilidades de uso da língua em diferentes situações comunicativas.

Nesse contexto, quando se trata da *intencionalidade* das práticas de linguagem, percebe-se, no Brasil, a influência de concepções construtivistas, originadas no pensamento de Piaget e posteriormente aplicadas ao campo educacional. Essa perspectiva enfatiza a *centralidade do sujeito* no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, de modo que as práticas pedagógicas precisam considerar os contextos reais de letramento vivenciados pelas crianças. Nesse aspecto, os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) atestam que a exposição contínua a estímulos linguísticos diversificados favorece a construção do conhecimento sobre a língua.

No entanto, ressalta-se que ouvir, falar, ler e escrever não se desenvolvem exatamente nesta sequência, mas de forma inter-relacionada e simultaneamente. Assim, é sabido que as crianças, antes de entrarem para a escola, já elaboram naturalmente hipóteses sobre a linguagem escrita no geral e sobre o que esta representa, em particular. Porém,

[...] nem sempre consideram que a linguagem escrita representa a linguagem oral ou, quando tal acontece, não é de imediato que descobrem quais as unidades do oral que estão representadas. Estas hipóteses podem ser acedidas quando se pede às crianças para escreverem, como souberem, um conjunto de palavras ou frases e se interage com elas a propósito do que escreveram (Cadime, 2009, p. 401).

Resultados da ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização), concluída em 2016, mostram que 54,73% de mais de 2 milhões de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental apresentaram baixo desempenho no exame de proficiência em leitura. Desse total, cerca de 450 mil alunos foram incapazes de localizar informação explícita em textos simples de até cinco linhas e de identificar a finalidade de textos como convites, cartazes, receitas e bilhetes.

A leitura, a análise e a produção de textos são essenciais para a atuação social e política do indivíduo, capacitando-o a interpretar mensagens verbais e não verbais em uma sociedade digital marcada pela superestimulação visual. No âmbito escolar, os componentes curriculares devem desempenhar um papel central promovendo um letramento eficaz, que desenvolve fluência oral e escrita. Para alcançar esse letramento, métodos de alfabetização fundamentados em evidências científicas são cruciais, especialmente em línguas alfabéticas como o português brasileiro, onde a relação entre sons e letras é a base para a aprendizagem inicial.

Nesse contexto, os programas de ensino que utilizam o método fônico fundamentam-se em uma robusta literatura científica das últimas três décadas, que destaca a importância da consciência fonológica, a habilidade de reconhecer e manipular os sons da fala, para o

aprendizado da leitura e da escrita. Em países que adotam sistemas alfabéticos de escrita, como o Brasil, o método fônico tem mostrado resultados consistentes, especialmente em iniciativas como o PNAIC (2012-2018) e o Programa Tempo de Aprender (2019-2023), que priorizaram a correspondência entre grafemas e fonemas para a alfabetização inicial. Essas práticas, alinhadas às demandas de uma sociedade que valoriza a comunicação escrita, fortalecem as bases do letramento, capacitando os alunos, desde as etapas da Educação Infantil, ao processo de alfabetização.

Apesar da consolidação de diferentes métodos de alfabetização no Brasil, estimativas do IBGE (Pesquisa Nacional por Amostragem Domiciliar – PNAD, 2002) informam que 635.902 crianças entre dez e catorze anos são analfabetas, ou seja, 3,8% do total de crianças dessa faixa etária. Ora, uma parcela significativa dessas crianças já esteve em escola ou em ambiente que favorecesse a alfabetização, vive em cidades, cercadas por painéis, cartazes, letreiros, jornais, internet, livros, entre outros, e, verifica-se que o mero contato com um ambiente letrado não foi, por si só, suficiente para que tais crianças pudessem fazer hipóteses de leitura ou testar eficazmente essas hipóteses. É presumível admitir que o contato com letras e livros, sem a instrução direta do princípio alfabético e de técnicas concretas de leitura, não é suficiente para alfabetizar.

Nesse sentido, apesar da leitura ser uma habilidade específica da espécie humana, assim como a fala, ela não decorre diretamente das capacidades inatas que seriam ativadas por simples exposição ao texto, como preconizam algumas metodologias globais de ensino da leitura. Aprender a ler requer um ensino explícito do princípio alfabético e de técnicas específicas transmitidas por meio de uma instrução direta.

Aprender a ler requer uma instrução adquirida [...] e depende essencialmente de uma conquista crucial pelo educando que é a **compreensão, alcançada com a mediação de leitores proficientes**, do princípio subjacente ao código alfabético. É importante que professores e pais admitam que a leitura é uma atividade mental altamente complexa e organizada” (Apprendre à Lire. Introduction: Apprendre à lire n'est ni naturel ni surnaturel. Observatoire National de la Lecture, Centre National de Documentation Pédagogique, 2001, pp. 1-2.)

Viana da Silva (2022), reflete que o ser humano constrói hipóteses linguísticas diferentes de conhecimento sobre a escrita, portanto, entender os modos de compreensão dos alfabetizandos sobre o sistema de leitura alfabética é algo que se faz necessário, pois “compreender como a criança pensa e age sobre a língua pode ser um diferencial para as práticas alfabetizadoras”. Uma teoria concebida à revelia das preocupações práticas, elaborada apenas para satisfazer a criatividade de um único criador, não tem valia eficaz no campo da prática.

É possível que uma descrição linguística que tenha mais a ver com o modo como as pessoas compreendem o uso da língua, ou seja, os conhecimentos que as pessoas têm de suas práticas linguísticas, seja mais útil para o processo de ensinar/aprender do que uma descrição informada por determinada teoria (Moita Lopes, 1996, p. 18).

No contexto do ensino da leitura, várias abordagens e métodos têm sido debatidos e implementados ao longo dos anos. Em termos históricos, também Braslavsky (1971), Bellenger (1979) e Rizzo (1986) destacam que os métodos de alfabetização se dividem em dois grupos: métodos sintéticos e métodos analíticos. Entre esses métodos, os chamados sintéticos apresentam sua base apoiada na linguística e na promoção de uma compreensão sólida da relação entre sons e letras. Já os métodos analíticos partem do ensino da visão global da palavra inserida em contextos, explorando um processo de análise mental mais adequada a crianças em nível de ensino fundamental 2, isto é, a partir dos 11 anos de idade, nível em que a habilidade de fluência de leitura se apresenta mais sólida.

Considerando tais definições, enquanto o paradigma construtivista estuda os níveis e hipóteses das crianças acerca da escrita, o paradigma fonológico procura entender como os alfabetizando agem efetivamente sobre o sistema de escrita/leitura alfabética (Ehri, 2008; Ferreiro; Teberosky, 1999; Soares, 2019).

Para evidenciar a incidência desse assunto nos últimos 4 anos, destaca-se que o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Alfabetização (Sealf), apresentou em 2019 a Política Nacional de Alfabetização (PNA) delineada em um documento escrito em conjunto por representantes da Secretaria de Alfabetização (Sealf), da Secretaria de Educação Básica (SEB), da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp), da Secretaria Executiva (SE), do Gabinete do Ministro, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Essa equipe analisou a situação atual da alfabetização no Brasil, por meio de audiências com representantes da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE), do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), e convidando renomados pesquisadores da área de alfabetização para apresentarem suas contribuições.

Conforme o PNA (2019), essas audiências foram importantes para ouvir diversos setores envolvidos com o tema. O grupo de trabalho também estudou experiências positivas de estados e municípios brasileiros, bem como de outros países que estabeleceram suas políticas

de alfabetização com base em evidências científicas e melhoraram os índices não só de leitura e escrita, mas também de matemática.

Por fim, as descobertas científicas sobre o uso dos métodos sintéticos, analíticos e globais de alfabetização, servem de farto recurso para esta pesquisa, permitindo fazer comparações sobre sua aplicabilidade prática.

## **1.2 O Grande Debate: *code emphasis* X *whole language***

O chamado “grande debate dos métodos” (Morais, 1996, p. 261) estende-se há mais de um século e opõe duas concepções distintas de alfabetização. De um lado, está a perspectiva que enfatiza a aprendizagem sistemática do código escrito (*code emphasis*), conhecida como método fônico; de outro, a abordagem que privilegia a linguagem em sua totalidade (*whole language*), representada pelo método global.

O método fônico, caracterizado pelo *Code Emphasis*, parte do princípio de que a aprendizagem da leitura deve estar fundamentada na correspondência entre fonemas e grafemas. Nesse modelo, a criança aprende, de forma sistemática e sequencial, a decodificar as unidades sonoras da língua até alcançar a leitura de palavras e textos. Segundo Adams (1990), a instrução fônica fornece ao aluno as ferramentas necessárias para decifrar o sistema alfabético, o que favorece a autonomia leitora e previne dificuldades posteriores. Pesquisas de Ehri (2005) reforçam que a consciência fonêmica está fortemente associada ao sucesso inicial na alfabetização. Contudo, alguns críticos apontam que a aplicação rígida do método pode tornar-se mecânica, reduzindo o contato da criança com textos significativos (Soares, 2004).

Em contrapartida, o movimento do *Whole Language* defende que a aprendizagem da leitura deve ocorrer de maneira natural, imersa em contextos significativos, em que a criança interaja com textos completos desde o início. Goodman (1986), um dos principais expoentes da abordagem, afirma que a leitura é um processo de construção de sentido e que o aprendiz deve ser exposto à língua em sua forma integral, em práticas reais de leitura e escrita. Essa perspectiva enfatiza a função social da linguagem, estimulando a criatividade e o prazer pela leitura. No entanto, estudos posteriores (Chall, 1996; Snow, 2002) demonstram que a ausência de instrução explícita em fonética pode deixar lacunas no processo de alfabetização, especialmente entre crianças que apresentam dificuldades.

A diferença central entre as abordagens está, portanto, na ênfase dada ao processo: enquanto o *Code Emphasis* considera que a criança deve aprender a decodificar o sistema

alfabético para, posteriormente, alcançar a compreensão, o *Whole Language* acredita que a compreensão global precede e orienta o domínio do código. Como apontam Adams (1990) e Ehri (2005), os melhores resultados têm sido observados em propostas equilibradas, que conciliam a instrução sistemática da consciência fonêmica com a leitura de textos integrais, modelo conhecido como *Balanced Literacy*.

Nesse sentido, Chartier (2007) provoca ao afirmar que “se os professores têm métodos tão ruins, o que é preciso explicar não é o fracasso, é o sucesso”. Sua reflexão chama atenção para a necessidade de investigar mais profundamente a relação entre a consciência fonológica e o desempenho das crianças em idade pré-escolar, articulando esse aspecto à dimensão social do uso da língua, a capacidade de interpretar o que se lê e de empregar a leitura e a escrita com liberdade e autonomia, processo denominado “letramento”.

Para Maciel (2010, p. 48), “método é um caminho a ser seguido” e, embora não se reduza a um livro didático, muitas vezes é entendido e usado como “único caminho possível” para alfabetizar. O mesmo autor destaca ainda que historicamente a palavra “método” recebeu diferentes conotações, em alguns momentos até mesmo contraditórias, e durante muito tempo aqui no Brasil o termo esteve vinculado diretamente à produção de livros didáticos mais conhecidos como “cartilhas de alfabetização”.

A seguir, apresenta-se um resumo histórico, a partir da década de 60, dos métodos (cartilhas) de alfabetização, suas características principais e as influências político-pedagógicas que inspiraram o material.

Quadro 3 - Cronologia das cartilhas consideradas como métodos de alfabetização no Brasil

<b>Cartilha</b>	<b>Ano</b>	<b>Autor</b>	<b>Método de alfabetização</b>	<b>Principais características</b>	<b>Influência pedagógica / contexto histórico</b>
<b>Cartilha Maternal</b>	1876	João de Deus (Portugal)	Sintético (silábico/fônico)	Baseada na memorização e repetição; foco em sílabas; muito usada em escolas brasileiras.	Inspirada pelo positivismo e pela pedagogia tradicional do século XIX; valorizava disciplina, ordem e repetição.
<b>Cartilha Novo Primeiro Livro de Leitura</b>	1870	Abílio César Borges (Barão de Macaúbas)	Sintético-silábico	Defendia disciplina e repetição; visava atender à alfabetização inicial em massa.	Enraizada em uma pedagogia higienista e disciplinadora, ligada ao projeto de modernização do Império.
<b>Cartilha Sodré</b>	1930	Benedicta Stahl Sodré	Sintético-silábico	Estrutura simples; silabação; leitura progressiva.	Ligada ao contexto da República Velha e do início da Era Vargas, com foco em escolarização básica e moralização.
<b>Cartilha do Povo</b>	1932	Manuel Bergstrom	Silábico/fônico	Pretendia ser popular e acessível;	Influenciada pelo movimento da Escola

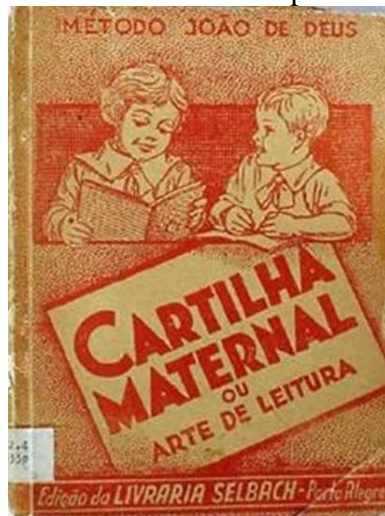
		Lourenço Filho		foco na decodificação.	Nova (década de 1930), embora mantivesse práticas tradicionais.
<b>Cartilha Proença</b>	1940	Antônio Firmino Proença	Silábico/fônico	Muito difundida; enfatizava repetição e leitura em voz alta.	Contexto da educação nacionalista do Estado Novo (Getúlio Vargas); visava formar cidadãos disciplinados e patriotas.
<b>Caminho Suave</b>	1948	Branca Alves de Lima	Sintético (silábico-fônico)	A mais popular; uso massivo até os anos 1980; desenhos ilustrativos; memorização de sílabas; “BA-BE-BI-BO-BU”.	Predominou durante o auge do período desenvolvimentista (1950–1980); associada à alfabetização em massa e à pedagogia católica tradicional.
<b>Cartilha Alegria de Ler</b>	1960	Sylvia Alves	Sintético com elementos analíticos	Mantém base silábica, mas inclui pequenos textos significativos.	Período de transição: ainda fortemente tradicional, mas influenciado pela busca de maior sentido na leitura.
<b>Cartilha Alfa e Beto</b>	2000	João Batista Araujo e Oliveira	Fônico (sistemático)	Retomada explícita do ensino fônico; foco em consciência fonêmica e decodificação.	Movimento de reação ao construtivismo; alinhada a programas de alfabetização municipais e políticas de resultados.

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Em primeira análise, vê-se que história da alfabetização no Brasil está profundamente ligada ao uso das cartilhas, que, ao longo de mais de um século, constituíram o principal recurso didático das escolas na iniciação da leitura e da escrita. Essas obras não apenas propunham métodos específicos de ensino, mas também refletiam as concepções pedagógicas, sociais e políticas de seus respectivos contextos históricos.

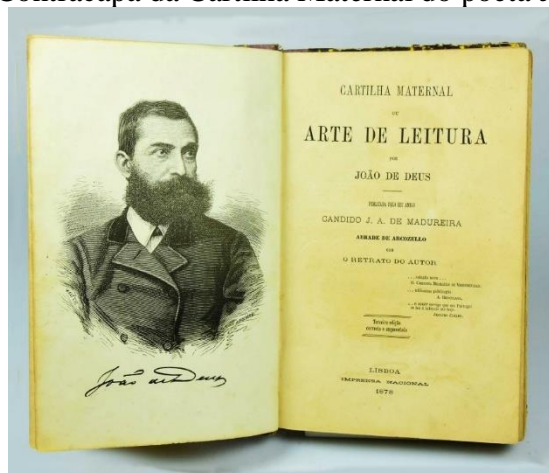
As primeiras cartilhas a ganhar projeção datam do século XIX, com influência europeia. Em 1876, foi publicada em Portugal a Cartilha Maternal, de João de Deus, amplamente utilizada também em escolas brasileiras. Estruturada a partir do método sintético silábico-fônico, sua proposta baseava-se na repetição e na memorização, valorizando a ordem e a disciplina, princípios afinados à pedagogia positivista da época.

Figura 1 - Capa da Cartilha Maternal do poeta João de Deus (1876)



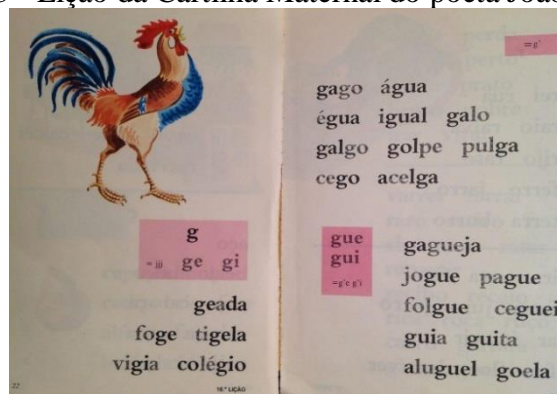
Fonte: Acervo da pesquisa

Figura 2 - Contracapa da Cartilha Maternal do poeta João de Deus



Fonte: Acervo da pesquisa

Figura 3 - Lição da Cartilha Maternal do poeta João de Deus



Fonte: Acervo da pesquisa

Pouco depois, ainda no período imperial, o brasileiro Abílio César Borges, conhecido como Barão de Macaúbas, elaborou a Cartilha Novo Primeiro Livro de Leitura, igualmente fundamentada no método sintético. Essa obra tinha como objetivo atender às demandas da alfabetização em massa, carregando marcas do ideário higienista e disciplinador que caracterizava a educação como instrumento de civilização e progresso.

Figura 4 - Capa da Cartilha Novo Primeiro Livro de Leitura de Abílio Borges, Barão de Macaúbas



Fonte: Acervo da pesquisa

Figura 5 - Abertura da Cartilha Novo Primeiro Livro de Leitura de Abílio Borges



Fonte: Acervo da pesquisa

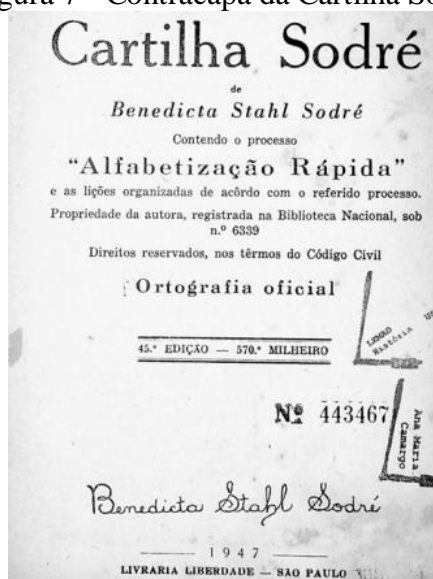
Na primeira metade do século XX, com a consolidação da República e, posteriormente, durante o Estado Novo, novas cartilhas se difundiram. A Cartilha Sodré (décadas de 1930 a 1940), de Benedicta Stahl Sodré, mantinha a tradição do silabário progressivo, sintético, silábico-fônico, com foco na decodificação gradual e progressiva das sílabas, respondendo às necessidades de escolarização básica em um contexto de moralização social. A cartilha tinha ampla circulação em escolas públicas e privadas, sendo considerada uma das referências tradicionais de alfabetização no país.

Figura 6 - Capa da Cartilha Sodré



Fonte: Acervo da pesquisa.

Figura 7 - Contracapa da Cartilha Sodré



Fonte: Acervo da pesquisa.

Na mesma década, Manuel Bergstrom Lourenço Filho publicou a (1932), que pretendia ser popular e acessível. Embora lançada no auge das discussões da Escola Nova, a obra pouco incorporou suas inovações pedagógicas, permanecendo próxima da prática tradicional.

Figura 8 - Capa da Cartilha do Povo de Lourenço Filho



Fonte: Acervo da pesquisa.

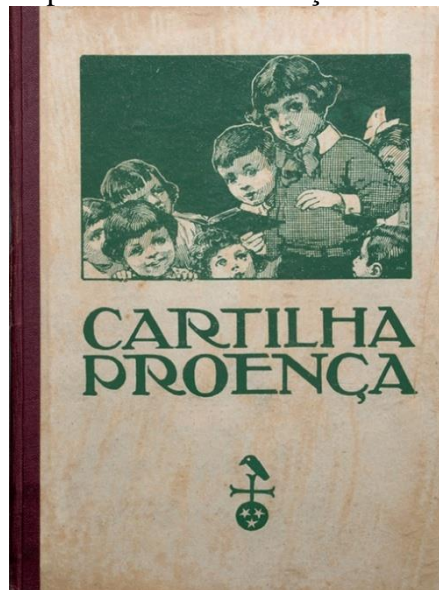
Figura 9 - Interior da Cartilha do Povo de Lourenço Filho



Fonte: Acervo da pesquisa.

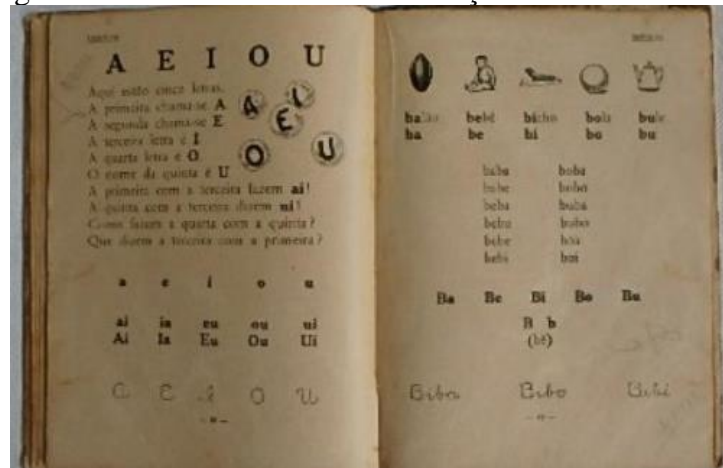
Já nos anos 1940, a Cartilha Proença, de Antônio Firmino Proença, tornou-se uma das mais utilizadas no país. Sua proposta centrava-se na repetição e na leitura em voz alta, alinhando-se ao projeto nacionalista e cívico do Estado Novo, que via na escola um espaço de formação do cidadão disciplinado e patriota.

Figura 10 - Capa da Cartilha Proença de Antônio Proença



Fonte: Acervo da pesquisa.

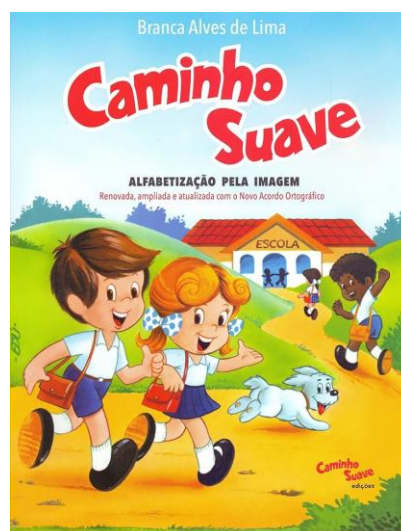
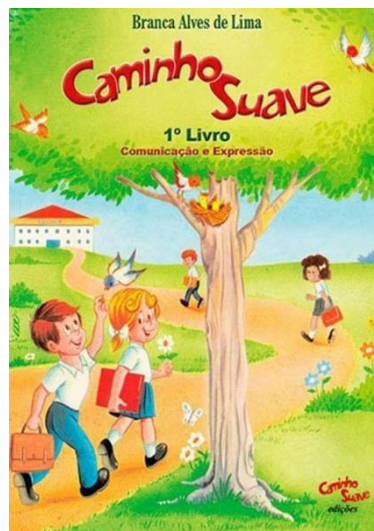
Figura 11 - Interior da Cartilha Proença de Antônio Proença



Fonte: Acervo da pesquisa.

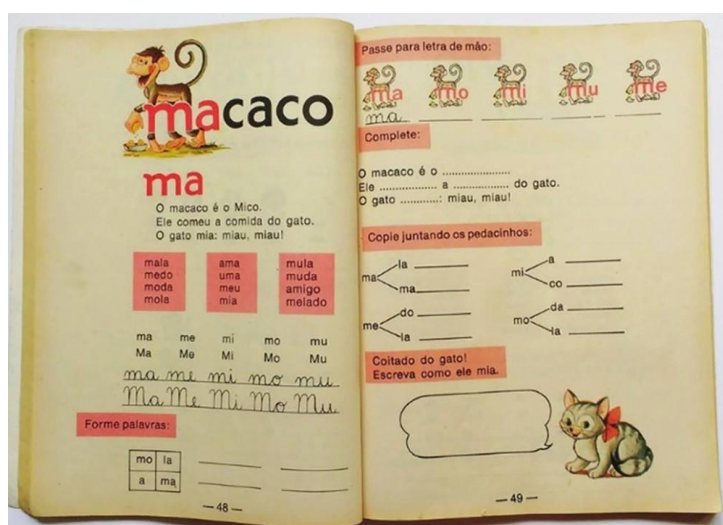
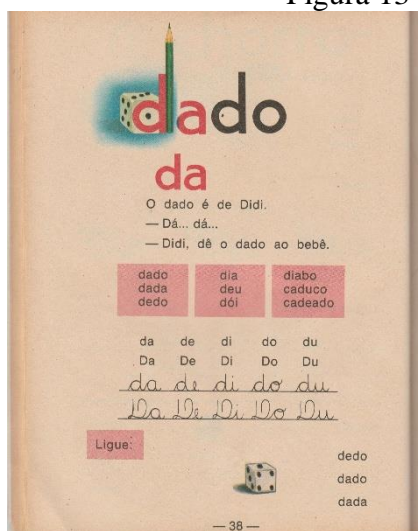
Entretanto, a cartilha que mais marcou a educação brasileira foi, sem dúvida, o Caminho Suave, publicado em 1948 por Branca Alves de Lima. Estruturada pelo método sintético fônico-silábico, rapidamente se tornou sinônimo de alfabetização, sendo utilizada em larga escala até os anos 1980. Sua popularidade deveu-se à combinação entre o treino silábico tradicional e o uso de ilustrações atrativas, o que conferia ao material uma aparência mais moderna e acessível. Inserida em um contexto de expansão da escolarização e de forte presença da pedagogia católica, a cartilha contribuiu para consolidar a visão de que aprender a ler significava, sobretudo, dominar a decodificação das sílabas.

Figura 12 - Edições da Cartilha Caminho Suave de Branca Alves Lima



Fonte: Acervo da pesquisa.

Figura 13 - Interior da Cartilha Caminho Suave



Fonte: Acervo da pesquisa.

A partir das décadas de 1960 e 1970, surgiram tentativas de renovação. Obras como a Alegria de Ler (Sylvia Alves, 1969), que buscavam aproximar a alfabetização do universo infantil, introduzindo histórias curtas, atividades lúdicas e pequenos textos, embora ainda ancoradas em estruturas silábicas.

Figura 14 - Capa da Cartilha Alegria de Ler (Sylvia Alves, 1969)



Fonte: Acervo da pesquisa

A partir da década de 1970, surgiram no Brasil discussões pedagógicas influenciadas pelas pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que enfatizavam a construção ativa do conhecimento da leitura e da escrita pelas crianças. Embora essas ideias tenham influenciado materiais didáticos e propostas de ensino em escolas experimentais, não há registro de cartilhas amplamente difundidas que rompam radicalmente com a tradição silábica nesse período.

Já nos anos 2000, observa-se um movimento de retomada dos métodos fônicos sistemáticos, em resposta às críticas dirigidas às abordagens construtivistas e à preocupação com resultados mensuráveis na alfabetização. Nesse contexto, destaca-se a Cartilha Alfa e Beto, de João Batista Araujo e Oliveira, que organiza a instrução de forma fônica, com foco na consciência fonêmica e na decodificação. A cartilha foi adotada em diferentes redes de ensino no Brasil, inserida em políticas de alfabetização alinhadas a avaliações externas, como o Saeb e a Prova Brasil.

Esse percurso histórico evidencia um movimento oscilante na alfabetização brasileira: a predominância dos métodos sintéticos-fônicos ao longo do século XX; o surgimento de reflexões analíticas e construtivistas nas décadas de 1970 e 1980; e, mais recentemente, a

retomada do fônico sistemático como resposta a críticas de eficácia. As cartilhas, portanto, funcionaram não apenas como instrumentos pedagógicos, mas também como expressões de projetos políticos, culturais e sociais que marcaram a história da educação no Brasil.

Nesse sentido, as autoras brasileiras Mortatti (2000) e Frade (2003, 2005), em seus estudos sobre a história da alfabetização, apontam uma série de disputas entre métodos de alfabetização e mesmo entre métodos e “desmetodologização” que mostram a complexidade de se definir um método hegemônico ou mais eficiente.

A famigerada “psicogênese da língua escrita”, fruto da pesquisa realizada por Ferreiro e Teberosky (1986), abriu as portas para enxergar o processo de alfabetização de forma invertida, nomeando o aluno como “construtor do seu próprio conhecimento”, teoria abalizada pelo termo “aprendizagem por descoberta”, isto é, sem necessariamente uma instrução explícita sobre o que deve ser aprendido/conhecido.

Acreditou-se com Ferreiro (1986), que a criança aprende a escrever escrevendo, e com o letramento, que é preciso escrever sempre com uma função, encarando a escrita como um objeto social, isto é, existe a possibilidade de escrever e ler ao mesmo tempo, inserindo o aprendiz em situações-problema em que ele precise exercer tal habilidade.

Soares (1998) aponta que a definição de letramento apresenta certas dificuldades devido a questões conceituais, mas enfatiza a relevância de compreendê-lo e distingui-lo do processo de alfabetização, já que “um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado” (Soares, 1998, p. 39). Segundo a autora, a vivência com a leitura e a escrita provoca uma transformação no sujeito letrado, levando-o a uma nova condição em diferentes aspectos. Além disso, ela define letramento como “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (Soares, 1998, p. 40).

Com exceção de certas patologias, como nas formas graves de autismo, todas as crianças adquirem uma linguagem oracional desde que não sejam privadas de experiência linguística, ou seja, de um ambiente que lhe proporcione um contínuo letramento, onde ela possa exercitar a comunicação em suas diversas formas.

As crianças surdo-mudas, fora de qualquer educação oral, podem adquirir uma linguagem gestual altamente estruturada e tão rica em possibilidades comunicativas quanto a linguagem falada. Assim, as crianças com deficiência intelectual podem, elas também, adquirir a linguagem, bem como aquelas acometidas pela Síndrome de Williams<sup>7</sup>, que é devida a um

---

<sup>7</sup> A *Síndrome de Williams* é uma condição genética rara causada por uma deleção no cromossomo 7, caracterizada por traços faciais típicos, atraso no desenvolvimento, dificuldades cognitivas, habilidades verbais relativamente preservadas e comportamento social excessivamente amigável.

distúrbio metabólico, podem atingir o nível linguístico de uma criança de nove ou dez anos, embora possam não ultrapassar a idade mental de seis anos.

Morais (1996) comenta que, em contraste com essa força irresistível da linguagem, quantas crianças vivas e inteligentes fracassam lamentavelmente na aprendizagem da leitura e da escrita.

Ao contrário da linguagem falada, para aprender a ler e a escrever são necessárias escolas, uma instrução, até mesmo para um pequeno gênio! O reconhecimento desses paradoxos constitui o melhor ponto de partida de uma reflexão eficaz sobre os problemas da aprendizagem da leitura e da escrita. (Morais, 1996, p. 44).

Citando Saussure, Moraes diz que é inexato, já que insuficiente, dizer, como fez o próprio Saussure, que a única razão de ser da escrita é “representar a língua”. Embora pareça lamentar a “tirania da letra”, Saussure mede muito bem suas consequências: “a escrita vela a vista da língua”, ela é “um travestimento”, “influi sobre a língua e a modifica” e “acaba por usurpar o papel principal”. Ora, os sons das palavras evocam inevitavelmente letras, como também não deixam de despertar sentidos.

Morais (1996) explica que no nosso sistema mental, as representações semânticas, fonológicas e ortográficas das palavras comunicam de maneira totalmente interativa. Assim, quando o estímulo inicial é uma palavra escrita, sua representação fonológica é ativada, como é ativada a representação ortográfica de uma palavra ouvida.

O mesmo autor apresentou os resultados de uma pesquisa sobre alfabetização e consciência fonológica que confirmou a hipótese da existência de uma influência mútua entre o desenvolvimento da consciência fonológica e aquisição da linguagem escrita. Muitos estudos sobre consciência fonológica revelaram que alunos com dificuldades em leitura e escrita apresentam baixos níveis de consciência fonêmica.

Scliar-Cabral (2003) esclarece que a leitura antecede a probabilidade de escrita, considerando que não existe a possibilidade de alguém, criança ou adulto, aprender a escrever conscientemente sem antes ter aprendido a ler, pois “quando se lê não se está escrevendo, mas quando se escreve, a leitura é obrigatória”. Ao contrário da fala, a escrita propicia uma possibilidade diferente de “reificação ou conceitualização”, uma vez que o pensamento pode aprofundar-se e tornar-se reflexivo, com as várias voltas possibilitadas pelo texto escrito aos trechos mais difíceis, surgindo daí os pensamentos filosófico e científico.

Existem ainda, segundo a autora, limites em se fazer metalinguagem (usar a própria língua para refletir sobre outro sistema de signos) com o sistema oral. Ou seja, a distância entre sujeito e objeto de conhecimento na escrita é maior que na fala. É assim que a fala é percebida

como um *continuum* de sons tanto por crianças pequenas como por adultos mesmo não alfabetizados, enquanto o contato com o sistema alfabético permitirá um gradual distanciamento dela, a fala, para levar à percepção consciente de que a sílaba pode ser desmembrada em unidades menores, os fonemas. Essa consciência não é encontrada em sujeitos que não tiveram contato com o sistema alfabético.

Soares (2003) afirma que existem dois aspectos que se conjugam na alfabetização, um é a técnica, ou seja, a aquisição do sistema de escrita alfabético, e, o outro, o seu uso nas diferentes práticas sociais que requerem essa técnica, e ainda adverte.

Tais discussões sobre alfabetização aconteceram em outros países e nos Estados Unidos, por exemplo, pesquisadores chegaram à conclusão de que as crianças aprendem quando se trabalham as relações grafema-fonema. Assim, neste país, não se estabeleceu um método, mas definiu-se que a escola deve trabalhar a aquisição do sistema alfabético e ortográfico.

Essa afirmação está fundamentada em estudos científicos conduzidos principalmente a partir da década de 1990, com destaque para o *National Reading Panel* (NRP, 2000) e relatórios subsequentes. O NRP, estabelecido pelo Congresso dos EUA, publicou um relatório seminal que revisou milhares de estudos sobre alfabetização e identificou cinco componentes essenciais para o ensino eficaz da leitura: consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência, vocabulário e compreensão textual. Entre esses, a instrução fônica sistemática, que enfatiza as relações grafema-fonema, foi considerada fundamental para a alfabetização inicial, especialmente para crianças do jardim de infância ao 2º ano, melhorando a decodificação, a leitura de palavras e a compreensão, particularmente para alunos em risco de dificuldades. Esse achado solidificou a importância de abordagens baseadas em evidências, como o método fônico, em oposição a métodos analíticos, como o *whole language*, que priorizam contexto e significado em detrimento da decodificação.

A partir do relatório do NRP, o movimento conhecido como *Science of Reading* ganhou força nos EUA, reunindo evidências de neurociência, psicologia cognitiva e educação. Estudos de Stanislas Dehaene (2009), José Morais (1996) e outros neurocientistas mostraram que a leitura depende da ativação de circuitos cerebrais que mapeiam sons (fonemas) a símbolos gráficos (grafemas), um processo otimizado com instrução explícita e sistemática. Logo, a Ciência da Leitura enfatizou que a decodificação é a base para a leitura autônoma, argumento central para a análise da importância do método fônico nesta pesquisa.

Nos EUA, a ausência de um currículo nacional unificado impede a adoção de um único método de alfabetização. No entanto, a partir das evidências do NRP e da *Science of Reading*,

muitos estados implementaram diretrizes que priorizam a instrução fônica sistemática. Por exemplo, leis recentes em estados como Flórida, Mississippi e Texas, entre 2010 e 2020, exigem que as escolas incorporem práticas baseadas em evidências para ensinar o sistema alfabético e ortográfico, incluindo a consciência fonêmica e as relações grafema-fonema. Programas federais, como o *Reading First* (2002-2008), também reforçaram essa abordagem, exigindo que escolas adotassem currículos fundamentados em pesquisa científica. Assim, embora não exista um método único nacional, a ênfase no ensino sistemático do sistema alfabético tornou-se um consenso em muitas jurisdições.

Comparações internacionais reforçam essas conclusões, mostrando que, em línguas alfabéticas mais regulares, como o português ou o espanhol, a instrução fônica acelera a alfabetização, e os EUA adaptaram essa lógica para o inglês, apesar de sua ortografia menos transparente. Estudos longitudinais, como os conduzidos pelo *National Institute of Child Health and Human Development* (NICHD), indicam que crianças expostas à instrução fônica sistemática apresentam melhores resultados em leitura e escrita do que aquelas submetidas a métodos ecléticos ou contextuais.

No Brasil, onde o método fônico esteve presente desde a República Inicial, mas foi frequentemente obstruído por abordagens construtivistas ou ecléticas, como as de Emília Ferreiro, iniciativas recentes, como o Programa Tempo de Aprender (2019-2023) e o Conta pra Mim (2020), começaram a incorporar essas evidências, promovendo a consciência fonológica e a decodificação, em resposta a lacunas históricas na alfabetização, como os 50% de analfabetismo funcional apontados pelo INAF (2003).

Em resumo, décadas de pesquisa nos EUA culminaram em um consenso científico sobre a necessidade de ensinar sistematicamente as relações grafema-fonema para a aquisição eficaz do sistema alfabético e ortográfico. Esse consenso não impõe um método único, mas prioriza práticas baseadas em evidências, como o método fônico, que podem enriquecer o debate brasileiro sobre alfabetização, especialmente considerando nossos desafios históricos de qualidade e desigualdade social.

Além de Moraes (1996), muitas pesquisas são unânimes em afirmar que existe uma relação entre a capacidade de analisar fonologicamente e as habilidades de ler e escrever, como em Barreira e Maluf (2001), que apresentaram resultados de um estudo que relatou correlações positivas entre o nível de consciência fonológica e o desempenho nas atividades de leitura e escrita. A maioria dessas pesquisas afirma que as dificuldades de leitura e escrita são causadas pela incapacidade de analisar fonologicamente, conforme enfatiza Lamprecht:

Crianças que tem consciência dos fonemas avançam de forma mais fácil e produtiva para a escrita e para a leitura criativas. As que não têm consciência dos fonemas correm sérios riscos de não conseguirem aprender a ler. Os educadores que ensinam consciência fonológica descobriram que, fazendo isso, aceleram o crescimento de toda a turma em termos de leitura e de escrita, ao mesmo tempo em que reduzem a incidência de crianças com atraso na leitura. Além disso, perceberam que, prestando atenção à consciência fonológica das crianças, tiram a fônica do campo do treinamento puro, tornando-a mais fácil de ser aprendida e mais interessante para os alunos (Lamprecht & Costa, 2006, p. 17).

O método fônico, embasado por sólidas evidências científicas, apresenta-se como uma metodologia mais aberta a iniciar o processo de alfabetização, sobretudo quando integrado a práticas de compreensão textual. Em texto de Braslavsky (1971) sobre métodos de leitura já aparecia a controvérsia sobre a necessidade de se encontrar o método ou a sequência de procedimentos que facilitasse a aprendizagem da leitura e da escrita.

Morais (1996) destaca que, para evitar os equívocos cometidos por métodos tradicionais, as abordagens de alfabetização devem assegurar ao aluno a aquisição de dois domínios fundamentais do conhecimento:

1. Aprendizagem da linguagem escrita – envolve a compreensão e produção dos diferentes gêneros textuais, caracterizando o letramento.
2. Aprendizagem do sistema de notação escrita – refere-se ao domínio do sistema alfabético de escrita, ou seja, à alfabetização.

O autor enfatiza que ambos os domínios devem ser trabalhados de forma equilibrada, sem que um seja priorizado em detrimento do outro. Além disso, ressalta que o aprendizado do sistema de notação escrita exige um método estruturado. Nesse sentido, Frade (2003) reforça essa perspectiva ao observar que muitos alunos tiveram contato frequente com a escrita, mas não desenvolveram a habilidade de ler e escrever apenas por meio da exposição a eventos de letramento.

No entanto, também é importante notar que não existe um único método de alfabetização que funcione para todos os alunos, e muitos educadores incorporam elementos de diferentes abordagens para atender às necessidades individuais dos estudantes.

Vale considerar que a preferência por um método de alfabetização geralmente depende de uma série de fatores, incluindo a idade e o nível de desenvolvimento das crianças, suas habilidades linguísticas e as práticas educacionais específicas de uma região ou sistema educacional.

### 1.3 Síntese dos Métodos de Alfabetização: Sintéticos e Analíticos

Em termos históricos, é unânime entre os autores distinguir dois grupos entre os métodos de alfabetização: os métodos sintéticos e os métodos analíticos. Segundo Braslavsky (1971, p. 43-45), os *sintéticos* vão da leitura dos elementos gráficos (o alfabético, o fônico, o silábico) à leitura da totalidade da palavra; e os *analíticos*, partem da leitura da palavra, da frase ou do conto (historieta, parlenda), para chegar ao reconhecimento de seus elementos: a sílaba ou a letra.

Essa classificação considera o elemento linguístico em si, adotado como ponto de partida do processo (letra/fonema ou palavra), e as operações cognitivas envolvidas nessa fase inicial.

Segundo Braslavski (1971) e Bellenger (1979) os métodos sintéticos de alfabetização existem há mais de dois mil anos e os primeiros sinais do aparecimento desse método podem ser identificados já na Grécia antiga, pois “a utilidade das letras e seu conhecimento precoce atendiam a uma necessidade durante a Antiguidade: as letras serviam para marcar as notas músicas” (Bellenger, 1979, p. 53).

Braslavsky (1971), Bellenger (1979), Rizzo (1986) e Maciel (2010) relembram ainda que dentre os métodos sintéticos destacam-se os processos alfabético, fônico e silábico. Os métodos sintéticos apoiam-se na ideia de que a língua portuguesa é fonética e silábica, assim, a dedução seria a melhor maneira de dominar a leitura e que a aprendizagem da escrita se daria por meio de um processo que atente para essa característica.

Sistematizando, os métodos sintéticos de aprendizagem da linguagem escrita apresentam alguns princípios fundamentais. O primeiro deles é a decomposição das palavras: nesse processo, as palavras são fragmentadas em unidades menores, como letras ou grupos de letras (sílabas), e os alunos aprendem a associar essas unidades com sons específicos (fonemas).

Outro princípio central é a fonética, que enfatiza a correspondência entre letras (ou grupos de letras) e sons. Os alunos são orientados a identificar e pronunciar os sons individuais das letras e, em seguida, a combinar esses sons para formar palavras.

A progressão gradual constitui outra característica dos métodos sintéticos. O ensino inicia com letras e sons mais simples e evolui para palavras mais complexas, permitindo que os alunos desenvolvam suas habilidades de decodificação passo a passo.

Além disso, destaca-se a integração entre leitura e escrita. Os alunos aprendem a ler e escrever de forma simultânea, praticando a associação de sons e letras tanto na leitura quanto na produção escrita de palavras e frases.

Por fim, a prática de decodificação é um elemento central desses métodos. Os alunos são incentivados a ler palavras isoladas, sílabas ou pequenas frases, exercitando continuamente a habilidade de relacionar sons e letras.

Quanto aos métodos analíticos de aprendizagem da leitura e da escrita, eles se estruturam a partir de princípios diferentes dos sintéticos, priorizando a compreensão global antes da decomposição. Frade (2005, p. 22) afirma que estes métodos “procuram romper radicalmente com o princípio da decifração. São mais conhecidos como os métodos global de contos, o de sentencição e o de palavração”. Estes métodos tomam a palavra, a frase e o texto como unidade de análise. Neles está presente a preocupação com o *sentido do texto* durante a alfabetização.

O primeiro princípio característico dos métodos sintéticos é a apresentação de unidades maiores, como palavras, frases ou pequenos textos, que são oferecidos aos alunos desde o início, de modo a privilegiar o sentido e o uso social da língua escrita (Mortatti, 2000; Ferreiro & Teberosky, 1985). Nesse sentido, a partir dessas unidades maiores, ocorre o processo de análise, no qual os alunos são estimulados a identificar elementos menores, como sílabas e letras, a partir de palavras ou frases previamente conhecidas. Assim, a aprendizagem parte do todo para as partes, e não das partes para o todo (Soares, 2016).

Outro princípio relevante é a ênfase no significado, pois a leitura não é apresentada apenas como um exercício de decodificação, mas como uma atividade de construção de sentido. Dessa forma, os alunos aprendem a associar a escrita ao seu uso real, aproximando-se de textos que dialogam com sua experiência cotidiana (Ferreiro & Teberosky, 1985; Teberosky, 1990).

Os métodos analíticos também se caracterizam pela valorização da função social da leitura e da escrita, promovendo o contato dos alunos com textos que circulam em diferentes contextos sociais, como histórias, bilhetes ou canções. Esse aspecto busca despertar o interesse e mostrar a relevância da alfabetização para a vida prática (Soares, 2004; Tfouni, 1995).

Por fim, a progressão pedagógica nos métodos analíticos não segue apenas a ordem de complexidade fonética ou ortográfica, mas considera o repertório cultural da criança, partindo de textos mais próximos de sua realidade para ampliar gradualmente suas experiências com a leitura e a escrita (Mortatti, 2000; Soares, 2016).

O método global de leitura nasceu provavelmente no século XVII e, conforme Morais (1996, p. 262), propunha-se que se começasse associando diretamente as palavras e seus significados. A análise interna das palavras só interviria para permitir a leitura de palavras novas. No fim desse século e no início do século XXI, o método global se solidifica com ideias voltadas ao “ensino centrado na criança”.

Morais (1996) contextualiza ainda mais o método global ou analítico pontuando que, na França e na Bélgica, ganharam importância no início deste século sob a influência de Decroly<sup>8</sup>, considerado um dos precursores do método global de alfabetização, especialmente na Bélgica e na França, no início do século XX. O autor propunha a leitura global de palavras e frases, antes da aprendizagem de letras isoladas, o uso de textos com sentido completo, partindo do todo para as partes, a alfabetização integrada a temas de interesse da criança, com base em centros de interesse (como casa, alimentação, natureza etc.), uma abordagem ativa e observadora, em que a criança é protagonista da própria aprendizagem.

Todas essas premissas são muito próximas às concepções construtivistas da alfabetização. O professor lê um texto que as crianças repetem e que constitui a base para a identificação progressiva das palavras que o compõem. Uma variante desse método foi introduzida mais tarde por Freinet (método natural), que substituiu o texto escrito pelo professor por textos traduzidos pelas próprias crianças e ditados por estas ao professor (Morais, 1996).

Em 1955, Rudolph Flesch publicou, nos Estados Unidos, *Why Johnny Can't Read – And What You Can Do About It*, obra que rapidamente se tornou um best-seller. Seu sucesso se deveu, principalmente, à inquietação de pais e educadores diante das graves deficiências na aprendizagem da leitura entre as crianças norte-americanas — falhas essas atribuídas, em grande parte, ao uso disseminado do método global. Partindo do princípio de que a correspondência entre letras e sons é essencial para a alfabetização, Flesch argumentava que o método fônico é o único caminho “natural” para a aprendizagem eficaz da leitura. Embora sua retórica fosse, por vezes, exagerada, seu alerta trouxe à tona uma crítica relevante: o método global, ao privilegiar a memorização visual de palavras inteiras, ignora os mecanismos cognitivos fundamentais que sustentam a leitura, especialmente entre alunos em situação de vulnerabilidade.

A pesquisadora Marilyn Adams (1990) já destacava que a escolha do método de alfabetização é uma das questões mais politizadas da educação. Embora teóricos como Kenneth

---

<sup>8</sup> Ovide Decroly (1871–1932) foi um médico, psicólogo e educador belga, conhecido por suas contribuições à educação infantil e por desenvolver uma abordagem pedagógica centrada na criança. Ele defendia uma escola voltada para a vida real, com ensino baseado em interesses naturais, atividades concretas e globais.

Goodman (1986), defensor do método global e ex-presidente da *International Association of Reading*, tentem relativizar o debate ao afirmar que os métodos não têm vínculo político, o ponto central da discussão pedagógica permanece: qual abordagem realmente favorece a aprendizagem da leitura, sobretudo entre crianças de contextos socioculturais menos favorecidos?

A resposta mais consistente veio de uma pesquisa de base empírica, conduzida por Jeanne Chall (1967). Seu relatório oficial, publicado em 1967 sob o título *Learning to Read: The Great Debate*, analisou 22 programas de ensino em mais de trezentas salas de aula nos Estados Unidos, Inglaterra e Escócia. Inicialmente neutra em relação aos métodos, Chall concluiu, com base em evidências robustas, que programas que incluem instrução fônica precoce e sistemática produzem resultados significativamente superiores em leitura, sobretudo na fase inicial da alfabetização. Tais achados colocam em xeque a eficácia do método global, que negligencia a decodificação como habilidade fundamental para o domínio da leitura.

Apesar de todas as evidências científicas, empíricas e históricas apresentadas pelos autores de que os métodos sintéticos se apresentam mais eficazes para o ensino da leitura do que os métodos analíticos, a convicção destes cientistas não é aceita pela maioria dos educadores e dos formadores de docentes (Morais, 1996, p. 264). Moraes questiona:

Por que as ideias do método global são mais atraentes para o grande público? Por que muitos docentes são hostis ao método fônico? Grandes princípios como "ler é compreender" ou "é preciso colocar a aprendizagem da leitura na sua função" são mais acessíveis e mais sedutores que as análises linguísticas sobre a relação entre a fala e a escrita - que fazem intervir uma entidade estranha, o fonema. Além disso, a concepção do método global faz brilhar a perspectiva de um progresso maior - o progresso do sistema inteiro da linguagem e da cognição, de todo o indivíduo - do que a concepção aparentemente mais estreita do método fônico. Esta, à primeira vista, só se relacionaria com a leitura (Morais, 1996, p. 265).

Nesse contexto, é necessário estender a discussão em torno do tema, trazendo evidências sobre as características da Consciência Fonológica, base para o sistema sintético de alfabetização, e analisando como ela dá fundamento ao Método Fônico.

## CAPÍTULO 2 – A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E O MÉTODO FÔNICO

Historicamente, a alfabetização começou com o método alfabético, baseado na soletração. Nesse modelo, as crianças aprendiam primeiro os nomes das letras para depois combiná-las em sílabas e palavras. Essa abordagem, utilizada por séculos, apresentava dificuldades, pois o nome das letras nem sempre refletia seus sons, dificultando a assimilação da relação entre escrita e fala. Com o tempo, surgiu o método silábico, que buscava facilitar a aprendizagem ao introduzir primeiro as sílabas em vez das letras isoladas. Embora mais eficiente que a soletração, ainda apresentava desafios, pois não ensinava explicitamente a segmentação fonêmica, essencial para a alfabetização eficaz.

No século XX, influenciado por teóricos como Emília Ferreiro, difundiu-se o método global, que propunha que a aprendizagem da leitura ocorresse de forma semelhante à aquisição da fala, ou seja, de maneira intuitiva e contextualizada. Nessa abordagem, as crianças eram expostas a palavras e textos completos antes de aprenderem os elementos menores da escrita. Apesar da valorização do significado e do contexto, pesquisas mostraram que essa metodologia não favorecia o aprendizado sistemático da decodificação, levando a dificuldades na alfabetização.

Foi nesse contexto de busca por maior eficácia que se consolidou o método fônico, surgido da percepção de que as crianças têm dificuldade em associar os nomes das letras aos seus sons para formar palavras. No início do século XVI, educadores alemães foram pioneiros ao introduzir métodos de ensino baseados na relação entre letras e sons (Morais, 1996, p. 262). Naquela época, a leitura funcional era incorporada precocemente no processo de aprendizagem, antes que todas as correspondências entre letras e sons fossem ensinadas — um dos primeiros indícios de atividades de consciência fonológica. Importa destacar que a ordem de apresentação dos sons e das letras não seguia o alfabeto, mas sim critérios práticos, permitindo que as crianças aprendessem a construir palavras.

Posteriormente, no século XVIII, na França, o método fônico foi adotado pelos jansenistas Escola de Port-Royal<sup>9</sup>. Com o tempo, entretanto, essa abordagem passou a ser associada a exercícios de pronúncia repetitivos e desvinculados do uso prático da leitura.

Com os avanços da psicologia cognitiva, a partir do século XX, novas evidências confirmaram a relevância do método fônico. Esse ramo da psicologia demonstrou que a leitura

---

<sup>9</sup> A *Escola de Port-Royal* foi um grupo de pequenas escolas, fundadas em meados do século XVII, por membros da abadia de *Port-Royal des Champs*, que era um centro do jansenismo. Essas escolas se destacaram por seus métodos de ensino, que eram bastante inovadores para a época, e por se concentrarem em poucos alunos por classe.

hábil põe em ação processos específicos e complexos, e que sua aprendizagem passa pela descoberta e utilização do princípio alfabético de correspondência entre letras e fonemas. Conforme Morais (1996), essa ideia ainda permanece pouco apreciada por setores partidários de uma “concepção romântica da leitura”, segundo a qual não haveria mecanismos próprios na leitura e nenhuma criança deveria ser levada à prática da decodificação.

Nesse sentido, Morais (1996, p. 162) destaca que:

[...] as estimativas do número de palavras escritas cuja significação é comunicada à criança em sala de aula variam entre duzentas e quinhentas por ano. Esses números são inferiores àqueles relativos ao aumento, durante a escola primária, do número de palavras que a criança pode ler. Com efeito, foi calculado que a criança reconhece em média, cada ano, pelo menos mil palavras novas escritas. De onde vem o conhecimento da significação dessas palavras? Tal crescimento só é possível porque a criança se serve de uma estrutura cada vez mais complexa e eficaz de identificação dos padrões ortográficos, que lhe permite relacionar a forma fonológica e ortográfica das palavras com seu sistema semântico.

A evolução dos métodos de alfabetização, portanto, reflete avanços no entendimento sobre como o cérebro processa a linguagem escrita. As evidências científicas apontam que um ensino estruturado, que inclua o desenvolvimento da consciência fonológica e a instrução fônica sistemática, é a abordagem mais eficaz para garantir o sucesso na leitura e na escrita. Morais (1996) reforça essa ideia ao afirmar que a representação fonêmica como código da fala só é descoberta no momento da aprendizagem do alfabeto, ou seja, aprender o alfabeto é também aprender um código de fala. “Segue-se necessariamente que, para aprender a ler, é crucial aprender o código alfabético e conseguir automatizar o processo de conversão grafofonológica” (Morais, 1996, p. 163).

De acordo com estudos clássicos (Adams, 1990; Snow; Burns; Griffin, 1998), o método fônico é a abordagem mais eficiente para garantir que as crianças aprendam a decodificar palavras, especialmente no início da alfabetização. Pesquisadores brasileiros, como Capovilla e Capovilla (2004), adaptaram o método fônico à realidade do português brasileiro, destacando a necessidade de trabalhar com atividades explícitas de correspondência fonema-grafema, aliadas a exercícios de leitura e escrita desde os primeiros anos de vida escolar. Morais (2012), por sua vez, enfatiza que o método fônico, quando bem aplicado, favorece não apenas a decodificação, mas também a compreensão textual, pois liberta a criança da sobrecarga cognitiva da decodificação, permitindo que ela concentre esforços na compreensão do texto.

Assim, a junção do método fônico com o desenvolvimento sistemático da consciência fonológica se revela uma prática baseada em evidências, recomendada para promover o aprendizado sólido e eficiente da leitura e escrita (Cardoso-Martins, 2019).

Contudo, é importante lembrar que, apesar do reconhecimento científico, o debate sobre métodos de alfabetização ainda persiste. Soares (2004) argumenta que nenhuma abordagem deve ser adotada de forma dogmática, defendendo uma prática que una as contribuições do método fônico com o reconhecimento do papel do contexto social e do uso significativo da linguagem. Nessa linha, a Linguística Aplicada oferece uma visão integradora, ao enfatizar que o ensino da leitura deve aliar a instrução técnica à construção de sentido, possibilitando que as crianças se apropriem da linguagem escrita como ferramenta de participação social (Moita Lopes, 2006).

A partir desse panorama, é possível perceber que o ensino da leitura e da escrita não pode prescindir de uma abordagem que contemple o desenvolvimento da consciência fonológica e a instrução sistemática de correspondência grafema-fonema.

Conforme Scliar-Cabral (2003), a consciência fonológica compreende, na leitura, o conhecimento consciente sobre os padrões de entoação, a atribuição do acento de intensidade (tônica) à partícula silábica mais forte, reconhecer o vocábulo fonológico, a sílaba e os clíticos, que são os vocábulos átonos. Já a consciência fonêmica, crucial na alfabetização, consiste no conhecimento consciente do fonema, objeto sobre o qual o leitor se debruça conscientemente, isto é, o sistema alfabético.

Nessa perspectiva, cabe frisar que o método fônico, cuja origem remonta às primeiras tentativas sistemáticas de ensinar a correspondência grafema-fonema, vem ganhando destaque no cenário educacional contemporâneo, sobretudo diante das evidências científicas que comprovam sua eficácia.

Baseando-se em evidências das neurociências e da psicologia cognitiva, constata-se a necessidade de que as crianças compreendam o princípio alfabético e desenvolvam consciência fonológica. Estudos conduzidos por Capovilla e outros pesquisadores demonstraram que essa abordagem favorece expressivamente a fluência e a compreensão leitora, pois trabalha diretamente os processos cognitivos envolvidos na leitura.

Nesse sentido, observa-se que os resultados apresentados pelo *National Reading Panel*, embora situados no contexto norte-americano, encontram respaldo no caso brasileiro, dada a alta correspondência de 97%, conforme Vasilévki (2008), da correspondência grafema-fonema do português. Essa proximidade entre evidências internacionais e características da nossa língua reforça a pertinência do método fônico e do trabalho perene com técnicas de consciência fonológica como estratégia central para a alfabetização. Assim, ao integrar a consciência fonológica a práticas sistemáticas de ensino fônico, cria-se uma base consistente para o

desenvolvimento da leitura e da escrita: “A tradução dos fonemas em grafemas deverá ser automatizada, tornando-se não consciente, se houver uma boa alfabetização para a escrita” (Scliar-Cabral, 2003, p. 41).

Em suma, a evolução histórica dos métodos de alfabetização, aliada às pesquisas contemporâneas, revela que a alfabetização bem-sucedida requer tanto a valorização das evidências científicas quanto a adaptação às especificidades linguísticas. No próximo capítulo, abordaremos a base fonética da consciência fonológica e aprofundaremos os conceitos relacionados aos métodos sintéticos de alfabetização.

## **2.1 A Consciência Fonológica na aquisição da leitura e da escrita**

A consciência fonológica, definida como a capacidade de refletir sobre a estrutura sonora da linguagem, é apontada pela literatura internacional como uma das habilidades preditoras<sup>10</sup> mais importantes do sucesso na alfabetização (Goswami, 2002; Morais, 1995). Essa habilidade inclui desde o reconhecimento de rimas e aliterações até a segmentação de palavras em fonemas.

Segundo Zorzi (2010), crianças que desenvolvem bem a consciência fonológica apresentam facilidade em compreender o princípio alfabético, essencial para decodificar e escrever palavras. Além disso, estudos longitudinais (Morais, 1996) indicam que a consciência fonêmica, em particular, é um dos melhores preditores do sucesso na leitura no ensino fundamental.

Hodiernamente, no Brasil e no mundo, diversas pesquisas apontam a consciência fonológica como um fator imprescindível, determinante e preditor do sucesso na leitura e na escrita. Por esse motivo, o estudo sobre consciência fonológica tem despertado o interesse de pesquisadores de diversas línguas alfabéticas, pelo fato de exercer um papel importante no processo de aprendizagem da leitura e da escrita (Lamprecht & Costa, 2006).

As discussões sobre seus resultados indicam a necessidade de rever as metodologias de alfabetização, incorporando um treinamento explícito da habilidade de consciência fonológica para garantir melhores resultados.

---

<sup>10</sup> *Habilidades preditoras* são competências desenvolvidas na infância que indicam ou favorecem a aprendizagem de habilidades mais complexas no futuro, especialmente relacionadas à leitura e escrita. Exemplos incluem consciência fonológica, conhecimento de letras, vocabulário e memória de trabalho. Essas habilidades funcionam como "pré-requisitos" importantes para o sucesso no processo de alfabetização.

### 2.1.1 Linguagem: imitação e símbolo

A leitura e a escrita fazem parte da essência da comunicação humana, constituindo-se como marcos na transmissão cultural e histórica da humanidade. Desde os registros pictóricos nas montanhas, rochas e cavernas até os sistemas de escrita convencionais, o homem buscou preservar a memória coletiva e comunicar ideias.

Conforme Irmã Mirian Joseph (2002), há apenas duas formas de comunicação mediada por suportes materiais: pela imitação ou pelo símbolo. A primeira, embora eficaz em certos limites, mostrou-se restrita; a segunda, ao contrário, permitiu que a linguagem se consolidasse como um sistema simbólico capaz de expressar pensamentos, vontades e emoções.

Por meio da imitação, ou seja, uma "similitude artificial" de um símbolo, pode-se representar, por exemplo, uma pintura, fotografia, desenho, estátua, ou ainda um gesto ameaçador, como o punho cerrado, ou uma expressão de rejeição manifestada ao empurrar com as mãos, sem deixar de considerar a escrita pictórica.

É impossível não reconhecer o significado de um retrato pictórico: este significa aquilo com o que se assemelha. As pinturas de um cavalo ou de uma árvore não podem representar um homem ou um cachorro. Apesar de a imitação ser um meio de comunicação claro, é um meio limitado, difícil, lento e incapaz de expressar as essências das coisas. Imagine redigir a próxima carta a um amigo em escrita pictórica. Dentro de certos limites, porém, a imitação é um modo vívido e eficaz de comunicação (Joseph, 2002, p. 32).

De acordo com a Irmã Mirian Joseph, o símbolo é compreendido como um signo sensível e arbitrário, cujo significado é atribuído por convenção. A autora argumenta que, por ser percebido pelos sentidos, todo signo carrega um sentido que pode surgir tanto de elementos naturais quanto de acordos sociais. Nesse contexto, fenômenos como uma nuvem, que indica a possibilidade de chuva, ou a fumaça, que sinaliza a presença de fogo, adquirem seu significado a partir das condições naturais, enquanto elementos como uma luz verde assumem significado unicamente por convenção, orientando o fluxo do trânsito.

### 2.1.2 A natureza simbólica da linguagem

Conforme Joseph (2002), todas as palavras são símbolos, exceto por muito poucas imitativas ou onomatopeicas, tal como *zum-zum*, *tic-tac*, *chuá*, *pingue-pongue*, *miau*. Percebe-se, com a moderna concepção de aquisição da língua falada e escrita, que os métodos para o fim mencionado estão inclinados a menosprezar a preciosa herança de símbolos e a subestimar a sua conveniência.

Sob essa perspectiva, a própria natureza da linguagem reside na capacidade de comunicar por meio de símbolos. A língua falada constitui o sistema de símbolos original e fundamental, enquanto a escrita é seu substituto mais importante e universalmente compreendido, complementado por outros sistemas como Braille, linguagem de sinais e código Morse. Cada palavra é, assim, um símbolo composto por matéria (o signo sensível) e forma (o significado atribuído por convenção). Esses conceitos são essenciais para a compreensão filosófica da realidade, pois a matéria é o princípio potencial da essência corpórea e a forma é o princípio atual que define tal essência.

Esses conceitos de matéria e forma são essenciais para a compreensão filosófica de qualquer realidade, uma vez que, juntos, constituem a totalidade de um fenômeno. A matéria é vista como o princípio potencial inerente a uma essência corpórea, sem forma, ela não se materializa como um corpo, permanecendo apenas como um princípio constitutivo, enquanto a forma representa o princípio atual que efetivamente define essa essência corpórea.

Joseph (2002) esclarece esse conceito ressaltando que “na linguagem falada, a matéria das palavras é o som”. Este aspecto da linguagem é tratado pela fonética, que é o estudo da forma como os sons da fala são articulados. A fonologia é o estudo das regras inconscientes que comandam a produção de sons da fala e, por sua vez, a fônica é o sistema pelo qual os símbolos representam sons em um sistema de escrita alfabético (Lamprecht & Costa, 2006).

Na linguagem escrita, a matéria das palavras é o sinal ou notação; é um aspecto tratado pela ortografia. A forma das palavras é seu significado, que é tratado pela semântica.

### 2.1.3 A voz e o alfabeto

Qual seria, portanto, a matéria da linguagem? Joseph (2002) responde que é a voz, isto é, o subsídio (som) material emitido por um animal. A voz de animais irracionais tem significado natural, a partir do tom da expressão, mas somente a voz humana é simbólica e tem um significado a ela imposto por convenção.

Os seres humanos têm voz articulada, por meio da qual adicionam à sua voz simples as modificações produzidas pelos órgãos da fala: língua, palato, dentes, lábios. A capacidade da voz articulada para produzir tais modificações em variedade quase ilimitada torna possíveis os muitos símbolos necessários à comunicação da vasta extensão do pensamento humano.

O alfabeto da *International Phonetic Association* é um sistema de símbolos escritos que visa a sintetização exata e uniforme dos sons da fala. Ele distingue 20 sons de vogais, 6 ditongos

e 27 sons de consoantes. O método sintético de alfabetização é uma abordagem de ensino da leitura e escrita que se concentra exatamente na decomposição das palavras em suas partes componentes, como fonemas e letras, e ensina aos alunos a associar esses componentes para formar palavras completas. Essa abordagem é frequentemente contrastada com o método global ou construtivista, que enfatiza a compreensão global da palavra inteira.

#### *2.1.4 A comunicação humana e a escrita*

Considerando que a matéria da comunicação verbal oral é o “som”, conforme Scliar-Cabral (2003), a espécie humana foi biopsicologicamente programada para se comunicar através da fala, a fim de garantir a própria sobrevivência e da espécie. Assim, a estrutura e o amadurecimento do Sistema Nervoso Central e do periférico garantem que esta espécie se comunique, de modo predominante, através de signos verbais orais.

Scliar-Cabral resume que o conhecimento, antes transmitido oralmente e armazenado na memória de longo prazo, começou a enfrentar limitações com o aumento da complexidade socioeconômica, pois o volume de informações ultrapassava a capacidade de um único cérebro e muitas informações se perdiam com a morte do indivíduo. Para superar esses desafios, a escrita foi inventada, permitindo a autonomia do texto em relação ao seu produtor e possibilitando o registro e a transferência permanente de informações através do tempo e do espaço. Contudo, para que esse sistema seja eficaz, é imprescindível que seus usuários atribuam os mesmos significados básicos aos signos, função dos codificadores.

Conforme a própria autora, "o que, realmente, forçou a invenção da escrita, foi a autonomia que o texto escrito assume em relação a quem o produziu" (Scliar-Cabral, 2003). A invenção da escrita permite o registro permanente da informação, mas para que esse registro funcione, é necessário que as pessoas que utilizem um dado sistema de escrita, apliquem os mesmos significados básicos aos signos que o constituem, tarefa que cabe aos codificadores.

#### *2.1.5 Desenvolvimento infantil e a consciência fonológica*

A fala, portanto, é adquirida de forma compulsória, espontânea e assistemática. Assim, por volta de um ano de idade, a criança já estará produzindo seus primeiros itens, em geral, uma reduplicação silábica, como por exemplo “nenê”, “bebê”, “mamã”, “papá” e “têê” (Lieberman, 1992, *apud* Scliar-Cabral, 2003).

O paradigma fonológico estuda o desenvolvimento da leitura e escrita infantis, observando a ação da criança sobre o sistema alfabético. Capovilla e Capovilla (2010), em

Alfabetização: Método Fônico, apresentam teoria e práticas suficientes para elucidar o tema. Entre as habilidades metalinguísticas, a mais estudada nos últimos 30 anos é a consciência fonológica, definida como a habilidade de refletir sobre os sons da fala (Cardoso-Martins, 1995).

Oliveira (2008) ressalta que conceitos amplos são úteis para discussões teóricas, mas pouco ajudam o professor que precisa alfabetizar seus alunos até o 1º ano do Ensino Fundamental. Nesse sentido, o objetivo da alfabetização vai além da decodificação; ler e escrever têm como fim promover a compreensão, entendendo o que se lê e como funciona o mundo.

Sob essa ótica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) estabelece que a Educação Infantil deve proporcionar às crianças experiências que favoreçam o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, preparando-as para a alfabetização no Ensino Fundamental. Nesse sentido, práticas que envolvem consciência fonológica, exploração de sons, rimas, segmentação de palavras e familiarização com letras estão amplamente necessárias quando realizadas de forma lúdica, significativa e contextualizada. A BNCC reforça que a escrita deve ser apresentada como uma ferramenta de comunicação, ampliando o repertório linguístico das crianças e incentivando a expressão pessoal e social (Brasil, 2017, Campos de Experiência: O Eu, o Outro e o Nós; Corpo, Gestos e Movimentos).

Além disso, a BNCC assegura que as crianças têm o direito de desenvolver a linguagem escrita por meio de práticas diversificadas que incluam leitura e escrita em contextos diversos, respeitando o ritmo e as necessidades individuais de aprendizagem. Dessa forma, o uso de métodos fonéticos, assim como atividades que promovam a consciência fonológica, corrobora com as diretrizes da BNCC, desde que o foco esteja na construção gradual das competências leitoras e escritoras, dentro de um contexto amplamente lúdico e pedagógico adequado à faixa etária da Educação Infantil (Brasil, 2017, Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento).

Nesse contexto, as estratégias de alfabetização analisadas neste estudo, baseadas no método fônico, apresentam-se alinhadas às recomendações da BNCC, podendo ser aplicadas com segurança e fundamentação acadêmica na Educação Infantil. Elas garantem que as crianças desenvolvam habilidades pré-alfabetizadoras essenciais, como percepção de sons, reconhecimento de letras e compreensão da escrita, constituindo uma base sólida para a alfabetização formal nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

### *2.1.6 Os objetivos da alfabetização e o papel do alfabetizador*

Assim, compreende-se que:

[...] o objetivo da alfabetização vai além da decodificação, pois ler e escrever têm como fim último promover a compreensão; compreender o que se lê, o que se fala, como funciona o mundo. É correto dizer, como sugere a professora Marisa Lajolo, que se deve ‘partir do mundo da leitura para a leitura do mundo’, e que, portanto, não basta decodificar, é preciso compreender o sentido da palavra e do texto e compreender o texto no contexto (Oliveira, 2008, p. 19).

A autora Scliar-Cabral complementa que não só como ler e escrever têm que ser aprendidos, mas também são necessários alfabetizadores muito bem abalizados e preparados para ensinar bem, apoiados em metodologias e tecnologias e que, pelo menos,

[...] saibam que letra não é a mesma coisa que grafema, nem som não é a mesma coisa que fonema: recitar o nome das letras não significa saber ler e a codificação não se reduz a conhecer as estruturas silábicas do princípio alfabético (Scliar-Cabral, 2003, Livro Kindle, p. 30).

A alfabetização, portanto, não teria apenas um caráter funcional e “decodificar”, conforme preconizam os métodos sintéticos e até mesmo o primeiro sistema de escrita da humanidade (Störig, 2003), não serviria apenas para assinar o nome, ler uma placa, entre outras funções mais simples. É preciso saber mais no século XXI, e de modo mais otimizado, pois a função da alfabetização varia conforme o tempo e o tipo de sociedade em que se vive, daí por que mudam os conceitos sobre o quanto de educação é necessário.

Sob essa perspectiva, a Linguística Aplicada apresenta o “conceito operacional” da alfabetização: aprender a ler é diferente de ler para aprender. Na etapa inicial da escolarização, o aluno estará construindo as bases para o aprendizado da leitura no Ensino Fundamental, isto é, toda a atenção e o esforço se concentram em, de forma amplamente lúdica, aprender a decodificar (decifrar) o código alfabético, perceber o que significam esses sinais que chamamos de letra e as palavras que esses sinais formam através dos sons (fonemas) que eles emitem.

### *2.1.7 Termos e níveis da consciência fonológica*

Antes de prosseguir com as tratativas voltadas à consciência fonológica, é necessário fazer uma importante distinção entre os termos que envolvem o tema. A consciência fonológica é mais ampla, porque abrange todos os tipos de consciência dos sons que compõem o sistema de uma certa língua e é composta de diferentes níveis, a saber: a consciência fonêmica, a consciência silábica e a consciência intrassilábica.

Em seguida, no processo de ler para aprender, o aluno deverá apreender o significado das palavras, a ideia por ela transmitida dentro de um determinado contexto. “Se o aluno não souber ler, dificilmente irá conseguir compreender o significado do que está no seu livro de ciências” (Oliveira, 2008, p. 20).

Neste modelo de alfabetização, as palavras são vistas como unidades básicas que vão sendo processadas para a construção do sentido no texto e o ponto principal para a compreensão, por parte dos professores, de como as crianças desenvolvem as habilidades de ler e escrever com autonomia.

### *2.1.8 Paradigmas da alfabetização: construtivismo e fonologia*

No Brasil, o determinou-se que o “construtivismo” (Rego, 2006; Soares, 2018), que tem como maior representação a obra de Ferreiro e Teberosky (1999), seja priorizado quando se trata da alfabetização infantil. Tal referencial teórico intenta explicar como a criança constrói seu conhecimento sobre a língua, centralizando a compreensão de todo o processo de aprendizagem da leitura e da escrita no sujeito que aprende.

Embora seja importante o entendimento de como o sujeito psicológico, afetivo e social constrói hipóteses linguísticas e vivencia níveis maturacionais de conhecimento acerca da escrita, entender o agir desse aprendiz sobre o sistema de escrita alfabética é algo que também se faz necessário, pois compreender como a criança pensa e age sobre a língua pode ser um diferencial para as práticas alfabetizadoras. Logo, mostra-se que o paradigma construtivista estuda os níveis e concepções das crianças acerca da escrita, enquanto o paradigma fonológico procura entender como as alfabetizandas agem sobre o sistema de escrita alfabética (Silva, 2022, p. 28).

Por fim, é importante assinalar que a consciência fonológica é ampla, abrangendo todos os níveis de percepção sonora da língua: consciência fonêmica, consciência silábica e consciência intrassilábica, constituindo a base para a aquisição da leitura e da escrita. Ela é considerada uma preditora crucial da alfabetização porque serve como a base para o aprendizado da relação entre letras e sons, um princípio fundamental da leitura e da escrita.

Essa habilidade permite que a criança perceba que as palavras são formadas por unidades sonoras menores, como sílabas e fonemas individuais. Por exemplo, uma criança com boa consciência fonológica consegue identificar que a palavra "bola" é composta pelos sons /b/, /o/, /l/, /a/. Ao ter essa compreensão, o processo de associar a letra "b" ao som /b/ torna-se muito mais intuitivo e fácil. Portanto, uma criança que chega ao processo de alfabetização já com essa consciência bem desenvolvida tem uma grande vantagem, pois ela já domina o "código" sonoro da língua, facilitando a decodificação de palavras e a construção da escrita.

## 2.2 As Competências Predictoras da Alfabetização

A descoberta de uma forte relação entre a consciência fonológica das crianças e seus progressos na aprendizagem da leitura é um dos grandes sucessos da psicologia moderna (Bryant & Goswami, 1987).

Como já explicitado nos capítulos anteriores, o método fônico, amplamente reconhecido como uma abordagem eficaz para a alfabetização, fundamenta-se na compreensão e manipulação dos sons da fala, que são essenciais para o desenvolvimento da leitura e da escrita. A epígrafe de Bryant e Goswami (1987), destaca a relevância da consciência fonológica como um pilar central desse processo, um marco na pesquisa psicológica sobre aprendizagem.

O conceito operacional de alfabetização delineado na seção anterior oferece uma estrutura para analisar o conjunto de competências essenciais ao processo de alfabetização. A competência central desse processo é a *decodificação*, que consiste na capacidade de converter grafemas em fonemas para formar palavras (Adams, 1990). Contudo, para que a decodificação ocorra de maneira eficaz, o aprendiz deve desenvolver uma série de habilidades precursoras. Embora a decodificação seja um componente fundamental, ela não abrange todas as dimensões do processo de alfabetização, que é multifacetado e envolve outras competências cognitivas e linguísticas.

A leitura proficiente, isto é, o ato de “ler bem”, implica o reconhecimento automático de palavras, um processo conhecido como automatização lexical (Stanovich, 2000). A fluência na leitura, por sua vez, não se limita à identificação automática de palavras, mas inclui a capacidade de lê-las com velocidade, ritmo e prosódia que favoreçam a compreensão do texto (Kuhn & Stahl, 2003). Como será discutido nos próximos subtítulos desta dissertação, o processamento cerebral de palavras ocorre por meio de duas vias principais: a via lexical (visual) e a via fonológica (baseada nos sons). A via lexical, que permite o reconhecimento rápido de palavras como unidades visuais, depende grandemente do desenvolvimento prévio da via fonológica (Ehri, 2005). Assim, em contextos típicos de alfabetização, o aprendiz inicialmente adquire a habilidade de decodificar, progredindo para o reconhecimento automático de palavras e, conseqüentemente, alcançando a fluência na leitura.

Paralelamente, o desenvolvimento do vocabulário é crucial, pois permite ao aprendiz atribuir significado às palavras reconhecidas. Além disso, o aluno desenvolve estratégias para inferir o sentido do texto por meio do contexto e de outras pistas linguísticas. Embora o contexto seja uma ferramenta valiosa para a compreensão, sua utilização pode retardar o processo de

reconhecimento automático de palavras, especialmente em fases iniciais da alfabetização (Perfetti, 1985).

Este capítulo pretende explorar as competências essenciais que precedem a alfabetização, abordando desde a consciência fonológica até a automatização da decodificação e a competência metalinguística. Além disso, serão discutidas técnicas práticas que complementam essas competências, promovendo uma alfabetização robusta e estruturada. Os subtemas a seguir detalham cada uma dessas competências e técnicas, oferecendo uma visão abrangente de como a alfabetização pode ser favorecida de forma eficaz no contexto educacional.

### 2.2.1 Exercícios de consciência fonológica

A consciência fonológica refere-se à habilidade de reconhecer e manipular os sons da fala, como sílabas, rimas e aliterações. Essa competência é fundamental para que as crianças compreendam a estrutura sonora da linguagem, servindo como base para o aprendizado da leitura.

Conforme Adams (1990), o nível de consciência fonológica de uma criança ao entrar na escola é considerado o indicador individual mais forte do êxito que ela terá ao aprender a ler, no Ensino Fundamental. Ora, existem várias formas de exercitar a consciência fonológica de maneira eficaz. Nesse sentido, dentro do escopo desta pesquisa, referenciaremos técnicas aplicáveis em ambiente escolar.

Figura 15 - Slide ilustrativo do curso "Desvendando o Código Escrito"



Fonte: Arquivo pessoal.

Adams (2006), em sua obra *Consciência Fonológica em Crianças Pequenas*, refere centenas de jogos de escuta, jogos com rimas, brincadeiras de consciência das palavras e frases,

de consciência silábica, brincadeiras de aliteração e assonâncias<sup>11</sup>, jogos de consciência fonêmica e de introdução da relação das letras com os sons da fala, denominado como princípio alfabético. Essas atividades podem ser realizadas de forma lúdica ou sistemática, em ambiente de sala de aula ou ainda em ambiente aberto.

O infográfico a seguir apresenta, de modo esquemático, as habilidades comumente exercitadas em atividades de consciência fonológica com crianças.

Figura 16 - Infográfico sobre as habilidades inerentes à consciência fonológica



O desenvolvimento da escuta atenta constitui uma etapa essencial na formação da consciência fonológica, uma vez que amplia a percepção auditiva da criança e a prepara para a identificação de sons da fala.

Nesse sentido, atividades simples podem favorecer esse processo, como propor um jogo em que os alunos, de olhos fechados, concentrem-se em distinguir os sons presentes no ambiente, sejam eles externos (carros, vozes na rua, canto de pássaros), internos ao espaço da sala de aula (cadeiras arrastando, passos, lápis caindo) ou ainda do próprio corpo (respiração, batidas do coração, estalos).

A comparação entre a experiência de ouvir com os olhos abertos e fechados também pode ser explorada, incentivando a criança a perceber o quanto a concentração influencia na qualidade da escuta. Esse tipo de prática contribui para que os alunos aprendam a isolar, reconhecer, imitar e nomear sons, desenvolvendo gradualmente a atenção auditiva necessária para atividades futuras de segmentação, rima e manipulação fonêmica.

<sup>11</sup> Aliteração é a repetição intencional de sons consonantais no início de palavras próximas, criando ritmo e musicalidade, como em "O rato roeu a roupa do rei de Roma". Já a assonância é a repetição de sons vocálicos (vogais) em palavras próximas, também visando a sonoridade e o ritmo do texto, como em "Juro que não acreditei, eu te estranhei".

### 2.2.2 Exercícios de consciência fonêmica

A consciência fonêmica, um subcomponente da consciência fonológica, envolve a capacidade de identificar e manipular os fonemas individuais, as menores unidades sonoras da língua. Essa habilidade é crucial para a decodificação e a escrita de palavras.

A compreensão do princípio alfabético exige que a criança perceba que as palavras são formadas por sequências de fonemas, que por sua vez se organizam em sílabas e frases. No entanto, diferentemente de palavras e sílabas, os fonemas são mais complexos de serem identificados, pois não carregam significado próprio e, na fala cotidiana, aparecem de forma fluida, dificultando sua distinção. Conforme Adams (2006), os fonemas apresentam grande variação acústica de acordo com o falante e com o contexto da palavra, o que torna o processo de consciência fonêmica ainda mais desafiador para crianças em fase inicial de alfabetização.

Diante dessa complexidade, é fundamental que o ensino da consciência fonêmica valorize recursos visuais, auditivos e cinestésicos. Como os fonemas são mais facilmente percebidos pela forma como são articulados, a criança pode ser incentivada a observar os movimentos da boca e da língua ao pronunciar determinados sons. Atividades com espelhos ou com a observação entre pares possibilitam que ela reconheça a diferença entre os fonemas não apenas pela audição, mas também pela articulação. Quanto mais variadas forem as estratégias, maiores as chances de cada aluno construir sua própria forma de compreensão sobre os fonemas.

Nesse sentido, as representações concretas também auxiliam no processo, como o uso de blocos de madeira, fichas ou quadrados de papelão para simbolizar fonemas distintos. Uma atividade prática de consciência fonêmica, por exemplo, pode consistir em pedir às crianças que segmentem oralmente a palavra “rato” em seus fonemas /r/ /a/ /t/ /o/, colocando um bloco para cada som produzido. Em seguida, pode-se propor a substituição de um fonema, trocando o /r/ por /g/, o que resultará em “gato”. Esse tipo de exercício possibilita que a criança compreenda, de maneira lúdica e concreta, a natureza segmental da língua e como pequenas alterações nos fonemas produzem novas palavras e significados.

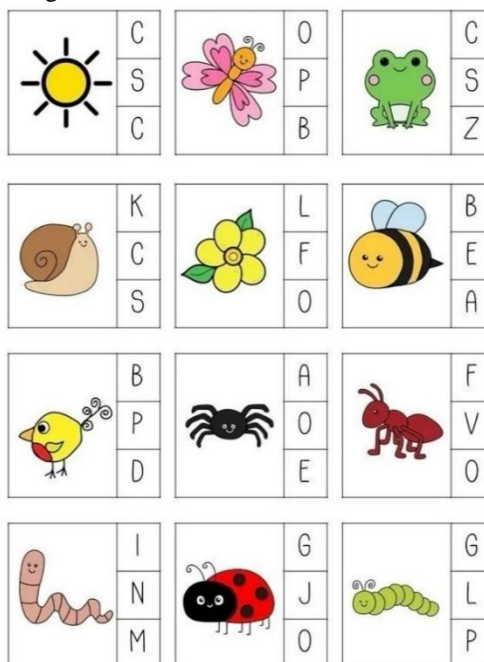
Figura 17 - Slide ilustrativo do curso "Desvendando o Código Escrito"



Fonte: Arquivo pessoal.

A seguir, um exemplo de atividade de consciência fonêmica para crianças da pré-escola. Para realização deste exercício pela criança, a professora terá apresentado anteriormente o princípio alfabético, isto é, a associação grafo-fonêmica.

Figura 18 - Jogo da letra inicial - Treino de Consciência Fonêmica











Fonte: Acervo da pesquisa.

Apenas se avança para a segmentação de palavras em sons individuais (fones) quando todas as lições possíveis de consciência fonológica forem aplicadas. O objetivo é que as crianças já tenham se apropriado do princípio alfabético. A seguir, mais exemplos de atividades que reforçam este conhecimento:

Figura 19 - Exercício de introdução à vogal "A" - Consciência Fonêmica

c) Agora vamos completar o nome destas figuras com a letra A.

 _ B _ C _ T E	 S _ P _ T O	 _ B E L H _	 _ N E L
 _ V Ó	 _ B _ C _ X I	 _ S _	 M _ L _

Fonte: Alfabetização: Método Fônico (Capovilla, 2016, p. 2.)

Figura 20 - Exercício de consciência fonêmica

ESCREVA A LETRA INICIAL DE CADA FIGURA:

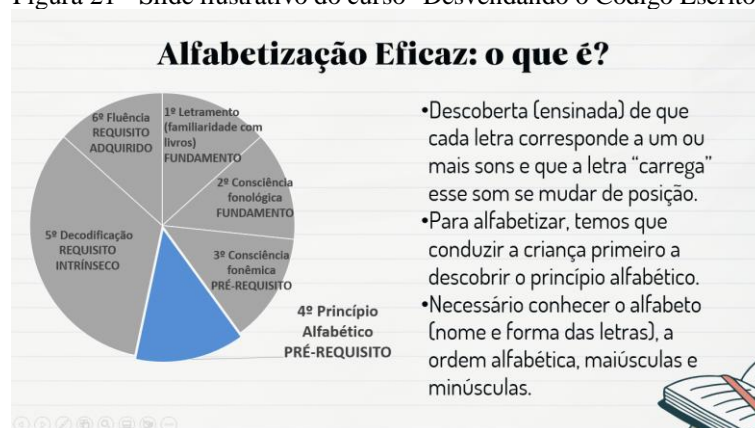
					
_____	_____	_____	_____	_____	_____
					
_____	_____	_____	_____	_____	_____
					
_____	_____	_____	_____	_____	_____
					
_____	_____	_____	_____	_____	_____

Fonte: Acervo Prof.ª Joice Araújo – Elo7

### 2.2.3 Compreensão do Princípio Alfabético

O princípio alfabético pode ser compreendido como a descoberta de que há uma relação entre letras e sons, ou seja, que cada letra corresponde a um fonema e carrega esse som em diferentes contextos. Esse entendimento é essencial no processo de alfabetização, pois permite que a criança comece a decodificar a escrita e, assim, a transformar símbolos gráficos em unidades sonoras. É por meio dessa percepção que a criança passa a juntar letras para formar sílabas, palavras e, posteriormente, frases, desenvolvendo sua autonomia na leitura e na escrita.

Figura 21 - Slide ilustrativo do curso "Desvendando o Código Escrito"



Fonte: Arquivo pessoal.

Entretanto, o aprendizado do princípio alfabético não se restringe apenas a reconhecer que as letras representam sons. Ele envolve também compreender que cada língua possui peculiaridades em seu sistema de escrita e que existem regras e exceções na atribuição dos valores sonoros. Por isso, além de perceber a correspondência entre fonemas e grafemas, o aluno precisa aprender as regras do código alfabético, o que exige desenvolvimento da consciência fonêmica e atividades que permitam experimentar, discriminar e manipular os sons da língua.

Outro aspecto importante é que o princípio alfabético se articula com o conhecimento sobre a ordem alfabética e com habilidades metalinguísticas. A criança precisa identificar letras maiúsculas e minúsculas, reconhecer seus nomes e sons, além de saber localizar sua posição em relação às demais no alfabeto. Esse domínio não apenas fortalece a aprendizagem da leitura e escrita, mas também possibilita o uso funcional do alfabeto em situações práticas, como consultar dicionários, organizar listas ou utilizar bibliotecas.

“Os silabários e os alfabetos são escritas fonográficas”, já dizia Moraes (1996, p. 49). Assim, o princípio alfabético deve ser ensinado de maneira integrada, envolvendo consciência fonêmica, reconhecimento de grafemas e compreensão das funções da escrita. O mesmo autor explica que as “capacidades linguísticas” requeridas pelos inúmeros sistemas de escrita jamais serão sempre as mesmas. Portanto, a aprendizagem de uma escrita alfabética, isto é, a apropriação do princípio alfabético pelo alfabetizando, lhe exigirá capacidades distintas daquelas escritas que os outros sistemas exigem. Para Moraes,

Para compreender a aprendizagem do sistema alfabético, é preciso saber exatamente o que é o alfabeto, como ele se tornou capaz de representar a linguagem no nível dos fonemas, de que capacidades nós precisamos para aprender essa relação, e como a representação alfabética pode ser modulada por convenções ortográficas (1996, p. 50).

#### *2.2.4 Treinos de Discriminação Auditiva*

A discriminação auditiva refere-se à capacidade de distinguir sons semelhantes na fala, como /p/ e /b/. Essa habilidade é essencial para a segmentação fonêmica e para o aprendizado da correspondência entre sons e letras.

No contexto da alfabetização, a discriminação auditiva permite que o aprendiz diferencie fonemas próximos em termos acústicos, como os pares de consoantes sonoras e surdas (/d/ e /t/, por exemplo), o que é fundamental para a correta associação entre os sons da fala e suas representações gráficas.

Essa competência é particularmente relevante nas fases iniciais da alfabetização, quando as crianças estão aprendendo a mapear sons para letras, um processo que exige precisão auditiva para evitar confusões que possam comprometer a decodificação. O desenvolvimento da discriminação auditiva é influenciado por fatores como a exposição à linguagem falada e atividades estruturadas que estimulam a percepção de contrastes fonêmicos.

Nesse sentido, atividades como jogos de identificação de sons, rimas e segmentação de palavras em sílabas ou fonemas são amplamente recomendadas para fortalecer essa habilidade. Além disso, a discriminação auditiva está intimamente relacionada à consciência fonológica, pois ambas envolvem a manipulação consciente dos sons da fala. Estudos mostram que crianças com dificuldades em discriminação auditiva frequentemente apresentam atrasos no aprendizado da leitura, o que reforça a importância de intervenções direcionadas nessa área.

No âmbito pedagógico, a discriminação auditiva deve ser trabalhada de forma sistemática e progressiva, especialmente em programas baseados no método fônico. Estratégias como o uso de pares mínimos (palavras que diferem por apenas um fonema, como “pato” e “bato”) ajudam os alunos a refinar sua capacidade de distinguir sons, melhorando a decodificação e a escrita.

Os professores alfabetizadores podem integrar atividades lúdicas e interativas, como jogos auditivos e exercícios de escuta ativa, para tornar o aprendizado mais envolvente e eficaz, garantindo que os alunos desenvolvam essa competência essencial para o sucesso na alfabetização.

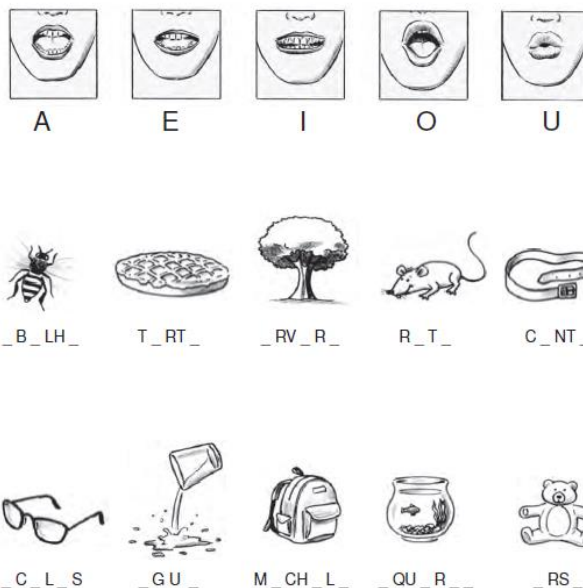
#### *2.2.5 Treinos de Percepção/Articulação Fonética*

A percepção e articulação fonética envolvem a capacidade de perceber e reproduzir os sons da fala de forma precisa. Essa competência auxilia na formação de representações mentais

claras dos fonemas, facilitando a associação com os grafemas. Um dos métodos de alfabetização fônica que realiza explicitamente técnicas de percepção auditiva e articulação fonética é o “método da boquinha” que consiste em articular a boca para modelar o formato à sua representação sonora.

Figura 22 - Modelo de atividade que tem como referência o Método da Boquinha.

34- Associe a boquinha das vogais à fala. Complete figuras com as vogais, observando-as durante a fala das palavras.



Fonte: Acervo da pesquisa.

### 2.2.6 Exercícios de Memória Fonológica (Memória de Trabalho Verbal)

A memória fonológica, ou memória de trabalho verbal, é a capacidade de armazenar e manipular temporariamente informações sonoras, desempenhando um papel crucial na retenção de sequências de sons durante os processos de leitura e escrita (Baddeley, 2003). Essa habilidade, também conhecida como memória auditiva de curto prazo, é essencial para que o aprendiz consiga manter na mente os fonemas ou sílabas de uma palavra enquanto os associa a letras ou processa o significado de um texto.

No contexto da alfabetização, a memória fonológica permite, por exemplo, que uma criança segmente uma palavra em seus sons constituintes e os recombine para formar palavras escritas ou lidas (Gathercole & Baddeley, 1990).

Há diversas atividades lúdicas e pedagógicas que podem ser utilizadas para desenvolver essa competência. Por exemplo, brincadeiras como repetir sequências de palavras ou sons (como “gato, bola, casa” ou “pa-pe-pi-po-pu”) ajudam a fortalecer a capacidade de retenção

auditiva. Outra atividade eficaz é o jogo de “telefone sem fio”, no qual as crianças devem lembrar e repetir frases curtas, desafiando a memória de trabalho verbal.

Além disso, exercícios que envolvem a repetição de dígitos ou sílabas em ordem (como “2-5-7” ou “ba-da-ga”) ou a identificação de palavras a partir de pistas sonoras também são amplamente recomendados. Essas práticas estimulam a memória fonológica ao exigir que a criança processe e retenha informações auditivas de forma sequencial.

No âmbito educacional, o treinamento da memória auditiva de curto prazo deve ser integrado a programas de alfabetização baseados no método fônico, pois essa habilidade está diretamente relacionada ao sucesso na decodificação e na compreensão de leitura. Atividades estruturadas que combinam brincadeiras e aprendizado, como canções rítmicas, rimas e jogos de segmentação sonora, são bastante eficazes para crianças em fase inicial de alfabetização. Tais estratégias não apenas reforçam a memória auditiva, mas também facilitam o desenvolvimento de habilidades linguísticas essenciais para a leitura fluente e a escrita precisa.

### *2.2.7 Aprendizado da Decodificação*

A decodificação é compreendida como a capacidade de transformar grafemas em fonemas, isto é, de converter letras em sons e sons em letras, a partir do domínio do princípio alfabético (Oliveira, 2008). Esse processo possibilita ao aluno identificar palavras novas ou desconhecidas, sem precisar memorizá-las isoladamente. Diferente da simples associação visual ou do reconhecimento por pistas contextuais, a decodificação confere autonomia ao leitor, permitindo que ele leia qualquer palavra, conhecida ou não. Assim, a alfabetização não se reduz ao acúmulo de palavras memorizadas, mas se fundamenta no conhecimento das regras que regem as correspondências entre sons e letras.

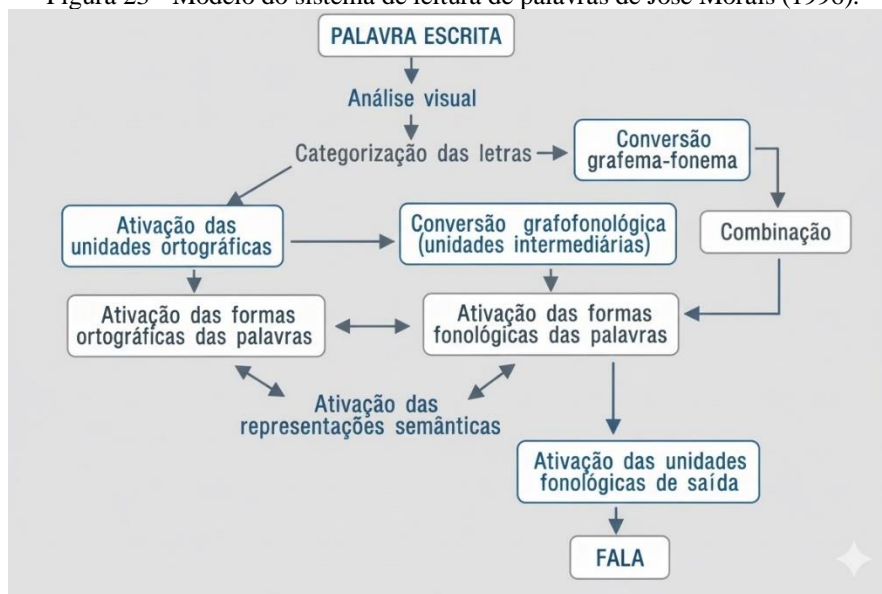
Esse domínio da decodificação conforme Scliar-Cabral (2003), confere ao leitor uma autonomia incomparável à dos métodos de alfabetização com base na leitura global ou silábica. A leitura via decodificação ocorre, mesmo com crianças de 4 ou 5 anos, de forma leve, confiante, com os conhecimentos do código ortográfico, ela será capaz de ler qualquer palavra e, futuramente, escrevê-la de forma ortograficamente correta.

O ensino da decodificação em ambiente escolar exige sistematização e prática frequente, de modo que a criança automatize o reconhecimento das palavras. Quando exposta diversas vezes a uma mesma palavra, em diferentes contextos, o cérebro registra sua forma gráfica e, gradativamente, a identifica de maneira rápida e independente. Esse processo, que se inicia pela decodificação consciente, evolui para a automatização, liberando recursos cognitivos para a

compreensão textual. Pesquisas apontam que alunos que aprendem a decodificar precocemente apresentam maior fluência leitora e melhor compreensão, demonstrando a centralidade dessa habilidade no processo de alfabetização (Seliar-Cabral, 2003).

Morais (1996, p. 131) dispõe de um modelo do sistema de decodificação (leitura) de palavras que sequencia o processo de decodificação a partir da palavra escrita:

Figura 23 - Modelo do sistema de leitura de palavras de José Morais (1996).



Fonte: Reprodução do livro A Arte de Ler (Morais, 1996, p. 131)

Morais (*op. cit.*), é enfático ao afirmar que as diferenças em leitura tendem a radicalizar-se no decorrer do tempo. Assim, um acesso tardio à consciência fonêmica e à decodificação fonológica não permite a recuperação posterior dessa habilidade primordial. Nesse sentido, o autor reitera que o leitor que não se apropriou de técnicas de decodificação grafo-fonêmicas ensinadas explicitamente fatalmente se desinteressará pela leitura, e passará menos tempo lendo, seja no ambiente escolar ou doméstico, em comparação ao leitor proficiente em decodificação. “A lição a lembrar é a seguinte: o ensino da análise fonêmica e da decodificação fonológica não deve esperar que a criança prove ela própria o fracasso” (*op. cit.*, p. 226).

### 2.2.8 Competência Metalinguística

A competência metalinguística refere-se à capacidade de refletir sobre a linguagem e manipulá-la de forma consciente, desempenhando um papel fundamental no contexto da alfabetização baseada no método fônico (Cain, 2007). Essa habilidade permite que os aprendizes analisem e manipulem a estrutura da linguagem, como identificar e corrigir erros

em sua própria leitura ou escrita, compreender a relação entre sons e letras, e refletir sobre as regras que governam a língua.

Deste modo, compreende-se que no processo de alfabetização, a competência metalinguística é essencial para que as crianças desenvolvam uma compreensão explícita das convenções linguísticas, o que facilita a transição de uma decodificação inicial para uma leitura fluente e compreensiva (Oliveira, 2008). No entanto, o desenvolvimento da competência metalinguística no contexto do método fônico envolve atividades que estimulam a reflexão sobre os componentes da linguagem, como fonemas, morfemas e estruturas sintáticas. Por exemplo, exercícios que requerem a segmentação de palavras em unidades menores (como dividir “casa” em /k/, /a/, /s/, /a/) ou a identificação de padrões ortográficos (como a diferença entre “s” e “ss” em português) ajudam a fortalecer essa habilidade (Gombert, 1992).

Além disso, atividades de autocorreção, nas quais os alunos revisam seus próprios textos para identificar erros fonológicos ou ortográficos, promovem a consciência metalinguística e a autonomia no aprendizado. Essas práticas são particularmente eficazes quando integradas a estratégias explícitas de ensino fônico, que enfatizam a relação entre som e grafema (letra).

No âmbito pedagógico, a competência metalinguística deve ser cultivada por meio de abordagens sistemáticas que incentivem as crianças a pensar sobre a linguagem de forma analítica. Atividades como jogos de manipulação de palavras, discussões sobre regras ortográficas e exercícios de escrita reflexiva são recomendados para desenvolver essa habilidade. Outrossim, o uso de feedback corretivo por parte dos professores, que destaque a relação entre erros e as regras linguísticas, é crucial para reforçar a consciência metalinguística. Ao integrar essas estratégias ao método fônico, as professoras, especialmente na pré-escola, podem ajudar os alunos a construir uma base sólida para a alfabetização, promovendo não apenas a decodificação eficiente, mas também a capacidade de refletir criticamente sobre a linguagem escrita e falada.

#### *2.2.9 Técnicas de ouro: ditado, cópia, memorização e caligrafia*

Dentro da proposta pedagógica adotada nesta pesquisa, as chamadas “técnicas de ouro” (ditado, cópia, memorização e caligrafia) foram valorizadas como ferramentas essenciais no processo de alfabetização das crianças da Educação Infantil, em consonância com os fundamentos do método fônico. Tais práticas, muitas vezes vistas como ultrapassadas em abordagens pós-modernas de ensino, foram ressignificadas e aplicadas de forma intencional, sistemática e articulada com o desenvolvimento fonológico e ortográfico dos alunos.

O **ditado** foi utilizado como uma técnica estruturante para consolidar a correspondência entre fonema e grafema, além de promover a análise fonêmica e ortográfica. A aplicação variou entre o ditado fonêmico, em que se solicita a escrita de fonemas isolados ou sílabas, e o ditado de palavras e frases simples, com vocabulário controlado e foneticamente regular, conforme propõe Scliar-Cabral. Segundo a autora, “o ditado é o termômetro da alfabetização”, pois revela o nível de internalização das correspondências sonoras e a consciência da estrutura da palavra (Scliar-Cabral, 2003, p. 56).

Essa prática favorece, ainda, o desenvolvimento da memória auditiva e da atenção, habilidades indispensáveis ao processo de leitura e escrita. Para Dehaene (2012), a escrita sob ditado ativa circuitos neurológicos ligados à decodificação e à ortografia visual, sendo um exercício cognitivo completo e de alto valor pedagógico.

A **cópia** também desempenhou papel fundamental no processo de alfabetização, especialmente na fase inicial, em que a criança ainda está formando a imagem visual das palavras. Foi realizada tanto com letras móveis, quanto com modelos impressos ou escritos pela professora, e teve como objetivos a fixação da grafia correta, a organização espacial da escrita, o treino da direção da escrita (esquerda para a direita), e o contato repetido com palavras e frases de vocabulário fonético regular.

Como afirma Morais (1998), a cópia pode ser produtiva quando associada à reflexão: a criança não apenas imita, mas internaliza estruturas linguísticas e gráficas. No contexto do método fônico, a cópia reforça a regularidade da ortografia e contribui para o fortalecimento da memória visual das palavras.

A técnica da **memorização** foi aplicada por meio de poemas, parlendas, cantigas e trechos bíblicos curtos, com forte presença de rimas, aliterações e repetições sonoras. A memorização promove o desenvolvimento da fluência verbal, da atenção aos sons da língua e da familiaridade com estruturas sintáticas e vocabulares.

Além de favorecer o ritmo e a musicalidade da linguagem, a memorização estimula o prazer pela palavra e o fortalecimento da oralidade, como preconiza Adams (1990), ao destacar que a leitura e a escrita se constroem sobre a base de uma linguagem oral rica e bem estruturada. No método fônico, essa técnica contribui diretamente para a consolidação da consciência fonológica e o reconhecimento auditivo de padrões sonoros.

A prática da **caligrafia**, por sua vez, não foi tratada como mero treino mecânico de letras, mas como um instrumento pedagógico relevante para o desenvolvimento motor fino, da atenção e da disciplina visual. A escrita bem formada e fluida contribui para a automatização

do gesto gráfico, elemento essencial para liberar a atenção da criança para os aspectos linguísticos e ortográficos da escrita.

Segundo Scliar-Cabral (2007), a legibilidade da escrita é parte integrante da alfabetização, pois garante a efetiva comunicação. Quando a criança precisa despende energia para formar cada letra, o foco cognitivo se dispersa, comprometendo a fluência e a coesão textual. Assim, a caligrafia, trabalhada com regularidade e com sentido pedagógico claro, contribuiu para a fluência gráfica, fundamental para a autonomia na escrita espontânea.

## **CAPÍTULO 3 – ASPECTOS METODOLÓGICOS**

Este capítulo apresenta os caminhos metodológicos adotados na condução da presente pesquisa, que investigou os impactos do método fônico no desenvolvimento da alfabetização de crianças da Educação Infantil, com foco na consciência fonológica e no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Descrevem-se a seguir o tipo de pesquisa, o contexto e os participantes, os procedimentos de coleta e análise dos dados, bem como os aspectos éticos envolvidos no estudo.

O foco esteve na observação e análise de atividades pedagógicas realizadas com alunos de 5 a 6 anos, pertencentes a uma turma de Pré-II, em uma escola de educação infantil. A metodologia escolhida busca investigar como práticas pedagógicas baseadas no método fônico podem contribuir para o desenvolvimento da leitura e da escrita na infância, considerando o contexto escolar e as interações em sala de aula como elementos fundamentais para a coleta e interpretação dos dados.

### **3.1 Tipo de Pesquisa**

Para compreender o impacto do método fônico no processo de alfabetização de crianças da pré-escola, a presente investigação adotou uma abordagem qualitativa, de natureza aplicada, com delineamento descritivo-analítico e caráter exploratório. A abordagem qualitativa, justifica-se pela busca em compreender em profundidade as experiências e percepções dos sujeitos no contexto escolar (Lakatos & Marconi, 2017). De natureza aplicada, tem como objetivo gerar conhecimento que possa ser usado para melhorar práticas educacionais, especialmente na utilização do método fônico na alfabetização infantil. O delineamento descritivo-analítico permite descrever os fenômenos observados e analisar suas relações e implicações no processo de aprendizagem. Além disso, apresenta caráter exploratório, pois investiga um tema pouco estudado em contextos específicos, oferecendo uma base inicial para pesquisas futuras.

Conforme Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa busca compreender os fenômenos em seus contextos naturais, priorizando a interpretação dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências.

A amostra desta pesquisa foi composta por 8 crianças, com idades entre 5 e 6 anos, regularmente matriculadas na turma do Pré-II da escola investigada durante o ano letivo de

2024. A seleção dos participantes ocorreu de forma intencional e por conveniência, considerando o fácil acesso da pesquisadora ao campo empírico, já que atua na direção e gestão pedagógica da instituição.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, a amostra não buscou representatividade estatística, mas sim a possibilidade de compreender em profundidade os efeitos do método fônico sobre o processo de alfabetização de um grupo específico. A composição homogênea da turma, quanto à faixa etária e ao nível escolar, favoreceu a análise comparativa entre os avanços individuais, dificuldades e padrões de aprendizagem observados.

A participação das crianças foi autorizada pelos responsáveis legais mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo o cumprimento dos princípios éticos da pesquisa com seres humanos.

### **3.2 O Colégio**

O estudo foi desenvolvido no âmbito de uma escola particular de médio porte localizada em Campo Grande/MS, sob direção da própria autora desta dissertação. A instituição atende crianças de 6 meses (Berçário) ao Ensino Médio e está situada na rede privada de ensino.

O nome fantasia da referida escola é Colégio Nossa Senhora das Graças (CNSG), uma instituição de ensino privada, confessional católica, situada na cidade de Campo Grande – MS. Sua fundação remonta ao ano de 2005, quando um grupo de idealizadores, motivado pela experiência com uma escola católica tradicional em São Paulo, concebeu o projeto de criar uma instituição similar em sua cidade de origem. A proposta pedagógica nasceu do desejo de oferecer às famílias uma educação de excelência, fundamentada nos princípios da doutrina católica e voltada para a formação integral dos alunos.

Durante os primeiros anos, o projeto enfrentou desafios estruturais e financeiros que dificultaram sua implementação imediata. Após uma tentativa inicial em 2010, que não se consolidou, o projeto permaneceu inativo por cerca de sete anos. Em 2017, dois dos membros fundadores retomaram a proposta, dando início ao funcionamento efetivo da escola em sede própria, localizada no bairro Amambaí, em uma residência adaptada.

A consolidação institucional deu-se em 2019, com o credenciamento junto à Secretaria Municipal de Educação para a oferta da Educação Infantil (Deliberação CME/CG/MS n. 2326 de 8/03/2019). No mesmo ano, obteve-se também a autorização de funcionamento do Ensino

Fundamental – Anos Iniciais (Deliberação CEE/MS n. 11.866 de 3/12/2019), marcando a expansão gradual da oferta educacional da escola.

A partir de 2020, mesmo diante do cenário adverso provocado pela pandemia da Covid-19, o CNSG deu continuidade às atividades escolares, adaptando-se às medidas de ensino remoto e garantindo a manutenção da proposta pedagógica. Nesse período, houve também uma melhoria da infraestrutura escolar, possibilitado pela contribuição de famílias mantenedoras da comunidade educativa.

Atualmente, a sede do colégio está localizada na Rua Dr. Dolor Ferreira de Andrade, nº 1612. Em 2023, foi inaugurado um espaço exclusivo para a Educação Infantil, situado na Rua Alegrete, nº 1043, anexo à sede principal. A instituição atende crianças da primeira infância até os primeiros anos do Ensino Fundamental, com previsão de futura ampliação para o Ensino Médio, conforme a evolução da demanda e as diretrizes estratégicas da escola.

A missão do CNSG é promover uma educação católica tradicional, alicerçada nos valores do humanismo cristão e voltada à formação intelectual e moral dos alunos, visando ao desenvolvimento das virtudes e à vivência de uma fé consciente. A proposta pedagógica da Educação Infantil está alicerçada em um currículo que prioriza o desenvolvimento da linguagem e do raciocínio lógico.

### **3.3 Os Sujeitos da Pesquisa**

Para a seleção dos sujeitos da pesquisa, foi escolhida intencionalmente uma turma da Educação Infantil (Pré-II), composta por 15 crianças com idades entre 5 e 6 anos. A escolha da referida turma levou em consideração a heterogeneidade do grupo no que se refere à exposição prévia a práticas de consciência fonológica e ao método fônico.

Parte dos alunos havia iniciado sua trajetória escolar na própria instituição desde os 2 anos de idade, participando de atividades sistemáticas voltadas ao desenvolvimento da linguagem oral e da consciência fonológica, de forma progressiva. Outro grupo, por sua vez, ingressou no colégio no ano letivo em que a pesquisa foi realizada, sem vivência anterior no ambiente pedagógico da instituição.

Tal diversidade foi considerada relevante para fins comparativos, especialmente no que diz respeito ao nível de consciência fonológica demonstrado pelas crianças e à forma como estas assimilam os fundamentos do método fônico no processo inicial de alfabetização. Além do histórico escolar, foi observado também o contexto familiar de letramento. Algumas crianças

pertencem a famílias em que os pais mantêm hábitos regulares de leitura e incentivam práticas de linguagem em casa, enquanto outras provêm de lares com menor exposição a práticas letradas. Esses fatores foram registrados como variáveis contextuais relevantes para a análise e interpretação dos dados.

Ainda no processo de seleção, foram considerados casos de alunos com indícios de dificuldades de aprendizagem ou com atrasos no desenvolvimento da linguagem oral. Algumas crianças estavam em processo de avaliação psicopedagógica no momento da coleta de dados, sendo observadas com atenção quanto à sua resposta às práticas propostas. Merece destaque, também, a presença de casos específicos de alterações fonológicas e/ou dificuldades articulatórias acentuadas, cuja gravidade poderia impactar diretamente no desempenho em atividades fonêmicas, influenciando a análise dos resultados.

Para fins de caracterização mais aprofundada do perfil dos participantes, foi solicitado às professoras responsáveis pela turma que elaborassem um relatório descritivo contendo as principais observações sobre cada criança, especialmente no que se refere à sua trajetória de assimilação do método fônico desde o ingresso na turma de Pré-II. Esses relatos foram produzidos exclusivamente para fins desta pesquisa e serão analisados no capítulo seguinte, compondo parte importante da interpretação qualitativa dos dados obtidos.

### **3.4 Instrumentos e Estratégias**

A investigação será feita com alunos em idade pré-escolar, com vistas a elencar os eventos sucedidos antes, durante e após a imersão dessas crianças em práticas de alfabetização utilizando métodos sintéticos, a exemplo do método fônico.

Essa “imersão” se dará, sobretudo, por meio de práticas e experiências relacionadas com a linguagem oral, como a leitura reiterada de diversos gêneros literários em voz alta, conhecida como leitura dialógica; jogos pedagógicos, brincadeiras dirigidas, cantigas infantis tradicionais e diversas técnicas pedagógicas com fundamentação teórica em obras e pesquisas científicas que abarquem o método fônico de alfabetização.

A interação verbal, que consiste em promover intencionalmente um crescente e prazeroso diálogo do professor com as crianças durante as aulas, será o fator perceptivo mais utilizado durante a pesquisa e será analisado, sobretudo, quando se tratar dos diálogos suscitados após a leitura dialógica.

No campo da alfabetização, será analisado durante a pesquisa de que forma as conexões entre consciência fonológica e a instrução fônica sistemática concorrem para influenciar habilidades e competências na aquisição crescente de vocabulário, frequência da leitura oral, compreensão de textos e produção de escrita.

#### *3.4.1 Atividades Pedagógicas Fundamentadas no Método Fônico*

As atividades pedagógicas desenvolvidas no contexto desta pesquisa foram fundamentadas nos princípios do método fônico, o qual parte do reconhecimento sistemático das relações entre os sons da fala (fonemas) e suas representações gráficas (grafemas). O método fônico, ao contrário de abordagens globais ou analíticas que priorizam o reconhecimento visual de palavras inteiras, propõe um caminho mais estruturado e sequencial, conduzindo a criança a decodificar a escrita com base na consciência fonêmica.

Com base nisso, as atividades foram cuidadosamente planejadas para promover o desenvolvimento da consciência fonológica, com ênfase especial na consciência fonêmica, considerada um dos principais preditores do sucesso na aquisição da leitura e da escrita (Adams, 1990; Stanovich, 1993). Tais atividades buscaram atender à especificidade do público infantil — alunos da Educação Infantil — respeitando os aspectos lúdicos, afetivos e cognitivos dessa etapa.

As práticas incluíram exercícios de discriminação auditiva, manipulação de fonemas, segmentação silábica, rimas, aliteração, associação som-letra, leitura de palavras foneticamente regulares e ditados fonêmicos. Essas propostas foram realizadas de forma gradual e sequencial, respeitando o princípio da progressividade do método fônico, partindo dos sons mais simples e frequentes na língua portuguesa para aqueles mais complexos e menos frequentes.

As aulas se iniciavam frequentemente com jogos orais que promoviam o treino auditivo: identificação de sons iniciais e finais, quebra de palavras em sílabas e fonemas, e formação de novas palavras a partir da troca de sons. Em seguida, partia-se para a associação entre fonema e grafema, utilizando materiais visuais como cartões com imagens e letras móveis, cartazes ilustrativos e quadros fônicos. Essa associação era reforçada por meio de atividades de leitura e escrita em níveis iniciais, sempre priorizando palavras regulares (foneticamente previsíveis).

Outras atividades incluíram o uso de histórias rimadas, músicas infantis com forte presença de aliteração e repetição, bem como jogos fonológicos (como trilhas, bingo de sons e jogos da memória com letras e fonemas), todos adaptados para favorecer o envolvimento ativo das crianças e a fixação dos conteúdos.

É importante destacar que a proposta metodológica não descuidou do aspecto afetivo e motivacional da aprendizagem. As atividades foram intencionalmente esquematizadas para promover o prazer pela leitura e pela descoberta da linguagem, fortalecendo o vínculo da criança com o universo da escrita. A ludicidade esteve sempre presente, sendo entendida não como simples recurso didático, mas como linguagem própria da infância.

Ademais, as práticas foram pautadas em rotinas consistentes, que permitiram à criança construir um repertório fonológico sólido e gradativo. A repetição sistemática de estruturas sonoras e o uso de estratégias de reforço positivo contribuíram para o avanço da fluência leitora, da consciência ortográfica e da precisão na escrita espontânea dos alunos.

As atividades foram organizadas em uma sequência didática que respeita o que Dehaene (2012) chama de “estrada do leitor”, ou seja, o caminho neurológico que vai da decodificação consciente e lenta até a leitura fluente e automática, possibilitada pelo treino fonológico sistemático. Isso é reforçado por Morais (1995), que defende que o domínio da correspondência fonema-grafema é essencial para que a criança consiga transitar com segurança entre oralidade e escrita.

A aplicação das atividades, portanto, não foi aleatória, mas baseada em princípios validados por estudos da neurociência e da psicologia cognitiva que reconhecem o papel central da consciência fonêmica e da decodificação na alfabetização inicial (Goswami, 2000; Dehaene, 2012). Tais fundamentos embasaram as escolhas didáticas realizadas durante a intervenção, permitindo que as práticas adotadas fossem não apenas coerentes com o método fônico, mas também eficazes para o desenvolvimento integral das habilidades de leitura e escrita.

#### *3.4.2 Relatórios descritivos e outros instrumentos utilizados*

Além das atividades pedagógicas, foram analisados os relatórios descritivos bimestrais, organizados de maneira sistemática, contemplando tanto os avanços individuais quanto os coletivos, de modo a evidenciar as contribuições do método fônico no desenvolvimento da consciência fonológica e da capacidade leitora dos alunos.

Os relatórios descritivos bimestrais elaborados pelas professoras do colégio têm como objetivo acompanhar o desenvolvimento individual de cada criança ao longo do ano letivo. Por meio de observações detalhadas, esses documentos registram a evolução das habilidades de leitura e escrita, desde o reconhecimento inicial das letras até a compreensão da escrita alfabética e a ampliação do vocabulário. Cada relatório contempla informações sobre

conquistas, dificuldades e estratégias pedagógicas utilizadas, oferecendo uma visão clara e qualificada do progresso do aluno em cada bimestre.

Ao final do ano, a análise comparativa dos quatro relatórios permite identificar o avanço contínuo da criança, evidenciando a evolução das competências de leitura e escrita e o crescimento do repertório linguístico. Além de servir como instrumento de acompanhamento pedagógico, esses relatórios funcionam como avaliação diagnóstica, fornecendo dados qualitativos que subsidiam o planejamento educativo individualizado e permitem refletir sobre a eficácia do método de ensino aplicado.

Além dos relatórios descritivos, foram utilizados registros fotográficos dos cadernos das crianças participantes, que permitiram acompanhar o percurso individual de cada aluno. A partir desses instrumentos, foi possível realizar comparações consistentes sobre a evolução da consciência fonológica, observando especialmente os avanços na decodificação e no desenvolvimento da consciência fonêmica.

### **3.5 Procedimentos de Análise**

Para a análise dos relatórios descritivos, inicialmente foram selecionadas as oito crianças participantes da pesquisa, considerando todos os relatórios descritivos produzidos pelas professoras ao longo do ano letivo. Cada criança possui um relatório por bimestre, totalizando quatro relatórios individuais. Esses documentos foram separados e organizados de forma sistemática, permitindo que a equipe de pesquisa tivesse acesso completo às informações referentes à trajetória de aprendizagem de cada aluno.

Em seguida, realizou-se uma leitura detalhada de cada relatório, com o objetivo de identificar as informações relevantes para o estudo. Embora os relatórios contenham múltiplos registros sobre comportamento, socialização e rotina escolar, a análise concentrou-se exclusivamente nos elementos relacionados à alfabetização de acordo com o método fônico e à evolução da criança nesse processo. Dessa forma, foram extraídos dados qualitativos que evidenciassem o desenvolvimento das competências de leitura, garantindo que a análise permanecesse alinhada ao foco da pesquisa.

Por fim, os dados selecionados foram organizados de modo a permitir comparações bimestrais entre os relatórios, possibilitando a visualização do progresso individual e coletivo. Essa sistematização facilitou a identificação de padrões de evolução, de estratégias pedagógicas

eficazes e de áreas que demandam maior atenção, fornecendo subsídios para a discussão dos resultados e para a reflexão sobre a aplicação do método fônico na alfabetização.

## **CAPÍTULO 4 – Análise e Discussão dos Resultados**

Este capítulo dedica-se à análise e à discussão dos resultados obtidos a partir dos relatórios descritivos das crianças participantes da pesquisa, com ênfase na evolução das habilidades de leitura e escrita conforme o método fônico. Os registros bimestrais de cada uma das oito crianças permitiram acompanhar, de maneira contínua e detalhada, o desenvolvimento individual ao longo do ano letivo. A análise concentrou-se nas informações relacionadas ao desenvolvimento das competências preditoras da alfabetização, destacando tanto os progressos quanto as dificuldades encontradas, de modo a evidenciar como as práticas pedagógicas contribuíram para a construção das competências leitoras e escritoras.

Ao longo da discussão, os dados extraídos dos relatórios serão apresentados de forma comparativa, possibilitando identificar padrões de aprendizagem, avaliar a eficácia das estratégias adotadas pelas professoras e compreender o ritmo de evolução de cada criança. Dessa forma, este capítulo não apenas descreve os resultados, mas também contextualiza os avanços observados, oferecendo uma interpretação crítica que conecta a prática pedagógica ao desenvolvimento das habilidades preditoras de alfabetização no contexto do método fônico.

A seguir, as análises por criança seguirão sempre esta sequência:

- Painel de evolução bimestral com base nas informações extraídas dos relatórios descritivos;
- Descrição analítica dos dados do painel;
- Imagens das atividades pedagógicas da criança que fundamentam os relatórios descritivos.
- Descrição analítica das atividades pedagógicas com as devidas referências às competências preditoras da alfabetização pelo método fônico constantes do capítulo 2.3 desta dissertação.

#### 4.1 Aluno 1 (A.B.S)

Quadro 4 - Pannel de evolução bimestral com base no Relatório Descritivo de A.B.S.

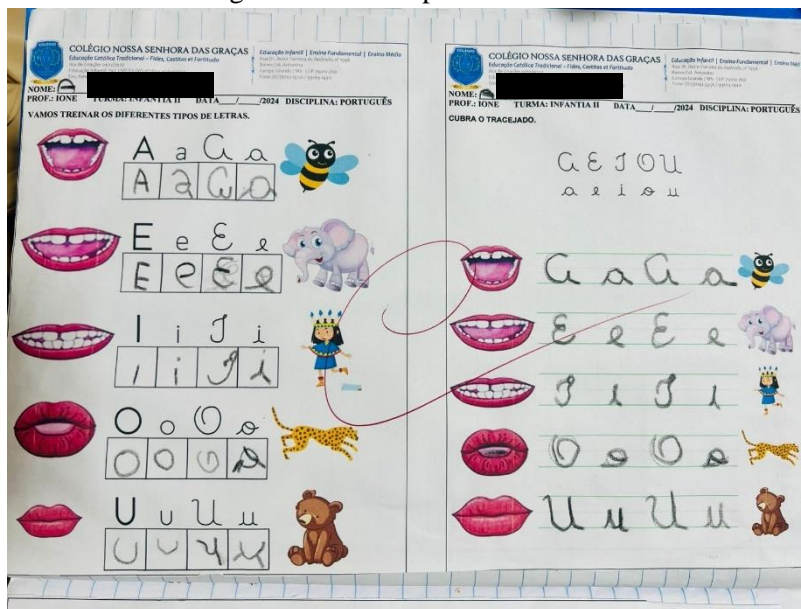
Aluno: A.B.S., 4 anos	
Turma: Infância II (2024)	Turno: Vespertino
1º Bimestre	Reconhece o próprio nome e escreve sem ajuda. Diferencia letras e números. Processo de aprendizagem do som das letras. Consegue ler pequenas palavras, como encontros vocálicos.
2º Bimestre	Identifica os sons das letras. Consegue ler pequenas palavras.
3º Bimestre	Já escreve seu nome com letra cursiva. Consegue ler pequenas palavras.
4º Bimestre	Está lendo pequenas palavras e frases. Reconhece letras cursivas e escreve seu nome completo com clareza.

A. B. S. apresentou uma evolução expressiva em suas habilidades de leitura e escrita ao longo do ano. No primeiro bimestre, reconhecia seu próprio nome e conseguia escrevê-lo sem ajuda, diferenciava letras e números, iniciava o processo de aprendizagem dos sons das letras e conseguia ler pequenas palavras, especialmente encontros vocálicos. No segundo bimestre, passou a identificar os sons das letras com maior clareza e conseguia ler pequenas palavras de forma mais consistente. No terceiro bimestre, avançou para escrever seu nome em letra cursiva e manteve a habilidade de ler pequenas palavras. Finalmente, no quarto bimestre, A.B.S. já lia pequenas palavras e frases, reconhecia letras cursivas e conseguia escrever seu nome completo com clareza, demonstrando consolidação das competências iniciais de alfabetização e evolução contínua ao longo do ano.

A seguir, algumas atividades do Caderno de Tarefas de A. B. S., em ordem cronológica, que confirmam a evolução dos relatórios. As atividades foram classificadas por Competências,

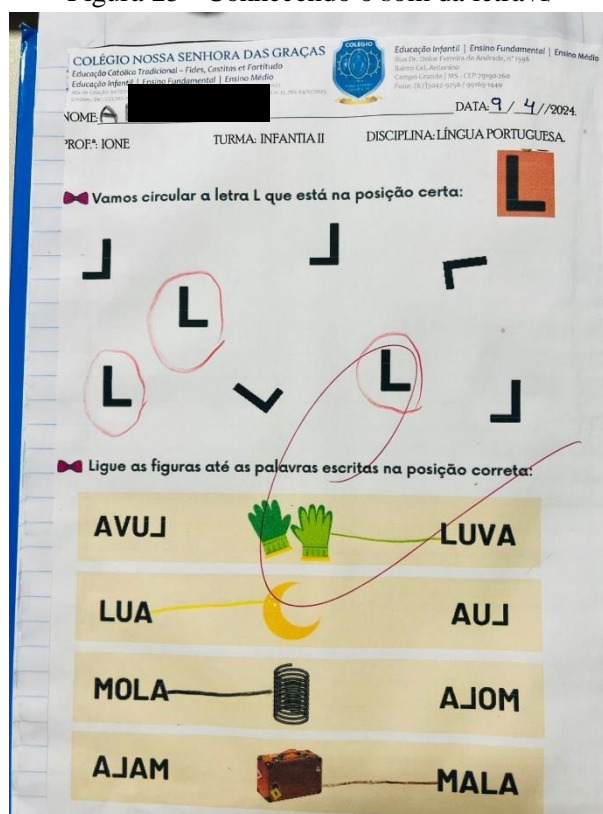
conforme descritas no capítulo 2.2 desta dissertação. Observa-se que o nome das Competências Preditoras foi deixado em negrito para evidenciar sua função em cada atividade apresentada.

Figura 24 - As roupinhas das letras



A atividade pedagógica apresentada explora um conjunto de competências preditoras essenciais para a alfabetização. Primeiramente, a **consciência fonológica** é trabalhada ao associar o som emitido pela figura da boca com as letras correspondentes (vogais), conectando o fonema ao grafema. Essa abordagem evolui para a **consciência fonêmica**, ao focar nos sons individuais ('a', 'e', 'i', 'o', 'u') de maneira isolada. O exercício também reforça o **princípio alfabético**, pois a criança compreende que as letras representam sons específicos. A **discriminação auditiva** acontece quando a criança diferencia os sons das vogais, enquanto a **percepção/articulação fonética** é estimulada pelas imagens das “boquinhas”, que podem servir como guia para a correta reprodução de cada som. Ao traçar as letras, a criança exercita a **memória fonológica** (ou memória de trabalho verbal), retendo o som enquanto escreve. O processo de reconhecimento e correspondência de som e letra serve como uma base para a **decodificação**, e a reflexão sobre a estrutura da linguagem contribui para a **competência metalinguística**. Finalmente, o exercício integra as “técnicas de ouro” da alfabetização: a **cópia** (ao cobrir o tracejado), a **memorização** (da relação entre som e letra) e o treino de **caligrafia** (o aprimoramento do traçado de cada letra).

Figura 25 - Conhecendo o som da letra /l/



A atividade apresentada na imagem acima foca em diversas competências preditoras da alfabetização, com ênfase na letra “L”. Na primeira parte, a tarefa de circular a letra “L” que está na posição correta trabalha diretamente a **discriminação visual**, pois a criança precisa identificar a orientação espacial correta da letra e diferenciá-la de suas variações rotacionadas. A segunda parte do exercício, que pede para ligar as figuras às palavras, integra o reconhecimento das imagens e a associação com as palavras escritas, como "LUVA", "LUA" e "MALA", fortalece o **princípio alfabético** e a **consciência fonológica** ao conectar o som das palavras à sua representação visual. O exercício de ligar as figuras também exige a **decodificação** inicial, pois a criança precisa reconhecer e ler as palavras para fazer a correspondência correta.

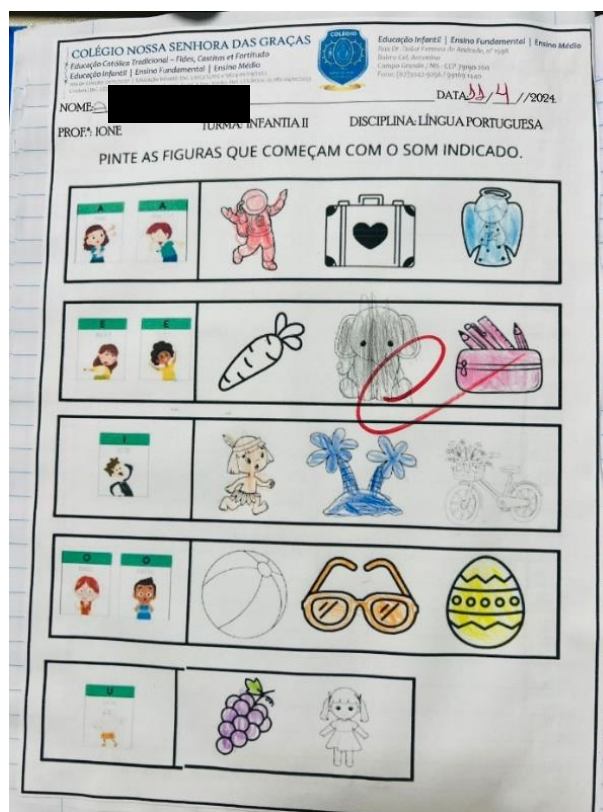
## 4.2 Aluno 2 (A.L.N.)

Quadro 4 - Painel de evolução bimestral com base no Relatório Descritivo de A.L.N.

Aluno: A.L.N., 4 anos	
Turma: Infância II (2024)	Turno: Vespertino
1º Bimestre	Reconhece o próprio nome. Aprendendo a distinguir os fonemas.
2º Bimestre	Apresentou avanços no interesse pela leitura. Participa das atividades de memorização.
3º Bimestre	Conhece os fonemas, decodifica pequenas palavras e reconhece as letras cursivas.
4º Bimestre	Avançou significativamente na decodificação e compreensão textual. Escreve o nome completo com letra cursiva.

Ao longo do ano letivo de 2024, a aluna A.L.N., matriculada na turma Infância II no período vespertino, apresentou progressão contínua em seu processo de aprendizagem, especialmente no que se refere às habilidades iniciais de alfabetização. No primeiro bimestre, demonstrou reconhecimento do próprio nome e iniciou o desenvolvimento da capacidade de distinguir os fonemas. No segundo bimestre, observou-se avanço no interesse pela leitura, bem como participação ativa em atividades voltadas à memorização. Já no terceiro bimestre, o aluno passou a reconhecer os fonemas com maior segurança, decodificar pequenas palavras e identificar letras cursivas. No quarto bimestre, evidenciou progresso na decodificação e na compreensão textual, além de conseguir escrever o nome completo utilizando letra cursiva, indicando consolidação das habilidades trabalhadas ao longo do ano.

Figura 26 – Pintura das figuras



A atividade pedagógica analisada mobiliza, de forma integrada, um conjunto de competências predictoras essenciais para o processo de alfabetização. Ao solicitar que a criança identifique e pinte apenas as figuras que iniciam com um determinado som, o exercício promove, inicialmente, a **consciência fonológica**, uma vez que conduz o aluno a refletir sobre a estrutura sonora das palavras, reconhecendo semelhanças e diferenças entre os sons iniciais. Esse trabalho amplia-se para a **consciência fonêmica**, pois exige a identificação e o isolamento do fonema inicial, habilidade considerada central para o avanço posterior na leitura e na escrita.

Nesse contexto, observa-se o fortalecimento do **princípio alfabético**, já que a criança passa a compreender que a língua falada pode ser segmentada em unidades sonoras e que essas unidades estão diretamente relacionadas às letras que as representam, ainda que o grafema não esteja explicitamente apresentado. A atividade demanda também **discriminação auditiva**, pois o aluno precisa comparar diferentes palavras, distinguir seus sons iniciais e selecionar apenas aquelas que correspondem ao som-alvo, descartando as demais.

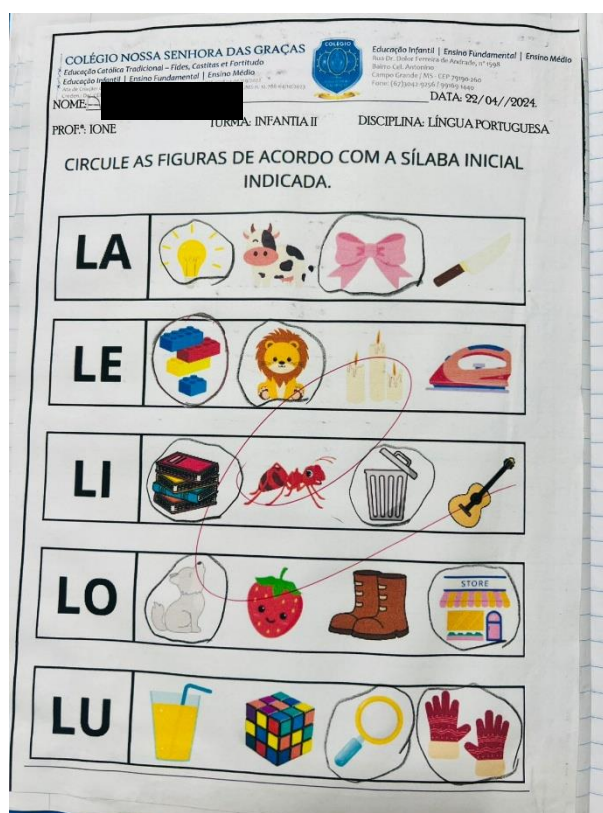
A **percepção e a articulação fonética** são estimuladas quando a criança nomeia as figuras, mental ou oralmente, ajustando a produção dos sons da fala e estabelecendo correspondência entre o som percebido e o som articulado. Paralelamente, a **memória fonológica**, ou memória de trabalho verbal, é mobilizada ao manter o som indicado ativo

enquanto analisa cada imagem, permitindo a comparação contínua e a tomada de decisão durante a execução da tarefa.

Embora não envolva a leitura convencional, a atividade contribui diretamente para o desenvolvimento da decodificação, ao preparar a criança para a futura associação sistemática entre fonemas e grafemas. Ao refletir conscientemente sobre os sons das palavras, o aluno exerce a **competência metalinguística**, passando a tratar a linguagem como objeto de análise, e não apenas como meio de comunicação.

Por fim, ainda que não contemple diretamente o ditado e a escrita formal, a proposta incorpora técnicas consideradas fundamentais para a alfabetização, especialmente a memorização da relação entre som e palavra e o desenvolvimento da coordenação motora fina por meio do ato de pintar. Quando articulada a atividades de cópia, ditado e treino caligráfico, essa prática pedagógica consolida as bases necessárias para o processo de alfabetização, evidenciando intencionalidade didática e alinhamento com os pressupostos teóricos das competências predictoras da leitura e da escrita.

Figura 27 – Consciência silábica



Inicialmente, observa-se o fortalecimento da **consciência fonológica**, pois o aluno é levado a refletir sobre a estrutura sonora das palavras, identificando e comparando sílabas

iniciais em diferentes vocábulos. Essa análise sonora amplia-se para a **consciência fonêmica**, uma vez que a criança precisa perceber os fonemas que compõem cada sílaba, relacionando-os ao som-alvo apresentado.

A atividade contribui diretamente para a consolidação do **princípio alfabético**, ao evidenciar que a língua falada pode ser segmentada em unidades menores (sílabas e fonemas) que possuem correspondência com a escrita. Ao reconhecer que palavras distintas podem iniciar com a mesma sílaba, a criança compreende que há regularidade entre sons e letras, aspecto fundamental para a alfabetização alfabética.

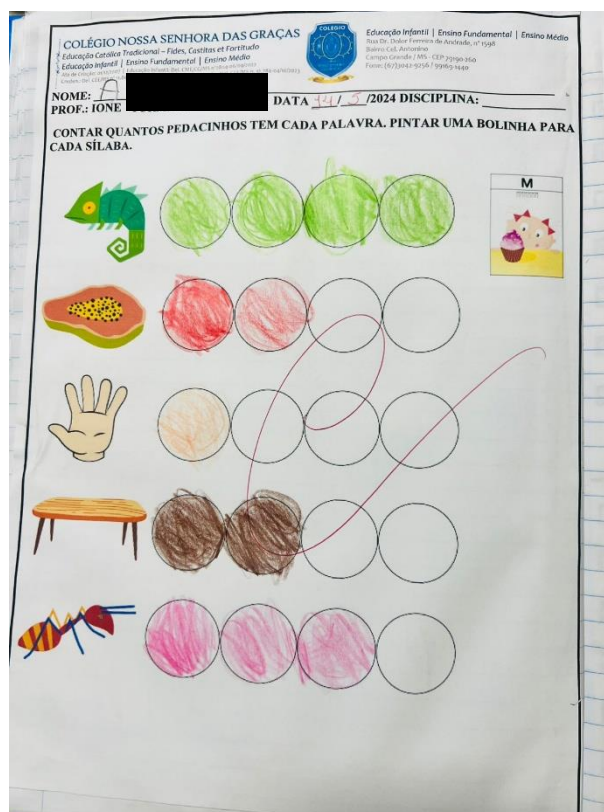
A **discriminação auditiva** é amplamente mobilizada, pois o aluno deve diferenciar palavras com sons iniciais semelhantes, selecionando apenas aquelas que correspondem à sílaba indicada e descartando as demais. Esse processo exige atenção auditiva refinada e comparação consciente entre estímulos sonoros. Paralelamente, a **percepção e a articulação fonética** são estimuladas quando a criança nomeia as figuras, ajustando a produção oral dos sons e reforçando a clareza na emissão das sílabas iniciais.

A atividade também envolve a **memória fonológica (memória de trabalho verbal)**, já que a criança precisa manter a sílaba-alvo ativa enquanto analisa cada imagem apresentada, possibilitando a tomada de decisão adequada. Esse exercício contribui para o desenvolvimento das funções cognitivas necessárias à leitura e à escrita, como atenção, controle e retenção temporária de informações sonoras.

Ainda que não envolva leitura convencional, a proposta prepara o aluno para a **decodificação**, ao treinar a identificação e o reconhecimento de sílabas iniciais, etapa fundamental para a associação futura entre grafemas e fonemas. Ao refletir conscientemente sobre os sons das palavras, a criança exercita a **competência metalinguística**, passando a observar a linguagem como objeto de análise.

Por fim, o ato de circular as figuras contribui para o desenvolvimento da **coordenação motora fina**, integrando-se às chamadas **técnicas de ouro da alfabetização**, especialmente a memorização e o treino motor. Quando articulada a atividades de cópia, ditado e caligrafia, essa proposta pedagógica fortalece de maneira consistente as bases do processo de alfabetização, evidenciando intencionalidade didática e alinhamento com os pressupostos teóricos das competências preditoras da leitura e da escrita.

Figura 28 – Consciência silábica



A atividade pedagógica apresentada propõe que a criança conte quantos “pedacinhos” tem cada palavra e pinte uma bolinha para cada sílaba, mobilizando competências preditoras relevantes para o processo de alfabetização. Observa-se, inicialmente, o trabalho sistemático com a **consciência fonológica**, mais especificamente no nível da **consciência silábica**, uma vez que o aluno é levado a segmentar oralmente as palavras em sílabas, reconhecendo que elas são compostas por partes sonoras menores.

Ao realizar a contagem das sílabas e representá-las graficamente por meio das bolinhas pintadas, a atividade também aciona a **memória fonológica (memória de trabalho verbal)**, pois a criança precisa manter a palavra em mente, segmentá-la oralmente e registrar visualmente a quantidade de sílabas correspondentes. Esse processo exige atenção, controle cognitivo e retenção temporária das informações sonoras.

A **discriminação auditiva** é igualmente mobilizada, já que o aluno deve perceber diferenças na extensão sonora das palavras, identificando quais possuem mais ou menos sílabas. Ao comparar palavras de diferentes tamanhos silábicos, a criança aprimora sua capacidade de análise auditiva da fala.

Além disso, a atividade favorece o desenvolvimento da **competência metalinguística**, pois estimula a reflexão consciente sobre a estrutura da língua, levando a criança a pensar sobre

a forma das palavras e não apenas sobre seus significados. O ato de representar cada sílaba por uma bolinha reforça essa tomada de consciência sobre a organização interna da linguagem.

Por fim, o ato de pintar as bolinhas contribui para o desenvolvimento da **coordenação motora fina**. Dessa forma, a proposta pedagógica evidencia intencionalidade didática ao trabalhar habilidades preditoras fundamentais, especialmente aquelas relacionadas à segmentação silábica, que constituem base sólida para o avanço posterior na leitura e na escrita.

### 4.3 Aluno 3 (E.W.B.G.)

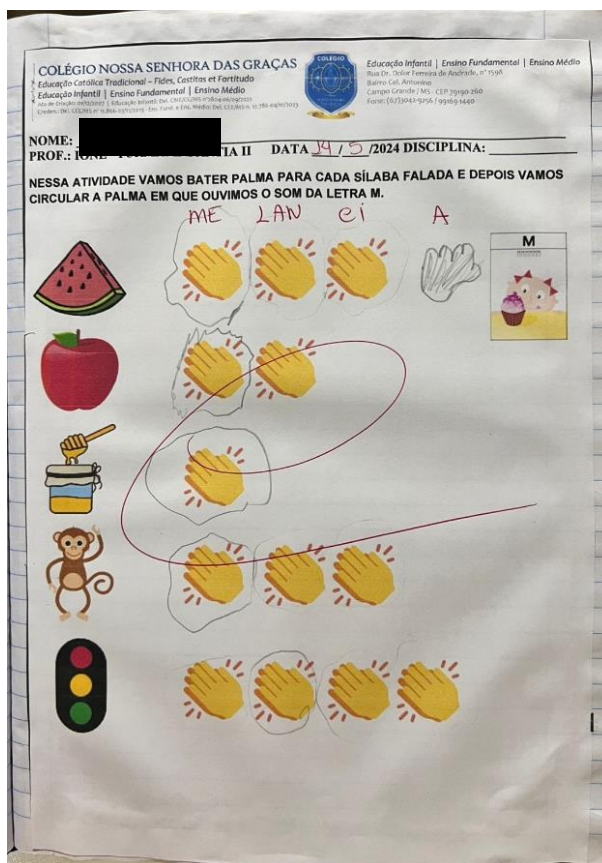
Quadro 5 - Painel de evolução bimestral com base no Relatório Descritivo de E.W.B.G.

E.W.B.G.	
Turma: Infância II (2024)	Turno: Matutino
1º Bimestre	Consegue ler pequenas palavras.
2º Bimestre	Demonstra interesse pela descoberta de palavras e participa com entusiasmo das leituras.
3º Bimestre	Consegue ler palavras e frases. Escreve seu nome completo em letra cursiva.
4º Bimestre	Consegue ler palavras, frases e pequenos textos. Apresenta melhora na grafia. Memoriza poemas e músicas.

E. W. B. G. apresentou avanços graduais ao longo do ano letivo. No primeiro bimestre, conseguia ler pequenas palavras, demonstrando início do desenvolvimento das habilidades de leitura. No segundo bimestre, passou a demonstrar interesse pela descoberta de palavras, participando com entusiasmo das leituras. No terceiro bimestre, avançou para a leitura de palavras e frases, além de escrever seu nome completo em letra cursiva. No quarto bimestre, conseguiu ler palavras, frases e pequenos textos, apresentou melhora na grafia e demonstrou facilidade em memorizar poemas e músicas, consolidando de forma positiva as aprendizagens desenvolvidas ao longo do ano.

A seguir, algumas atividades do Caderno de Tarefas de E. W. B. G., em ordem cronológica, que confirmam a evolução dos relatórios.

Figura 29 – Consciência silábica



Essa dinâmica evidencia um trabalho intencional com **exercícios de consciência fonológica**, especialmente no nível silábico, ao conduzir o aluno a perceber que as palavras não são blocos sonoros indivisíveis, mas estruturas formadas por partes organizadas.

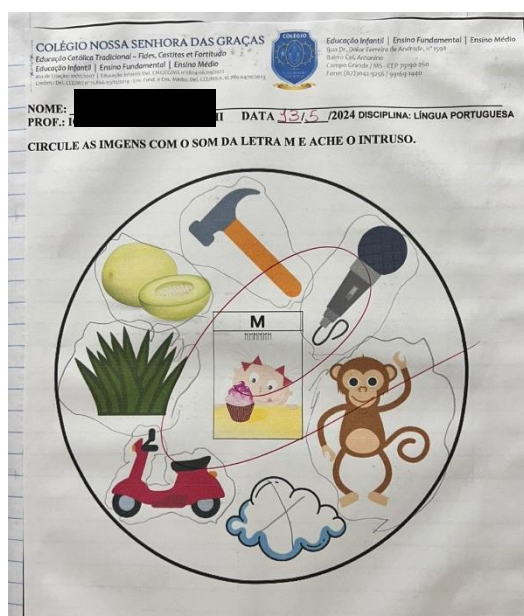
À medida que a criança escuta, repete e associa a palavra ouvida à imagem correspondente, observa-se também a mobilização da **consciência fonêmica**, ainda que de forma inicial, uma vez que o foco recai sobre a escuta atenta dos sons que compõem a palavra. Essa escuta direcionada favorece o refinamento da percepção sonora e prepara o aluno para análises mais precisas dos fonemas em etapas posteriores da alfabetização.

Embora não haja registro escrito de grafemas, o processo de escuta, contagem e representação simbólica contribui para a compreensão futura do **princípio alfabético**. A **discriminação auditiva** é amplamente exigida, uma vez que o aluno precisa identificar diferenças no número de sílabas entre palavras distintas, comparando extensões sonoras e ajustando a quantidade de palmas de acordo com o que foi ouvido.

A **memória fonológica (memória de trabalho verbal)** é acionada de maneira contínua, pois a criança precisa reter a palavra ouvida, segmentá-la mentalmente e executar a ação correspondente. Esse encadeamento de ações exige a manutenção temporária das informações sonoras, habilidade essencial para o progresso na leitura e na escrita.

Embora a atividade não envolva leitura convencional, ela oferece suporte ao desenvolvimento da **decodificação**, ao fortalecer a capacidade de segmentação e análise sonora, etapas indispensáveis para a futura associação entre grafemas e fonemas. Ao refletir conscientemente sobre a forma sonora das palavras, a criança também exercita a **competência metalinguística**, deslocando o foco do significado para a estrutura da linguagem.

Figura 30 – Consciência silábica



O ponto de partida deste exercício está nos **treinos de consciência fonológica**, pois o aluno precisa escutar, evocar mentalmente o nome de cada figura e refletir sobre o som inicial das palavras, comparando-as entre si.

Esse processo favorece o avanço da **consciência fonêmica**, uma vez que a criança é levada a isolar o fonema inicial /m/ e verificar sua presença ou ausência nas diferentes palavras representadas. A identificação do intruso exige uma análise ainda mais refinada, pois pressupõe a exclusão consciente da palavra que não compartilha o mesmo som inicial, ampliando a precisão da escuta.

O **princípio alfabético** é trabalhado de maneira implícita, ao reforçar a compreensão de que um mesmo som pode aparecer em diferentes palavras e que esse som está vinculado a uma

letra específica. Mesmo sem o registro escrito das palavras, a associação constante entre o fonema e a letra M fortalece a base conceitual necessária para a leitura e a escrita alfabéticas.

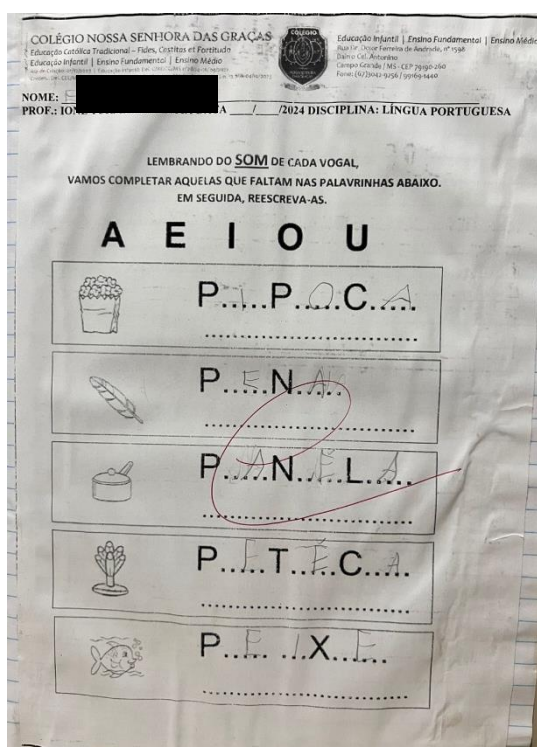
A **discriminação auditiva** ocupa papel central na atividade, já que o aluno precisa diferenciar sons iniciais próximos e reconhecer quais pertencem ao grupo-alvo. Esse exercício contribui para a prevenção de confusões fonêmicas futuras, especialmente no momento da decodificação. Paralelamente, a **percepção e articulação fonética** são estimuladas quando a criança nomeia as figuras, ajustando a produção oral do fonema /m/ e percebendo suas características articulatorias.

A **memória fonológica (memória de trabalho verbal)** é mobilizada ao exigir que a criança mantenha o som de referência ativo enquanto percorre visualmente as imagens, comparando-as e tomando decisões. Esse controle cognitivo é essencial para tarefas mais complexas de leitura e escrita.

Ainda que não haja leitura convencional, a atividade contribui para o desenvolvimento da **decodificação**, pois fortalece a habilidade de identificar e isolar fonemas iniciais, base indispensável para a correspondência grafema-fonema. Ao refletir sobre o som das palavras e classificá-las a partir desse critério, a criança também exercita a **competência metalinguística**, passando a observar a linguagem de forma consciente e analítica.

Por fim, o ato de circular as imagens integra aspectos das **técnicas de ouro da alfabetização**, especialmente a **memorização** e o treino motor fino, ao associar repetidamente som, imagem e gesto gráfico. Dessa forma, a atividade se configura como uma prática didática consistente, que articula percepção auditiva, reflexão linguística e ação motora, contribuindo para a consolidação das competências preditoras da alfabetização.

Figura 31 – Som das vogais



A atividade proposta, voltada ao trabalho com o som das vogais, evidencia uma abordagem sistemática e progressiva das competências preditoras da alfabetização, adequadas ao nível de desenvolvimento do aluno E.W.B.G.. Inicialmente, o exercício mobiliza exercícios de **consciência fonológica**, ao retomar explicitamente o som de cada vogal e exigir que o aluno identifique qual delas falta em cada palavra. Esse processo avança para a **consciência fonêmica**, pois a criança precisa isolar o fonema vocálico específico dentro da palavra, reconhecendo sua posição e função na composição sonora do vocábulo.

O **princípio alfabético** é trabalhado de forma direta, uma vez que o aluno estabelece a correspondência entre o som da vogal e sua representação gráfica, compreendendo que cada som possui uma letra específica. A atividade também exige **discriminação auditiva**, pois o aluno precisa diferenciar sons vocálicos próximos e selecionar aquele que completa corretamente a palavra, evitando substituições inadequadas.

A **percepção e articulação fonética** são estimuladas à medida que a criança pronuncia mentalmente ou oralmente as palavras, ajustando a produção dos sons vocálicos e reforçando a clareza articulatória. Esse processo favorece a consolidação da relação entre som ouvido e som produzido.

A **memória fonológica** (memória de trabalho verbal) é acionada ao manter a palavra em mente enquanto o aluno identifica a vogal correta, completa o vocábulo e, em seguida, o

reescreve integralmente. Essa sequência exige retenção temporária da informação sonora e planejamento da ação escrita.

A atividade contribui para o desenvolvimento da **decodificação**, pois fortalece a habilidade de reconhecer e associar fonemas vocálicos aos seus respectivos grafemas, base essencial para a leitura fluente. Ao refletir conscientemente sobre os sons das palavras e sua estrutura interna, o aluno também exercita a **competência metalinguística**, tratando a linguagem como objeto de análise.

#### 4.4 Aluno 4 (A.C.G.P.)

Quadro 6 – Painel de evolução bimestral com base no Relatório Descritivo de A.C.G.P.

Aluno: A.C.G.P.	
Turma: Infância II (2024)	Turno: Matutino
1º Bimestre	Reconhece o próprio nome e escreve sem ajuda. Consegue ler pequenas palavras.
2º Bimestre	Identifica os sons das letras. Consegue ler pequenas palavras.
3º Bimestre	Consegue ler palavras e frases. Escreve seu nome com letra cursiva.
4º Bimestre	Consegue ler palavras, frases e pequenos textos. Reconhece letras cursivas e escreve seu nome completo com clareza. Apresenta facilidade em memorizar poemas, músicas, parlendas e trava-línguas.

A. C. G. P. demonstrou progresso contínuo durante o ano. No primeiro bimestre, conseguia ler pequenas palavras, reconhecia o próprio nome e o escrevia sem ajuda, iniciando a identificação dos sons das letras. No segundo bimestre, passou a ler palavras com maior segurança. No terceiro bimestre, avançou para a leitura de pequenas frases, além de escrever seu nome com letra cursiva. No quarto bimestre, já lia pequenos textos, reconhecia letras cursivas e escrevia seu nome completo com clareza, destacando-se ainda pela facilidade em memorizar poemas, músicas, parlendas e trava-línguas, evidenciando bom desenvolvimento da memória e da linguagem oral. A seguir, algumas atividades do Caderno de Tarefas de A. C. G. P., em ordem cronológica, que confirmam a evolução dos relatórios.

Figura 32 – Consciência de palavras

COLÉGIO NOSSA SENHORA DAS GRAÇAS  
Educação Católica Tradicional – Fides, Castitas et Fortitudo  
Educação Infantil | Ensino Fundamental | Ensino Médio  
Rua Dr. Carlos Ferreira de Andrade, nº 1930  
Bairro Cal. Antônio  
Campo Grande / MS - CEP 79000-000  
Fone: (67)3344-3344 / 3344-1444

NOME: [REDACTED]  
PROF.: [REDACTED] A: INFANTIA II DATA 19/2/24 DISCIPLINA: PORTUGUÊS

QUANTAS PALAVRAS TEM NA FRASE?

O ovo quebrou.  
● ● ● 3

O olho do menino.  
● ● ● ● 4

Os olhos do Uovô Armar.  
● ● ● ● ● 5

A atividade apresentada, centrada na identificação da **quantidade de palavras em uma frase**, revela um avanço qualitativo nas competências predictoras da alfabetização, especialmente aquelas relacionadas à organização linguística e à reflexão consciente sobre a língua. Ao representar cada palavra por meio de marcações visuais e registrar numericamente o total, a criança demonstra compreensão de que a frase é formada por unidades autônomas, organizadas em sequência e portadoras de sentido.

Nesse contexto, os **exercícios de consciência fonológica** aparecem em um nível mais elaborado, deslocando-se do som isolado para a segmentação da fala em palavras. Ainda que não haja foco direto nos fonemas, a atividade exige atenção à oralidade da frase, favorecendo uma escuta atenta e estruturada. A **consciência fonêmica** não é o eixo central da proposta, mas é mobilizada de forma implícita, pois a criança precisa reconhecer os limites sonoros que separam uma palavra da outra durante a leitura ou escuta da frase.

O **princípio alfabético** é reforçado ao consolidar a ideia de que aquilo que se fala pode ser representado graficamente de maneira ordenada. Ao compreender que cada palavra falada corresponde a uma unidade escrita, a criança fortalece a base conceitual necessária para a leitura e a escrita convencionais. Esse entendimento contribui para a superação de escritas contínuas ou segmentações inadequadas, comuns nas fases iniciais da alfabetização.

A **discriminação auditiva** está presente na capacidade de perceber pausas naturais da fala e distinguir onde uma palavra termina e a outra se inicia. Associada a isso, a **percepção e articulação fonética** são ativadas quando a criança recorre à oralização, ainda que silenciosa,

como estratégia para conferir o número de palavras, ajustando ritmo, entonação e clareza na produção da frase.

A **memória fonológica (memória de trabalho verbal)** é amplamente solicitada, pois a criança precisa manter a frase ativa mentalmente enquanto realiza a contagem e o registro gráfico. Esse processo exige retenção temporária da informação verbal, planejamento e controle cognitivo, habilidades fundamentais para o progresso na leitura e na escrita.

Embora não se trate de uma atividade de leitura propriamente dita, há contribuição direta para a **decodificação**, uma vez que a segmentação correta das palavras favorece, futuramente, a leitura fluente e com compreensão. Ao refletir conscientemente sobre a estrutura da frase, a criança exercita de maneira clara a **competência metalinguística**, demonstrando capacidade de analisar a linguagem para além do significado imediato.

Por fim, a atividade dialoga com as **técnicas de ouro da alfabetização**, especialmente a **memorização** e o registro gráfico organizado, ao associar observação, contagem e escrita numérica. O cuidado no traçado e na marcação dos elementos também contribui para o aprimoramento da coordenação motora fina, integrando aspectos cognitivos e motores. Dessa forma, a produção evidencia um avanço consistente nas competências preditoras da alfabetização, indicando maturação linguística compatível com as exigências do processo alfabetizador.

Figura 33 – Consciência fonêmica

COLÉGIO NOSSA SENHORA DAS GRAÇAS  
 Educação Católica Tradicional - Fides, Castitas et Fortitudo  
 Rua Dr. Osório Ferreira de Andrade, nº 1930  
 Bairro São Apolônio  
 Campo Grande (MS) - CEP 79000-000  
 Fone: (67) 3342-3101 / 3342-1441

LETRA V

VA	VA	VE	VE	VI	VO	VO	VU
----	----	----	----	----	----	----	----

AVE	OVO	UVA	VAI
VIU	VOA	VEU	VIVA
VOVÓ	VOVÔ	VEIA	VOU

VOVÓ  
 VOVÓ VIU  
 VOVÓ VIU A UVA.

No campo dos **exercícios de consciência fonológica**, a atividade amplia o foco anteriormente restrito a sons isolados, passando para a exploração de **sílabas canônicas** (VA, VE, VI, VO, VU). Esse avanço demonstra que a aluna já consegue perceber e manipular unidades sonoras maiores, reconhecendo padrões de repetição e variação silábica. A **consciência fonêmica** também se mostra mais refinada, uma vez que o fonema /v/ é mantido constante enquanto a vogal se altera, exigindo atenção ao som consonantal inicial e à sua combinação com diferentes vogais.

A evolução torna-se ainda mais evidente no fortalecimento do **princípio alfabético**, pois a aluna demonstra compreender que a junção de fonemas resulta em sílabas e que essas sílabas formam palavras com sentido. A leitura de palavras como *ovo*, *uva*, *vovó* e *vovô* indica que a relação entre grafema e fonema já está sendo utilizada de maneira funcional, não apenas reconhecida de forma mecânica.

A **discriminação auditiva** aparece de modo mais elaborado, sobretudo na diferenciação entre sílabas semelhantes (VA/VE/VI/VO/VU) e na leitura de palavras que variam quanto à posição e à repetição do fonema /v/. Associada a isso, a **percepção e articulação fonética** são aprimoradas pela repetição oral das sílabas e palavras, favorecendo a clareza na produção do som /v/, que exige controle articulatorio específico.

A **memória fonológica (memória de trabalho verbal)** é amplamente mobilizada ao longo da atividade, especialmente na leitura sequencial de sílabas, no reconhecimento de palavras e na construção de pequenas frases. A aluna precisa reter as informações sonoras enquanto avança na leitura, o que indica maior estabilidade e organização cognitiva em relação às etapas anteriores.

No que se refere à **decodificação**, observa-se um progresso significativo: a aluna já não depende exclusivamente de imagens ou pistas visuais, passando a utilizar a rota fonológica para ler sílabas e palavras. A leitura de frases simples, como “*Vovó viu a uva*”, evidencia a capacidade de integrar decodificação e compreensão, marcando uma etapa importante da alfabetização.

A **competência metalinguística** também se mostra mais desenvolvida, pois a aluna consegue refletir sobre a estrutura das palavras, identificar sílabas, reconhecer repetições e perceber regularidades da língua. Essa consciência favorece tanto a leitura quanto a escrita.

Por fim, a atividade articula de forma consistente as **técnicas de ouro da alfabetização**. A leitura repetida promove a **memorização**; a observação das palavras-modelo reforça a **cópia mental**; e o trabalho com sílabas e palavras contribui para a base do treino caligráfico em etapas

posteriores. Assim, a evolução da aula se evidencia principalmente no avanço da **decodificação** e na consolidação do **princípio alfabético**, indicando que os alunos caminham de maneira segura da percepção sonora para a leitura funcional.

Figura 34 – Aliteração



A atividade apresentada, que propõe a **troca da letra inicial das palavras por uma letra em destaque**, evidencia uma evolução no percurso de alfabetização da turma, sobretudo no que se refere à análise consciente da estrutura das palavras. Diferentemente de propostas mais iniciais, aqui a aluna já não atua apenas no reconhecimento de sons ou sílabas, mas intervém diretamente na composição das palavras, o que revela maior domínio linguístico e cognitivo.

No âmbito dos **exercícios de consciência fonológica**, observa-se um avanço claro, pois a aluna precisa identificar o som inicial da palavra, suprimi-lo e substituí-lo por outro, mantendo o restante da estrutura lexical. Esse tipo de manipulação sonora exige controle e flexibilidade cognitiva, indicando que a aluna já supera a simples identificação auditiva e passa a operar sobre os sons da fala de maneira intencional. A **consciência fonêmica** mostra-se ainda mais evidente, uma vez que a atividade depende da identificação precisa do fonema inicial e de sua

substituição por outro fonema específico (/g/ ou /h/), sem comprometer a sequência sonora restante.

A evolução também se manifesta no fortalecimento do **princípio alfabético**, pois a aluna demonstra compreender que a alteração de uma única letra — e, conseqüentemente, de um único som — é suficiente para gerar uma nova palavra, muitas vezes com significado completamente diferente. Essa compreensão indica que a relação entre grafema e fonema já está consolidada e sendo utilizada de forma funcional.

A **discriminação auditiva** é amplamente mobilizada, especialmente na comparação entre palavras semelhantes, como *mato/gato*, *bota/gota* ou *tora/hora*. O aluno precisa perceber diferenças sonoras sutis e associá-las corretamente às letras correspondentes. Associada a isso, a **percepção e articulação fonética** são refinadas, pois a troca do fonema inicial exige ajuste articulatorio consciente, sobretudo em fonemas próximos ou de articulação distinta.

A **memória fonológica (memória de trabalho verbal)** também se mostra mais desenvolvida, já que o aluno precisa manter a palavra original em mente, realizar a modificação solicitada e registrar a nova forma escrita. Esse encadeamento de ações indica maior estabilidade na retenção e manipulação de informações sonoras e gráficas.

No que se refere à **decodificação**, a atividade revela um estágio mais avançado, pois o aluno já utiliza a leitura e a escrita de forma analítica, compreendendo o funcionamento interno das palavras. Não se trata mais apenas de ler ou reconhecer, mas de reconstruir palavras com base em regras fonográficas. Esse nível de desempenho aponta para um progresso importante rumo à leitura autônoma.

A **competência metalinguística** aparece de forma marcante, uma vez que o aluno reflete sobre a língua como objeto, compreendendo que pequenas alterações na escrita produzem mudanças sonoras e semânticas. Essa capacidade de análise é um indicador claro de maturação no processo alfabetizador.

Por fim, a atividade articula de maneira consistente as **técnicas de ouro da alfabetização**, sobretudo a **memorização**, a **cópia consciente** e o treino do registro escrito, contribuindo também para o aprimoramento da caligrafia. Assim, a evolução observada nesta proposta se evidencia principalmente no avanço da **consciência fonêmica**, da **decodificação** e da **competência metalinguística**, indicando que os alunos já operam em um nível mais elaborado de compreensão do sistema de escrita alfabética

#### 4.5 Aluna 5 (B.A.F.N.)

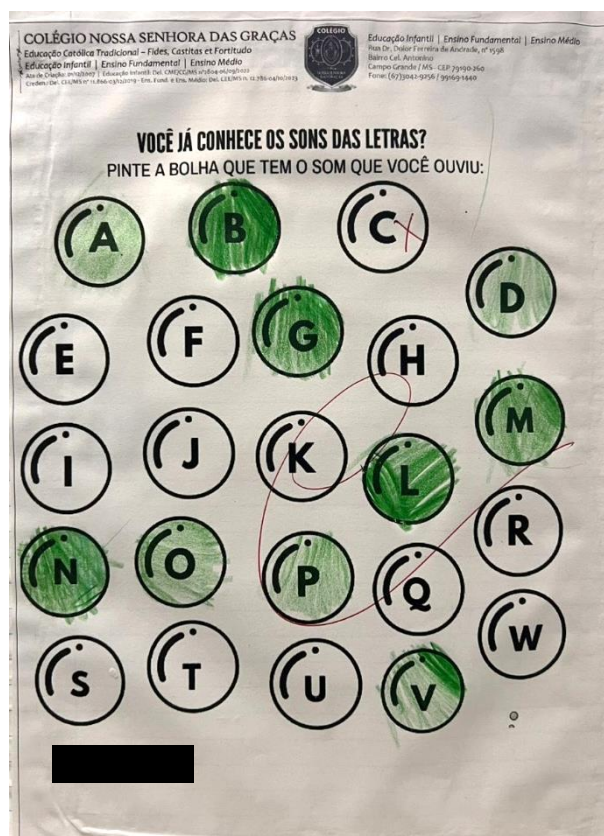
Quadro 7 - Painel de evolução bimestral com base no Relatório Descritivo de B.A.F.N.

Aluno: B.A.F.N.	
Turma: Infância II (2024)	Turno: Matutino
1º Bimestre	Reconhece o próprio nome e escreve sem ajuda. Diferencia letras e números. Consegue ler pequenas palavras.
2º Bimestre	Escreve seu nome completo com letra cursiva. Consegue ler palavras, frases e pequenos textos.
3º Bimestre	Apresentou avanço na leitura de palavras, frases e pequenos textos.
4º Bimestre	Demonstra leitura fluente de pequenos textos. Escreve os números até 100 sem apoio. Ordena e amplia frases com autonomia. Apresenta caligrafia exemplar.

Ao longo do ano letivo, B. A. F. N. demonstrou desenvolvimento consistente e progressivo. No primeiro bimestre, reconhecia o próprio nome, o escrevia sem ajuda, diferenciava letras e números e conseguia ler pequenas palavras, evidenciando boa base no processo de alfabetização. No segundo bimestre, passou a escrever seu nome completo com letra cursiva e ampliou sua leitura para palavras, frases e pequenos textos. No terceiro bimestre, apresentou progresso na leitura. No quarto bimestre, consolidou suas aprendizagens, demonstrando leitura fluente de pequenos textos, escrevendo os números até 100 sem ajuda, ordenando e ampliando frases com autonomia e apresentando caligrafia exemplar.

A seguir, algumas atividades do Caderno de Tarefas de B. A. F. N., em ordem cronológica, que confirmam a evolução dos relatórios.

Figura 35 – Consciência fonêmica



A atividade apresentada, que propõe à aluna identificar e pintar a bolinha correspondente ao **som da letra ouvido**, permite observar uma evolução consistente em seu percurso de alfabetização inicial, especialmente no que diz respeito à escuta ativa e à associação entre som e letra. Diferentemente de etapas anteriores, em que o foco estava na identificação de palavras ou sílabas, aqui a atenção recai diretamente sobre o **fonema isolado**, o que indica avanço no refinamento das habilidades linguísticas.

No campo dos **exercícios de consciência fonológica**, nota-se que a aluna já consegue direcionar sua atenção para o som específico solicitado, discriminando-o em meio a um conjunto amplo de letras. Esse desempenho aponta para um amadurecimento da escuta e para a capacidade de analisar a língua em unidades cada vez menores. A **consciência fonêmica** aparece de forma clara, uma vez que a tarefa exige a identificação precisa do fonema ouvido e sua correspondência com a letra adequada, sem apoio de imagens ou pistas semânticas.

A evolução é particularmente visível no fortalecimento do **princípio alfabético**, pois a aluna demonstra compreender que cada letra representa um som específico e que essa relação pode ser reconhecida de forma independente do contexto da palavra. A seleção correta das letras indica que essa correspondência já não é aleatória, mas baseada em um conhecimento internalizado do sistema alfabético.

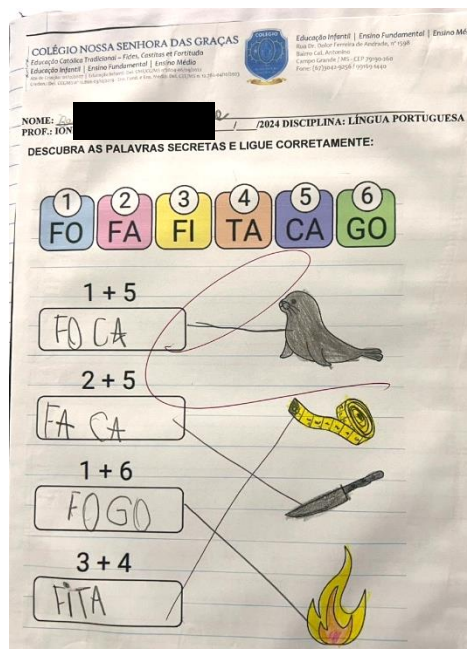
A **discriminação auditiva** também se mostra mais refinada, já que a aluna precisa diferenciar sons próximos e evitar escolhas equivocadas entre letras com traços sonoros semelhantes. Associada a isso, a **percepção e articulação fonética** são mobilizadas, pois a criança tende a repetir mentalmente ou em voz baixa o som ouvido como estratégia de confirmação, ajustando a produção articulatória.

A **memória fonológica (memória de trabalho verbal)** é acionada ao manter o som apresentado ativo enquanto percorre visualmente as opções disponíveis, selecionando a letra correspondente. Esse processo evidencia maior controle atencional e capacidade de retenção temporária de informações sonoras.

Embora não se trate de uma atividade de leitura convencional, observa-se avanço importante na base da **decodificação**, pois a identificação segura de fonemas isolados constitui um pré-requisito direto para a leitura de sílabas e palavras. Ao operar conscientemente com sons e letras, a aluna também amplia sua **competência metalinguística**, demonstrando que já consegue refletir sobre a língua para além do significado, focalizando sua forma sonora.

Por fim, o ato de pintar as bolinhas integra aspectos das **técnicas de ouro da alfabetização**, especialmente a **memorização** e o controle motor fino, ao associar escuta, decisão e registro gráfico. Dessa forma, a atividade evidencia uma evolução clara da aluna no aspecto da **consciência fonêmica** e do **princípio alfabético**, indicando que ela avança de maneira segura para etapas mais complexas do processo alfabetizador.

Figura 36 – Consciência silábica



Ao comparar esta atividade com a anterior, voltada principalmente para a identificação dos sons das letras, observa-se uma evolução clara no desenvolvimento das **competências preditoras da alfabetização** da aluna. Se antes o foco estava no reconhecimento do fonema isolado, agora a criança demonstra avanços significativos na **consciência fonológica**, ao conseguir realizar a combinação de sílabas para formar palavras completas. Essa passagem do som unitário para a estrutura silábica revela maior domínio da organização sonora da língua.

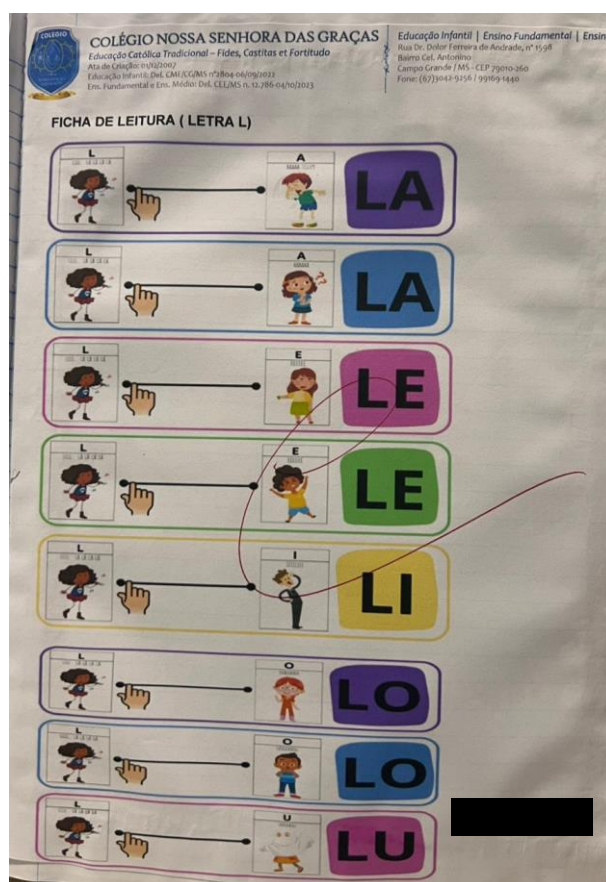
A **consciência fonêmica** mostra-se mais refinada, pois a aluna não apenas identifica os sons das letras, mas consegue integrá-los dentro das sílabas e articulá-los de forma sequencial e intencional. Esse avanço evidencia que o **princípio alfabético** já se encontra em processo de consolidação, uma vez que a criança compreende que a escrita representa a fala e que a junção de partes menores resulta em palavras com significado.

Nota-se também progresso na **discriminação auditiva**, perceptível na capacidade de diferenciar sílabas semelhantes e selecionar corretamente aquelas que correspondem à palavra representada pela imagem. Esse desempenho indica maior precisão na percepção dos sons da fala e maior segurança nas escolhas realizadas. Paralelamente, a **memória fonológica (memória de trabalho verbal)** apresenta evolução, pois a aluna mantém ativas as informações das sílabas numeradas, combina mentalmente essas unidades e as relaciona às imagens, demonstrando maior eficiência na retenção e manipulação de dados verbais.

Outro aspecto relevante é o avanço na **decodificação**, já que a aluna lê as sílabas, realiza a síntese sonora e identifica a palavra formada de maneira consciente. Esse processo evidencia uma leitura inicial com compreensão, indo além da simples nomeação de letras. Soma-se a isso o desenvolvimento da **competência metalinguística**, perceptível quando a criança reflete sobre a estrutura da palavra, compreende a lógica da atividade e utiliza esse conhecimento para resolver o desafio proposto.

Por fim, o registro escrito das palavras revela progresso nas **técnicas de ouro: ditado, cópia, memorização e caligrafia**, ainda que em nível inicial. A escrita acompanha o raciocínio linguístico desenvolvido, demonstrando intencionalidade comunicativa e maior controle visomotor. De modo geral, a aluna evoluiu de uma etapa centrada na identificação auditiva dos sons para um estágio em que já combina sílabas, forma palavras e atribui significado ao que lê e escreve, indicando um avanço consistente no percurso de alfabetização.

Figura 37 – Direção da leitura



Ao analisar esta ficha de leitura da **letra L** e compará-la às atividades anteriores, é possível identificar uma evolução importante no percurso de alfabetização da aluna, sobretudo no que se refere à integração entre som, letra e sílaba. A proposta evidencia um avanço qualitativo, pois deixa de trabalhar apenas o reconhecimento isolado de sons para focar na leitura sistemática de sílabas canônicas (LA, LE, LI, LO, LU).

No campo da **consciência fonológica**, observa-se que a aluna já demonstra domínio da segmentação e da combinação sonora, reconhecendo que a junção do fonema /l/ com as vogais resulta em sílabas distintas. Essa habilidade revela maior sensibilidade à estrutura sonora da língua, indo além da simples identificação auditiva.

A **consciência fonêmica** também se apresenta mais consolidada, uma vez que a criança reconhece o fonema inicial /l/ e percebe sua permanência nas diferentes sílabas, variando apenas o som vocálico. Esse reconhecimento indica atenção aos sons mínimos da fala e maior precisão na escuta e na análise fonêmica.

Quanto ao **princípio alfabético**, nota-se um progresso evidente: a aluna compreende que cada sílaba lida corresponde a uma representação gráfica específica e que essa relação é

estável. A associação correta entre letra, som e imagem reforça a compreensão de que a escrita representa a linguagem oral de forma organizada.

A **discriminação auditiva** aparece fortalecida, pois a criança diferencia com clareza sílabas semelhantes, como LA, LE e LI, sem apresentar trocas perceptíveis. Isso demonstra refinamento na percepção dos sons vocálicos associados à consoante L, habilidade essencial para evitar confusões futuras na leitura e na escrita.

No aspecto da **percepção e articulação fonética**, a atividade favorece a pronúncia clara das sílabas, exigindo controle articulatório e atenção à produção correta dos sons. A repetição estruturada contribui para maior segurança oral e fluência inicial.

A **memória fonológica (memória de trabalho verbal)** também se mostra em evolução, já que a aluna mantém ativas as informações sonoras enquanto percorre a sequência da atividade, relacionando som, imagem e sílaba escrita de forma contínua e coerente.

Em relação à **decodificação**, percebe-se que a leitura das sílabas ocorre de maneira direta, sem necessidade de apoio constante, indicando que a criança já realiza a conversão grafema–fonema com maior automatização. Esse avanço é fundamental para a transição da leitura silábica para a leitura de palavras.

A **competência metalinguística** começa a se manifestar quando a aluna reconhece padrões entre as sílabas trabalhadas, percebendo regularidades e antecipando respostas, o que demonstra reflexão consciente sobre o funcionamento da língua.

Por fim, ainda que a atividade não seja centrada na escrita, ela dialoga diretamente com as **técnicas de ouro: ditado, cópia, memorização e caligrafia**, ao fortalecer a memorização visual e sonora das sílabas, preparando o terreno para registros escritos mais seguros e organizados. De modo geral, a atividade evidencia um avanço consistente, mostrando que a aluna já se encontra em uma etapa mais estruturada do processo de alfabetização, com bases sólidas para a leitura e a escrita.

#### 4.6 Aluno 6 (H.S.H.Y.)

Quadro 8 - Painel de evolução bimestral com base no Relatório Descritivo de H.S.H.Y.

Aluno: H.S.H.Y.	
Turma: Infância II (2024)	Turno: Matutino
1º Bimestre	Consegue ler pequenas palavras.
2º Bimestre	Diferencia letras e números. Consegue ler pequenos textos.
3º Bimestre	Escreve seu nome completo com letra cursiva. Consegue ler palavras, frases e pequenos textos.
4º Bimestre	Apresenta avanço na escrita de seu nome e na leitura de palavras, frases e pequenos textos.

H. S. H. Y. apresentou avanços progressivos ao longo do ano letivo. No primeiro bimestre, conseguia ler pequenas palavras. No segundo bimestre, ampliou suas habilidades, passando a diferenciar letras e números e a realizar a leitura de pequenos textos. No terceiro bimestre, escrevia seu nome com letra cursiva e manteve o aprendizado de leitura de palavras, frases e pequenos textos. No quarto bimestre, demonstrou avanço do processo de leitura e na escrita de seu nome.

A seguir, algumas atividades do Caderno de Tarefas de H. S. H. Y., em ordem cronológica, que confirmam a evolução dos relatórios.

Figura 38 – Consciência fonêmica (som das letras)



Ao analisar esta atividade de identificação da **letra inicial** dos nomes das frutas, observa-se uma compreensão no desenvolvimento das habilidades que antecedem a alfabetização formal. A proposta exige da aluna não apenas o reconhecimento visual das imagens, mas principalmente a evocação do nome oral de cada fruta para, a partir dele, registrar a letra correspondente, o que mobiliza diferentes competências de forma integrada.

No que se refere à **consciência fonológica**, a atividade demonstra que a aluna já consegue isolar o som inicial das palavras, percebendo que “banana”, “abacate”, “limão”, “uva”, “maçã”, entre outras, começam com fonemas distintos. Essa capacidade de focalizar a parte inicial da palavra indica um avanço importante na percepção da estrutura sonora da língua.

A **consciência fonêmica** aparece de maneira mais refinada, pois a criança identifica corretamente o fonema inicial e o relaciona à letra adequada, mesmo em palavras com maior complexidade articulatória. Isso evidencia que ela já distingue sons próximos e compreende que pequenas variações fonêmicas resultam em letras diferentes.

Quanto ao **princípio alfabético**, nota-se um fortalecimento significativo: a aluna demonstra entender que existe uma correspondência direta entre o som que se ouve no início da palavra e a letra que o representa na escrita. Esse entendimento é um marco essencial no

processo de alfabetização e aparece de forma consistente na maior parte dos registros realizados.

A **discriminação auditiva** também se mostra bem desenvolvida, uma vez que a criança diferencia com segurança sons iniciais variados, como /b/, /a/, /l/, /u/, /m/ e /p/, sem apresentar trocas sistemáticas. Isso indica atenção aos detalhes sonoros e boa escuta linguística.

No aspecto da **percepção e articulação fonética**, a atividade pressupõe a correta nomeação oral das frutas, o que favorece a articulação clara dos fonemas iniciais antes do registro escrito. Esse processo contribui para a consolidação da relação entre fala e escrita.

A **memória fonológica (memória de trabalho verbal)** é mobilizada quando a aluna mantém o nome da fruta ativo mentalmente enquanto busca a letra correspondente e a registra no espaço indicado. Esse movimento revela maior capacidade de retenção e manipulação de informações verbais de curto prazo.

Em termos de **decodificação**, embora a atividade não envolva leitura convencional de palavras, ela prepara diretamente para essa etapa, pois fortalece a associação grafema–fonema, base indispensável para a leitura futura.

A **competência metalinguística** começa a se evidenciar na reflexão implícita sobre a língua, quando a criança compreende que palavras diferentes podem começar com a mesma letra e que a escrita representa unidades sonoras específicas da fala.

Por fim, a atividade dialoga com as **técnicas de ouro: ditado, cópia, memorização e caligrafia**, especialmente ao estimular a escrita espontânea da letra inicial, o treino do traçado e a memorização visual das letras. De modo geral, a atividade revela uma evolução consistente, indicando que a aluna avança de forma segura na construção das bases da alfabetização, com maior autonomia, precisão sonora e compreensão do funcionamento do sistema alfabético.

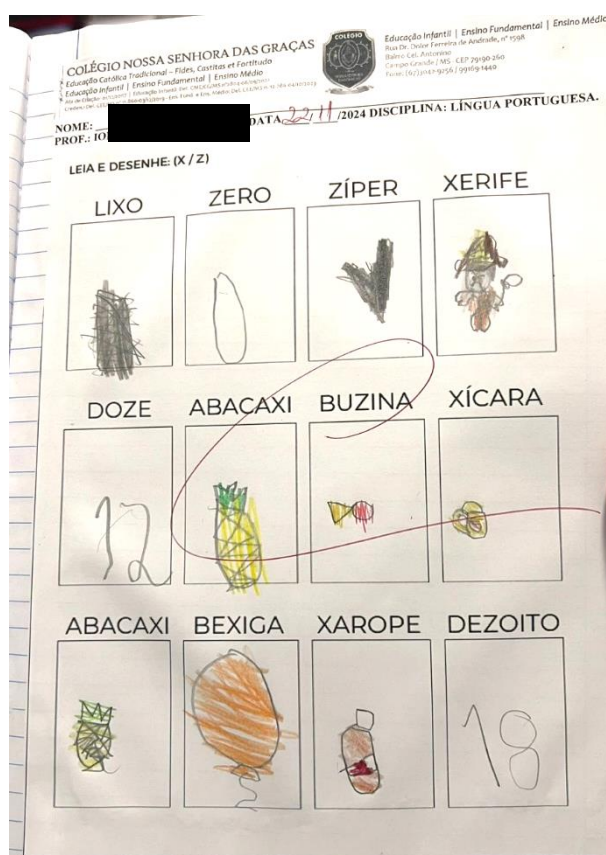


Exige **memória fonológica** (memória de trabalho verbal), pois a criança retém o som da vogal indicada enquanto compara com os nomes das várias figuras apresentadas na linha.

Embora não seja o foco principal, prepara o terreno para a **decodificação**, ao treinar a correspondência entre som inicial e letra, habilidade essencial para a leitura posterior de palavras.

Por fim, estimula a **competência metalinguística** em nível inicial, ao fazer a criança refletir sobre os sons das palavras de maneira consciente e separada do seu significado.

Figura 40 – Decodificação fonética



Ao comparar esta atividade com as anteriores, é possível perceber uma evolução clara e consistente no desenvolvimento das competências que antecedem a alfabetização, sobretudo no que diz respeito à ampliação do repertório sonoro e à maior precisão na relação entre som e significado.

No campo da **consciência fonológica**, a proposta avança em relação às atividades iniciais, pois exige que a aluna reconheça palavras completas e identifique sons específicos associados às letras X e Z em diferentes posições. Diferentemente das tarefas focadas apenas na sílaba ou no som inicial, aqui há uma exigência maior de atenção à palavra como um todo, o que demonstra progresso na percepção da estrutura sonora da língua.

A **consciência fonêmica** mostra-se mais refinada, uma vez que a aluna precisa distinguir fonemas próximos e, por vezes, menos transparentes na escrita, como os diferentes valores sonoros da letra X. A tentativa de representação gráfica por meio do desenho indica que ela já associa o som ouvido à palavra correspondente, mesmo quando ainda não domina plenamente a escrita convencional.

Quanto ao **princípio alfabético**, observa-se uma evolução significativa: a criança demonstra compreender que letras específicas representam determinados sons e que esses sons formam palavras com significado. O fato de diferenciar palavras como “lixo”, “zero”, “zíper” e “xarope” revela um avanço na compreensão das convenções do sistema de escrita, ainda que mediado pelo desenho.

A **discriminação auditiva** aparece fortalecida, pois a atividade exige atenção fina para distinguir sons semelhantes e associá-los corretamente às palavras-alvo. Em comparação com atividades mais simples, nota-se maior precisão na escolha das representações, indicando escuta mais apurada.

No aspecto da **percepção e articulação fonética**, a tarefa pressupõe que a aluna seja capaz de nomear corretamente cada palavra para, então, desenhá-la. Isso aponta para maior segurança na articulação oral e na identificação dos fonemas envolvidos, especialmente em palavras mais longas ou menos frequentes no cotidiano infantil.

A **memória fonológica (memória de trabalho verbal)** é mais intensamente solicitada nesta atividade, já que a criança precisa manter a palavra em mente enquanto executa o desenho correspondente. O aumento da complexidade lexical indica que essa memória está mais estável e funcional do que em etapas anteriores.

Em relação à **decodificação**, embora a leitura ainda seja mediada pelo adulto, a criança demonstra reconhecer visualmente palavras e associá-las ao significado, o que representa um avanço importante rumo à leitura autônoma. Há sinais de que ela começa a transitar do reconhecimento global para uma compreensão mais analítica das palavras.

A **competência metalinguística** também se mostra mais evidente, pois a aluna passa a refletir, ainda que de forma implícita, sobre as letras e os sons que compõem as palavras, percebendo que diferentes palavras podem compartilhar letras semelhantes, mas ter sons e significados distintos.

Por fim, as **técnicas de ouro: ditado, cópia, memorização e caligrafia** aparecem de forma integrada ao percurso já realizado. Mesmo que a resposta seja predominantemente por

meio do desenho, nota-se avanço na memorização visual das palavras, no controle do traçado e na organização do espaço gráfico, quando comparado a produções anteriores.

#### 4.7 Aluno 7 (J.G.A.N.)

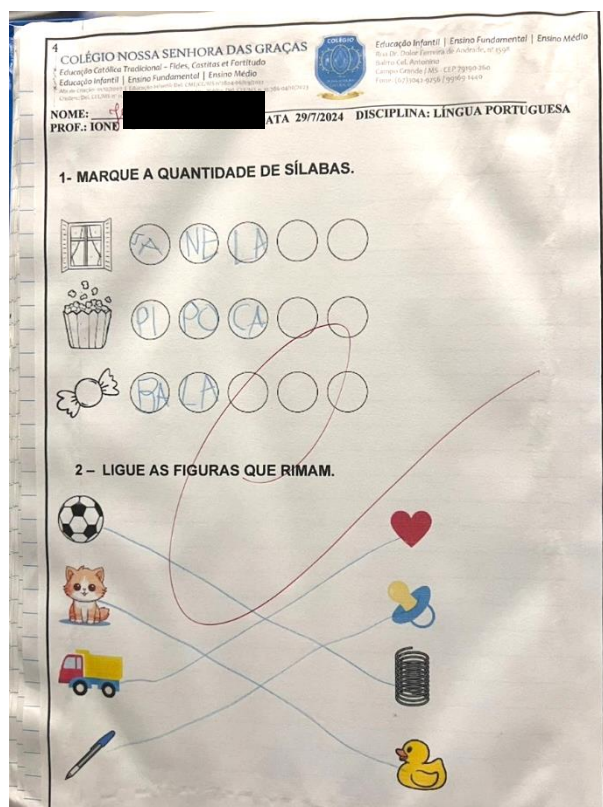
Quadro 9 - Painel de evolução bimestral com base no Relatório Descritivo de J.G.A.N.

Aluno: J.G.A.N.	
Turma: Infância II (2024)	Turno: Vespertino
1º Bimestre	Apresenta progresso na leitura de pequenas palavras. Memoriza com facilidade poemas, músicas e parlendas.
2º Bimestre	Escreve seu nome com letra cursiva. Reconhece numerais até 40.
3º Bimestre	Reconhece as letras em forma cursiva e os numerais até 50. Consegue ler e formar algumas palavras.
4º Bimestre	Na pronúncia, substitui o "R" por "L". Demonstra resistência às atividades de caligrafia.

No primeiro bimestre, J. G. A. N. demonstrou progresso na leitura de pequenas palavras, além de apresentar facilidade em memorizar poemas, músicas e parlendas. No segundo bimestre, manteve esse desempenho, passou a escrever seu nome com letra cursiva e reconhecer numerais até 40. No terceiro bimestre, reconhecia as letras em forma cursiva e os numerais até 50, evidenciando continuidade no processo de aprendizagem. No quarto bimestre, observou-se que apresenta resistência às atividades de caligrafia e dificuldades com o som da letra “R”, aspecto que segue em desenvolvimento.

A seguir, algumas atividades do Caderno de Tarefas de J. G. A. N., em ordem cronológica, que confirmam a evolução dos relatórios.

Figura 41 – Consciência silábica



A atividade apresentada na ficha de exercícios, que consiste em marcar a quantidade de sílabas em palavras segmentadas (como "PIPOCA" dividida em PI-PO-CA) e conectar figuras cujos nomes rimam (ex.: bola-mola, gato-pato), desenvolve de forma integrada competências preditoras da alfabetização, com ênfase em aspectos fonológicos na fase inicial.

Ela fortalece principalmente a **consciência fonológica**, ao exigir a segmentação silábica e a identificação de rimas, habilidades que envolvem manipular unidades sonoras maiores como sílabas e rimas, essenciais para a sensibilidade à estrutura da fala. Em menor grau, aborda a **consciência fonêmica**, pois a divisão silábica implica atenção a sons iniciais ou finais, mas não isola fonemas individuais de forma explícita, focando mais em unidades maiores.

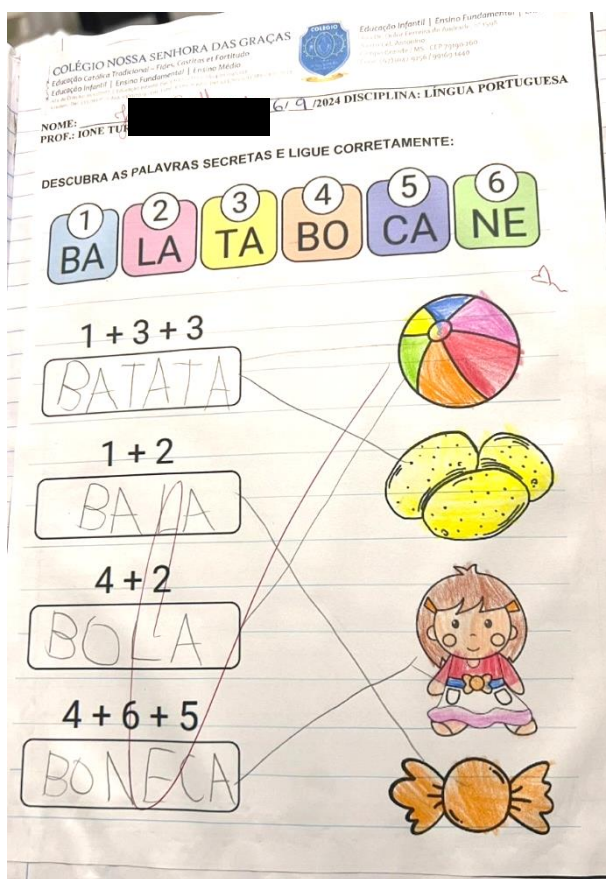
Introduz o **princípio alfabético** na parte de sílabas, onde as sílabas são representadas por letras (ex.: PI, PO, CA), ajudando a associar grafemas a sons, embora de modo indireto e sem correspondência completa. Envolve **discriminação auditiva**, especialmente no exercício de rimas, onde a criança diferencia sons finais semelhantes (ex.: /ola/ em bola e mola), e na contagem silábica, comparando batidas sonoras.

Contribui para a **percepção/articulação fonética**, incentivando a pronúncia mental ou oral das palavras para contar sílabas ou identificar rimas, com atenção à produção de sons em sequência.

Exige **memória fonológica** (memória de trabalho verbal), ao reter a estrutura sonora das palavras enquanto marca círculos para sílabas ou compara pares rimados entre múltiplas figuras. Prepara indiretamente a **decodificação**, ao familiarizar com a quebra de palavras em unidades sonoras escritas, base para futuras leituras fonéticas, mas sem leitura real de texto.

Estimula a **competência metalinguística**, ao fazer a criança refletir conscientemente sobre a composição silábica e as similaridades sonoras (rimas), tratando a linguagem como objeto de análise. As técnicas de ouro (ditado, cópia, memorização e caligrafia) estão presentes de forma limitada, como na marcação de círculos (precursora de caligrafia) e memorização de sons, mas sem ditado ou cópia explícitos.

Figura 42 – Consciência silábica



O aluno realizou a atividade proposta na ficha, que consistia em descobrir palavras secretas por meio da combinação de sílabas numeradas (BA = 1, LA = 2, TA = 3, BO = 4, CA = 5, NE = 6) e ligá-las corretamente às figuras correspondentes (por exemplo: BATATA – 1+3+3; BANANA – 1+2; BOLA – 4+2; BONECA – 4+6+5).

Ao executar a tarefa, o aluno demonstrou desenvolvimento significativo de **consciência fonológica**, ao segmentar e recombina r sílabas como unidades sonoras para formar palavras completas — habilidade essencial na fase de pré-alfabetização.

A atividade também favoreceu, ainda que indiretamente, a **consciência fonêmica**, pois exigiu a percepção dos fonemas que compõem cada sílaba, embora o foco principal estivesse nos blocos silábicos maiores. Observou-se igualmente o reforço do **princípio alfabético**, uma vez que o aluno precisou associar sílabas escritas (grafemas) a números e sons, compreendendo a correspondência entre a linguagem oral e sua representação gráfica.

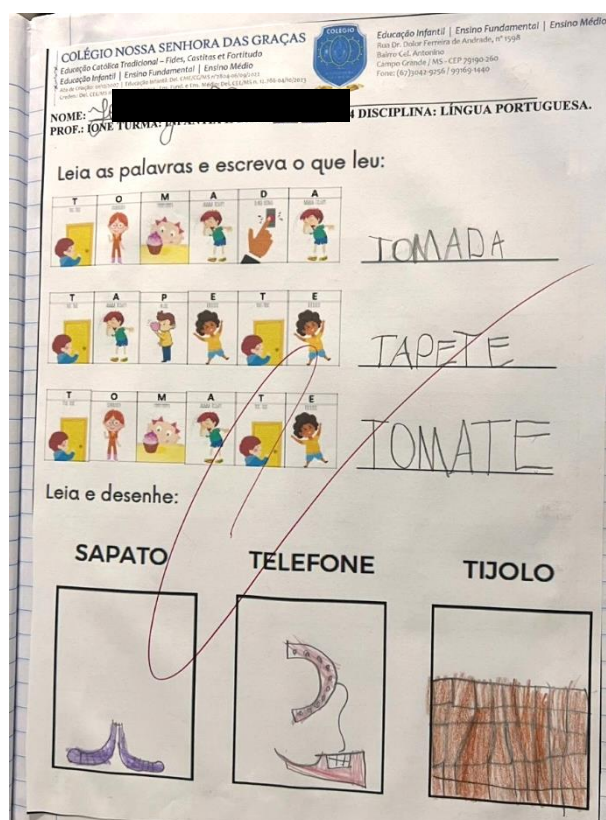
Durante a realização, foram acionadas habilidades de **discriminação auditiva**, ao diferenciar sons silábicos para selecionar as combinações corretas, bem como percepção e articulação fonética, evidenciada na pronúncia oral ou subvocal das sílabas e palavras formadas. A atividade também exigiu **memória fonológica** (memória de trabalho verbal), pois o aluno precisou reter as associações número-sílaba enquanto resolvia as combinações e as relacionava às imagens.

Além disso, a atividade preparou o processo de **decodificação**, ao treinar a construção de palavras a partir de partes silábicas, base fundamental para a leitura posterior. Observou-se ainda o estímulo à **competência metalinguística** em nível inicial, ao levar o aluno a refletir conscientemente sobre a estrutura das palavras e sua composição silábica.

A ficha incorporou elementos das chamadas “**técnicas de ouro**”, como memorização das associações, escrita das palavras e reprodução das combinações, ainda que sem ditado formal.

De modo geral, o desempenho do aluno indica boa compreensão da lógica silábica e das correspondências estabelecidas, com pequenos equívocos pontuais em algumas combinações, compatíveis com a etapa de desenvolvimento em que se encontra.

Figura 43 – Consciência silábica



O aluno realizou a atividade que consistia em ler sequências de imagens representando ações ou objetos (como “TOMADA”, “TAPETE”, “TOMATE”) e escrever a palavra correspondente, além de ler palavras escritas (“SAPATO”, “TELEFONE”, “TIJOLO”) e desenhar os itens indicados. A proposta promoveu competências preditoras da alfabetização com forte ênfase em leitura, escrita e representação gráfica.

Durante a execução, o aluno mobilizou a **consciência fonológica**, ao segmentar e combinar mentalmente os sons evocados pelas imagens para formar palavras completas. Observou-se também o desenvolvimento da **consciência fonêmica**, especialmente na identificação e manipulação de fonemas individuais durante a leitura e escrita de palavras como “TOMATE” e “TAPETE”.

A atividade reforçou o **princípio alfabético**, pois exigiu a correspondência direta entre os sons identificados e a produção das letras adequadas na escrita. Houve mobilização da **discriminação auditiva**, especialmente na distinção entre palavras fonologicamente próximas (como “TOMADA” e “TOMATE”, “TAPETE” e “TOMATE”). Constatou-se ainda contribuição para a **percepção/articulação fonética**, evidenciada na pronúncia oral ou subvocal das palavras como estratégia de confirmação antes de escrever ou desenhar.

A tarefa exigiu **memória fonológica (memória de trabalho verbal)**, uma vez que o aluno precisou reter a sequência sonora representada pelas imagens para convertê-la em palavra escrita, bem como lembrar a forma gráfica das palavras lidas para representá-las por meio do desenho.

Observou-se fortalecimento da **decodificação**, tanto pela leitura de palavras completas quanto pela transcrição adequada para o papel, aproximando-se de um padrão mais fluido de leitura e escrita. A atividade também estimulou a **competência metalinguística**, ao levar o aluno a refletir sobre as relações entre imagem, som e representação escrita, tratando a linguagem como objeto de análise.

Em termos de desempenho, o aluno apresentou bom nível de acerto na escrita das palavras, ainda que com pequenas variações ortográficas pontuais, e realizou desenhos representativos, ainda que simplificados. Comparativamente à ficha anterior — cujo foco estava mais concentrado na **consciência fonológica** em nível silábico e na **memória fonológica**, com alguns erros na recombinação e escrita — observa-se avanço significativo nesta atividade mais recente.

Há progressão clara na integração entre **decodificação** e **princípio alfabético**, evidenciada pela leitura autônoma de sequências visuais, escrita mais próxima do padrão ortográfico e representação gráfica mais elaborada. Essa evolução demonstra maior autonomia, redução de erros fonológicos e ortográficos e transição de tarefas predominantemente analíticas (decomposição silábica) para tarefas sintéticas e criativas (ler, escrever e desenhar), alinhando-se ao desenvolvimento esperado para a etapa da Infantil II ao longo do ano letivo.

De modo geral, o aluno evidencia consolidação das bases fonológicas e avanço consistente rumo ao processo de alfabetização propriamente dito.

#### 4.8 Aluno 8 (R.M.J.F.)

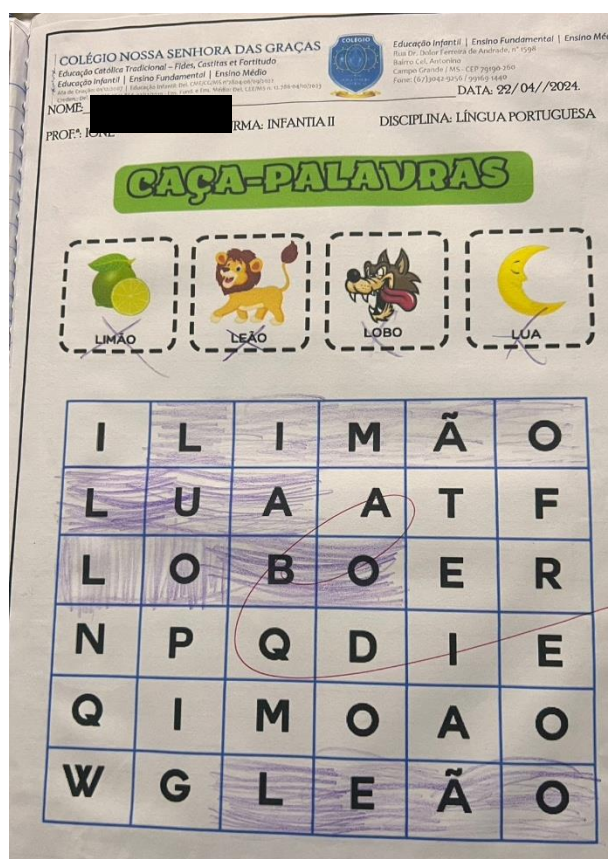
Quadro 10 - Pannel de evolução bimestral com base no Relatório Descritivo de R.M.J.F.

Aluno: R.M.J.F.	
Turma: Infância II (2024)	Turno: Vespertino
1º Bimestre	Apresenta progresso na leitura de pequenas palavras. Memoriza com facilidade poemas, músicas e parlendas.
2º Bimestre	Consegue ler palavras e frases. Escreve seu nome com letra cursiva sem ajuda. Reconhece numerais até 100.
3º Bimestre	Na escrita, consegue formar pequenas palavras. Escreve os números até 200.
4º Bimestre	Apresenta excelente caligrafia. Possui dificuldades com o som da letra "R".

R. M. J. F. apresentou crescimento significativo ao longo do ano escolar. No primeiro bimestre, demonstrou progresso na leitura de pequenas palavras e facilidade em memorizar poemas, músicas e parlendas. No segundo bimestre, conseguia ler palavras e frases, escrevia seu nome com letra cursiva sem ajuda, além de reconhecer os numerais até 100. No terceiro bimestre, passou a escrever pequenas palavras e os numerais até 200, demonstrando avanço na escrita e no reconhecimento numérico. No quarto bimestre, manteve o avanço no processo de alfabetização e evoluiu na caligrafia. Observou-se dificuldades com o som da letra “R”.

A seguir, algumas atividades do Caderno de Tarefas de R. M. J. F., em ordem cronológica, que confirmam a evolução dos relatórios.

Figura 44 – Consciência fonológica



O aluno realizou a atividade da ficha intitulada “CAÇA-PALAVRAS” que apresentava um quadro de letras contendo palavras ocultas (LIMÃO, LEÃO, LOBO, LUA), acompanhadas de suas respectivas figuras. A tarefa consistia em localizar e circular as sequências de letras correspondentes às palavras representadas, promovendo competências preditoras da alfabetização com ênfase no reconhecimento visual e na atenção aos sons iniciais.

Durante a execução, o aluno mobilizou significativamente a **consciência fonológica**, ao identificar as sequências sonoras completas das palavras (por exemplo, /li-mão/, /le-ão/) dentro do conjunto de letras, reforçando a percepção das sílabas e de padrões sonoros. Observou-se também a **consciência fonêmica**, especialmente ao reconhecer o fonema inicial /l/, comum a todas as palavras propostas.

A atividade reforçou o **princípio alfabético**, pois exigiu a associação direta entre as imagens e suas respectivas sequências de letras, consolidando a compreensão de que as letras representam sons da fala organizados em palavras reais. Houve mobilização da **discriminação auditiva**, particularmente na diferenciação entre palavras fonologicamente próximas (como “LEÃO” e “LUA” ou “LIMÃO” e “LOBO”), favorecendo a distinção de vogais e combinações silábicas distintas.

Verificou-se contribuição para a **percepção/articulação fonética**, evidenciada na leitura oral ou subvocal das palavras durante a busca no quadro. A atividade também exigiu **memória fonológica (memória de trabalho verbal)**, pois o aluno precisou manter mentalmente as palavras-alvo enquanto percorria visualmente o grid em busca das sequências corretas.

Observou-se ainda fortalecimento da **decodificação**, uma vez que o exercício favoreceu o reconhecimento automático de palavras escritas em meio a outras letras, aproximando-se do desenvolvimento da leitura mais fluida e do reconhecimento de padrões ortográficos. A tarefa também estimulou a **competência metalinguística**, ao levar o aluno a refletir sobre a constituição das palavras por letras específicas e sua relação com imagens e sons.

Além disso, a atividade contemplou elementos das chamadas técnicas de ouro, como traçado gráfico ao circular as palavras, memorização das quatro palavras-alvo e reprodução mental de suas formas ortográficas, ainda que sem a presença de ditado formal.

De modo geral, o desempenho do aluno evidenciou boa atenção visual, reconhecimento adequado das palavras propostas e consolidação progressiva das bases fonológicas e alfabéticas, compatíveis com a etapa de desenvolvimento em que se encontra.

Figura 45 – Consciência fonológica

COLÉGIO NOSSA SENHORA DAS GRAÇAS  
Educação Católica Tradicional – Fides, Caritas et Fortitudo  
Educação Infantil | Ensino Fundamental | Ensino Médio  
Rua Dr. Dálio Ferraz de Andrade, nº 1995  
Bairro: São Antônio  
Campo Grande / MS. CEP: 79100-260  
Fone: (67) 3342-9256 / 33169-1440

NOME: [REDACTED] DATA: 23 / 04 / 2024

PROF.: IONE TURMA: INFANTIA II DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA

PINTE AS PALAVRAS VACA ABAIXO.

cava	VACA	vaca
vaca	CAVA	VACA
VACO	VACA	VASA
VACA	cata	vaca

O aluno realizou a atividade da ficha composta por uma grade contendo diversas variações da palavra “VACA” (em letras maiúsculas e minúsculas, além de formas com trocas como “cava”, “vaco”, “vasa”, “cata”, “data” etc.). A proposta consistia em pintar apenas as ocorrências corretas da palavra “VACA”, promovendo competências preditoras da

alfabetização com ênfase no reconhecimento visual, na discriminação gráfica e na consciência ortográfica inicial.

Durante a realização da tarefa, o aluno mobilizou significativamente a **consciência fonológica**, ao associar a sequência sonora /va-ca/ à sua forma escrita correta, distinguindo-a de palavras com sons semelhantes.

Observou-se também o acionamento da **consciência fonêmica**, especialmente na percepção de diferenças mínimas entre fonemas, como em “vaca” e “cava” (/v/ e /c/ iniciais) ou “vaca” e “vaco” (/a/ e /o/ finais), ainda que essa habilidade tenha sido trabalhada de maneira integrada à forma gráfica.

A atividade reforçou o **princípio alfabético**, pois exigiu o reconhecimento exato da correspondência entre os sons da palavra “vaca” e a sequência específica de letras (V-A-C-A), incluindo a distinção entre letras maiúsculas e minúsculas e a identificação de erros ortográficos.

Houve mobilização implícita da **discriminação auditiva**, já que o aluno precisou evocar mentalmente o som da palavra-alvo para compará-lo com as opções apresentadas e decidir quais deveriam ser pintadas.

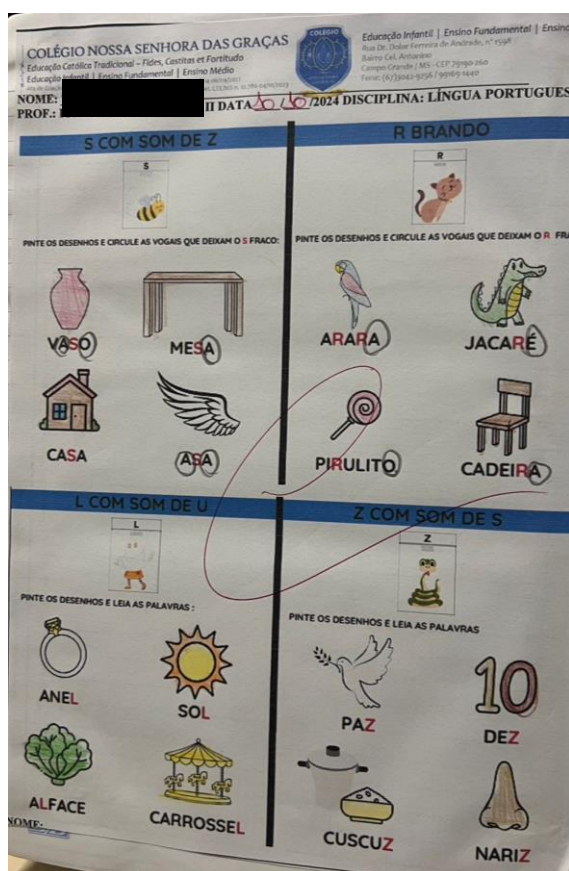
Verificou-se contribuição para a **percepção/articulação fonética**, evidenciada na repetição oral ou subvocal da palavra correta durante a busca pelas formas adequadas. A tarefa também exigiu **memória fonológica (memória de trabalho verbal)**, pois o aluno precisou manter simultaneamente o som e a forma gráfica da palavra “VACA” enquanto analisava cada célula da grade.

Observou-se ainda fortalecimento da **decodificação**, uma vez que a atividade treinou o reconhecimento automático da palavra escrita em diferentes configurações visuais e em meio a distratores, aproximando-se da leitura de palavras isoladas com maior segurança. A proposta também estimulou a **competência metalinguística**, ao levar o aluno a refletir sobre o que caracteriza a forma ortograficamente correta de uma palavra, diferenciando-a de pseudopalavras ou grafias incorretas.

Além disso, a atividade contemplou elementos das chamadas técnicas de ouro, como o traçado ao pintar as palavras corretas, a memorização da forma ortográfica adequada e a reprodução visual do padrão correto, ainda que sem ditado ou cópia formal.

De modo geral, o desempenho do aluno evidenciou boa atenção aos detalhes gráficos e avanço na consolidação da correspondência fonema-grafema, compatível com a etapa de desenvolvimento em que se encontra.

Figura 46 – Consciência fonêmica



O aluno realizou a atividade da ficha composta por uma grade contendo diversas variações da palavra “VACA” (em letras maiúsculas e minúsculas, além de formas com trocas como “cava”, “vaco”, “vasa”, “cata”, “data” etc.). A proposta consistia em pintar apenas as ocorrências corretas da palavra “VACA”, promovendo competências preditoras da alfabetização com ênfase na **discriminação gráfica** e na consciência ortográfica inicial.

Durante a realização da tarefa, o aluno treinou a **consciência fonológica**, ao associar a sequência sonora /va-ca/ à sua forma escrita correta, distinguindo-a de palavras com sons semelhantes. Observou-se também o acionamento da **consciência fonêmica**, especialmente na percepção de diferenças mínimas entre fonemas, como em “vaca” e “cava” (/v/ e /c/ iniciais) ou “vaca” e “vaco” (/a/ e /o/ finais), ainda que essa habilidade tenha sido trabalhada de maneira integrada à forma gráfica.

A atividade reforçou o **princípio alfabético**, pois exigiu o reconhecimento da correspondência entre os sons da palavra “vaca” e a sequência específica de letras (V-A-C-A), incluindo a distinção entre letras maiúsculas e minúsculas e a identificação de erros ortográficos.

A **percepção/articulação fonética** ficou evidenciada na repetição oral ou subvocal da palavra correta durante a busca pelas formas adequadas. A tarefa também exigiu **memória**

**fonológica (memória de trabalho verbal)**, pois o aluno precisou manter o som e a forma gráfica da palavra “VACA” enquanto analisava cada célula do quadro.

Observou-se ainda fortalecimento da **decodificação**, uma vez que a atividade treinou o reconhecimento automático da palavra escrita em diferentes configurações visuais e em meio a distratores, aproximando-se da leitura de palavras isoladas com maior segurança. A proposta também estimulou a **competência metalinguística**, ao levar o aluno a refletir sobre o que caracteriza a forma ortograficamente correta de uma palavra, diferenciando-a de pseudopalavras ou grafias incorretas.

Além disso, a atividade contemplou elementos das chamadas **técnicas de ouro**, como o traçado ao pintar as palavras corretas, a memorização da forma ortográfica adequada e a reprodução visual do padrão correto, ainda que sem ditado ou cópia formal.

De modo geral, o desempenho do aluno evidenciou boa atenção aos detalhes gráficos e avanço na consolidação da correspondência fonema-grafema, compatível com a etapa de desenvolvimento em que se encontra.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação investigou o impacto do método fônico no desenvolvimento da alfabetização de crianças da pré-escola, partindo do reconhecimento de que a alfabetização constitui um direito fundamental e um dos pilares para a inserção plena da criança, do indivíduo, na sociedade. A pesquisa foi desenvolvida ao longo do ano letivo de 2024, em uma escola particular de pequeno porte em Campo Grande/MS, com oito crianças de 5 a 6 anos, pertencentes a uma turma de Pré-II.

O objetivo geral foi analisar a evolução da pré-alfabetização por meio de relatórios descritivos bimestrais. Os dados coletados permitiram acompanhar de forma sistemática e qualitativa o percurso individual de cada criança, evidenciando não apenas os avanços nas habilidades de decodificação, mas também o desenvolvimento da consciência fonológica e do interesse pelo processo de pré-alfabetização.

A primeira hipótese, de que a aplicação do método fônico na Educação Infantil favorece o desenvolvimento da consciência fonológica e da decodificação inicial, foi amplamente confirmada. Os relatórios descritivos e as atividades analisadas demonstraram que as crianças expostas sistematicamente a práticas fundamentadas no método fônico apresentaram progressos evidentes na identificação e manipulação de fonemas, na segmentação silábica e na associação grafema-fonema. Conforme destacado por Adams (1990), o nível de consciência fonológica de uma criança ao entrar na escola é o indicador individual mais forte do êxito que ela terá ao aprender a ler. Os resultados aqui obtidos reforçam essa afirmação, demonstrando que mesmo crianças de 4 a 5 anos podem desenvolver essas competências de forma lúdica e consciente.

A segunda hipótese, que afirmava que o uso sistemático de atividades fônicas adaptadas à faixa etária possibilita avanços no reconhecimento das correspondências grafofonêmicas, também se confirmou. Observou-se que crianças que iniciaram o ano com pouca ou nenhuma exposição prévia ao método fônico apresentaram evolução significativa ao longo dos bimestres. Casos como os de A.B.S., que no primeiro bimestre reconhecia apenas seu próprio nome e, ao final do ano, já decodificava pequenas palavras, evidenciam o potencial dessa abordagem. Tal progressão alinha-se às constatações de Scliar-Cabral (2003), que enfatiza que a decodificação confere ao leitor uma autonomia incomparável, permitindo que a criança esteja preparada, no Ensino Fundamental, para ler qualquer palavra, conhecida ou não, sem depender exclusivamente da memorização visual.

A terceira hipótese, relacionada à motivação das crianças, revelou-se igualmente verdadeira. As professoras relataram nos registros bimestrais que as crianças demonstravam interesse pelas atividades de leitura, participavam de jogos fonológicos e apresentavam satisfação ao conseguirem reconhecer, cada vez mais habilmente, os sons das letras. Esse aspecto é fundamental, pois, conforme Morais (1996), o desinteresse pelas iniciativas de pré-alfabetização, já na Educação Infantil, frequentemente está associado à falta de domínio das técnicas de decodificação. Quando a criança compreende o funcionamento do sistema alfabético e consegue operar sobre ele com autonomia, o prazer pela leitura tende a aumentar.

Por fim, a quarta hipótese, de que a eficácia do método fônico evidencia-se como resposta às limitações de abordagens de leitura global ou exclusivamente silábica, encontrou respaldo nos dados apresentados. Embora esta pesquisa não tenha realizado comparação direta com turmas que utilizassem exclusivamente métodos construtivistas, a literatura consultada e os resultados obtidos permitem afirmar que a instrução explícita e sistemática do princípio alfabético favorece a alfabetização inicial de maneira mais eficaz do que abordagens que negligenciam o ensino direto da correspondência grafema-fonema.

Como apontado pelo *National Reading Panel* (2000), a instrução fônica sistemática produz resultados superiores, especialmente na fase inicial da pré-alfabetização, beneficiando sobretudo crianças em situação de maior vulnerabilidade educacional. A análise detalhada das atividades pedagógicas e dos relatórios descritivos permitiu identificar a evolução das crianças em cada uma das competências preditoras da alfabetização, conforme descritas no capítulo 2 desta dissertação.

No campo da consciência fonológica, observou-se progressão clara: crianças que inicialmente apresentavam dificuldades em segmentar palavras em sílabas ou identificar rimas passaram a manipular conscientemente os sons da fala, reconhecendo aliterações, isolando fonemas e recompondo palavras a partir de unidades sonoras menores. Atividades como jogos de identificação de sons iniciais, exercícios de rima e segmentação silábica mostraram-se especialmente eficazes nesse processo.

A consciência fonêmica, competência que deve ser intrínseca à pré-alfabetização, também apresentou avanços expressivos. Ao final do ano letivo, todas as oito crianças participantes conseguiam identificar e isolar fonemas iniciais e finais de palavras, realizar substituições fonêmicas (como trocar o /g/ por /h/ para transformar "gato" em "hato") e compreender que pequenas alterações nos sons resultam em palavras diferentes. Esse domínio é fundamental, pois, como destaca Capovilla (2010), a consciência fonêmica constitui a base

para a decodificação autônoma e a alavanca de sucesso na etapa em que se prevê, de acordo com a BNCC, o início da alfabetização (1º Ano do Ensino Fundamental).

O princípio alfabético foi consolidado de forma progressiva. As crianças compreenderam que cada letra representa um som específico e que a combinação desses sons resulta em palavras com significado. Essa compreensão ficou evidente não apenas nas atividades de leitura, mas também na escrita espontânea, quando as crianças passaram a grafar palavras com base na correspondência fonema-grafema, ainda que com a presença de imprecisões ou grafias não convencionais, típicas do processo de apropriação do sistema ortográfico, esperado para o nível da pré-alfabetização.

A discriminação auditiva mostrou-se bem desenvolvida, especialmente em crianças que apresentavam maior exposição a práticas de linguagem oral no ambiente familiar. A capacidade de distinguir fonemas próximos, como /p/ e /b/, /t/ e /d/, /f/ e /v/, foi trabalhada de forma intencional. Quanto à memória fonológica, os resultados indicaram que as atividades propostas favoreceram o desenvolvimento dessa competência, considerando o fato das crianças que, no início do ano, apresentavam dificuldades em reter sequências de sons ou sílabas enquanto realizavam outras tarefas cognitivas, passaram a demonstrar maior estabilidade e eficiência na retenção e manipulação de informações verbais. Esse avanço é crucial, pois, conforme Baddeley (2003), a memória de trabalho verbal é indispensável para a leitura fluente e para a compreensão textual na fase da alfabetização efetiva, que ocorrerá nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A decodificação, competência central do processo de pré-alfabetização, apresentou boa evolução. Crianças que iniciaram o ano exercitando a decodificação, de maneira lúdica e prazerosa, de palavras monossilábicas ou bissilábicas simples, terminaram o período letivo com maior autonomia nessa habilidade. Esse progresso evidencia que o método fônico, ao ensinar explicitamente as relações grafema-fonema, permite que a criança desenvolva estratégias eficazes de leitura, superando a dependência de pistas contextuais ou do reconhecimento global de palavras.

A competência metalingüística, embora ainda em desenvolvimento nessa faixa etária, começou a se manifestar. Crianças passaram a refletir conscientemente sobre a estrutura das palavras, a identificar padrões ortográficos e a perceber regularidades do sistema alfabético. Esse tipo de reflexão é fundamental para o desenvolvimento da leitura proficiente e para a apropriação da norma ortográfica.

Por fim, as chamadas técnicas de ouro, ditado, cópia, memorização e caligrafia, revelaram-se não apenas válidas, mas essenciais ao processo de alfabetização. O ditado funcionou como uma espécie de “termômetro” da aprendizagem, permitindo identificar com precisão o nível de compreensão das correspondências grafofonêmicas. A cópia contribuiu para a fixação da memória visual das letrinhas e para o desenvolvimento das habilidades de coordenação motora fina. A memorização de poemas, parlendas e textos curtos favoreceu a fluência verbal e a familiaridade com estruturas sintáticas variadas. E a caligrafia, longe de ser mero treino mecânico, mostrou-se instrumento relevante para a automatização do gesto gráfico, liberando recursos cognitivos para aspectos linguísticos e ortográficos mais complexos. Como afirma Scliar-Cabral (2007), a legibilidade da escrita é parte integrante da alfabetização, pois garante a efetiva comunicação.

Assim, entendemos que esta pesquisa ofereceu contribuições relevantes em três aspectos: teórico, prático e social. No campo teórico, esse estudo reforçou o conjunto de evidências científicas que sustentam a importância da introdução do método fônico já na Educação Infantil. Ao dialogar com autores como Morais (1996), Oliveira (2008), Capovilla (2010), Scliar-Cabral (2003), Adams (1990) e Dehaene (2012), a pesquisa insere-se no movimento internacional conhecido como *Science of Reading*, que defende a adoção de práticas pedagógicas fundamentadas em evidências robustas da neurociência, da psicologia cognitiva e da linguística.

No contexto brasileiro, onde ainda predominam abordagens construtivistas que negligenciam o ensino explícito da consciência fonológica, esta dissertação contribuiu para ampliar o debate e oferecer subsídios argumentativos em favor de métodos mais estruturados e eficazes.

No campo prático, a pesquisa demonstrou que é possível implementar o método fônico na Educação Infantil de forma lúdica, significativa e respeitosa ao desenvolvimento infantil. As atividades descritas e analisadas ao longo do capítulo 4 puderam servir de referência para professores que desejam adotar práticas fundamentadas no método fônico, mas não sabem por onde começar. Além disso, o estudo evidenciou a importância da formação docente consistente. Professores bem preparados, que compreendem os fundamentos teóricos do método fônico e dominam estratégias pedagógicas adequadas, conseguem conduzir o processo de alfabetização com maior segurança e eficácia. Nesse sentido, a pesquisa reforça a necessidade de que os cursos de Pedagogia incluam, em seus currículos, disciplinas voltadas à alfabetização com base

em evidências científicas, superando a histórica predominância de abordagens exclusivamente construtivistas.

No campo social, a pesquisa dialoga com um dos maiores desafios educacionais do Brasil: garantir que todas as crianças sejam plenamente alfabetizadas até o final do 2º ano do Ensino Fundamental, conforme preconiza o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (2023). Os dados apresentados nesta dissertação indicam que crianças de 5 a 6 anos, quando expostas a práticas sistemáticas de alfabetização pelo método fônico, podem chegar ao Ensino Fundamental já com domínio das correspondências grafofonêmicas básicas. Essa base construída na Educação Infantil favorece o sucesso escolar posterior, reduzindo os índices de analfabetismo funcional e contribuindo para a equidade educacional. Como apontam os dados do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, em 2024, apenas 59,2% das crianças do 2º ano estavam alfabetizadas. O método fônico, aliado a políticas públicas e à valorização dos professores, pode contribuir significativamente para a reversão desse quadro.

Os resultados desta pesquisa trazem implicações importantes para a prática pedagógica na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A primeira delas refere-se à necessidade de formação docente consistente. Professores precisam compreender os fundamentos teóricos do método fônico, dominar as competências preditoras da alfabetização e conhecer estratégias pedagógicas adequadas para desenvolvê-las de forma lúdica e prazerosa. Como professora alfabetizadora, acredito firmemente que a superação do analfabetismo funcional no Brasil passa, necessariamente, pela qualificação dos professores alfabetizadores.

A segunda implicação diz respeito à adoção de práticas sistemáticas de ensino da leitura e da escrita desde a Educação Infantil. Os dados apresentados nesta dissertação indicam que crianças de 5 a 6 anos podem e devem ser expostas a atividades de consciência fonológica, de associação grafema-fonema e de decodificação inicial, desde que essas práticas sejam conduzidas de forma adequada à faixa etária, respeitando o ritmo de cada criança e integrando ludicidade e intencionalidade pedagógica.

A terceira implicação refere-se à valorização das técnicas de ouro da alfabetização: ditado, cópia, memorização e caligrafia. Longe de serem práticas ultrapassadas ou "tradicionais" no sentido pejorativo, essas técnicas, quando ressignificadas à luz das evidências científicas, revelam-se ferramentas poderosas para a consolidação das habilidades de leitura e escrita. É necessário superar preconceitos e resistências ideológicas, reconhecendo o valor pedagógico dessas práticas.

A quarta implicação diz respeito à integração entre método fônico e letramento. Ensinar a decodificar não significa abrir mão de práticas diversificadas de leitura e escrita. Ao contrário: quanto mais segura for a base técnica da alfabetização, maior será a autonomia da criança para explorar textos diversos, compreendê-los e utilizá-los em contextos reais de comunicação. Como afirma Soares (2018), alfabetização e letramento são processos complementares, não excludentes.

Esta pesquisa nasceu de uma inquietação profissional e de uma convicção pessoal: a de que todas as crianças, independentemente de sua origem socioeconômica, têm o direito de serem plenamente alfabetizadas. A maternidade, a docência e a gestão escolar me ensinaram que alfabetizar não é apenas transmitir uma técnica, mas abrir caminhos para que cada criança se aproxime da verdade, fortaleça sua identidade e desenvolva plenamente suas potencialidades.

O método fônico, fundamentado em evidências científicas sólidas, revelou-se não apenas eficaz, mas também respeitoso ao processo de desenvolvimento infantil. As crianças que participaram desta pesquisa não foram submetidas a práticas mecânicas ou enfadonhas. Ao contrário: participaram de atividades de pré-alfabetização de forma lúdica e prazerosa, desenvolvendo não apenas habilidades técnicas, mas também amor pela leitura e curiosidade pelo mundo da linguagem.

Os desafios da alfabetização no Brasil são históricos e complexos. Mais de um século após a Proclamação da República, ainda convivemos com altos índices de analfabetismo funcional e disputas ideológicas que frequentemente se sobrepõem às evidências científicas. No entanto, como demonstram os resultados desta pesquisa e de tantas outras realizadas no Brasil e no mundo, é possível alfabetizar bem. É possível garantir que todas as crianças, sem exceção, dominem o sistema alfabético e se tornem leitoras autônomas e competentes.

Para tanto, é necessário coragem para romper com paradigmas que se mostraram ineficazes, humildade para aprender com as evidências científicas e compromisso ético com o direito de todas as crianças à educação de qualidade. É necessário, também, que políticas públicas de alfabetização sejam formuladas com base em evidências, e não em modismos pedagógicos ou disputas ideológicas. É necessário, por fim, que a formação docente seja radicalmente repensada, de modo a preparar professores capazes de alfabetizar com excelência.

Esta dissertação pretendeu oferecer uma pequena contribuição a esse debate. Que os dados aqui apresentados, as reflexões aqui propostas e as experiências aqui compartilhadas possam inspirar outros educadores, pesquisadores e gestores a investirem no método fônico como caminho privilegiado para a alfabetização. Que possam contribuir, sobretudo, para que

mais crianças brasileiras tenham acesso ao universo da leitura e da escrita, desenvolvendo plenamente suas capacidades e construindo um futuro mais justo, mais humano e mais esperançoso.

A alfabetização é, afinal, muito mais do que uma habilidade técnica. É a porta de entrada para a cultura, para o conhecimento, para a autonomia. É o primeiro passo de uma longa caminhada de aprendizagem que se estenderá por toda a vida. E é nosso dever, como educadores, garantir que essa porta esteja aberta para todas as crianças, sem exceção.

## REFERÊNCIAS

ADAMS, Marilyn J. *Beginning to read: thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press, 1990.

BEZERRA, Albanita Oliveira. *Importância da Linguística no Processo de Alfabetização Crítica nos Métodos Sintéticos, com uma Proposta de Reformulação da Prática Pedagógica a Partir do Texto*. 1992. 221 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

BRASIL. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 abr. 2019. Seção 1 – extra, p. 15.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 15 jan. 2025.

CADIME, Irene et al. A aquisição da leitura e da escrita: variáveis preditoras no nível pré-escolar. In: *Anais do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, 2009.

CAIN, K. (2007). *Syntactic awareness and reading ability: Is there any evidence for a special relationship?* Applied Psycholinguistics, 28(4), 679-694.

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra; CAPOVILLA, Fernando César. *Alfabetização: método fônico*. 5. ed. São Paulo: Memnon, 2010.

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

CASTANHEIRA, M. L.; MACIEL, F. I. P.; MARTINS, R. M. F. (Org.). *Alfabetização e letramento na sala de aula*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica: Ceale, 2009.

CHALL, Jeanne S. *Learning to read: the great debate*. New York: McGraw-Hill, 1967.

DEHAENE, Stanislas. *Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler*. Porto Alegre: Penso, 2012.

EHRI, L. *Learning to read and learning to spell are one and the same, almost*. In: PERFETTI, C.; RIEBEN, L.; FAYOL, M. (Org.). *Learning to spell: Research, theory, and practice across languages*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1998.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística aplicada e visão de linguagem: por uma Indisciplinaridade radical. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 17, n. 4, p. 599-617, 2017.

FERRAREZI JR., Celso; CARVALHO, Robson dos Santos. *Produzir textos na Educação Básica: o que saber, como fazer*. São Paulo: Parábola, 2015.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. São Paulo: ArtMed, 1999.

FLESCHE, Rudolph. *Why Johnny can't read – and what you can do about it*. New York: Harper & Row, 1955.

- FREITAS, Gabriela Castro Menezes de. *Consciência fonológica e aquisição da escrita: um estudo longitudinal*. 2004. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- GOMES, N. S.; MACIEL, R. F.; BARBOSA, V. L. (Org.). *Olhares sobre os textos: verbal e não verbal*. 1. ed. Rio de Janeiro: UERJ, 2020.
- GOODMAN, Kenneth. *What's whole in whole language?*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1986.
- JOSEPH, Irmã Miriam. *O Trivium As Artes Liberais da Gramática, Lógica e Retórica*. Entendendo a Natureza e a Função da Linguagem. São Paulo: É Realizações Editora, Livraria e Distribuidora Ltda, 2002.
- MORAIS, José. *A arte de ler*. São Paulo: UNESP, 1996.
- MORAIS, José. *Lire, écrire et être libre: de l'alphabétisation à la démocratie*. Paris: Odile Jacob, 2016.
- MOREIRA, Cláudia Martins. Os estágios de aprendizagem da escritura pela criança: uma nova leitura para um antigo tema. *Linguagem em (Dis)curso*, Palhoça, SC, v. 9, n. 2, p. 359-385, maio/ago. 2009.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Alfabetização no Brasil: uma história de sua história*. São Paulo: Ática, 2000.
- NATIONAL READING PANEL (NRP). *Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction – reports of the subgroups*. Washington, D. C.: U. S. Department of Health and Human Services, 2000. Disponível em: <https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/smallbook>. Acesso em: 26 abr. 2023.
- OLIVEIRA, João Batista Araújo e. *ABC do Alfabetizador*. 8. ed. Brasília: Instituto Alfa & Beto, 2008.
- OLIVEIRA, João Batista Araújo e. *Alfabetização de crianças e adultos: novos parâmetros*. 9. ed. Brasília: Instituto Alfa & Beto, 2008.
- ROBAZKIEVICZ, Maria Cristina Fernandes. *Aquisição da escrita: o caminho entre alfabetização e letramento*. 2007. 144 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.
- SCLIAR-CABRAL, Leonor. *Alfabetização: a base das competências linguísticas*. São Paulo: Contexto, 2003.
- SCLIAR-CABRAL, Leonor. *O método fônico: da teoria à prática*. São Paulo: Contexto, 2007.
- SCLIAR-CABRAL, Leonor. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Contexto, 2009.
- SCLIAR-CABRAL, Leonor. *Princípios do Sistema Alfabético do Português Brasileiro*. Edição Kindle Amazon: Editora Lili, 2023.
- SEABRA, A. G.; CAPOVILLA, F. C. *Pressupostos teóricos do método fônico e evolução da alfabetização no Brasil*. Compilado das cinco primeiras edições de Alfabetização: Método Fônico. 1. ed. São Paulo: Memnon, 2021.

- SILVA, Francisca Marly Moreira da et al. Método fônico: da teoria à prática. *Id on Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia*, v. 13, n. 45, p. 253-261, 2019.
- SNOW, C.; BURNS, M.; GRIFFIN, P. *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press, 1998.
- SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2017.
- SOARES, Magda. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2018.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 2004.
- TFOUNI, Leda Veradiani. Alfabetização e letramento. In: *Letramento e alfabetização*. 6. ed. [S.l.: s.n.], [s.d.].
- VIANA DA SILVA, Maria Elisabete. *Validação de um protocolo de estimulação (meta)fonológica e fonográfica para o desenvolvimento da escrita em crianças alfabetizadas*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2022.
- VIANA, Fernanda Leopoldina; TEIXEIRA, Maria Margarida. *Aprender a ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições ASA, 2002.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- WHITNEY, William D. *La vie du langage*. Paris: Germer, 1875.

**APÊNDICE A**  
**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**  
**RESPONSÁVEL LEGAL**

Prezado(a) Senhor(a),

Convidamos V.Sa. a autorizar a participação de seu(sua) filho(a) na pesquisa intitulada "**Impacto do Método Fônico no Desenvolvimento da Alfabetização de Alunos da Pré-Escola**", que será realizada sob a responsabilidade da pesquisadora **Alinny Aparecida Nascimento de Amorim Moreira**, mestranda da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).

O objetivo da pesquisa é analisar a evolução do aprendizado da leitura e da escrita em crianças de 5 a 6 anos, pertencentes a uma turma de Pré-Escola Nível II, que receberão instrução por meio do **método fônico de alfabetização**.

Ao autorizar a participação do(a) seu(sua) filho(a), ele(a) será envolvido(a) em atividades como:

- Leitura dialógica (leitura em voz alta e compartilhada de textos literários);
- Jogos pedagógicos e atividades lúdicas voltadas ao desenvolvimento da linguagem oral;
- Cantigas e brincadeiras dirigidas baseadas no método fônico.

Durante essas atividades, poderão ser aplicados instrumentos pedagógicos (como listas de verificação, fichas de observação e registros de desempenho) com a finalidade de acompanhar o progresso da criança quanto às habilidades de linguagem oral e leitura.

**Critérios de inclusão:** Participarão da pesquisa crianças matriculadas no último ano da Educação Infantil do Colégio Nossa Senhora das Graças, com idades entre 5 e 6 anos, cuja participação for autorizada formalmente por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pelos pais ou responsáveis.

**Critérios de exclusão:** Serão excluídas crianças que não apresentarem o TCLE assinado, que possuam diagnósticos que impeçam a execução das atividades propostas (por exemplo, deficiências auditivas ou de linguagem severas, não acompanhadas por suporte especializado), ou que tiverem faltas superiores a 30% dos encontros da sequência didática.

**Benefícios esperados:** A pesquisa poderá beneficiar diretamente os alunos participantes, promovendo avanços nas habilidades de leitura e escrita por meio de atividades baseadas no método fônico. Indiretamente, o estudo poderá contribuir para a qualificação das práticas pedagógicas na educação infantil e para a produção de conhecimento sobre métodos eficazes de alfabetização na pré-escola.

**Riscos e desconfortos:** A pesquisa apresenta riscos mínimos, limitados a possíveis desconfortos emocionais momentâneos durante as atividades propostas. Para minimizá-los, as atividades serão realizadas de forma lúdica, respeitando o ritmo de cada criança. Os dados serão tratados com sigilo, sem identificação dos participantes.

A participação é **voluntária** e poderá ser interrompida a qualquer momento, sem prejuízo ou penalidade ao aluno ou à família. A qualquer fase do estudo, caso o(a) Sr(a). deseje retirar a autorização, poderá fazê-lo livremente, sem necessidade de justificativa.

Todos os dados coletados serão tratados com **rigoroso sigilo** e usados unicamente para fins acadêmicos. A identidade da criança será preservada em todas as etapas da pesquisa e em eventuais publicações dos resultados.

Caso V.Sa. autorize a participação de seu(sua) filho(a), pedimos a gentileza de assinar este Termo em todas as folhas, demonstrando que leu, compreendeu e concorda com as condições aqui apresentadas. Este documento está em duas vias de igual teor e valor – uma ficará com o(a) Sr(a) e a outra com a pesquisadora responsável.

Em caso de dúvidas ou necessidade de esclarecimentos, entre em contato com a pesquisadora responsável: **Alinny Ap. Nascimento de Amorim Moreira** / Telefone: (67) xxxxxxxx.

Para dúvidas sobre seus direitos enquanto responsável legal por um participante de pesquisa, contate o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – CESH/UEMS: Telefone: (67) 3902-2699. Endereço: Cidade Universitária de Dourados, Rodovia Itahum, km 12, Dourados – MS, Bloco A, piso superior, Sala 11. Horário de atendimento: 08h às 13h, de segunda a sexta-feira.

Eu, \_\_\_\_\_, RESPONSÁVEL LEGAL PELA CRIANÇA \_\_\_\_\_ fui informado e aceito participar da pesquisa **IMPACTO DO MÉTODO FÔNICO NO DESENVOLVIMENTO DA ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS DA PRÉ-ESCOLA**, onde a pesquisadora Alinny Aparecida Nascimento de Amorim Moreira me explicou como será toda a pesquisa de forma clara e objetiva.

Campo Grande, MS, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2025.