



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS X
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

ANDRESSA CARVALHO LIMA
RANYA DE SOUSA SANTOS

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO:
o que diz o Referencial Curricular Municipal de Teixeira de Freitas – BA?

Teixeira de Freitas - BA
2025

**ANDRESSA CARVALHO LIMA
RANYA DE SOUSA SANTOS**

**CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: o
que diz o Referencial Curricular Municipal de Teixeira de Freitas – BA?**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Colegiado do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Departamento de Educação - Campus X, como um dos requisitos para obtenção do grau de licenciadas em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a Me. Priscila Alves Pereira

FOLHA DE APROVAÇÃO

**ANDRESSA CARVALHO LIMA
RANYA DE SOUSA SANTOS**

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: o que diz o Referencial Curricular Municipal de Teixeira de Freitas – BA?


Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Colegiado do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Departamento de Educação - Campus X, como um dos requisitos para obtenção do grau de licenciadas em Pedagogia.

Orientadora: Prof^ª Me. Priscila Alves Pereira

Teixeira de Freitas - BA, 07 de agosto de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª Me. Priscila Alves Pereira
Orientadora
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

 Documento assinado digitalmente
CECILIA MARIA MOURAO CARVALHO
Data: 25/08/2025 19:25:13-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^ª Me. Cecília Maria Mourão Carvalho
Membro Convidada
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Prof^ª Me. Quitéria Rodrigues Costa
Membro Convidada
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Dedicamos este trabalho a Deus, aos nossos familiares, professores e amigos que nos apoiaram e contribuíram para a nossa formação acadêmica.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus por abençoar o meu caminho, guiando-me e sustentando-me para que chegasse até aqui. Sem o seu amor e cuidado, não teria vencido essa jornada. Agradeço à minha família por confiar e acreditar que esse sonho fosse possível de ser realizado. Esta graduação não é somente minha, mas uma homenagem aos meus pais, os quais são a minha fonte de inspiração, força e alicerce.

Agradeço às minhas amigas, especificamente, à Ketllhy Moreira, por me encorajar e incentivar a continuar seguindo os meus sonhos. Agradeço ao meu grupo de estudo, que fez o processo ser mais leve. Agradeço à minha amiga, Ranya de Sousa Santos, por não compartilhar somente a vida acadêmica, mas por enfrentar comigo os desafios da vida. Peço a Deus que abençoe a sua vida e que ilumine os nossos caminhos, abençoando essa linda amizade que juntas construímos.

Agradeço também ao professor Sérgio, por ser minha fonte de inspiração para escolher o curso de Pedagogia, ofertado na Universidade do Estado da Bahia – Campus X (UNEB). Graças ao seu incentivo e parceria, pude chegar até aqui. Obrigada por ter me abraçado e segurado na minha mão, obrigada por iluminar meu coração com palavras de encorajamento, em todas às vezes que pensei em desistir. Agradeço em especial aos meus alunos que me acolheram e caminharam comigo. Com vocês aprendi a enxergar a vida com mais amor, a vibrar e chorar com cada acerto e erro. Agradeço por toda troca de afeto e aprendizado. A vocês, minha eterna gratidão.

Agradeço à minha orientadora docente mestre Priscila Alves Pereira, por ter segurado na minha mão, por instruir com tanto amor e carinho. Obrigada por incentivar e despertar o amor pela alfabetização, graças aos seus ensinamentos, carrego comigo o legado de não somente ensinar, mas também de alfabetizar. Agradeço a banca avaliadora, a professora mestre Cecília Maria Mourão e a professora Quitéria Costa, por ter lido e contribuído significativamente para o desenvolvimento do trabalho. Vocês foram essenciais no nosso processo formativo, com dicas e orientações. Agradeço à minha Coordenadora, Jéssica Brito, por ter me acolhido e me abraçado. Suas palavras de afeto me fizeram acreditar que eu sou capaz. Estendo esse agradecimento aos meus familiares e amigos que fizeram parte desse processo. Por último, agradeço à Universidade do Estado da Bahia por continuar transformando vidas, em especial a minha.

Por Andressa Carvalho Lima

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por ter cumprido a promessa que um dia me fez, por me fortalecer e sustentar em cada etapa desta caminhada. Sem Ele, eu não teria chegado até aqui. À Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus X, agradeço pelas vivências e oportunidades, que tanto contribuíram para minha formação acadêmica e pessoal.

Agradeço minha família, em especial à minha mãe, por ser minha base e desde cedo, ter me ensinado a lutar pelos meus sonhos e acreditar que podemos alcançar aquilo que desejamos. Ao meu pai, sou grata por acreditar no meu potencial e por sempre valorizar o conhecimento como uma das maiores riquezas que podemos possuir, incentivando-me a buscar, constantemente, o saber. Ao meu irmão, que sempre celebrou comigo cada conquista, minha sincera gratidão. Estendo esse agradecimento às minhas tias Luciene e Adriana, ao tio José, a minha prima Clara e aos demais familiares e amigos que, com carinho e incentivo, contribuíram de forma significativa para esta conquista.

Agradeço a Ana, que, mesmo diante da minha intenção de tirar um ano sabático, insistiu para que eu realizasse a inscrição na universidade. Hoje encerro esse ciclo porque você não me deixou desistir de começar. Deixo um agradecimento especial a minha amiga Jeice Carla, que selou comigo uma amizade ainda durante a pandemia, mesmo sem termos nos conhecido pessoalmente naquele momento. Obrigada por estar ao meu lado em cada momento de dúvida, por me apoiar durante as crises e por me lembrar da minha força quando eu mesma esquecia. Sua presença foi essencial para que eu persistisse e não deixasse de acreditar em mim. Estendo este agradecimento a minha amiga e dupla de TCC, Andressa Carvalho, obrigada por compartilhar comigo a vida e cada etapa deste percurso. Sua parceria foi essencial para que conseguíssemos chegar até aqui.

À minha orientadora, professora mestre Priscila Alves Pereira, expresso minha mais sincera gratidão. Obrigada por ter sido luz durante essa caminhada, por aceitar os desafios que propus, pelo apoio constante e, sobretudo, por inspirar minha trajetória docente e pessoal. Sua paixão pela alfabetização e conhecimentos compartilhados serão levados comigo por toda vida.

Agradeço às professoras Cecília Mourão e Quitéria Costa pela leitura cuidadosa, pelas contribuições e pela escuta atenta ao nosso trabalho. Por fim, deixo um agradecimento especial aos meus alunos e aos seus familiares, que também fizeram parte deste processo formativo com tanto significado. A todos vocês, minha gratidão e carinho.

Por Ranya de Sousa Santos

*“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria
produção ou a sua construção”.*
Paulo Freire

RESUMO

LIMA, Andressa Carvalho; SANTOS, Ranya de Sousa. Consciência Fonológica no Ciclo de Alfabetização: o que diz o Referencial Curricular Municipal de Teixeira de Freitas – BA? 2025. Trabalho de Conclusão de Curso do Colegiado de Pedagogia. Universidade do Estado da Bahia - Departamento de Educação, Campus X, Teixeira de Freitas, Bahia, 2025.

A presente pesquisa é fruto do componente Trabalho de Conclusão de Curso II, como uma exigência da matriz curricular do curso de Pedagogia, do Departamento de Educação, da Universidade do Estado da Bahia – Campus X, para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia. A temática pesquisada surgiu a partir de nossas inquietações ao estudarmos os componentes Processos de Alfabetização e Letramento, ofertado no semestre de 2023.1 e Alfabetização e Linguagens, ofertado em 2023.2. O presente trabalho teve como objetivo geral: analisar a presença da consciência fonológica nos objetivos de aprendizagem que constam no Referencial Curricular Municipal (RCM) de Teixeira de Freitas - BA para as turmas do primeiro e do segundo ano do ensino fundamental. Buscando alcançar esse objetivo, realizamos um estudo bibliográfico com o objetivo de conceituar alfabetização e consciência fonológica (CF), bem como realizar uma análise no RCM, em específico o componente de Língua Portuguesa, com foco nos objetivos de aprendizagem previstos para as turmas de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. A pesquisa realizada é de cunho qualitativa, do tipo pesquisa bibliográfica e para a coleta e interpretação dos dados, optamos pela análise documental. Concluímos que os resultados encontrados evidenciam a presença de apenas uma parte das habilidades da CF estabelecidas nos objetivos de aprendizagem, apesar de assegurar outros conteúdos importantes no processo de alfabetização, como o contato com textos que estão em circulação na sociedade, por exemplo. Portanto, o documento apresenta limitação na abordagem das habilidades da CF, fator que pode comprometer o processo de aquisição do sistema de escrita alfabética (SEA), sobretudo em contextos em que nem todas as crianças iniciam o primeiro ano com as mesmas condições de aprendizagem. Ressaltamos, então, a necessidade da complementação do referencial curricular a fim de promover um ensino significativo às crianças em processo de alfabetização favorecendo a aquisição do SEA.

Palavras-chave: Alfabetização; Consciência Fonológica; Referencial Curricular; Sistema de Escrita Alfabética.

ABSTRACT

This research is the result of the End of Course Project II component, a requirement of the Pedagogy course curriculum of the Department of Education, at the State University of Bahia – Campus X, for the degree of Bachelor of Education. The research theme arose from our concerns while studying the components Literacy and Literacy Processes, offered in the semester of 2023.1, and Literacy and Languages, offered in 2023.2. The present work had as its general objective: to analyze the presence of phonological awareness in the learning objectives contained in the Municipal Curricular Reference (RCM) of Teixeira de Freitas - BA for the first and second grade classes of elementary school. To achieve this goal, we conducted a bibliographic study to conceptualize literacy and phonological awareness (PA), as well as an analysis of the RCM, specifically the Portuguese Language component, focusing on the learning objectives for 1st and 2nd grade elementary school classes. The research was qualitative, using bibliographic research, and we opted for document analysis for data collection and interpretation. We concluded that the results revealed few PA skills established in the learning objectives, despite ensuring other important content in the literacy process, such as contact with texts that are in circulation in society. Therefore, the document presents limitations in its approach to PA skills, a factor that can compromise the process of acquiring the alphabetic writing system (AWS), especially in contexts where not all children begin the first year with the same learning conditions. We therefore emphasize the need to complement the curriculum framework to provide meaningful instruction to children in the literacy process, fostering the acquisition of AWS.

Keywords: Literacy; Phonological Awareness; Curricular Framework; Alphabetic Writing System.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Propriedades do SEA que o aprendiz precisa reconstruir para se tornar alfabetizado.....	29
Quadro 2 - Que habilidades de consciência fonológica vamos promover no dia a dia?.....	31

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Consciência Fonológica
DCRB	Documento Curricular Referencial da Bahia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
RCM	Referencial Curricular Municipal
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 PERCURSO HISTÓRICO DA ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	20
1.1 Alfabetização e Letramento: uma relação necessária para a aquisição do Sistema de Escrita Alfabética	24
2 ALFABETIZAÇÃO E CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: UMA RELAÇÃO NECESSÁRIA PARA AQUISIÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA.....	28
2.1 Conceito de consciência fonológica	31
2.2 Habilidades da Consciência Fonológica	33
3 CONTEXTO HISTÓRICO DO REFERENCIAL CURRICULAR.....	38
3.1 Contexto histórico do Referencial Curricular Municipal de Teixeira de Freitas-BA	40
4 CAMINHOS TEÓRICOS – METODOLÓGICOS.....	42
5 ANÁLISE DO REFERENCIAL CURRICULAR MUNICIPAL DE TEIXEIRA DE FREITAS.....	44
5.1 Habilidades da Consciência Fonológica no Referencial Curricular Municipal de Teixeira de Freitas: algumas considerações	51
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	54
REFERÊNCIAS.....	56

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é fruto do componente Trabalho de Conclusão de Curso II (TCC), como uma exigência da matriz curricular do curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia – Campus X. Durante a nossa trajetória no curso de Pedagogia, tivemos vários componentes curriculares com diversos temas, que foram relevantes para o aprimoramento, construção e reconstrução do conhecimento no nosso processo de aprendizagem. No entanto, desde que realizamos o componente: “Processos de Alfabetização e Letramento”, ofertado no semestre 2023.1 e “Alfabetização e Linguagens”, em 2023.2, definimos que o nosso objeto de estudo seria na área da alfabetização. Neste período, estudamos sobre o processo de aprendizagem da leitura e escrita e as contribuições da Psicogênese da Língua Escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky para a aquisição do sistema de escrita alfabética. Os estudos dessas autoras trouxeram contribuições para pensar o processo de alfabetização a partir da visão da criança. Compreendemos que, ainda hoje, alguns limites precisam ser superados a fim de garantir maior êxito no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), entretanto reconhecemos que muito já avançamos de lá para cá.

No Brasil, a pesquisa realizada pelo Censo Demográfico¹ de 2022, concluiu que, dos 163 milhões de pessoas de 15 anos de idade ou mais, 151,5 milhões sabiam ler e escrever um bilhete simples e 11,4 milhões não sabiam. Ao observarmos os dados em 2024², conclui-se, que o Brasil tinha 9,1 milhões de pessoas de 15 de anos ou mais de idade não alfabetizadas, correspondendo a uma taxa de analfabetismo de 5,3%, a menor da série histórica iniciada em 2016. Essa taxa recuou de 6,7%, em 2016, para 5,4%, em 2023 e para 5,3%, em 2024.

No Censo 2010, as taxas de alfabetização e analfabetismo eram de 90,4% e 9,6%. Apesar de uma evolução tímida, percebemos que estamos progredindo no sentido de diminuir o número de não alfabetizado no país. Entretanto, ainda permanece em alta, um fenômeno chamado de analfabetismo funcional. Conforme, o Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf), é a capacidade de um indivíduo compreender e utilizar a informação escrita em suas práticas sociais. “Trata-se de

¹ Disponível no site: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-denoticias/noticias/40098-censo-2022-taxa-de-analfabetismo-cai-de-9-6-para-7-0-em-12-anos-mas-desigualdades-persistem>. Acessado em: 17/04/2025.

² Disponível no site: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/43699-indicadores-educacionais-avancam-em-2024-mas-atraso-escolar-aumenta>. Acessado em: 13/08/2025.

um contínuo que abrange desde o simples reconhecimento de elementos da linguagem escrita e dos números, até situações mais complexas que envolvem a integração de informações textuais”.

Deste modo, o analfabeto funcional não consegue utilizar a informação escrita de maneira eficaz em seu cotidiano, sendo este um fator limitante para o seu desenvolvimento social e pessoal, pois perpassa pela dificuldade em organizar ideias e expressar-se de forma lógica e coerente. De acordo com Inaf³ divulgado em 2024, cerca de 140 milhões de brasileiros e brasileiras entre 15 e 64 anos de idade, apenas 10% alcançaram o nível proficiente de alfabetismo, ou seja, com domínio da leitura e a escrita que permitem a compreensão de textos no contexto social.

Segundo dados do Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf)⁴, divulgado em 2024, cerca de 29% da população brasileira entre 15 e 64 anos de idade, são consideradas analfabetas funcionais, o que equivale a 38 milhões de pessoas. Os novos dados lançados pelo Inaf, comparado aos dados da pesquisa anterior, evidenciam que o analfabetismo funcional não apresenta melhoras, uma vez que alcança mesmo patamar de 2018. De acordo com os dados obtidos, dos analfabetos funcionais 53% são homens e 47% são mulheres. Vale ressaltar que 58% dos analfabetos funcionais são pretos e pardos, 39% brancos e 3% indígenas ou amarelos. Em 2018, essas proporções eram respectivamente, de 67%, 24% e 4%. Podemos observar uma melhora significativa, pois nos últimos 6 anos houve redução na taxa de alfabetismo funcional, porém, dentre os números observamos também que entre os brancos, houve um aumento da taxa. Por outro lado, segundo os dados desta mesma pesquisa, “a proporção de alfabetizados em nível proficiente permanece inalterada desde o início da série histórica, oscilando em torno de 12%”. (INAF, 2024). O que ainda é uma preocupação.

De maneira geral, as pessoas que não apresentam o domínio da leitura e da escrita podem ter como consequências menos oportunidades de emprego, limitação do crescimento profissional e impactos significativos na qualidade de vida em sociedade. É importante salientar que a alfabetização é um direito fundamental que deve ser garantido a todos os cidadãos brasileiros, visando o seu preparo profissional e o exercício da cidadania.

O direito à educação está assegurado na Constituição Federal de 1988, bem como na LDB 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que definem a educação como um direito de todos, devendo ser promovida e incentivada, com a participação do Estado, da família e

³ Disponível no site: <https://alfabetismofuncional.org.br/nivel-proficiente/>. Acessado em: 13/08/2025.

⁴ Disponível no site: <https://alfabetismofuncional.org.br/alfabetismo-no-brasil/>. Acessado em: 23/04/2025

da sociedade, com o intuito de oportunizar às pessoas acesso aos conhecimentos, habilidades e valores que são fundamentais para que se desenvolvam plenamente. No entanto, quando uma parcela significativa da população não é plenamente alfabetizada, esse direito é violado, tendo em vista que a ausência de habilidades básicas de leitura e escrita impedem o exercício pleno da cidadania e limita o acesso a outros direitos.

Freire (1989, p.24) afirma que “a alfabetização é, antes de tudo, um ato político”, pois possibilita que o indivíduo leia o mundo e se reconheça como sujeito da sua própria história. Dessa forma, a permanência de milhões de brasileiros em níveis insuficientes de alfabetismo evidencia uma falha estrutural na sociedade que precisa ser enfrentada com urgência. Além disso, a não alfabetização é evidenciada entre a população menos favorecida, enquanto, por exemplo, na classe média, é muito difícil encontrar crianças que concluem o ciclo de alfabetização, sem ter compreendido as noções do Sistema de Escrita Alfabética. Diante deste quadro, Morais (2012) enfatiza:

Precisamos estar conscientes de que, entre nós, o fracasso da escola, na alfabetização, tem atingido quase exclusivamente as crianças pobres, oriundas das famílias de meio popular. Nas classes médias, exceto os casos de alunos e alunas com algum tipo de deficiência, que demandam mais tempo para aprender a ler e a escrever, é muito raro encontramos crianças que concluem o primeiro ano escolar sem ter começado aprender as relações letra e som (Morais, 2012, p. 16).

É importante ressaltar, que quando esse fato ocorre, ou seja, quando as escolas privadas percebem a dificuldade de uma criança em ser alfabetizada, logo buscam outros apoios para ajudá-las a superar essa situação, como por exemplo, reforço escolar com professores particulares, os quais atendem às necessidades e dificuldades da criança em suas particularidades. Além disso, há a solicitação da instituição para a família quando é necessário apoio de outros profissionais, como aqueles da área da saúde, por exemplo fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, psicólogo, entre outros.

Segundo os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), é necessário que a criança no processo de alfabetização desvende “a esfinge da escrita”, para só assim compreender as propriedades do sistema notacional. Isso significa que os estudantes não têm que descobrir sozinhos como ler e escrever, mas que é necessário a presença de um(a) professor(a) que ofereça situações de leitura e escrita a fim de que a criança se aproprie desse processo e avance no processo de construção do sistema alfabético. Compreende-se ainda que aprender a ler e a escrever é uma tarefa

complexa, que envolve diferentes fatores, dentre eles a noção de que a aprendizagem da fala é uma condição natural, não podendo ser comparada com a aprendizagem da língua escrita, pois esta não é um processo natural, mas sim uma invenção cultural.

Conforme Morais (2012) afirma, as crianças não nascem sabendo como funciona o nosso sistema de escrita alfabética e, portanto, precisam ser ensinadas, para que possam entender as propriedades específicas, como por exemplo: que escrevemos da esquerda para a direita, e que para escrever é preciso variar as formas gráficas. Para tanto, entendemos que é necessário superar a utilização de metodologias de ensino que não ajudam as crianças a refletirem sobre o sistema de escrita alfabética e que, apesar dos avanços nas discussões pedagógicas sobre alfabetização, ainda é comum encontrar práticas escolares baseadas nos métodos tradicionais de ensino que se fundamentam e privilegiam a memorização de palavras e repetição mecânica de sílabas, desconsiderando o contexto sociocultural dos alunos. Essas abordagens reduzem o processo de alfabetização a uma atividade técnica, desvinculada da construção de sentidos e do desenvolvimento do pensamento crítico, ao focar apenas na decodificação de símbolos, ignorando a função social da linguagem e limitando a capacidade do aluno de se expressar e compreender o mundo ao seu redor.

Segundo Morais (2012), em 1970, começa-se a pensar na relação entre a Consciência Fonológica (CF) e a Alfabetização. Neste período, a consciência fonológica é considerada como relevante para ajudar os aprendizes a refletirem sobre os sons da língua oral. Não se trata aqui de desenvolver um ensino mecânico, como aconteciam com os métodos tradicionais ⁵, ao contrário, trata-se de promover o pensar sobre a escrita das palavras. Desde muito pequenas, as crianças aprendem a brincar com as palavras, seja juntando as partes (sílabas) das palavras que escutam; separando as palavras em pedaços menores; comparando palavras quanto ao tamanho de sílabas, entre outros. Essas habilidades metafonológicas⁶, são necessárias para que os alunos compreendam as características que validam o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética.

⁵ Morais (2012, p. 37)) afirma, a visão tradicional de alfabetização pressupõe que o aluno aprende repetindo e memorizando. Decorando a equivalência entre as formas gráficas (letras) e os sons que elas substituem (fonemas), os aprendizes viriam a ser capazes de “decodificar” ou “codificar” palavras.

⁶ Permite que observamos, por exemplo, que “casa” e “cavalo” “começam de forma parecida” ou que “bola” é “gola” rimam, o que é fundamental para compreendermos por que compartilham, no começo ou no final, as mesmas sequência de letras (C – A, O – L – A) e nos apropriarmos daquelas correspondências som-grafia. Morais (2012, p. 47)

O presente trabalho justifica-se pela necessidade de analisar como a temática em questão, a consciência fonológica, é contemplada (ou não) no documento curricular uma vez que direciona a prática pedagógica desenvolvida no âmbito da sala de aula. Nesse processo, é importante enfatizar que o trabalho com a CF no processo de alfabetização, não deve ser confundido com os métodos de alfabetização tradicionais, principalmente o fônico e o silábico. A diferença está no processo de análise e construção de conhecimento que é impulsionado pelo trabalho com a CF durante a aquisição da leitura e da escrita, enquanto os métodos tradicionais de alfabetização se fundamentam no processo de memorização, treino e repetição.

Os estudiosos da área (Morais, 2012; Soares 2016) consideram que o desenvolvimento das habilidades da CF representa um grande potencial para as crianças que estão em período de alfabetização, isto é, desde muito pequenas as crianças podem brincar com as palavras mentalmente, juntando as partes das palavras que escutam, contando as partes das palavras, comparando palavras quanto ao tamanho ou identificando pedaços menores. Tal esforço se justifica pela necessidade de compreender que a apropriação da linguagem oral se justifica pela genética humana, enquanto, o aprendizado da escrita se justifica pelos fatores socioculturais.

Além disso, o estudo dessa temática é relevante para que os educadores revisem suas compreensões acerca da escrita alfabética, entendendo-a como um objeto de conhecimento a fim de que, aos poucos, as crianças desvendem as propriedades do sistema de escrita, visto que estas constroem suas aprendizagens de forma interativa e dialógica.

Com base no contexto apresentado, o trabalho teve como questão problema: De que modo as habilidades da consciência fonológica aparecem no Referencial Curricular Municipal (RCM), nos objetivos de aprendizagem previstos para o primeiro e segundo ano do ensino fundamental? Buscando respostas para essa questão, temos como objetivo geral: Analisar a presença das habilidades de consciência fonológica nos objetivos de aprendizagem que constam no RCM para as turmas do primeiro e do segundo ano do ensino fundamental. E os objetivos específicos são: a) Contextualizar o percurso da alfabetização na educação brasileira; b) Identificar as habilidades da Consciência Fonológica e suas contribuições no processo de aquisição do sistema de escrita alfabética; c) Conhecer o Referencial Curricular Municipal de Teixeira de Freitas – BA a fim de identificar a presença (ou não) das habilidades da Consciência Fonológica nos objetivos de aprendizagem de Língua Portuguesa previstos para o ciclo de alfabetização.

Esse trabalho está organizado em quatro capítulos: no primeiro capítulo abordamos o percurso histórico da alfabetização no Brasil e os seus desdobramentos, desde o período colonial até os dias atuais e discutimos acerca da alfabetização e da consciência fonológica no processo de ensino e aprendizagem. No segundo capítulo, apresentamos o percurso histórico do Referencial Curricular Municipal como documento norteador para a organização do trabalho pedagógico nas escolas da rede municipal de ensino de Teixeira de Freitas. O terceiro capítulo é destinado a apresentação dos caminhos teórico-metodológicos percorridos durante o desenvolvimento do objeto estudado e o quarto capítulo discute os resultados encontrados acerca da presença (ou não) das habilidades da consciência fonológica nos objetivos de aprendizagem de Língua Portuguesa no RCM. Por fim, nas considerações finais, sistematizamos nossas aprendizagens durante a realização pesquisa.

1 PERCURSO HISTÓRICO DA ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Este capítulo visa apresentar o percurso histórico da alfabetização no Brasil. Para compreender a atual situação da alfabetização e os seus desdobramentos, é necessário analisar seu contexto histórico e social vivenciado ao longo do tempo, desde o período da colonização até os dias atuais.

O percurso histórico da alfabetização no Brasil inicia-se por volta de 1549 com a chegada dos Jesuítas⁷, cujo objetivo era catequisar os povos indígenas. Nesta época, a educação estava ligada à religião, visava uma formação moral e cristã, e tinha como finalidade a transmissão dos princípios do Cristianismo aos indígenas. Os Jesuítas fundaram as primeiras escolas do país, atuaram como educadores, missionários e intermediários entre os colonos e os indígenas. Para alfabetizar os indígenas, utilizavam métodos baseados na memorização e repetição. Apesar de suas contribuições para o surgimento da educação formal no Brasil, o acesso à alfabetização era restrito aos filhos de colonos e aos indígenas convertidos, conforme os interesses dos colonizadores, voltados à formação de um grupo letrado e religioso, o que influenciou a formação da sociedade brasileira e o desenvolvimento dos processos educativos. Diante desse contexto, Gadotti (2002, p.231), salienta que:

Os Jesuítas nos legaram um ensino de caráter verbalista, retórico, livresco, memorístico e repetitivo, que estimulava a competição através de prêmios e castigos. Discriminatórios e preconceituosos, os Jesuítas dedicaram-se à formação das elites coloniais e difundiram nas classes populares a religião da subserviência, da dependência e do paternalismo, características marcantes da nossa cultura ainda hoje. Era uma educação que reproduzia uma sociedade perversa, dividida entre analfabetos e sabichões, os “doutores”.

É importante ressaltar que durante o Brasil Império⁸, estabeleceu-se um duplo sistema de educação: a escola primária e profissional. A primeira escola era destinada ao povo, enquanto a escola secundária e superior era privilégio da elite. Entre os anos de (1889 – 1930), acontece na história brasileira o que ficou conhecida como “Primeira República”. Durante esse período, a educação foi tida como “marco zero”, uma vez que, deu início a escolarização elementar, a disseminação e a democratização da educação escolar no Brasil. Neste momento pretendia-se inaugurar uma nova era para a educação e produzir outros marcos para a educação republicana,

⁷ Membros da Companhia de Jesus, uma ordem religiosa da Igreja católica, liderado por Manuel da Nóbrega.

⁸ Período em que ocorre a transição da colônia para a nação independente, ocorrido entre os anos de 1882 a 1889.

visto que as escolas primárias traziam ideias e práticas pedagógicas tradicionais, onde a memorização, a tabuada cantada, à palmatória e os castigos físicos faziam parte do seu método de educação.⁹

O intuito da educação na Primeira República, era esquecer a experiência da educação imperial. Além disso, é notório observarmos que, neste período, o Brasil estava passando por uma fase de otimismo pedagógico e era influenciado pela filosofia positivista. Essa corrente de pensamento educacional, acreditava que a educação é a principal ferramenta para transformar a sociedade e construir a nação brasileira. Dessa forma, houve a valorização da escola laica, gratuita e obrigatória, bem como investimentos na formação de professores e criação de grupos escolares. Entretanto, apesar do otimismo pedagógico e das reformas educacionais, a educação pública estava longe de alcançar a maioria da população, visto que o acesso à educação era limitado à elite letrada e urbana, não alcançando a grande parte da população rural, pobre, negra e de mulheres, que por sua vez, continuava excluída do sistema educacional. Além disso, a maioria das crianças não frequentavam a escola e as que frequentavam, muitas vezes, abandonavam antes de se alfabetizar.

10

Diante do cenário exposto, podemos observar que a alfabetização no Brasil, ainda era um grande desafio, refletindo as desigualdades sociais e regionais que marcavam o país. Um ponto importante a se observar, é que de acordo com o Anuário Estatístico do Brasil, do Instituto Nacional de Estatística¹¹, a porcentagem de analfabetos no ano de 1900 era de 75%, ou seja, mais da metade da população e mesmo em 1930, esse índice continuava elevado, superando os 70%. Com isso, podemos considerar que a alfabetização na Primeira República, foi um processo gradual e desigual, com grandes avanços nas áreas urbanas, mas com dificuldades significativas nas áreas rurais e nas zonas mais pobres, fazendo com que o país enfrentasse obstáculos enormes para promover a educação de massa.¹²

A ideia de “educação para todos” é um fato recente na educação brasileira, pois começa a ganhar força somente a partir do século XX. Entretanto, em 1930, no Governo de Getúlio Vargas,

⁹ Disponível em: https://historianovest.blogspot.com/2010/02/educacao-escolar-na-primeira-republica.html?utm_source=chatgpt.com&m=1. Acessado em: 27/05/2025.

¹⁰ Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/24/29/historia-da-educacao-brasileira-desigualdade-social-e-qualidade-de-ensino?utm_source=chatgpt.com. Acessado em: 30/05/2025.

¹¹ Disponível em: <https://anuario.ibge.gov.br/>. Acessado em: 04/05/2025.

¹² Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/12/contexto-historico-da-educacao-brasileira?utm_source=chatgpt.com. Acessado em: 01/06/2025.

a educação se consolida como uma política pública e, mais fortemente, com a consolidação da terceira Constituição Federal em 1934, que, pela primeira vez, estabeleceu a educação como direito de todos e dever do estado. Todavia, em 1964 tivemos o Golpe Militar, período esse que foi marcado pelo rompimento dos processos de reformas educacionais que visava ampliar o acesso à educação pública e de qualidade. Além disso, os militares consideravam a educação um instrumento de controle ideológico e de formação de mão de obra para o desenvolvimento econômico, por isso, a educação durante esse período era altamente tecnicista. Nesta época, surgiram diversos métodos que foram considerados subversivos e proibidos, como o programa de Paulo Freire, voltado para a alfabetização crítica de adultos. A censura se estendeu também para os materiais didáticos que foram modificados para remover conteúdos considerados subversivos.

Nessa perspectiva, em 1970, durante o regime militar foi criado o Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização), que tinha por objetivo reduzir o analfabetismo funcional entre a população. Entretanto, o programa obteve resultados limitados e foi criticado por seu viés tecnocrático e de baixa qualidade. Por outro lado, houve crescimento significativo do número de escolas e matrículas, especialmente no Ensino Fundamental e Técnico, onde a prioridade era formar mão de obra para o mercado. O Ensino Médio e Superior, por sua vez, cresceu, mas com desigualdade no acesso e queda na qualidade. A educação brasileira, durante a ditadura militar, foi expandida em termos quantitativos, mas com forte controle ideológico e desvalorização do pensamento crítico e resultados limitados na alfabetização, pois o regime visava a educação como ferramenta de controle social e de indivíduos disciplinados.

Além disso, pode-se observar, que a Revolução Industrial ocorrida no século XVIII trouxe grandes influências para o processo educacional, bem como para a estrutura capitalista. Uma dessas mudanças, foi a alteração dos modos de produção, sendo substituído o trabalho artesanal pela mão de obra qualificada e a exigência da expansão educacional para atender não somente a elite, mas para que chegasse às classes menos favorecidas. Nesta época, a educação passou a ter uma nova concepção que valorizava a formação de cidadãos para qualificar a mão de obra daqueles que iriam atuar como trabalhadores nas fábricas.

O surgimento das fábricas, passou a exigir que os trabalhadores tivessem algumas habilidades específicas como a leitura e a escrita. Com isso, os sistemas de ensino adotaram em seus currículos a padronização dos métodos educacionais para atender à exigência do capitalismo, com foco na transmissão de conhecimentos técnicos, uma vez que a educação era vista como um

meio de formar apenas trabalhadores qualificados e não para aturem na sociedade com autonomia e pensamento crítico. Ressaltamos que, apesar dos avanços, o ensino durante o período da Revolução Industrial, nem sempre foi justo para todos, pois a qualidade do ensino variava conforme a distinção social.

É importante ressaltar, que com o fim do período ditatorial e com a redemocratização do país, promulga-se a Constituição Federal em 1988, contendo em seus princípios a garantia de educação para todos, sendo este um avanço significativo para a inclusão social. Além disso, a Carta Magna se consolidou através de muita luta e em meio as discussões e confrontos que estavam sendo travados¹³. Deste modo, o artigo 205 da Carta Magna enfatiza que:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Dado o exposto, fica evidente que ocorreram profundas mudanças no âmbito do sistema educacional, influenciando para profundas marcas das desigualdades sociais, raciais e políticas, presentes nos dias atuais. No entanto, o reconhecimento da educação como uma garantia de direitos, tem diversos avanços e retrocessos na educação brasileira.

Ao nos referirmos ao processo de alfabetização, desde o Brasil República, os métodos tradicionais, como o silábico e fônico, se consolidaram como os mais eficientes para a época, e tinha por objetivo ensinar as relações grafema-fonema. Tal perspectiva, defende que o aprendiz é uma tábula rasa e que passaria a receber informações prontas, através da memorização e repetição, sem precisar reconstruir em sua mente o conhecimento adquirido.

Assim, era comum os educadores depositarem expectativas nos métodos tradicionais (Sintéticos e Analíticos), que adotavam uma visão associacionista/empirista da aprendizagem. Acreditava-se que o processo de apropriação da leitura e escrita ocorriam por meio do isolamento de letras, repetição de sílabas e por meio de atividades mecânicas sem o incentivo de reflexão sobre esse processo. Os educadores que eram adeptos ao ensino tradicional, acreditavam que as cartilhas seriam uma boa alternativa para os indivíduos se alfabetizarem, mas por trás desse tipo de ensino,

¹³ Aranha no livro: História da Educação, descreve que a questão da educação pública acirrou discussões no decorrer dos trabalhos da Constituinte de 1987/1988. Muitos foram os confrontos, inclusive da escola privada, desejosa de manter acesso às verbas públicas garantidas pela constituição anterior. Grifo da autora.

as atividades propostas não exigiam das crianças pensar sobre o funcionamento da escrita alfabética.

Freire (1969, p. 69) afirma que: “Nos métodos tradicionais de alfabetização, as palavras, desligadas da experiência vivida pelos educandos, aparecem vazia, desconectadas da realidade”. Desse modo, as tarefas eram descontextualizadas e a escrita era vista como um simples código, onde o aprendiz substituiria o fonema por símbolos.

1.1 Alfabetização e Letramento: uma relação necessária para a aquisição do Sistema de Escrita Alfabética

Com as transformações sofridas na sociedade e com advento da tecnologia, não basta apenas que pessoas se alfabetizem ou que aprendam a ler e a escrever. É necessário que as mesmas incorporem essas práticas em seu contexto social. Conforme Soares (2009, p. 20) “não basta apenas saber ler e escrever palavras, é preciso também fazer uso do ler e escrever no contexto social”, bem como saber interpretar textos, escrever bilhetes simples, além de usar a linguagem e a escrita para se comunicar.

É importante enfatizar que a partir da década de 80, começa-se a pensar em novas metodologias de como alfabetizar, devido à divulgação da Psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberosky. Com o acesso ao conhecimento acerca da Psicogênese da Língua escrita, os educadores passaram a ter uma nova visão sobre os modos de ensinar e aprender, isto é, puderam compreender que o processo de apropriação do sistema de escrita alfabética deve ser visto como um sistema notacional e não como um código.

Segundo Soares (2003) surge o processo de “desinvenção da alfabetização”, isto é, passaram a considerar a alfabetização como um processo natural, que ocorria espontaneamente através da exposição da criança com materiais, desconsiderando a intervenção do professor e sua intencionalidade pedagógica. Esse processo influenciou o abandono e a perda do ensino sistemático do sistema de escrita alfabética, essa mudança conceitual fez com que o ensino da relação fonema-grafema fosse considerado ultrapassada ou até mesmo indesejável (Morais, 2012). Ao defender que o nosso sistema de escrita não é um código. Enfatiza Moraes (2012):

Temos evitado, ao máximo essas três expressões - código, decodificar, codificar – porque acreditávamos que elas veiculam uma imagem errônea e falsamente simplificada do trabalho cognitivo que qualquer aprendiz (criança, jovem ou adulto) precisa fazer para se alfabetizar (Morais, 2012, p. 35).

O autor pontua que o ensino sistemático da língua passou a ser visto negativamente, resultando na ausência de metas e de um plano específico do como alfabetizar, dessa forma, muitas crianças passaram a frequentar escolas sem de fato, compreender o SEA e de se apropriar da língua escrita.

Morais (2012), defende que o Sistema de Escrita Alfabética deve ser ensinado para a criança através de um ensino sistemático e significativo. Defende que as práticas de leitura e escrita promovem situações didáticas onde a criança possa refletir sobre os segmentos orais e escritos das palavras. Ao mesmo tempo, Soares (2003, p. 14) defende que “[...] a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita. Isto é, através de atividades de letramento”.

Essa concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, adotada por muitos educadores e pesquisadores do nosso país, reforça a necessidade de recuperar as especificidades do ensino da leitura e escrita, enfatizando que a alfabetização e letramento são processos distintos, porém, interdependentes, uma vez que a alfabetização envolve o domínio do SEA e o letramento, por sua vez, refere-se ao uso da leitura e a escrita na prática social.

Nesse viés ampliam-se estudos sobre como as crianças constroem o conhecimento dos aspectos convencionais da escrita alfabética, especificamente as relações de grafema e fonema, considerando o percurso que realizam até antes mesmo de serem formalmente alfabetizadas. A perspectiva psicolinguística trouxe um novo olhar para o processo de aquisição da leitura e escrita e influenciou as práticas pedagógicas da alfabetização, especialmente no Brasil, a partir da década de 1980. Essa teoria possibilitou compreender que a apropriação do sistema notacional, ocorre de maneira evolutiva.

Com o surgimento de novos estudos, percebemos que o ensino tradicional, apesar de ter sido funcional na época vigente, não permitia que as crianças construíssem um pensamento crítico e analítico e que levassem em conta os aspectos contextuais acerca do uso da língua. Percebemos que precisávamos de novas abordagens, visto que a criança tende a aprender melhor quando é ativa, investigadora e inserida em contextos significativos de leitura e escrita, os quais são fundamentais antes mesmo da criança consolidar uma hipótese alfabética.

A teoria piagetiana de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1979) propõe em seus estudos que a escrita alfabética ocorre em etapas para explicar a gênese do conhecimento. Deste modo, segundo

a teoria, a apropriação do sistema de escrita inicia a partir de informações que são ensinadas na escola com a professora, sobretudo, a partir do saber do próprio aprendiz que se defronta com conhecimentos que estão construindo naquele momento. E por isso, dá-se como um desafio para a criança ir desvendando o princípio alfabético. Segundo essa teoria, para compreender o processo de alfabetização, bem como da leitura e a escrita, é preciso que a criança avance de nível, sendo eles: a etapa pré-silábica, silábica sem valor sonoro, silábica com valor sonoro, silábico-alfabética e alfabética. No nível pré-silábico, a criança inicia o processo de alfabetização sem conhecimento do princípio alfabético, isto é, nesta etapa a criança não descobriu que a escrita representa a pauta sonora do que falamos. Além disso, nesta fase a criança escreve com garatujas ou representa uma palavra dada com variações de letras aleatórias ou desenhos e rabiscos.

A fase silábica, subdivida em: silábico com valor sonoro e silábico sem valor, representa a etapa em que a criança, depois de usar as variações de letras para representar uma palavra dada, a criança começa a consolidar as correspondências do grafema e fonema. Ao ler as palavras, notam que as unidades são formadas por sílabas, assim utilizam uma letra para representar cada sílaba.

A fase silábico alfabética, é vista como um período de transição. Este período, é marcado pelo fato de a criança saber como a escrita alfabética funciona, isto é, antes a crianças colocava uma letra para cada sílaba, agora, descobre que é preciso utilizar mais letras para representar a escrita da palavra. Por fim, a fase alfabética, é a etapa em que a criança descobre o princípio alfabético, consegue compreender que cada letra representa um fonema. Devemos lembrar, que esta etapa não corresponde ao mesmo que estar alfabetizado, mas é o aprimoramento dessa etapa que garantirá esta condição, vivenciando práticas de leituras e escritas com textos que estão em circulação na sociedade, para um domínio das correspondências do grafema-fonema.

Compreende-se, que os indivíduos têm que se apropriar das propriedades do sistema notacional e não aprender um código, como era imposto pelos adeptos dos métodos tradicionais, uma vez que, as atividades ofertadas exigiam a repetição de sílabas, letras, sem ajudar as crianças a refletirem sobre as correspondências (grafema-fonema). Se quisermos formar seres pensantes, que lutam por seus direitos e deveres, que inventam e não copiam o que está imposto como verdade absoluta, precisamos adotar didáticas e metodologias que visem deixar as crianças ler escrever ao seu modo, fazendo intervenção posteriores, uma vez que estamos dando oportunidade para o aprendiz analisar e refletir sobre o trabalho mental que ele vê no mundo. Reconhecemos que as

crianças não são uma tábula rasa e que, para se apropriar do sistema notacional, a escola precisa garantir meios para que tenham bons ensinamentos. Morais (2024) adverte:

Que o domínio dos aspectos conceituais (as propriedades do sistema de notação alfabética) é necessário para o aprendizado dos aspectos convencionais (quais letras substituem quais sons), vemos que, se a escola não ajusta seu ensino para ajudar o aluno a descobrir e aprender aqueles aspectos (conceituais e convencionais), o aprendiz vai ter que viver tal processo de forma solitária (Morais, 2024, p. 22).

Portanto, no processo de alfabetização ocorre uma interação entre os aspectos conceituais e convencionais, cabendo ao educador propor atividades que desafiem as crianças a refletirem sobre as partes orais e escritas das palavras, ajudando-as a entender, por exemplo, quais palavras começam com a mesma letra ou terminam com o som parecido de uma palavra dada. Lembramos ao leitor que tal proposta já vinha sendo defendida nos estudos de Morais (2024), o qual ressalta que as habilidades metalinguísticas devem ser promovidas desde a primeira etapa da Educação Infantil, vindo a ser desenvolvida de forma mais sistemática no ciclo de alfabetização.

Assim, a escrita alfabética é um objeto de ensino, que exige um ensino ordenado, planejado e sistematizado. Posto isso, o educador deve assegurar um ensino que proporcione a alfabetização na perspectiva do letramento, onde as crianças vivenciem práticas de leituras diariamente com gêneros textuais e textos que estão em circulação na sociedade. Tal posição vinha sendo defendida por Soares (2009, p. 47), que já evidenciava a necessidade de alfabetizar letrando, uma proposta que há algum tempo vem ganhando espaço nas salas de aula. Deste modo, a autora define esse processo como: “ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado”. No capítulo seguinte, daremos ênfase na relação entre alfabetização e a consciência fonológica como um requisito necessário para a aquisição do sistema de escrita alfabética.

2 ALFABETIZAÇÃO E CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: UMA RELAÇÃO NECESSÁRIA PARA AQUISIÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA

Este capítulo visa discutir o conceito de alfabetização e Consciência Fonológica no processo de aquisição do sistema de escrita alfabética. No primeiro momento, apresentaremos o conceito de alfabetização que fundamentou esta pesquisa e no segundo momento, abordaremos as habilidades metalinguísticas presentes no ciclo de alfabetização. Compreendemos que essas habilidades devem ser contempladas no trabalho pedagógico desenvolvido desde o final da educação infantil (4/5anos), a fim de priorizar um ensino que assegure a reflexão de forma simultânea e concomitante de palavras escritas e orais, sem a exigência de treinamentos e os isolamentos de sílabas. A temática a ser abordada vem sendo amplamente estudada por Soares (2012), Morais (2024) entre outros.

Com as mudanças vivenciadas na sociedade, compreendemos hoje que o conceito de alfabetização foi ressignificado. Para ser considerado alfabetizado, não basta apenas que o sujeito aprenda a ler e a escrever, mas sim incorporar essa prática no contexto social com autonomia e criticidade. Soares (2009) ao referir-se ao termo alfabetizar, define como “ensinar a ler e a escrever”, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou do SEA. De acordo com a autora:

Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (Soares, 2009, p. 47).

Isso nos parece coerente ao constatarmos a necessidade de trabalhar com textos que estão em circulação na sociedade, para proporcionar a formação de cidadãos que estejam aptos a responder as exigências da sociedade. Por outro lado, aquele que vive em estado de letramento é considerado um indivíduo letrado, em outras palavras, é o indivíduo que usa socialmente a leitura e a escrita na prática social. Soares (2009, p. 39) conceitua o letramento como “resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita” e “estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo”. O processo de alfabetização, quando desenvolvido na perspectiva do letramento, tende a assegurar um ensino que seja significativo ao contexto e vivências das crianças. A promoção de atividades com textos que estão em circulação na sociedade contribui para que compreendam a funcionalidade e o contexto em que a escrita está inserida, possibilitando sua

formação integral e o desenvolvimento das práticas de letramentos. Compreendemos, então, que no processo de alfabetização, a fim de garantir a formação plena do sujeito, é necessário trabalhar tanto com as habilidades de apropriação do sistema de escrita quanto com aspectos inerentes ao uso da língua em contextos sociais de interação e comunicação.

Segundo Morais (2012, p. 39), para compreender o SEA os indivíduos precisam decifrar ou dar conta de dois enigmas. O primeiro, entender “o que as letras representam”; o segundo compreender “como as letras funcionam para criar representações”. Deste modo, a aquisição da língua escrita passa a ser vista pela perspectiva de não só alfabetizar, mas também letrar, uma vez que a aprendizagem deve ser significativa ao contexto e vivência do aluno. Para Vygotsky (2007) o ensino tem que ser organizado de forma que a leitura e a escrita tornem necessárias às crianças. As instituições de ensino devem assegurar que as crianças avancem em suas habilidades metalinguísticas, garantindo que as mesmas, desde o final da educação infantil (4 e 5 anos) reflitam sobre o funcionamento do SEA. Morais (2024) enfatiza que:

No final da educação infantil e nos três anos do ciclo de alfabetização, de segunda a sexta-feira, o ensino da língua materna precisa conciliar a reflexão sobre as palavras e sobre sua notação com as práticas de leitura e produção de texto (Morais, p. 137).

Esclarecemos que a notação escrita é uma invenção cultural, modificada pela humanidade ao longo da história, de modo que certas formas apresentadas ainda hoje, como por exemplo que escrevemos da esquerda para a direita e de cima para baixo, bem como, os espaços em brancos após a separação de palavras, não são inerentes ao princípio alfabético. Desse modo o (a) educador (a) deve propor situações para ajudar as crianças a desvendarem esses ensinamentos e facilitar o aprendizado do SEA. Refletir sobre as letras e sons dará oportunidade para os alunos desvendarem o princípio alfabético de forma lúdica e prazerosa, sem causar uma sobrecarga cognitiva.

As crianças, no início do processo de alfabetização, na hipótese pré-silábica, não sabem, ainda, que o fonema representa a parte sonora das palavras, mas conseguem compreender que para escrever palavras precisam variar as formas de representações utilizando os diferentes tipos de letras. Entendemos que, para qualquer criança se apropriar das propriedades do sistema notacional, ela precisa dominar as convenções do sistema de escrita alfabética. Conforme Morais (2012), para os alunos se apropriarem de qualquer sistema de escrita, tem que internalizar e compreender os princípios que rege as convenções do SEA para entender seu funcionamento. No quadro 1, a seguir, são apresentadas as regras que as crianças precisam construir para se tornarem alfabetizadas.

Quadro 1: Propriedades do SEA que o aprendiz precisa reconstruir para se tornar alfabetizado.

1. Escreve-se com letras que podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos;
2. As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças em sua identidade (P, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p, P, p);
3. A ordem das letras no interior das palavras não pode ser mudada;
4. Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras;
5. Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras;
6. As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem;
7. As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos;
8. As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra;
9. Além de letras, na escrita de palavras usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou som das letras ou sílabas onde aparecem;
10. As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante-vogal), e todas as sílabas, ao menos, uma vogal.

Fonte: Morais (2012)

A seção acima evidencia, de maneira geral, uma série de propriedades que os sujeitos alfabetizados dominam de forma sistemática. A teoria da psicogênese da língua escrita nos ensina que a apropriação desses princípios ocorre de maneira evolutiva, concomitantemente a criança se apropria do sistema notacional, refletindo simultaneamente sobre o uso da língua escrita. Ao chegar no primeiro ano do ciclo de alfabetização, espera-se que as crianças tenham desenvolvido contato com as habilidades metafonológicas inerentes ao processo de apropriação da escrita alfabética, porém, ainda há casos de crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental sem terem tido oportunidades que lhes permitissem vivenciar atividades que promovessem essa aproximação.

Por este motivo, defendemos a importância dos(a) educadores(a) ajudá-los a analisar as partes orais e escritas de palavras, desde a Educação Infantil, através de atividades lúdicas, a fim de promover um aprendizado significativo.

2.1 Conceito de consciência fonológica

A Consciência fonológica, de acordo com Morais (2012, p. 69) é “um grande conjunto ou uma grande constelação de habilidades de refletir sobre os segmentos sonoros de palavras”. Tal concepção também é defendida nos estudos de Soares (2016, p. 166) que conceitua a CF como “capacidade de focalizar os sons das palavras, dissociando-as do seu significado e de segmentar as palavras nos sons que as constituem”. Assim, pode-se dizer, que o trabalho com CF tende a garantir aos aprendizes uma aprendizagem significativa, de forma lúdica, tendo em vista, que desde cedo, as crianças começam a brincar com as palavras, sejam batendo palmas para contar os pedacinhos, espontaneamente ou fazendo rimas, por exemplo. Lembramos que a promoção da CF é tratada neste estudo, como uma aliada no processo de ensino aprendizagem desde o final da educação infantil, mas cabe ao primeiro ano do Ensino Fundamental a responsabilidade sobre o processo de alfabetização de forma mais sistemática.

Cabe esclarecer que o trabalho com CF proporciona às crianças a realização de atividades sem exigir um tipo de treinamento específico, como era visto pelos adeptos dos métodos tradicionais. Vemos, que apesar de tantas transformações e inovações tecnológicas, ainda persiste no meio educacional atividades pouco significativas, que minimizam a oportunidade de a criança pensar sobre o funcionamento do sistema alfabético. Por isso, o educador deve eleger propostas pedagógicas que alcancem a especificidade de cada criança, em níveis de escritas diferentes, além de utilizar jogos que promovam as habilidades da CF, bem como, vivências com textos da tradição oral, como parlendas e cantigas.

De acordo com Morais (2012, p.135), “a fim de auxiliar nossos alfabetizados a avançar em sua compreensão e domínio do sistema de escrita alfabética” o(a) educador(a) deve priorizar o trabalho com as seguintes habilidades:

Quadro 2: Que habilidades de consciência fonológica vamos promover no dia a dia?

- Separar palavras em suas sílabas orais;
- Contar as sílabas de palavras orais;
- Identificar entre duas palavras qual é a maior (por que tem mais sílabas);
- Produzir (dizer) uma palavra maior que outra;
- Identificar palavras que começam com determinadas sílabas;
- Produzir (dizer) uma palavra que começa com a mesma sílaba que outra;
- Identificar palavras que rimam;
- Produzir (dizer) uma palavra que rima com outra;
- Identificar palavras que começam com determinado fonema;
- Produzir (dizer) uma palavra que começa com o mesmo fonema que outra;
- Identificar a presença de uma palavra dentro de outra.

Fonte: Moraes (2012)

É notório observamos que, nos últimos anos, a ludicidade tem feito parte do processo de ensino aprendizagem, por outro lado, vemos a caracterização do lúdico como uma justificativa para a promoção de atividades sem uma intencionalidade ou proposta de tarefas que não ajudam as crianças a pensarem sobre o funcionamento do sistema notacional.

A ludicidade é uma aliada ao processo de alfabetização, uma vez que, o aprender brincando é uma oportunidade para a criança explorar o mundo a sua volta. Julgamos como relevante um ensino sistemático que promova a reflexão de palavras ludicamente, com o intuito de ajudar a criança a desvendar o sistema notacional por meio da aprendizagem significativa. Conforme Moraes (2012, p. 142) “esse tipo de ensino que causa desejo de aprender e prazer em fazê-lo, não pode ser algo exclusivo da Educação Infantil , tem que ocorrer também no Ensino Fundamental”. O autor defende que o processo de ensino e aprendizagem deve ser assegurado desde os primeiros anos escolares a fim de garantir uma aprendizagem significativa e reflexiva para que a criança tenha desejo de aprender e investigar o mundo a sua volta.

Promover a CF por meio do brincar, corrobora para uma aprendizagem significativa e coerente com o contexto da infância. Utilizar jogos didáticos no processo de alfabetização, por exemplo, favorece que a criança brinque com as palavras refletindo sobre a sua escrita. Posteriormente, uma atividade de sistematização do SEA pode ser utilizada para consolidar o

aprendizado esperado para aquele momento. Deste modo, trabalhar as habilidades da CF no processo de alfabetização, proporciona que, desde cedo, o indivíduo comece a refletir sobre o significado (oral e escrito) da palavra. Segundo Morais (2024, p. 145), inspirado em Ferreira (2003), “a notação escrita torna mais acessível para a criança tornar os sons das palavras objeto de reflexão”. Tal posição vinha sendo defendida por Morais (2024, p. 145), quando ele diz que: “a escrita estabiliza, materializa o não tratável na mente como unidade”. Portanto, a escrita ajuda as crianças a pensarem sobre as sequências de letras e analisarem os segmentos sonoros das palavras.

Nas últimas décadas, diversos estudos na área da alfabetização têm apontado, que o trabalho com o nome próprio é uma vantagem para ajudar os aprendizes a refletirem sobre as formas orais e escritas das palavras, isto é, numa fase inicial permite que as crianças observem as variações de letras que fazem parte do seu nome, bem como, compreenda que essas mesmas variações podem ser mudadas, além de fazer parte das palavras de mundo da criança. Nesta perspectiva, o trabalho com textos poéticos da tradição popular, como cantigas, trava-línguas, adivinhas e cordéis, entre outros, são essenciais para garantir que as crianças brinquem e se divirtam, da mesma forma, corrobora para a reflexão das palavras em sua dimensão oral e escrita. Morais (2024) enfatiza que:

O que muitos educadores não pararam ainda para analisar é que aqueles gêneros textuais de domínio público constituem excelente material para ajudarmos nossos aprendizes a refletir sobre as palavras da língua, em suas dimensões gráficas e sonora, ao mesmo tempo que brinca, com versos e suas palavras (Morais, 2024, p. 157).

Portanto, explicaremos na próxima seção deste capítulo, de maneira geral, as habilidades da CF defendida por Morais (2024).

2.2 Habilidades da Consciência Fonológica

A primeira habilidade: Separar palavras em suas sílabas orais, refere-se à capacidade que o aprendiz tem de segmentar as palavras em suas dimensões orais, contando a quantidade de sílabas que há na palavra, com auxílio das palmas, marcando bolinhas para representar a quantidade de sílabas ou usando outro recurso que preferir. Morais (2012, p.79), salienta que: “as crianças tem todo direito de brincar com as palavras, sem que por isso tenham que ser bombardeadas com informações sobre famílias silábicas”. Essa dimensão apresenta-se como uma das habilidades principais para ajudar as crianças a superarem a fase do realismo nominal, tendo em vista, que essa habilidade ajuda a criança pensar no significante da palavra e não no significado do objeto em si.

Desta forma, brincar com as palavras, não significa um isolamento de sílabas ou conduzir as crianças um treinamento com famílias silábicas.

A segunda habilidade: contar as sílabas de palavras orais. Trata-se da capacidade do aprendiz segmentar a palavra mentalmente, partindo-a oralmente em sílabas. Desta forma, as crianças que estão em hipótese silábicas com valor sonoro ou sem valor sonoro, têm boa desenvoltura para desenvolver essa tarefa, uma vez que, a criança tem que pronunciar a palavra dada oralmente, permitindo que identifiquem os pedaços das sílabas que há nas palavras. De acordo com Morais (2024, p.136) “No final da educação infantil (desde os 4 anos), parece-nos importante estimular as crianças a brincarem de pronunciar palavras separando as suas sílabas orais e de contar tais “pedacinhos”. É possível considerar que tal habilidade é necessária, pois auxilia a criança identificar a composição sonora da palavra, bem como a refletir sobre os tamanhos das palavras, diferenciando-os do tamanho dos objetos a que se referem, levando a criança desenvolver a terceira habilidade da consciência fonológica.

A terceira habilidade: identificar entre duas palavras qual é maior (porque tem mais sílabas). Trata-se de identificar, entre duas palavras escutadas, qual é a maior. Essa habilidade é importante no processo de alfabetização porque ajuda as crianças a superar o realismo nominal, tendo em vista que é comum as crianças em hipótese de escrita pré-silábica, julgarem frequentemente as palavras partindo desse realismo, ou seja, pensam no tamanho dos objetos e não no tamanho das palavras que os dominam, por exemplo: se estiverem diante das palavras “banana” e “jabuticaba”, a habilidade mencionada requer que a criança identifique que jabuticaba é maior porque tem cinco sílabas, enquanto banana tem apenas três, e não que a criança julgue a banana maior, considerando o tamanho da fruta. Portanto, essa habilidade auxilia a criança compreender que as palavras faladas podem ser divididas em partes menores.

Quarta habilidade: Produzir (dizer) uma palavra maior que a outra. Essa habilidade está atrelada ao desenvolvimento da capacidade de analisar e comparar os componentes sonoros da linguagem oral. Neste caso, refere-se à capacidade de perceber, refletir e manipular os fonemas e sílabas, relacionando-se ao reconhecimento da quantidade de sílabas ou sons que compõem as palavras. Nesse sentido, a criança deve ser capaz de comparar o tamanho sonoro, bem como identificar qual palavra tem mais fonemas ou silabas, mesmo sem considerar a grafia; o que é essencial para o aprendizado da leitura e escrita.

Quinta habilidade: Identificar palavras que começam com determinadas sílabas. Trata-se da habilidade de ouvir e identificar a sílaba inicial. Essa habilidade auxilia a criança perceber que as palavras podem ser divididas em partes menores, bem como colabora com o reconhecimento auditivo e visual, uma vez que a criança precisa distinguir qual palavra começa com a sílaba indicada. Esse conhecimento é importante no processo de aquisição da leitura e escrita, principalmente para crianças que estão nas fases silábicas e alfabética. Segundo Morais (2012, p. 72), “as habilidades ligadas a identificação de palavras começadas com a mesma sílaba tendem a ser resolvidas com mais êxito pelos alunos com hipóteses silábicas, silábicas-alfabéticas ou alfabéticas”. Isso porque, nessa fase, as crianças tendem a comparar palavras que começam “do mesmo jeito”, ou seja, compartilham o mesmo som.

A Sexta habilidade: produzir (dizer) uma palavra que começa com a mesma sílaba que outra, refere-se à aliteração silábica, uma vez que envolve a identificação e a manipulação das sílabas iniciais das palavras. Ao contrário da quinta habilidade que tem como foco a identificação; a sexta habilidade está vinculada especificamente a criança ouvir/ler uma determinada palavra e dizer ou encontrar outra palavra que começa com a mesma sílaba. Dessa forma, a criança precisa acessar seu vocabulário mental ou fazer uso de algum suporte didático, como imagens oferecidas pela professora, por exemplo, para gerar uma nova palavra com base na sílaba inicial.

A Sétima habilidade: identificar palavras que rimam. É a capacidade de reconhecer que duas ou mais palavras terminam com sons semelhantes, geralmente a partir da vogal tônica presente na sílaba final. Partindo desse pressuposto, considera-se que essa habilidade seja auditiva, ou seja, depende da percepção de sons, bem como, a disposição gráfica da escrita da palavra pode ajudar na consolidação das reflexões fonológicas. A identificação de rimas pode e costuma se desenvolver antes da alfabetização formal, por volta da educação infantil, pois ela auxilia a criança compreender que as palavras não são apenas unidades de significados, mas também são formadas por sons que podem ser comparados, facilitando a percepção da estrutura sonora. Deste modo, as crianças podem explorar sonoridade da linguagem de forma lúdica e divertida, os quais, costuma-se utilizar parlendas para alcançar tal objetivo, despertando o interesse pela leitura e pela linguagem.

A Oitava habilidade: produzir (dizer) uma palavra que rima com outra. Essa habilidade está atrelada a produção linguística, bem como, exige acesso lexical, criatividade e domínio fonológico. Em contrapartida com a sétima habilidade, que tem por objetivo identificar rimas e reconhecer semelhanças sonoras, onde a criança ouve duas ou mais palavras e reconhece se elas rimam ou não;

a oitava habilidade se caracteriza por produzir rimas e criar semelhanças com base no que se sabe da língua.

A Nona habilidade: identificar palavras que começam com determinado fonema. É a capacidade de perceber e reconhecer o som inicial (fonema) das palavras, onde deve ser trabalhado o reconhecimento auditivo, ou seja, a criança necessita isolar o som inicial da palavra e compará-lo com o de outras palavras. Como por exemplo: “sapo” e “sopa”, onde a criança perceberá que ambas as palavras começam com “s”, ou nos casos de “pato” e “fato”, os quais a escrita da palavra é a mesma, alterando o fonema inicial (neste caso, a criança deverá identificar os fonemas presentes, e não toda a sílaba). Além disso, essa habilidade para as crianças que estão em hipóteses inicial de escrita e leitura, onde não houve a consolidação da sonoridade das palavras, tendem a ter dificuldades de desenvolver essa atividade. De acordo com Moraes (2012, p. 72), “Ser capaz de identificar palavras que compartilham apenas o mesmo fonema (e não toda a sílaba) inicial é importante para ser alcançar uma hipótese silábico-alfabética ou alfabética de escrita”.

A décima habilidade: produzir (dizer) uma palavra que começa com o mesmo fonema que outra. Essa habilidade está atrelada a capacidade da criança perceber e falar, com autonomia, que determinada palavra inicia com o mesmo fonema que outra, sem precisar memorizar ou decorar os fonemas de forma isolada, uma vez que a memorização pode gerar uma sobrecarga cognitiva não compatível com essa etapa do aprendizado escolar. Essa habilidade, normalmente, é trabalhada com crianças que já alcançaram a fase alfabética e estão em processo de ampliação dos conhecimentos acerca das propriedades do SEA.

A décima primeira habilidade: identificar a presença de uma palavra dentro de outra, está atrelada a capacidade de perceber que uma palavra menor está contida em uma palavra maior, seja em termos de fonemas ou grafemas. A mesma relaciona-se com o reconhecimento de palavras como unidade de significados, envolvendo a atenção fonológica, dependendo do modo oral ou escrito. Além disso, pode ser auditiva ou visual. Como é o caso da palavra “soldado”, a criança pode identificar dentro dela as palavras “sol” e “dado”, tanto oralmente (ouvindo a palavra e fazendo a sua análise), quanto na escrita, a qual ela estará visualizando a palavra por inteira e fazendo suas devidas percepções. Essa habilidade auxilia o desenvolvimento da fluência leitora e a compreensão da estrutura das palavras, contribuindo para a percepção, favorecendo a expansão do vocabulário.

Conforme Morais (2012, p.42) “as habilidades metalinguísticas estão implicadas em nossos conhecimentos no âmbito do letramento, acionados quando buscamos compreender ou escrever gêneros textuais”. Essa afirmação nos permite compreender que o processo de letramento não acontece quando se trabalha a partir dos métodos tradicionais de alfabetização, uma vez que eles não consideram a produção de textos reais. O trabalho com a CF permite que as crianças vivenciem situações de leitura e escrita a partir de textos que fazem parte da sua realidade, como parlendas, cantigas, poesias, bilhetes, listas e contribui para compreensão do SEA de forma lúdica e intencional.

3 CONTEXTO HISTÓRICO DO REFERENCIAL CURRICULAR

Nosso propósito neste capítulo é discutir o percurso histórico do Referencial Curricular a fim de destacar sua funcionalidade para a organização do trabalho pedagógico nas escolas e para a elaboração dos planos de aulas, assegurando os direitos de aprendizagem e oportunizando uma formação de qualidade, de acordo com os saberes locais e regionais, em específico, na rede municipal de Teixeira de Freitas.

O termo “*curriculum*” tem sua origem no vocábulo latino, cuja ideia se assemelhava a arrumação, ordenação e regulamento. Para Hamilton (1992), ao longo da história da educação o currículo assumiu funções de ordenar, organizar, selecionar e metodizar o conhecimento escolar. O autor defende que o currículo não deve ser visto apenas como uma lista de tarefas ou plano de estudo, é preciso entender o currículo em suas dimensões sociais, políticas, pois ele é influenciado constantemente por interesses e valores.

Importante ressaltar que, por muito tempo, o currículo não era visto no cotidiano escolar como um documento relacionado ao processo de ensino, como era evidenciado nas escolas medievais. No século XVI, o vocábulo currículo passou a ser designado como um *lócus* do saber, onde as relações da vida não se separam das práticas educativas. Conforme pontua o Referencial Curricular Municipal de Teixeira de Freitas (RCM) (2022, p. 23), “é através do currículo que os elementos da cultura são selecionados e, assim, transmitidos às novas gerações”. Desse modo, a sala de aula continua sendo um espaço onde ocorrem as relações de ensino e aprendizagem, não sendo compreendida apenas como um local exclusivamente destinado à transmissão do conteúdo concedido pelos educadores, mas entendemos que os processos educativos que se desenvolvem no contexto escolar são permeados por aspectos explícitos e ocultos da nossa cultura, política, saberes populares e outros aspectos da vida em sociedade.

Por esse motivo, temos visto que o currículo se consolidou como um espaço de disputa, onde diferentes grupos sociais lutam para serem reconhecidos como agentes do próprio conhecimento. Isso nos leva a refletir que o currículo escolar deve garantir que todo os alunos, desde a infância, tenham acesso e contato com as experiências locais, a memória e a diversidade cultural a fim de contribuir para o seu desenvolvimento e a sua formação plena, uma vez que, a ação de educar não se separa das práticas sociais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96, no artigo 26, contempla a consolidação do documento curricular como uma base nacional, para que as

instituições de ensino adequem os currículos contemplando as características regionais e locais da região. Conforme a LDB (9.394/96) de 20 de dezembro de 1996 em seu artigo 26:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter a base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia dos educandos (Brasil, 1996).

É nesse sentido que as redes municipais de ensino construíram os seus Referenciais Curriculares Municipais. Este documento visa a construção de um currículo que possibilite a relação entre os interesses de formação dos cidadãos, vinculando a realidade local e suas características sociais. O RCM do município de Teixeira de Freitas – BA afirma que:

O Documento Curricular Referencial de Teixeira de Freitas pretende que o indivíduo em seu processo de transformação conheça, compreenda, valorize e colabore no desenvolvimento local/regional, dando relevância às características regionais e suas especificidades, também aos arranjos curriculares que as escolas devem construir para percorrer essas áreas de forma prática e construtiva (Teixeira de Freitas, 2020, p. 19).

Dessa forma, a formação de cidadãos deve considerar as condições sociais, culturais e econômicas presentes no contexto em que vivem. Uma vez que a realidade local influencia diretamente os modos de pensar, agir e aprender, é essencial que os processos educativos estejam articulados com essas especificidades. Ao reconhecer as particularidades da comunidade, a escola amplia o sentido da aprendizagem e contribui para desenvolvimento de sujeitos capazes de compreender e intervir no meio em que estão inseridos. A construção do conhecimento, quando relacionada às vivências locais, favorece o fortalecimento dos vínculos sociais e o exercício da cidadania.

Morais (2012), pontua que para propor um ensino eficiente e significativo, onde haja a reflexão do aprendizado da língua escrita, o currículo precisa ter clareza sobre as atividades ofertadas para as crianças a fim de oportunizar a prática de leitura com textos que levem em conta o contexto sociocultural e cultural. Tratando-se do aprendizado da escrita, o autor defende que o brincar com as palavras se constitui como um direito de aprendizagem.

Para praticar um currículo eficiente, necessitamos ter clareza sobre o que oportunizar a nossos alunos. No caso do aprendizado da escrita, defendemos que brincar com palavras e poder refletir sobre elas precisa se constituir num direito de aprendizagem de todas as crianças (Morais, 2012, p. 228).

Ao se referir a esse tipo de brincadeira com as palavras, Moraes chama atenção para as práticas da cultura popular impregnadas no modo de ser da sociedade brasileira. Brincar de roda, cantar cantigas, recitar quadrinhas, historicamente, faz parte do universo infantil e esse saber tem potencial para ser aproveitado e utilizado no processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita, portanto precisa aparecer no currículo.

Na seção seguinte, veremos como foi implementado e como está organizado o Referencial Curricular Municipal de Teixeira de Freitas – BA.

3.1 Contexto histórico do Referencial Curricular Municipal de Teixeira de Freitas-BA

Esta seção visa discutir a implementação do Referencial Curricular Municipal (RCM) no município de Teixeira de Freitas - BA e sua contribuição para o sistema de Educação Básica baiana. A União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), com objetivo de contribuir para a melhoria na qualidade da educação baiana, juntamente, com parceiros, a Universidade Federal da Bahia, a União Nacional dos Conselhos Municipais da Bahia e o Itaú Social, em 2019, mobilizou os municípios e os profissionais do magistério para a criação do documento curricular dos municípios. Desse modo, o Referencial Curricular Municipal, de Teixeira de Freitas, foi reformulado a partir da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), entregue ao MEC em abril de 2017 e homologada pelo Conselho Nacional de Educação em 20 de dezembro do mesmo ano. O RCM foi construído a luz da BNCC e do Documento Referencial Curricular da Bahia (DCRB), tendo por principal objetivo incorporar esse documento aos conteúdos, habilidades e procedimentos metodológicos, a fim de estabelecer um diálogo com a cultura e os aspectos regionais do nosso estado.

O documento curricular nacional serve como base para orientação e elaboração ou revisão dos Planos Políticos Pedagógicos (PPP), das escolas, bem como orientação para o planejamento dos(as) professores(as). É importante salientar que a elaboração do RCM, iniciou-se com a assinatura do Termo de Compromisso em parceria com instituições e órgãos de educação e o envolvimento de educadores da rede municipal inscritos no processo de revisão do currículo, que

ocorreu a partir de encontros remotos de estudos, realizados dessa forma em virtude da pandemia do COVID-19¹⁴. Conforme diz o próprio RCM:

Esse processo envolveu os (as) educadores (as) da rede municipal inscritos (a) no processo em encontros remotos de estudo, tendo por resultado este documento curricular que prevê garantir as aprendizagens estabelecidas na BNCC e no DCRB e servir como orientação para revisão dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas e do planejamento dos (as) professores (as) (RCM, 2022, p. 14).

De acordo com o RCM (2022, p.14), “as produções e textos contidos no documento são autorais produzidos a partir das contribuições dos Grupos de Estudos e Aprendizagens. No entanto, também foram inseridos no corpo do documento textos do Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) na íntegra, pois comungam o pensar pedagógico da rede municipal de ensino”. É importante destacar que, o documento curricular traz as etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e as modalidades de Educação de Jovens e Adultos e Educação Inclusiva.

Neste trabalho daremos foco a análise dos objetivos de aprendizagem de Língua Portuguesa previstos para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sobretudo, no 1º e 2º ano. Dessa forma, é importante evidenciar que o Referencial Curricular Municipal de Teixeira de Freitas está estruturado de maneira organizada e sequencial, facilitando a compreensão de seu conteúdo. O foco desta pesquisa, inicia-se no capítulo 7, Ensino Fundamental, de modo que, o item 7.1 apresenta uma introdução geral ao capítulo. Em seguida, a seção 7.2 aborda a área de Linguagens, trazendo um texto introdutório que contextualiza essa área do conhecimento que contempla Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa.

Ainda nessa área, a subseção 7.2.1 é dedicada especificamente à Língua Portuguesa, detalhando suas particularidades no processo de ensino e aprendizagem. Por fim, nos interessa neste estudo a subseção 7.2.1.2 que apresenta o organizador curricular, responsável por sistematizar os conteúdos, objetivos e habilidades esperadas para o estudante, orientando a prática pedagógica de forma coerente com os princípios do documento.

¹⁴ Infecção respiratória causada pelo novo coronavírus SARS-CoV-2. A doença é potencialmente grave, altamente transmissível e espalhou-se por todo o mundo. O vírus foi identificado a primeira vez em um surto na China, no final do ano de 2019; e chegou ao Brasil no início do ano de 2020.

4 CAMINHOS TEÓRICOS – METODOLÓGICOS

Esse capítulo visa apresentar o percurso vivenciado durante a pesquisa realizada. Importante ressaltar que toda pesquisa inicia com um problema, com um questionamento. De acordo com Minayo (2007, p. 16), “toda investigação se inicia por uma questão, por um problema, por uma pergunta, por uma dúvida”. A resposta a esse movimento do pensamento geralmente se vincula a conhecimento anteriores ou demanda a criação de novos referenciais. Posto isso, a pesquisa tem a seguinte questão problema: De que forma as habilidades da consciência fonológica aparecem no RCM, nos objetivos de aprendizagem previstos para o primeiro ano e segundo ano do Ensino Fundamental?

Buscando respostas para essa questão, o projeto teve como objetivo geral: Analisar a presença da consciência fonológica nos objetivos de aprendizagem que constam no RCM para a turma do primeiro e do segundo ano do ensino fundamental. Deste modo, para alcançar os objetivos propostos do estudo, recorreremos a uma abordagem de pesquisa qualitativa em educação, através da pesquisa bibliográfica para compreendermos o percurso histórico da alfabetização brasileira e as relações estabelecidas entre a CF e o trabalho pedagógico desenvolvido no ciclo de alfabetização. Para a coleta de dados, optamos por uma análise documental.

A pesquisa qualitativa trabalha com significados, valores, ações, dentre outros aspectos da vida em sociedade. Esse conjunto de fenômenos é compreendido como uma parte da realidade, possibilitando que o pesquisador pense sobre suas ações a fim de interpretar os dados da realidade. Conforme Minayo (2007, p. 21) explica, “a abordagem qualitativa se aprofunda no mundo dos significados, enquanto a abordagem quantitativa, trabalham na perspectiva de explicar e descrever os fenômenos”.

Para o desenvolvimento dessa pesquisa, organizamos o processo do trabalho em três etapas: a primeira consistiu em uma análise bibliográfica. Sobre esse tipo de pesquisa, Severino (2013, p. 106) pontua que: “é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documento impressos, como livros, artigos, teses etc”. Esse tipo de pesquisa possibilita que o pesquisador desenvolva seu estudo a partir de conhecimentos já existentes de outros autores. Fizeram parte dos estudos realizados os seguintes livros: “Alfabetização e Letramento” (Soares, 2003); “Alfabetização e a questão dos métodos” (Soares, 2016); “Sistema de Escrita Alfabética” (Morais, 2012); “Consciência Fonológica na Educação Infantil e no Ciclo de Alfabetização” (Morais, 2024), entre outros. Essa análise permitiu

compreendermos o contexto histórico da alfabetização brasileira, bem como perceber que a apropriação da língua escrita e oral ocorre por meio do percurso evolutivo, cabendo ao(a) educador(a) propor um ensino sistemático, no qual a criança possa refletir sobre o SEA e não memorizar informações desvinculadas da realidade social, com atividades descontextualizadas que trabalham na perspectiva do isolamento de fonemas ou letras.

Na segunda etapa, utilizamos como método a pesquisa documental, uma vez que esse tipo de análise é fundamentado em uma fonte de pesquisa, seja ela em documentos impressos ou não. Posto isso, Severino (2013, p.107) afirma que: “a pesquisa documental, tem-se como fonte de documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documento, tais como jornais, fotos, filmes gravações”. Portanto, todo documento é uma fonte de sistematização dos dados, na qual o pesquisador pode se debruçar, desenvolvendo sua análise e investigação. Desta maneira, elegemos o Referencial Curricular da Rede Municipal de Teixeira de Freitas (RCM), e analisamos o percurso histórico do documento curricular, as habilidades de aprendizagem previstas no documento para o ciclo de alfabetização no intuito de perceber a presença (ou não) da CF.

A terceira etapa da pesquisa se refere à sistematização dos dados encontrados a partir da apreciação do documento em questão, optando pela análise e interpretação desses dados em confronto com os estudos realizados na primeira parte da pesquisa. O resultado desta etapa será apresentado no capítulo seguinte, destinado para análise do Referencial Curricular da Rede Municipal de Teixeira de Freitas.

Entendemos que o estudo realizado é relevante, pois possibilitou a compreensão do documento curricular de Teixeira de Freitas. Uma vez socializado esses resultados com a comunidade de professores da rede municipal, é possível repensar o currículo posto a fim de que as escolas adotem um currículo que seja significativo, que assegure para as crianças em processo de alfabetização um ensino sistemático, onde elas possam se apropriar dos aspectos convencionais e conceituais do SEA, garantindo a efetividade dos seus direitos de aprendizagem.

5 ANÁLISE DO REFERENCIAL CURRICULAR MUNICIPAL DE TEIXEIRA DE FREITAS

Este capítulo analisará se as habilidades da CF estão presentes ou não no RCM de Teixeira de Freitas e os possíveis desdobramentos dessa situação considerando o trabalho pedagógico desenvolvido no ciclo de alfabetização. O foco da análise são as habilidades de aprendizagem previstas para o 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, uma vez que são as turmas que compreendem o ciclo de alfabetização, conforme orientação da BNCC (2017). Abaixo, apresentamos tabelas específicas com as habilidades de aprendizagem encontradas no RCM que contemplam as habilidades da Consciência Fonológica. A tabela apresenta-se da seguinte forma: do lado esquerdo encontra-se as habilidades da CF; na coluna do meio encontra-se os descritores conforme apresenta o RCM, inspirados na BNCC e no DCRB, para as turmas de primeiro ano e a coluna do lado direito, por sua vez, refere-se aos descritores contemplados no 2º ano.

Tabela 1 - 1ª habilidade da Consciência Fonológica		
HABILIDADE DA CF	1º ano - RCM	2º ano – RCM
1º HABILIDADE: Separar palavras em suas sílabas orais.	(EF01LP06) Segmentar oralmente palavras em sílabas.	(EF02LP02) Segmentar palavras em sílabas e remover e substituir sílabas iniciais, mediais ou finais para criar novas palavras.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

O RCM de Teixeira de Freitas contempla a habilidade supracitada. Essa habilidade está atrelada ao trabalho com a segmentação de sílabas em suas partes orais ou escritas. Espera-se que a criança em processo de alfabetização vivencie propostas de atividades em que terá que segmentar as palavras em suas dimensões orais. Normalmente, usamos como estratégia para essa segmentação, solicitar que as crianças falem as palavras ao mesmo tempo que batam palmas ou marquem bolinhas/traços para representar a quantidade de sílabas. Diversos estudos na área da alfabetização, tem apontado que a verbalização de palavras é uma aliada na promoção da CF. De acordo com Morais (2024):

Nossas pesquisas, tanto sobre o ensino do sistema alfabético como sobre o ensino da ortografia, têm demonstrado que estimular as crianças a verbalizar, a justificar o que estão pensando ao comparar palavras ou escrevê-las, é sim um ótimo recurso para promover a tomada de consciência (Morais, 2024, p. 155).

Conforme pontua o autor, essa habilidade refere-se à capacidade que a criança tem de verbalizar as palavras em suas dimensões orais e gráficas. Entretanto, a segunda habilidade da CF: “Contar as sílabas de palavras orais” não aparece contemplada de maneira explícita no RCM, fator que compromete a aprendizagem do SEA. Normalmente, sugerimos que a criança aponte a quantidade de sílabas usando os dedos da mão. As palavras solicitadas para essa contagem costumam fazer parte de quadrinhas, parlendas ou o gênero textual em destaque para a turma. Essa é uma forma mais significativa para a criança de trabalhar a contagem e a separação das sílabas do que o uso de listas intermináveis de palavras aleatórias, como se costumava fazer nos métodos analíticos e sintéticos.

Também não identificamos entre as habilidades de aprendizagem, nenhuma que contemple a terceira e a quarta habilidades da consciência fonológica: “Identificar entre duas palavras qual é a maior (por que tem mais sílabas)” e “Produzir (dizer) uma palavra maior que outra”, respectivamente. Refletir sobre o número de sílabas que há na palavra, oportuniza não somente a compreensão dos aspectos fonológicos que envolvem a produção escrita, mas a capacidade de pensar sobre a quantidade de sílabas e de letras que há nas palavras. Moraes defende que:

Exercitar essas habilidades ajuda não só a refletir sobre o ponto de vista fonológico (as palavras têm diferentes ou idênticas quantidades de “pedaços” que pronunciamos, tais “pedaços” são em menor número que as letras que usamos para escrevê-los), como também a buscar relacionar a quantidade de letras com a quantidade de sílabas orais (Morais, 2024. p.173).

Isso significa que essas habilidades são essenciais para a criança em processo de aquisição do sistema de escrita porque oportuniza para a criança a reflexão sobre a quantidade de sílabas que há na palavra e ao se propor a escrevê-la, a criança não leva em conta a característica do objeto em si, mas as sílabas que a compõe. Por exemplo, a criança que está na hipótese de escrita pré-silábica, tem mais dificuldades que as outras crianças em hipóteses de leitura mais avançadas, em identificar qual palavra é maior que outra, apontando que a palavra “Girafa” é maior que “Borboleta”, uma vez que a criança pensa naquilo que a palavra representa (no caso, no tamanho do animal) e não na quantidade de sílabas existentes na palavra. Por esse motivo, trabalhar essa habilidade é importante

para que a criança reflita sobre a construção da palavra pensando nos elementos sonoros e gráficos que a representam.

Tabela 2 - 5ª habilidade da Consciência fonológica		
HABILIDADES CONTEMPLADA:	1º ano	2º ano
5º HABILIDADE: Identificar palavras que começam com determinadas sílabas.	(EF01LP09) Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais, mediais e finais.	X
	(EF01LP13) Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais, mediais e finais.	

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

Essa habilidade está atrelada a reflexão de palavras, possibilitando que a criança pense sobre a semelhanças de sílabas existentes nas palavras. Consideramos que o trabalho com essa habilidade se apresenta como um aliado para a criança que ainda não chegou ao nível alfabético, uma vez que possibilita que a criança compreenda que a sílaba BI de Bicicleta é também de Bianca, por exemplo, e faça outras generalizações. Percebemos que a mesma habilidade de aprendizagem se repete no primeiro ano, em referência a dois objetos do conhecimento diferentes: o código 09 está voltado para a competência de construção do sistema de escrita alfabética e ortografia, enquanto a habilidade 13, está voltada para a construção do SEA.

Importante ressaltar, que essa habilidade relacionada à consciência fonológica não está prevista para as turmas de 2º ano no RCM. Essa ausência indica uma compreensão de que as crianças já ingressam na turma com tal habilidade consolidada. Na prática, ao observar a realidade das salas de aula, percebe-se que essa não é uma condição garantida para todas as crianças. Essa constatação permite reconhecer que o RCM, em certos aspectos, não contempla integralmente as demandas encontradas no cotidiano escolar, especialmente no que diz respeito ao ritmo e ao processo de aprendizagem dos alunos.

Tabela 3 - 6ª habilidade da Consciência fonológica		
HABILIDADES CONTEMPLADA:	1º ano	2º ano

6° HABILIDADE: Produzir (dizer) uma palavra que começa com a mesma sílaba que outra.	X	(EF02LP02) Segmentar palavras em sílabas e remover e substituir sílabas iniciais, mediais ou finais para criar novas palavras.
---	---	--

Fonte: Produzido pelas autoras em julho de 2025

Como dito anteriormente na habilidade 5, em que o foco principal seria a criança identificar palavras que começam com a mesma sílaba, na sexta habilidade, o foco está na produção de novas palavras que começam da mesma forma. Essa habilidade, consiste em um exercício mais aprofundado, pois a criança terá que pensar, relacionar e dizer ou escrever a forma gráfica da palavra iniciada com a mesma sílaba. Não encontramos no 1º ano nenhuma habilidade de aprendizagem referente a essa habilidade da consciência fonológica. Nas habilidades previstas para o segundo ano, essa habilidade da CF também não fica explícita, mas compreendemos que ao substituir sílabas iniciais para criar outras palavras, as crianças são desafiadas a pensar em palavras que comecem de forma semelhante.

Segundo Morais (2024, p. 173), uma das estratégias para se trabalhar com essa habilidade é “levar as crianças a evocar outras palavras que começam igual à palavra em foco e registrar essas palavras em formato de lista, de modo que os blocos de letras idênticas fiquem um acima do outro”. Deste modo, ao visualizar palavras com partes iniciais semelhantes organizadas em listas, as crianças passam a perceber regularidades fonológicas e ortográficas, o que favorece tanto a consciência fonêmica quanto a compreensão do funcionamento do sistema alfabético.

Tabela 4 - 7ª habilidade da Consciência fonológica		
HABILIDADES CONTEMPLADA:	1º ano	2º ano
7ª HABILIDADE: Identificar palavras que rimam.	(EF12LP07) Identificar e (re)produzir, em cantiga, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas e canções, rimas, aliterações, assonâncias, o ritmo de fala relacionado ao ritmo e à melodia das músicas e seus efeitos de sentido.	(EF12LP07) Identificar e (re)produzir, em cantiga, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas e canções, rimas, aliterações, assonâncias, o ritmo de fala relacionado ao ritmo e à melodia das músicas e seus efeitos de sentido.

	<p>(EF12LP18) Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, sonoridades, jogos de palavras, palavras, reconhecendo seu pertencimento ao mundo imaginário e sua dimensão de encantamento, jogo e fruição.</p> <p>(EF12LP19) Reconhecer, em textos versificados, rimas, sonoridades, jogos de palavras, palavras, expressões, comparações, relacionando-as com sensações e associações.</p>	<p>(EF12LP18) Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, sonoridades, jogos de palavras e reconhecendo seu pertencimento ao mundo imaginário e sua dimensão de encantamento, jogo e fruição.</p> <p>(EF12LP19) Reconhecer, em textos versificados, rimas, sonoridades, jogos de palavras, palavras, expressões, comparações, relacionando-os com sensações e associações.</p>
--	---	--

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

No documento curricular, a habilidade 7 está atrelada a identificação de rimas. Observarmos que a habilidade em questão, está atrelada ao trabalho com textos versificados, bem como, com a exploração de poema, deste modo, o trabalho em questão está assumindo a perspectiva do letramento, possibilitando a exploração do texto e conhecendo os diversos gêneros textuais que estão em circulação na sociedade. A promoção da identificação de rimas, possibilita que a criança reflita sobre a última parte da palavra, para identificar a presença de rima, se tal palavra rima com outra. Para melhor potencialidade da habilidade, o(a) professor(a), pode pedir para a criança marcar com lápis da mesma cor as rimas encontradas, completar o texto com a rima que está faltando.

Tabela 6 - 8ª habilidade da Consciência fonológica		
HABILIDADES CONTEMPLADA:	1º ano	2º ano
8ª HABILIDADE: Produzir (dizer) uma palavra que rima com outra.	(EF12LP07) Identificar e (re)produzir, em cantiga, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas e canções, rimas, aliterações, assonâncias, o ritmo de fala	(EF12LP07) Identificar e (re)produzir, em cantiga, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas e canções, rimas, aliterações, assonâncias, o ritmo de fala

	relacionado ao ritmo e à melodia das músicas e seus efeitos de sentido.	relacionado ao ritmo e à melodia das músicas e seus efeitos de sentido.
--	---	---

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

A oitava habilidade da consciência fonológica envolve a produção de uma palavra que rima com outra. No contexto do RCM, essa habilidade aparece no descritor EF12LP07 tanto para o 1º, quanto para o 2º ano. Esse descritor trata não apenas da identificação, mas também da produção e reprodução de rimas, sonoridades e jogos de palavras em poemas e outros textos literários. Este descritor propõe ainda que os estudantes devem identificar esses elementos e relacioná-los com os diferentes efeitos de sentido que esses textos proporcionam, como o ritmo produzido em uma parlenda ou cantiga, por exemplo. Essa prática contribui para o desenvolvimento da atenção em relação aos sons da língua e favorece a criação, de maneira que a criança perceba novas possibilidades de uso da linguagem oral e escrita.

Tabela 7 - 9ª habilidade da Consciência fonológica		
HABILIDADES CONTEMPLADA:	1º ano	2º ano
9º HABILIDADE: Identificar palavras que começam com determinado fonema	(EF01LP07) Identificar fonemas e sua representação por letras. (EF01LP08) Relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita.	X

Fonte: Produzido pelas autoras em julho de 2025

A nona habilidade da consciência fonológica trata da identificação de palavras que iniciam com um determinado fonema. No Referencial Curricular, essa habilidade se relaciona com os descritores EF01LP07 e EF01LP08 do 1º ano, que envolvem a identificação dos fonemas e sua representação por letras (escrita). Entretanto, quando a habilidade da CF trata de fonema no processo de alfabetização, ela se refere a “atividades que promovem a reflexão sobre semelhanças sonoras no nível do fonema, associadas ao exame da forma escrita daquelas palavras que “soam

parecido”, podem auxiliar os aprendizes no domínio das convenções letra-som de nossa notação alfabética” (Morais, 2024, p. 138). Compreendemos que a preocupação aqui está na relação estabelecida entre a letra e o som, não sendo considerado relevante para aquisição do SEA o treino de fonemas isolados, como proposto no método fônico, por exemplo.

Tabela 7 - 10ª habilidade da Consciência fonológica		
HABILIDADES CONTEMPLADA:	1º ano	2º ano
10º HABILIDADE: Produzir (dizer) uma palavra que começa com o mesmo fonema que outra	(EF01LP02) Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética – usando letras/grafemas que representem fonemas.	(EF02LP03) Ler e escrever palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (f, v, t, d, p, b) e correspondências regulares contextuais (c e q; e e o, em posição átona em final de palavra)

Apesar desses descritores que aparecem no RCM se referirem à escrita de palavras a partir da representação dos fonemas, entendemos que elas se relacionam com a habilidade da CF, ainda que esta esteja apenas na dimensão da oralidade. É válido destacar que essa habilidade exige um nível de esforço cognitivo maior por parte das crianças em processo de alfabetização e, portanto, costuma ser trabalhada com crianças em hipóteses mais avançadas de escrita, como silábico-alfabética ou alfabética. Ainda que a habilidade que consta na planilha do 2º ano contemple a manipulação das partes menores das palavras, ressaltamos que, com base nos estudos de Morais (2012; 2024) e Soares (2020), não percebemos como necessárias atividades de alfabetização que se concentram na pronúncia de fonemas isolados, uma vez que as crianças nessa fase do ensino não possuem, nem mesmo, maturidade para realizar tal tarefa.

Por fim, a décima primeira e última habilidade da CF, Identificar a presença de uma palavra dentro de outra, não foi encontrada entre as habilidades de aprendizagem previstas para as turmas do 1º e 2º ano. Essa atividade pode ser trabalhada quando o professor pede a criança para identificar qual palavra existe dentro do nome de animais, como “macaco” ou “camaleão”, por exemplo. Esse tipo de atividade costuma ser desenvolvida com empolgação por parte das crianças e permite que

elas compreendam aquilo que Morais (2024, p. 139) chama de princípio gerativo, ou seja, “que com mesmas partes podemos formar novas palavras”.

5.1 Habilidades da Consciência Fonológica no Referencial Curricular Municipal de Teixeira de Freitas: algumas considerações

A partir da análise realizada, três fatores nos chamaram atenção. O primeiro foi possível constatar que o RCM não contempla todas as habilidades da CF nos objetivos de aprendizagem previstos para a disciplina de Língua Portuguesa, nas turmas do 1º e 2º ano. A falta dessas habilidades pode comprometer o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, tendo em vista, que a não presença das habilidades na íntegra, pressupõem que não serão criadas situações de aprendizagem que explorem tais habilidades, gerando lacunas na aquisição do SEA. Nesse sentido, o documento, implicitamente, considera que as crianças concluem a Educação Infantil (4/5 anos) tendo domínio das habilidades metalinguísticas, mas na prática, sabemos que essa não é a realidade.

Em relação ao segundo fator, observamos que as habilidades contempladas no RCM privilegiam o trabalho com identificação de palavras que começam com a mesma sílaba; identificação de rimas; identificação de palavras que começam com o mesmo fonema e separação de palavras em suas sílabas orais. Consideramos que o trabalho com essas habilidades é importante, no entanto, elas não podem ser desenvolvidas de forma isoladas, sendo necessário que o trabalho pedagógico tenha o gênero textual como ponto de partida do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, para além da identificação é importante investir em situações didáticas que permitam às crianças produzir, criar, construir, dizer palavras que envolvam essas habilidades, pois isso exige um esforço cognitivo maior no sentido da apropriação do sistema de escrita alfabética.

Em terceiro lugar, esclarecemos que as habilidades: 2ª - Contar sílabas de palavras orais; 3ª - Identificar entre duas palavras qual é a maior (por que tem mais sílabas); 4ª - Produzir (dizer) uma palavra maior que outra e 11ª - Identificar a presença de uma palavra dentro de outra, não são contempladas no Referencial Curricular Municipal, tanto para as turmas de 1º ano, quanto para as de 2º ano. A ausência dessas habilidades pode estar relacionada à priorização de outras habilidades consideradas mais centrais para o ciclo de alfabetização no documento, ou ainda, à suposição de que tais habilidades sejam desenvolvidas de forma transversal, sem a necessidade de registro explícito.

No entanto, essa escolha curricular pode limitar a atenção a aspectos importantes do desenvolvimento da consciência fonológica, que impactam diretamente na construção do sistema de escrita alfabética.

Portanto, compreendemos que a não inclusão dessas habilidades revela lacunas no alinhamento entre o que o documento propõe e as necessidades encontradas no contexto escolar. Além disso, a falta dessas habilidades no documento pode implicar diretamente na prática do(a) professor(a), uma vez que, ao não serem oficialmente previstas, correm o risco de não serem reconhecidas como relevantes para o planejamento e para as intervenções pedagógicas em sala de aula. Essa constatação evidencia a importância de uma reflexão contínua entre o que está prescrito e as demandas reais do processo de alfabetização.

Ao observarmos as habilidades contempladas no RCM, é possível reconhecer que elas contemplam parte dos conhecimentos considerados fundamentais para o desenvolvimento do processo de alfabetização. No entanto, ao compará-las com o conjunto completo de habilidades da CF, percebemos que nem todas estão presentes, o que pode comprometer a abordagem ampla e sistemática necessária para garantir avanços consistentes na aprendizagem da leitura e da escrita. Dessa forma, entendemos que, embora o RCM traga contribuições importantes, ele não contempla integralmente os elementos que consideramos essenciais para o pleno desenvolvimento das habilidades fonológicas no ciclo de alfabetização.

Durante a análise, observamos também, que o RCM contempla uma variedade de gêneros textuais, distribuídos de forma a atender às diferentes etapas do processo de alfabetização. Essa diversidade contribui para ampliar o repertório dos estudantes e possibilita o contato com múltiplas formas de linguagem, favorecendo o desenvolvimento das práticas de leitura e escrita em contextos significativos, fomentando a alfabetização na perspectiva do letramento a fim de que as crianças se tornem, ao mesmo tempo, alfabetizadas e letradas e façam uso da leitura e a escrita de maneira autônoma e crítica em contextos sociais.

Constatamos ainda a existência de outros documentos que também norteiam a prática docente, como é o caso dos descritores do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que estabelecem habilidades específicas a serem desenvolvidas ao longo da alfabetização, bem como algumas propriedades do SEA, compreendidas como conhecimento necessários para relacionar a dimensão escrita e a dimensão sonora. Essas propriedades envolvem habilidades fundamentais para que a criança se torne alfabetizado. A presença dessas propriedades

no RCM é um potencial para que o(a) educador(a) proporcione situações de ensino e aprendizagem para que as crianças se apropriem dessas convenções. No entanto, destacamos que estes documentos não foram objetos de análise neste trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como foco analisar a presença da consciência fonológica nos objetivos de aprendizagem que constam no RCM de Teixeira de Freitas para a turma do primeiro e do segundo ano do Ensino Fundamental. No primeiro capítulo, apresentamos o histórico da alfabetização brasileira, desde do período da colonização até os dias atuais. No segundo, abordamos a relação entre alfabetização e consciência fonológica, destacando suas contribuições para aquisição do sistema de escrita alfabética. No terceiro capítulo, tratamos do contexto histórico do documento curricular, ressaltando sua funcionalidade para a organização do trabalho escolar e dos planos de ensino a fim de contemplar, desde a infância, conteúdos que estejam vinculados a realidade sociocultural e territorial da cidade de Teixeira de Freitas. O quarto capítulo abordou os caminhos metodológicos acerca do desenvolvimento da pesquisa realizada. No quinto e último capítulo, realizamos a análise do Referencial Curricular Municipal de Teixeira de Freitas (RCM), a fim de expor (ou não) a presença da consciência fonológica nos objetivos de aprendizagem, em específico do componente de Língua Portuguesa.

A pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, do tipo pesquisa bibliográfica e para a coleta dos dados, optamos pela análise documental. Após a análise realizada no RCM, notamos que a maioria dos descritores encontrados estão voltados para a produção de texto, o que consideramos como significativo, pois este fato representa avanços em relação produção de leitura e escrita, uma vez que prioriza o trabalho com textos em circulação na sociedade a fim de contribuir para que as crianças em processo de alfabetização vivenciem o processo de letramento.

No entanto, quanto às habilidades da consciência fonológica, nem todas são contempladas no documento curricular, fator que nos preocupa uma vez que os estudos de Moraes e Soares, pesquisadores reconhecidos na área da alfabetização, apontam para a importância do trabalho sistemático com essas habilidades no processo de aquisição da leitura e da escrita. Além disso, ao não contemplar as habilidades da CF no primeiro e segundo ano, pressupomos que as crianças cheguem ao Ensino Fundamental, já com domínio dessas habilidades, situação que sabemos não ser coerente com a realidade educacional do município de Teixeira de Freitas – BA.

Esclarecemos que a limitação na abordagem dessas habilidades pode comprometer o desenvolvimento de competências fundamentais para a apropriação do sistema de escrita alfabética, especialmente em contextos nos quais nem todos os estudantes iniciam o 1º ano com as

mesmas condições de aprendizagem. Nesse sentido, esta pesquisa se mostra relevante ao evidenciar a importância de integrar, de maneira mais sistemática, as habilidades da consciência fonológica ao currículo, bem como a necessidade de refletir sobre o equilíbrio entre as práticas de letramento e as competências fonológicas fundamentais para a consolidação da base alfabética. Para tanto, entendemos como necessário fortalecer a prática pedagógica no campo da alfabetização e oferecer subsídios para uma atuação docente mais alinhada às necessidades reais dos estudantes no ciclo de alfabetização.

Consideramos que a realização desta pesquisa contribuiu significativamente para compreender a relevância da CF no ciclo de alfabetização, em especial para crianças no processo de aprendizagem da leitura e a escrita. Além disso, a pesquisa contribuiu significativamente para a nossa formação acadêmica e profissional, ampliando a compreensão sobre os processos de alfabetização e o papel do Referencial Curricular Municipal na prática docente. Ao investigar criticamente o documento, desenvolvemos um olhar mais analítico e sensível às necessidades do ensino-aprendizagem na fase inicial da escolarização, além de fortalecer nossas habilidades de pesquisa, argumentação e escrita científica. No entanto, reconhecemos que a pesquisa apresentou alguns limites, especialmente quanto ao recorte documental adotado, pois impediu uma investigação mais ampla sobre a aplicação prática do RCM nas salas de aula, o que poderá ser explorado em estudos futuros.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 abr. 2025.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 1 maio 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 5 maio 2025.
- DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- HAMILTON, David. **O currículo: construção e crítica**. 2. ed. Tradução João Wanderley Geraldi. São Paulo: Contexto, 1992.
- JORNADA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UNEB (25.: 2021: Salvador). **Anais da XXV Jornada de Iniciação Científica da UNEB: educação e ciência pela vida, Salvador, de 03 a 05 de novembro de 2021**. Salvador: EDUNEB, 2021.
- MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. 1. ed. 5. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2024.
- MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.
- SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Cortez, 2016.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

TEIXEIRA DE FREITAS (Município). Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Documento Curricular Referencial de Teixeira de Freitas para a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial**. Teixeira de Freitas: Secretaria Municipal de Educação e Cultura, 2020.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.