

Fluência verbal e consciência fonológica: antevendo o desempenho ulterior em leitura e escrita

Verbal fluency and phonological awareness: anticipating later performance in reading and writing

Fluidez verbal y conciencia fonológica: anticipando el desempeño posterior en lectura y escritura

RONEI GUARESI¹

EDEIL REIS DO ESPIRITO SANTO²

ENZZO ACACIO DE ANDRADE³

RESUMO: Neste estudo a fluência verbal e a consciência fonológica foram avaliadas como preditores de desempenho ulterior em leitura e escrita. Com a hipótese de que é possível antever o atraso escolar, a fluência verbal e a consciência fonológica foram avaliadas em 40 participantes do estudo quando do ingresso no 1º ano do Ensino Fundamental. Após quase dois anos, foi avaliado o desempenho em leitura e escrita. Como resultados, observou-se que os desempenhos dos participantes no teste CONFIAS e no teste FAS permitem estimar escolares que apresentam maior tendência de apresentar atraso escolar no processo de alfabetização.

PALAVRAS-CHAVE: Preditores; leitura; escrita; fluência verbal; consciência fonológica.

ABSTRACT: In this study, verbal fluency and phonological awareness were assessed as predictors of subsequent performance in reading and writing. With the hypothesis that it is possible to predict school delay, verbal fluency and phonological awareness were assessed in 40 study participants when they entered the 1st year of elementary school. After almost two years, their performance in reading and writing was assessed. As a result, it was observed that the performances of the participants in the CONFIAS test

1. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

2. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

3. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

and in the FAS test allow us to estimate which students are more likely to be behind in the literacy process.

KEYWORDS: Predictors; reading; writing; verbal fluency; phonological awareness.

RESUMEN: En este estudio, se evaluaron la fluidez verbal y la conciencia fonológica como predictores del desempeño posterior en lectura y escritura. Con la hipótesis de que es posible anticipar el retraso académico, se evaluó la fluidez verbal y la conciencia fonológica en 40 participantes del estudio al ingresar al 1er año de la Escuela Primaria. Después de casi dos años, se evaluó el rendimiento en lectura y escritura. Como resultado, se observó que los desempeños de los participantes en las pruebas CONFIAS y FAS permiten estimar a los estudiantes con mayor probabilidad de sufrir retraso en el proceso de alfabetización.

PALABRAS-CLAVE: Predictores; lectura; escritura; fluidez verbal; conciencia fonológica.

INTRODUÇÃO

Algumas documentações científicas sugerem de que há marcadores linguísticos e cognitivos que relativamente predizem o aprendizado inicial da leitura e da escrita, como veremos mais adiante, mais na literatura internacional e menos em estudos do português brasileiro como língua materna no Brasil (Faísca; Araújo; Reis, 2015). Desde 2022, a identificação de preditores de aprendizado tem sido o foco de estudos que ocorrem no Lalalin, Laboratório de Aquisição da Linguagem e Aspectos Linguísticos, na UESB. Até o momento, desenvolveram-se três estudos de mestrado (Macedo, 2024; França, 2024 e Santos, 2024), cujos achados sugerem ser possível antever escolares que enfrentarão atraso escolar.

O objetivo de dois desses estudos foi o de avaliar o quanto a Consciência Fonológica (CF) e Fluência Verbal (FV), enquanto variáveis independentes, correlacionam-se (R)⁴ e determinam (R^2) o desempenho em leitura e escrita, nossas variáveis dependentes, embora sabermos haver indícios de interdependência e codesenvolvimento entre as variáveis. Os resultados encontrados mostram uma correlação que varia entre moderada e forte. Diante desses achados, motivou-nos encontrar respostas a outras questões decorrentes: pelos resultados encontrados em CF e FV, é possível antever escolares que poderão enfrentar dificuldades para o aprendizado da leitura e da escrita? Quais são os

4. Por meio da ferramenta estatística Regressão Linear Simples é possível encontrar o Coeficiente de Correlação (R) e o Coeficiente de Determinação (R^2), que estimam a relação existente entre duas variáveis.

parâmetros numéricos dos testes do CONFIAS (teste utilizado para avaliar a Consciência Fonológica) e do FAS (instrumento utilizada para avaliar a Fluência Verbal) que sinalizam para o atraso escolar ou o desempenho dentro do esperado para o tempo de instrução?

O objetivo da presente pesquisa encontra-se então em identificar os elementos numéricos dos testes CONFIAS e FAS que podem ser considerados críticos para o aprendizado (ou não) da leitura e da escrita dentro do esperado para o tempo de instrução.

PREDITORES DE APRENDIZAGEM DA MODALIDADE ESCRITA DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA MATERNA NO BRASIL

A observação e o olhar atento do professor sobre o desenvolvimento e sobre a aprendizagem do sujeito em via de alfabetização é essencial para que o processo seja bem-sucedido. Afinal, a existência de habilidades predictoras ou facilitadoras para um aprendizado assertivo e pleno da modalidade escrita – campo que envolve leitura, escrita, compreensão, produção e usufruto dos distintos gêneros textuais em situações e demandas socioculturais – implica a possibilidade de diagnosticar as habilidades que estão sendo construídas e os conhecimentos delas resultantes, a fim de, por meio de um monitoramento e/ou acompanhamento das aprendizagens, antever possíveis dificuldades de aprendizagem.

Decorrentemente, em se confirmando ser possível antever escolares com alguma chance de apresentar um atraso escolar, tal fato deve ser levando em conta a serviço de uma diferenciação pedagógica para o desenvolvimento dessas habilidades críticas, sem que tal descoberta seja para justificar antecipadamente um atraso escolar. Consonantemente, estimamos que essas habilidades facilitadores e/ou com potencial preditivo devem ser suscitadas já na Educação Infantil, especialmente, nos dois últimos anos, haja vista as crianças de quatro e cinco anos estarem cada vez mais próximas de adentrarem o Ensino Fundamental e, por isso, necessitando refletir sobre as relações fala/escrita, aspectos estruturais e composicionais da escrita alfabética, relações fonema/grafema e uso competente do vocabulário (léxico) da língua materna.

Targino e Pazzeto (2020, p. 10) definem as habilidades predictoras enquanto “habilidades iniciais ou anteriores que influenciam o desenvolvimento de uma habilidade futura de maior demanda cognitiva ou mais complexa”. Com efeito, essas habilidades são consideradas essenciais já que facilitam o aprendizado modalidade escrita da língua e são, em essência, um amplo conjunto de competências e conhecimentos que, antes de aprenderem a ler e escrever formalmente, em geral, as crianças com ambiente

de letramento importante já desenvolvem. Não se trata aqui de identificar escolares que não têm habilidades predictoras para adiar o início da alfabetização. Trata-se de identificar escolares em grupo de risco para intervir precocemente ao longo da etapa de ensino da leitura e da escrita ou, ainda, para adoção de práticas ainda na Educação Infantil no desenvolvimento de habilidades críticas.

De acordo com Morais (2013), a condição socioeconômica relacionou-se com alfabetização de aproximadamente 1000 crianças francesas. Crianças oriundas de classes socioeconômicas baixas tiveram uma tendência de apresentarem atraso escolar. Isso nos leva a concluir que percentual importante de escolares brasileiros não se alfabetizam no tempo esperado para isso pela condição socioeconômica desfavorecida. Ao mesmo tempo, entendemos que é nas classes de Educação Infantil ou nos primeiros anos do ensino fundamental o lugar de experiências linguísticas qualificadas para o desenvolvimento de habilidades facilitadoras.

Planejar um trabalho didático-pedagógico que foque no desenvolvimento de habilidades críticas para a leitura e a escrita não tem a ver com a proposição de uma antecipação da alfabetização nos moldes formais, tampouco com a proposição de um processo de hiperescolarização das crianças, tem a ver com práticas de ensino em âmbito sociocognitivo e/ou interativo por meio de jogos, brincadeiras e de uma série de atividades lúdicas que concorrem para a estruturação social, cognitiva e neural dos infantes, importantes para o futuro desenvolvimento da leitura e da escrita. Afinal, para Sargiani e Maluf (2018, p. 478), a “arquitetura cerebral se forma a partir da interação dos genes das crianças com as experiências, relacionamentos e o ambiente em que vivem”.

Desse modo, para Tarjino e Pazeto (2020, p. 11), esses preditores “[...] por sua importância e seus impactos de longo prazo [...] devem ser parte integrante do trabalho do professor, que, ao buscar formas de integrar essas áreas à sua prática escolar diária, estimulará os alunos e os preparará para conhecimentos mais complexos que serão trabalhados no futuro”.

Ainda em termo de ensino, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (Brasil, 2023) recomendam práticas de ensino que envolvem a percepção dos sons da fala em dimensão macro, tomando por análise palavras, sílabas, rimas e aliterações, e, em dimensão micro, tomando os fonemas da língua como unidade de análise; além de desenvolver o conhecimento alfabético, com base no reconhecimento do formato, do nome e da dimensão sonora da letra; a capacidade de nomeação automática rápida de objetos, cores, letras e numerais

em sequência aleatória; a ampliação do vocabulário expressivo e compreensivo; a Consciência Fonológica e a Fluência Verbal. Estas duas últimas são o foco deste estudo.

FLUÊNCIA VERBAL

Uma gama de estudos que compõem a literatura internacional, especialmente nos Estados Unidos da América e na Europa, documentam evidências científicas que demonstram o impacto preditivo do desenvolvimento de habilidades orais sobre a competência futura para apropriação da leitura em crianças (Melby-Lervåg; Lyster; Hulme, 2012; Pazeto, 2016; Seabra; Dias, 2012; Song *et al.*, 2015).

Uma dessas habilidades orais é a habilidade conhecida como Fluência Verbal, definida por Bertola (2020, p. 17) como sendo “a habilidade linguística de produzir a fala fluentemente, ou seja, de forma contínua e ordenada”. Para Indefrey e Levelt (2004, *apud* Bertola, 2020, p. 17-18), a produção de palavras requer uma ordenação, de modo a envolver:

1. localizar conceitualmente o que se gostaria de dizer (as palavras com significado adequado ao contexto ou finalidade),
2. selecionar as palavras específicas de acordo com a sua representação sintática e semântica (lemma),
3. identificar sua forma básica (codificação morfofonológica) e
4. suas sílabas (codificação fonológica), para então
5. acessar os fonemas que permitem a articulação da palavra (codificação fonética) e
6. oficialmente vocalizá-las no meio (articulação).

A fluência verbal vem sendo grandemente utilizada para a avaliação da capacidade cognitivo-linguística dos sujeitos em diferentes frentes de atuação humana, especialmente, na educação. Os testes de fluência verbal têm como intenção avaliar o modo como os indivíduos organizam seus pensamentos, o que envolve velocidade de produção de vocabulário (lexical) e acesso automático ao vocabulário (lexical). O desenvolvimento da fluência verbal se dá duas ordens – semântica e fonológica.

A fluência verbal semântica consiste numa “busca guiada de informações [...] restrita a uma categoria, ou seja, a um conjunto conceitual específico” (Bertola, 2020, p. 24). A fluência verbal fonológica, também conhecida como fonêmica ou ortográfica, por outro lado, “solicita que a busca guiada seja restrita a palavras iniciadas com uma determinada letra (Bertola, 2020, p. 30).

As provas de fluência verbal – semântica e fonológica – focam justamente a avaliação de armazenamento semântico e, por envolver a organização do pensamento para a produção de palavras, a fluência verbal se insere no complexo conjunto das funções executivas.

A capacidade de busca e recuperação de dados, habilidades de organização, autorregulação e memória operacional, componentes da fluência verbal, são expressões ou elementos constituintes das funções executivas. As funções executivas referem-se a um conjunto de habilidades complexas que consistem na capacidade de planejar, monitorar, ordenar, bem como inibir ações e processamentos indesejados (Neri, 2006; West, 1996). Tais funções também estão ligadas diretamente ao raciocínio abstrato, às características de personalidade, e à teoria da mente (Kristensen, 2006). Destarte, as funções executivas são elementos de importância ímpar para o controle das habilidades mentais, desempenhando um papel de maestro que tem por função ordenar quando outras funções iniciarão ou cessarão suas atividades.

A fluência verbal em um indivíduo se apresenta enquanto um indicador das funções executivas, haja vista envolver a capacidade de busca e recuperação de dados armazenados na memória de longo prazo, de maneira a acionar habilidades de organização, autorregulação e memória operacional.

Comumente, um teste de fluência verbal requer que o sujeito avaliado nomeie, no período de sessenta segundos, uma série de elementos segundo uma categoria semântica, por exemplo, animais, vestimentas, vegetais, comestíveis, personagens, etc. Conseqüentemente, vários aspectos da cognição são avaliados nesta tarefa de modo integrado, neste caso, atenção, riqueza de vocabulário, capacidade de inibir o processamento de outras categorias, e a realização de uma busca mental com restrições (Magila; Caramelli, 2001).

Segundo Bertola, a instrução que fornece a restrição da busca (escolha de palavras de uma categoria específica) a ser verbalizada “representa a seta que sai das funções executivas e chega à preparação conceitual” (*ibidem*).

Por sabermos que as aprendizagens e todas as relações e realizações humanas são mediadas pela linguagem, especialmente pela linguagem verbal, aqui destacamos o papel preditor da fluência verbal, porquanto ler e escrever requer clareza de ideias, seleção do léxico da língua de acordo com a melhor acepção do vocábulo à situação e ao contexto linguístico, cabe ainda, controle inibitório sobre distratores, busca mental ordenada, ampliação e incremento do vocabulário, capacidade de distinção semântica, atenção dentre outros processos cognitivo-linguísticos. Tendo

em atenção o tema do artigo, não é clara a distinção entre competências linguísticas gerais (e flexibilidade linguística – ver os artigos de Galafurda) e fluência verbal.

Possuir fluência verbal implica o indivíduo ter desenvolvido uma série de capacidades linguísticas de se expressar com clareza, fluidez e coerência por meio da fala. Ao constituir um aspecto fundamental da comunicação humana, a fluência verbal é elemento decisivo em áreas basilares da vida como educação, trabalho e relacionamentos pessoais. Então, seria a Fluência Verbal um preditor/facilitador de desempenho ulterior em leitura e escrita?

O estudo de Macedo e Guaresi (2024) analisou a Fluência Verbal como preditora do desempenho em leitura e escrita durante os dois primeiros anos de alfabetização de 51 participantes; o objetivo basilar foi analisar se existe uma correlação significativa entre a Fluência Verbal, que é um aspecto da linguagem oral, como um indicador do desenvolvimento inicial da leitura e da escrita. análise dos dados confirma a hipótese de que a Fluência Verbal serve como um preditor significativo para o desenvolvimento inicial dessas habilidades. A correlação moderada alta observada, com coeficientes variando entre $R_{0,46}$ e $R_{0,70}$, e a capacidade da FV em explicar entre 31% e 49% do desempenho em leitura e escrita, corroboram a importância da FV no estágio inicial da alfabetização. Estudo em questão não só confirma a relevância da FV no início do processo de alfabetização, mas também sugere que uma abordagem educacional que considere a FV pode ser fundamental para otimizar o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. A continuidade da pesquisa nessa área é essencial para aprimorar estratégias pedagógicas e promover um ensino mais eficaz.

Moura, Simões e Pereira (2013) conduziram estudo com 120 crianças, na faixa etária entre 7 e 10 anos, as quais foram avaliadas por meio da prova de fluência verbal semântica e fonêmica. O referido estudo teve como principal objetivo analisar o desempenho de crianças nos testes de FV, sendo desdobrado em três objetivos específicos: (1) verificar se os testes de FVS e FVF constituem duas provas que envolvem diferentes funções neurocognitivas; (2) estimar o efeito das variáveis sociodemográficas (gênero e idade); e (3) examinar o desempenho ao longo dos 60 segundos (em períodos de 15 segundos). Os resultados obtidos das análises fatoriais exploratória e confirmatória e da análise de correlação parecem indicar que essas duas provas dependem de diferentes funções neurocognitivas. O número de palavras produzidas nas tarefas fonêmicas foi significativamente inferior ao obtido nas tarefas semânticas, uma vez que as primeiras são cognitivamente mais complexas. Não foram observadas diferenças de gênero, mas foi observado um efeito significativo em função da idade da criança, o que corrobora

a sensibilidade desses testes aos processos neurodesenvolvimentais. Na análise do desempenho ao longo dos 60 segundos, observa-se uma maior produção de palavras nos primeiros 15 segundos e uma significativa diminuição ao longo dos restantes 45 segundos. Apesar de a literatura mais recente delimitar com maior precisão as dimensões avaliadas (funções executivas) e as estruturas neuroanatômicas envolvidas (lobo frontal e temporal), continua a ser necessário clarificar melhor o papel da linguagem e da memória, bem como as áreas cerebrais associadas a tarefas de fluência verbal.

Helena (2006) utilizou com 90 crianças de instituições de Educação Infantil o Teste de Fluência Verbal Semântica – TFVS; o objetivo era avaliar o nível de desempenho de crianças pré-escolares, a partir de quatro categorias – “brinquedos”; “animais”; “partes do corpo”; “coisas de comer”. No TFVS, considera-se sempre um critério semântico, ou seja, palavras pertencentes a uma certa categoria semântica, em que o exemplo mais comum é “nomeação de animais”. A partir dos resultados, é possível depreender que as crianças pré-escolares não utilizam estratégias de associação de palavras por meio de critérios ortográficos ou fonológicos, mas semânticos. Tais dados sugerem que os aparatos ortográficos e fonológicos não são inatos, tendo, talvez, dependência de um processo de escolarização formal. Por conseguinte, o estudo oferece um panorama geral de várias vertentes observadas no TFVS, bem como uma produção de dados normativos para esta tarefa oral em crianças pré-escolares.

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

A consciência linguística é compreendida, para Santos e Guaresi (2024), como habilidade metalinguística de tomada de consciência das características formais da linguagem, entendendo que a língua falada pode ser segmentada em unidades distintas. Para Moojen *et al.* (2003, p. 11), a consciência fonológica, componente da consciência linguística, “envolve o reconhecimento pelo indivíduo de que as palavras são formadas por diferentes sons que podem ser manipulados, abrangendo não só a capacidade de reflexão (constatar e comparar), mas também a de operação com fonemas, sílabas, rimas e aliterações”, como segmentar, unir, adicionar, subtrair, substituir e transpor. Tais habilidades pressupõem, para Rigatti-Scherer (2020), reflexão intencional, bem como demandam processos cognitivos complexos e variados, os quais igualmente são requeridos para o processo de alfabetização.

Segundo Alves (2012), a Consciência Fonológica pode ser subdividida em diferentes níveis sendo eles: silábico, intrassilábico (rimas, aliterações) e fonêmico.

Escolares que chegam para serem alfabetizados, em geral, apresentam mais acertos que erros no nível da consciência silábica e mais erros que acertos no nível fonêmico. Este desenvolve-se numa espécie de via de mão dupla com o conhecimento das relações fonográficas / grafofonêmica. Grosso modo, consciência fonêmica e alfabetização são processos indissociáveis e interdependentes (Santos; Guaresi, 2024).

Essa percepção e essa manipulação no âmbito da consciência fonológica são importantes para que o sujeito em via de aquisição e aprendizado da modalidade escrita da língua seja capaz de perceber as repetições de partes sonoras em várias localizações na palavra, por exemplo. Tais repetições facilitam, entre outros aspectos: a) o estabelecimento de regularidades pelo sujeito aprendente, mas, sobremaneira, ajudam-no a compreender que as partes – sílabas, rimas, fonemas e até palavras inteiras – se repetem nas demais palavras; b) percepção global do tamanho da palavra; c) identificação de semelhanças fonológicas entre palavras; d) segmentação e manipulação de sílabas e fonemas; e) identificação e evocação de rimas e aliterações.

Buzzetti e Capellini (2020) dizem que a consciência fonológica envolve reconhecer que as palavras são formadas por um conjunto de sons diferentes passíveis de serem manipulados, gerando reflexões que partem de ações de constatação e comparação, quando se opera com fonemas, sílabas, rimas e aliterações, podendo contar, segmentar, unir, adicionar, suprimir, substituir e transpor essas distintas partes sonoras. Assim sendo, desenvolver consciência fonológica tem a ver com a capacidade de perceber os sons da fala e manipulá-los com intencionalidade, de modo a compreender que a linguagem oral é formada por várias estruturas fonético-fonológicas que se revelam em palavras, rimas, aliterações, sílabas e, por fim, nos fonemas.

Soares (2016) afirma ser um fator surpreendente que, tendo nós brasileiros um sistema de escrita que representa os sons da fala, somente na década de 1970 tenhamos reconhecido a importância de que a criança, “para compreender o princípio alfabético, desenvolva a sensibilidade para a cadeia sonora da fala e reconhecimento de suas possibilidades de segmentação – desenvolva *consciência fonológica*” (Soares, 2016, p. 167, grifos da autora). Diante do exposto, então, seria a consciência fonológica um preditor/facilitador de desempenho ulterior em leitura e escrita?

Com o foco em avaliar a Consciência Fonológica, por meio de seus componentes silábico e fonêmico, e sua influência no aprendizado inicial da leitura e escrita, o estudo de Santos e Guaresi (2024) corrobora a premissa de que a Consciência Fonológica é um pilar essencial no processo de alfabetização e atua na modalidade escrita da Língua Portuguesa como um preditor moderado, assim como em outros sistemas de escrita

que se caracterizam por serem relativamente transparentes, como o Espanhol. As evidências sugerem que a estimulação dos diferentes componentes da Consciência Fonológica desempenha uma prática pedagógica importante e, desse modo, essa estimulação pode contribuir para a identificação precoce de crianças que possam enfrentar dificuldades de aprendizado em leitura e escrita durante o processo de alfabetização.

Por meio de uma pesquisa documental, selecionando e analisando materiais e atividades didáticas aplicadas pelos professores de uma escola do interior de São Paulo, Nogueira e Barbosa (2019) tinham como objetivos investigar se, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, os professores alfabetizadores utilizam atividades (e quais delas) que estimulam a Consciência Fonológica, bem como refletir sobre a relação entre CF e alfabetização. Os dados apontam que as atividades de reflexão fonêmica e a CF são indispensáveis na alfabetização, pois a capacidade de segmentação da oralidade se desenvolve através da sensibilidade a unidades maiores em direção aos fonemas. O estudo conclui que, contraditoriamente, i) a CF é abordada nas apostilas adotadas pela escola; mas ii) os materiais de apoio e a cartilha tangenciam a CF, o que pode ser inadequado ao aluno no período de aquisição da escrita. No intuito de contribuir para o ensino de língua portuguesa nas séries iniciais, o estudo sugere que, no período de alfabetização, os professores busquem ações reflexivas sobre a língua, sobre a modalidade escrita, que explorem a CF e a relação contínua entre o oral e o escrito.

Capovilla e Capovilla (2003) utilizaram um jogo com pseudopalavras em que cada fonema é representado por uma forma geométrica; ao apresentar os cartões para as crianças, aplicador informava que cada um dos cartões representaria um fonema distinto. Por meio de grupo de observação e grupo de controle, comparou-se o desempenho de crianças na habilidade de consciência fonológica, na aquisição da leitura e escrita antes e depois de serem submetidas ao treino. O objetivo dessa atividade é mostrar que, pela modificação na arrumação dos fonemas nas palavras pode-se formar outras palavras distintas. Os resultados mostram que crianças participantes das atividades de consciência fonológica e de correspondência grafofonêmicas apresentaram ganhos significativos, tanto em consciência fonológica quanto em leitura e escrita quando comparadas às do grupo controle. Isto confirma a importância e a necessidade de programas de ensino de leitura e escrita que incluam atividades de consciência fonológica.

MÉTODO

A pesquisa caracteriza-se por ser longitudinal e de caráter quase-experimental e de avaliação qualiquantitativa dos dados. Trata-se de um estudo longitudinal por

acompanhar o processo de desenvolvimento da leitura e da escrita ao longo de um período de quase dois anos. As variáveis independentes (consciência fonológica e fluência verbal) foram avaliadas no início de 2022 e as dependentes (desempenho em leitura e escrita) no final de 2023.

Em relação à amostra, o corpus foi levantado em três escolas da rede municipal de Vitória da Conquista (BA) a partir de 2022 até 2024.

Para a avaliação das variáveis, foram utilizados estes instrumentos:

- a. O teste CONFIAS (MOOJEN, 2013) avalia a consciência fonológica de forma abrangente e sequencial em crianças em processo de alfabetização. O referido instrumento é dividido em duas partes: 1) consciência da sílaba e 2) consciência do fonema. Sua composição é de tarefas de síntese, segmentação, identificação, produção, exclusão e transposição silábica e fonêmica. Conforme o manual do instrumento, sua aplicação acontece por meio de perguntas referentes a cada tarefa e solicita a resposta da criança, conforme a descrição no caderno de aplicação, sendo que cada item da tarefa contém dois exemplos, que devem ser dados inicialmente e não são contabilizados, e palavras-alvo, que serão contabilizadas pelo aplicador na folha de resposta;
- b. Para a avaliação da variável fluência verbal, optamos por utilizar o Teste de Fluência Verbal, instrumento elaborado por Arthur Benton, em 1962, sob o nome de *Controlled Verbal Fluency Task*, mais conhecido como FAS amplamente utilizado para avaliação da variável Fluência Verbal desse estudo. Nesta versão, o indivíduo é solicitado a nomear o maior número de palavras dentro do período de sessenta segundos para cada letra (F, A, S). e nomear o maior número de palavras na categoria semântica (animais) nesse mesmo tempo. A orientação dada ao participante era: *No tempo de um minuto, você deve dizer todas as palavras que você lembra que começam com a letra F ou o som /f/. Pode começar.* Após passados os 60 segundos, era solicitado para que parasse e era feita a pergunta para a próxima letra e/ou categoria semântica. O cronômetro utilizado era o do telefone celular da pesquisadora. O referido teste é projetado para avaliar a eficiência e a qualidade do acesso lexical e das habilidades verbais expressivas de um indivíduo.

No total, participaram 40 escolares de 5 turmas das três escolas citadas. Uma variável interveniente que merece destaque aqui trata-se das práticas pedagógicas

adotadas pelos docentes alfabetizadores e que, reconhecemos, influencia sobremaneira no desenvolvimento da leitura e da escrita. Contudo, cabe esclarecer que as escolas são da rede municipal de Vitória da Conquista, na Bahia, em que os docentes são capacitados para a aplicação de um manual definido pela rede, bem como igualmente são padronizados os testes de monitoramento do aprendizado. Em função disso, entendemos que a variável interveniente práticas pedagógicas é relativamente controlada, embora saibamos que o pleno controle dessa variável é muito difícil.

Em relação aos procedimentos de escolha dos participantes, avaliaram-se a acuidade auditiva e visual como critérios de inclusão. Para avaliação da acuidade visual, os participantes responderam ao Teste de Triagem de Acuidade Visual, conforme orientações do Ministério da Saúde e da Educação (Brasil, 2009). Para avaliação da acuidade auditiva, foi aplicado um teste de avaliação audiométrica de rastreamento de déficits auditivos.

Para a avaliação da variável independente Fluência Verbal, optamos por fazer uso do Teste de Fluência Verbal, instrumento elaborado por Arthur Lester Benton, em 1962, sob o nome de *Controlled Verbal Fluency Task*, mais conhecido como FAS, amplamente utilizado para avaliação da variável Fluência Verbal. Nessa versão, o indivíduo é solicitado a nomear o maior número de palavras dentro do período de sessenta segundos para cada letra (F, A, S) e nomear o maior número de palavras na categoria semântica (animais) nesse mesmo tempo.

O que diz respeito à nossa outra variável independente, a saber, a Consciência Fonológica e seus componentes, utilizamos o CONFIAS, Instrumento de Avaliação da Consciência Fonológica (Moojen, 2013). Esse instrumento avalia a Consciência Fonológica de forma abrangente e sequencial em crianças em processo de alfabetização. O referido instrumento é dividido em duas partes, sendo elas: a consciência da sílaba e a consciência do fonema.

Já na avaliação da variável dependente Desempenho em leitura e escrita utilizamos o Instrumento de monitoramento do aprendizado, elaborado por Guaresi, Silva e Abreu (2020). O teste permite o monitoramento do aprendizado inicial da leitura e da escrita ao avaliar o conhecimento em leitura e em escrita dos escolares em oito níveis: a) Vogais; b) Estruturas silábicas consoante/vogal (CV) e/ou vogal/consoante (VC); c) Palavras simples com estrutura silábica consoante/vogal (CV) e/ou vogal/consoante (VC); d) Sílabas com estrutura consoante/vogal/consoante (CVC); e) Sílabas com estrutura consoante/consoante/vogal (CCV); f) Sílabas com outras estruturas (CCVC, por exemplo), e encontros dígrafos +

vogal/consoante (VC); g) Palavras com estrutura silábica complexa; h) Avaliação da habilidade de codificar/decodificar frases simples.

Aplicado a cada 2 ou 3 meses, o desempenho do aluno é avaliado em uma escala de zero a oitenta pontos. Com base em: a) habilidade descrita na BNCC (Brasil, 2018) de que o escolar, no final do 2º ano do Ensino Fundamental, deve ser capaz de ler frases simples, e b) em ordenamento linear da expectativa de aprendizado, em que não se espera que o escolar no início do 1º ano saiba relacionar letra e valor sonoro e no final do 2º ano saiba ler frases simples, o teste permite categorizar os avaliados em: a) escolares com o aprendizado dentro do esperado para o tempo de instrução, b) escolares com aprendizado ligeiramente abaixo do esperado e c) escolares com atraso escolar estabelecido (Guaresi, Silva e Abreu, 2020).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para chegar ao referido objetivo da pesquisa e chegar em determinados parâmetros para avaliar um possível atraso escolar, foram estabelecidos critérios dividindo os participantes em três grupos: G1 – obtenção entre 76 a 80 pontos no teste de monitoramento – aprendizado dentro do esperado para o tempo de instrução; G2 – entre 56 a 75 pontos – leve atraso escolar (estado de atenção); G3 – entre 0 a 55 pontos – atraso escolar estabelecido, assim como propõem Guaresi, Silva e Abreu (2020).

	Grupos	TotalFluênciaVerbal	TotalConscFonológica
N	G1	6	6
	G2	12	12
	G3	22	22
Mediana	G1	16.0	31.0
	G2	10.0	21.0
	G3	8.50	16.0
Mínimo	G1	12	15
	G2	5	7
	G3	5	9
Máximo	G1	24	43
	G2	20	34
	G3	14	30

Tabela 1 – Estatística descritiva dos preditores Fluência Verbal e Consciência Fonológica dividido por grupos de desempenho ulterior em leitura e escrita – Fonte: o estudo

Do total de participantes, 6 integraram o G1, 12 integraram o G2 e 22 integraram o G3, apresentando por sua vez um quantitativo superior de estudantes com atraso escolar estabelecido. Em média, os participantes do G1 obtiveram um resultado melhor nos testes de consciência fonológica (25,5) em comparação com os outros grupos que obtiveram 18,5 e 14,5 seguidamente. Por fim, é possível visualizar na Tabela 1 a dispersão dos participantes nas variáveis Consciência Fonológica, eixo X, e Desempenho em Leitura e Escrita, eixo Y.



Figura 1 – Dispersão dos resultados entre as variáveis consciência fonológica (eixo y) e desempenho em leitura e escrita (eixo x)

Como é possível ver na Figura 1, todos os escolares que tiraram 33 pontos ou mais no CONFIAS no início do 1.º ano, dois anos depois já estavam alfabetizados, de modo que esse indicador numérico do CONFIAS pode ser considerado um parâmetro seguro de sucesso no aprendizado ulterior em leitura e escrita. Por outro lado, embora haja uma tendência importante de correlação entre Consciência Fonológica e Desempenho em Leitura e Escrita ($R_{0,52} - p < 0,05$), observa-se que o resultado em Consciência Fonológica não é determinante para o atraso escolar ($R^2_{0,278} - p < 0,05$). Isso mostra que outras variáveis apresentam importante poder de determinância, como é o caso da escolha das práticas pedagógicas adotadas pelo docente alfabetizador. Contudo, como é possível ver na Tabela 1, na célula com os valores mínimos do grupo G1, o grupo de participantes com aprendizado dentro do esperado para o tempo de instrução, o menor valor foi de 15 pontos no CONFIAS. Ou seja, embora o resultado no CONFIAS não tenha sido determinante, escolares que não obtêm pelo menos 15 pontos neste teste no início do

1.º ano devem receber a atenção para não apresentar atraso escolar. Claro deve restar aqui que, embora tenhamos como enfoque a identificação de preditores de aprendizado, esses achados não devem ser entendidos como justificção do atraso escolar, pelo contrário, como indicador da necessidade de orientações pedagógicas diferenciadas e complementares para que o atraso escolar não se estabeleça. Tal reflexão estende-se para toda e qualquer variável considerada como preditora de aprendizado inicial da leitura e da escrita.

Seguindo análises similares àquelas apresentadas na consciência fonológica, como é possível ver na Tabela 1, é notável perceber que aqueles que integram o G1 obtiveram resultados melhores na média no teste de Fluência Verbal (mediana de 16) comparado aos outros grupos (medianas de 10 e 8,5 seguidamente).

Conforme é possível ver na Figura 2, todos os escolares que obtiveram no teste FAS 16 pontos ou mais apresentaram no final do 2.º ano a competência de leitura autônoma, de modo que esse quantitativo pode ser citado como um parâmetro seguro de sucesso no aprendizado ulterior em leitura e escrita. Em contrapartida, como se observa na Figura 3, consideramos que os escolares que obtiveram 15 pontos ou menos deveriam receber a atenção do professor alfabetizador, pois esse parâmetro é pode ser considerado crítico para o desempenho ulterior em leitura e escrita.

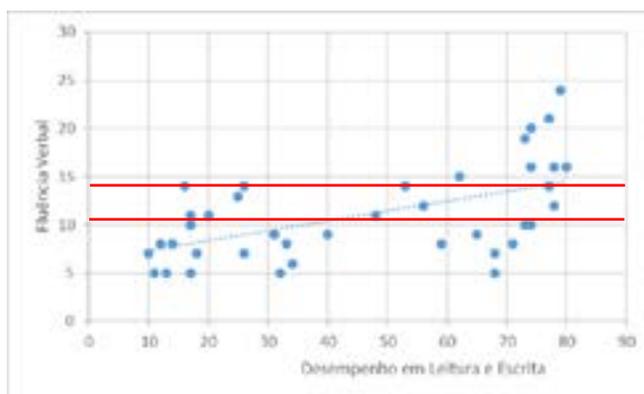


Figura 2: Dispersão dos resultados entre as variáveis fluência verbal (eixo y) e desempenho em leitura e escrita (eixo x)

Embora haja uma tendência importante de correlação entre Fluência Verbal e Desempenho em ulterior em Leitura e Escrita ($R\ 0,56 - p < 0,05$), observa-se que

o resultado em Fluência Verbal não é determinante para o atraso escolar (R^2 0,313 – $p < 0,05$). Isso mostra que outras variáveis apresentam importante poder de determinância, como é o caso da escolha das práticas pedagógicas adotadas pelo docente alfabetizador. Como é possível ver na Tabela 1, o valor mínimo em Fluência Verbal dos participantes do G1 foi de 12 pontos. No nosso entendimento, 12 pontos é um parâmetro numérico crítico, aos quais os docentes devem dar atenção para que um atraso escolar não se estabeleça. Claro deve restar que esse achado é resultado de número reduzido de participantes o que parece ser razoável relativizar essa conclusão.

No que diz respeito aos resultados em Consciência Fonológica, os dados deste estudo são consonantes com a pesquisa realizada por Guimarães (2003), uma vez que essa pesquisadora documenta a habilidade de identificação da sílaba inicial nas tarefas de Consciência Fonológica como preditora para o aprendizado da leitura e da escrita, tanto aos quatro quanto aos oito meses após o início do processo de alfabetização. Logo, seus resultados revelaram que a identificação e a manipulação de sílabas ocorrem mais facilmente do que a identificação e a manipulação de fonemas. Ao que se refere aos estudos da fluência verbal enquanto preditora, assim como no nosso estudo, Moura, Simões e Pereira (2013) e Heleno, (2006) documentam a tendência de os estudantes apresentarem um desempenho superior na fluência verbal semântica quando comparados com a categoria semântica. Há de se registrar os poucos estudos no Brasil que avaliam a fluência verbal como preditora de aprendizado.

CONCLUSÃO

Inicialmente chamamos a atenção para o número reduzido de participantes do estudo, o que como prudência interpela-nos a relativizar os resultados. Uma amostra mais robusta certamente tem aumentada a chance de representar o fenômeno na sua realidade. Ao mesmo tempo que esses achados devem-nos levar à replicagem e com maior número de participantes, devem-nos chamar a atenção para a importância da ação interventivo-mediadora do professor tanto nas de Educação Infantil, para o desenvolvimento da Consciência Fonológica e da Fluência Verbal, quanto nas classes de alfabetização, especialmente daqueles em situação de risco de vir a apresentar um atraso escolar. Claro nos parece que é papel do professor conhecer as necessidades globais da turma, bem como de ter um mapeamento acerca dos conhecimentos linguísticos de cada sujeito aprendente

para que possa adotar, e com intencionalidade, as práticas mais eficientes e eficazes para uma alfabetização bem-sucedida.

A pesquisa aqui divulgada constatou que é possível antever com certa plausibilidade os estudantes que irão se alfabetizar no tempo esperado para isso, considerando os testes utilizados aqui para avaliar a Fluência Verbal (FAS) e a Consciência Fonológica (CONFIAS). Ainda, embora não seja determinante, há parâmetros numéricos nos testes utilizados que sugerem quadro crítico para atraso escolar, o que, entre outros aspectos, é um achado que intervenções poderão ser feitas no intuito de evitar que um atraso escolar se estabeleça: 12 para fluência Verbal e 15 para Consciência Fonológica.

Por fim, práticas pedagógicas para o desenvolvimento da consciência fonológica e da fluência verbal podem repousar no aspecto lúdico, por meio de brincadeiras e jogos linguísticos em que a sonoridade é o mote e elemento lúdico-brincante. As rimas, as aliterações as repetições silábicas, os jogos de palavras se mostram em profusão nos textos poéticos, nas parlendas, nas quadrinhas, nos trava-línguas, nas adivinhas, nas cantigas folclórico-populares, nas parlendas musicadas para pular corda e para jogos/brincadeiras de bater mão.

REFERÊNCIAS

- BERTOLA, L. **Fluência Verbal**. (Coleção NeuroPockets). Belo Horizonte: Editora Ampla, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações para a oferta de material didático complementar para os estudantes de ensino fundamental no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada**. Brasília: MEC/SEB, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada/pdf/113.DOCUMENTOORIENTACOESPARAAOFERTADEMATERI_FlaviaCristinaPani.pdf. Acesso em: 01/dez./2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 15/nov./2024.
- BUZZETI, M. C.; CAPPELINI, S. A. **Habilidades preditoras para a alfabetização**: contribuições para a sala de aula. Ribeirão Preto: Book Toy, 2020.
- CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. **Alfabetização: método fônico**. São Paulo: Memnon, 2003.
- Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância. Estudo nº 1: **O impacto do desenvolvimento na primeira infância sobre a aprendizagem**, 2014. Disponível em: <http://www.ncpi.org.br>. Acesso em: 31 ago. 2024.

- COSTA, H.; PERDRY, H.; SORIA, C.; PULGAR, S.; CUSIN, F.; DELLATOLAS, G. **Emergent literacy skills, behavior problems and familial antecedents of reading difficulties**: A follow-up study of reading achievement from K-D to 5th grade. *Research in Developmental Disabilities*, v. 34, n. 3, p. 1018-1035, 2013.
- FAÍSCA, L.; ARAÚJO, S.; REIS, A. Preditores das competências de escrita nos primeiros anos de escolaridade. In: NASCHOLD, Angela Chuvas; PEREIRA, Antônio; GUARESI, Ronei; WANNMACHER, Vera (Org.). **Aprendizado da leitura e da escrita: a ciência em interfaces**. Natal: Edufrn, 2015.
- FRANÇA, M. L. F. **Vocabulário e suas relações com aspectos sociais e com o desenvolvimento inicial da leitura e da escrita**. 2024. 88f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista, 2024.
- GUARESI, R.; OLIVEIRA, E.; VIALI, L. Análise de preditores linguísticos e cognitivos da aquisição e aprendizado inicial da leitura e escrita. *Lingu@ Nostr@*, 7(1), 3-30, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/Inostr.v7i1.13178>. Acesso em: 19 de fev. 2024.
- GUARESI, R.; SILVA, L.; ABREU, C. **Técnicas de avaliação do aprendizado da leitura e da escrita na alfabetização inicial**. Vitória da Conquista: Editora Fonema e Grafema, 2020.
- GUIMARÃES, S. R. K. Dificuldades no desenvolvimento da lectoescrita: o papel das habilidades metalinguísticas. *Psicologia: teoria e pesquisa*, Brasília, v. 19, n. 1, p. 33-45, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/Q3XMTYP3FYGmPNmFTr7m7FF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 de jul. 2024.
- HELENO, C. T. **Fluência Verbal Semântica em Pré-Escolares**: Estratégias de Associação. 2006. 172f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Minas Gerais; Belo Horizonte, 2006. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/VCSA-7NXJJ7/1/disserta_o_mestrado_camila_heleno.pdf. Acesso em: 01/dez./2024.
- NOGUEIRA, T. A.; BARBOSA, J. B. B. Consciência fonológica e alfabetização: uma relação presente nos materiais didáticos utilizados pelos professores do ensino fundamental I? **DLCV: Língua, Linguística e Literatura**; João Pessoa; v. 15, nº 1, /jan./jun./, 2019. p. 2-28. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/dclv/article/view/41835>. Acesso em: 01/dez./2024.
- KRISTENSEN, C. H. Funções executivas e envelhecimento. In: Parente, M. A. A. P. (Ed.). **Cognição e envelhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- MACEDO, G. S. **Avaliação da fluência verbal como preditora de aquisição e aprendizado inicial da leitura e escrita**. 2024. 104 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia; Vitória da Conquista, 2024.
- MACEDO, G. S. Relações entre fluência verbal e alfabetização: explorando a influência da linguagem oral no desempenho ulterior em leitura e escrita. **Revista Educação em Questão**; Natal, v. 62, nº 72, /abr./jun./, 2024. p. 1-23. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/36564/19164>. Acesso em: 01/dez./2024.
- MAGILA, C.; CARAMELLI, P. Funções executivas no idoso. In Forlenza, O. V. Caramelli, P. (Eds.), **Neuropsiquiatria Geriátrica**. São Paulo, 2001.

- MELBY-LERVAG, M.; LYSTER, S. A. H.; HULME, C. Phonological skills and their role in learning to read: A meta-analytic review. **Psychological Bulletin**, v. 138; n. 2, p. 322-352, 2012.
- MOOJEN, S.; LAMPRECHT, R.; SANTOS, R. M.; FREITAS, G. D.; BRODACZ, R.; SIQUEIRA, M.; GUARDA, E. **CONFIAS-Consciência fonológica: instrumento de avaliação sequencial**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- MORAIS, J.; LEITE, I.; KOLINSKY, R. **Entre a pré-leitura e a leitura hábil: Condições e patamares da aprendizagem**. In: MALUF, M. R.; CARDOSO-MARTINS, C., *Alfabetização no Século XXI: Como se aprende a ler e a escrever*. Brasil, Penso Editora, 2013.
- MOURA, O.; SIMÕES, M. R.; PEREIRA, M. Fluência verbal semântica e fonêmica em crianças: funções cognitivas e análise temporal. **Avaliação Psicológica**, v. 12; n. 2, p. 167-177, 2013. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v12n2/v12n2a08.pdf>. Acesso em: 01/dez./2024.
- NERI, A. L. Envelhecimento cognitivo. In: FREITAS, E. V.; CANÇADO L.; PY, F. A. X.; DOLL, J.; GORZONI, M. L.; ROCHA, S. M. (Eds.). **Tratado de Geriatria e Gerontologia**. Rio de Janeiro, 2006.
- PAZETO, T. C. B. **Predição de leitura, escrita e matemática no ensino Fundamental por funções executivas, linguagem oral e habilidades iniciais de linguagem escrita na educação infantil**. 2016. Tese de Doutorado – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2016.
- SANTOS, L. R. L. L. dos. **O potencial preditor da consciência fonológica em seus componentes silábicos e fonêmico na aprendizagem inicial da leitura e da escrita**. 2024. 121f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista, 2024.
- SANTOS, L. R. L. L. dos; GUARESI, R. Consciência fonológica como preditora de aprendizado na alfabetização. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, ano VI, v. 18, n. 53, p. 1-20, 2024. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/4361>. Acesso em: 01/dez./2024.
- SARGIANI, R. de A.; MALUF, M. R. Linguagem, cognição e educação infantil: contribuições da psicologia cognitiva e das neurociências. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 3, p. 477-484, set./dez. 2018.
- SEABRA, A. G.; DIAS, N. M. Reconhecimento de palavras e compreensão de leitura: dissociação e habilidades linguístico-mnemônicas predictoras. **Revista de Neuropsicologia Latinoamericana**, v. 4; n. 1, p. 43-56, 2012.
- SONG, S.; SU, M.; KANG, C.; LIU, H.; ZHANG, Y.; MCBRIDE-CHANG, C.; SHU, H. Tracing children's vocabulary development from preschool through the school-age years: an 8-year longitudinal study. **Developmental Science**, 18(1), p. 119-131, 2015.
- TARJINO, D. B.; PAZETO, T. de C. B. **Construindo as bases da alfabetização: evidências científicas aplicadas ao dia a dia escolar**. 1 ed.; Volume único; (Guia de preparação para a alfabetização); Educação Infantil – Pré-escola. São Paulo: Editora do Brasil, 2020.
- WEST, R. An application of prefrontal cortex function theory to cognitive aging. **Psychological Bulletin**, n. 120(2), p. 272-292, 1996.

SOBRE OS AUTORES:

Ronei Guaresi é graduado em Letras pela Universidade do Contestado, é mestre em Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e doutor em Letras pela mesma universidade. Atualmente atua como pesquisador permanente nos cursos de Letras e de mestrado e doutorado em Linguística da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. É membro da equipe de organização da Jornada Internacional de Alfabetização, evento tradicional de divulgação de estudo na área do ensino inicial de Língua Portuguesa como língua materna. É editor-chefe da Revista Língua Nostra. Coordena o Programa de Monitoramento do aprendizado e de formação continuada de docentes do ciclo da alfabetização de ensino municipal, onde, em interação com atividades de ensino e pesquisa, desenvolve em parceria com docentes alfabetizadores práticas e ferramentas para o ciclo da alfabetização com resultados promissores até o momento, as quais servem de referência para municípios adjacentes com características socioeconômicas similares. A produção científica é organizada no âmbito do Grupo de Pesquisa em Ensino e Aprendizado Inicial Típico e Atípico da Leitura e da Escrita, no momento, com foco na identificação de preditores linguísticos, cognitivos e psicossociais de aprendizado; aquisição e aprendizado inicial em contexto típico e atípico; processamento cognitivo da leitura e da escrita; compreensão leitora; tecnologia aplicada à educação.

E-mail: roneiguaresi@uesb.edu.br.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8073-2601>.

Edeil Reis do Espírito Santo é técnico em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – Campus Senhor do Bonfim, Professor da Rede Pública Municipal de Senhor do Bonfim (BA). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS (2013); possui graduação em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e suas Literaturas pela Universidade de Pernambuco – Faculdade de Formação de Professores de Petrolina (2009); Especialista em Avaliação pela Universidade do Estado da Bahia – Campus I (2002) e graduado em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia – Campus VII (1999). Membro do Grupo de Pesquisa Educação, Linguagens e Interações Digitais do IF Baiano, campus Serrinha (BA). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem e

Avaliação, tendo conhecimentos de ordem teórico-metodológica em questões relativas à alfabetização, no que se refere mais especificamente à apropriação do Processo de Lectoescrita pelas crianças. Desenvolveu estudo na área de Registro, Observação e Acompanhamento, numa perspectiva de Avaliação Formativa e Mediadora, bem como em relação ao modo como se dá a incorporação das Habilidades de Consciência Fonológica pelas professoras da Rede Pública Municipal de Senhor do Bonfim – BA às práticas didático-pedagógicas que desenvolvem junto às crianças do Ciclo de Alfabetização da referida Rede.
E-mail: edresanto@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3975-3758>.

Enzzo Acacio de Andrade é mestrando no Programa de Pós-graduação em Linguística – PPGLin/UESB. Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

E-mail: acacioenzzo@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-1701-2487>.

Recebido em 31 de agosto de 2024 e aprovado em 03 de dezembro de 2024.