

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CAMPUS SOROCABA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS  
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

NATHÁLIA NEPOMUCENO PENA

PRÁTICAS DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: brincar  
alfabetizando no último ano da Educação Infantil e  
alfabetizar letrando no primeiro ano do Ensino  
Fundamental

SOROCABA - SP  
2020

NATHÁLIA NEPOMUCENO PENA

PRÁTICAS DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: brincar alfabetizando no último ano da Educação Infantil e alfabetizar letrando no primeiro ano do Ensino Fundamental

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como exigência parcial para obtenção do grau de licenciada no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, da Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba.

Orientador: Prof. Dr. Geraldo Tadeu Souza

SOROCABA - SP  
2020

Pena, Nathália Nepomuceno

Práticas de consciência fonológica: brincar alfabetizando no último ano da Educação Infantil e alfabetizar letrando no primeiro ano do Ensino Fundamental / Nathália Nepomuceno Pena -- 2020.  
135f.

TCC (Graduação) - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador (a): Geraldo Tadeu Souza

Banca Examinadora: Márcio Antônio Gatti, Marcos Roberto Vieira Garcia

Bibliografia

1. Consciência Fonológica. 2. Educação Infantil. 3. Ensino Fundamental. I. Pena, Nathália Nepomuceno. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática  
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano -  
CRB/8 6979

FOLHA DE APROVAÇÃO

NATHÁLIA NEPOMUCENO PENA

PRÁTICAS DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: BRINCAR ALFABETIZANDO NO ÚLTIMO ANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ALFABETIZAR LETRANDO NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como exigência parcial para a obtenção do título de Licenciada no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba. Sorocaba, 15 de outubro de 2020.

Orientador



---

Prof.º Dr.º Geraldo Tadêu Souza

Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba

Examinador



---

Prof.º Dr.º Marcio Antônio Gatti

Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba

Examinador



---

Prof.º Dr.º Marcos Roberto Vieira Garcia

Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba

## **DEDICATÓRIA**

Aos meus pais que durante toda minha vida sempre me amaram e me incentivaram a realizar todos os meus sonhos.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por todas as bênçãos que recebo em minha vida, uma delas por conseguir entrar no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia na Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba, e com saúde e perseverança chegar a essa etapa da formação.

Aos meus pais Adriana Alcântara Nepomuceno Pena e Wilson Roberto Pena, pois a presença e o amor de vocês fez e faz diferença na minha vida e na pessoa em que sou. Acredito que esta monografia é a prova de que os esforços de vocês pela minha educação valeram a pena.

Ao meu irmão Matheus Nepomuceno Pena que sempre me incentivou e acreditou que eu seria capaz de enfrentar os desafios que a vida me apresentasse e, sobretudo, por sempre estar ao meu lado em todos esses momentos.

Ao meu namorado Mateus Inácio Rocha de Oliveira que acima de tudo é meu melhor amigo e há seis anos divide comigo todos os momentos felizes e difíceis de minha vida. Obrigada pela compreensão, incentivo e apoio durante a construção da minha monografia.

Ao meu orientador Prof. Dr. Geraldo Tadeu Souza por aceitar conduzir o meu trabalho de pesquisa e durante todo esse processo me manter motivada, me dar valiosos conselhos e me fazer pensar e repensar. Acredito que seus conhecimentos fizeram grande diferença no resultado deste trabalho.

Às minhas amigas de graduação Beatriz da Silva Assunção e Caroline Lurdes Silva que compartilharam comigo inúmeros desafios e conquistas ao longo desta jornada e pela amizade que construímos para além da universidade.

Às minhas amigas de docência Gislene, Nathália Souza e Camila Di Giulio que durante minha experiência como estagiária muito me ensinaram com seus modos de falar, agir e pensar nas crianças.

A Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba, todos os professores do meu curso e ao assistente administrativo Celso Alves Pessoa pelo comprometimento, dedicação e constante luta por uma educação democrática e de qualidade.

Tudo no mundo está dando respostas, o que demora é o tempo das perguntas.

(José Saramago)

## RESUMO

A presente monografia tem como objetivo geral compreender como o domínio de práticas de consciência fonológica contribui para a alfabetização e os letramentos a partir dos fundamentos teóricos e reflexões sobre as práticas de Soares (2017) e Morais (2019). Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental que busca problematizar alguns conceitos relacionados direta e indiretamente à consciência fonológica e analisar, em uma perspectiva de brincar alfabetizando e alfabetizar letrando, práticas em relatos de professoras e jogos na transição entre o último ano da Educação Infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental. Com relação ao conceito de consciência fonológica, foi possível observar que, pelas colocações de Morais (2019), esse conceito não deve ser visto no singular e sim como uma “constelação de habilidades” que envolve, segundo Soares (2017), a consciência lexical, a consciência silábica, a consciência de rimas e aliterações e a consciência fonêmica. A respeito dos relatos e jogos, foi possível evidenciar que o professor desempenha um papel central tanto no planejamento das situações, com utilização de jogos para ajudar no processo de alfabetização e letramento das crianças, quanto no acompanhamento dos alunos durante sua realização. Nesse sentido, a pesquisa nos possibilita compreender a importância de construirmos, como professores alfabetizadores, um trabalho pedagógico em que nós e as crianças possamos construir momentos de brincadeiras com as palavras e de reflexão sobre suas partes sonoras.

**Palavras-chave:** Consciência fonológica. Brincar alfabetizando. Alfabetizar brincando. Educação Infantil. Ensino Fundamental.



## ABSTRACT

This monograph has the general objective of understanding how the domain of phonological awareness practices contributes to literacy and literacies from the theoretical foundations and reflections on the practices of Soares (2017) and Morais (2019). It is a bibliographic and documentary research that seeks to problematize some concepts directly and indirectly related to phonological awareness and to analyze, in a perspective of playing literacy and literacy literacy, practices in teachers' reports and games in the transition between the last year of Early Childhood Education and the first year of elementary school. Regarding the concept of phonological awareness, it was possible to observe that, according to Morais (2019), this concept should not be seen in the singular, but as a "constellation of skills" that involves, according to Soares (2017), lexical awareness, syllabic awareness, awareness of rhymes and alliterations and phonemic awareness. Regarding the reports and games, it was possible to show that the teacher plays a central role both in the planning of situations, with the use of games to help in the process of literacy and literacy of children, and in the monitoring of students during their realization. In this sense, the research enables us to understand the importance of building, as literacy teachers, a pedagogical work in which we and children can build moments of playing with words and reflecting on their sound parts.

**Keywords:** Phonological awareness. Playing literacy. Literacy while playing. Child education. Elementary School.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Facetas da aprendizagem inicial da língua materna português brasileiro oral e escrita	18
Figura 2 - Evolução do número de matrículas na pré-escola, com crianças pequenas de quatro a cinco anos, no Brasil, entre os anos 2015 a 2019	24
Figura 3 - Registros comportamentais de Pedro	29
Figura 4 - Exemplo de símbolos de um código criado por Maria, uma criança que já domina o SEA	37
Figura 5 - Propriedades do SEA que o aprendiz precisa reconstruir para se tornar alfabetizado	38
Figura 6 - Níveis e habilidades da consciência fonológica que podemos promover no dia a dia no último ano da Educação Infantil	47
Figura 7 - Relato da professora Marieta Chaves sobre o trava-língua <i>O rato roeu a roupa do rei de roma</i>	53
Figura 8 - Modelo das fichas do jogo <i>Batalha das palavras</i>	58
Figura 9 - Relato da professora Marieta Chaves sobre a cantiga infantil <i>A barata diz que tem</i>	62
Figura 10 - Relato da professora Marieta Chaves sobre <i>A casa e seu dono</i>	69
Figura 11 - Modelo do tapete e das cartelas	73
Figura 12 - Modelo da cartela e das fichas com as palavras escritas	76
Figura 13 - Percentuais médios de acertos obtidos pelos alunos das duas turmas no que concerne ao domínio de certas convenções do SEA em março, julho e dezembro no último ano da Educação Infantil	79
Figura 14 - Percentuais médios de acertos obtidos pelos alunos das duas turmas nas tarefas de consciência fonológica em março, julho e dezembro no último ano da Educação Infantil	80
Figura 15 - Distribuição percentual dos alunos das duas turmas quanto ao nível de compreensão da escrita alfabética em março, julho e dezembro no último ano da Educação Infantil	81
Figura 16 - Níveis e habilidades da consciência fonológica que podemos promover no dia a dia no primeiro ano do Ensino Fundamental	89

Figura 17 - Relato da professora Suzani dos Santos Rodrigues	92
Figura 18 - Modelo das cartas do jogo <i>Baralho formar palavras</i>	97
Figura 19 - Padrões silábicos do português	99
Figura 20 - Relato da professora Maria Solange sobre o poema <i>Leilão de Jardim</i>	103
Figura 21 - Modelo das cartelas do jogo <i>Bingo das letras atrapalhadas</i>	105
Figura 22 - Relato da professora Suzani dos Santos Rodrigues sobre a parlenda <i>Quem cochicha o rabo espicha</i>	108
Figura 23 - Relato da professora Maria Sonaly sobre o trava-língua <i>Farofa feita com farinha fofa faz a fofoca feia</i>	111
Figura 24 - Modelo do jogo <i>Trilha das rimas</i>	114
Figura 25 - Modelo dos componentes do jogo <i>Dado sonoro</i>	116
Figura 26 - Modelo das fichas do jogo <i>Palavra dentro de palavra</i>	127
Figura 27 - Relato da professora Marieta Chaves sobre o jogo <i>Palavra dentro de palavra</i>	129

## LISTA DE SIGLAS

Abralin - Associação Brasileira de Linguística

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

Ceale - Centro de alfabetização, leitura e escrita

CEEL - Centro de Estudos em Educação e Linguagem

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA - Educação de jovens e adultos

Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC - Ministério da Educação

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNAIC - Pacto nacional pela alfabetização na idade certa

PNE - Plano Nacional de Educação

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

SEA - Sistema de escrita alfabética

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>13</b>
<b>2 ALGUMAS NOTAS METODOLÓGICAS E REFLEXÕES SOBRE AS LEGISLAÇÕES</b>	<b>16</b>
<b>3 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: ORALIDADE E ESCRITA</b>	<b>26</b>
3.1 MAS, AFINAL, O QUE É CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA?	26
3.2 HAVERÁ UM MOMENTO PRECISO DO INÍCIO DA ALFABETIZAÇÃO E DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA PELA CRIANÇA?	29
3.3 ALÉM DA ORALIDADE, É IMPORTANTE PROMOVER O DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES DE REFLEXÃO FONOLÓGICA PELA ESCRITA? POR QUE A ESCRITA ALFABÉTICA É UM SISTEMA NOTACIONAL E NÃO UM CÓDIGO?	33
3.4 QUAL É A RELAÇÃO ENTRE A APROPRIAÇÃO DO SEA E O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA?	42
<b>4 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO FINAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	<b>46</b>
4.1 QUAIS HABILIDADES DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA PODEM SER PROMOVIDAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL?	46
4.1.1 Consciência lexical: como construir práticas didáticas para brincar alfabetizando?	50
4.1.2 Consciência silábica: como construir práticas didáticas para brincar alfabetizando?	60
4.1.3 Consciência de rimas e aliterações: como construir práticas didáticas para brincar alfabetizando?	67
4.2 SERÁ QUE CONSTRUIR UM PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO QUE ENVOLVA ESSAS REFLEXÕES FONOLÓGICAS REALMENTE FAZ DIFERENÇA NO DIA A DIA DO ÚLTIMO ANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL?	77
<b>5 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL</b>	<b>86</b>
5.1 HETEROGENEIDADE EM SALA: O QUE FAZER NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL?	86
5.1.1 Consciência silábica: como alfabetizar letrando em sala de aula?	91
5.1.2 Consciência lexical: como alfabetizar letrando em sala de aula?	101
5.1.3 Consciência de rimas e aliterações: como alfabetizar letrando em sala de aula?	106
5.1.4 Consciência fonêmica: como alfabetizar letrando em sala de aula?	118
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>130</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>134</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Tudo começou no dia vinte e três de março de 2020, quando fui afastada do estágio remunerado devido à recomendação do isolamento social, desencadeado pelo COVID-19. Tendo em mente a possibilidade de usar esse período para adiantar, na medida do possível, as demandas da disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), comecei a pensar sobre os possíveis assuntos de pesquisa que poderia dedicar a este trabalho.

Refleti então, neste momento, sobre as impressões pessoais que me marcaram no campo acadêmico e no ambiente de trabalho. Quando estagiária, ainda no primeiro ano da faculdade, em 2017, auxiliei uma turma do segundo ano do Ensino Fundamental anos iniciais em uma escola da rede pública da cidade de Alumínio. Entre 2019 e o começo de 2020, acompanhei uma turma do primeiro ano no Centro Educacional SESI 192.

Nesse período, tive muitos contatos com práticas de alfabetização e letramentos. Essas experiências, em certos momentos, foram enriquecedoras e, em outros, representaram práticas que, com certeza, não pretendo incorporar na minha docência. Entretanto, associando-as com vivências da graduação, todas elas, de algum modo, me fizeram refletir e levantar certos questionamentos.

Talvez você esteja se perguntando o por quê da palavra *letramentos* estar no plural. Neste primeiro momento, cabe entendermos que isso acontece pois quando falamos no processo de letramento devemos considerar diferentes tipos de letramentos, como o letramento visual, o letramento literário, o letramento escolar, o letramento digital e o letramento cartográfico. Essa delimitação surgiu a partir das contribuições do Prof. Dr. Márcio Antônio Gatti, examinador da banca, e poderemos observar que, ao longo dos capítulos, este trabalho dará uma ênfase ao letramento literário e ao letramento escolar, mas vamos guardar essa discussão para mais tarde.

Partindo desse interesse, resolvi estudar mais profundamente como o processo de apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA) acontece na alfabetização. No começo de abril, iniciei a leitura do livro da grande pesquisadora Magda Soares, **Alfabetização: a questão dos métodos** (SOARES, 2017). Nessa

obra, tive contato com conceitos e estudos que, na primeira leitura, foram novos para mim, mas, na mesma medida, foram muito esclarecedores e provocativos.

Compreendendo a alfabetização como um tema amplo com inúmeras possibilidades de ramificações, fui buscando um caminho, dentro das colocações de Soares (2017), que pudesse dialogar com esse meu impulso em estudar esse tema.

Também me dediquei à leitura de algumas produções escritas por Emillia Ferreiro como: **Com todas as letras** (FERREIRO, 2008) e **Reflexões sobre alfabetização** (FERREIRO, 1991). Pesquisando temas relacionados à alfabetização, em diferentes momentos, me interessei em entender melhor a consciência fonológica no aprendizado da escrita alfabética.

Desde 2017, quando iniciei minha graduação em Pedagogia, em diferentes momentos de debates na universidade e em minhas vivências como estagiária, observei certa dicotomia entre qual etapa da Educação Básica começar o processo de alfabetização e letramento. Encontrei, de um lado, professores que defendiam que esse processo deveria começar ainda na Educação Infantil. Por outro lado, observei que alguns educadores afirmavam que a compreensão do sistema alfabético de escrita, pela criança, deveria começar e terminar no Ensino Fundamental, anos iniciais.

Por isso, eu convido vocês a refletirmos, em diálogo com as colocações de Soares (2017) e Moraes (2019), a pergunta que tem gerado uma certa polêmica: haverá um momento preciso do início da alfabetização e da consciência fonológica pela criança? Tentaremos responder a pergunta ao longo do trabalho.

Na primeira parte, tecerei algumas notas metodológicas para a construção deste trabalho. Quanto ao ponto de vista teórico, apresentarei na segunda parte deste trabalho e no interior dos capítulos seguintes alguns conceitos que, pesquisando sobre o tema deste trabalho, considero fundamentais para, como diz Moraes (2019, p. 20), colocarmos “certos pingos nos is”.

A problematização da consciência fonológica no último ano da Educação Infantil será o tema da terceira parte. Olharei para esse ano a partir da oralidade, buscando elencar a importância de promover com as crianças, nos diferentes espaços, habilidades que envolvam a consciência lexical, a consciência silábica e a consciência de rimas e aliterações, a partir de textos poéticos da

tradição popular (cantigas, parlendas, trava-línguas, cordéis, adivinhas, lengalengas etc), poemas e jogos fonológicos.

Já na quarta parte, voltarei meu olhar, além da dimensão da oralidade, para a escrita no primeiro ano dos Anos Iniciais. Discutirei, também por uma perspectiva lúdica, por que e como construir, no dia a dia com as crianças, propostas que envolvam habilidades da consciência lexical, consciência silábica, consciência de rimas e aliterações e a consciência fonêmica.

Antes, porém, de aprofundarmos nosso estudo sobre como e por quê promover a consciência fonológica com as crianças pequenas na Educação Infantil e no primeiro ano dos Anos Iniciais, apresentaremos um pouco da nossa metodologia de pesquisa documental e bibliográfica.



## 2 ALGUMAS NOTAS METODOLÓGICAS E REFLEXÕES SOBRE AS LEGISLAÇÕES

Ao decidir que me dedicaria a compreender a consciência fonológica no aprendizado da escrita alfabética, sabia que era preciso delimitar ainda mais o assunto de pesquisa. Dessa forma, restringimos, eu e o meu orientador, a forma de abordar esse tema na transição entre o último ano da Educação Infantil e o primeiro ano dos Anos Iniciais e decidimos que, além da pesquisa bibliográfica, faríamos um estudo documental para entender como a **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)** aborda a consciência fonológica, uma capacidade que a criança vai construindo, ao longo da compreensão do SEA, de se concentrar nos sons das palavras e segmentá-los.

Além de olharmos para a BNCC, sabíamos que para pensarmos sobre a pergunta referente a qual etapa da Educação Básica começar o processo de alfabetização e letramento também precisaríamos, mesmo que de forma breve, fazer um estudo documental para entender como a **Constituição Federal**, a **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)**, o **Plano Nacional de Educação (PNE)** e o **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC)** entendem a criança e seu direito à educação.

Assim, ao esmiuçarmos o assunto de pesquisa deste trabalho, pesquisei fontes documentais que se dedicassem, especialmente, às relações entre consciência fonológica, a alfabetização e os letramentos nestas etapas da Educação Básica. Encontrei o livro **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização** (MORAIS, 2019), recém publicado por Artur Gomes de Moraes que, segundo Soares na orelha do livro, “foi pioneiro no Brasil nos estudos e pesquisas sobre as relações entre a consciência fonológica e alfabetização”.

Moraes, desde 1986, em sua dissertação de mestrado pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), vem tecendo argumentações e reflexões a respeito da consciência fonológica em crianças (Educação Infantil e Anos Iniciais) e adultos (EJA) brasileiros em contexto escolar. O interessante é que, desde então, em suas numerosas pesquisas, Moraes apresenta esse interesse didático, reconhecendo a necessidade de se pensar práticas reais que os

professores desenvolvem em suas salas de aula para promover a consciência fonológica.

Ainda no final da década de 80, Moraes discutiu a necessidade de trabalhar com os estudantes práticas de leitura e produção de textos reais, aqueles que verdadeiramente circulam em nossa sociedade. Isso me permite pensar, em diálogo com Magda Soares, na importância de se alfabetizar letrando ou letrar alfabetizando.

Nessa linha de reflexão, cabe a nós professores entender a alfabetização como um processo complexo, que envolve diferentes letramentos. Vamos pensar, como sugere Soares (2017), na alfabetização como uma das facetas de uma pedra lapidada, que na compreensão inicial da língua materna oral e escrita se somam com outras facetas

para compor o todo que é produto desse processo: alfabetização e letramento. Uma só faceta de uma pedra lapidada não é uma pedra; um só componente - faceta - do processo de aprendizagem da língua escrita não resulta no produto: a criança *alfabetizada* e inserida no mundo da cultura escrita, criança *letrada*. (SOARES, 2017, p. 33).

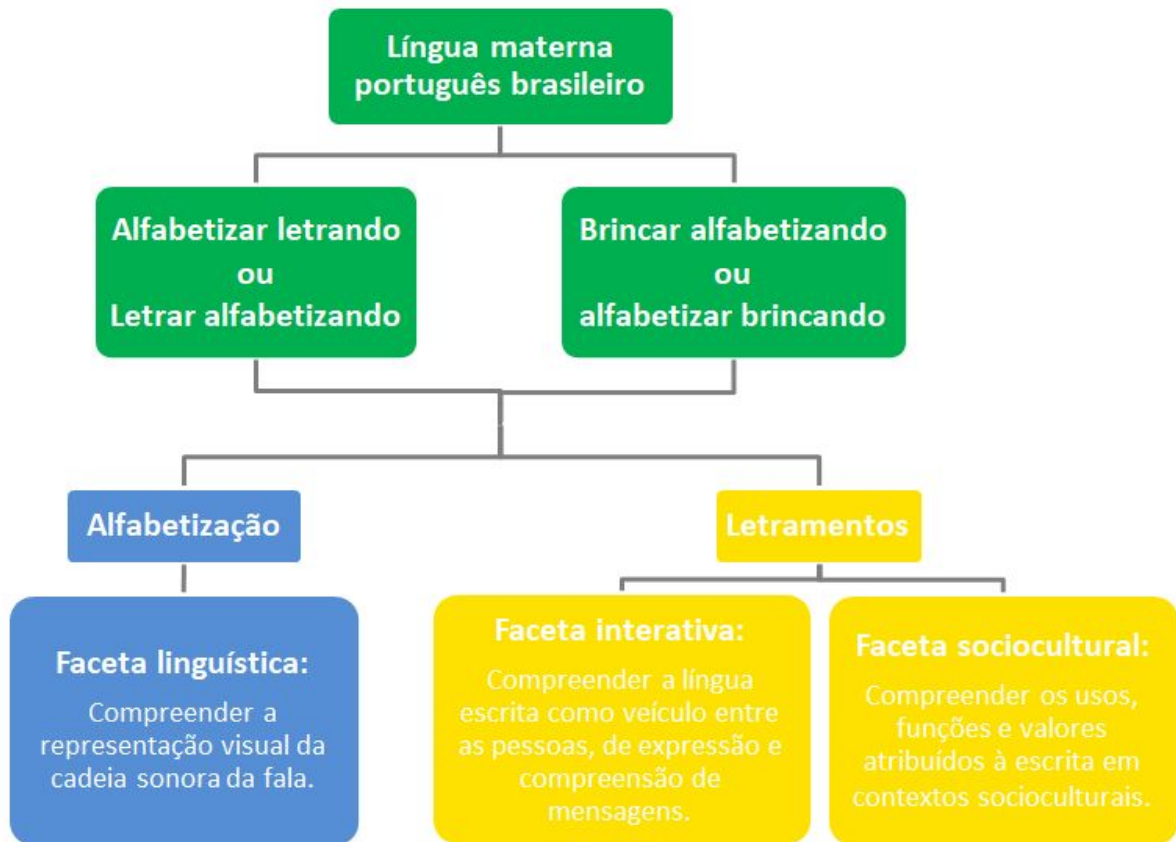
Isso nos permite compreender que em nossas propostas de aprendizagem inicial da língua materna do português brasileiro, nós, educadores, devemos considerar a faceta linguística, a faceta interativa e a faceta sociocultural e seus diferentes objetos da aprendizagem.

Mas o que isso quer dizer? Segundo Soares (2017) isso significa afirmar que a faceta linguística, que ela reserva para a designação de alfabetização, tem como objeto da aprendizagem “a representação visual da cadeia sonora da fala”. (SOARES, 2017, p. 28). A faceta interativa põe foco na “língua escrita como veículo entre as pessoas, de expressão e compreensão de mensagens” (SOARES, 2017, p. 29) e a faceta sociocultural pensa nos “usos, funções e valores atribuídos à escrita em contextos socioculturais”. (idem, p. 29). Estas duas últimas facetas são consideradas pela autora como letramentos. Para facilitar a visualização desta pedra lapidada, vejamos a Figura 1<sup>1</sup>:

---

<sup>1</sup> Por saber que as cores são elementos que aguçam a curiosidade, ao construir a Figura 1, e outras apresentadas neste trabalho, optei por brincar com as misturas de cores. Na Figura 1, por exemplo, utilizei as cores primárias azul e amarela para representar, respectivamente, a alfabetização e os letramentos, as quais, juntas, fazem parte da perspectiva do alfabetizar letrando e brincar alfabetizando e, por isso, são registradas com a cor secundária verde. Para fazer essas misturas utilizei o aplicativo **Real Color Mixer**, disponível para android, que simula a mistura de tintas reais

Figura 1 - Facetas da aprendizagem inicial da língua materna português brasileiro oral e escrita



Produzida pela autora deste trabalho a partir das definições propostas por Soares (2017, p. 28-29).

A partir desta figura, podemos analisar que, apesar de considerarmos as especificidades dos diferentes objetos da aprendizagem de cada uma das facetas, para se alfabetizar letrando ou letrar alfabetizando é preciso considerar esse processo em sua totalidade. Por isso é fundamental, no contexto escolar, elaborarmos um planejamento que consiga “conciliar a reflexão sobre as palavras e sobre sua notação com práticas de leitura e produção de textos” tão presentes em eventos de letramentos de nossa sociedade. (MORAIS, 2019, p. 132).

Pensando especificamente sobre o processo de letramento e reconhecendo que, como mencionado anteriormente, esse processo envolve diferentes letramentos cabe a nós, a partir dos objetivos deste trabalho, compreender o que se entende por letramento escolar e por letramento literário.

---

(por exemplo, tintas a óleo ou acrílicas) em diferentes proporções. (Disponível em: <https://play.google.com/store/apps/details?id=pl.apelgrim.colormixer&hl=en>).

O letramento escolar envolve, segundo o verbete *letramento escolar* do Ceale, os diferentes usos, práticas e significados que atribuímos à língua escrita no ambiente escolar. Por assim dizer,

tal designação decorre da compreensão de que o letramento varia de acordo com o contexto em que ocorrem eventos de letramento. Ler e escrever na escola são processos que se diferenciam de ler e escrever fora da escola, pois *o quê, como, quando, para que* se lê ou se escreve na escola são aspectos definidos a partir das especificidades dessa instituição, que visa, em última instância, ao ensino e à aprendizagem. A expressão *letramento escolar*, portanto, aponta para diferenças entre práticas de leitura e escrita desenvolvidas dentro e fora da escola. (CASTANHEIRA, 2014).

Nesse sentido, como nos ensina Castanheira (2014), cabe a nós educadores compreender a escola como instituição promotora de inclusão social que, conseqüentemente, deve tentar diminuir a distância entre o mundo escolar e aquilo que acontece para além dos muros da escola, reconhecendo “práticas culturais, experiências linguísticas e conhecimentos sobre a escrita que os alunos desenvolvem fora da escola e que poderiam servir de recursos para as reflexões propostas pela escola”. (CASTANHEIRA, 2014).

Essa perspectiva é, segundo Castanheira (2014), “especialmente relevante nos anos iniciais de escolarização, tendo em vista os objetivos de inclusão social e de ampliação dos repertórios de conhecimentos e habilidades de crianças de grupos sociais diferenciados”.

Já o letramento literário, que também será enfatizado neste trabalho, é, segundo o verbete *letramento literário* do Ceale, “o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem”. (COSSON, 2014). Quando voltamos nosso olhar para o ambiente escolar, observamos que esse letramento pode englobar diferentes ações pedagógicas, mas, para Cosson (2014), existem quatro características fundamentais sobre o letramento literário.

Em primeiro lugar, não há *letramento literário* sem o contato direto do leitor com a obra, ou seja, é preciso dar ao aluno a oportunidade de interagir ele mesmo com as obras literárias. Depois, o processo do *letramento literário* passa necessariamente pela construção de uma comunidade de leitores, isto é, um espaço de compartilhamento de leituras no qual há circulação de textos e respeito pelo interesse e pelo grau de dificuldade que o aluno possa ter em relação à leitura das obras. Também precisa ter como objetivo a ampliação do repertório literário, cabendo ao professor acolher no espaço escolar as mais diversas manifestações culturais, reconhecendo que a literatura se faz presente não apenas nos textos escritos, mas também em outros tantos suportes e meios. Finalmente, tal objetivo é atingido quando se oferecem atividades sistematizadas e contínuas direcionadas para o

desenvolvimento da competência literária, cumprindo-se, assim, o papel da escola de formar o leitor literário. (COSSON, 2014).

A partir dessas definições de letramento escolar e literário, a Figura 1 nos permite ainda compreendermos que quando falamos em alfabetizar letrando ou brincar alfabetizando, precisamos entender que esse processo parte da nossa língua materna, o português brasileiro. É comum, nesse sentido, chamarmos, ainda hoje, nossa língua simplesmente de português, Bagno (2013, p. 30) nos ensina que esse rótulo não pode nos iludir “brasileiros e portugueses falam **duas línguas diferentes**, muito aparentes, é claro, mas com elementos gramaticais suficientemente distintos para que sejam consideradas como duas línguas”.

Se voltarmos nosso olhar para a história de nossa sociedade, perceberemos que durante muitos anos o Brasil viveu um processo colonial e como tal, sabemos que “a independência de uma ex-colônia não se obtém apenas por decreto: é necessário também um longo processo de descolonização dos hábitos, das mentalidades, dos mitos culturais que tiveram tanto tempo para se arraigar entre nós”. (BAGNO, 2013, p. 26).

No plano da língua,<sup>2</sup> o português brasileiro, diante desse processo de colonização e descolonização, apresenta segundo Bagno (2013, p. 32) traços conservadores “isto é, características do português quinhentista que já desapareceram da língua contemporânea falada em Portugal” e traços inovadores “surgidos das forças sociais e dos processos cognitivos que impulsionam a mudança linguística”.

As relações entre consciência fonológica e alfabetização foram se tornando consensual, como propõe Morais (2019, p. 49), ainda nos anos de 1980. Nessa época, se começou a entender que a criança ou o adulto, ao desenvolver algumas habilidades da consciência fonológica, avança no aprendizado inicial da leitura e da escrita, ao mesmo tempo em que dominando o SEA, passa a ser capaz de fazer certas reflexões fonológicas.

---

<sup>2</sup> Foge aos objetivos desta monografia examinar detalhadamente as especificidades do português brasileiro, mas caso você queira se aprofundar nesse debate, Bagno (2013, p. 32-36) sintetiza as quarenta principais características gramaticais do português brasileiro. Caso queira, ainda, conhecer algumas diferenças entre o português europeu e o português brasileiro, leia Soares (2017, p. 97-103).

Pensando nessas relações, eu me pergunto: como podemos promover, em uma concepção de alfabetizar letrando e brincar alfabetizando, na transição entre o último ano da Educação Infantil e o primeiro do Ensino Fundamental, a consciência fonológica com as crianças? Por que é necessário, nesses anos, pensarmos e construirmos propostas de ensino que abordem reflexões fonológicas?

São essas perguntas que, no decorrer deste trabalho, serão aprofundadas, em torno do nosso objetivo geral que é compreender como o domínio de práticas de consciência fonológica contribui para a alfabetização e os letramentos. Para dar conta desse objetivo geral, organizamos nossas reflexões em torno de três objetivos específicos:

1. Compreender alguns conceitos relacionados, direta e indiretamente, à consciência fonológica;
2. Analisar práticas de consciência fonológica no último ano da Educação Infantil e
3. Analisar práticas de consciência fonológica no primeiro ano dos Anos Iniciais.

Antes de responder a estes objetivos, vamos traçar um breve histórico sobre a legislação brasileira e o direito das crianças referente à Educação Infantil a partir da década de 1980, quando

diferentes setores da sociedade, como organizações não-governamentais, pesquisadores na área da infância, comunidade acadêmica, população civil e outros, uniram forças com o objetivo de sensibilizar a sociedade sobre o direito da criança a uma educação de qualidade desde o nascimento. (PASCHOAL; MACHADO, 2011, p. 85).

Em resposta a esse esforço coletivo, em 1988, a **Constituição Federal** (BRASIL, 1988) em seu artigo 208 reconheceu o dever do Estado em garantir o atendimento em creche e pré escola às crianças de zero a seis anos de idade. Nesse momento as crianças dessa faixa etária começaram a ser percebidas como sujeitos de direitos. Assegurar-lhes representou “um marco decisivo na afirmação dos direitos da criança no Brasil”. (LEITE FILHO, 2001, p. 31 *apud* PASCHOAL; MACHADO, 2011, p. 85).

Em diálogo com a Constituição Federal, em 1996 foi aprovada, por meio da Lei nº 9.394/96, a **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** (BRASIL 1996). Em relação a esse documento, é importante saber que o sistema educacional

brasileiro é dividido em Educação Básica e Ensino Superior e foi a partir da LDB que a Educação Básica passou a ser estruturada por etapas e modalidades de ensino.<sup>3</sup>

Antes da publicação desse documento, a primeira etapa que fazia parte da Educação Básica era o Ensino Fundamental. Mas, a partir de 1996, a Educação Infantil foi incorporada como primeira etapa da Educação Básica. Segundo o artigo 29 da LDB, a Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança, complementando a ação da família e da comunidade e será oferecida em creche e pré-escola. (BRASIL, 1996).

Desde sua publicação em 1996 no Diário Oficial da União, a LDB vem sofrendo inúmeras modificações. Podemos destacar, nesse sentido, que, em 2006, em decorrência da alteração na LDB por meio da Lei nº 11.274, o Ensino Fundamental passou a ter duração de nove anos, o que fez com que as crianças fossem matriculadas nessa etapa da Educação Básica aos seis anos de idade. Com isso a Educação Infantil, a partir dessa data, passou a corresponder à faixa etária de zero a cinco anos de idade e não mais até aos seis anos. (BRASIL, 1996).

Devemos considerar, ainda, as alterações substanciais feita na LDB, em 2013, por meio da Lei nº 12.796. Sabemos, como mencionado anteriormente, que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e que é oferecida, conforme estabelece a BNCC, em creche (com bebês de zero a um ano e seis meses e crianças bem pequenas de um ano e sete meses a três anos e onze meses) e pré-escola (com crianças pequenas de quatro a cinco anos e onze meses). A partir da Lei nº 12.796, o artigo 4 da LDB passou a considerar a matrícula obrigatória na pré-escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio. (BRASIL, 1996).

Na prática, o que mudou? Antes da publicação dessa lei, a obrigatoriedade da matrícula estava restringida ao Ensino Fundamental. Entretanto, em 2013, a obrigatoriedade se estendeu à Educação Básica, em sua etapa da pré-escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio. (BRASIL, 1996).

O documento, em diálogo com o **Estatuto da Criança e do Adolescente** (BRASIL, 1990), estabelece que em relação à essa obrigatoriedade é,

---

<sup>3</sup> A Educação Básica apresenta, atualmente, três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Em relação às modalidades, a Educação Básica engloba: a educação escolar indígena, a educação especial, a educação do campo, a educação escolar quilombola, a educação de jovens e adultos (EJA) e a educação profissional.

de acordo com a redação dada pela Lei nº 12.796 no artigo 1 da LDB, dever do Estado oferecer as vagas nas instituições, mas é, segundo o artigo 6, dever dos pais ou responsáveis matricular as crianças na pré-escola a partir dos quatro anos de idade.

Para se adequarem a essa nova exigência, segundo o Ministério da Educação (PORTAL, 2020), as redes municipais e estaduais de ensino tiveram até 2016 para acolher os alunos entre quatro a dezessete anos.

Em relação ao atendimento na Educação Infantil na pré-escola é importante nos atentarmos que, em 2014, o Congresso Nacional sancionou por meio da Lei Nº 13.005/14 o **Plano Nacional de Educação** (BRASIL, 2014). Esse documento, cuja vigência é de dez anos, determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024 e, em sintonia com a Constituição Federal, estabelece, na meta 1, a universalização do atendimento escolar na faixa etária de 4 a 5 anos.

Diante dessa breve contextualização sobre a legislação brasileira, podemos compreender que a Educação Infantil como direito da criança foi assegurada tardiamente na Constituição Federal de 1988 e que a matrícula obrigatória se restringe à pré-escola.

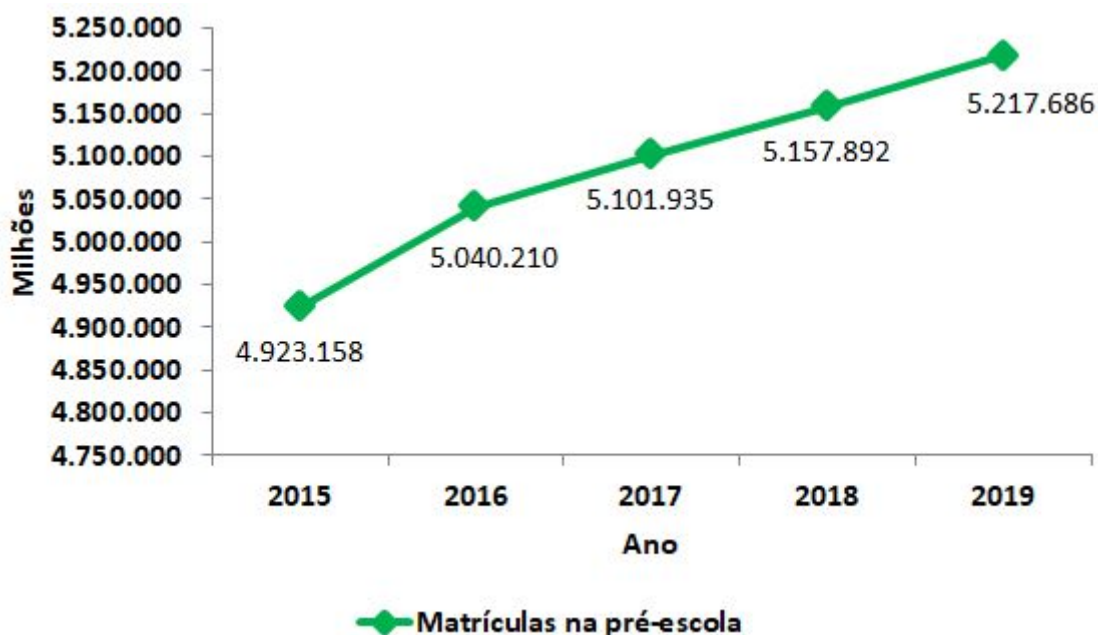
Eu pergunto para vocês: será que hoje, em 2020, todas as crianças pequenas entre quatro e cinco anos e onze meses estão matriculadas na pré-escola?

Para responder a essa pergunta, fui analisar os dados do Censo Escolar, que é uma pesquisa estatística realizada anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão do Ministério da Educação, para oferecer um diagnóstico sobre a Educação Básica brasileira. Essa pesquisa é declaratória, de abrangência nacional e coleta informações de todas as escolas públicas e privadas, nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, seus respectivos gestores, turmas, alunos e profissionais escolares em sala de aula.

Nesse sentido, analisando e comparando os dados do Censo Escolar dos anos 2018 e 2019, eu construí a Figura 2 que apresenta a evolução de matrículas na pré-escola no Brasil durante os anos 2015 a 2019.



Figura 2 - Evolução do número de matrículas na pré-escola, com crianças pequenas de quatro a cinco anos, no Brasil, entre os anos 2015 a 2019



Produzida pela autora deste trabalho a partir do gráfico sobre a evolução do número de matrículas na Educação Infantil segundo etapas de ensino no Brasil entre 2015 a 2019, elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica.

A partir da análise da Figura 2, podemos observar que de 2015 a 2019 o número de matrículas na pré-escola vem crescendo, apresentando um crescimento de 6% ao longo desses anos. (BRASIL, 2020).

Os dados apresentados no **Censo da Educação Básica 2019: Resumo Técnico** (BRASIL, 2020) nos permite averiguar que as 102.335 mil instituições escolares da rede municipal e privada que oferecem pré-escola no Brasil atendem mais de 5,2 milhões de crianças em nosso país, o que corresponde, aproximadamente, em comparação com o **Censo da Educação Básica 2018: Principais resultados** (BRASIL, 2019), a 92,8% das crianças de quatro a cinco anos e onze meses de idade.

Apesar do aumento de matrícula na pré-escola nos últimos anos, esse número nos mostra que ainda em 2019 não havíamos alcançado a universalização da pré-escola, prevista para 2016 de acordo com a meta 1 do PNE, e que ainda temos um caminho a percorrer.

Após especificar a metodologia de pesquisa e os objetivos deste trabalho e trazer algumas reflexões sobre as legislações referente a Educação Infantil, convido vocês a aprofundarmos, na segunda parte deste trabalho, nossa visão teórica sobre a consciência fonológica e como disse na introdução, colocarmos “certos pingos nos is”. (MORAIS, 2019, p. 20).

### 3 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: ORALIDADE E ESCRITA

#### 3.1 MAS, AFINAL, O QUE É CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA?

No início da década de 1970, surgiram no mundo dos periódicos científicos de língua inglesa alguns estudos precursores no que hoje chamamos de consciência fonológica, mas que nesse momento inaugural recebia, como propõe Soares (2017), a denominação genérica de consciência linguística. Esses estudos trouxeram consigo descobertas importantes para a época, sobretudo por reconhecer “a importância de que a criança, para compreender o princípio alfabético, desenvolva sensibilidade para a cadeia sonora da fala e reconhecimento das possibilidades de segmentação”. (SOARES, 2017, p. 167).

A partir desse momento, cresceu significativamente pesquisas que se dedicavam a compreender as relações entre a consciência fonológica e a alfabetização. Embora, nas últimas décadas, a maior parte desses estudos tenham sido escritos pensando particularmente sobre a língua inglesa, encontramos também numerosas pesquisas em outras línguas que comprovam essa relação. (SOARES, 2017, p. 196).

No que se refere ao português brasileiro, objetivo deste trabalho, essas pesquisas começaram a se difundir na década de 1980. Os primeiros trabalhos a estudar a consciência fonológica no Brasil foi o artigo escrito em 1981 por Terezinha Nunes Carraher e Lúcia Browne do Rego sobre realismo nominal na aprendizagem da leitura e a dissertação escrita no mesmo ano por Vilma Bezerra sobre reflexão metalinguística e aquisição de leitura em crianças de baixa renda. (MORAIS, 2019, p. 39-40).

Interessante mencionar que nessa mesma época e nos anos seguintes a consciência fonológica deixou de ser vista no singular. Morais (2019) nos explica, nesse sentido, que a partir de então “deixamos de ver a consciência fonológica como ‘uma’ coisa que a criança ‘tinha ou não tinha’ e passamos a tratá-la como uma ‘constelação’ de habilidades (GOUGH; LARSON; YOPP, 1995 *apud* MORAIS, 2019, p. 50). Essas numerosas habilidades que se unem por trás do termo consciência

fonológica se diferencia entre si, segundo Morais (2019, p. 50-51), por três aspectos: unidade sonora, pela posição e pela operação cognitiva.

Vamos pensar primeiramente sobre como essas habilidades podem se diferenciar quanto à unidade sonora. Diante, por exemplo, das palavras *macaco*, *mamadeira* e *cadeira*, podemos pedir que as crianças observem a unidade sonora da sílaba ou a unidade sonora da rima. De modo que, se pedirmos que as crianças identifiquem quais dessas palavras começam com a mesma sílaba ou pedir que elas separem essas palavras em sílabas orais, as crianças vão se concentrar nas sílabas das palavras. Se pedirmos, por outro lado, que elas identifiquem quais dessas palavras rimam, elas vão se atentar para a rima das palavras.

É justamente essa diferença na dimensão da fala, tendo como objeto de reflexão de uma determinada habilidade: a palavra inteira; a sílaba; a rima de palavra; a aliteração e o fonema.

Diante desses exemplos, você consegue perceber que, a depender da unidade sonora que consideramos, será preciso voltar a atenção para o início, o meio ou o final da palavra? Isso se relaciona com a segunda distinção, referente à posição, das habilidades fonológicas apresentada por Morais (2019). Vamos pensar em outros exemplos, caso ainda não tenha ficado claro.

Diante das palavras *gola*, *bola* e *tatu*, ao solicitar que a criança identifique quais dessas palavras rimam, ela precisará analisar o início, o meio ou o fim da palavra?

Isso mesmo! Ela precisará observar o som final dessas palavras. Mas e se, perante as palavras *minhoca*, *lata* e *navio*, pedirmos para que a criança identifique qual dessas palavras começa com a mesma sílaba que *milho*, ela terá que observar o início, o meio ou o fim da palavra? Como estamos pedindo que observe a sílaba inicial, a criança terá que observar o som inicial das palavras.

Em relação a essas duas primeiras diferenças, quanto à distinção da unidade sonora e a posição que a unidade sonora ocupa no interior das palavras, Morais (2019, p. 52) afirma que elas “por si sós, fazem variar o nível de dificuldade

da atividade metafonológica<sup>4</sup>, e conseqüentemente, essas habilidades vão demandar diferentes operações cognitivas. Podemos observar, por exemplo, que

para segmentar uma palavra em sílabas a criança precisa apenas pronunciar, sequencialmente, o que concebe como pedaços orais daquela palavra. Já para subtrair o fonema inicial de uma palavra, o indivíduo precisa guardar a palavra em sua memória de curto prazo identificar e isolar seu fonema inicial e pronunciar em voz alta o que resta após a extração daquele som inicial. (MORAIS, 2019, p. 52).

Portanto, a distinção entre essa constelação de habilidades quanto à unidade sonora, pela posição e pela operação cognitiva faz com que cada habilidade tenha “graus de dificuldade variados e distintos momentos de aparição, na medida em que as crianças avançavam em seu aprendizado do sistema de escrita alfabética”. (MORAIS, 2019, p. 50).

Soares (2017) também compreende a consciência fonológica como um conceito que envolve múltiplas habilidades que se distinguem pela complexidade linguística e cognitiva. Pensando nisso, ela organizou, em seu livro, essas diferentes habilidades em quatro níveis: consciência lexical, consciência de rimas e aliterações, consciência silábica e consciência fonêmica.

Tomando como foco o processo de alfabetização e letramento de crianças brasileiras, Soares (2017, p. 170) afirma que “é fundamental distinguir e caracterizar os diferentes níveis da consciência fonológica segundo o segmento de fala considerado, uma vez que cada um desses níveis contribui para o processo de forma diferenciada e em etapas diversas do desenvolvimento”.

Procurando responder à pergunta que dá título a este tópico a partir do que estabelece a BNCC, vejo que pela importância que a consciência fonológica desempenha no processo de alfabetização e letramento pouco se fala sobre essa temática nesse documento. Apesar disso, nos dois momentos do texto em que a consciência fonológica é citada fica evidente que quando se fala em alfabetização não tem como desconsiderá-la. Nesse sentido, segundo a BNCC, os

processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do

---

<sup>4</sup> Soares (2017, p. 131) nos ensina que é possível encontramos uma variação da terminologia entre os estudiosos que estudam a consciência fonológica, o que explica, por exemplo, o fato de alguns pesquisadores acrescentarem o prefixo *meta* na palavra *metafonológica*.

alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua. (BRASIL, 2018, p. 89).

Diante de tal colocação, podemos nos perguntar se existe um momento ou uma etapa precisa para desenvolver com as crianças a consciência fonológica e o processo de alfabetização e letramento. É justamente essa questão que proponho discutir, mais detalhadamente, no tópico seguinte e em outros momentos deste trabalho.

### 3.2 HAVERÁ UM MOMENTO PRECISO DO INÍCIO DA ALFABETIZAÇÃO E DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA PELA CRIANÇA?

Pensando sobre a linguagem escrita, percebemos que ela está presente em nosso cotidiano. Desde muito cedo, antes de entrar na Educação Infantil, a criança convive com a escrita na sua vida pessoal. Diariamente, ela vivencia experiências com a língua escrita, observando a escrita nas embalagens de alimentos e brinquedos, nome de marcas, nas páginas de um livro, em uma lista de compras pendurada na geladeira, nos vídeos dos *youtubers*, nas legendas dos canais infantis de música, na televisão, ao passear de carro pela cidade, entre outras ocasiões. (SOARES, 2017, p. 342).

Da mesma forma, a criança, segundo Soares (2017, p. 140) “já aos 3, 4 anos, faz uso produtivo da língua para falar, ouvir e compreender”. A depender da experiência pessoal e escolar, ela já é capaz até de refletir, mesmo que inconscientemente, sobre as palavras e suas partes orais. (MORAIS, 2019, p. 35).

Essa curiosidade natural sobre as palavras da língua, pode ser melhor exemplificada, por duas cenas apresentadas por Moraes (2019, p. 30-34), referente a registros comportamentais de Pedro, um menino de classe média:

Figura 3 - Registros comportamentais de Pedro

#### *Cena 3*

Aos 3 anos e 8 meses, brincando de massinha na sala de jantar da casa da bisavó, Pedro disse, de repente, sem que ninguém lhe perguntasse:

- Vou fazer um bicho que começa com [ka]: “cavalo”!

#### Cena 4

Aos 4 anos e 4 meses, Pedro, sentado no banco de trás do carro, ia para natação com a mãe. De repente ele começou a ter uma série de *insights* sobre palavras e sobre a escrita destas, e foi falando:

- Mamãe, veja: [ma]-[ri]-[a]! “Maria” tem três letras. [Obs.: Maria é o nome de uma prima.]

A mãe achou engraçado e explicou:

- Veja, Pedro, para fazer um som, às vezes a gente junta mais de uma letra. O [ma] de “Maria” tem um “M” e um “A”; o [ri] tem um “R” e um “I”, e depois tem um “A”. Então, “Maria” tem cinco letras.

- Desculpe, mamãe, mas você está errada! “Maria tem três letras.

- Pepeu, mamãe só está explicando como é, mas por que você não pergunta para a tia Jô [professora da escola]?

- Mamãe, eu estou te falando: “Maria” tem três letras e pronto!

Continuando suas reflexões metalinguísticas<sup>5</sup>, Pedro disse:

- Mamãe, “chicote” é “Chico” com um “T”. [Obs.: Chico é o nome de um coleguinha na sala de aula.]

- É, Pepeu, você tem razão. Muito bem!

Pedro continuou falando o nome das coisas que via pela janela, enfatizando as divisões das palavras em sílabas (*mã - gue - ra, ar - vo - re, far - ma - cia*).

Ao passar diante da farmácia, e depois de ter escandido a palavra em três sílabas orais, falou:

- Mamãe, “farmácia” é parecido com “Márcia”, mas não é igual.

- Muito bem, meu filho! Você está sabido mesmo!

Extraída de Morais (2019, p. 30-34).

<sup>5</sup> A consciência fonológica se situa num âmbito de conhecimentos mais amplos, aqueles relacionados à consciência metalinguística. Mas o que é consciência metalinguística? Nas palavras de Soares (2017, p. 124) a consciência metalinguística que deve ser entendida “não apenas como capacidade de *ouvir* a língua, analisar seus ‘sons’ e relacioná-los com marcas gráficas, mas entendida também como capacidade de *refletir* sobre o texto escrito, sua estrutura e organização, suas características sintáticas e contextuais”. Para maiores informações veja, o capítulo “Consciência metalinguística e aprendizagem da língua escrita”. (SOARES, 2017, p. 123).

Nessas situações, Pedro nos permite compreender que as crianças “podem refletir cedo sobre as partes orais das palavras, brincando com as sílabas, com rimas e pensando sobre qual relação àqueles pedaços orais têm com as letras que usamos ao escrever”. (MORAIS, 2019, p. 35). Isso me possibilita supor que na pré-escola, final da Educação Infantil, as crianças pequenas, com quatro anos a cinco anos e onze meses, já começam a fazer reflexões fonológicas e já estão em pleno processo de alfabetização e letramento.

Esse processo de alfabetizar letrando é, para a criança, “um processo contínuo de desenvolvimento cognitivo e linguístico”. (SOARES, 2017, p. 341). Nesse sentido, as instituições escolares de Educação Infantil não podem interromper ou não alimentar esse processo. Pelo contrário, por meio de situações lúdicas, os professores, partindo do interesse e curiosidade das crianças, devem despertar em todas elas a curiosidade por “brincar com as palavras, tomando-as como objetos de reflexão no cotidiano sem que para isso tenham que ser submetidos, na Educação Infantil, a um ensino sistemático de alfabetização ou a treinos de pronúncia de fonemas isolados”. (MORAIS, 2019, p. 35).

Pensando, justamente, sobre essa perspectiva de alfabetizar letrando, Magda Soares, no livro **Letramento: um tema em três gêneros** (SOARES, 2009), afirma que

precisaríamos de um verbo "letrar" para nomear a ação de levar os indivíduos ao letramento... Assim, teríamos *alfabetizar* e *letrar* como duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria *alfabetizar letrando*, ou seja: ensinar a ler e a 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).

Em diálogo com o que propunha Ferreiro (1986) já nos anos de 1980, Soares (2017) considera a polêmica em torno de iniciar ou não a alfabetização nesta ou naquela idade, neste ou naquele segmento da Educação Básica como uma questão mal colocada. Isso porque, se a escola não der prosseguimento a esses processos é o mesmo que "desconhecer os contextos culturais em que as crianças estão imersas fora das paredes de instituições, é rejeitar o que elas já trazem de conceitos e conhecimentos, é ignorar o interesse que elas têm por ampliar seu convívio com a escrita e o uso dela". (SOARES, 2017, p. 342).



Pensando, especificamente, sobre o porquê ajudar as crianças pequenas, na pré-escola, a compreender o funcionamento do sistema de escrita alfabética pela promoção da consciência fonológica, Morais (2019) chama a atenção para o papel da escola na democratização do direito das crianças em viverem situações de desenvolvimento da consciência fonológica, pois, assim como Pedro,

algumas crianças (sobretudo de classe média) têm mais facilidade em se apropriar da escrita alfabética porque, espontaneamente ou a partir da experiência escolar, desenvolvem uma atitude curiosa de analisar as palavras que falam e escutam antes do primeiro ano do ensino fundamental, isso não pode ser generalizado para a maioria dos aprendizes, e é principalmente entre os filhos da camada popular que tal reflexão espontânea menos se evidencia. (MORAIS, 2019, p. 133).

Dessa forma, se essas crianças, sobretudo das camadas populares, não tiverem possibilidade de, ainda na pré-escola, refletir sobre a dimensão fonológica das palavras, elas podem entrar no Ensino Fundamental com muita dificuldade e estar muito dependentes da escolarização para desenvolver a capacidade de analisar fonologicamente as palavras e seus segmentos sonoros.

Se olharmos para essa questão segundo o que determina a BNCC, veremos que esse documento normativo, apesar de reconhecer que a criança vivencia logo ao nascer e na Educação Infantil diferentes práticas de letramentos, a ação pedagógica que priorize a alfabetização deve acontecer no decorrer dos dois primeiros anos do Ensino Fundamental (BRASIL, 2018, p. 89), de forma que, nesses dois anos sejam garantidas “amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos”. (BRASIL, 2018, p. 59).

Quando menciono, em diálogo com Soares (2017) e Morais (2019), que a criança já entra na pré-escola em pleno processo de alfabetização e letramento e que é preciso pensar práticas que a possibilite brincar e refletir fonologicamente com as palavras, não estou defendendo que seja antecipado o processo de alfabetização e que a criança saia dessa etapa da Educação Básica já alfabetizada, tão pouco que não seja respeitado seu tempo de viver, descobrir, explorar, interagir, brincar livremente em diferentes tempos e espaços e ser criança.

O que eu pretendi com este tópico foi explicar, mesmo que brevemente, o porquê neste trabalho defendo promover a consciência fonológica no último ano da Educação Infantil a partir dos conhecimentos, dúvidas e observações das crianças, em diálogo com textos poéticos da tradição popular, poemas e jogos fonológicos.

Após compreendermos a resposta à pergunta que dá título a este tópico, vamos, a seguir, buscar respostas para perguntas como: além da oralidade é importante promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica pela escrita? Por que a escrita alfabética é um sistema notacional e não um código?

### 3.3 ALÉM DA ORALIDADE, É IMPORTANTE PROMOVER O DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES DE REFLEXÃO FONOLÓGICA PELA ESCRITA? POR QUE A ESCRITA ALFABÉTICA É UM SISTEMA NOTACIONAL E NÃO UM CÓDIGO?

Quando pensamos na língua de forma geral, Marcuschi e Dionisio (2007, p. 31) nos ensinam que “a língua se manifesta e funciona em dois modos fundamentais: como atividade oral e como atividade escrita”. É comum, nesse sentido, ouvirmos expressões como “língua falada” e “língua escrita”. Eu, por exemplo, utilizei essas expressões ao longo deste trabalho. Entretanto, é importante entendermos que não estamos falando de duas línguas, mas sim de “dois modos de representação da mesma língua”. (MARCUSCHI; DIONISIO 2007, p. 32).

Para esses autores, quando voltamos nosso olhar para o ambiente escolar, nós percebemos que mesmo a língua oral apresentando um papel central no dia a dia da maioria das pessoas, é como língua escrita que ela é ali mais estudada. Nesse sentido, Marcuschi e Dionisio (2007, p. 127) afirmam que uma das razões desse privilégio da escrita em detrimento da oralidade “continua sendo a crença generalizada de que a escola é o lugar do aprendizado da escrita, e não da fala”.

Discordando dessa assertiva, Marcuschi e Dionisio (2007) nos explica que o fato da criança, em geral, já entrar na escola sabendo falar com propriedade e eficiência comunicativa não nos possibilita pressupor que a fala não precisa ser

ensinada. Pelo contrário, entendendo que não aprendemos a escrita apenas na escola, assim como a fala não envolve apenas o aprendizado espontâneo no nosso cotidiano, Marcuschi e Dionisio (2007, p. 14-15) acreditam que a “fala influencia a escrita, sobretudo no período inicial da alfabetização, já que a fala tem modos próprios de organizar, desenvolver e manter as atividades discursivas”.

Para eles, cada um desses modos de representação da língua possui sua história, suas especificidades e apresenta um papel importante a cumprir na sociedade e na escola, de modo que não existe razão alguma para desprestigiar a oralidade e supervalorizar a escrita ou acreditar que a oralidade e a escrita competem entre si.

Devemos, por outro lado, entender a fala e a escrita como “atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais e por isso não devem ser tratadas de maneira estanque e dicotômica”. (MARCUSCHI; DIONISIO 2007, p. 128).

Nesse sentido, é fundamental termos em mente que todas as línguas se desenvolvem, segundo Marcuschi e Dionisio (2007, p. 08), “em primeiro lugar na forma oral e são assim aprendidas por seus falantes. Só em segundo lugar desenvolve-se a escrita”. É justamente por isso que esses autores defendem a necessidade, tal como proposto pelos **Parâmetros Curriculares Nacionais** (PCN), de estudar as questões relacionadas à oralidade como um ponto de partida para entender o funcionamento da escrita.

O trabalho, em sala de aula, com ambas as modalidades da língua deve ocorrer em uma “visão dos gêneros e da produção textual discursiva, e não na relação das formas soltas e descontextualizadas”. (MARCUSCHI; DIONISIO 2007, p. 16). Pensando, portanto, na fala e na escrita como modalidades que permeiam nosso cotidiano sob a forma de gêneros textuais diversos, Castilho (1990) defende que na escola

a língua oral se constitui num excelente ponto de partida para o desenvolvimento das reflexões sobre a língua, por se tratar de um fenômeno “mais próximo” do educando, e por entreter com a língua escrita interessantes relações [...]. Sem dúvida, a língua escrita, aí incluída a língua literária, continuará a ser o objetivo da escola, mas vejo isto como um ponto de chegada. (CASTILHO, 1990, p. 110 *apud* MARCUSCHI; DIONISIO 2007, p. 128).

Foi a partir dessa reflexão que propus como um ponto de partida para a compreensão do SEA, em um primeiro momento, ainda na pré-escola, construirmos práticas pedagógicas envolvendo a consciência fonológica com uma ênfase na oralidade e, no primeiro ano do Ensino Fundamental, buscar vivências reais que enfatizem a escrita.

Se formos olhar o que diz o **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética** (BRASIL, 2012), veremos, nesse sentido, que “as crianças não começam a tentar compreender a escrita apenas quando entram no 1º Ano; elas podem avançar muito, no final da Educação Infantil, se vivenciarem, na escola, oportunidades para tal”. (BRASIL, 2012, p. 16). Pela possibilidade, como defendemos anteriormente, da leitura de histórias, de atividades de jogos com palavras e da reflexão com textos da tradição oral, como cantigas, trava-língua e parlendas.

No que se refere à ênfase na escrita que daremos ao primeiro ano do Ensino fundamental, esse documento, afirma, inclusive, que neste ano da Educação Básica “a mediação do professor deverá facilitar o contato do aluno com a escrita e ajudá-lo a construir os conhecimentos de modo gradativo, auxiliando-o a sistematizar os saberes”. (BRASIL, 2012, p. 20).

Dito isso, é fundamental delimitarmos o que estamos nos referindo como escrita alfabética, buscando responder a pergunta: por que a escrita alfabética é um sistema notacional e não um código?

Já discutimos em outros momentos deste trabalho que a escrita alfabética grafa os significantes, os sons da fala. Dessa forma, de acordo com Soares (2017, p. 46), para aprender a escrita alfabética a criança precisa aprender a converter os sons da fala em letras ou combinações de letras por meio da escrita e converter as letras ou combinações de letras em sons pela leitura. Ela explica que

essa “conversão” de sons em letra, de letras em sons, que é a essência de uma escrita alfabética, é, como dito anteriormente, uma invenção cultural que tem sido caracterizada ora como a invenção de um *código*, ora como a invenção de um *sistema de representação*, hora ainda como a invenção de um *sistema notacional*. (SOARES, 2017, p. 46).

A caracterização do sistema de escrita alfabético como um código é talvez a mais comum, e em decorrência disso, frequentemente, se associa à escrita

o verbo codificar e a leitura o verbo decodificar. Diante dessa caracterização, muitos pesquisadores, tanto no exterior como no Brasil, acreditam que “para se alfabetizar a criança precisa compreender o princípio alfabético, o que, para eles, significaria compreender que as letras substituem fonemas”. (MORAIS, 2019, p. 15).

Essa concepção, entretanto, tem sido apontada por muitos estudiosos como imprópria na forma como concebem a escrita alfabética, seu aprendizado e, conseqüentemente, seu ensino. Nesse sentido, Moraes (2019, p. 15) defende que reduzir a escrita alfabética a um código revela duas limitações na medida em que “simplifica a análise do complexo trabalho conceitual construído/vivenciado pelo aprendiz e adota uma visão adultocêntrica sobre como a criança aprende o alfabeto”.

Na mesma linha de reflexão, Soares (2017, p. 46) defende que um código é, na verdade, “em seu sentido próprio, um sistema que substitui (como o código morse, a escrita em Braille) ou esconde (como códigos de guerra, criados para garantir a segurança de comunicações) os signos de um outro sistema já existente”. (SOARES, 2017, p. 46).

Podemos esclarecer essas colocações ao analisar o exemplo disposto no PNAIC (BRASIL, 2012) de uma situação que ocorreu em uma turma do terceiro ano dos Anos Iniciais.

Em uma dia de aula, João e Maria, estudantes que já estavam alfabetizados e, conseqüentemente, liam e produziram pequenos textos com autonomia, após terminarem uma atividade antes dos outros colegas de sala começaram a se comunicar por meio de símbolos, com cartas enigmáticas. Esse código foi elaborado por Maria, tal como o que aparece na Figura 4, para que ela e seu colega João pudessem brincar de escrever mensagens secretas, que só eles conseguiriam ler, porque só eles sabiam o valor de cada símbolo do código.

Figura 4 - Exemplo de símbolos de um código criado por Maria, uma criança que já domina o SEA

A=◀	B=▶	C=▲	Ç=▼	D=△
E=▽	F=◁	G=▷	H=□	I=◀
J=→	K=↑	L=↓	M=0	N=↔
O=⇒	P=∪	Q=∪	R=^	S=∞
T=▲	U=▲	V=◀	W=▶	X=¶
Y=⊕	Z=#			

Produzida por Brasil (2012, p. 08).

Nessa situação podemos analisar que as crianças estavam, de fato, conversando ao memorizar as formas dos símbolos e substituí-las, no papel, pelas letras correspondentes do alfabeto. No entanto, isso só aconteceu porque as crianças já estavam alfabetizadas e foram capazes de incorporar, nessa situação, conhecimentos sobre as propriedades do sistema de notação alfabética de que não dispunham antes de estarem alfabetizadas (MORAIS, 2019).

Para uma criança que ainda não está alfabetizada, dominar a escrita alfabética é um processo bem mais complexo, que não se reduz a uma identificação de fonemas e à memorização das letras na escrita. Nesse processo, a criança precisa, segundo Morais (2019, p. 16), “vivenciar a mudança de esquemas mentais que construiu sobre a escrita, através de um processo que, paulatinamente, leva à compreensão das propriedades do alfabeto, passando por uma sequência de etapas evolutivas tal como demonstram Ferreiro e Teberosky (1979)”.

Se como vimos anteriormente, a teoria da psicogênese da escrita tem demonstrado que a compreensão do SEA se dá em etapas. As crianças, no decorrer dos diferentes níveis da escrita, vão, como demonstra Ferreiro (1985), construindo todo um trabalho cognitivo para criar hipóteses e explicações para duas grandes questões conceituais:

*O que a escrita representa/nota? (O que se nota/registra no papel tem a ver com características físicas/funcionais dos objetos ou tem a ver com a sequência de sons que formam os nomes dos objetos?) e como a escrita cria representações/notações? (Cada letra substitui o quê? o significado ou idéia da palavra como um todo? Partes que pronunciamos como as sílabas? segmentos sonoros menores que a sílaba?). (MORAIS; ALBUQUERQUE; LEAL, 2005, p. 42).*

Entretanto, para desvendar esses enigmas a criança ao longo do seu percurso nos diferentes níveis da psicogênese da escrita vai reconstruindo em sua mente as propriedades do sistema notacional<sup>6</sup>. Nas palavras desses autores, “para dominar um sistema notacional, o indivíduo precisa desenvolver representações adequadas sobre como ele funciona, isto é, sobre suas propriedades”. (MORAIS; ALBUQUERQUE; LEAL, 2005, p. 33).

Sobre isso, o PNAIC (BRASIL, 2012) apresenta uma lista, elaborada por Leal e Morais (2010) e Morais (2012), das propriedades do SEA que a criança precisa reconstruir em sua mente ao longo dos níveis da psicogênese da escrita, conforme apresentado na Figura 5.

Figura 5 - Propriedades do SEA que o aprendiz precisa reconstruir para se tornar alfabetizado

1. Escreve-se com letras, que não 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 na identidade das mesmas (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p, P, p).
3. A ordem das letras no interior da palavra 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 o 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 do português contêm, ao menos, uma vogal.

Apresentada em Brasil (2012, p. 10) e produzida, segundo esse documento, por Morais (2012).

<sup>6</sup> Uma notação “é um conjunto limitado de elementos; cada elemento tem uma forma específica, um nome e uma determinada posição no conjunto”. (TOLCHINSKY, 2003, p. 15 *apud* SOARES, 2017, p. 48). Nessa perspectiva, os principais exemplos de sistemas notacionais que a humanidade inventou são os sistemas de notação alfabética, o de numeração decimal, a notação musical e a cartografia. (MORAIS; ALBUQUERQUE; LEAL, 2005, p. 34).

Na medida em que os estudantes vão se apropriando desse conjunto de conhecimentos, eles passam por um processo que leva à compreensão da escrita. Para tanto, ao invés do investimento na memorização e em atos mecânicos, o ensino prioriza, de acordo com a Figura 5, o incentivo à reflexão, o que demanda, conseqüentemente, a identificação e o respeito à capacidade de compreensão de cada aluno.

Segundo Penha (2018, p. 09) essa “é uma abordagem que considera as capacidades de compreensão e o envolvimento ativo de quem aprende, o que redireciona a função e a atuação docentes”. Nesse sentido, como alfabetizadores é fundamental conhecermos tais propriedades para que, pensando na heterogeneidade da sala, possamos construir situações e tarefas desafiadoras que ajudem as crianças a dominar cada uma dessas propriedades e pensar, como demonstrou Ferreiro (1985), sobre o que a escrita nota e como a escrita cria notações.

Nesse sentido, “para um adulto, que não recorda o percurso evolutivo que viveu para compreender o SEA, pode soar estranho que a criança precise descobrir, por exemplo, que escrevemos com letras, que são diferentes de números e que não podem ser inventadas”. (BRASIL, 2012, p. 10). Mas essa é uma das descobertas que todas as crianças, em uma etapa inicial, precisam fazer para que possam, em um processo construtivo e progressivo, vir a compreender e dominar o SEA.

Precisamos, portanto, estar sempre atentos a toda essa complexidade que envolve a escrita alfabética, cuidando para não defender, conforme menciona Moraes (2019, p. 15), uma visão associacionista que enxerga a escrita alfabética como um código, acreditando que

a mente do aprendiz funcionaria como a dos adultos já alfabetizados. Isto é, a compreensão das propriedades do alfabeto - *o que a escrita nota* das palavras orais e *como a escrita nota aquilo que substitui* das palavras orais - já estaria pronto na mente do aprendiz que, para ser alfabetizado, bastaria somente ser treinado a segmentar palavras em seus fonemas e a memorizar os temas correspondentes. (MORAIS, 2019, p. 17-18).

Reconhecendo, portanto, que para alcançar o princípio alfabético a criança precisa compreender todas essas propriedades do SEA, algumas bem antes de entender que as letras representam os fonemas no interior das sílabas, é que



defendo, assim como estabelece Moraes (2019) e Soares (2017), que para a criança, em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, a escrita é tanto um sistema de representação quanto um sistema de notacional.

Nas palavras de Soares (2017, p. 48) é um sistema de representação “porque, em seu processo de compreensão da língua escrita, que se inicia antes mesmo da instrução formal, a criança de certa forma ‘reconstrói’ o processo de invenção da escrita como *representação*”. Ao mesmo tempo, a escrita é um sistema notacional porque para a criança compreender o que a escrita representa ela “precisa também aprender a *notação* com que, arbitrária e convencionalmente, são representados os sons da fala”. (Idem, p. 49). Dessa forma

passamos a ver que habilidades como a memória e a destreza motora, necessárias ao *ato físico de notar* (registrar palavras com letras no papel, ou noutro suporte) estão subordinadas à compreensão, ou seja, às *representações mentais* que o indivíduo elabora sobre as propriedades do sistema. (MORAIS; ALBUQUERQUE; LEAL, 2005, p. 44).

Abrindo um breve parênteses, é interessante termos em mente que, quando falamos no desenvolvimento e aprendizagem da língua escrita pela criança, os estudiosos que se dedicam a essa temática se diferenciam, sobretudo, entre aqueles que defendem o paradigma psicogenético e aqueles que se dedicam ao paradigma fonológico. (MORAIS, 2019) (SOARES, 2017).

Pensando sobre essas duas orientações teóricas, Soares (2017, p. 233) nos ensina que elas “são diferentes olhares lançados sobre o mesmo fenômeno, o desenvolvimento e aprendizagem da língua escrita pela criança ou, mais especificamente, sobre a escrita que a criança inventa em seu processo de compreensão da escrita”. (SOARES, 2017, p. 233). Podemos enxergar melhor essa diferença ao considerar que

o olhar psicogenético se volta para o desenvolvimento da escrita na criança desde seus primeiros desenhos e rabiscos, já antes de seu confronto com a escrita alfabética, e, mesmo durante esse confronto, sempre põe o foco na criança como sujeito cognoscente e suas hipóteses, tomando como indicadores produções espontâneas das crianças (FERREIRO, 1985, p. 16 *apud* SOARES, 2017, p. 233).

Por outro lado, os pesquisadores que privilegiam o paradigma fonológico põe o foco, como objeto de conhecimento, no sistema de escrita

alfabética. Dessa forma, ao investigarem a escrita inventada<sup>7</sup> da criança consideram, nas palavras de Ferreiro e Teberosky, a escrita que “antecedem quase imediatamente a escrita correta, isto é, de acordo com os princípios de uma escrita alfabética”. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986, p. 275 *apud* SOARES, 2017, p. 233).

Isso nos possibilita pressupor que esses pesquisadores não consideram todo o percurso evolutivo vivido pela criança para compreender e dominar a notação alfabética. Desconsiderando as etapas já evidenciadas pela teoria da psicogênese da escrita, os pesquisadores da consciência fonológica “quase unanimemente, continuam concebendo a escrita alfabética como um código”. (MORAIS; ALBUQUERQUE; LEAL, 2005, p. 80).

Apesar dessa grande oposição teórica, tanto Morais (2019) quando Soares (2017) defendem que no processo de compreensão do SEA essas duas orientações devem coexistir. Em suas palavras, Morais (2019, p. 10) afirma que “há mais de trinta anos víamos a necessidade de conciliar as evidências dos estudos sobre consciência fonológica a uma visão construtivista de aprendizado do alfabeto, tal como a formulada pela psicogênese da escrita”.

Na mesma linha de reflexão, Soares (2017, p. 234) menciona que “se essas duas orientações teóricas esclarecem dimensões diferentes do desenvolvimento e aprendizagem da escrita na criança, na perspectiva do ensino, que é a que este livro assume, elas não se excluem, ao contrário, se complementam”.

Portanto, ao pensar sobre os aspectos fundamentais no processo de alfabetização, Soares (2017, p. 188) evidencia a necessidade de pensarmos e construirmos um ensino que leve os educandos a refletirem, simultaneamente, aspectos referentes à compreensão da escrita alfabética, tanto na perspectiva da

---

<sup>7</sup> Com inspiração na obra de Soares (2017) utilizei, nesta monografia, a expressão escrita inventada em vez de escrita criativa ou escrita espontânea. A preferência por essa expressão ocorre, pois “*escrita inventada* baseia-se no sentido mais corrente do verbo *inventar* – estabelecer relações entre objetos já conhecidos -, que é o que a criança faz ao relacionar, à sua maneira, letras que conhece e sons da língua que fala. O verbo *criar* tem o sentido de dar origem a algo, e a criança não parte do nada, parte dos sons da língua que fala e das letras que conhece, portanto não *cria* uma escrita, sendo por isso pouco pertinente a expressão *escrita criativa*. Quanto à expressão *escrita espontânea*, nem sempre a criança escreve espontaneamente, mas também provocada por ditado ou solicitação de adultos, logo, a expressão limita a escrita produzida pela criança a algumas situações, excluindo outras”. (SOARES, 2017, p. 231).

psicogênese da escrita quanto da consciência fonológica e do conhecimento das letras.

A partir da discussão feita neste tópico, dialogamos sobre a importância dos dois modos de representação da língua e compreendemos o porquê devemos enxergar a escrita como um sistema notacional. Percebemos que, no processo de compreensão do SEA segundo Morais (2019) e Soares (2017), os paradigmas psicogenético e fonológico devem coexistir. Eu pergunto para vocês: qual é a relação entre a apropriação do SEA e o desenvolvimento de habilidades da consciência fonológica? É justamente essa questão que proponho discutir no tópico seguinte.

### 3.4 QUAL É A RELAÇÃO ENTRE A APROPRIAÇÃO DO SEA E O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA?

Como disse no início deste trabalho, desde 1980 muitos pesquisadores têm se dedicado a compreender as relações entre a consciência fonológica e a alfabetização. Morais, Albuquerque e Leal (2005, p. 74) nos ensina que “as relações entre as diferentes habilidades metalinguísticas e o aprendizado da leitura e escrita ainda constituem tema não suficientemente elucidado e que continua sendo discutido por diferentes pesquisadores”.

Nesse contexto, Morais (2019) afirma que desde o início dos seus estudos sobre a relação entre habilidades de consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e escrita existe uma disputa entre estudiosos que oferecem explicações distintas.

Encontramos, de um lado, alguns pesquisadores que defendem que a consciência fonológica “seria um fator causal da alfabetização e, portanto, precisaria se desenvolver para que a criança se apropriasse do sistema alfabético (cf. BRADLEY; BRYANT, 1987)”. (MORAIS, 2019, p. 47). Em uma perspectiva radicalmente diferente, nos deparamos com estudiosos que afirmam que a consciência fonológica “seria consequência da alfabetização, já que a instrução formal em leitura e escrita é que faria as habilidades metafonológicas aparecerem (MORAIS *et al.*, 1979)”. (MORAIS, 2019, p. 47).

Assumindo uma terceira posição, alguns sugerem que a consciência fonológica “seria um facilitador da aprendizagem da alfabetização, de modo que crianças que a tivessem desenvolvido avançaria mais rapidamente na aprendizagem do sistema alfabético, mas as demais poderiam desenvolvê-la a partir do ensino de alfabetização (YAVAS, 1989)”. (MORAIS, 2019, p. 47).

Em relação a essas três posições, Morais (2019) nos chama atenção que essa grande desavença, ainda não resolvida, decorre, sobretudo, do fato de cada posição estudar a consciência fonológica através de diferentes tarefas. Dessa forma, diferentes pesquisas pedem aos alunos que façam atividades que envolvam habilidades fonológicas tão distintas,

Isabelle Liberman e seus colaboradores (LIBERMAN *et al.*, 1974) usaram tarefas que pediam às crianças para segmentar palavras em sílabas e fonemas e para contar (sílabas e fonemas). Bradley e Bryant (1983), por sua vez, usaram tarefas de identificação de rimas e aliterações. Já José Morais e sua equipe (MORAIS *et al.*, 1979) empregaram tarefas que mediam as habilidades de subtrair ou adicionar fonemas no início das palavras. (MORAIS, 2019, p. 46).

Antes de elucidar a posição defendida por Morais (2019), é interessante, como propõe o próprio autor, analisarmos os possíveis ou reais problemas que se têm observado em função da adoção das três posições citadas acima. No caso de considerar a consciência fonológica como uma relação causal da alfabetização

o perigo é alimentarmos uma mentalidade semelhante à dos defensores dos testes de prontidão e cobrarmos que as crianças tenham um determinado desenvolvido de consciência fonológica para terem o direito de frequentar turmas nas quais se pratica o ensino sistemático de alfabetização. (MORAIS, 2019, p. 47).

Quando tratamos a consciência fonológica como mera consequência da alfabetização podemos, tal como ocorre no Brasil em certos contextos educativos construtivistas ortodoxos, desvalorizar

um ensino que promova certas habilidades metafonológicas no final da Educação Infantil (e no primeiro ano do Ensino Fundamental), deixando o aluno viver sozinho as transformações cognitivas que permitem que suas habilidades de consciência fonológica evoluam, de modo que ele possa avançar na compreensão do sistema alfabético. Isto é, para chegar a uma hipótese silábica, escrevendo, por exemplo, “l” O “E” para “picolé”, o aprendiz teria que, sem a ajuda dos adultos, descobrir que pode (e precisa) analisar as partes sonoras das palavras que busca escrever. (MORAIS, 2019, p. 48).

Já a posição de tratar a consciência fonológica apenas como facilitador para o aprendizado do sistema alfabético, segundo Morais (2019),

do ponto de vista teórico, não ajuda a “limpar o terreno” das explicações, já que não examina se certas habilidades de consciência fonológica seriam indispensáveis para o aluno dominar o sistema de escrita alfabética (SEA). Do ponto de vista didático-pedagógico, aquela perspectiva também permitiria interpretar-se que seria adequado praticarmos um ensino de alfabetização no qual os alunos não seriam sistematicamente ajudados a evoluir em suas habilidades de reflexão fonológica. (MORAIS, 2019, p. 49).

Dito isso, quando Morais (2019) pensa sobre a relação entre a apropriação do SEA e o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica, ele defende que algumas habilidades de consciência fonológica “são necessárias para que o aprendiz avance em sua compreensão das propriedades do SEA e no domínio das relações som-grafia. Porém, defendemos que a consciência fonológica não é suficiente para que a criança domine o SEA”. (MORAIS, 2019, p. 49).

Por assim dizer, concebendo que a escrita alfabética é uma invenção cultural e que o professor pode e deve ajudar a criança a descobrir suas propriedades, Morais (2019, p. 222) defende que seu aprendizado pressupõe “o desenvolvimento de aspectos conceituais muito ligados à evolução de habilidades de consciência fonológica, mas também o conhecimento dos aspectos convencionais do sistema, especialmente as correspondências entre grafemas e fonemas na leitura e na escrita”.

Portanto, se, de um lado, podemos afirmar que, para alcançar hipóteses silábicas, silábico-alfabéticas e alfabéticas de escrita, as crianças precisam pensar na sequência de partes sonoras das palavras e não só em seus significados, de modo que

até hoje não encontramos alunos que tenham alcançado uma hipótese silábica sem ser capazes de contar as sílabas de palavras. De modo semelhante, vemos que, ao alcançar uma hipótese alfabética, os aprendizes demonstram grande facilidade de identificar ou produzir palavras com sílabas iniciais iguais ou que rimam”. (MORAIS; ALBUQUERQUE; LEAL, 2005, p. 81).

Não podemos considerar, como fazem muitos estudiosos de diferentes países, que a consciência fonológica seja “a panaceia dos problemas da alfabetização” ou “a chave explicativa para todo o processo de aprendizado da escrita alfabética”. (MORAIS, 2019, p. 223).

Enfim, precisamos sim, conforme temos discutido ao longo deste trabalho, reconhecer a importância de um trabalho pedagógico em que professor e as crianças construam momentos de reflexão fonológica. Mas precisamos ter em mente que o trabalho cognitivo que a criança e adultos (EJA) precisam trilhar para compreender como o alfabeto funciona não se limita às habilidades fonológicas.

Compreender a ordem sequencial das letras e as relações termo a termo entre partes sonoras e partes gráficas, estabelecer relações entre todos orais e todos escritos, compreender as letras como classes de objetos substitutos com valor idêntico, apesar de variações de formato (P, p, **P**, **p**, **P**, **▣**) são tarefas cognitivas que ultrapassam, em muito, as habilidades de identificar se uma palavra é maior que outra ou de identificar palavras orais que rimam ou que começam de forma parecida. (MORAIS, 2019, p. 224).

Agora eu convido vocês a conhecer um pouco mais sobre cada uma das dimensões e habilidades da consciência fonológica e a pensar, analisando práticas reais e outras sugestões, como elas podem estar presente no dia a dia do último ano da Educação Infantil.

## 4 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO FINAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL

### 4.1 QUAIS HABILIDADES DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA PODEM SER PROMOVIDAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

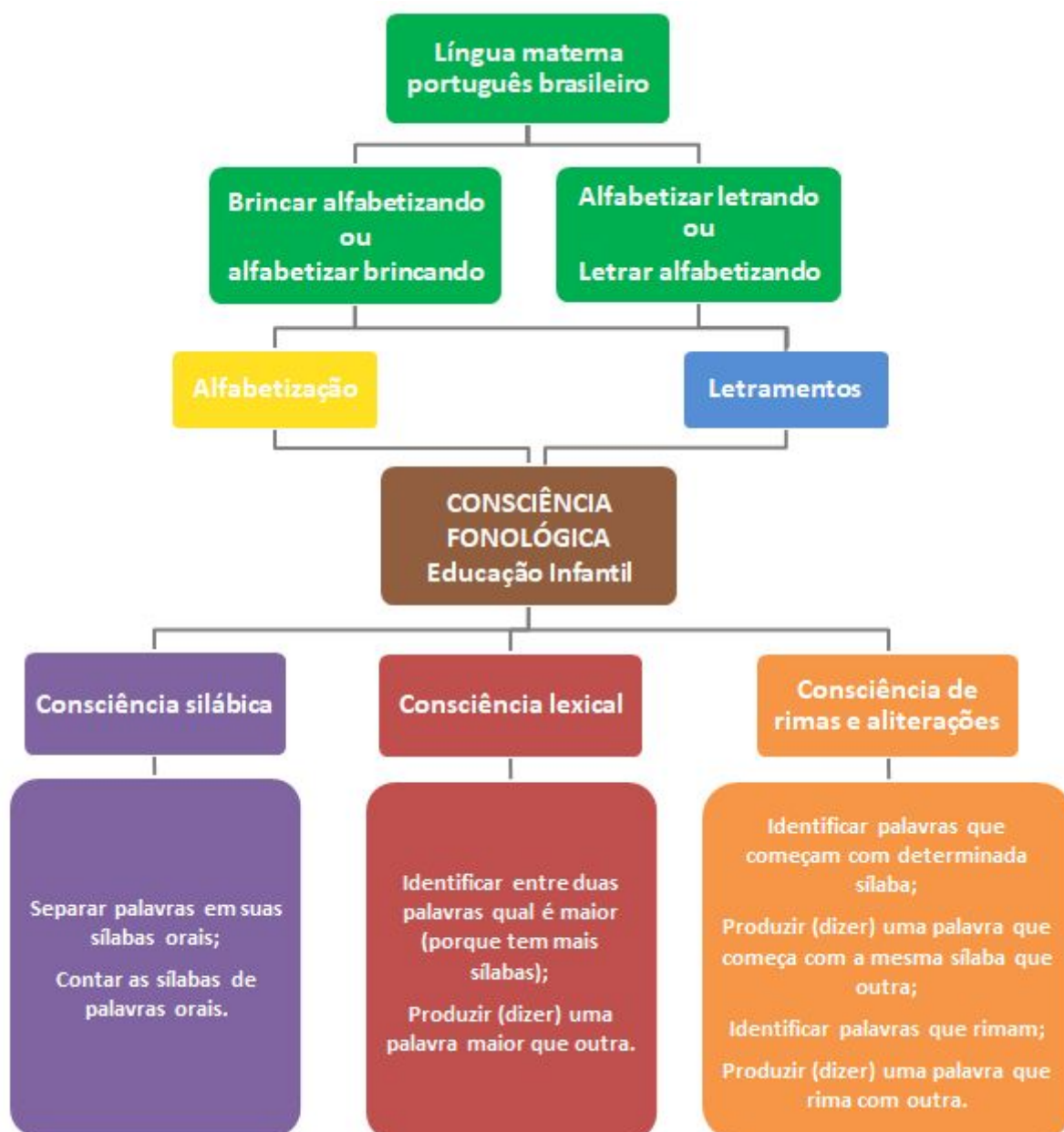
Pensando, portanto, na consciência fonológica como um conceito que envolve diferentes habilidades e dimensões eu me pergunto: quais dessas dimensões e habilidades podemos pensar em construir com as crianças no último ano da Educação Infantil?

Morais (2019) revela, a partir de uma visão com intensa influência da concepção construtivista, que seus estudos têm evidenciado que cabe aos professores no final da Educação Infantil incentivar as crianças a brincarem de “pronunciar palavras separando suas sílabas orais e de contar tais pedacinhos”, de “identificar e produzir palavras maiores que outras” e de “refletir sobre semelhanças sonoras das sílabas iniciais ou das partes finais (isto é, das rimas) de palavras”. (MORAIS, 2019, p. 136-137).

Isso porque uma proposta de ensino que se preocupe com as reflexões fonológicas dessas unidades sonoras tem se revelado bastante eficaz para ajudar as crianças a avançarem na sua compreensão do SEA. Afinal, nas palavras de Moraes (2019, p. 137), a partir delas as crianças “não estão alfabetizadas, mas já compreendem a ‘lógica’ do sistema alfabético e usam várias de suas letras com seus valores sonoros convencionais”.

Confesso que pela complexidade e diversidade da consciência fonológica em suas diferentes dimensões e habilidades no meu primeiro contato com esse termo tive dificuldade em enxergar toda essa logística de terminologias. Foi pensando nesse meu impasse inicial que construí a Figura 6, unindo as definições de Moraes (2019) que compreende a consciência fonológica como uma constelação de habilidades e a descrição de Soares (2017) que considera a consciência fonológica como um termo que se divide em quatro níveis.

Figura 6 - Níveis e habilidades da consciência fonológica que podemos promover no dia a dia no último ano da Educação Infantil



Produzida pela autora deste trabalho a partir da definição de Soares (2017) que organiza a consciência fonológica em diferentes dimensões e pela descrição proposta por Moraes (2019, p. 135-136) que menciona quais habilidades de consciência fonológicas podemos promover no dia a dia.

Pela organização da Figura 6, podemos observar que os diferentes termos que a figura apresenta estão correlacionados. Dessa forma, no desenvolvimento e aprendizagem da língua materna português brasileiro temos que construir, na Educação Infantil, um contexto de ensino com práticas que envolvam



tanto as brincadeiras quanto a alfabetização e os letramentos possibilitando a “vivência diária de ricas e prazerosas práticas de imersão no mundo dos textos que ouvimos lemos falamos e escrevemos”. (MORAIS, 2019, p. 132).

É justamente nessa concepção de brincar alfabetizando e letrar alfabetizando que a consciência fonológica enquanto consciência lexical, consciência silábica e consciência de rimas e aliterações e suas respectivas habilidades devem ser pensadas.

Para isso, é fundamental trazermos para os diferentes tempos e espaços do final da Educação Infantil múltiplas práticas de linguagem, materializadas nos gêneros textuais, por meio de situações de ensino e de aprendizagem desafiadoras. Podemos, nesse sentido, explorar com as crianças pequenas os textos poéticos da tradição popular (cantigas, parlendas, trava-línguas, cordéis, adivinhas, lengalengas etc), poemas e jogos.<sup>8</sup>

Em relação aos textos poéticos de tradição popular, Morais (2019) nos ensina que muitos de nós, educadores, não paramos para refletir que esses gêneros textuais de domínio público, transmitidos de geração em geração, podem constituir um “excelente material para ajudarmos nossos aprendizes a refletir sobre as palavras da língua, em suas dimensões gráfica e sonora ao mesmo tempo em que brincam com os versos e suas palavras. (MORAIS, 2019, p. 157).

Esses textos trazem consigo alguns traços parecidos, ao, por exemplo

brincarem com as palavras e/ou serem cantados durante brincadeiras; serem de fácil memorização, o que faz com que se espere que os recebemos de cor; serem composto por versos com vocabulário simples; conterem muitas rimas, repetições de palavras e aliterações (repetições de determinado fonema ou sílaba oral), o que lhes dá ritmo e a sensação de “jogo com as palavras”. (MORAIS, 2019, p. 158-159).

Quando inseridos em um contexto de aprendizagem significativa, os textos podem relacionar o lúdico ao ensino-aprendizagem da leitura, escrita e da oralidade e ampliar os conhecimentos das crianças acerca da cultura popular. Esse mesmo poder de unir ludicidade e reflexão sobre as palavras pode ser encontrado

---

<sup>8</sup> É interessante destacar que, segundo Morais (2019, p. 190), nos últimos três anos o MEC distribuiu para as redes municipais de ensino duas caixas de jogos voltados à promoção da consciência fonológica, a caixa **Jogos de Alfabetização** (Brasil, 2009), desenvolvida pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) da UFPE e a caixa **Trilhas de Jogos do Projeto Trilhas** (Brasil, 2011), desenvolvida pelo CEDAC sob a supervisão de Ana Teberosky. Por assim dizer, se você leciona em uma escola da rede municipal pode ver se esses jogos estão disponíveis na escola.

quando abordamos as poesias infantis e nos jogos no último ano da Educação Infantil. (MORAIS, 2019).

No que se refere à ludicidade, Morais (2019) nos chama atenção para a necessidade de considerá-la como um elemento inerente, uma vez que está relacionado diretamente com o brincar, que é constitutivo da condição de criança, independentemente do seu contexto sociocultural, histórico, político e econômico. Dessa forma,

conseguir ajudar a aprender brincando é respeitar um modo básico de funcionar das crianças, é realizar um ensino que aciona a motivação intrínseca: o indivíduo sente desejo de aprender porque experimenta o prazer de explorar, de descobrir, de viver o gozo de competir e ganhar etc. E pensamos que 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. (MORAIS, 2019, p. 142).

Defendendo um ensino que articule a consciência fonológica com a ludicidade, Morais (2019) menciona que trabalhar com jogos na sala de aula pode trazer ganhos para o processo de ensino-aprendizagem. Moura (2003) também corrobora essa posição quando diz que “o jogo, como promotor da aprendizagem e do desenvolvimento, passa a ser considerado nas práticas escolares como importante aliado para o ensino”. (MOURA, 2003, p. 80 *apud* MORAIS; ALBUQUERQUE; LEAL, 2005, p. 117).

Entretanto, como bem citado por Kishimoto (2003), temos que compreender que os jogos são, entre tantas outras, estratégias didáticas e que sozinhas não garantem a apropriação dos conhecimentos que buscamos no contexto educacional. Isso porque

a utilização do jogo potencializa a exploração e construção do conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico, mas o trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos externos e a influência de parceiros bem como a sistematização de conceitos em outras situações que não jogos. (KISHIMOTO 2003, p. 37-38 *apud* MORAIS, 2019, p. 221).

Dito isso, vamos entender melhor como e por que promover nas crianças falantes do português brasileiro, no último ano da Educação Infantil, a consciência fonológicas nas dimensões e habilidades destacadas na Figura 6, com situações que as desafiem a ludicamente refletir, pela oralidade, sem que isso implique um ensino sistemático das correspondências som-grafia.

Neste capítulo vamos partir da palavra na fala e, conseqüentemente, a consciência da palavra fonológica e de seus segmentos em sílabas, rimas e aliterações, pois

o desenvolvimento desses níveis de consciência fonológica opera sobretudo com a oralidade e visa, em primeiro lugar, levar a criança voltar atenção para o estrato fônico da fala, dissociando-o do conteúdo semântico; em segundo lugar, torná-la sensível às possibilidades de segmentar a fala, de modo que tenha condições de compreender o princípio alfabético: a escrita alfabética como notações que representam *sons* da fala. (SOARES, 2017, p. 173).

#### **4.1.1 Consciência lexical: como construir práticas didáticas para brincar alfabetizando?**

Ao longo da sua caminhada como estagiária(o) ou docente, possivelmente você já ouviu de alguma criança que ainda não desenvolveu habilidades de consciência fonológica necessárias para compreender o sistema alfabético, sobretudo das crianças que estão na hipótese de escrita pré-silábica, afirmações com o raciocínio parecido com dizer: “que ‘cavalo’ e ‘raposa’ começavam de forma parecida porque os dois têm quatro patas” (MORAIS, 2019, p. 96) ou “que as palavras ‘cadeira’ e ‘sofá’ são parecidas porque servem para sentar, ou que ‘trem’ é uma palavra maior que ‘telefone’, porque o ‘trem’ é muito grande” (MORAIS, 2019, p. 40).

Segundo Soares (2017) esses são exemplos de realismo nominal, identificados geralmente em crianças pequenas, antes ou nos momentos iniciais da aprendizagem da escrita, aproximadamente na faixa de 3 a 5 anos. Esses são momentos nos quais as crianças atrelam às palavras as características físicas ou funcionais dos objetos e seres.

Nos exemplos citados acima, podemos compreender que, ao se prender nos significados das palavras, ao fazerem tais afirmações as crianças acreditam que palavras grandes designam coisas grandes e palavras pequenas designam coisas pequenas, além de, para identificar ou dizer palavras parecidas fonologicamente com outras, respondem com palavras do mesmo campo semântico.

Mas não pense que esse é um termo recente. Na publicação, em 1926, de seu livro **A representação do mundo na criança** (PIAGET, 1926), Jean Piaget

já nos mostrava “a dificuldade das crianças em compreender a natureza arbitrária das palavras”. (SOARES, 2017, p. 174). Em pesquisas realizadas anos depois, em 2005, Piaget nos ensina que, diante desse fenômeno, para as crianças pequenas “todos os nomes contêm ideias das coisas que designam” existindo “um acordo entre o nome e a ideia da coisa designada”. (PIAGET, 2005, p. 75 *apud* SOARES, 2017, p. 174).

Também Vygotsky, em 1934, em sua obra **Pensamento e Linguagem** (VYGOTSKY, 1934) nos mostrou que para as crianças pequenas “um animal chama-se ‘vaca’ porque tem chifres, ‘bezerro’ porque os seus chifres são pequenos, ‘cão’ porque é pequeno e não tem chifres; um objeto se chama ‘carro’ porque não é um animal”. (VYGOTSKY, 1989, p. 111 *apud* SOARES, 2017, p. 175). Nessa concepção, Vygotsky no texto **A pré-história da língua escrita** (VYGOTSKY, 1984) menciona que para aprender a escrita, a criança “precisa fazer uma descoberta básica: a de que se pode desenhar, além das coisas, também a fala”. (VYGOTSKY, 1984, p. 130-131 *apud* SOARES, 2017, p. 175).

Nas últimas décadas, pesquisadores do português brasileiro também se dedicaram a estudar as relações entre o realismo nominal e a compreensão do SEA como representações dos sons das palavras.

Encontramos no início dos anos 1980, as investigações feitas por Carraher e Rego (1981), nas quais as pesquisadoras, analisando a relação feita por crianças, matriculadas no último ano da Educação Infantil, entre palavra oral e seu referente, averiguaram que “a aprendizagem da leitura se relaciona significativamente com a superação do realismo nominal”. (SOARES, 2017, p. 176). De modo que, as crianças que revelavam dificuldade na leitura, eram as mesmas que não conseguiam se desprender dos significados e se atentar a analisar os significantes<sup>9</sup> orais das palavras que falamos.

Soares (2017) destaca ainda as pesquisas de Maluf e Barrera (1997). Essas autoras, investigando a associação feita por crianças, de 4 a 6 anos de idade,

---

<sup>9</sup> A partir das pesquisas de Saussure (1916/1978), entendemos que as palavras de uma língua, ou signos lingüísticos para nos referirmos ao termo técnico usado por esse pesquisador, têm dois componentes essenciais. “Por um lado, elas encerram significados, isto é, remetem a conceitos, ideias que formulamos em nossas mentes. Por outro, elas se materializam através de significantes, que, no caso da modalidade oral de uma língua, correspondem às seqüências de sons que pronunciamos ao falar cada palavra”. (MORAIS; ALBUQUERQUE; LEAL, 2005, p. 35).

entre palavras escritas e figuras representando os referentes das palavras, concluíram que o “declínio do pensamento realista nominal está relacionado não apenas com o aumento da idade, mas também com o desenvolvimento da consciência fonológica, ou seja, com a aquisição da capacidade para perceber a palavra enquanto sequência de sons”. (MALUF; BARRERA, 1997, p. 18 *apud* SOARES, 2017, p. 177).

Sabemos, portanto, que a superação do realismo nominal, fundamental para compreender o sistema alfabético, decorre, em parte, do aumento da idade, mas, sobretudo, da “habilidade cognitiva e linguística de dissociar significante e significado que a criança alcança ao se tornar capaz de dirigir atenção para a cadeia sonora das palavras”. (SOARES, 2017, p. 178).

Observamos no verbete *realismo nominal* do importante **Glossário Ceale<sup>10</sup>: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**, elaborado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) que no realismo nominal

não há nada de patológico, e todos nós vivemos uma etapa de realismo nominal, antes de nos alfabetizarmos. Contudo, as oportunidades de refletir sobre a forma oral e escrita das palavras (brincando com jogos fonológicos de alfabetização e com os textos poéticos da tradição oral, como quadrinhas e trava-línguas) são fundamentais para ajudar nossos alunos a superarem o realismo nominal e avançarem em sua compreensão do alfabeto. (MORAIS, 2014).

Por essas razões, Morais considera fundamental na pré-escola fazer com que as crianças brinquem de identificar e produzir palavras maiores que outras. Em suas palavras, pela análise do estudo de Morais e Lima (1989), Artur Gomes viu que eram “as crianças ainda com hipótese pré-silábica que tinham dificuldade de fazer tal julgamento e que frequentemente se deixavam guiar por um realismo nominal, pensando no tamanho dos objetos e não no tamanho das palavras que os denominam”. (MORAIS, 2019, p. 137).

Vamos então analisar parte de um registro<sup>11</sup> apresentado por Morais (2019, p. 175-178) sobre o momento em que as crianças matriculadas no último ano da pré-escola de uma escola da rede pública municipal de Recife, da turma da

---

<sup>10</sup> Centro de alfabetização, leitura e escrita (Ceale).

<sup>11</sup> Esse é apenas um recorte do registro apresentado por Morais (2019). Você pode ler o registro completo em Morais (2019, p. 175- 178).

professora Marieta Chaves, brincam com trava-língua: *O rato roeu a roupa do rei de roma* e refletem sobre as formas orais e gráficas das palavras:

Figura 7 - Relato da professora Marieta Chaves sobre o trava-língua *O rato roeu a roupa do rei de roma*

Nesse dia, 23 de maio, dezesseis alunos estavam presentes. Depois das atividades do início da manhã, Marieta começou a contar, em voz alta, uma história que tinha inventado e que dizia assim:

**P:**<sup>12</sup> Era uma vez um castelo que tinha um rei. E, todo dia pela manhã, ele ia ver as flores, ver o jardim do castelo. Um dia, ele sentou num canto do jardim e percebeu que a roupa dele estava furada. Ele ficou muito chateado e perguntou aos soldados quem tinha rasgado sua roupa. Os soldados não souberam responder. Mas, depois de alguns dias, o rei percebeu que sua roupa estava, na verdade, roída!!! E quem será que roeu a roupa dele?

**As:** O rato!

A professora deu continuidade à história, dizendo:

**P:** Muito bem! O rato! Daí o rei mandou os soldados prenderem o rato. Mas, ninguém conseguiu pegá-lo.

Após contar essa história, Marieta fez algumas perguntas para a turma, recuperando detalhes da narrativa, desenhou no quadro um rei e um rato e falou:

**P:** O que aconteceu com o rei?

**A1:** O rato rasgou a roupa dele.

**P:** Rasgou ou roeu?

**As:** Roeu!

**P:** Roeu! Rasgar é diferente. Rasgar é se eu pegar a minha roupa e fazer isso aqui! [Demonstrou, pegando em sua roupa e fazendo o movimento de rasgar.] O rato fez o quê?

**A2:** Roeu a roupa do rei.

A docente, então, acrescentou mais um “detalhe” na história:

<sup>12</sup> Conforme nos explica Moraes (2019, p. 165) “na transcrição dos diálogos ocorridos durante essa e nas demais atividades que serão relatadas, a letra “P” indica uma fala da professora, as letras “As” se referem às verbalizações de vários alunos ao mesmo tempo e “A1”, “A2” etc. identificam o que alunos disseram individualmente”.

**P:** O rei morava em um lugar chamado Roma, onde o Papa mora.

Então, com base na história contada e a partir das respostas dadas pelos alunos, Marieta escreveu no quadro o seguinte trava-língua, com letra de forma:

“O rato roeu a roupa do rei de Roma”.

Depois, ela leu sozinha em voz alta, releu com a turma duas vezes (apontando as palavras) e falou:

**P:** Gente, o nome disso que a gente leu é “trava-língua”. Por que vocês acham que se chama “trava-língua”?

**A1:** Porque fala engraçado.

**A2:** Porque é difícil de falar.

**A3:** A língua fica... enrolada... sei lá... Então, a docente apontou a palavra “rato” e perguntou que nome era aquele. Um aluno respondeu: “rato!”.

**P:** Vamos olhar o trava-língua. Quantas palavras eu tenho com “R”? [Saiu apontando uma a uma.]

**A:** Cinco!

**P:** Qual a palavra maior, “rei” ou “rato”?

**As:** “Rato”.

**P:** Por que a palavra “rato” é maior? Tem quantas letrinhas?

**A3:** Porque “rato” tem quatro! Quatro letrinhas.

**P:** Quais são, aqui, as palavras que têm quatro letrinhas?

**A10:** “Rato”.

**A11:** “Roeu”.

**A12:** “Roma”.

**P:** Muito bem! As palavras “rato”, “roeu” e “Roma”. Agora, prestem atenção! Quais são as palavras que têm três letrinhas?

**A7:** “Rei”.

**P:** E quais são as palavras que têm cinco letras?

**As:** “Roupa”.

Posteriormente, Marieta escreveu “RO” no quadro e perguntou:

**P:** Quais são as palavrinhas desse trava-língua que começam com “R-O”?

**A5:** “Roeu”!

**A3:** “Roupa”!

**A4:** “Roda”!

**P:** “Roda” também começa com “R-O”. Mas aqui eu tenho a palavra “roda”?

**A4:** Não, tia!

Algumas crianças também disseram “rato” e Marieta questionou:

**P:** Eu digo “rato” ou “roto”? “Rato” começa com “R-O”?

**As:** Não!

**P:** “Rato” começa como?

**As:** Ra, Ra... Ra!

**P:** Hummmmm! Muito bem! Agora, eu quero uma palavra que comece com “R-E”!

**As:** “Rei”! “Rede”!

**P:** E com “R-A”?

As crianças deram várias respostas. A cada palavra que era lembrada, a docente a registrava no quadro. Escreveu em três colunas diferentes, formando listas daquelas que tinham a mesma sílaba inicial. Ao registrar cada palavra, ela sublinhava as letras iniciais que eram iguais. Feito isso, Marieta leu e a turma repetiu com ela, uma a uma, as palavras:

<u>REI</u>	<u>RATO</u>	<u>ROMA</u>
<u>REDE</u>	<u>RÁDIO</u>	<u>ROEU</u>
	<u>RAÍSSA</u>	<u>RODA</u>
	<u>RAFAEL</u>	

Extraída de Morais (2019, p. 175-178).

Em nossa formação diária como educador é muito importante analisarmos registros de aulas reais e refletirmos sobre os registros de nossa própria prática docente. Isso porque nas palavras de Morais (2019, p. 170) “há mais de dez anos temos defendido que a tematização da prática do professor, através da análise de boas situações de ensino e aprendizagem, pode constituir um excelente dispositivo para qualificarmos a formação inicial e a formação continuada de nossos docentes”.



Então eu pergunto a você: o que a leitura e reflexão do registro da prática com trava-língua *O rato roeu a roupa do rei de roma* pode nos dizer? É justamente com esse olhar que Morais (2019) considera essa e outras práticas da educadora Marieta Chaves, algumas das quais serão apresentadas no decorrer deste trabalho.

É interessante, nesse sentido, observamos que Marieta Chaves antes de propor que as crianças refletissem fonologicamente sobre o trava-língua conversou e explorou com as crianças sobre o texto em si. Segundo Morais (2019, p. 171), cabe a nós professores “refletirmos com as crianças sobre porque aquele gênero tem certos nomes (cantiga de roda, trava-língua, por exemplo) e apreciar algumas de suas características (repetições de letras, de palavras parecidas)”.

Sem exigir, como sugere o autor, o uso de vocabulário da gramática tradicional, o que significa, por exemplo, que não devemos cobrar que as crianças utilizem palavras como *sílaba*, *rima*, *estrofe*, *verso* etc. Morais (2019, p. 156) complementa que embora algumas crianças já verbalizem afirmações como “passo, eu não tenho nenhuma rima” ou “a minha tem mais, tem cinco sílabas”, “desejamos que a incorporação desse vocabulário ocorra naturalmente, e não constitui um pré-requisito para as crianças brincarem e pensarem sobre as palavras”.

Após esse momento, Marieta Chaves começou a explorar fonologicamente com as crianças as palavras do trava-língua, levando-as a dizerem palavras que começavam da mesma forma que as palavras do trava-língua e as registrando no quadro. Conforme as crianças se lembravam das palavras a docente as organizavam em três colunas na lousa e sublinhava as letras iniciais, o que fez com que as crianças voltassem sua atenção à comparação e contraste entre essas palavras e pudessem pensar, por exemplo, “por que palavras que são parecidas quando falamos se escrevem com letras iguais na mesma posição”. (MORAIS, 2019, p. 173).

Vamos aprofundar essa discussão no tópico seguinte, mas é importante considerarmos a atitude a professora em explorar os nomes próprios que começam de forma parecida com as palavras do trava-língua. Para Morais (2019, p. 179), os nomes próprios “bem conhecidos no dia a dia da turma, são palavras especiais para construir em objeto de reflexão, pensamos que o professor deve

sempre trazê-los para o debate sobre palavras nas situações explicitamente voltadas à promoção da consciência fonológica”.

Ainda sobre essa vivência da professora Marieta Chaves é fundamental pensarmos em como a professora no desenvolvimento desta atividade com as crianças colocou sua marca de autoria, de modo que,

a docente inventou uma história e a explorou para apresentar à turma o trava-língua sobre o qual iriam trabalhar. Pensamos que os professores devem sempre ter o direito de pôr suas próprias marcas no que julgam ser o melhor ensino para seus alunos. A clareza dos objetivos e a qualificação da intencionalidade do ato de ensinar combinam perfeitamente com poder fazê-lo de forma variada, não padronizada. (MORAIS, 2019, p. 180).

Pesquisando jogos por meio dos quais podemos promover a consciência lexical, encontrei nos **Jogos de Alfabetização: manual didático** (BRANDÃO *et al.*, 2009, p. 49-52) o jogo *Batalha das palavras*<sup>13</sup>. Esse jogo tem como público “alunos em processo de alfabetização, que precisam perceber que a palavra é constituída de significado e sequência sonora e que precisam refletir sobre as propriedades sonoras das palavras, desenvolvendo a consciência fonológica”. (BRANDÃO *et al.*, 2009, p. 49).

De acordo com esse livro, o jogo contém 30 fichas com figuras cujos nomes variam quanto ao número de sílabas, elas devem ser distribuídas igualmente entre dois jogadores e ficar organizadas com as figuras viradas para baixo, uma em cima da outra, formando um monte. Cada jogador irá, no mesmo momento, desvirar uma ficha de seu montinho e identificar, juntos, entre as duas palavras qual é a maior, o jogador que desvirar a ficha cuja palavra contiver maior quantidade de sílabas ganha a sua ficha e a ficha do seu adversário.

Por exemplo, a palavra *livro* possui duas sílabas e a palavra *formiga*, três sílabas. Nesse caso, o nome maior é *formiga* e a criança que virou essa ficha ficará com a sua ficha e de seu adversário.

Você pode estar se perguntando: mas e se as palavras coincidirem quanto ao número de sílabas? Se isso acontecer, cada jogador irá desvirar outra ficha até que haja uma diferença quanto ao número de sílabas, quem tiver a palavra

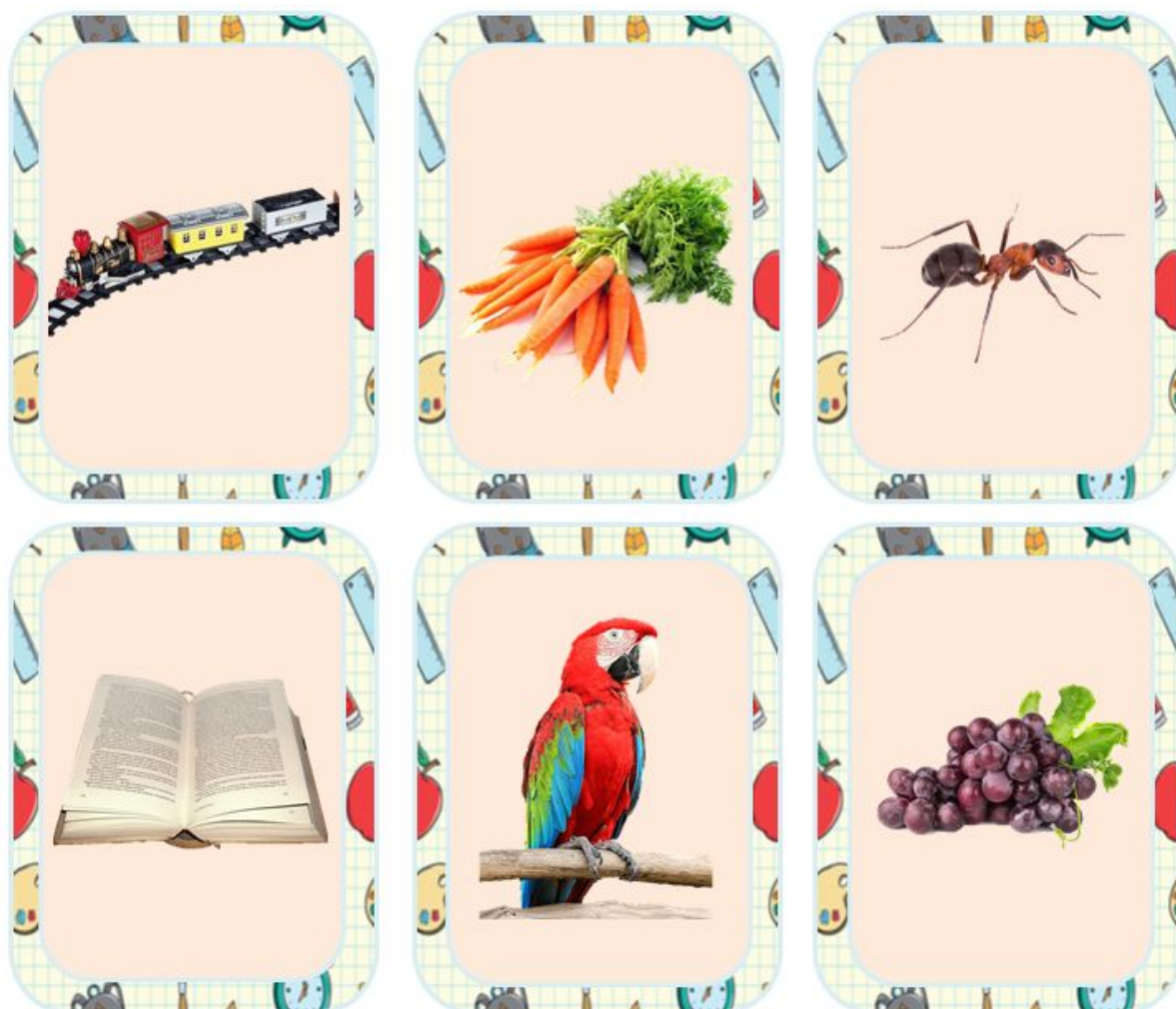
---

<sup>13</sup> Apresentando pequenas alterações, esse jogo é denominado pelo **Caderno de Jogos** (CADERNO, 2011) como *Batalha dos nomes*, caso você tenha interesse em encontrar as fichas desse jogo para impressão e assim, brincar com as crianças, acesse o <https://www.portaltrilhas.org.br/kit/trilhas/1/caderno/3/conteudo/> e baixe o caderno completo em PDF.

com o maior número de sílabas leva todas as fichas desviradas na jogada. No momento em que os dois jogadores tiverem desvirado as 30 fichas, ganha quem ficou com o maior número de fichas.

Conforme podemos observar pelo título desta monografia, ao longo deste trabalho me preocupei em pesquisar, selecionar e discutir práticas que estejam relacionadas à consciência fonológica em seus diferentes níveis e habilidades. Em relação ao jogo *Batalha das palavras* e aos demais jogos citados nesta monografia, eu encontrei apenas as descrições e regras dos jogos. Por esse motivo, pensando, sempre, em facilitar a sua compreensão eu construí exemplos dos elementos que os jogos necessitam. Vejamos o exemplo das fichas do jogo *Batalha das palavras* na Figura 8.

Figura 8 - Modelo das fichas do jogo *Batalha das palavras*



Produzida pela autora deste trabalho a partir da descrição presente em Brandão *et al.* (2009, p. 51).

Para Morais (2019, p. 193), o jogo *Batalha de palavras* é uma atividade importante quando pensando na superação, pela criança, do realismo nominal, pois faz com que ela comece “a pensar no significante oral das palavras, em lugar de pensar sobre as características dos objetos a que eles se referem”. Dessa forma,

para saber que a palavra “casa” é menor do que a palavra “janela”, o aprendiz é levado a pensar na sequência sonora de cada palavra (e não nos “objetos” casa e janela) e a exercitar não só as habilidades de separação em contagem das sílabas orais de palavras, mas também de comparação de palavras quanto ao tamanho, contrastando a “quantidade de pedaços orais” que têm. Isso é fundamental para que atinjam ou consolidem uma hipótese silábica de escrita. (MORAIS, 2019, p. 193).

O educador pode, nesse jogo e em outros jogos citados ao longo deste trabalho, propor certas adaptações, como “agrupar os alunos de modo que aqueles que já saibam segmentar as palavras em sílabas formem pares com os que ainda não sabem” (BRANDÃO *et al.*, 2009, p. 50) ou podemos propor que a criança jogue individualmente e “agrupe as palavras em conjuntos, conforme a quantidade de ‘pedaços’ (sílabas) que elas têm”. (BRANDÃO *et al.*, 2009, p. 25).

Morais (2019) reconhece esse papel ativo no trabalho com os jogos ao dizer que nós educadores quando buscamos por jogos que promovem a consciência fonológica, além de encontramos os jogos de regras já disponíveis no mercado, podemos, a partir das necessidades da nossa turma, criar nossos próprios jogos. Já que “no campo da didática, são praticamente infinitas as variações que podemos desenvolver quando temos clareza sobre que tipo de funcionamento cognitivo - nesse caso, metalinguístico - queremos propiciar aos nossos aprendizes”. (MORAIS, 2019, p. 189).

Reconhecendo o contexto heterogêneo da sala de aula, no qual os discentes estão em diferentes níveis de consciência fonológica, o que torna os desafios propostos nos jogos fáceis para uns e difíceis para outros. Precisamos estar sempre atentos e “observar quais desafios serão muito difíceis ou muito fáceis para determinadas crianças e criar momentos em que possam atuar e participar com demandas mais ajustadas àquilo em que precisam avançar”. (MORAIS, 2019, p. 195). Nesse sentido,

o professor pode e deve criar variações dos jogos, inventando desafios que os tornem mais atraentes para alunos com diferentes níveis de apropriação da escrita alfabética. Assim, além das “dicas” que serão apresentadas a cada jogo, é importante criar mais alternativas (usando o mesmo material ou

o ampliando), de modo que alunos em etapas iniciais ou mais avançadas do processo de alfabetização possam se motivar ainda mais a jogar. (BRANDÃO *et al.*, 2009, p. 26).

É fundamental termos em mente que “a compreensão sobre o jogo é indispensável para que a atividade seja prazerosa e se reverta em situação de aprendizagem”. (BRANDÃO *et al.*, 2009, p. 25). Desse modo, o uso, no dia a dia, dos jogos fonológicos requer que tenhamos alguns cuidados como: a necessidade de antes de começar a partida o professor ler atentamente as regras dos jogos e estabelecer um acordo sobre os nomes das figuras, pois “como uma mesma ilustração pode nos remeter a diferentes denominações (fogo ou fogueira, chapa ou dentadura, por exemplo), é preciso que todos usem o mesmo nome, ao analisarem as palavras em pauta”. (BRANDÃO *et al.*, 2009, p. 25).

Além disso, “é importante que, ao apresentar um jogo à turma, pela primeira vez, a jogada inicial seja feita no coletivo, envolvendo toda a turma (BRANDÃO *et al.*, 2009, p. 25). A respeito disso, Morais (2019) afirma que

poder “ensaiar” no coletivo foi para os meninos e para as meninas mais uma oportunidade de compreender as regras do jogo, de aprender a segui-las (apesar da ansiedade do “querer começar logo para ganhar”). O ensaio coletivo criou um espaço para esclarecer dúvidas, evitando que alguns aprendizes ficassem alijados da brincadeira simplesmente por não terem compreendido o que fazer e como atuar. (MORAIS, 2019, p. 201).

Por experiência própria, Morais (2019, p. 201) afirma que “já vimos em outras turmas situações nas quais as crianças não viveram um ensaio coletivo e várias delas se confundiram na hora de jogar apesar de, logo em seguida, demonstrarem ter bom desempenho na habilidade fonológica em pauta”. (MORAIS, 2019, 201). Esses foram apenas alguns cuidados que devemos ter ao propor jogos fonológicos, ao longo deste trabalho apresentarei outras atitudes fundamentais.

#### **4.1.2 Consciência silábica: como construir práticas didáticas para brincar alfabetizando?**

É comum, pelos exemplos apresentados até aqui, observamos que as crianças apresentam desde muito cedo uma capacidade, de forma espontânea, de divisão em sílabas da cadeia oral da fala. Soares (2017), a partir da pesquisa de Ferreira (2013) sobre a identificação de palavras, na oralidade e na escrita, por

crianças que já escreviam alfabeticamente afirma que isso acontece porque “a sílaba parece ser a unidade fonológica mais acessível às crianças, mesmo quando já compreenderam o princípio alfabético”. (SOARES, 2017, p. 185).

Por assim dizer, de acordo com o verbete *sílaba* do glossário Ceale

em geral, o falante nativo de uma língua tem uma noção sobre a sílaba, por exemplo, no que se refere à contagem de sílabas de uma palavra. Assim, ele se mostra capaz de pronunciar uma palavra, silabando-a, de modo a perceber se ela tem uma única sílaba (palavra monossílaba), duas sílabas (dissílaba), três sílabas (trissílaba) ou mais (polissílaba). (MARTINS, 2014a).

Martins (2014a) complementa afirmando que no processo de alfabetização e letramento “para o professor alfabetizador ou da educação infantil, uma noção importante é a de que tendemos a pronunciar uma palavra, com mais facilidade, de modo silabado (exemplo, me-ni-no) do que de som a som (exemplo, m-e-n-i-n-o)”.

Vamos agora, como fizemos na consciência lexical, analisar outra prática pedagógica, registrada por Morais (2019, p. 165-167), da professora Marieta Chaves com um grupo do último ano da Educação Infantil, envolvendo um trecho<sup>14</sup> de um registro com uma situação em que as crianças refletem sobre a conhecida cantiga infantil *A barata diz que tem*:

*A barata diz que tem*

A barata diz que tem 7 saias de filó

É mentira da barata, ela tem é uma só

Ha, ha, ha, ho, ho, ho

Ela tem é uma só

Ha, ha, ha, ho, ho, ho

Ela tem é uma só

A barata diz que tem um sapato de fivela

É mentira da barata, o sapato é da mãe dela

Ha, ha, ha, ho, ho, ho

O sapato é da mãe dela

Ha, ha, ha, ho, ho, ho

O sapato é da mãe dela

<sup>14</sup> Caso você queira ler o registro completo, veja Morais (2019, p. 165-169).

A barata diz que tem um anel de formatura

É mentira da barata, ela tem é casca dura

Ha, ha, ha, ho, ho, ho

Ela tem é casca dura

Ha, ha, ha, ho, ho, ho

Ela tem é casca dura

A barata diz que usa o perfume da Avon

É mentira da barata, ela usa é Detefon

Ha, ha, ha, ho, ho, ho

Ela usa é Detefon

Ha, ha, ha, ho, ho, ho

Ela usa é Detefon

ha, ho, ho, ho Ela usa é Detefon

Ha, ha, ha, ho, ho, ho Ela usa é Detefon

Figura 9 - Relato da professora Marieta Chaves sobre a cantiga infantil *A barata diz que tem*

Às 08h, depois de atividades no pátio, quando os alunos já estavam acomodados em seus lugares na sala de aula, Marieta leu, cantando junto com eles, uma música já conhecida da turma: “A barata diz que tem”. A letra aparecia distribuída em dois cartazes afixados no quadro, e a docente sempre apontava as palavras de cada verso à medida que iam lendo/cantando.

Nesse momento um aluno cantou, por conta própria, outra estrofe, que viu num DVD:

A barata diz que já, já andou de avião

É mentira da barata, ela vai é de busão

Ha, ha, ha, ho, ho, ho

Ela vai é de busão

Ha, ha, ha, ho, ho, ho

Ela vai é de busão

Marieta escreveu a nova estrofe no quadro, ao lado do segundo cartaz, e cantou/leu aquela nova parte junto com a turma. Ao final, perguntou:

**P:** O que é um busão?

**A5:** É um ônibus.

Prosseguindo, ela explorou o significado de outras palavras e expressões da cantiga que podiam ser menos conhecidas das crianças: “filó”, “veludo”, “anel de formatura”. Duas meninas disseram o que era “veludo” (“um pano, um pano bonito... fofinho” e “de roupa de... princesa... de rei”), e outra explicou o que era o tal “anel de formatura” (“é um anel que ganha quando vira doutor. Meu tio tem um”). Mas coube a Marieta explicar que “filó” era um tecido furadinho, próprio para se fazer mosquiteiro. Aproveitou, ainda, para perguntar às crianças:

**P:** Gente, por que esse tipo de música é chamado de “cantiga de roda”?

**A1:** Porque a gente canta e dança...

**A5:** Porque dança rodando, feito a gente faz no pátio.

Ela então voltou a ler/cantar com a turma a cantiga da barata, sempre apontando as palavras dos versos que iam sendo lidos. Ao final, perguntou:

**P:** Quem quer vir aqui me mostrar onde está escrita a palavra “barata”?

Vários alunos gritaram “eu”, e Marieta os foi chamando. Cada vez que apontavam, ela sublinhar uma palavra “barata”. Ao final propôs:

**P:** Vamos contar quantas vezes aparece a palavra “barata”? E saiu apontando, enquanto ela e a turma iam dizendo...

**As:** 1... 2... 3... 4... 5... 6... 7... 8... 9... 10!

**P:** Quantas vezes, mesmo?

**As:** Dez!

**P:** Quantos pedacinhos tem a palavra “barata”, quando eu falo?

**As:** Três: [ba] [ra] [ta]!

**P:** E letrinhas? Quantas letrinhas tem a palavra “barata”?

**A:** Cinco!

**As:** Seis!

**P:** Bora contar?

E, com os alunos, saiu apontando as letras e dizendo em voz alta:

**P:** 1, 2, 3, 4, 5, 6. Agora prestem atenção: como eu escrevo o primeiro pedacinho?



**A5: B-A!**

**P:** Venha cá, Juliana. Escreva as duas primeiras letras da palavra “barata”.

A aluna foi e as notou no quadro. A professora fez o mesmo com as sílabas /ra/ e /ta/, perguntando ao grupo-classe e chamando um menino e uma menina para irem à frente escrever as letras que faltavam.

Extraída de Morais (2019, p. 165-167).

Em primeiro lugar é interessante considerarmos que antes de explorar a forma escrita do texto, a professora propôs que ela e as crianças brincassem, cantassem e dançassem a cantiga no pátio. De forma que partindo de uma concepção na qual o brincar e o alfabetizar andam de mãos dadas ela nos mostra que o “brincar, cantar e dançar convivem perfeitamente com refletir sobre palavras em suas formas orais e gráficas”. (MORAIS, 2019, p. 171).

Como menciona Morais (2019), é fundamental pensarmos também na estratégia pedagógica que a docente utilizou ao elaborar um cartaz representando graficamente a cantiga com letras de imprensa maiúsculas, apontando as palavras na medida em que ia lendo. Isso possibilitou “às crianças acompanhar com clareza, participar da leitura progressiva dos versos e identificar onde há palavras ou expressões iguais”. (MORAIS, 2019, p. 171).

Lendo dessa forma o texto com as crianças, a docente sem precisar verbalizar de forma direta às crianças ensina que “em nosso sistema de escrita lemos da esquerda para direita, de cima para baixo, que se queremos reler uma passagem voltamos a determinado etc”. (MORAIS, 2019, p. 172).

A docente não abandonou a dimensão textual da cantiga e a possibilidade de ampliar o vocabulário das crianças ao, respectivamente, conversar com elas sobre as características das cantigas em relação a outros textos e explorar palavras desconhecidas, o que nos possibilita observar “que o letramento e reflexão sobre palavras podem conviver perfeitamente”. (MORAIS, 2019, p. 171).

Ao explorar as palavras do texto, Marieta Chaves levou as crianças a identificarem a palavra que se repetia ao longo da cantiga, de modo que elas

observassem e contassem, no corpo do texto, todos os casos em que a palavra *barata* aparecia. Essa identificação

desafia crianças em diferentes níveis de compreensão da escrita alfabética a pensar sobre complexas e variadas informações e buscar explicações para “enigmas” como: I) por que as palavras que repetimos ao falar aparece com as mesmas letras, dispostas na mesma ordem, quando as encontramos escritas no cartaz ou noutro suporte?; e II) por que as palavras escritas aparecem separadas umas das outras por um espaço em branco? (MORAIS, 2019, p. 172).

Ao pedir que, coletivamente, as crianças contassem e comparassem a quantidade de sílabas orais e letras desta palavra em foco e notassem na lousa essas segmentações, a intenção da professora, “obviamente, não é fazer um ensino sistemático de correspondências entre letras e sons, tanto que não há foco, por exemplo, em palavras de uma mesma família silábica”. (MORAIS, 2019, p. 173).

Isso porque “como a situação ocorre no coletivo, mesmo os aprendizes que ainda não sabem responder, ao participarem do desafio lançado, podem aprender com quais letras se escreve o começo ou o todo de tal palavra que está em foco”. (MORAIS, 2019, p. 173).

Nesse sentido, além de ajudar as crianças a refletirem sobre o ponto de vista fonológico ao se atentarem para a cadeia sonora da fala e, conseqüentemente, pensarem a relação entre sílabas orais e sílabas escritas e a relação entre a quantidade de letras e sílabas orais, essas habilidades ajudam a criança a aprender o nome das letras. (MORAIS, 2019, p. 173).

Conversando com meu professor orientador sobre essa prática da Marieta Chaves, eu acrescento à reflexão de Moraes (2019), a importância do posicionamento da docente em convidar as três crianças para participarem do espaço da Educação Infantil ao notarem as letras da palavra *barata* no quadro. Esse olhar cuidadoso possibilita que as crianças brinquem com as letras e construam um ambiente mais significativo, entendendo o porquê da lousa estar ali.

Essa foi apenas uma possibilidade, dentre tantas outras, que partiu de um texto comum ao mundo infantil para fazer reflexões fonológicas. Podemos propor também abordar, em sala de aula, a consciência fonológica no nível da consciência silábica a partir dos nomes próprios das crianças, os quais “além do valor afetivo e do sentido de identificação que encerram, são importantes objetos de reflexão sobre

as relações entre formas orais e escritas, porque, por serem mais facilmente memorizados, adquirem o caráter de palavras estáveis”. (MORAIS, 2019, p. 150).

Nesse sentido, podemos propor que, no coletivo, as crianças analisem o conjunto de nomes da turma, da professora, de familiares. Essa análise, entretanto, “também poderá e deverá ser tomada como princípio para não nos atermos apenas aos aspectos gráficos (do repertório de letras), mas para explorarmos também a dimensão fonológica dessas palavras”. (MORAIS, 2019, p. 150).

Com isso, além de observar as letras dos nomes de cada um devemos fazer com que, em diferentes ocasiões, as crianças consigam estabelecer relações ao entender, por exemplo, que alguns nomes próprios são parecidos com outros e que muitos desses nomes se parecem com outras palavras que escrevemos.

Práticas que proponham construir com as crianças essas reflexões fonológicas levam com que as crianças analisem algumas convenções da língua, como observar, numa fase inicial, “que as letras que escrevem uma palavra não podem ser mudadas, que a ordem em que aparecem não pode variar, que as letras que aparecem no ‘meu’ nome não são ‘minhas’ apenas e, portanto, estão nos outros nomes próprios e em outras palavras do mundo etc”. (MORAIS, 2019, p. 150).

Morais (2019) nos mostra como possibilidade que, alguns dos educadores que ele tem acompanhado em seus estudos exploram os nomes próprios das crianças no momento da acolhida. Dessa forma, é comum no momento de chamada na Educação Infantil o professor “pegar as fichas com os nomes e, ocultando-os, pedir que os alunos adivinhem qual o nome tem em mãos, dizendo, a cada dia, um comando diferente, que implique refletir sobre as partes sonoras”. (MORAIS, 2019, p. 153).

Com diferentes comandos, em contextos de adivinhação, o professor lança aos alunos dicas, como: “Esse aqui começa com [ma]”; “Esse termina com [ãw]”; “Começa igual a [vi-olão]” ou “Começa feito [sa-pato]”; “Começa com [ma] e termina com [na]”; “termina com [ra] e começa com [la]”; “Tem quatro pedaços e começa com [ga]. (MORAIS, 2019, p. 153).

Assim, destacando a letra ou sílaba inicial de um nome, comparando os nomes a partir da contagem do número de letras ou fazendo conjuntos a partir de:

letra inicial, letra final, número de letras, nomes dos meninos, nome das meninas, de quem está na sala e de quem está ausente, a chamada se torna um momento em que o professor tem como objetivo a aprendizagem, dando às crianças a oportunidade de refletir fonologicamente o seu nome e o nome próprio dos colegas.

#### 4.1.3 Consciência de rimas e aliterações: como construir práticas didáticas para brincar alfabetizando?

Outra dimensão da consciência fonológica que está relacionada com a aprendizagem da leitura e da escrita consiste na sensibilidade de crianças a rimas e aliterações. Soares (2017, p. 179) deixa claro que “as palavras *rima* e *aliteração* têm, em português, duplo significado”. Cabe esclarecer que, a princípio, nos interessa considerar a rima como

designação da semelhança entre os sons finais de palavras, a rima *entre palavras*, mais comumente a partir da vogal ou ditongo tônicos, como em *viola - cartola* ou como em *violeiro - leiteiro*, mas também entre fonemas iniciais de palavras oxítonas, como em *café - boné, irmão - balão*; entre sílabas finais, como *bola - vila, vaca - faca*; entre as duas últimas sílabas, como *boneca - caneca, combate - debate*. Essas são *rimas consonantes* (ou *consoantes*), isto é, em todos esses casos há, no segmento que rima, coincidência vocálica e consonântica. Em *rimas assonantes*, há, no segmento, coincidência da vogal na sílaba tônica e diversidade de consoantes, como em *cachimbo - domingo, uva - coruja*. (SOARES, 2017, p. 179).

No que se refere ao desenvolvimento da consciência fonológica, não vamos nos atentar ao conceito da aliteração relacionado à figura de linguagem, mas sim focar no termo, expresso no campo da Linguística e da Fonologia, “usado para designar a semelhança entre sons iniciais de palavras: em sílabas, particularmente sílabas CV, como em *balaio - bacia, girafa - gigante*, e também em fonemas, como em *faca - foca, rato - roda*”. (SOARES, 2017, p. 179).

Segundo Soares (2017), a sensibilidade à rimas e aliterações aparece, espontaneamente, na criança desde muito pequena. Para ela, uma provável explicação para essa capacidade é “o fato de crianças, desde muito pequenas, conviverem, no ambiente familiar e/ou em creches e instituições de Educação Infantil, com textos do folclore infantil que exploram rimas e aliterações: cantigas de ninar, parlendas cantigas de roda, trava-línguas”. (SOARES, 2017, p. 183).

As rimas e aliterações podem, nesse sentido, trazer efeitos significativos para o processo de alfabetização e letramento na medida em que, além de ajudar a criança a superar o realismo nominal, fazer com que a criança dirija sua atenção para a cadeia sonora das palavras ao invés dos seus significados. Podem, ainda, “despertar a criança para a possibilidade de segmentação da cadeia sonora, levando a identificar o ‘pedaço’ da palavra que corresponde à rima, ou a sílaba que se repete no início de palavras, em aliterações”. (SOARES, 2017, 184).

Caso essas atividades sejam propostas de modo que articule o registro escrito das palavras que terminam ou começam com o mesmo som e seus segmentos sonoros semelhantes, destacando a “correspondência de segmentos orais com uma mesma sequência de letras”, elas podem “já introduzir a criança na compreensão do princípio alfabético: mesmos sons correspondem às mesmas letras”. (SOARES, 2017, p. 184).

Quanto a essa reflexão simultânea das partes orais e escritas das palavras, Morais (2019, p. 145) menciona que “diferentes estudiosos nos ajudam a propor uma abordagem completamente diferente, na qual defendemos que as crianças sejam, sempre que possível, chamadas a refletir sobre as partes orais das palavras, confrontando-as com suas formas escritas”.

Isso acontece, segundo o autor, porque “a escrita estabiliza, materializa o não tratável na mente como unidade, permite analisar paradigmaticamente sequências repetidas, além de propiciar a leitura do que já foi escrito”. (MORAIS, 2019, p. 145).

Contudo, para que as atividades de rimas e aliterações façam com que as crianças avancem na atenção intencional aos segmentos sonoros semelhantes é necessário desenvolver a consciência de rimas e aliterações “de forma sistemática por meio de atividades que levem a criança a *reconhecer* explicitamente rimas ou aliterações e também a *produzir* rimas e aliterações”. (SOARES, 2017, p. 184).

Isso fica evidente no registro<sup>15</sup> feito por Morais (2019, p. 180-183) de uma situação em que a professora Marieta Chaves propôs que as crianças explorassem e refletissem sobre o poema *A casa e seu dono*:

*A casa e seu dono*

---

<sup>15</sup> Para ler o registro completo, veja Morais (2019, p. 180-186).

Elias José

Essa casa é de caco,  
quem mora nela é o macaco.

Essa casa é tão bonita,  
quem mora nela é a cabrita.

Essa casa é de cimento,  
quem mora nela é o jumento.

Essa casa é de telha,  
quem mora nela é a abelha.

Essa casa é de lata,  
quem mora nela é a barata.

Essa casa é elegante,  
quem mora nela é o elefante.

E descobri, de repente,  
que não falei em casa de gente.

Figura 10 - Relato da professora Marieta Chaves sobre *A casa e seu dono*

No dia 27 de abril, depois da acolhida das crianças e das atividades iniciais de rotina (cantorias, contagem dos meninos e das meninas presentes e verificação dos ausentes, identificação da data, apresentação da agenda de atividades do dia etc.), a professora Marieta colocou, ao lado do quadro branco, um cartaz com o poema “A casa e seu dono”, de Elias José. O poema se encontra no livro *Caixa mágica de surpresa*, desse autor, editado pela Paulus em 1984.

Explicou, então, que ia recitar um poema e perguntou se eles conseguiam ler o nome (do poema). Uma menina respondeu “casa”. Marieta disse:

**P:** Muito bem! Ali está a palavrinha “casa”, que vocês veem nas tarefas de casa.

E apontando o título disse:

**P:** O título dessa poesia é “A casa e seu dono”. E ela foi escrita por um escritor que se chama Elias José.

E apontou para o nome no cartaz. Em seguida, recitou o poema, apontando com o dedo as palavras à medida que ia lendo. Ao final de cada par de

versos, fazia uma careta ou expressão de surpresa, olhava para as crianças e elas riam, achando engraçado.

Marieta leu uma segunda vez, sempre apontando as palavras à medida que recitava e, ao final, convidou as crianças para ler, repetindo com ela, cada par de versos rimados. Depois, voltou aos dois primeiros versos e os leu, apontando e perguntando à turma:

**P:** Que palavra parece com “caco”?

**As:** “Macaco”.

**P:** Qual é a palavra “caco” aqui na poesia?

Um aluno veio à frente e apontou para o primeiro verso inteiro. Diante disso, Marieta perguntou:

**P:** Isso tudo é uma palavra só?

**As:** Não!

Outro aluno apontou para a palavra “caco”, e Marieta a circulóu com o marcador de cor azul.

**P:** Vocês sabem qual é a palavra “macaco” aqui na poesia?

Um aluno se prontificou a identificar a palavra e o fez corretamente. A professora, então, circulóu também a palavra “macaco” com o marcador azul.

Continuando a atividade, Marieta leu o segundo par de versos da poesia e, ao término dessa leitura, perguntou à turma:

**P:** Que palavra se parece com a palavra “cabrita”?

**As:** “Bonita”.

**P:** Onde está a palavra “cabrita”?

Uma menina apontou a palavra “bonita”. Então, Marieta falou:

**P:** A palavra “cabrita” começa com o [ka], de “casa”. Procure aí na poesia!

A aluna olhou para o texto e circulóu a palavra “cabrita” com um marcador vermelho. A professora então perguntou:

**P:** E que palavra é essa [apontando para “bonita”]?

**As:** “Bonita”! [Marieta a circulóu com a mesma cor vermelha.]

Para dar continuidade à atividade, ela leu o par de versos seguintes, usando o mesmo tipo de procedimentos. A cada vez, duas crianças circulavam,

sucessivamente, as palavras do par de rimas com uma nova cor. Quando o menino ou a menina que vinha à frente não localizava a palavra pedida, ela chamava os colegas para ajudarem. Numa ocasião, ela perguntou:

**P:** Que palavra se parece com a palavra “lata”?

**As:** “Barata”.

**P:** Onde está a palavra “barata” na poesia?

Um menino que Marieta chamou à frente, ao chegar lá, ficou sem saber o que apontar, e uma colega sua falou:

**As:** Começa com a letra “B”.

Apontando os dois versos do par em foco, Marieta perguntou ao menino onde estava “barata”, e ele achou. Já para encontrar a palavra “lata”, quatro alunos foram espontaneamente à frente e a indicaram.

Concluído o último par, Marieta leu, novamente, duas vezes, a poesia com a turma. Sobretudo na primeira vez, deixava eles dizerem a palavra que constituía a segunda rima de cada par, mas como os versos tinham o mesmo texto (“Essa casa é...”; “Quem mora nela é...”), as crianças logo recitavam tudo juntamente com a professora. Ao final da segunda releitura, Marieta resolveu explorar a palavra “macaco”.

Extraída de Morais (2019, p. 180-183).

Nas palavras de Morais (2019 p. 180) “poemas voltados ao público infantil também são uma fonte especial para explorarmos as sutilezas gráficas e sonoras com que são construídos, as quais produzem efeitos (através de repetições, rimas, aliterações etc.) próprios do que é poesia”. Sendo assim, esse registro nos possibilita analisar o cuidado que a docente teve, a partir da disposição gráfica do poema, em potencializar a reflexão sobre os conjuntos de palavras com segmentos sonoros semelhantes, circulando-os com cores diferentes.

Em relação perspectiva do letramento assumido pela docente, como sugestão Morais (2019) afirma que

sempre que as crianças já tenham vivenciado na escola, situações de textos de um mesmo autor, podemos explorar esse fato fazendo com que recordem quais obras dele foram conhecidas pela turma. A exploração da intertextualidade pode também ser feita comparando textos de gêneros ou autores diferentes que tratam de um mesmo tema (um exemplo seria



comparar o poema “A casa e seu dono”, de Elias José, com “A casa”, de Vinícius de Moraes, se as crianças conhecessem esse último). (MORAIS, 2019, p. 186).

É necessário, entretanto, nesses atos de leitura literária envolver e encantar as crianças, para isso “as formas de recitar (poemas, histórias rimadas, parlendas) e de contar (histórias, fábulas, causos) são um ingrediente fundamental”. (MORAIS, 2019, p. 187). Nesse sentido, usando recursos como expressões faciais, gestos ou modulações da voz a docente conseguiu tornar a leitura expressiva, a partir da qual

a criatividade da criança dialoga com a criatividade do escritor. Tal diálogo não só possibilita a ampliação das habilidades de compreensão, interpretação e produção de sentidos de textos, como também alcançar o prazer da leitura, através do exercício dos recursos criativos da linguagem, favorecendo a formação da proficiência leitora. (NOVAIS, 2014).

Algo importante que também merece a nossa atenção é, conforme defende Morais (2019), a possibilidade de fazermos com que as crianças verbalizam o que estão pensando ao fazer reflexões fonológicas. Nas palavras desse autor, “a verbalização funciona como estímulo especial para o tratamento ‘explícito consciente verbal’ de unidades orais (e gráficas) das palavras”. (MORAIS, 2019, p. 155). Nesse sentido,

se brincadeiras de comparar palavras quanto ao tamanho ou de encontrar palavras que rimam são, em si, atividades metalinguísticas, explicar os porquês de nossas decisões acaba sendo algo bem coerente: assume-se, de modo claro, que estamos vivendo o exercício de verdadeira atitude metalinguística. (MORAIS, 2019, p. 155).

Além de brincar e refletir com as rimas e aliterações a partir de textos, eu pergunto para vocês: como podemos brincar alfabetizando com jogos que promovam a consciência fonológica na dimensão da consciência de rimas e aliterações?

Pesquisando nos **Jogos de Alfabetização: manual didático** (BRANDÃO *et al.*, 2009), no **Catálogo divertido: jogos para alfabetizar** (BRANDÃO *et al.*, 2018) e no **Caderno de jogos** (CADERNO, 2011) encontrei muitas possibilidades. Tendo em vista os objetivos perseguidos neste trabalho, destacarei o jogo *Rimou ganhou* e o *Bingo dos sons iniciais*.

Descrito no **Catálogo divertido: jogos para alfabetizar** (BRANDÃO *et al.*, 2018, p. 21-27) o jogo *Rimou ganhou* explora os sons das palavras, de modo

que, os cinco grupos, com, no mínimo, dois jogadores, percebam que diferentes palavras podem possuir partes sonoras iguais no final e compará-las quanto às suas semelhanças sonoras. Para esse jogo serão necessários: um tapete, 40 cartelas com figuras, um CD, uma ampulheta e 2 cartelas com as letras das músicas do jogo. Vejamos, na Figura 11, o modelo que eu elaborei do tapete e de algumas cartelas.

Figura 11 - Modelo do tapete e das cartelas



Produzida pela autora deste trabalho a partir da descrição presente em Brandão *et al.* (2018, p. 21-27).

Nesse sentido, após a organização do espaço pelo professor com ajuda das crianças, forrando o tapete no chão e espalhando as cartelas em um local distante do tapete, um jogador de cada equipe irá se posicionar na primeira casa do tapete (início), enquanto os demais jogadores deverão se posicionar perto das 40 cartelas com figuras espalhadas pelo chão.

Ao iniciar o jogo, em cada rodada, todos os jogadores irão escutar uma música diferente e no final de cada uma eles serão convidados a procurar uma figura que rime com a palavra dita na música. Os jogadores responsáveis por procurar a cartela terão quarenta segundos, cronometrados pela ampulheta, para procurar uma figura que rima com a palavra dita na música e entregá-la ao jogador que estiver no tapete.

Cada grupo só poderá entregar uma cartela por rodada ao jogador que está no tapete, caso essa cartela rime com a palavra da música, o grupo avançará uma casa, ao contrário, se a cartela estiver incorreta ou se algum grupo não colocar nenhuma cartela no tapete, o grupo não avançará uma casa e devolverá a cartela incorreta. Se acontecer de em uma rodada todos os grupos errarem ou nenhum deles selecionar a figura no tempo estipulado, a rodada será repetida. O grupo que chegar primeiro ao fim do tapete vence o jogo.

Talvez não tenha ficado claro, então vamos pensar em um exemplo prático. Ao ouvir a faixa 1<sup>16</sup> da música do jogo *Rime com pavão*:

*Faixa 1 - Rime com Pavão*

Procure uma palavra que rima com PAVÃO.

Como CHÃO e VAGÃO?

Procure uma palavra que rima com PAVÃO.

ÃO, ão, ão, ão!

Vai demorar o dia todo,

Vai demorar a noite inteira!

Procure uma palavra que rima com PAVÃO.

A minha palavra é (...)!

---

<sup>16</sup> A música completa do jogo, com todas as faixas, está disponível no **Catálogo divertido: jogos para alfabetizar** (BRANDÃO *et al.*, 2018, p. 25-27), local em que é indicado, também, onde podemos baixá-la.

O grupo que, diante do repertório de palavras espalhadas pelo chão, entregar ao jogador que estiver no tapete a figura que represente o *balão*, *feijão*, *pão*, *mão* ou o *violão* avançará uma casa, pois encontraram a palavra que rima com a palavra dita na música, no caso, *pavão*.

Assim como relatado no jogo *Batalha das palavras*, citado no tópico “Consciência lexical: como construir práticas didáticas para brincar alfabetizando?”, o professor deverá, antes de iniciar o jogo *Rimou ganhou*, ler em voz alta as instruções do jogo, discutir com os alunos como ele funciona, apresentar o nome de cada figura para que haja um acordo entre todos os jogadores e fazer uma rodada teste.

É interessante, pensarmos, também que os “brinquedos, jogos e materiais pedagógicos não são objetos que trazem em seu bojo um saber pronto e acabado. Ao contrário, eles são objetos que trazem um saber em potencial. Esse saber potencial pode ou não ser ativado pelo aluno”. (MRECH 2003, p. 128 *apud* BRANDÃO *et al.*, 2009, p. 14). É nesse sentido que o professor desempenha papéis fundamentais, cabe a ele, por exemplo, sempre que necessário e possível, mediar as soluções e verbalizações das crianças, durante o jogo.

No caso do *Rimou ganhou* o professor pode, por exemplo,

fazer questionamentos aos alunos sobre as letras que formam as palavras, comparando-as e identificando as rimas, discutindo os acertos e os erros com todo o grupo. A partir desse jogo o professor poderá solicitar aos alunos outras sugestões de palavras que terminem com o mesmo som. Partindo dessas palavras, ele pode trabalhar a escrita das mesmas. Os alunos podem escrever as novas palavras e reescreverem as do jogo, separando-as pelo som final (rima). Outra sugestão é adaptar o jogo, trocando as figuras que estão nas cartelas por outras em que o foco seja trabalhar os sons iniciais e mediais das palavras. (BRANDÃO *et al.*, 2018, p. 23-24).

O professor desempenha, portanto, um papel central tanto no planejamento das situações, com utilização de jogos para ajudar a alfabetizar, quanto no acompanhamento dos alunos durante sua realização. Essa presença do professor como mediador das práticas com os jogos é fundamental na medida em que ele “dinamiza o grupo pela sua atitude de escuta, de atenção, de entusiasmo diante do sucesso da criança e encorajamento diante da derrota e ajuda na construção progressiva da noção de regra”. (PERNAMBUCO, 1997, p. 14 *apud* MORAIS; ALBUQUERQUE; LEAL, 2005, p. 119).

O jogo *Bingo dos sons iniciais*, por sua vez, está disponível nos **Jogos de Alfabetização: manual didático** (BRANDÃO *et al.*, 2009, p. 30-35) e tem como um de seus objetivos didáticos “desenvolver a consciência fonológica, por meio da exploração dos sons das sílabas iniciais das palavras (aliteração)”. (BRANDÃO *et al.*, 2009, p. 30).

Você já participou de uma partida de bingo em festas juninas ou festas beneficentes? Então, o jogo *Bingo dos sons iniciais* é bem parecido, contendo 15 cartelas nas quais estão representadas seis figuras e suas palavras escritas, 30 fichas com palavras escritas e um saco para guardar as fichas de palavras. Veja na Figura 12 que o jogo pode ser jogado individualmente ou em duplas. Lembrando que, conforme sugere Brandão *et al.* (2009, p. 31), “no caso da escolha pela organização em duplas, é importante que o professor sugira que eles conversem antes de marcar a palavra, favorecendo-se, assim, a discussão entre os pares”.

Figura 12 - Modelo da cartela e das fichas com as palavras escritas



Produzida pela autora deste trabalho a partir da descrição presente em Brandão *et al.* (2009, p. 34).

Após tomar todos os cuidados que já foram citados em outros momentos deste trabalho, o professor dará início ao jogo distribuindo para cada criança, dupla ou grupo de crianças uma cartela. Feito isso, o docente sorteia uma ficha do saco e lê a palavra em voz alta, dá um intervalo e relê a palavra, para que todas as crianças possam comparar e localizar as palavras em suas cartelas. Caso os jogadores tenham em sua cartela uma figura cujo nome comece com a sílaba da palavra chamada, deverão marcá-la. Vence o jogo a criança, dupla ou grupo de crianças que marcar primeiro todas as palavras de sua cartela.

Para Brandão *et al.* (2009)

este jogo leva o aluno a observar que a palavra é composta de sons equivalentes a sílabas e que estes sons podem se repetir em palavras diferentes. Essa é uma descoberta essencial no percurso de apropriação do SEA pelo aprendiz: o que notamos (representamos) no papel são os segmentos sonoros das palavras, ou seja, para escrever, precisamos centrar a atenção nos segmentos sonoros. (BRANDÃO *et al.*, 2009, p. 31).

Outro aspecto interessante quando pensamos em jogos de consciência fonológica é que, para Brandão *et al.* (2009), após a realização desses jogos é fundamental nós, professores, propomos, sempre que possível, atividades complementares.

Por exemplo, nos jogos que envolvem rimas ou aliteração (semelhança das sílabas ou dos sons iniciais), é muito enriquecedor, após a resolução do jogo, selecionar trios ou duplas de palavras parecidas e listá-las, uma abaixo da outra, com letra de imprensa maiúscula. Nesses casos, pode-se ressaltar (com outra cor) os pedaços das palavras que são idênticos e pedir aos alunos para produzir outras palavras parecidas, que poderiam fazer parte da lista, de modo a ampliar a análise que estão fazendo entre partes das palavras orais e partes das palavras escritas. (BRANDÃO *et al.*, 2009, p. 25).

#### 4.2 SERÁ QUE CONSTRUIR UM PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO QUE ENVOLVA ESSAS REFLEXÕES FONOLÓGICAS REALMENTE FAZ DIFERENÇA NO DIA A DIA DO ÚLTIMO ANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL?

Para responder à pergunta que dá título a este tópico, analisaremos algumas considerações, retomadas em Morais (2019), da pesquisa de Morais, Albuquerque e Brandão (2016). Com o intuito de “buscar compreender melhor os primórdios do desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica de crianças falantes de nossa língua”, os autores desenvolveram “uma pesquisa envolvendo

dois grupos de crianças que estavam no último ano da Educação Infantil e que faziam, naquele período, 5 anos de idade”. (MORAIS, 2019, p. 102).

Os pesquisadores acompanharam duas turmas de crianças, com cinco anos, matriculadas em uma escola da rede pública municipal de Recife durante um ano letivo, cujas professoras tinham “modos bem distintos de introduzir seus alunos no mundo dos gêneros textuais escritos e da notação alfabética”. (MORAIS, 2019, p. 102).

Segundo Morais (2019, p. 102), a professora T “desenvolia um ensino de língua identificado por suas colegas como tradicional”. Ao propor às crianças muitas atividades de cópia de palavras e frases, treinar seus nomes próprios e o traçado de letras e não usar jogos que promovem a consciência fonológica ou ler, com frequência, textos de diferentes gêneros para as crianças.

Já a professora M “realizava um ensino bem mais metalinguístico e de imersão na cultura escrita”. (MORAIS, 2019, p. 102). Nesse sentido, frequentemente ela propunha atividades que estimulavam as crianças a brincarem e refletirem sobre textos poéticos da tradição popular oral e lia narrativas infantis nas rodas de leitura, quando também explorava estratégias de compreensão leitora variadas. Morais (2019) destaca ainda que

no que constituiu um processo de formação continuada, paralelo à pesquisa, combinamos com a professora M de usar, semanalmente, jogos que promoviam a consciência fonológica e que estavam disponíveis na caixa Jogos de Alfabetização elaborada pelo CEEL-UFPE (Brasil- Mec, 2009), além de outros jogos fonológicos que preparamos especialmente para sua turma. (MORAIS, 2019, p. 102-103).

No decorrer do ano letivo, Morais, Albuquerque e Brandão (2016), além de acompanharem 30 jornadas completas de aula distribuídas nos meses de março, julho e dezembro, aplicaram, individualmente, nas crianças tarefas de escrita inventada de palavras. Essa tarefa “consistia num ditado de palavras com diferentes quantidades de sílabas (pão, bala, cocada, pirulito, sorvete e brigadeiro), inspirada nos princípios e procedimentos definidos por Ferreiro e Teberosky (1979)”. (MORAIS, 2019, p. 103).

Aplicaram, ainda, atividades envolvendo a avaliação de algumas habilidades de consciência fonológica. Nesse momento, os autores aplicaram nas crianças tarefas de “identificação de palavras que rimam, identificação de palavra

maior que outra e identificação de palavras que começam com a mesma sílaba”. (MORAIS, 2019, p. 104).

Vale ressaltar aqui que, para realizar esse estudo, Morais, Albuquerque e Brandão (2016) tomaram certos cuidados metodológicos, como de

a cada tarefa, apresentar para o aluno dois itens de exemplo, que nós mesmos resolvíamos, para, em seguida, praticar dois itens de treino (com provisão de feedback), antes de aplicar os quatro itens de exame. Tal como nas outras pesquisas, também lançamos mão de gravuras para não sobrecarregar a memória da criança ao recordar as palavras sobre as quais estava operando. Também disponibilizamos cubinhos de madeira para que ela pudesse, caso desejasse, usá-los como apoio na segmentação ou na contagem de segmentos. (MORAIS, 2019, p. 109).

Para facilitar nossa compreensão, Morais (2019) reuniu os dados quantitativos coletados nessa pesquisa em três tabelas. A primeira delas apresenta, conforme podemos ver abaixo na Figura 13, os percentuais médios de acertos relacionados ao domínio de certas convenções do SEA:

Figura 13 - Percentuais médios de acertos obtidos pelos alunos das duas turmas no que concerne ao domínio de certas convenções do SEA em março, julho e dezembro no último ano da Educação

Infantil

PROPRIEDADES E CONVENÇÕES DO SEA	PROFESSORA M			PROFESSORA T		
	1ª COLETA	2ª COLETA	3ª COLETA	1ª COLETA	2ª COLETA	3ª COLETA
Escreve o nome corretamente	40%	85%	95%	80%	80%	80%
Escreve da esquerda para a direita	85%	100%	100%	100%	100%	100%
Escreve de cima para baixo	85%	95%	95%	100%	100%	100%
Separa palavras	95%	100%	100%	80%	100%	100%
Escreve só com letras	95%	95%	95%	70%	90%	100%

Produzida por Morais (2019, p. 104).

Quando analisamos esses percentuais, observamos que, segundo Morais (2019, p. 104-105), “as diferenças entre as duas turmas foram muito pouco



expressivas, exceto quanto à capacidade de reproduzir corretamente o nome próprio, em que as crianças da turma T não pareceram evoluir ao longo do ano, e os alunos da turma M passaram de 40% a 95% de acertos”.

Se formos pensar sobre as outras propriedades e convenções do SEA, Morais (2019) afirma que os dados dessa pesquisa confirmam o que Emília Ferreira e seus colaboradores constataram, em 1982, ao pesquisar uma grande amostra de crianças mexicanas desde o início do ano letivo, bem como a pesquisa feita por Tolchinsky e Karmiloff-Smith, em 1992, ao analisarem crianças espanholas um ano mais novas, averiguaram que

a grande maioria ou a totalidade dos alunos que pesquisamos já sabia que se escreve da esquerda para a direita e de cima para baixo. Eles também, muito precocemente, escreviam separadamente cada uma das palavras digitadas e, ao fazê-lo, já não misturavam letras com números ou outros símbolos, demonstrando que sabiam diferenciar os dois sistemas notacionais. (MORAIS, 2019, p. 105).

A segunda tabela, por sua vez, reúne os percentuais de acertos obtidos nas tarefas de consciência fonológica, conforme podemos abaixo:

Figura 14 - Percentuais médios de acertos obtidos pelos alunos das duas turmas nas tarefas de consciência fonológica em março, julho e dezembro no último ano da Educação Infantil

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA	PROFESSORA M			PROFESSORA T		
	1ª COLETA	2ª COLETA	3ª COLETA	1ª COLETA	2ª COLETA	3ª COLETA
Identificação de palavras que rimam	32,5%	46,2%	61,2%	30%	37,5%	42,5%
Identificação de palavra maior	65%	81,2%	93,7%	57,5%	77,5%	92,5%
Identificação de palavra com sílaba inicial igual	22,5%	55%	67,5%	37,5%	42,5%	52,5%

Produzida por Morais (2019, p. 106).

É interessante mencionar também que os dados aqui analisados revelam que, algumas habilidades de consciência fonológica são mais fáceis que outras. Nas palavras de Morais (2019), os dados expostos nesta tabela

mais uma vez demonstram que, também aos 5 anos, algumas habilidades de consciência fonológica eram mais fáceis que outras para os alunos das duas turmas e que, entre as três avaliadas, a capacidade de identificar qual a maior entre duas palavras era a habilidade que mais estava desenvolvida no início do ano letivo e que atingiu patamares de êxito mais altos no final do período investigado. (MORAIS, 2019, p. 105).

Se formos comparar os avanços das duas turmas no que se refere às atividades que avaliavam a capacidade das crianças em identificar palavras que rimam ou que começam com a mesma sílaba, percebemos que, de acordo com Morais (2019, p. 105), “os alunos da turma M tiveram avanços significativamente mais altos que seus pares da turma T”. Dessa forma, é possível afirmarmos que

a experiência escolar vivenciada, incluindo ou não oportunidades de brincar com a dimensão sonora das palavras e sobre elas refletir, parece fundamental para que as crianças avancem em certas habilidades de consciência fonológica que sim, têm demonstrado ser importantes para a apropriação do sistema alfabético. (MORAIS, 2019, p. 105).

Na última tabela, Morais (2019, p. 106) reuniu os avanços nas hipóteses de escrita apresentadas pelas crianças das duas turmas ao longo das três coletas feitas no ano letivo, “a partir da descrição feita por Ferreiro *et al.* (1982): pré-silábico, silábico inicial, silábico estrito sem valor sonoro, silábico estrito com valor sonoro convencional, silábico-alfabético e alfabético<sup>17</sup>”:

Figura 15 - Distribuição percentual dos alunos das duas turmas quanto ao nível de compreensão da escrita alfabética em março, julho e dezembro no último ano da Educação Infantil

HIPÓTESE DE ESCRITA	PROFESSORA M			PROFESSORA T		
	1ª COLETA	2ª COLETA	3ª COLETA	1ª COLETA	2ª COLETA	3ª COLETA
Pré-silábico	55%	25%	5%	30%	30%	20%
Silábico inicial	35%	35%	15%	60%	50%	30%
Silábico estrito sem valor sonoro	5%	10%	5%	-	-	10%
Silábico estrito com valor sonoro	5%	20%	25%	10%	20%	30%
Silábico-alfabético	-	5%	25%	-	-	-
Alfabético	-	5%	25%	-	-	10%

Produzida por Morais (2019, p. 107).

<sup>17</sup> Diferentemente de Morais (2019, p. 106), Soares (2017, p. 65-66) classifica os níveis de escrita em garatuja, pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.

Conforme tem demonstrado a teoria da psicogênese da escrita<sup>18</sup>, elaborada por Ferreiro e Teberosky, quando acompanhamos, cuidadosamente, a evolução da escrita inventada das crianças, observamos que elas elaboram hipóteses semelhantes, nos quais têm diferentes hipóteses ou explicações para como a escrita alfabética funciona.

Em uma fase inicial, no nível pré-silábico, o aprendiz ainda não entende que a escrita nota a sequência de partes sonoras das palavras que falamos. Nesse sentido, segundo o PNAIC (BRASIL, 2012), em um momento muito inicial

a criança, ao distinguir desenho de escrita, começa a produzir rabiscos, bolinhas e garatujas que ainda não são letras. À medida que vai observando as palavras ao seu redor (e aprendendo a reproduzir seu nome próprio ou outras palavras), ela passa a usar letras, mas sem estabelecer relação entre elas e as partes orais da palavra que quer escrever. (BRASIL, 2012, p. 12).

Nessa longa etapa pré-silábica, além da criança poder apresentar, como discutido anteriormente, o realismo nominal elas criam duas hipóteses sobre a escrita: a hipótese de quantidade mínima e a hipótese de variedade. Em relação à hipótese de quantidade mínima, a criança acredita que “é preciso ter no mínimo 3 ou 2 letras para que algo possa ser lido” (BRASIL, 2012, p. 12) e, na hipótese de variedade, ela pensa que “é preciso variar a quantidade e a ordem das letras que usa, assim como o próprio repertório de letras que coloca no papel”. (Idem, p. 12).

É interessante pensarmos também que em uma sondagem ou avaliação diagnóstica “se pedirmos à criança que leia o que acabou de escrever, apontando com o dedo, nessa etapa, ela geralmente não busca fazer relações entre as partes escritas (letras, agrupamentos de letras) e as partes orais das palavras em foco”. (BRASIL, 2012, p. 12).

Já no nível seguinte, o silábico, ocorre uma grande evolução, quando a criança, ao refletir sobre a escrita, descobre que o que colocamos no papel tem a ver com as partes orais que pronunciamos ao falar as palavras. Se olharmos para a Figura 15 em relação a esse nível, observamos que, segundo Morais (2019, p. 107),

---

<sup>18</sup> É interessante sabermos que a psicogênese da escrita é uma das diferentes teorias construídas ao longo da história para identificar as fases no desenvolvimento cognitivo e linguístico de apropriação do sistema de escrita alfabética, dentre eles, Vygotsky (1935), Luria (1929), Bissex (1980), Read (1970), Gentry (1982), Frith (1985) e Ehri (1997). Para se aprofundar nessa discussão leia o capítulo “Fases de desenvolvimento no processo de aprendizagem da escrita”. (SOARES, 2017, p. 55).

o nível silábico se divide em três momentos. Em um momento de transição inicial, no silábico inicial,

a criança ainda não planeja, cuidadosamente, quantas e quais letras vai colocar para cada palavra, mas demonstra que está começando a compreender que a escrita nota a pauta sonora das palavras, porque, ao ler o que acabou de escrever, busca fazer coincidir as sílabas orais que pronuncia com as letras que colocou no papel, de modo a não deixar que sobrem letras (no que escreveu). (BRASIL, 2012, p. 13).

Nas escritas silábicas estritas, que aparecem depois, a criança, para Morais (2019, p. 106), “tende a seguir rigidamente uma regra, pondo uma letra para cada sílaba oral”. As escritas nesse nível podem ser de dois tipos, inicialmente silábicas quantitativas ou silábicas sem valor sonoro e em seguida silábicas qualitativas ou silábicas com valor sonoro.

Nas escritas silábicas sem valor sonoro, ao registrar uma letra para cada sílaba pronunciada, na maioria das vezes, as letras que as crianças notam não correspondem aos sons das sílabas orais. Nas escritas silábicas com valor sonoro já observamos que existe uma correspondência convencionalmente entre a escrita e os sons das sílabas orais, nesse caso “é comum as crianças colocarem as vogais de cada sílaba. Mas, em alguns casos, elas também podem colocar consoantes, como E T K para peteca”. (BRASIL, 2012, p. 13).

Apesar de já entender que a escrita registra a sequência de pedaços sonoros das palavras, a criança irá construir, nesse nível, uma série de conflitos. Ao tentar escrever as palavras *rato* e *gato* é muito provável que a criança, no período da escrita silábica com valor sonoro, irá registrar no papel, para cada palavra, apenas as vogais “AO”. Isso por fazer com que ela fique se perguntando: “como podem duas coisas diferentes ser escritas com as mesmas letras e estas aparecerem na mesma ordem? Como pode ser palavra algo que tem tão poucas letras?”. (BRASIL, 2012, p. 13).

No nível silábico-alfabético, que constitui para Morais (2019, p. 106) um período de transição, a criança “mescla traços da hipótese silábica com a lógica do nível seguinte, o alfabético”. Mas o que isso significa? Isso quer dizer que nesse período ao notar uma palavra, ora a criança coloca duas ou mais letras para escrever determinada sílaba, ora volta a pensar conforme a hipótese silábica e põe apenas uma letra para uma sílaba inteira. Nesse sentido,

como você já deve ter observado, certas letras (como B, C, D, G, K, P, Q, T, V, Z) cujos nomes correspondem a sílabas CV (consoante - vogal), tendem a aparecer substituindo sílabas inteiras na escrita de crianças que se encontram nessa etapa. Assim, encontramos BLEZA para beleza ou LAPZRA para lapiseira. (BRASIL, 2012, p. 14).

Por fim, no nível alfabético “as crianças escrevem com muitos erros ortográficos, mas já seguindo o princípio de que a escrita nota, de modo exaustivo, a pauta sonora das palavras, colocando letras para cada um dos sonzinhos que aparecem em cada sílaba”. (BRASIL, 2012, p. 15).

É fundamental termos em mente que quando a criança alcançou uma hipótese alfabética não podemos pressupor que isso seja sinônimo dela já estar alfabetizada. Nessa linha de reflexão, o PNAIC (BRASIL, 2012) evidencia que

se já compreendeu como o SEA funciona, a criança tem agora que dominar as convenções som-grafia de nossa língua. Esse é um aprendizado de tipo não conceitual, que vai requerer um ensino sistemático e repetição, de modo a produzir automatismos. A consolidação da alfabetização, direito de aprendizagem a ser assegurado nos segundo e terceiro anos do primeiro ciclo, é o que vai permitir que nossas crianças leiam e produzam textos, com autonomia. (BRASIL, 2012, p. 16).

Voltando à análise dos dados da Figura 15, Morais (2019, p. 107) menciona que “as diferenças entre os dois grupos são visíveis a olho nu”, ou seja, “não é necessário fazer provas de estatísticas para perceber que os alunos da turma M, que puderam brincar com as palavras e refletir sobre suas partes sonoras, tiveram progressos muito mais notáveis que seus colegas da turma T”.

No caso da turma M, se, no início do ano, tínhamos 90% dos aprendizes com hipóteses pré-silábicas ou silábicas iniciais de escrita, no mês de dezembro, 50% tinham alcançado hipóteses alfabéticas ou silábico-alfabéticas e apenas 20% continuavam com as hipóteses mais primitivas que predominavam nove meses antes. Já na turma T, em dezembro, apenas 10% dos alunos alcançaram uma hipótese alfabética de escrita, e um alto percentual (50%) permanecia com hipóteses mais primitivas (pré-silábicas ou silábicas iniciais). (MORAIS, 2019, p. 107-108).

Para corroborar com suas constatações, Morais (2019) menciona, rapidamente, a pesquisa de Aquino (2007). Feita em um contexto bem semelhante à pesquisa de Morais, Albuquerque e Brandão (2016), Aquino (2007) observou duas turmas de final da Educação Infantil em contextos pedagógicos nas quais as metodologias de ensino das docentes observadas se diferenciavam, na medida em que uma professora constantemente explorava rimas de poemas, parlendas e canções do folclore e a outra docente não o fazia.

Essa pesquisa chegou a resultados que vão na mesma direção das turmas T e M da rede pública municipal de Recife.

Ao final do ano, entre os alunos que tinham sido estimulados a refletir sobre rimas, a proporção daqueles que tinham alcançado uma hipótese silábica de escrita era bem mais alta (50%) que na outra turma, na qual 70% dos aprendizes ainda revelavam uma hipótese pré-silábica mais primitiva de escrita (ainda misturando letras, números e outros símbolos). (MORAIS, 2019, p. 124).

Ao longo deste capítulo, você pôde compreender quais habilidades da consciência fonológica, segundo Moraes (2019), são importantes desenvolvermos ainda no último da Educação Infantil, na pré-escola, foi convidado a analisar algumas práticas da professora Marieta Chaves e observou que podemos propor diferentes jogos que estimulem as crianças a refletirem sobre as palavras e suas partes orais.

Da mesma forma que fizemos neste capítulo com a Educação Infantil, agora voltaremos nosso olhar para o primeiro ano do Ensino Fundamental. Eu convido vocês a analisarmos certas práticas e jogos pelos quais podemos promover a consciência fonológica, em suas diferentes dimensões e habilidades, no dia a dia com as crianças deste ano da Educação Básica.

## 5 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

### 5.1 HETEROGENEIDADE EM SALA: O QUE FAZER NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL?

Quando penso sobre a pergunta que dá título a este tópico, considero que muitos fatores estão relacionados à heterogeneidade na sala de aula. Em um primeiro momento, precisamos considerar como bem coloca Moraes (2019, p. 223) que “não podemos falar de criança em abstrato”. O que significa dizer que cada criança possui diferentes características pessoais relacionadas à sua classe social, gênero, traços de personalidade, domínio da língua oral, variante linguística e contexto familiar. (SOARES, 2017, p. 51).

Acrescida dessas características pessoais, precisamos considerar as experiências de aprendizagem de cada criança do português brasileiro e entender, segundo Moraes, Albuquerque e Leal (2005, p. 89), que a aprendizagem da escrita alfabética e das habilidades fonológicas “não se dá num mesmo ritmo para todos os aprendizes e que eles não percorrem exatamente os mesmos caminhos”.

Para melhor entendermos essa afirmação, vamos pensar que a pré-escola no Brasil atende mais de 5,2 milhões de crianças em nosso país, o que corresponde, aproximadamente, em comparação com o **Censo da Educação Básica 2018: Principais resultados** (BRASIL, 2019), a 92,8% das crianças de quatro a cinco anos de idade.

Por assim dizer, sabemos que, mesmo com matrícula obrigatória segundo a LDB, uma parcela de 7,2% de crianças não teve acesso à pré-escola. Além disso, se formos voltar nosso olhar para a parcela que teve acesso à pré-escola, 92, 8%, não conseguiremos mencionar como foi a experiência escolar dessas crianças. Considerando isso, podemos garantir que todos tiveram acesso as mesmas possibilidades de reflexão sobre a língua nas modalidades oral e escrita?

Certamente não, além de considerar todas essas especificidades das crianças em relação às experiências pessoais e de aprendizagem, quando pensamos nos professores, sobretudo os alfabetizadores, temos que considerar que

além de se distinguirem por suas características pessoais eles também se diferenciam por suas “experiências profissionais, como formação inicial e continuada, experiência no magistério, motivação e aptidão para o ensino, particularmente para a alfabetização”. (SOARES, 2017, p. 51).

Essas peculiaridades de alfabetizandos e alfabetizadores, além das peculiaridades de cada instituição da Educação Infantil, me permite afirmar que o conjunto de conhecimentos construídos pelas crianças anteriormente à entrada no primeiro ano dos Anos Iniciais não é uniforme.

Alguns alunos chegam à sala de aula já tendo certa familiaridade com as letras, sabendo nomeá-las e, alguns, até entendendo a lógica de junção dessas letras para formar palavras; outros chegam sem compreender que os símbolos que usamos (letras) são convenções sociais e acham que podem escrever com rabiscos ou mesmo com desenhos. (MORAIS; ALBUQUERQUE; LEAL, 2005, p. 89).

Diante dessa heterogeneidade da turma, para exercermos nossas funções de professores alfabetizadores, é preciso, segundo Moraes, Albuquerque e Leal (2005), que tenhamos muitos tipos de saber. Dentre eles, “podemos elencar como uma das mais relevantes e difíceis, a de identificar as necessidades de cada aluno e atuar com todos ao mesmo tempo”. (MORAIS; ALBUQUERQUE; LEAL, 2005, p. 91).

Nesse sentido, precisamos entender quais são as hipóteses que os alunos elaboram e, conseqüentemente, o que sabem e não sabem ainda sobre a escrita alfabética, sobre as propriedades do SEA e sobre a consciência fonológica, para, assim, sabermos os tipos de intervenção didática que podemos, de maneira construtiva, problematizadora e esclarecedora, utilizar para ajudá-los a percorrer esses caminhos. Se assim fizermos, teremos, para Moraes, Albuquerque e Leal (2005, p. 91), “construído um belo perfil conquanto professor(a) alfabetizador(a)”.

Pensando no que queremos naquele momento da aula e em como atuar com todas as crianças ao mesmo tempo, atendendo às diferentes demandas e as auxiliando, podemos propor, portanto, que existam, em sala de aula quatro modos básicos de organização das atividades: situações didáticas em grande grupo; situações didáticas em pequenos grupos, com e sem variação de atividades; situações didáticas realizadas em duplas e situações didáticas em que as atividades



são realizadas individualmente<sup>19</sup>. (MORAIS; ALBUQUERQUE; LEAL, 2005, p. 89).

De modo que,

se estivermos fazendo muito um só tipo de atividade, podemos atingir um grupo de alunos que está percorrendo o caminho da alfabetização numa direção e não atingir outro grupo de alunos que caminha em outra direção. Dessa forma, essa variação precisa ser tomada como foco de reflexão pelo(a) professor(a) no momento em que faz seu planejamento. (MORAIS; ALBUQUERQUE; LEAL, 2005, p. 108-109).

Em relação às crianças matriculadas na pré-escola, outro fator importante a considerarmos é como enxergamos a transição entre o último ano da Educação Infantil para o primeiro ano dos Anos Iniciais. Quando a BNCC se propõe a pensar sobre essa transição, fica evidente que nós, professores, precisamos ter um olhar bem atento a esse momento para que exista equilíbrio entre as mudanças inseridas nesta nova etapa da Educação Básica, garantindo, assim, a

**integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças**, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo. (BRASIL, 2018, p. 53).

Para tanto, o documento nos ensina que é fundamental compreendermos o papel da troca de experiência e materiais entre os professores das escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, ou seja, das informações presentes em relatórios, portfólios ou outros registros “que evidenciem os processos vivenciados pelas crianças ao longo de sua trajetória na Educação Infantil”. Esses registros podem “contribuir para a compreensão da história de vida escolar de cada aluno do Ensino Fundamental” e “facilitar a inserção das crianças nessa nova etapa da vida escolar”. (BRASIL, 2018, p. 53).

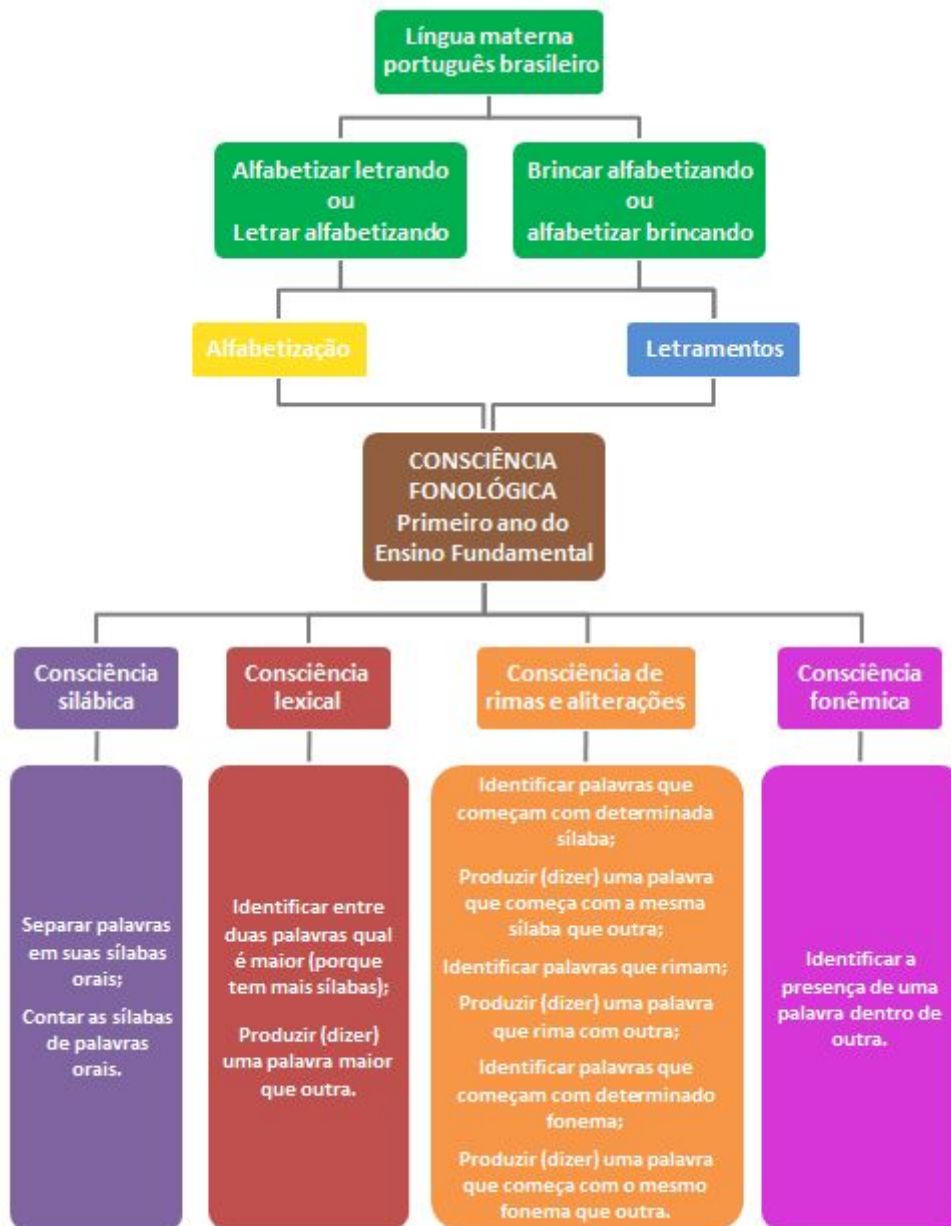
Partindo dessa heterogeneidade e da compreensão de que a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental deve acontecer de forma contínua e integrada, eu pergunto para você: quais habilidades da consciência fonológica

---

<sup>19</sup> Para aprofundamento sobre os quatro modos básicos de organização das atividades ler o capítulo “Fazendo acontecer: o ensino da escrita alfabética na escola” escrito por Telma Ferraz Leal e disponível na coletânea **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. (MORAIS; ALBUQUERQUE; LEAL, 2005, p. 89).

podem ser promovidas no Ensino Fundamental? Para responder essa pergunta, vejamos a Figura 16.

Figura 16 - Níveis e habilidades da consciência fonológica que podemos promover no dia a dia no primeiro ano do Ensino Fundamental



Produzida pela autora deste trabalho a partir da definição de Soares (2017) e Morais (2019. p. 135-136).

Se compararmos essa figura com a Figura 6, que se refere aos níveis e habilidades da consciência fonológica que podemos promover no dia a dia no último ano da Educação Infantil, constataremos que ambas possuem algumas semelhanças e modificações. Assim como na Figura 6, partimos, sempre, do ensino de nossa língua materna, o português brasileiro, sem esquecer que a alfabetização,

os letramentos e o brincar são elementos essenciais e obrigatórios no dia a dia com os estudantes.

Agora, com uma ênfase na escrita, eu e meu professor orientador, resolvemos alterar a ordem na Figura 16 do alfabetizar brincando e do alfabetizar letrando, ao entendermos que as atividades de ensino da escrita alfabética e as ligadas aos letramentos ocorrerem como um processo contínuo e progressivo. Essa expectativa de continuidade e progressão se faz necessária para que, em um regime de ciclos, haja retomadas e avanços, e assim os alunos possam ter um aumento em seus conhecimentos e competências. Segundo a BNCC

ao longo do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, a progressão do conhecimento ocorre pela **consolidação das aprendizagens anteriores** e pela **ampliação das práticas** de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender. (BRASIL, 2018, p. 59).

É fundamental analisarmos também que defendendo, como dito anteriormente, que não existe um modelo de criança, ao propormos uma atividade de reflexão fonológica, ela poderá ajudar os alunos, a depender das hipóteses que já construíram sobre a escrita, a realizar diferentes descobertas. Assim,

uma atividade de reflexão fonológica pode, para alguns alunos, ajudá-los a entender que a escrita têm propriedades do significante (palavra) e não do objeto representado; para outros, pode servir para ajudá-los a superar dificuldades ortográficas de trocas entre pares mínimos (p/b, t/d, f/v); para outros, pode servir para que percebam que existe uma unidade sonora menor que a sílaba (fonema) e que possam identificá-la; para outros, pode servir para ajudá-los a se apropriarem de correspondências grafofônicas. (MORAIS; ALBUQUERQUE; LEAL, 2005, p. 92).

Precisamos, portanto, repensar a organização do trabalho pedagógico, de modo que o planejamento e as atividades propostas rompam com a lógica de um ensino homogeneizante, que pressupõe que as crianças construíram seus percursos e suas aprendizagens do mesmo modo e no mesmo momento.

Sei, como afirmei no capítulo anterior deste trabalho, que Morais (2019) defende que ainda no último ano da Educação Infantil sejam propostas atividades que envolvam a consciência lexical, silábica e de rimas e aliterações, mas pensando em tudo que foi apresentado neste tópico, defendo, conforme observado na Figura 16, que essas habilidades também sejam propostas no primeiro ano dos Anos

Iniciais, cabendo ao professor se atentar às habilidades e competências desta etapa da Educação Básica.

Ainda no que se refere à ordem de introdução das habilidades no ensino, você poderá ver que, em relação à consciência de rimas e aliterações, algumas habilidades foram acrescentadas, envolvendo a identificação e produção de semelhanças sonoras decorrentes do fato de as palavras compartilharem o mesmo fonema inicial, aliteração. Segundo Morais (2019, p. 137), “nossos estudos demonstraram que a chegada a uma hipótese silábica e a uma hipótese alfabética, na maioria das crianças, refletia o avanço no domínio daquelas habilidades sobre sílabas e, em seguida, sobre fonemas”. Dessa forma,

parece-nos mais adequado só priorizar atividades de identificação e de produção de palavras que são semelhantes por começarem com o mesmo fonema quando já temos, no grupo-classe, mais alunos compreendendo a “lógica” do SEA e podendo se beneficiar de um ensino sistemático das correspondências som-grafia de nossa língua. (MORAIS, 2019, p. 137-138).

Dito isso, nos subtópicos a seguir discutiremos algumas práticas e possibilidades de como podemos alfabetizar letrando e alfabetizar brincando no primeiro ano dos Anos Iniciais, a partir da consciência silábica, lexical, de rimas e aliterações e fonêmica.

### **5.1.1 Consciência silábica: como alfabetizar letrando em sala de aula?**

É interessante analisarmos que, por defender uma concepção de alfabetizar letrando, a maior parte dos exemplos de práticas que problematizei neste trabalho partem de atividades que envolvem a reflexão fonológica a partir de um texto real. Voltando, entretanto, nosso olhar para as necessidades e indagações das crianças percebemos que ao selecionarmos as palavras para promover a consciência fonológica nem sempre será necessário ou obrigatório extraí-las de um texto previamente lido. Nessa linha de reflexão Morais, Albuquerque e Leal (2005) afirmam que

entendemos que nem sempre tem que ser assim. Defendemos que é adequado e possível desafiar os alunos a refletir sobre palavras não extraídas necessariamente de um texto, desde que elas sejam por eles conhecidas e que o sentido da reflexão esteja voltado ao aprendizado das propriedades do sistema alfabético. (MORAIS; ALBUQUERQUE; LEAL, 2005, p. 86).

Como já vimos em outro momento deste trabalho, a reflexão fonológica pode assumir a modalidade de jogos e ser trabalhada com os nomes próprios, entretanto, pode, ainda, acontecer em sala de aula por meio de uma palavra que surgiu, sem planejamento prévio, por uma dúvida ou comentário de um aluno e acontecer conforme o relato da professora Suzani dos Santos Rodrigues, que será citado a seguir.

Disponível no PNAIC (BRASIL, 2012, p. 32-34), esse relato evidencia uma experiência com as crianças do primeiro ano dos Anos Iniciais.

Figura 17 - Relato da professora Suzani dos Santos Rodrigues

Dividimos a turma de 24 alunos em 6 grupos e usamos um repertório de 10 figuras. À medida que mostrávamos cada figura, pedíamos que os alunos montassem, com o alfabeto móvel, o nome daquela figura e que depois cada um escrevesse na folha. As figuras ilustravam SACOLA, SAIA, BOLA, BOCA, PATO, PRATO, MALA, MOLA, FOCA e FLOR.

Antes de mostrar cada figura aos alunos, na intenção de despertar a curiosidade e deixar a aula mais divertida, fizemos algumas perguntas, como: “o que nós levamos para carregar as compras da feira e supermercado?” ou criávamos adivinhações com dicas como: “serve para guardar roupas e objetos quando uma pessoa vai viajar” ou “é cheirosa e existe na natureza de várias cores”. Assim, quando eles descobriam o nome da figura, colocávamos a mesma afixada no quadro, para todos visualizarem, dizendo:

– Agora montem o nome com as letras, depois escrevam no papel. Um fato importante é que, na divisão dos grupos, tentamos colocar as crianças em níveis de escrita o mais diferente possível. No “grupo 4”, Alaíde (nível silábico) montou a palavra SACOLA como “AOA”. Em seguida, pedimos que Alaíde lesse, apontando com o dedo a palavra montada. Logo ela leu e apontou, respectivamente, o “A” para o “SA”, o “O” para o “CO” e o “A” para o “LA”. Sara (silábico-alfabética) disse logo:

– Tá faltando o “S”, menina!!!

Alaíde respondeu:

– Onde?

Sara pegou rápido a letra “S”, dizendo:

– Aqui no começo, perto do “A”.

A palavra, então, ficou assim “SAOA”. Pedimos para Sara ler, apontando. Ela olhou para as letras, lendo baixinho, parou e pensou por alguns segundos...

– Ah, tia tá faltando o L aqui.

A palavra ficou “SAOAL”. Em seguida, Luiz Henrique (de nível silábico) falou eufórico:

– Tá trocado, tá trocado!

E arrumou, ficando assim “SAOLA”. Pedimos para registrarem na folha. No “grupo 5”, Tainá (nível alfabético) foi a primeira a terminar. Ela escreveu “SACOLA”. Pedi pra ela ler apontando, em seguida ela leu rapidamente, deslizando o dedinho:

– SACOLA.

Perguntamos ao grupo se, em “SACOLA”, que Tainá montou, existia outra palavra “dentro”. Adrielly (nível silábico-alfabético), do mesmo grupo, pensou na palavra e falou baixinho:

– Hum, SA-CO... tem, SACO.

– COLA, disse rapidamente Paulo (nível silábico), tem COLA, vê SA-COLA.

Parabenizamos o grupo, e pedimos para Paulo apontar a palavra “COLA”, dentro de “SACOLA”. Ao falar o “CO”, ele apontou para o “O”; e o “LA”, ele apontou para o “A”. Tainá destacou as sílabas, afastando-as:

– São essas daqui. (Afastou o “CO” e o “LA”, depois juntou “COLA”).

Pedimos para Adrielly ler, apontando onde estava “SACO”, “dentro” de “SACOLA”; ela apontou com o dedinho e disse:

– S com A, SA; e C com O, CO.

E concluiu:

– SACO.

No “grupo 1”, Thaissa (nível alfabético) ao montar com as letras a palavra “PRATO”, fez “PATO”. Depois pensou e perguntou:

– Tia, o que está faltando? Assim fica PATO.

– Uma letrinha “intrometida” – eu disse, sorrindo.

– Já sei, o “R”!

Ela colocou o “R” assim: “PARTO” e leu baixinho, alongando as sílabas:

– PAR...TO, não, não peraí PRA...TO. PRATO, pronto, tia, olha: PRATO.

Do “grupo 3”, vamos falar de Maria Letícia (nível silábico alfabético) que, ao montar a palavra “MALA”, colocou “LAMA”. Pedimos para ela ler, ela leu “MALA” de trás pra frente. Então lhe perguntamos:

– E se lermos da esquerda para a direita, como fica?

Ela disse:

– LAMA.

Em seguida, arrumou assim “AMLA”, olhou e arrumou mais uma vez “MALA”, e leu:

– MALA.

No “grupo 2”, Yasmin (nível alfabético) montou a palavra “FLOR” assim: “FULOR”. Pedimos que ela lesse, ela leu deslizando o dedinho:

– FLOR.

No “grupo 6”, Tefanne (nível alfabético), ao montar a palavra “FLOR”, fez inicialmente assim “FBLOR, pedimos que lesse. Ela leu “EFE” “LOR”. Depois tirou o “B” e colocou o “R,” ficando “FRLO”, tentou ler... reorganizou as letras e, finalmente, se convenceu, dizendo:

– Agora, “FLOR”.

No final, realizamos uma correção coletiva, pedindo que observassem a escrita das palavras, ao lado das figuras afixadas no quadro. E que anotassem aquelas que estavam diferentes da forma como tinham escrito.

Extraída de Brasil (2012, p. 32-34).

Como nos explica Moraes (2019, p. 171), no processo inicial de compreensão do SEA e no domínio de suas propriedades e convenções, as letras de imprensa maiúsculas desempenham, para o aprendiz, um papel importante, pois “facilitam a reflexão sobre detalhes das palavras não só no plano gráfico, mas

também no sonoro”. Esta reflexão é também potencializada quando usamos letras móveis, isso porque

as letras móveis (em plástico, madeira, papel plastificado) constituem um excelente recurso para os aprendizes refletirem sobre a escrita alfabética, porque potencializam o trabalho cognitivo de montar/desmontar/remontar palavras, já que eles não têm que traçar letras, e sim selecioná-las num abecedário ou conjunto oferecido pelo adulto (cf. MORAIS, 2012, p. 139-141 *apud* MORAIS, 2019, p. 187).

No caso das atividades de promoção da consciência fonológica, se já vimos que a presença da forma escrita das palavras potencializa a reflexão sobre suas partes sonoras, o fato de a própria criança, com o uso do alfabeto móvel, voltar sua atenção “para escolher quais letras vai usar e em que ordem vai colocá-las, na sequência da escrita da palavra”. (BRASIL, 2012, p. 32), a possibilita, como podemos observar no relato da professora Suzani, refletir sobre uma série de decisões em relação a como escrever. Sem recorrer, portanto, a uma atividade de cópias de palavras,

a professora fez com que as crianças vivenciassem situações interessantes, em que tratavam as letras como unidades, podendo trocar as letras que apareciam no conjunto de palavras que estavam escrevendo, observar quais eram as letras que poderiam empregar para formar tais palavras etc. O fato de já dispor das letras do alfabeto para formar as palavras fez com que as crianças pudessem recordar outras palavras que sabiam de cor, para escrever as palavras propostas pela mestra. (BRASIL, 2012, p. 34).

É interessante analisarmos, ainda, o quanto essa atividade de escrita inventada nos possibilita observar a heterogeneidade da turma, de modo que fica evidente seus níveis de psicogênese da escrita, ao pensarem sobre a notação escrita e organizarem as letras. As crianças com hipóteses de escrita mais avançadas, silábico-alfabética ou alfabética, por exemplo, se concentraram na “busca das letras exatas, que representavam os sons que estavam analisando nas palavras”, de forma que “o uso do alfabeto móvel foi um grande aliado na consolidação das correspondências grafema-fonema”. (BRASIL, 2012, p. 35).

Suzani, entretanto, antes de propor essa atividade, já tinha consciência das especificidades de cada criança. Foi justamente por isso que, na divisão dos grupos, ela tentou agrupar as crianças em níveis de escrita o mais diferente possível. Dessa forma, conforme observamos a descrição da atividade, as crianças



puderam, a todo tempo, de acordo com o que cada uma já compreendeu sobre o SEA, ajudar umas as outras e questionar suas próprias escritas.

Para finalizar a análise desse relato, considero importante destacar outros dois aspectos de como a docente organizou a atividade. De um lado, achei muito interessante a forma com que Suzani pensou em despertar a curiosidade e deixar a atividade mais divertida, fazendo perguntas ao introduzir as palavras. Por outro lado, considero importante enfatizar que após a formação das palavras com o alfabeto móvel, a professora solicitou que as crianças escrevessem as palavras que haviam construído em uma folha e no final fez a correção coletiva, o que possibilitou, para as crianças, dar sentido a preservação da escrita.

Dentre as diversas alternativas de situações de atividades e jogos que podem contribuir para as crianças avançarem no seu processo de aquisição da leitura e escrita, fazendo com que elas reflitam fonologicamente sobre a consciência silábica, vou apresentar, também, o jogo *Baralho formar palavras*.

Esse jogo foi criado por Amanda de França Vicente, Gleice Kelly de Souza Guerra, Irlânia do Nascimento Silva e Kátia Barros Cabral dos Santos, alunas do curso de Pedagogia da UFPE e está disponível no **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética** (MORAIS; ALBUQUERQUE; LEAL, 2005, p. 125).

Para jogar o *Baralho formar palavras*, essas pesquisadoras construíram 54 cartelas com sílabas, semelhantes aos observados na Figura 18, em que, até cinco jogadores podem participar. Mas como jogá-lo? Qual é o objetivo do jogo? Então, no início do jogo, as cartelas com as sílabas deverão ser embaralhadas e, em seguida, ser distribuídas nove delas para cada jogador, de modo que as nove cartelas que sobraram ficarão na mesa viradas para baixo, uma em cima da outra, formando um monte.

Figura 18 - Modelo das cartas do jogo *Baralho formar palavras*

Produzida pela autora deste trabalho a partir da descrição presente em Moraes, Albuquerque e Leal (2005, p. 125).

Vence o jogo o participante que conseguir formar, com as sílabas que estão em sua mão, três palavras ou aquele que tiver mais pontos ao final de cinco partidas. Para isso, na sua vez de jogar, o jogador deverá pegar uma cartela que está no monte ou uma que foi descartada por outro participante. Nesse momento, a criança observará se a cartela que pegou servirá para formar alguma palavra no seu jogo, caso lhe interesse, o participante deverá pegá-la e descartar outra do seu jogo,

caso contrário, ele apenas a descarta. Devendo, sempre, permanecer com nove cartelas depois da jogada.

Mas as crianças poderão formar qualquer palavras? Sim, cada criança poderá formar palavras com diferentes números de sílabas, lembrando que cada uma terá em mãos apenas nove sílabas para formar, segundo a regra do jogo, três palavras. Em relação às sílabas das palavras, se a criança formar palavras que contenham uma sílaba, ela ganhará um ponto, para palavras com duas sílabas, somará dois pontos, para palavras que tenham três sílabas, três pontos e para palavras de quatro sílabas ou mais, receberá quatro pontos.

Conforme já mencionado, o jogo acontecerá em cinco partidas e, em cada uma delas, a criança que conseguir formar uma palavra ganhará, além dos pontos pelas sílabas das palavras, mais cinco pontos. Por assim dizer, ao final das partidas os jogadores somarão os pontos das palavras que conseguirem formar mais os pontos relativos a cada partida ganha.

Segundo Morais, Albuquerque e Leal (2005, p. 125), esse jogo pode contribuir para que as crianças compreendam que as palavras são formadas por sílabas. No entanto, formar as palavras usando as sílabas “é tarefa que apenas os alunos que já têm algum domínio do sistema são capazes de fazer (a não ser aqueles que fazem isso de memória, sem saber de fato o que estão fazendo)”. Nesse sentido, se o jogo

for realizado em grupos, ele pode realmente ajudar bastante os alunos dos níveis iniciais. Ao falar para os que não sabem ler quais as sílabas que eles têm e pedir ajuda para pensar em palavras com aquelas sílabas, os alunos mais avançados podem ajudar os colegas a descobrir tal princípio e a começar a fazer correspondências grafofônicas. (MORAIS; ALBUQUERQUE; LEAL, 2005, p. 126).

Esse jogo nos possibilita pensar um pouco sobre as estruturas que as sílabas podem assumir para formar palavras. Em relação a isso, Morais (2019, p. 71), em diálogo com Soares (2017, p. 310), nos ensina que as combinações de unidades vocálicas e consonantais das estruturas silábicas variam, intensamente, de uma língua para outra, tanto em sua modalidade oral como escrita.

No caso do português brasileiro, Morais (2019) e Soares (2017) afirmam que a sílaba mais frequente nas palavras, também conhecida como “sílabas canônica”, é aquela constituída por uma consoante e uma vogal, formando, nesta

ordem, a sílaba CV que ocorre, por exemplo, nas palavras como girafa, galo, mala e mata. Em nossa língua materna existem, contudo, outras combinações silábicas que podem ser constituídas, por exemplo, “apenas de vogal”, “de uma ou duas consoantes pré-vocálicas” e “de uma ou duas consoantes pós-vocálicas.” (SILVA, 1999, p. 152 *apud* SOARES, 2017, p. 310).

Para exemplificar tal colocação, observe a Figura 19 que apresenta, segundo Soares (2017, p. 311), “os padrões silábicos do português, com base em Silva (2011, p. 119), e em ordem decrescente de frequência segundo dados de Marques (2008, p. 92)”:

Figura 19 - Padrões silábicos do português

PADÕES SILÁBICOS	EXEMPLOS
CV	<i>gi-ra-fa; ga-lo; ga-li-nha; ma-la; ma-lha; ma-ta</i>
CVV	<i>sau-da-de; pai; ban-dei-ra; mu-seu; noi-te; pou-co; cui-dar</i>
V	<i>a-mi-go; ti-o; u-va; o-vo; to-a-lha; ca-ri-o-ca; i-gre-já; sa-í-da</i>
CVC	<i>car-ta; gos-tar; ver-de; re-vis-ta; ces-to; mo-der-no</i>
CCV	<i>pra-to; pe-dra; cli-ma; ca-pri-cho; te-cla; fle-cha</i>
VC	<i>er-vi-lha; ár-vo-re; ur-na; as-fal-to es-to-jo; is-ca; ins-tá-vel*</i>
VV	<i>au-la; ai-po; oi-to; ou-ro; ei-xo; eu-ro-peu; ui-vo</i>
CCVV	<i>frau-de; trau-ma; clau-su-ra; grau; flau-ta; frou-xo; breu</i>
CCVC	<i>cruz; a-trás; cres-po; tris-te; fras-co; ma-dras-ta</i>
CCVVC	<i>claus-tro; fleug-ma</i>
CVCC	<i>pers-pec-ti-va; pres-cru-tar; sols-tí-cio</i>

Produzida pela autora deste trabalho a partir da tabela de Soares (2017, p. 312).

Ao analisar esta figura você pode estar se perguntando: por que a palavra instável está acompanhada de um asterisco? Vamos pensar, como sugere Morais (2019, p. 72), na palavra transporte, nesse caso “a primeira sílaba, apesar de ter cinco letras, na fala tem quatro fonemas; /t/, /r/, /ã/, /s/”. Algo semelhante ocorre com a sílaba inicial de instável, que é considerada uma sílaba VC e isso “nos alerta para a adequação de não tomarmos sílabas escritas como sinônimos de sílabas orais”. (idem, p. 72).

Em relação aos padrões silábicos apresentados na Figura 19, Soares (2017, p. 314) revela que as crianças, antes mesmo do início do processo de alfabetização e letramento, já conseguem perceber a estrutura CV na fala. Muitos estudos sobre o desenvolvimento fonológico na aquisição da linguagem, apontam,

nesse sentido, “a estrutura CV como aquela que, por ser menos marcada, estará disponível à criança desde suas primeiras palavras”. (MATZENAUER; MIRANDA, 2012, p. 110 *apud* SOARES, 2017, p. 314).

Muitos desses estudos mostram, ainda, que, na fala, “há uma ordem obedecida pelas crianças relativamente à aquisição do padrão silábico, e são unânimes em atestar a seguinte sequência; CV, V >> CVV >> CVC >> CCV, CCVC”. (MIRANDA, 2009b, p. 413 *apud* SOARES, 2017 p. 314).

Quando voltamos nosso olhar para a aprendizagem da escrita, Soares (2017) evidencia que essa aprendizagem parece acontecer, pelas crianças, de modo semelhante. Dessa forma, antes mesmo de se tornarem alfabéticas, ainda na hipótese silábico-alfabético as crianças “demonstram dominar rapidamente, na escrita, as estruturas silábicas do tipo CV” e, posteriormente, enfrentam situações em que “não conseguem resolver, na escrita, o problema da correta representação dos segmentos que ocupam posições nas sílabas com estrutura mais complexa do que CV.” (ABAURRE, 1999, p. 175 *apud* SOARES, 2017, p. 314).

Quando pensamos na ordem de aquisição dos padrões silábicos na aprendizagem da escrita, Soares (2017, p. 314) nos esclarece que pouco se sabe, “já que parece não haver pesquisas longitudinais com o objetivos de identificar essa ordem”. Entretanto, a pesquisadora, analisando os dados de pesquisas desenvolvidos sem esse objetivo e também práticas de alfabetização, confirma que, de certa forma, a aprendizagem da escrita ocorre em “ordem semelhante à identificada na aquisição da linguagem”. (idem, p. 314). Assim,

atingida a fase alfabética, e dominando o padrão **CV**, a estrutura silábica **V** logo aparece na escrita da criança, que aceita a possibilidade de existir sílaba constituída de um só segmento, o padrão **V**, e não erra em palavras como *abacaxi*, *uva*, *ovo*, provavelmente pela facilidade de identificação do fonema vogal. Com pouca orientação fonografêmica, aceita logo também a possibilidade de sílaba **VC**, como um ladrão que inverte a ordem dos segmentos da sílaba canônica. [...] São os padrões silábicos complexos <sup>20</sup> que desafiam a criança, aqueles em que ao padrão canônico **CV** se acrescenta um segmento consonantal pré-vocálico - padrão **CCV** - ou pós-vocálico - padrão **CVC**. (SOARES, 2017, p. 315).

---

<sup>20</sup> Para aprofundar seus estudos sobre a tentativa de escrita da sílaba complexa pela criança, veja Soares (2017, p. 315-328).

Reconhecendo todas essas especificidades das estruturas silábicas, no processo de alfabetização e letramento devemos, a meu ver, fazer com que as crianças reflitam tanto sobre as sílabas canônicas quanto as sílabas não canônicas.

### **5.1.2 Consciência lexical: como alfabetizar letrando em sala de aula?**

Ao pesquisar uma prática que estivesse relacionada com a consciência lexical, optei por discutir o relato da professora Maria Solange Barros com os alunos do primeiro ano da Escola Municipal Cidadão Herbert de Souza, em Recife-PE. Pensando sobre essa vivência, Moraes, Albuquerque e Leal (2005, p. 64) a consideram como “uma atividade bastante interessante”, pois ao mesmo tempo em que foi “dirigida a todos os alunos, não deixou de contemplar, especificamente, as hipóteses individuais de cada um deles sobre a escrita”.

Nesta atividade, a professora Maria Solange iniciou o trabalho coletivamente explorando o poema *Leilão de Jardim*, de Cecília Meireles:

#### *Leilão de Jardim*

Quem me compra um jardim com flores?

Borboletas de muitas cores,

lavadeiras e passarinhos,

ovos verdes e azuis nos ninhos?

Quem me compra este caracol?

Quem me compra um raio de sol?

Um lagarto entre o muro e a hera,

uma estátua da Primavera?

Quem me compra este formigueiro?

E este sapo, que é jardineiro?

E a cigarra e a sua canção?

E o grilinho dentro do chão?

(Este é o meu leilão.)

A educadora, nesse primeiro momento de exploração, fixou no quadro o poema, após escrevê-lo em um cartaz com letras grandes, de forma que todos as crianças pudessem lê-lo. A partir disso, “ela começou a leitura, fazendo-a

inicialmente sozinha, para que seus alunos pudessem perceber a melodia e a sonoridade desse texto, e só depois a realizou coletivamente”. (MORAIS; ALBUQUERQUE; LEAL, 2005, p. 65).

Quando as crianças já haviam memorizado alguns trechos do poema, Maria Solange pediu que as crianças dissessem oralmente quais palavras rimavam umas com as outras e ao identificá-las fossem até o quadro marcá-las com lápis colorido.

Nesse momento, ela pôde explorar os sons das palavras, tendo como ponte para a reflexão a escrita delas e, assim, seus alunos puderam perceber o que já havíamos discutido neste artigo, ou seja, que palavras que possuem sons iguais tendem a ser escritas com o mesmo grupo de letras. (MORAIS; ALBUQUERQUE; LEAL, 2005, p. 65).

Sempre com ajuda da docente, as crianças realizaram uma atividade parecida com a descrita acima, só que, dessa vez, individualmente e também foram convidadas a criar e notar no quadro novas rimas para algumas palavras do poema. Para Moraes, Albuquerque e Leal (2005, p. 65), essas propostas “são de grande importância para todos os alunos e, nesse momento, Maria Solange possibilitou que todas as crianças pudessem pensar sobre a sonoridade das palavras, mas, fundamentalmente, sobre a sua correspondência escrita”.

Mesmo envolvendo, em um primeiro momento, a reflexão fonológica em torno das rimas, o que me levou a escolher essa prática para contextualizar a consciência lexical foi como, nessa aula, a docente, ao fazer com que as crianças refletissem sobre as palavras como um todo, “conseguiu realizar um planejamento contextualizado, que atendeu aos seus alunos em suas hipóteses, mas sem perder de vista a ideia de que esse era um único grupo e que uma unidade no trabalho é bastante importante”. (MORAIS; ALBUQUERQUE; LEAL, 2005, p. 65-66).

Considerando os quatro modos básicos de organização das atividades na sala de aula - situações didáticas em grande grupo; situações didáticas em pequenos grupos; situações didáticas realizadas em duplas e situações didáticas em que as atividades são realizadas individualmente, vamos analisar as atividades individuais que a professora Maria Solange propôs após essa exploração inicial coletiva, descrita acima. Para isso, ela dividiu o grupo de alunos em três subgrupos e realizou três propostas de atividades relacionadas ao poema de Cecília Meireles,

mas que, segundo Moraes, Albuquerque e Leal (2005, p. 66), “exigiam conhecimentos diferentes sobre a escrita”.

Figura 20 - Relato da professora Maria Solange sobre o poema *Leilão de Jardim*

Para o primeiro grupo de alunos, os que possuíam a hipótese de escrita menos avançada, a professora propôs a realização de um ditado mudo cujos nomes das figuras estavam presentes no poema. Como esse grupo ainda precisava construir maior quantidade de conhecimentos sobre a escrita, Maria Solange esteve grande parte do tempo junto a essas crianças, solicitando que lessem o que haviam escrito, lançando perguntas sobre as letras que elas usaram para escrever, questionando quantas sílabas orais possuía cada uma das palavras, entre outras problematizações.

Já para o segundo grupo de crianças, aquelas que se encontravam na hipótese de escrita silábica, o desafio foi completar no poema as rimas que faltavam. Para isso, cada criança desse grupo recebeu um poema fotocopiado, mas que apresentava lacunas em determinados trechos, sendo tarefa da criança localizar qual palavra estava faltando no poema e, com ajuda do modelo disponibilizado no quadro, escrever a palavra na lacuna correspondente. Assim, esse grupo de crianças que ainda não conseguia perceber as unidades menores dentro da palavra poderia pensar sobre a rima e outros pedaços semelhantes nas palavras com base na análise sonora, mas também na pauta escrita.

Para o terceiro grupo de alunos (aqueles que já possuíam a escrita silábico-alfabética e alfabética), o desafio configurou-se em responder a uma cruzadinha, que possuía, inclusive, algumas dificuldades ortográficas: os alunos precisariam escrever palavras como passarinhos, flores, entre outras.

Extraída de Moraes, Albuquerque e Leal (2005, p. 66).

Em relação à atividade proposta para o primeiro grupo, Moraes, Albuquerque e Leal (2005, p. 105) nos ensinam que atividades como essa, envolvendo o ditado mudo, “são excelentes propostas para que os alunos mobilizem o que eles aprenderam para tentar ‘arrumar a cabeça’”. Os autores consideram, ainda, que



nesse momento, a passagem do(a) professor(a) pelas bancas, olhando como eles estão escrevendo e conversando com eles individualmente, levando-os a usar pistas para realizar a tarefa, pode ser preciosa para que os alunos ultrapassem obstáculos e sintam o cuidado do(a) professor(a) para com eles. (MORAIS; ALBUQUERQUE; LEAL, 2005, p. 105).

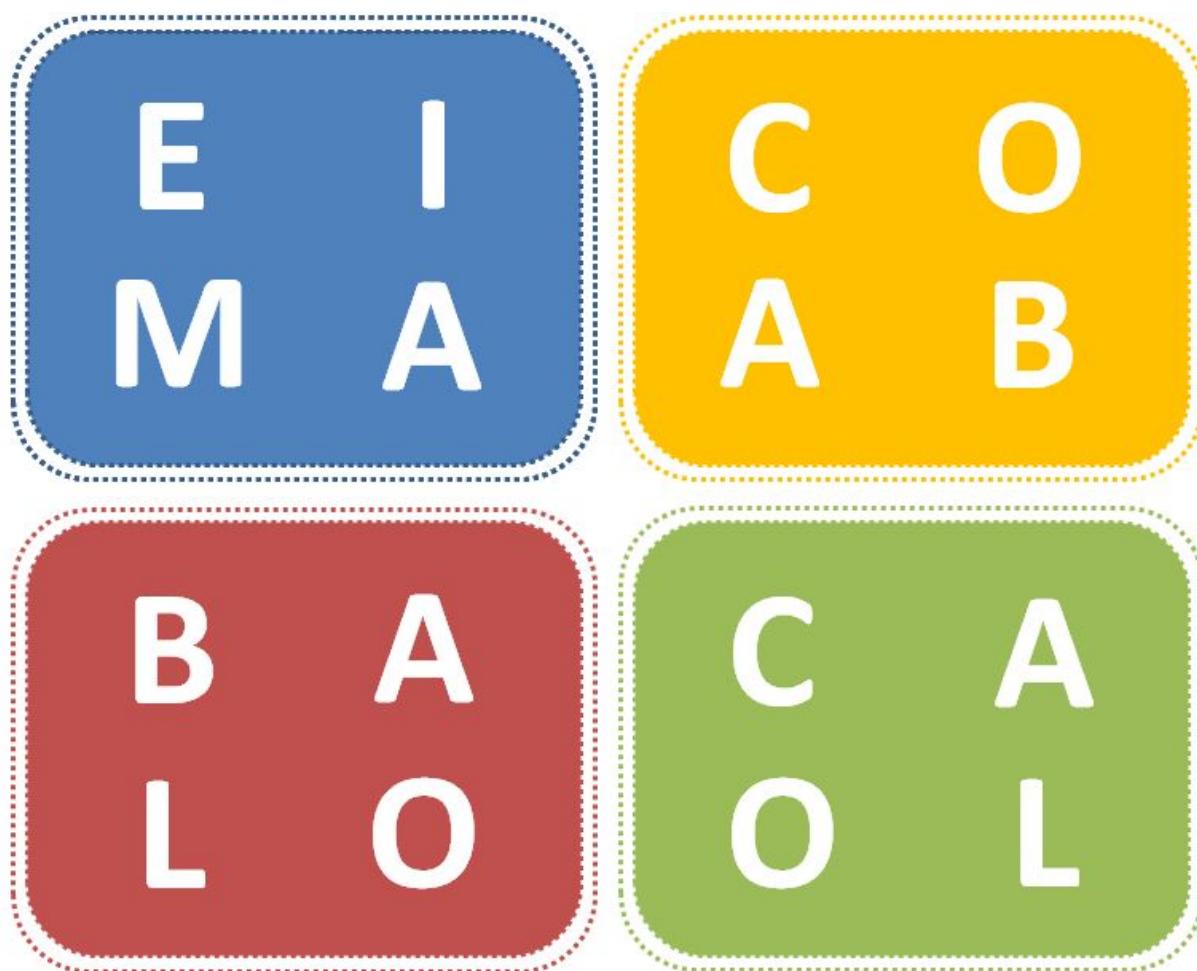
As atividades de cruzadinhas, por sua vez, constituem uma interessante sugestão tanto com os alunos silábico-alfabéticos quanto com os alfabéticos, isso porque como nessas atividades existem os “quadrinhos” as crianças, a todo tempo, precisarão pensar sobre sua escrita. Sabendo que cada “quadrinho” deve ser preenchido por uma letra, ao completar, por exemplo, a palavra *passarinhos*, presente no poema *Leilão de Jardim*, se sobrar algum “quadrinho”, a criança saberá que precisa rever sua escrita. Nas palavras de Moraes, Albuquerque e Leal (2005),

o fato de existirem “quadrinhos” a ser preenchidos configurava-se em um grande desafio para ambos os grupos de criança, visto que os silábico-alfabéticos precisam solidificar os conhecimentos de que as palavras possuem unidades menores que as sílabas e assim estreitar seus conhecimentos sobre a relação entre grafemas e fonemas; os alfabéticos, por sua vez, precisam começar a refletir sobre a escrita ortográfica das palavras. (MORAIS; ALBUQUERQUE; LEAL, 2005, p. 66-67).

Outra possibilidade de refletir a consciência lexical com as crianças é por meio do *Bingo das letras atrapalhadas*. Esse jogo foi criado pela Fabiana de Albuquerque Costa, Heliney da Costa Silva, Maria José Marques da Silva Filha, Mary Anny Rodrigues do Nascimento, Michelle Gestosa Vieira e Virgínia Ferreira da Silva, alunas do curso de Pedagogia da UFPE e está disponível no **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética** (MORAIS; ALBUQUERQUE; LEAL, 2005, p. 123-124).

Já citei, em outro momento deste trabalho, o *Bingo dos sons iniciais*. Agora, entretanto, para a realização do jogo *Bingo das letras atrapalhadas*, as crianças precisarão se concentrar somente na escrita das palavras. Além de um alfabeto completo, é necessário um saco para guardar as letras e grãos de feijão para os jogadores. As autoras pensaram para este jogo 30 cartelas com quatro letras de palavras embaralhadas, conforme os exemplos na Figura 21. Você pode, do mesmo modo que as alunos do curso de Pedagogia da UFPE e eu mesma, construir as cartelas de acordo com as palavras de sua preferência, desde que todas tenham o mesmo número de letras.

Figura 21 - Modelo das cartelas do jogo *Bingo das letras atrapalhadas*



Produzida pela autora deste trabalho a partir dos exemplos propostos em Moraes, Albuquerque e Leal (2005, p. 123).

Segundo essas pesquisadoras, você poderá participar do jogo um número máximo de 30 jogadores, organizados em grupos de 4 ou 5 crianças, os quais terão que “marcar todas as letras da cartela e ordenar as letras da cartela, formando uma palavra”. (MORAIS; ALBUQUERQUE; LEAL, 2005, p. 124).

Você pode estar se perguntando, um bingo em grupo, como isso acontece? Para iniciar a partida, cada jogador receberá uma cartela e quatro grãos de feijão e se reunirão nos respectivos grupos. Feito isso, o professor sorteia uma letra do saco e a fala em voz alta, dá um intervalo e dita novamente a letra que tirou, para que todas as crianças possam localizá-la em suas cartelas e marcá-la com o grão de feijão. Como as crianças estão organizadas em grupos, elas poderão, nesse momento, ajudar umas às outras.

O professor dará continuidade ditando letra após letra e quando a primeira criança completar todas as letras da sua cartela, o grupo deverá se reunir para colocar as letras em ordem e tentar formar a palavra embaralhada. Caso o grupo consiga desvendar esse mistério, ele ganhará a partida, caso contrário, o bingo prosseguirá, até que outra criança marque todas as letras da sua cartela e o grupo consiga formar a palavra.

O bingo de letras, em si, bastante conhecido no ambiente educacional, pode contribuir no processo de alfabetização por fazer com que as crianças, ao conversarem com o professor e com os colegas de sala, pensem sobre o nome das letras e se familiarizem com elas. A segunda parte do jogo, no entanto, quando as crianças são convidadas a colocar as letras em ordem, representa para Moraes, Albuquerque e Leal (2005, p. 124) “um desafio a mais”. Isso porque

nesse momento, as crianças estão aprendendo que a ordem das letras é importante para escrever (princípio que muitos alunos demoram a entender) e, no caso das crianças que já dominam algumas correspondências, ajuda a consolidar o princípio de que a ordem das letras corresponde à ordem da pauta sonora, levando as crianças, em grupo, a tentar analisar as unidades das palavras, estabelecendo uma relação termo a termo entre partes escritas e partes faladas. O princípio de que as vogais estão em todas as sílabas também é mobilizado, ajudando a tentar dar ordem às letras. (MORAIS; ALBUQUERQUE; LEAL, 2005, p. 124).

Outro cuidado que o professor pode e deve ter nesse momento é, em diálogo com a turma toda, colocar em ordem no quadro as palavras que não foram formadas pelos 4 ou 5 grupos, o que segundo Moraes, Albuquerque e Leal (2005, p. 124) “pode ser um importante momento de explicitar tais princípios coletivamente e levar os alunos a perceber as estratégias que os outros alunos usam para fazer a atividade”.

### **5.1.3 Consciência de rimas e aliterações: como alfabetizar letrando em sala de aula?**

Para discutirmos a consciência de rimas e aliterações no primeiro ano dos Anos Iniciais, eu separei duas práticas. A primeira delas está relacionada ao trabalho, em sala de aula, com um dos livros didáticos inscritos no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Não vamos nos aprofundar na problemática

envolvendo as restrições ao seu uso, suas limitações e benefícios<sup>21</sup>, porém, se sabemos que o livro didático ocupa, segundo Brasil (2012, p. 27), “um significativo espaço na cultura escolar brasileira”, acredito que não podemos deixar de considerar como podemos utilizar esse recurso didático para promover a consciência fonológica.

Por ser distribuído para todas as crianças e para o professor e por conter atividades relacionadas aos eixos do ensino da nossa língua materna, o livro didático constitui um importante material ao facilitar o desenvolvimento das atividades no dia a dia da sala de aula e auxiliar o trabalho do professor na sua prática pedagógica. (BRASIL, 2012). Para tanto, é necessário saber como usá-lo no cotidiano educacional é importante, nesse sentido, “que o professor se beneficie, na sua prática, das atividades do livro didático, sabendo que ele não é o único material de apoio para a organização do trabalho pedagógico”. (BRASIL, 2012, p. 29).

Discutiremos, agora, um exemplo de atividade feita com o livro didático pela professora Suzani com os alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental, cujo relato “nos ajuda a refletir sobre como, na escola, podemos utilizar as atividades do livro didático e articulá-las com outros textos e atividades que promovem a capacidade dos alunos de refletir sobre as palavras como sequências sonoras”. (BRASIL, 2012, p. 29).

A atividade do livro didático trazia a parlenda *Quem cochicha o rabo espicha*:

*Quem cochicha o rabo espicha*

Quem cochicha

O rabo espicha

Come pão

Com lagartixa

Quem escuta

O rabo encurta

Quem reclama

O rabo inflama

---

<sup>21</sup> Para se aprofundar nessa discussão, leia o capítulo “O livro didático de alfabetização: mudanças e perspectivas de trabalho”. (MORAIS; ALBUQUERQUE; LEAL, 2005, p. 147).

Come pão  
Com taturana.

Figura 22 - Relato da professora Suzani dos Santos Rodrigues sobre a parlenda *Quem cochicha o rabo espicha*

No primeiro momento, lemos para a turma um cartaz com a parlenda e a ilustração iguais às do livro. Destacamos a palavra TATU. Perguntamos à turma se alguém sabia o que era um tatu. A maioria disse que sabia:

- Sim, tia, já vi na televisão, respondeu Kaillan, todo entusiasmado.
- Já, tia, mas nunca vi um de verdade, disse Artur.

Indaguei se alguém sabia onde estava escrita a palavra “TATU”. 50% da turma acertou, apontando com o dedo para a palavra no cartaz. Em seguida, perguntei sobre o que essas palavras tinham em comum: “COCHICHA e ESPICHA” e “ESCUTA e ENCURTA”. Um deles me respondeu pensativo:

- O...“CHA”?? O “CHA” DE “COCHICHA” é o mesmo de “ESPICHA”. Vê, tia: CO-CHI-CHA, ES-PI-CHA (falando mais alto a última sílaba das duas palavras).
- Muito bem! – respondi, sorrindo. E “ESCUTA e ENCURTA”? – indaguei.

Muitos ficaram repetindo silabando, uns baixinho e outros mais alto:

- ES-CU-TA, EN-CUR-TA. Já sei tia, já sei tia, o “TA”.
- Isso mesmo, o som final – respondi.

Perguntei se tinham outras palavras com esse som final, que não estavam no texto.

Tainá disse:

- ENXUTA, CHUTA.

Através do cartaz, perguntei:

- E TU e TATU?

Todos em coro, rindo e tentando responder primeiro, falaram:

- O TU, tia, o TU... O TU, tia, o TU...

E foi assim que introduzimos o gênero textual PARLENDA, além de refletir sobre a questão sonora da rima, que já tínhamos explorado em outra aula, com um poema.

Dando prosseguimento às atividades escritas do livro, pedi para os

alunos sublinharem, no texto do livro, a palavra “TATU”. Percebi que 90% dos alunos tiveram dificuldade nas atividades em que precisavam fazer a leitura sozinhos, e vi que, das sete atividades propostas no LD, quatro eram desse tipo. Passei de banca em banca para ajudá-los. Busquei dar destaque para a última questão do LD, que era para escrever palavras que rimassem com os nomes de figuras que apareciam ao lado das lacunas, onde a criança deveria escrever.

Num segundo momento, trouxe uma atividade complementar à do livro, em que havia questões que exploravam a reflexão fonológica. O texto era um poema de Sérgio Caparelli, “O buraco do tatu”. Logo, pudemos comparar com os alunos a diferença entre o gênero parlenda e o gênero poema. Vimos também as rimas entre as palavras: “DIA e BAHIA”, “MONTES e HORIZONTE”, “CHÃO e JAPÃO”.

Para mim, foi bastante relevante a atividade complementar, fazendo com que os alunos refletissem mais sobre as palavras enquanto sequência sonora, o que contribui muito para a compreensão dos princípios do nosso Sistema de Escrita Alfabética.

Extraída de Brasil (2012, p. 29-31).

Esse relato nos possibilita pensar, em diálogo a tudo que já foi discutido até aqui, sobre vários pontos de partida de como podemos pensar e construir um planejamento que contemple o desenvolvimento das habilidades fonológicas das crianças. Cabe ressaltar, a meu ver, o como “numa mesma aula, a professora conciliou a prática de leitura de uma parlenda e de um poema, com atividades voltadas à apropriação do SEA”. (BRASIL, 2012, p. 31).

Nesse sentido, é interessante pensarmos na forma com que a professora, após analisar junto com as crianças a dimensão textual dos dois gêneros, fez com que os alunos voltassem sua atenção “para algumas palavras do texto e refletissem sobre elas em sua dimensão sonora”. (BRASIL, 202, p. 31). Ao evidenciar, por exemplo, o papel do registro escrito, pareando na lousa algumas palavras,

os aprendizes, que estavam pensando sobre as palavras que tinham sons parecidos no final, beneficiavam-se da notação escrita, para refletir sobre a relação entre partes faladas e partes escritas no SEA. Além de darem conta

de que palavras orais diferentes compartilham pedaços sonoros iguais, eles podiam ver os pedaços semelhantes e diferentes em suas formas escritas. (BRASIL, 2012, p. 31).

A segunda prática que separei se relaciona, sobretudo, com as aliterações, envolvendo uma sequência didática desenvolvida pela professora Maria Sonaly Machado de Lima com sua turma do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal da Prefeitura Municipal de João Pessoa- PB.

Essa sequência didática está descrita em **Relatos de sala de aula e outros diálogos** (PENHA, 2018, p. 38-50) e apresenta, a meu ver, propostas riquíssimas. Em um primeiro momento, por exemplo, as crianças se organizaram em uma roda de conversa e com os olhos vendados tentaram descobrir o alimento que estavam degustando. Em seu relato a professora afirmou em roda:

perguntei para as crianças: “O que vocês experimentaram?” A resposta foi imediata: “FARINHA”. “Quem come farinha em casa?” A maioria respondeu que comia de várias formas, com banana, com leite, com feijão, com ovo. Algumas revelaram que a mãe fazia farofa com a farinha. Questionei se as crianças sabiam de onde vem a farinha. Algumas responderam: “Do mercado?” “Da feira?” Indaguei-as novamente: “Como será que ela é feita?” “Qual a sua origem?” Silêncio total! (PENHA, 2018, p. 41-42).

Partindo desta conversa, a turma combinou que iria pesquisar em casa curiosidades sobre esse alimento e trazer na aula seguinte. Feito isso, as crianças socializaram as descobertas com o grupo, registraram em um cartaz todas essas informações e foram até o laboratório de informática, onde assistiram o documentário *Casa de farinha*. Esse documentário possibilitou, segundo Penha (2018, p. 46), o “confronto do conhecimento trazido pelos alunos com o conhecimento científico” ao tratar sobre a origem, produção e benefícios da farinha na alimentação.

Essa sequência didática envolveu, ainda, a simulação, no pátio da colheita da mandioca e a escolha de uma das receitas realizadas no meio familiar das crianças dessa turma. Nesse momento, as crianças, junto com a professora, fizeram uma farofa de ovo cozinho e “convidaram algumas turmas para fazerem degustação da receita, e entregaram panfletos contendo informações de como a farinha poderia ser consumida”. (PENHA, 2018, p. 48).

Dentre as diversas atividades propostas nesta sequência didática, gostaria de aprofundar nossa discussão no registro da professora Maria Sonaly ao

trabalhar, oralidade e escrita, com o trava-língua<sup>22</sup>: *Farofa feita com farinha fofa faz a fofoca feia*:

Figura 23 - Relato da professora Maria Sonaly sobre o trava-língua *Farofa feita com farinha fofa faz a fofoca feia*

As crianças verbalizaram bastante o texto. Em seguida, discutiram o que seria “fofoca”: cada criança falou o que pensava sobre o assunto e, juntas, construíram o conceito de fofoca: “*Quando espalhamos algo que não poderia ser dito*”. Comparamos o conceito construído com a definição no dicionário. As crianças perceberam semelhanças e algumas diferenças quanto ao vocabulário.

Prossigui a aula explorando o texto e solicitei que algumas crianças pintassem os espaços entre as palavras. Essa atividade proporcionou o reconhecimento e a utilização de espaços em branco para separar as palavras no texto e também explorou os limites que determinam o início e o final das palavras.

Contamos quantas palavras continha o texto, para enfatizar que o texto é formado por palavras repletas de significado. Verificamos qual a letra que mais se repetia no texto e, com isso, os alunos perceberam que era a letra F. Em seguida, identificamos as rimas entre as palavras. Essa atividade permitiu a reflexão fonológica e o estabelecimento da relação entre a escrita e a pauta sonora.

“*Qual a palavra escondida na palavra FOFOCA?*” Essa atividade favoreceu a reflexão acerca do fato de que as palavras são formadas por segmentos menores (sílabas e fonemas) e de que tais segmentos são utilizados para a produção de novas palavras, o que oportunizou a reflexão sobre as correspondências entre o oral e o escrito. Após todas as crianças estarem convencidas de que já tinham memorizado o texto, propus um desafio: falar o trava-língua com farinha na boca. Isso foi muito divertido para elas, primeiro, por estarem em contato com um alimento que faz parte de nossa cultura e que muitas vezes está presente nas refeições de nossas casas; segundo, por ser desafiador falar o texto com a farinha na boca.

<sup>22</sup> Convido vocês a lerem o registro completo dessa sequência didática no capítulo “A tradição oral no processo de aquisição da leitura e escrita” (PENHA, 2018, p. 38-50), dessa forma você descobrirá certos detalhes que, pelos objetivos deste trabalho, não foram citados, além de poder observar alguns registros fotográficos feito ao longo desse processo.



Todas as crianças participaram e conseguiram oralizar o trava-língua com a boca cheia de farinha. Após toda essa diversão, entreguei-lhes o trava-língua organizado por palavras, para elas recortarem e ordenarem o texto.

Como a predominância da letra F era visível, as crianças não poderiam mais justificar a ordenação e leitura das palavras apenas pela letra inicial, tendo que formular novas estratégias para realizar o desafio proposto.

Extraída de Penha (2018, p. 42-45).

Esse relato nos possibilita pensar sobre a forma como a docente: ampliou o vocabulário das crianças, abordou a dimensão textual do trava-língua e explorou as palavras, rimas e aliterações do texto. Em relação a esse último aspecto é interessante pensarmos, primeiramente, que

no processo de alfabetização, é comum que as crianças apresentem dificuldades relacionadas à segmentação. As crianças tendem a buscar na fala o apoio para a escrita. Como na fala não há segmentação entre as palavras, elas começam a juntá-las no momento da escrita (NÓBREGA, 2013). (PENHA, 2018, p. 33).

Por isso, assim como nos ensina Penha (2018), ao pedir que as crianças pintassem os espaços entre as palavras, a docente fez com que elas voltassem sua atenção para esses espaços entre as palavras e, conseqüentemente, refletissem sobre o que é palavra.

Ao pedir, ainda, que as crianças identificassem a letra que mais se repetia no texto, localizassem palavras dentro de outras e ordenassem o trava-língua, a docente possibilitou que, além de refletirem sobre o fato “de que palavras diferentes podem compartilhar as mesmas letras e/ou sílabas”, as crianças fizessem “uma reflexão interessante entre a pauta sonora e a escrita, pois houve a apresentação de palavras soltas, de modo que os alunos precisariam estar atentos a cada uma delas, para reconstruir o texto, já que a maioria iniciava com a mesma letra”. (PENHA, 2018, p. 33).

De modo geral, o relato da professora Sonaly nos possibilita compreender que é possível, sim, construirmos em nossa prática docente “atividades reflexivas sobre a língua, favorecendo, durante uma sequência de atividades, conhecimentos sobre a escrita e permitindo que os alunos compreendam

diferentes princípios do sistema de escrita alfabética, conforme abordados por Morais (2012)”. (PENHA, 2018, p. 33).

Para compreendermos de que maneira podemos abordar em sala de aula a consciência de rimas e aliterações no primeiro ano dos Anos Iniciais, eu convido vocês a conhecer dois jogos: *Trilha das rimas* e *Dado sonoro*, disponíveis, respectivamente, no **Catálogo divertido: jogos para alfabetizar** (BRANDÃO *et al.*, 2018, p. 15-20) e nos **Jogos de Alfabetização: manual didático** (BRANDÃO *et al.*, 2009, p. 40-44).

O *Trilha das rimas* possui o objetivo didático de desenvolver a consciência fonológica ao possibilitar que as crianças comparem e compreendam as relações sonoras entre as palavras. Por esse motivo, segundo Brandão *et al.* (2018, p. 18), esse jogo se torna um recurso “muito interessante e importante para o processo de alfabetização, pois permite que o aluno perceba que as palavras distintas podem ser compostas por sons equivalentes e apresentarem a mesma ‘parte final’ sonora (as rimas)”.

Para jogá-lo, será necessário, conforme observamos na Figura 24, um tabuleiro com cinquenta casas, seis cartas com as prendas do jogo, um dado de seis lados, uma ampulheta e quatro pinos de cores diferentes. Será necessário, ainda, de dois a quatro jogadores ou duplas, os quais para vencer o jogo precisam chegar ao fim da trilha cumprindo todos os desafios encontrados no tabuleiro. Vamos entender melhor as regras do jogo?



observar a partir da Figura 24, percebemos que o tabuleiro contém diferentes desafios ao longo do seu percurso, em relação a isso Brandão *et al.* (2018) nos explica que

quando o jogador ou dupla cair na casa “rima”, deverá produzir uma rima; caso não produza corretamente, deverá voltar à casa anterior; Quando o jogador ou dupla cair na casa “prenda”, deverá puxar uma carta de prenda e fazer o que se pede, caso contrário, voltará à casa anterior; Quanto o jogador cair na casa “Ficar sem jogar na próxima rodada”, ficará uma rodada sem jogar; Quando o jogador cair na casa “Eliminar um jogador”, deverá indicar qual jogador deverá ser eliminado da partida. (BRANDÃO *et al.*, 2018, p. 16-17).

Para realizar o desafio que envolve as rimas, o jogador ou a dupla terá que responder dentro do tempo cronometrado pela ampulheta, caso o tempo acabe e ele não consiga dizer uma palavra que rima ou erre, o jogador ou a dupla perderá a vez e voltará à casa em que estava. Brandão *et al.* (2018, p. 17) ressalta, nesse sentido, que “não será permitido repetir rimas com palavras que já foram ditas no decorrer do jogo ou que estejam no tabuleiro”.

Ao propor o *Trilha das rimas* e outros jogos com as crianças o professor precisa entender, como já evidenciado em inúmeros momentos deste trabalho, o seu papel nesse processo. É fundamental, nesse sentido, que ele esteja atento a todos os cuidados que, para lembrar, envolvem, por exemplo, ler em voz alta as regras do jogo, conversar com as crianças sobre essas instruções, dar e pedir exemplos em relação ao que é solicitado, fazer uma rodada teste e pensar em atividades complementares. Contudo, o docente deve estar atento, também, às colocações das crianças durante o jogo, sobre isso Brandão *et al.* (2018) afirma que

durante o jogo, é necessário que o docente fique circulando (observando) entre os grupos para que, caso seja solicitado pelos alunos, possa tirar as dúvidas. Se o professor estiver no momento em que o aluno errou e ninguém notou, ele deverá se pronunciar e fazer com que o aluno tome consciência de que as partes da palavra não rimam, mas sempre motivando os estudantes a pensarem e perceberem o equívoco. (BRANDÃO *et al.*, 2018, p. 18).

Ao lermos a descrição do outro jogo que selecionei, o *Dado sonoro*, vemos que ele apresenta como um dos objetivos didáticos desenvolver a consciência fonológica por meio da exploração das aliterações. Com isso, o jogo possibilita que a criança observe que uma palavra é composta por segmentos

sonoros e que esses mesmos segmentos podem se repetir em palavras diferentes, o que para Brandão *et al.* (2009, p. 41) “é uma descoberta essencial no percurso de apropriação do sistema alfabético pelo aprendiz”.

Para jogá-lo será necessário, conforme podemos ver no exemplo da Figura 25, um dado de oito lados, uma cartela com oito figuras de animais numeradas e vinte e quatro fichas com figuras e palavras. Para cada animal enumerado na cartela haverá três fichas que contenham palavras que se iniciem com a mesma sílaba que ela.

Figura 25 - Modelo dos componentes do jogo *Dado sonoro*



Produzida pela autora deste trabalho a partir da descrição presente em Brandão *et al.* (2009, p. 40-44).

Antes de iniciar a partida é necessário que os jogadores, em duplas e grupos de até quatro crianças, posicionem a cartela com os animais enumerados em

um lugar em que todos possam visualizar e espalhem as fichas sobre a mesa ou outra superfície com as faces voltadas para cima. Ao decidirem quem vai começar a partida, o primeiro jogador lança o dado, vê qual é o animal que corresponde com o número sorteado e escolhe uma ficha cujo nome comece com a mesma sílaba.

Nesse momento, se a criança pegar a ficha certa, ela ganhará um ponto, caso contrário, os outros jogadores a denunciam e ela perde sua vez. O jogo prossegue de forma que a próxima criança jogue o dado e siga as mesmas regras, pegando, sempre, apenas uma ficha por vez. Quando não houver mais fichas na mesa, ganha quem tiver em mãos o maior número de fichas.

Você pode estar se perguntando: e se, no decorrer do jogo, um participante jogar o dado e o número sorteado for referente a uma figura para a qual não há mais fichas? Nesse caso, a criança perde a vez e o próximo jogador deve lançar o dado.

Além de possibilitar que as crianças observem que uma palavra é composta por segmentos sonoros e que esses mesmos segmentos podem se repetir em palavras diferentes, o *Dado sonoro* pode contribuir para o processo de alfabetização na medida em que as fichas utilizadas apresentam as figuras e seus respectivos nomes. Segundo Brandão *et al.* (2009, p. 41), isso possibilita “que os alunos comecem a observar que palavras que têm o mesmo som inicial também apresentam as mesmas letras no início da palavra”.

Dessa forma, enquanto os alunos refletem sobre os segmentos sonoros das palavras também são estimulados a refletir sobre a sua forma escrita, podendo, inclusive, serem levados a realizar o registro do nome das figuras presentes nas cartelas. O jogo possibilita, então, um significativo trabalho com alunos em estágios mais avançados de escrita. Cabe ao professor, caso o deseje, sistematizar tal reflexão, comparando as palavras coletivamente, ao escrevê-las no quadro ou ao utilizar as fichas em outras atividades de reflexão fonológica. (BRANDÃO *et al.*, 2009, p. 41-42).

Para esses alunos, Brandão *et al.* (2009) sugere como uma variante do jogo a realização de uma atividade complementar, na qual

o professor disponibiliza as cartelas de figuras aos alunos ou a pequenos grupos e escreve no quadro alguns nomes, um por vez, correspondente às figuras das cartelas (o professor não deve ler ou ditar a palavra, apenas registrá-la). O aluno ou grupo deve fazer a devida correspondência, registrando a palavra em um papel e o número do desenho a que corresponde. Caso não possua a figura (cujo nome foi registrado no quadro), não é necessário o aluno fazer o registro. Desse modo, quem realizar todas as correspondências corretamente será o ganhador. (BRANDÃO *et al.*, 2009, p. 42).

Antes de iniciar a problematização sobre a consciência fonêmica, é importante sabermos que, segundo Soares (2017, p. 204), os diferentes níveis de consciência fonológica, discutidos até então, a consciência lexical, de rimas e aliterações e, sobretudo, a consciência silábica, consistem em uma preparação para a consciência fonêmica. Isso está relacionado à superação do realismo nominal e ao início da fonetização da escrita, momento em que as crianças já “realizam espontaneamente uma série de recortes orais, tratando de encontrar a letra adequada para tal ou qual parte da palavra”. (FERREIRO, 2004, p. 146 *apud* SOARES, 2017, p. 187).

Detalhando esse processo, a pesquisadora nos ensina que o passo inicial da fonetização da escrita é a escrita silábica, tendo em vista que é a partir daí que a criança se torna

capaz de recortar oralmente a palavra em sílabas, e já compreendendo que a escrita representa os sons das palavras e que estes são representados por letras, a criança começa a escrever silabicamente - a usar as letras para representar os recortes orais que identifica nas palavras: neste momento inicial, as sílabas. (FERREIRO, 2004, p. 146 *apud* SOARES, 2017, p. 187).

Nesse sentido, a escrita silábica, decorrente do início da fonetização da escrita, faz com que a criança, falante do português brasileiro, vá “se tornando sensível, por intermédio do desenvolvimento da consciência fonêmica, às unidades mínimas do sistema fonológico que os grafemas representam - os fonemas - e chega à compreensão do princípio alfabético”. (SOARES, 2017, p. 193).

Mas, afinal, o que são fonemas? No próximo tópico, me dedicarei a responder essa e outras perguntas relacionadas a consciência fonêmica.

#### **5.1.4 Consciência fonêmica: como alfabetizar letrando em sala de aula?**

Fonema no glossário Ceale o fonema é definido como “um som distintivo em uma língua. Na prática, isso quer dizer que, se esse som for trocado por outro em uma palavra, tem-se uma nova palavra, de sentido diferente”. (MARTINS, 2014b). Para melhor entender tal afirmação vamos, como sugere Seara, Nunes e Lazzarotto-volcão (2011), analisar a frase: “As garotas vendiam dois gatos”. Nesta frase, por exemplo,

se tomarmos o verbo *vendiam* e trocarmos o seu primeiro som para **p** teremos *pendiam*, que é uma outra palavra em português, a qual se distingue de *vendiam* apenas pela diferença no seu primeiro som. Ainda se trocarmos o som inicial de *as* (artigo feminino plural) para **o**, passaremos a *os* (artigo masculino plural). O mesmo pode acontecer com *gatos* que pode ser passado a *galos*, com a troca de seu terceiro som **t** para **l**, significando um outro animal; ou ainda trocando seu primeiro som **g** para **r** passando a *ter* também outro significado (*ratos*). (SEARA; NUNES; LAZZAROTTO-VOLCÃO 2011, p. 72).

Seara, Nunes e Lazzarotto-volcão (2011, p. 72) complementam afirmando que “essas unidades mínimas que distinguem as palavras entre si são denominadas **fonemas**”. Percebem agora o porquê do fonema ser considerado um som distintivo entre as palavras? A partir desse exemplo e da explicação de Martins (2014b) podemos observar também que os fonemas podem ser vogais e consoantes e são identificados, na análise fonológica, por pares mínimos.

Uso de pares mínimos na análise fonológica: o que isso quer dizer? Segundo Soares (2017), para identificamos uma unidade sonora como fonema precisamos compará-lo a outras unidades sonoras em um mesmo contexto linguístico usando, para isso, pares mínimos, conforme o exemplo acima. Na definição de Silva (2011), pares mínimos significa “duas palavras com significados diferentes cuja cadeia sonora seja idêntica exceto por um segmento na mesma posição estrutural”. (SILVA, 2011, p. 170 *apud* SOARES, 2017, p. 195).

Isso nos leva a compreender que nem todos os sons na nossa língua representam fonemas. Precisamos, nesse sentido, compreender a diferença entre fone e fonema, o primeiro conceito não apresenta, como ocorre com o fonema, um valor distintivo. Nesse caso, quando falamos em fones estamos nos referindo a todos os sons produzidos na fala, inclusive aqueles que estão relacionados com a variação da pronúncia das palavras de uma região para outra presentes no português brasileiro.

Para exemplificar, tal afirmação vamos pensar sobre a palavra *tia*. Em relação a essa palavra “quer seja pronunciada como [tʃia]<sup>23</sup> (“tchia”) por falantes de algumas regiões do Brasil, quer seja pronunciada como [tia] (“tia”) por falantes de outras regiões, apresenta um único sentido”. (MARTINS, 2014b). Se, por outro lado,

---

<sup>23</sup> Conforme observamos nesse exemplo os fones são transcritos entre colchetes e, assim como os fonemas, também são representados com uma notação específica, o Alfabeto Internacional de Fonética. (MARTINS, 2014b).



pegarmos o fonema /t/ dessa palavra e o trocarmos pelo fonema /p/ teremos a formação de uma nova palavra /pia/ (pia), cujo significado é distinto de /tia/ (tia).

Conhecer esses conceitos é importante para o professor alfabetizador, especialmente pelo fato de que é comum, no processo inicial da escrita, as crianças considerem a escrita como uma transcrição da fala. Sabemos, no entanto, que a ortografia do português brasileiro é baseada, segundo Martins (2014b), na relação fonema/grafema e não na relação fone/letra. Dessa forma, precisamos fazer com que os aprendizes compreendam que “sua convenção gráfica é única, mesmo que uma palavra apresente diferentes pronúncias ou fones, que não mudam seu significado, como é o caso do vocábulo tia”. (MARTINS, 2014b).

Abrindo um breve parêntese, considero importante delimitarmos que é comum ouvirmos, muitas vezes, que grafema e letra são sinônimos. Em relação a tal afirmação Carvalho (2014) nos ensina que

letra e grafema são termos que apresentam uma sutil distinção conceitual. Letra é um termo mais genérico, com um significado mais amplo. Grafema é um termo mais técnico que pretende dimensionar um caráter mais abstrato para as unidades escolhidas para grafar os sons. Nesta direção, diferentes tipos de letras podem registrar um mesmo grafema. Por exemplo, existem várias formas de grafar a primeira letra do nosso alfabeto (A, a, **A**, **a**). (CARVALHO, 2014).

Como vimos anteriormente, a criança, desde cedo, possui uma sensibilidade fonológica em segmentar palavras em sílabas. Não é correto, entretanto, pensarmos que isso também acontece com a percepção da estrutura interna da sílaba, ou seja, com os fonemas. Isso acontece porque “os sons de fonemas isolados não são fisicamente separáveis da cadeia da fala, estão inteiramente fundidos uns com os outros no interior da sílaba”. (ADAMS, 1990, p. 302 *apud* SOARES, 2017, p. 193).

Segundo Soares (2017, p. 194), essa facilidade na segmentação de palavras em sílabas decorre, sobretudo, pelo fato das sílabas poderem “ser produzidas isoladamente”. Os fonemas, ao contrário, “não são pronunciáveis, pois expressam uma representação linguística abstrata”. (SILVA, 2011, p. 109 *apud* SOARES, 2017, p. 194). Assim, segundo Ehri (1998a)

sendo os fonemas representações abstratas, segmentos não pronunciáveis, a consciência fonêmica dificilmente se desenvolve de forma espontânea, como acontece, ao contrário, com a consciência silábica; é que “não há quebras sinalizando onde um fonema termina e o próximo começa na

pronúncia de palavras. Ao contrário, fonemas se sobrepõem e são articulados, gerando uma corrente contínua de som”. (EHRI, 1998a, p. 15 *apud* SOARES, 2017, p. 193).

É evidente, portanto, que as habilidades relacionadas à consciência fonêmica se relacionam diretamente, seja na infância ou na idade adulta, com a instrução escolar e o processo de alfabetização e letramento.

Soares (2017) destaca algumas pesquisas com crianças e adultos brasileiros que chegam às mesmas conclusões propostas por Ehri (1998a). A investigação de Scliar-Cabral *et al.* (1997), por exemplo, analisou o desempenho em algumas tarefas de consciência fonêmica de três grupos de adultos brasileiros: um grupo de analfabetos, um grupo de pouco escolarizados e um grupo de escolarizados.

Nesse estudo Scliar-Cabral *et al.* (1997) concluiu que “um nível relativamente alto de consciência fonêmica exige não só alguma aprendizagem do código alfabético, as também um conhecimento mais amplo e automatizado das regras de correspondências grafema-fonema e fonema-grafema”. (SCLIAR-CABRAL *et al.* 1997, p. 211 *apud* SOARES, 2017, p. 193).

Em relação a essas habilidades da consciência fonêmica, Soares (2017, p. 195) informa que mesmo sabendo que os fonemas são representações abstratas, não pronunciáveis e não audíveis isoladamente, muitas pesquisas “demandam de crianças, contraditoriamente, respostas a tarefas que exigem reconhecimento e manipulação de fonemas isolados da cadeia sonora da palavra”. Observamos, por exemplo, esse pressuposto nas tarefas, segundo o **National Reading Panel** (NICHD, 2000b), frequentemente utilizadas nas pesquisas de consciência fonêmica:

Isolar um fonema em palavra (exemplo: qual é o primeiro fonema na palavra *pato*?); Identificar fonema igual em diferentes palavras (exemplo: que fonema se repete nas palavras *bico*, *bola*, *bule*?); Categorizar o fonema diferente em uma sequência de palavras (exemplo: qual palavra começa com fonema diferente em *bola*, *bota*, *rota*?); Juntar fonemas apresentados separadamente, para formar uma palavra (exemplo: que palavra é /l/ + /u/ + /z/<sup>24</sup>?); Dividir ou contar fonemas de uma palavra (exemplo: pronuncie um por um os fonemas da palavra *chave* ou quantos fonemas tem a palavra *chave*); Retirar um fonema outra palavra (exemplo: como fica a palavra *chave* sem o /j/?). (NICHD, 2000b, p. 02 *apud* SOARES, 2017, p. 197).

---

<sup>24</sup> Como observamos nesses exemplos os fonemas são transcritos entre barras “/” e são representados com uma notação específica. (MARTINS, 2014b).

Morais (2019, p. 135) contribui com essa reflexão ao questionar a adequação e a necessidade de utilizarmos determinadas habilidades fonêmicas como “atividades de segmentação de palavras em fonemas, síntese de fonemas escutados para formar uma palavra e adição/subtração/substituição de fonemas para formar novas palavras”, as quais, segundo o pesquisador, parecerem excessivamente complexas e desnecessárias para as crianças se alfabetizarem. Nas palavras do autor, suas pesquisas

têm demonstrado a inadequação de priorizarmos diversas atividades fonêmicas tratadas por certos pesquisadores e autores de cartilhas fônicas como essenciais. Preferimos excluí-las de nossa proposta de ensino, porque elas se revelaram impossíveis ou muito difíceis de serem realizadas, mesmo por alunos que já alcançaram uma hipótese alfabética e que leem e escrevem usando os valores sonoros convencionalizados para as letras no português. Nada justifica uma sobrecarga cognitiva desnecessária e, o pior de tudo, desmotivadora para quem tem direito a aprender de modo prazeroso. (MORAIS, 2019, p. 135).

Ao pesquisarmos o verbete *método fônico ou fonético* no glossário Ceale, poderemos observar que o método fônico faz parte do conjunto dos métodos sintéticos, os quais partem de unidades menores, como as sílabas e as letras, e dão ênfase às correspondências grafofônicas. Nas palavras de Frade (2014), nesse método “o ensino se inicia pela forma e pelo som das vogais, seguidas pelas consoantes. Cada letra (grafema) é aprendida como um som (fonema) que, junto a outros fonemas, pode formar sílabas e palavras”, de modo que, para o ensino dos sons se respeite a sequência “dos mais simples para os mais complexos”. (Idem, 2014).

Para tanto, as diferentes variações do método fônico utiliza, como explica Frade (2014), diversas formas de apresentação dos sons, partindo, por exemplo, “de uma palavra significativa, de uma palavra vinculada à imagem e ao som, de um personagem associado a um fonema, de uma onomatopeia ou de uma história” e é no Manual do Professor “que se explicita em que momento se farão as apresentações de letras/grafemas, assim como qual recurso vai servir para a emissão dos fonemas”. (Idem, 2014).

Sabemos que, como mencionado anteriormente, os fonemas não são fisicamente separáveis da cadeia da fala e que o sistema de escrita alfabética é um complexo processo linguístico e cognitivo. São justamente nessas direções que

seguem as principais críticas feitas ao método fônico ou fonético de alfabetização. Segundo Frade (2014),

uma das principais críticas dirigidas a esse método de alfabetização refere-se à impossibilidade de que um fonema que aparece na corrente da fala de forma contextualizada seja pronunciado sem apoio de uma vogal. Além disso, na língua portuguesa, há poucas relações biunívocas (termo a termo) entre letras e sons, pois uma mesma letra pode representar diferentes sons, segundo sua posição, e um mesmo som pode ser representado por diferentes letras, também segundo sua posição. (FRADE, 2014).

Minha intenção nesses parágrafos foi esclarecer, mesmo que brevemente, a afirmação de Moraes (2019, p. 135), não cabendo, pelos objetivos deste trabalho, aprofundar a análise dos métodos fônicos ou fonéticos.

Você pode estar se perguntando: o conhecimento das letras é importante nesse processo? Sem sombras de dúvidas. Ao pensar sobre os aspectos fundamentais no processo de alfabetização, Soares (2017, p. 188) evidencia a necessidade de pensarmos e construirmos um ensino que leve os educandos a refletirem, concomitantemente, aspectos referentes à compreensão da escrita alfabética, da consciência fonológica e o conhecimento das letras.

O conhecimento das letras é visto, então, por Soares (2017), como um componente fundamental para a compreensão do princípio alfabético<sup>25</sup>. Isso acontece, sobretudo, pois são “as letras que, na escrita, tornam ‘visíveis’ os fonemas, não audíveis na cadeia sonora da fala, e não pronunciáveis isoladamente”. (SOARES, 2017, p. 208). Em relação ao desenvolvimento da criança em direção à compreensão das letras como representações simbólicas, é importante sabermos que, segundo Bialystok (1992), as crianças percorrem três etapas.

Em um primeiro momento, a criança “incorpora a seu vocabulário nomes das letras, como os nomes das letras de seu nome e pode mesmo aprender a recitar o alfabeto”, mas não compreenderá as letras como elementos simbólicos, como representação, mas sim como formas visuais. Nesse sentido,

para a criança, aprender a nomear a forma **D** com a sílaba [de] pode parecer bem semelhante a aprender a nomear a forma **★** com a palavra

---

<sup>25</sup> Em sua entrevista ao evento *Abralin ao vivo* Magda Soares reafirma a importância de considerarmos, no processo de alfabetização, o conhecimento das letras pela criança. Para deixar você ainda mais curioso, nessa conversa a pesquisadora nos convida e pensar sobre três perguntas importantíssimas: quem aprende? O que aprende? Quando aprende? Para assistir a entrevista completa acesse o link: <https://www.youtube.com/watch?v=UnkEuHpxJPs>.

[estrela]. Vários anos podem ser necessários até que a criança descubra que **D** simboliza uma unidade linguística, um fonema, sendo, pois, diferente de ★. (TREIMAN; KESSLER; POLLO, 2006, p. 212 *apud* SOARES, 2017, p. 210).

Em uma segunda etapa, a criança passa a enxergar as letras e os números como objetos, os quais possuem características visuais. A criança, portanto, “passa a reconhecer e tentar escrever letras e é então que estas se tornam, para ela, unidades distintas, como ocorrem com os números”. (SOARES, 2017, p. 210).

É comum nesta fase que as crianças apresente algumas dificuldades, como, por exemplo, na distinção entre números e letras, na diferenciação de letras com traços semelhantes, como “R e B, M de N, O de Q, F de P, e entre as minúsculas, **c** de **o**, **l** de **i**, **m** de **n**, **h** de **n**”, no reconhecimento de uma determinada letra em fontes distintas, “por exemplo, Q - **Q** - *q* - **Q** - **Q** - **Q**”, e, ainda, na relação entre as formas gráficas maiúscula e minúscula de uma mesma, “A – a, B – b, E – e, N – n”. (SOARES, 2017, p. 211-212).

Outra dificuldade que a criança enfrenta nesta fase está relacionada à orientação e à posição das letras no espaço. Se, por exemplo, “um lápis é sempre um lápis, esteja ele em posição vertical, horizontal, inclinada; uma xícara é sempre uma xícara, independentemente da posição em que esteja”. Sabemos que

nas letras, ao contrário, não ocorre essa simetria, a orientação e a posição mudam sua natureza: **n** é diferente de **u**, **b** é diferente de **d**, que é diferente de **p**, que difere de **q**... a rotação de uma grafia, no eixo vertical ou horizontal, muda o nome e a correspondência fonêmica de letras. (SOARES, 2017, p. 212).

Segundo Soares (2017, p. 212), é pelo fato de as crianças compreenderem as letras como objetos que algumas delas produzem no processo inicial de alfabetização uma escrita espelhada, a qual, de acordo com a autora, é uma ocorrência comum e frequente nos primeiros anos de escolarização e não pode ser considerada como indício de distúrbios e patologias. A explicação para isso é que,

sendo o nosso sistema visual simétrico, isto é, geneticamente constituído para reconhecer objetos independentemente de sua orientação ou de sua posição, não fomos preparados, pelo processo evolutivo, para “quebra de simetria” que a aprendizagem da escrita exige. (SOARES, 2017, p. 212).

Na medida em que as crianças vão sendo orientadas a conhecer as convenções e arbitrariedades da escrita e compreender as letras como representações simbólicas, facilmente elas superam o espelhamento de letras ou mesmo de palavras. (SOARES, 2017).

No processo de conhecimento das letras, segundo Bialystok (1992), a terceira etapa se encontra, justamente, nessa atribuição às letras como símbolos que substituem significados. Como explica Soares (2017, p. 213), correspondendo ao nível alfabético, o ponto de chegada nesse momento é quando “a criança fonetiza a escrita, compreende a conexão entre letras e fonemas, tornando-se capaz de identificar fonemas em palavras e sílabas, chegando assim a consciência fonêmica”.

Ainda em relação às letras, Soares (2017, p. 217-218) evidencia que muitas pesquisas têm sugerido que além de fazermos com que as crianças reflitam sobre “*as letras* como signos que representam fonemas”, precisamos fazer com que elas pensem sobre “*os nomes das letras*”. Isso porque, segundo a pesquisadora conhecer os nomes das letras “pode auxiliar a criança, na fase inicial de aprendizagem da escrita, a identificar a relação letra-fonema e a desenvolver a consciência grafofonêmica<sup>26</sup>”.

Entre as características dos nomes das letras, Soares (2017, p. 218-219) nos ensina que “talvez a que mais forte determine seu efeito sobre a aprendizagem da língua escrita seja a *posição* do fonema no nome da letra”. Nesse sentido,

o efeito pode ser significativo quando o fonema que a palavra representa aparece no início de seu nome, como o nome da letra P, *pê*, que representa o fonema /p/; pode ser menos significativo quando o fonema aparece no meio do nome da letra, como o nome da letra F, *efe*, fonema /f/; e os nomes de algumas letras podem criar ambiguidades, como o nome da letra K, *cá*, que leva crianças a usá-la em lugar da letra C quando seguida de A, isto é, em um lugar da sílaba CA, como em **K**VALO por *cavalo*, **K**SA por *casa*; o mesmo ocorre com o nome da letra H, *ága*, que leva crianças a usá-la com frequência para grafar a sílaba *gá*, por exemplo **H**TO por *gato*, **H**LIA por *galinha*. (SOARES, 2017, p. 219).

---

<sup>26</sup> Em relação a esse conceito Soares (2017, p. 216) afirma que “a expressão *consciência grafofonêmica*, definida por Ehri e Soffer (1991, p. 01) como ‘a habilidade de relacionar letras ou grafemas da palavra escrita com os sons ou fonemas detectados na palavra falada’, é, sem dúvida, mais adequado que a expressão *consciência fonêmica*, porque nomeia com mais precisão o nível mais avançado de consciência fonológica, a consciência fonêmica que só é alcançada por meio da associação entre os grafemas e os segmentos que eles representam os fonemas”.

Essa afirmação de Soares (2017) nos faz pensar em como na fase inicial do processo de alfabetização e letramento as relações entre os nomes das letras e os fonemas por elas representados no alfabeto do português brasileiro podem explicar algumas das hipóteses que as crianças constroem e alguns dos enganos que cometem durante esse processo<sup>27</sup>.

Abrindo um parênteses em relação aos nomes das letras, é importante sabermos que a influência desse aspecto na fase alfabética não é o mesmo para a leitura e escrita de uma criança. Nas palavras de Soares (2017, p. 224), “se a influência do nome das letras é facilmente identificável na escrita inicial das crianças, o mesmo não ocorre em relação à leitura”, ela nos explica que

enquanto a escrita torna materialmente visível a produção da criança, permitindo analisar, interpretar e classificar suas tentativas de representação dos fonemas por grafemas, a leitura, sendo fundamentalmente um processo interno, exige a utilização de procedimentos que permitam captar esse processo no momento mesmo em que a criança tenta traduzir em sons os grafemas da palavra escrita. (SOARES, 2017, p. 224).

Quando voltamos na Figura 16, observamos que em relação a consciência fonêmica a habilidade ali destacada se refere a identificação da presença de uma palavra dentro da outra. Essa habilidade não aparece, segundo Morais (2019), como tarefa experimental nas pesquisas nacionais e internacionais, mas em suas palavras ela precisa ser acrescentada pois

em nossa experiência junto a crianças de 5 anos ou do primeiro ano do ciclo de alfabetização, temos constatado o quanto brincar de “detetive que descobre palavras dentro de palavras” tem um efeito de prazerosa surpresa e ajuda nossos aprendizes a explorarem o princípio gerativo de que “com mesmas partes podemos formar novas palavras”, constatando tal princípio elevado ao seu grau máximo: existem palavras já prontas dentro de outras que já estão aí, no mundo (das palavras), e, se formos curiosos, podemos “pescá-las”. (MORAIS, 2019, p. 139).

Para promovê-la, em sala de aula, podemos, por exemplo, utilizar o jogo *Palavra dentro de palavra*, um dos jogos que compõem a caixa de jogos do CEEL e está disponível no **Jogos de Alfabetização: manual didático** (BRANDÃO *et al.*, 2009, p. 66-69).

Esse jogo contém, conforme o exemplo na Figura 26, 12 fichas laranjas com figuras e suas respectivas formas escrita e 12 fichas azuis cujos nomes se

---

<sup>27</sup> Para ler uma análise que se restringe ao ponto de vista do nome das letras e seu possível efeito sobre a escrita inicial das crianças veja Soares (2017, p. 219-223).

encontram dentro das palavras das fichas laranjas. Os jogadores podem jogar sozinho ou formar grupos e devem, ao longo das rodadas, formar o maior número de pares usando as fichas que recebeu.

Figura 26 - Modelo das fichas do jogo *Palavra dentro de palavra*



Produzida pela autora deste trabalho a partir dos exemplos propostos em Brandão *et al.* (2009, p. 66-69).

Vamos entender melhor as regras do jogo? Antes de iniciar a partida, as crianças devem, com ajuda do professor, dividir as 12 fichas de cor azul entre os participantes e organizar todas as fichas laranjas de modo que elas fiquem viradas para baixo, uma em cima da outra, formando um monte. Além dessa organização, é preciso que elas decidam, também com ajuda do professor, quem começará e a ordem das jogadas.



Feito isso, cada criança, na sua vez de jogar, deverá desvirar uma ficha do monte e analisar se alguma das fichas azuis que estão em sua mão apresenta “a palavra dentro da outra” da ficha que foi desvirada. Nesse momento, se a criança encontrar o par, ela deverá pegar a ficha laranja, juntá-la com a ficha azul e colocá-las sobre a mesa ou outra superfície. Caso a criança não tenha ou não perceba o par, a ficha laranja deverá ser colocada no final do monte e o jogo continua. O jogo termina quando uma criança formar os pares com todas suas fichas azuis.

Brandão *et al.* (2009) afirma que o *Palavra dentro de palavra* contribui no processo de alfabetização, pois oportuniza que as crianças formem os pares de palavras reflitam sobre os sons que a compõem e suas semelhanças. Para Brandão *et al.* (2009, p. 67), o importante nesse jogo “não é o aluno memorizar as palavras que fazem parte de outras palavras e, sim, que ele perceba qual a lógica usada no nosso sistema de escrita, através de um processo de reflexão”.

Para tanto, é necessário que durante todo o jogo o professor esteja atento as dificuldades das crianças e para a participação de alunos com diferentes níveis de compreensão do SEA. Pensando sempre em como garantir que as crianças com hipóteses menos e mais avançadas tenham seu lugar próprio na atividade coletiva, o docente pode, como sugere Brandão *et al.* (2009, p. 67), fazer questões “que levam os alunos a tomarem consciência dos segmentos sonoros por meio da repetição das palavras para que os alunos prestem atenção em cada parte que está sendo falada”.

O docente pode, ainda, criar variações ao final do jogo, considerando as hipóteses de escrita das crianças. Nesse sentido, Brandão *et al.* (2009, p. 67) traz como sugestão utilizarmos com as crianças silábicas-alfabéticas e alfabéticas as fichas laranjas “para escrita de palavras com o alfabeto móvel, e o vencedor seria o que escrevesse mais palavras que iniciassem com o mesmo som da figura”. Já com as crianças de nível pré-silábico e silábico, as pesquisadoras afirmam “poderia ser proposto pensar sobre a quantidade de segmentos sonoros das palavras das figuras”.

Para exemplificar, observe parte do relato<sup>28</sup> apresentado em Morais (2019, p. 200) da professora Marieta Chaves que propôs o *Palavra dentro de palavra* com sua turma e teve, a meu ver, como descrito acima, um olhar adulto atento:

Figura 27 - Relato da professora Marieta Chaves sobre o jogo *Palavra dentro de palavra*

As crianças gostaram tanto que jogamos mais duas rodadas seguidas. Na última, quando acabou, criei uma tarefa de classe. Desenhei e coloquei no quadro três figuras das “palavras grandes” com seus nomes abaixo (“sacola”, “soldado” e “fivela”). Dei então uma folha para cada aluno e pedi que desenhassem as três figuras que podíamos encontrar dentro daquelas e que escrevessem o nome delas.

Ao final, notei que os alunos mais avançados (alfabéticos e silábico-alfabéticos) acertavam sempre, mas os demais ainda tinham dificuldade de usar a escrita da palavra grande para escrever o nome da menor. Acho que, na próxima vez em que for usar essa tarefa, vou misturar alunos mais avançados com os que ainda não compreenderam o alfabeto.

Vi ainda que os alunos com mais dificuldade participaram menos no jogo, e vou tentar controlar isso da próxima vez. Mesmo que seja o grupo todo quem “grita” que tem o par de palavras, acho que é importante pedir que um aluno que eu chamar seja aquele que vai explicar por que se forma o par, para que os menos avançados tenham o desafio de pensar na resposta do grupo.

Extraída de Morais (2019, p. 200).

Esse relato nos possibilita compreender, na prática, o que Kishimoto (2003) quer dizer quando menciona que os jogos são, entre tantas outras, estratégias didáticas e que sozinhas não garantem a apropriação dos conhecimentos. Ao olhar atento do professor corresponde, portanto, um elemento fundamental durante todo essa estratégia didática.

Após, como diz Morais (2019, p. 20), colocarmos “certos pingos nos is” e problematizarmos algumas práticas sobre a consciência fonológica no último ano da Educação Infantil e no primeiro ano do Ensino Fundamental, eu convido você a ler as considerações finais desta monografia.

<sup>28</sup> Caso você queira ler o registro completo, veja Morais (2019, p. 198-200).

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas exemplificadas ao longo deste trabalho são, a meu ver, contribuições de importantes pesquisas sobre consciência fonológica e podem servir de inspiração para outros professores alfabetizadores que também acreditam que, para garantir a construção e a consolidação da escrita e da leitura alfabética de seus alunos, é necessário possibilitar um trabalho constante de reflexão fonológica e reflexão sobre as propriedades e convenções do SEA, com um olhar individual para seus alunos, para as especificidades da sua turma e para o que melhor se encaixa em um determinado momento.

Sem me esquecer é claro de agradecer a todas as professoras e estudantes de Pedagogia da UFPE que com suas práticas e criações contribuíram com as pesquisas de vários pesquisadores e pesquisadoras e com esta monografia. Acredito que a partir desses exemplos, podemos pensar, juntos, o que cada uma dessas práticas reflete de bom e de que modo elas podem contribuir no desenvolvimento de situações semelhantes.

Não podemos, contudo, considerá-las como formas únicas ou padronizadas de atuar, muito pelo contrário, minha intenção ao exemplificá-las foi pensar no docente como autor de suas práticas de ensino, capaz de selecionar, recriar, modificar e ampliar essas alternativas didáticas, de acordo com seus saberes, seus objetivos didáticos, suas prioridades e, sobretudo, seus alunos.

Algo muito importante nesse sentido é o registro que o professor faz de sua própria prática, a partir do qual ele poderá construir um momento de análise e reflexão, constituindo, assim, o registro como um elemento da sua identidade profissional. É lamentável, nesse sentido, que “nas atuais circunstâncias de trabalho, os professores brasileiros, via de regra, não disponham de tempo nem de outras condições que são requisito para esse tipo de registro escrito e para a reflexão que ele pode desencadear”. (MORAIS, 2019, p. 197).

Quando penso, especificamente, sobre este tópico do meu trabalho de pesquisa, considero que o mais adequado seria dizer que vou concluir, mas não finalizar. Iniciei essa monografia tendo como ponto de partida, sobretudo, dois questionamentos: como podemos promover, em uma concepção de alfabetizar

letrando e brincar alfabetizando, na transição entre o último ano da Educação Infantil e o primeiro do Ensino Fundamental, a consciência fonológica com as crianças? Por que é necessário, nesses anos, pensarmos e construirmos propostas de ensino que abordem reflexões fonológicas?

Entretanto, com o aprofundamento teórico-metodológico que realizei durante alguns meses, compreendi que isso foi apenas o começo de um caminho de estudos e descobertas, uma vez que muitas perguntas ainda ficaram sem respostas. Refletindo, por exemplo, sobre minhas vivências quando estagiária na rede pública e privada, notei o quão a psicogênese da escrita é uma referência sobre como as crianças constroem hipóteses a respeito da escrita alfabética. Em contramão a isso, vivenciei poucas práticas relacionadas às habilidades e níveis da consciência fonológica.

Reconhecendo, portanto, a importância da consciência fonológica no processo de alfabetização e letramento, eu me pergunto: atualmente, como as instituições de graduação estão formando os pedagogos em relação a essa temática? Como essa formação inicial os tem orientado para se tornarem autores de suas práticas de ensino?

Pensando, ainda, nos inúmeros professores que fazem parte há anos do atendimento à infância da rede pública municipal de ensino e que se formaram em um contexto que pensava as necessidades e as concepções da época, eu me pergunto: qual é a responsabilidade dos órgãos públicos? São oferecidas a esses educadores formações de qualidade que os façam refletir sobre suas práticas pedagógicas e que os capacitem, teoricamente, sobre os estudos mais recentes referentes às crianças da faixa etária com que trabalham?

Outras perguntas ainda permanecem sem respostas e podem ser o início de outra conversa: como os livros didáticos inscritos no PNLD para o primeiro ano do Ensino Fundamental abordam as habilidades e níveis da consciência fonológica? Quais impactos, olhando para a realidade em sala de aula com os meus olhos, das atividades e jogos da consciência fonológica com as crianças no último ano da Educação Infantil e o primeiro do Ensino Fundamental? Assim como fizeram as estudantes de Pedagogia da UFPE, como posso construir os meus próprios jogos? Como o uso das cores são importantes neste processo?

Durante a defesa desta monografia, o Prof. Dr. Marcos Roberto Vieira Garcia, examinador da banca, também me fez pensar na possibilidade de estudar como as práticas de consciência fonológica na transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental podem acontecer a partir do letramento digital, com práticas sociais de leitura, produção e compreensão de textos e brincadeiras em ambientes digitais. Devido à pandemia desencadeada pelo COVID-19 e a impossibilidade de aulas presenciais na Educação Básica, as práticas de letramento digital têm sido implementadas na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, mostrando a relevância do aprofundamento deste tema.

Acredito que, de forma geral, problematizar questões como as suscitadas neste trabalho de pesquisa podem ser uma maneira que os professores encontrem de orientá-los na construção de um olhar investigativo, através do qual consigam redescobrir, diariamente, a docência. De modo que as dúvidas, as necessidades, as expressões, as conversas e a imaginação das crianças não passem despercebidas e que sejam consideradas suas diferentes dimensões.

Foi, justamente, nessa direção que esta monografia contribuiu para minha formação. Considerando, como já mencionado, a alfabetização e os letramentos como facetas de uma pedra, muitas vezes, ouvi que o sucesso desse processo dependia exclusivamente de um método, como receita pronta a ser aplicada com os alunos.

Observei, neste trabalho, que esse sucesso está ligado aos educadores que compreendem que esse processo envolve aspectos cognitivos e linguísticos e com base neles, saiba desenvolver “atividades que estimulem e orientem a aprendizagem da criança, identificam e interpretam dificuldades em que terão condições de intervir de forma adequada”. (SOARES, 2017, p. 333-334).

Para finalizar, gostaria de registrar que esse estudo me possibilitou, além de aprender novos conceitos, possibilidades e necessidades, conhecer fontes riquíssimas de trabalhos científicos, dentre eles, o **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores** e as publicações do Centro de Estudos em Educação e Linguagem, além é claro do meu encontro com Magda Soares e Artur Gomes de Moraes, os dois principais responsáveis pelos fundamentos

teóricos e reflexões sobre as práticas de consciência fonológica, que me inspiraram na realização deste Trabalho de Conclusão de Curso.

Espero que a partir das discussões teóricas e práticas problematizadas ao longo deste trabalho, eu tenha ajudado vocês, de alguma forma, a construir um repertório de práticas e refletirem sobre o objetivo geral desta monografia que é compreender como o domínio de práticas de consciência fonológica contribui para a alfabetização e os letramentos, da mesma forma que essas discussões contribuíram com a construção do meu conhecimento sobre essa temática.

## REFERÊNCIAS

ABRALIN AO VIVO. **Alfabetização e Letramento: teorias e práticas**. Magda Soares, 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=UnkEuHpxJPs>>. Acesso em: 09 de set. 2020.

BAGNO, Marcos. **Gramática de bolso do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 19-37. 1. ed., 3ª reimp.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Alves. *et al.* **Catálogo divertido: jogos para alfabetizar**. Recife: Editora UFPE, 2018. Disponível em: <<http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/179.pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2020

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Alves. *et al.* **Jogos de Alfabetização: manual didático**. Ministério da Educação/CEEL/UFPE. Pernambuco: Editora Universitária, 2009. Disponível em: <<http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/5.pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988, Art.º 205 à 214. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 02 jul. 2020.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990. Art.º 3. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)>. Acesso em: 02 jul. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Censo da Educação Básica 2018: Principais resultados**. Brasília, 2019. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/apresentacao/2019/apresentacao\\_coletiva\\_censo\\_escolar\\_2018.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/apresentacao/2019/apresentacao_coletiva_censo_escolar_2018.pdf)>. Acesso em: 03 jul. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Censo da Educação Básica 2019: Resumo Técnico**. Brasília, 2020. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/RESUMO+T%C3%89CNICO+-+CENSO+DA+EDUCA%C3%87%C3%83O+B%C3%81SICA+2019/586c8b06-7d83-4d69-9e1c-9487c9f29052?version=1.0>>. Acesso em: 03 jul. 2020.

BRASIL. **Lei n.13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2014. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em 06 jul. 2020.

BRASIL. MEC/SEB. **Base Nacional Comum Curricular. A Educação é a base**. Brasília. MEC/SEB: 2018. p. 35-111. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 28 mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 02 jul. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética**. Unidade 3 / Ano 1. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012, 48 p. Disponível em: <[https://www.pomerode.sc.gov.br/downloads/Arquivos/SED/ano1/unidade\\_03\\_ano\\_01\\_azul\(teste\\_figuras\)\(07\\_11\\_2012\).pdf](https://www.pomerode.sc.gov.br/downloads/Arquivos/SED/ano1/unidade_03_ano_01_azul(teste_figuras)(07_11_2012).pdf)>. Acesso em: 20 jul. 2020.

CADERNO, Jogos de. **Trilhas; v. 4**. São Paulo, SP, 2011. Disponível em: <<https://www.portaltrilhas.org.br/kit/trilhas/1>>. Acesso em: 07 jul. 2020.

CARVALHO, Gilcinei Teodoro. Grafema. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte, CEALE/Faculdade de Educação da UFMG. 2014. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/grafema>>. Acesso em: 20 ago. 2020.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia. Letramento escolar. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte, CEALE/Faculdade de Educação da UFMG. 2014. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-escolar>>. Acesso em: 26 out. 2020.

COSSON, Rildo. Letramento literário. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte, CEALE/Faculdade de Educação da UFMG. 2014. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-literario>>. Acesso em: 26 out. 2020.

FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez Editora, 2008. 102 p. 15ª ed.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez Editora; Editora Autores Associados, 1991, 103 p. 18ª ed. (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Método fônico ou fonético. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte, CEALE/Faculdade de Educação da UFMG. 2014.



Disponível

em:<<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/metodo-fonico-ou-fonetico>>. Acesso em: 26 out. 2020.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Angela Paiva. (org.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 1. ed., 1. reimp. p. 13-30, 31-55, 123-143. Disponível em: <<http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/29.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2020.

MARTINS, Raquel Márcia Fontes. Fonema. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte, CEALE/Faculdade de Educação da UFMG. 2014b. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/fonema>>. Acesso em: 18 ago. 2020

MARTINS, Raquel Márcia Fontes. Sílabas. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte, CEALE/Faculdade de Educação da UFMG. 2014a. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/silaba>>. Acesso em: 09 jul. 2020.

MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL Telma Ferraz. (org.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 168 p. Disponível em:<<http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/20.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2020.

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. 238 p. 1. ed., 1ª reimp.

MORAIS, Artur Gomes de. Realismo nominal. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte, CEALE/Faculdade de Educação da UFMG. 2014. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/realismo-nominal>>. Acesso em: 25 jun. 2020.

NOVAIS, Carlos Augusto. Leitura expressiva. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte, CEALE/Faculdade de Educação da UFMG. 2014. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitura-expressiva>>. Acesso em: 10 jul. 2020.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. **A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional**. Revista

HISTEDBR On-line, 2009, v. 9, n. 33, p. 85-95. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555>>. Acesso em: 02 jul. 2020.

PENHA, Ana Cristina Gomes da. *et al.* (org.). **Relatos de sala de aula e outros diálogos**. Recife: Editora UFPE, 2018. 144 p. Disponível em: <<http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/185.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2020.

PORTAL do Ministério da Educação (MEC). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/18563-criancas-terao-de-ir-a-escola-a-partir-do-4-anos-de-idade>>. Acesso em: 24 ago. 2020.

SARAMAGO, José. **Memorial do Convento**. Lisboa: Editorial Caminho, 1982. p. 225. Disponível em: <<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnx2aWFnZW1kZXNhYmVyZXN8Z3g6NWRmMjJkZDEwMA>>. Acesso em: 17 ago. 2020.

SEARA, Izabel Christine; NUNES, Vanessa Gonzaga; LAZZAROTTO-VOLCÃO, Cristiane. **Fonética e Fonologia do Português Brasileiro**. Florianópolis: Liv/cce/ufsc,, 2011. 119 p. Disponível em: <[https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:QnAYdqIckWYJ:https://e-disciplinas.usp.br/pluginfile.php/4216188/mod\\_folder/content/0/Fon%25C3%25A9tica%2520e%2520Fonologia%2520do%2520Portugu%25C3%25AA%2520Brasileiro%2520.pdf%3Fforcedownload%3D1+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br](https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:QnAYdqIckWYJ:https://e-disciplinas.usp.br/pluginfile.php/4216188/mod_folder/content/0/Fon%25C3%25A9tica%2520e%2520Fonologia%2520do%2520Portugu%25C3%25AA%2520Brasileiro%2520.pdf%3Fforcedownload%3D1+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br)>. Acesso em: 09 jun. 2020.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Editora Contexto, 2017. 384 p. 1. ed., 1ª reimp.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. 128 p. 3. ed.