

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS,
LETRAS E ARTES
CURSO DE PEDAGOGIA

INGRID SOPHIA DALCIN DE
GODOI

**CONTRIBUIÇÕES DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA PARA O
PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**

MARINGÁ
2021

INGRID SOPHIA DALCIN DE
GODOI

**CONTRIBUIÇÕES DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA PARA O
PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso - TCC
apresentado ao Curso de Pedagogia na
disciplina Trabalho de Conclusão de Curso
como requisito parcial para cumprimento das
atividades exigidas.

Orientação: Prof^ª. Dra. Giselma Cecília Sercone

MARINGÁ
2021

CONTRIBUIÇÕES CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade Estadual de Maringá como requisito
parcial para a obtenção do título de Graduação em
Pedagogia. Sob apreciação da seguinte banca
examinadora:

Prof^ª. Dra. Giselma Cecília Serconek
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Prof^ª. Dra. Analice Czyzewski
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Prof. Me. Estela Maris Guimarães
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Dedico este trabalho à toda minha família, meus pais **Arlindo Franco de Godoi** e **Aila Dalcin de Godoi**, meus irmãos **Giancarlo Nilo Dalcin de Godoi** e **Giulliano Lucca Dalcin de Godoi** e ao meu namorado **Guilherme Henrique Oliveira Silva**, que sempre me apoiaram e me incentivaram a seguir em frente em busca dos meus sonhos. Meu eterno agradecimento a todos vocês!

AGRADECIMENTOS

Apresento meus sinceros agradecimentos à todos aqueles que fizeram e fazem parte da minha história e trajetória durante a graduação.

Agradeço a **Deus** por toda força, benção e amor concedido, buscando me guiar pelo melhor caminho e nunca me deixando desistir.

Meus eternos agradecimentos aos meus pais **Arilindo Franco de Godoi** e **Aila Dalcin de Godoi**, que cuidaram de mim desde o meu nascimento e que me educaram para que eu pudesse me tornar a pessoa que sou hoje. Obrigada por sempre estarem ao meu lado, por me incentivarem a nunca desistir e estarem juntos comigo nessa caminhada que em muitos momentos foram difíceis, mas também gratificante.

Agradeço aos meus irmãos **Giancarlo Nilo Dalcin de Godoi** e **Giulliano Lucca Dalcin de Godoi** que estão sempre ao meu lado, alegrando os meus dias, sendo companheiros e me proporcionando muitos momentos de felicidade e aprendizado.

Ao meu namorado **Guilherme Henrique Oliveira Silva** que sempre esteve perto de mim nos momentos alegres, mas também nos difíceis. Obrigada por ser essa pessoa incrível em minha vida, por me amparar em todos os momentos, me passar tanta confiança, segurança, por nunca deixar eu desistir dos meus sonhos e por ter tido paciência. Você, com todo seu amor, carinho e companheirismo me incentiva e me ensina a cada dia.

Às minhas amigas que a graduação me presenteou **Maria Eduarda Müller**, **Eduarda Pereira de Souza** e **Beatriz Carniato Machado** que está comigo nessa trajetória desde o ensino médio. Vocês são minhas amigas/irmãs que sempre estiveram comigo e me motivaram nessa longa caminhada. Obrigada por todo o companheirismo e amizade durante esses anos.

Agradeço minha orientadora **Giselma Cecília Serconek** por ter me acolhido com amor e dedicação. Obrigada pelos ensinamentos durante a graduação em que você foi minha professora e no decorrer do meu processo de escrita do Trabalho de Conclusão de Curso, que me incentivou e me proporcionou muitos ensinamentos.

Por fim, agradeço a todos os professores que fizeram parte da minha trajetória acadêmica.

GODOI, Ingrid Sophia Dalcin. **Contribuições da Consciência Fonológica para o processo de Alfabetização** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Dra. Giselma Cecília Sercone. Maringá, 2021.

RESUMO

O estudo enfoca a temática consciência fonológica, que envolve a capacidade de identificar, reconhecer unidades menores das palavras (fonemas), bem como segmentar as palavras em unidades menores (palavra-sílaba-letras-fonemas). Apresenta como objetivo geral compreender as contribuições da consciência fonológica para o processo de alfabetização escolar. Esta pesquisa exploratória de cunho bibliográfico discute a relação entre o processo de alfabetização e letramento, verifica como ocorre o processo de construção da língua escrita, considerando a consciência fonológica e capacidade fonoarticulatória. Ao final, são apresentadas propostas de jogos para desenvolver tais habilidades e contribuir com a alfabetização dos alunos. Conclui-se que a consciência fonológica, trabalhada em conjunto com o processo de alfabetização, é fundamental para a aprendizagem de leitura e escrita, pois proporciona a sensibilidade dos alunos a unidades menores das palavras, tornando mais possível a eficácia no processo de alfabetização.

Palavras-chave: Alfabetização. Consciência Fonológica. Jogos para Alfabetização.

GODOI, Ingrid Sophia Dalcin. **Contributions of Phonological Awareness to the Literacy Process**. Course Completion Work (Graduation in Pedagogy) - State University of Maringá. Research Advisor: Maringá, Giselda Cecília Serconeck, 2021.

ABSTRACT

The study focuses on the phonological awareness theme, which involves the ability to identify, recognize smaller units of words (phonemes), as well as to segment words into smaller units (word-syllable-letters-phonemes). Its general objective is to understand the contributions of phonological awareness to the beginning of the school literacy process. This exploratory research of a bibliographic nature discusses the relationship between the process of literacy and literacy, verifies how the process of construction of the written language occurs, considering phonological awareness and articulatory capacity. At the end, proposals for games are presented to develop such skills and contribute to students' literacy. It is concluded that phonological awareness, worked in conjunction with the literacy process, is fundamental for learning to read and write, as it provides students' sensitivity to smaller units of words, making it more effective in the literacy process.

Keywords: Literacy. Phonological awareness. Games for literacy.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA PELO HOMEM.....	13
2 MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO	18
3 A RELAÇÃO ENTRE A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	26
4 POSSIBILIDADES E ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS: CONTRIBUIÇÕES DOS JOGOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA.....	37
CONCLUSÃO	56
REFERÊNCIAS.....	58

INTRODUÇÃO

Discussões sobre a sistematização da alfabetização nas escolas são de longa data, assim como as dificuldades enfrentadas por estudantes e professores nos processos de aprendizagem e de ensino, respectivamente. O déficit na apropriação do Sistema de Escrita Alfabético (SEA) e em seu uso nas atividades humanas são evidenciados nas práticas escolares, em pesquisas científicas e em avaliações externas.

O Relatório do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) criados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) expõem os resultados das avaliações realizadas no ano de 2016. Ele contém dados educacionais de alfabetização e apresentam o panorama do Brasil e de seus estados, permitindo que profissionais da área, a partir de tais informações, reflitam, desenvolvam práticas e políticas educacionais no intuito de buscar melhorias na educação básica, no país.

De acordo com o Relatório SAEB-ANA (2018), o público alvo de avaliação da alfabetização e do letramento foram alunos da rede pública urbana e rural, matriculados no 3º ano do ensino fundamental. Para a realização da avaliação estavam previstos 2.492.601 estudantes, e 2.160.601 realizaram os testes de leitura e escrita e de matemática. Dos alunos previstos, 86,5% compareceram na avaliação de Leitura e Escrita. O gráfico de leitura presente no Relatório indica que a maioria dos estudantes do Brasil encontram-se no nível 2, que envolve a compreensão de textos simples, e no nível 3 que consiste na compreensão de textos em geral, bem como de ofertar sentido às expressões de textos verbais e não verbais. Já na escrita, 58% desses alunos encontram-se no nível 4, em que escrevem palavras corretamente e constroem narrativas, mesmo que estejam comprometidas no que concerne ao sentido.

O cenário de alfabetização no Brasil, bem como as vivências durante a graduação, incluindo os estágios e a participação no programa Residência Pedagógica em 2019, onde foi possível acompanhar durante um ano uma turma de primeiro ano do ensino fundamental, foram realidades que suscitaram a escolha da temática. Ao observar as práticas dos professores em sala de aula, desde a

educação infantil até o ensino fundamental, constatou-se que a alfabetização é um dos grandes desafios dos profissionais da educação atualmente, já que muitas vezes não possuem formação específica e aprofundada sobre o ensino da leitura e da escrita, letramento e consciência fonológica. Além disso, sentiu-se a necessidade de realizar empenhado estudo sobre a temática, por conta da escassez desses conteúdos no decorrer da graduação.

Diante das situações apresentadas, surge nosso problema de pesquisa: Quais as contribuições da consciência fonológica no início do processo de alfabetização? Para respondermos à problemática indicada, definimos como objetivo de pesquisa: compreender as contribuições do desenvolvimento da consciência fonológica no início do processo de alfabetização.

Para respondermos à problemática indicada e alcançarmos nosso objetivo desenvolvemos uma pesquisa de caráter bibliográfico, com análises de teses, dissertações, livros e artigos fundamentados nos estudos sobre conceito de escrita, a partir da perspectiva Histórico-Cultural, alfabetização e letramento conforme estudos de Magda Becker Soares (2009 e 2019) e consciência fonológica (CF), Bufrem (2012), Coelho (2011) e Martins, Carvalho e Dangió (2018), dentre outros. Selecionamos essas obras devido a representatividade dos autores na tática abordada neste trabalho.

Inicialmente, neste trabalho buscamos discutir conceitos de escrita, alfabetização, incluindo os métodos que surgiram ao longo da história, com o objetivo de ensinar as crianças a ler e a escrever. Além disso, realizamos alguns apontamentos sobre o letramento, pois considera-se indispensável falar de tal prática, quando se fala de alfabetização. Nesse mesmo capítulo, fazemos análise e reflexão sobre as práticas dos professores em sala de aula, frente ao processo de alfabetização.

Apresentamos, também, estudos sobre a consciência fonológica (CF) e sua relação com o processo de alfabetização. Para isso, expomos conceitos e as especificidades que englobam a CF

. A consciência fonológica desenvolve-se gradualmente, já que é complexa, envolve múltiplos fatores e exige que o sujeito reflita sobre a estrutura fonológica da língua (CAPOVILLA; DIAS; MONTIEL, 2007). Soares (2016) acrescenta, que a consciência fonológica é uma das aquisições mais complexas, pois os fonemas são abstratos e não pronunciáveis de forma segmentada, mas são articulados em um conjunto, originando uma corrente

contínua de sons. Para que tais fonemas sejam pronunciados, os órgãos articuladores são fundamentais.

A consciência fonoarticulatória, que faz parte da CF, refere-se à percepção que os indivíduos precisam ter ao pronunciar cada fonema e a relação que devem realizar com os movimentos dos órgãos articuladores. Essa capacidade auxilia na fala e na aprendizagem da língua escrita (SOUZA; MOTA; SANTOS, 2011).

Para finalizar, a partir dos estudos realizados, apresentaremos propostas didáticas, incluindo atividades diferenciadas e jogos que podem ser utilizados por professores e estudantes durante suas aulas, como tentativa de auxiliar no processo de alfabetização, relacionando-a sempre com a consciência fonológica e fonoarticulatória.

1 AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA PELO HOMEM

Conforme Mello (2010), Vygotsky (1995) considera a escrita fundamental para o desenvolvimento cultural do indivíduo, bem como de suas funções psíquicas superiores (FPS), pois assim como acrescenta Martins, Carvalho e Dangió (2018) possibilita o acesso à cultura humana produzida historicamente, além de ser uma exigência básica da sociedade atual e uma aprendizagem de responsabilidade intrinsecamente escolar. Costa e Silva (2012) destacam que a escrita possibilita ao homem novas maneiras de controlar suas ações e pensamentos, ou seja, tomar consciência desses atos.

Conforme André e Bufrem (2012, p. 28), a escrita na perspectiva histórico-cultural é como um instrumento que:

[...] se manifesta externamente através das suas funções sociais, por exemplo, noticiar, entreter, divulgar, comunicar. Também é um sistema de signos, porque modifica a relação do homem consigo próprio, quando se utiliza a escrita para sistematizar ideias, para obter conhecimento [...].

A escrita é, portanto, complexa e construída historicamente pela humanidade. É considerada um sistema de signos a partir do momento em que medeia a relação com o próprio homem e desenvolve funções psicológicas superiores (FPS), como por exemplo a capacidade de abstração, memorização e raciocínio lógico. Ela é também um sistema de instrumentos quando medeia a relação do homem com o meio,

possibilitando-o dialogar e se expressar, bem como compreender o mundo e nele atuar (ANDRÉ; BUFREM, 2012).

Martins, Carvalho e Diangió (2018) salientam que, a linguagem é de extrema importância no desenvolvimento das FPS, pois permite acumular e transmitir experiências da humanidade de geração para geração.

O sujeito começa a desenvolver a escrita antes de entrar no ambiente escolar, por meio de desenhos, movimentos e sons. O gesto, signo visual, é uma característica que se apresenta nas crianças, sendo fundamental para a constituição inicial da linguagem escrita, pois contém ideias, ou seja, ao desenhar, mesmo que ainda com rabiscos, tentam mostrar com gestos o que buscou representar em seu desenho, assim afirma Costa e Silva (2012 p.57):

De fato, a criança, na fase inicial das produções gráficas, demonstra por gestos o que deveria estar representado no desenho [...] ao desenhar a ação de correr, a criança inicia mostrando o movimento com os dedos; em seguida ela desenha traços e pontos na folha, representativos da sequência do ato de correr inicialmente registrada no gesto.

De acordo com Vigotski (2008), existe uma relação particular entre o uso do brinquedo e os gestos de representação, em que ambos contribuem na aquisição e abstração da linguagem escrita. Inicialmente, a criança por exemplo, pode ofertar diversos significados a um objeto dependendo da forma que irá utilizá-lo. Ou seja, “[...] uma trouxa pode virar um bebê, na medida em que a criança expressa um gesto que assim a designe [...]” (COSTA; SILVA, 2012, p. 57).

As brincadeiras de faz-de-conta possibilitam o desenvolvimento gradual da abstração pela criança, já que no decorrer da infância percebe que determinado objeto pode não ser usado apenas para aquilo que é designado, mas podem também ter seu significado alterado. Desse modo, passa a agir com os objetos conforme o sentido que atribui a ele, não necessitando especificamente dos gestos: “[...] um livro de capa escura, por exemplo, transforma-se em uma floresta” (COSTA; SILVA, 2012 p. 57). Da mesma forma, ocorre com os desenhos, em que inicialmente os explica por meio de gestos, e gradativamente, passa a atribuir nomes aos seus rabiscos, estabelecendo as primeiras relações entre a oralidade e a escrita.

A aquisição da escrita depende também de necessidades e capacidades, que se constituem por meio das condições educacionais e materiais oferecidas para as crianças. Diante disso, as dificuldades nesse processo não é algo biológico, mas está

ligado à forma pelo qual a escrita é apresentada às crianças e o lugar que a mesma ocupa em suas vidas (MELLO, 2010).

O sentido atribuído à escrita motiva a criança a agir e pode contribuir para seu sucesso ou fracasso escolar. Por isso, é imprescindível que o professor ou professora analise e identifique qual é esse sentido para o estudante, a fim de refletir e elaborar novas situações que a envolvem (MELLO, 2010).

Diante disso, observa-se a necessidade de valorizar o discurso da criança e mostrar a elas que a escrita possui um objetivo, que é interagir e dialogar com o outro, expressando pensamentos e sentimentos, portanto, quando se escreve, sempre terá um para quem e um porquê. Costa e Silva (2012, p. 59) salientam: “[...] por meio do discurso, as crianças aprendem a ouvir o outro e a expor suas opiniões pela escrita. Assim, o ato de escrever ultrapassa o aspecto cognitivo, na medida em que envolve o lúdico, a imaginação e o poético mediado nas relações sociais”.

André e Bufrem (2012, p. 26) complementam:

O que caracteriza a atividade é o fato de ela ter um sentido, um significado para quem a executa, e uma coincidência entre objetivos e resultados. Os resultados devem sempre corresponder às necessidades e aos desejos do indivíduo, sejam eles materiais ou de realização pessoal.

A partir do fragmento, é possível observar que toda a atividade realizada pelo ser humano precisa ter um sentido, estar relacionada aos seus objetivos, necessidades e desejos, assim como deve ocorrer com a escrita. A criança necessita perceber os seus objetivos, porque ela escreve, de tal forma que a motive e crie nela a necessidade de realizar tal ação, para que assim a alfabetização aconteça. Diante disso, a escola possui o papel de proporcionar aos alunos as diversas formas sociais e culturais de utilizar a escrita, por meio de tarefas, como: “[...] Escrever uma carta, ler um anúncio, executar uma receita culinária, criar um mural de notícias [...]” (ANDRÉ; BUFREM, 2012, p. 29).

No entanto, acredita-se que a alfabetização é um dos grandes problemas observados atualmente nas instituições escolares (MARTINS; CARVALHO; DANGIÓ, 2018). As dificuldades apresentadas no início dos processos de ensino e aprendizagem da leitura e escrita podem acarretar diversas defasagens do decorrer da vida escolar do aluno, caso não sejam desenvolvidos de forma adequada. Outro desafio na educação é despertar, no aluno, o interesse, o desejo e a vontade de conhecer mais. O estudo tem que ter um sentido importante para a criança, por isso

é necessário organizar um ensino que torne o sujeito interessado pela aprendizagem e pelo conhecimento (MELLO, 2010).

O ensino da escrita ocorre, por vezes, com uma certa “pressa”, ou seja, cedo demais. Isso acaba interferindo na vivência das crianças com a escrita atrelada à cultura que nela está presente, interferindo, portanto, na motivação, vontade de conhecer e saber mais. É fundamental que o indivíduo compreenda a escrita como algo cultural, a fim de tornar-se um leitor e produtor de textos, e para isso é preciso que o professor insira novas formas de expor a linguagem escrita (MELLO, 2010).

Segundo Mello (2010), Vygotsky critica desde a década de 30, a forma em que a escrita é apresentada às crianças, caracterizada por algo técnico, em que se ensinava identificar letras e sua relação com os sons, sílabas e palavras, sem apresentar a relação do texto com aspectos da realidade, bem como suas principais ideias. Isso fazia com que os alunos não compreendessem de forma efetiva o texto lido. Até nos dias atuais, se prioriza tal ensino pelo viés técnico, com foco na relação entre letras e sons. Costa e Silva (2012, p. 58) destacam que:

A escrita não se limita a uma habilidade motora, mas é um conjunto de signos e símbolos particulares, os quais denotam transformações em todo o desenvolvimento cultural da criança. Nessa perspectiva, a escrita deve ter sentido para a criança, indo muito além de uma decodificação e identificação de letras e fonemas.

A aprendizagem da língua escrita não consiste meramente em saber uma técnica, mas envolve o desenvolvimento cultural, por meio da apropriação das propriedades existentes no sistema de escrita alfabético. Além disso, é de extrema importância que os estudantes compreendam textos, suas ideias e mensagens, relacionando-o com o mundo que vivemos, caso contrário, as instituições estarão formando analfabetos funcionais, capazes de reconhecer letras, sílabas e palavras, mas não de interpretar textos (MELLO, 2010).

A criança precisa conviver com uma escrita de tal forma que ela transmita ideias, fatos e experiências vivenciadas. O ensino e compreensão de sua função social e de sua tecnologia precisam caminhar juntos, a fim suscitar sentido e necessidades nas crianças. Destaca-se, que o lúdico faz parte de todo esse desenvolvimento, assim como afirma Mello (2010, p.337-338):

Sem a atividade lúdica que é a atividade principal até os 6 anos (Leontiev, 1988; Leontiev, 1978a) – por meio da qual a criança mais aprende e se desenvolve –, as crianças são prejudicadas em um conjunto de funções que se encontram, nessa idade, em formação e desenvolvimento. Funções como o pensamento, o autocontrole da

conduta, a função simbólica da consciência e a previsão de fins para a atividade se formam justamente ao longo da idade pré-escolar por meio do brincar e das demais atividades de expressão como o desenho, a pintura, a dança, a modelagem. Não tendo essas funções formadas, é maior o esforço que o professor ou a professora e as crianças têm que fazer para a execução das tarefas de escritas. Isso acaba por tomar o tempo do parque, da brincadeira, do faz-de-conta, do movimento nos espaços abertos, do tempo livre, do estar à toa em pequenos grupos comentando experiências e conferindo os significados e sentidos que vão formando [...].

Com base no fragmento mencionado, considera-se que são necessárias estratégias diferentes e apropriadas de educação na infância, já que além de ensinar a ler e a escrever, o lúdico é fundamental para o desenvolvimento humano e cognitivo do indivíduo (MELLO, 2010).

Como já citado, a aquisição da escrita se manifesta nas crianças desde muito cedo, quando tentam se expressar das mais diversas formas, utilizando gestos, desenhos, fala, faz-de-conta até chegar à linguagem escrita, ou seja, são formas de representar expressões que se tornam mais elaboradas com o passar do tempo, assim:

[...] o desenho e o faz-de-conta passam a gozar de um novo status na escola da infância e a merecer uma atenção especial da professora e do professor. Deixam de ser atividades de segunda categoria e assumem o lugar de atividades essenciais no processo de desenvolvimento das formas superiores de expressão que levam à aquisição da linguagem escrita [...] o desejo de que as crianças se apropriem efetivamente da escrita – não de forma mecânica, mas como uma linguagem de expressão e de conhecimento do mundo –, deve estimular o faz-de-conta e o desenho livre, como formas de expressar o que aprende e os sentidos que atribui ao que vai conhecendo no mundo da cultura e da natureza (MELLO, 2010 p. 340).

Costa e Silva (2012) afirmam, que a criança inicialmente utiliza o desenho para representar o que está pensando ou dizendo, seria uma escrita pictográfica, e gradualmente, passa para a escrita ideográfica. Além disso, é por meio do desenho que se inicia pequenas práticas de leitura daquilo que se escreve: “[...] Somente quando a criança aprende que pode usar coisas para representar outras coisas [...] podem compreender que as letras representam os sons da fala” (ANDRÉ; BUFREM, 2012, p. 30).

No entanto, ao se tratar de palavra falada e de palavra escrita há alguns contrapontos. De acordo com Vigotski (2009) na fala existe um diálogo entre uma

pessoa e outra, sendo assim o pensamento pode ser transmitido de forma instantânea, sendo possível utilizar gestos. Já na escrita isso não ocorre. É por isso, que as instituições de ensino não podem tratar a aprendizagem da língua escrita como algo mecânico, já que nesse processo ocorrem diversas discontinuidades:

Na experiência do escrever a criança demonstra idas e vindas, sucessos e insucessos, evoluções e involuções; logo, ao contrário do que muitas vezes se pensa, ocorrem modificações imprevistas, continuidades e discontinuidades nas tentativas de escrita da criança (COSTA; SILVA, 2012 p. 58).

Dentre as dificuldades encontradas nesse processo, está a escolha do método de alfabetização, um assunto polêmico, porém necessário, pois é um dos aspectos que envolve esse processo e são utilizados para ensinar a ler e a escrever.¹

2 MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO

Os métodos de alfabetização são considerados elementos históricos, pois estiveram presentes no país desde o final do século XIX. Nesse momento se buscava que as crianças tivessem o domínio da leitura e da escrita, havendo, portanto o questionamento de como garantir tal domínio. Diante disso, o método passou a se tornar polêmico e algo difícil de ser resolvido (SOARES, 2019).

A autora destaca que ao longo do tempo diversos métodos de alfabetização foram criados, caracterizando sempre o anterior como tradicional e os novos como inovadores. Inicialmente, acreditava-se que bastava apenas ensinar as letras e seus nomes às crianças, ou seja, ensinar o alfabeto, em seguida as combinações entre consoantes e vogais, até chegar a formulação de palavras e frases. Esse era o método de soletração, presentes nas cartilhas ABC, em que não levava em consideração a relação entre a oralidade e a escrita, a relação grafema-fonema, ou seja, o fato de que as letras são representações gráficas dos sons da fala era desconsiderado.

Segundo Soares (2019), no decorrer do final do século XIX e início do século XX, novos métodos surgiram e foram inseridos na prática pedagógica para o aprendizado inicial da leitura e da escrita. Após o método de soletração, surgiu o

¹ Método de alfabetização é “[...] um conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, orientam a *aprendizagem inicial da leitura e da escrita* [...]” (SOARES, 2019, p. 16, grifos do autor)

método fônico e silábico, conhecidos como método sintético e caracterizado pela aprendizagem da língua escrita, em que partia-se das

[...] unidades menores da língua - dos fonemas, das sílabas - em direção às unidades maiores - à palavra, à frase, ao texto [...], e em seguida originou-se o método analítico, com o intuito de ofertar significado à aprendizagem das crianças, sendo ele caracterizado por iniciar a aprendizagem de leitura e de escrita partindo de “[...] unidades maiores e portadoras de sentido - a palavra, a frase, o texto - em direção às unidades menores (método da palavração, método da sentencição, método global)” (SOARES, 2019, p. 18-19).

Tanto no método sintético quanto no analítico, as crianças eram apenas indivíduos que recebiam o conhecimento transmitido pelo professor e isso ocorria por meio de cartilhas, pré-livros e textos elaborados artificialmente, sem nenhum sentido (SOARES, 2019).

Independentemente do método, os objetivos eram sempre os mesmos, levar os alunos a aprenderem a ler e a escrever, para que em seguida pudessem fazer o uso das suas habilidades (ler textos, livros, escrever histórias, cartas e etc). Porém, esse ensino dependia da escolha de um método (SOARES, 2019).

Contrário aos métodos mencionados, surgiram as propostas construtivistas, que chegaram ao Brasil por meio de obras de Emília Ferreiro e se consolidou por meio de programas de formação de professores e documentos que ofertavam orientação pedagógica e metodológica. A nova perspectiva de aprendizagem e ensino inicial da leitura e escrita, passou o foco para o aluno, em que precisava construir gradativamente o princípio alfabético e necessitava relacionar-se com textos reais e de diferentes gêneros, com o objetivo de ler e não de aprender a ler a partir deles. Vale ressaltar que o foco do construtivismo

[...] é transferido de uma ação docente determinada por um método preconcebido para uma prática pedagógica de estímulo, acompanhamento e orientação da aprendizagem, respeitadas as peculiaridades do processo de cada criança, o que torna inadmissível um método único e predefinido (SOARES, 2019, p. 22).

Apenas a partir de 1980, com os pressupostos do construtivismo, a escrita passou a ter função importante na alfabetização, em que as crianças precisavam escrever textos com diferentes gêneros e a predominância era pela escrita espontânea, desconsiderando o ensino sistemático das convenções de escrita e do sistema alfabético. Até então, a leitura era algo predominante na alfabetização e ocorria por meio das cartilhas, já a escrita restringia-se “à cópia ou ao ditado”, e a

produção de textos era visto como algo decorrente do aprendizado da leitura (SOARES, 2019).

É importante salientar, que na década de 1980 via-se nos métodos de alfabetização a solução para fracasso escolar, com o intuito de reduzir a evasão e repetência. Em vista disso, os professores ora escolhiam um método, ora escolhiam outro. No entanto, o problema na alfabetização persistiu desde o início do ensino de leitura e escrita e passou a refletir em toda a vida escolar dos alunos, que muitas vezes não possuíam tal domínio. Sendo assim, a alfabetização continuou a apresentar como uma questão a ser resolvida (SOARES, 2019).

Soares (2019, p. 26) afirma que a partir de 1980,

[...] em decorrência do desenvolvimento social, cultural, econômico, político em nosso país, durante o século XX, ganham cada vez maior visibilidade as muitas e variadas demandas de leitura e de escrita nas práticas sociais e profissionais, gerando a necessidade de mais avançadas e diferenciadas habilidades de leitura e de escrita [...].

Como consequência desse desenvolvimento e mudanças na sociedade de modo geral, foram necessárias as implantações de novas práticas e objetivos para a alfabetização, a fim de desenvolver habilidades de leitura e de escrita, em que o sujeito deveria conhecer e saber produzir diversos gêneros textuais. Assim, surgiu o termo letramento, que se liga a alfabetização, sendo ambos fundamentais para o processo inicial de ensino e de aprendizagem “[...] da tecnologia da escrita – do sistema alfabético e suas convenções [...] de forma abrangente, a introdução da criança às práticas sociais da língua escrita” (SOARES, 2019, p. 27).

De acordo com Magda Soares (2009) o termo letramento é algo recente no vocabulário de especialistas da área da educação, pois surgiu na segunda metade dos anos 80 por conta do aparecimento de novos fatos, da necessidade de compreender fenômenos emergentes, das novas demandas sociais que envolvem o uso da leitura e da escrita, dentre outros aspectos. Diante disso, tornou-se frequente falar em letramento.

Este termo está presente em alguns dicionários, porém o sentido atribuído a ele não se refere ao que se entende por letramento nos dias atuais. Desse modo, Soares (2009) afirma que:

Etimologicamente, a palavra *literacy* vem do latim: *littera* (letra), com o sufixo – *cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser [...] Ou seja: *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que

a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la [...] (SOARES, 2009 p. 17).

A partir do exposto, acredita-se que o letramento envolve diversos fatores sociais e cognitivos. Ao aprender e adquirir as tecnologias de leitura e de escrita, é imprescindível que o sujeito saiba fazer o uso desses dois elementos, e para isso deve utilizá-las em práticas sociais que as envolvem. Soares (2009, p. 18-19) define letramento como: “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita [...] a utilização social da competência alfabética”.

Segundo o fragmento exposto, pode-se inferir que a partir do momento que a pessoa aprende a ler e a escrever, diversos elementos se alteram em sua vida e como consequência e resultado dessa aprendizagem, passam a assumir posturas distintas e podem também ser capazes de fazer o uso social de ambas as tecnologias.

Com a nova realidade imposta, a preocupação voltou-se para além do analfabetismo, mas também para o letramento, pois “[...] não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer o uso do ler e do escrever [...]”, a fim de atender as demandas da sociedade (SOARES, 2009, p. 20). Desse modo, o indivíduo, nos dias atuais precisa saber mais do que escrever o próprio nome, necessita ser capaz de ler e escrever um simples bilhete, complementa a autora.

Costa e Silva (2012) acrescentam que, atualmente o que configura as dificuldades na aquisição da leitura e da escrita não é apenas o ensino de ambos, mas sim o ato de proporcionar aos indivíduos diferentes e diversas formas de ler, representar e compreender o mundo, ou seja inseri-los em práticas de letramento, possibilitando-os diversas experiências simbólicas e culturais, algo que ocorre muito antes de sua entrada na escola, permitindo-o perceber como a escrita funciona nos mais diversos meios em que está presente.

Um sujeito alfabetizado pode apenas ler e escrever, mas não necessariamente ser letrado, pois pode não ter se apropriado de fato da leitura e da escrita, pois não a envolve em práticas sociais. Assim como um indivíduo pode ser analfabeto, mas letrado, pois mesmo não se apropriando das tecnologias de leitura e de escrita, está inserido em um ambiente em que ambas estão presentes, já que, ouve jornais

no rádio ou televisão, solicita a leitura de cartas quando recebe ou até mesmo dita as cartas para que outra pessoa escreva. Da mesma forma as crianças, que mesmo não alfabetizadas, “[...] folheia livros [...] brinca de escrever, ouve histórias que lhes são lidas, está rodeada de materiais escritos e percebe seu uso e função [...]” (SOARES, 2009, p. 24) e constitui-se como um sujeito letrado.

Desse modo, Soares (2019) destaca que o processo de alfabetização envolve múltiplas facetas, sendo elas: faceta linguística, caracterizada pelo ensino do sistema alfabético-ortográfico e das convenções de escrita; faceta interativa, que compreende a capacidade de interpretação e produção de textos; e faceta sociocultural, entendida como uso e finalidade da escrita em diversas e distintas situações que a envolvem.

Destacamos, aqui, a faceta linguística, objeto direto de nossas investigações e das propostas lúdicas, que compreende a aprendizagem inicial da língua escrita em ambiente escolar, voltada para a transposição da fala para a escrita, ou seja, para a representação gráfica dos sons da fala, sendo essa, uma tecnologia que engloba a aprendizagem dos sistema alfabético-ortográfico e suas convenções. Vale destacar que a faceta² linguística é a base para as duas outras, pois ambas dependem “[...] do reconhecimento (na leitura) e da produção (na escrita) corretos e fluentes de palavras [...]”, mas não estão desvinculadas (SOARES, 2019, p. 36).

Ainda que as facetas precisam ser desenvolvidas em conjunto, cada uma delas possui características específicas e, portanto, necessita de ações pedagógicas intrínsecas a cada uma delas. Desse modo, durante o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, é preciso compreender as facetas e as teorias que as fundamentam de forma separada (SOARES, 2019).

É imprescindível levar em consideração as relações que possuem entre si, a fim de promover a aprendizagem do todo, já que a capacidade do sujeito de ler, escrever e interagir socialmente em práticas que envolvem a leitura e a escrita, depende de diversas e distintas competências que precisa obter, e por isso, é necessário alfabetizar e letrar de forma simultânea (SOARES, 2019).

Para que as crianças adquiram as habilidades de ler e escrever, é necessário que os professores apresentem aos alunos suas necessidades e objetivos, ou seja,

² A palavra faceta, é utilizada para “[...] designar componentes da aprendizagem inicial da língua escrita [...] suas facetas se somam para compor o todo que é o produto desse processo: alfabetização e letramento [...]” (SOARES, 2019, p. 33).

deixar claro que é preciso aprender a ler e a escrever para que os sujeitos possam comunicar-se entre si, sendo capazes de compreender o que falam e o que lhes é falado. Assim, é importante oportunizar às crianças ambientes e ações que envolvem a cultura da leitura e da escrita (SOARES, 2019).

Isso porque, o sentido da escrita para o sujeito se produz a partir da forma em que compreendem e vivenciam situações que a envolvem, bem como se relaciona com as atividades escolares que a contemplam e com os motivos de estudos dos educandos, que se constituem ao longo de suas vidas por meio de vivências com a escrita. Diante disso, Mello (2010, p. 332-333) salienta:

[...] se até esse momento, a criança tiver vivenciado situações em que a escrita é utilizada em sua função social para escrever histórias, bilhetes ou registrar experiências vividas, ela aprenderá a pensar a escrita em sua função social, como instrumento cultural para escrever histórias, bilhetes, registros dos fatos vividos, enfim, como um instrumento de expressão. Muito possivelmente, terá uma relação interessada e curiosa em relação ao texto escrito e iniciativa em relação ao texto por ser escrito [...] Assim, ao longo de sua história de contato com a escrita, quando vive ou testemunha situações em que a escrita é utilizada pelas pessoas – em sua função social (como cultura escrita) ou apenas em seu aspecto técnico (como hábito motor) – dependendo do lugar que ocupa nessa relação e da vivência que estabelece com esse instrumento cultural, a criança forma para si um sentido do que seja a escrita.

No entanto, tem sido um dos desafios inserir cultura escrita e elaborada, e oportunizar ambientes letrados nas instituições de ensino, compostos por gibis, histórias, dicionários, mapas e livros diversos. Tudo isso depende de uma organização e coletas de materiais, bem como de uma nova compreensão da formação e desenvolvimento humano, em que a cultura é considerada o princípio desse desenvolvimento (MELLO, 2010).

É claro que não basta apenas ter esses materiais, mas é necessário fazer o uso deles, e para além disso, em um ambiente alfabetizador, os alunos e professores precisam compreender o sistema de escrita alfabética, que é um sistema de representação, em que as letras representam os sons da nossa fala e é composto por significados, ou seja, os aspectos semânticos e pelos significantes, que são os sons da fala. Esses sons são abstratos e não visíveis diretamente, mas é possível observá-los por meio de letras e grafemas pelos quais são representados.

Em síntese, pode-se dizer que a escrita alfabética foi historicamente construída como um *sistema de representação externa*, que se materializa como um *sistema notacional* [...] é um *sistema de*

representação porque, em seu processo de compreensão da língua escrita [...] a criança de certa forma reconstrói o processo de invenção da escrita como representação [...] por outro lado, a escrita é, para a criança, um *sistema notacional* porque, ao compreender o que a escrita *representa* (a cadeia sonora da fala, não seu conteúdo semântico), precisa também aprender a *notação* com que, arbitrária e convencionalmente, são representados os sons da fala (os grafemas e suas relações com os fonemas, bem como a posição desses elementos no sistema) (SOARES, 2019 p. 48-49, grifos dos autor).

Conforme a ideia da autora, acredita-se que no decorrer do processo de alfabetização, a escrita para a criança é tanto um sistema de representação, em que a cada fase do seu desenvolvimento realiza diferentes representações da escrita (garatujas, desenhos, letras) até compreender seu funcionamento, ou seja, que ela é a representação gráfica dos sons da fala. Assim, o que embasa a escrita alfabética, é a aprendizagem e a transposição da oralidade para os grafemas (escrita), e a conversão de letras em fala (leitura).

Dentre todos os fatores mencionados sobre a aprendizagem da leitura e da escrita, ainda que muitos acreditem que a alfabetização deve iniciar-se no ensino fundamental, sendo esse um fator que pode contribuir para futuras defasagens e atrasos na aprendizagem. Considera-se, a partir das vivências em sala de aula, junto a professores alfabetizadores, que o processo da alfabetização e letramento deve ter início na educação infantil com simples práticas de inserção da criança no mundo letrado, por meio de contação de histórias, músicas, brincadeiras com sonorização e rimas, desenhos (etapa inicial da representação escrita), elementos esses que são pontos de partidas para a alfabetização mais “sistemática”.

Assim, Mello (2010, p. 340) afirma que:

Ao longo da educação infantil, podemos formar uma criança curiosa que tenha uma larga convivência com as práticas de leitura e escrita, uma densa experiência com a cultura escrita. Para isso, a convivência com pessoas que leem para as crianças e para si mesmas e que escrevem e registram para si e para as crianças aquilo que elas querem registrar sob a forma de texto escrito é condição necessária. Essa convivência com a cultura escrita permite que a criança atribua à escrita um sentido adequado à sua função na sociedade e, assim, saiba para que se lê e se escreve. Para além disso, quanto mais experiências significativas tiver, mais terá o que expressar por meio de diferentes linguagens. Dessa maneira, formamos uma criança que, ao final da educação infantil, esteja ávida por aprender a ler e a escrever e não cansada de treinos de escrita. Este pode ser um indicador de sucesso da atividade docente com as crianças pequenas.

Conforme o fragmento, acredita-se que desde a educação infantil até o ensino fundamental é possível trabalhar a linguagem escrita de forma diferenciada e lúdica. Assim, a criança, convivendo com ela, gradativamente percebe sua função social, em que é possível se comunicar, e registrar experiências e fatos, para que ao chegar no ensino fundamental tenha o desejo e necessidade de aprender a ler e a escrever, e por isso o ensino não pode ocorrer artificialmente e desprovido de sentido.

André e Bufrem (2012) afirmam, a partir da perspectiva histórico-cultural, que a escrita pode ser ensinada para crianças como algo cultural e complexo, mas necessário e que se consolida aos poucos a partir das interações entre os indivíduos. Por isso, é imprescindível valorizar os gestos, desenhos e jogos que transmitam alguma ideia, pois tais atividades são essenciais para o desenvolvimento da escrita.

No entanto, muitos profissionais ficam “presos” aos métodos que irão utilizar, ainda que a grande maioria não tenha clareza da proposta e dos fundamentos teóricos de cada um. Outro fator são as condições sociais, econômicas e culturais que professores, alunos e instituições de ensino estão inseridos e que precisam ser considerados neste processo. Coelho (2011, p. 62) complementa:

[...] em função da complexa natureza do processo de alfabetização, é necessário considerar os condicionantes sociais, econômicos, culturais e políticos que determinam, na caracterização dos métodos e materiais didáticos para alfabetização, assim como no preparo e formação do professor alfabetizador [...]

Segundo Soares (2019), durante o processo de alfabetização os professores precisam ir para além dos métodos, ou seja, necessitam compreender que existe uma relação entre diferentes indivíduos, com características, idades, gêneros, vivências e personalidades distintas, e esses fatores devem ser levados em consideração para que o profissional possa trabalhar adequadamente em sala de aula, atendendo as necessidades dos educandos.

Além disso, as próprias instituições de ensino estão inseridas em uma sociedade, que envolve fatores culturais, sociais e políticos, possuem infraestrutura, quantidade de alunos e materiais distintos, que podem ou não ser adequados para o uso de determinado método, dentre outras condições que as escolas apresentam e que podem interferir na prática do professor (SOARES, 2019).

Portanto, é fundamental ensinar a função social e cultural da escrita, não sendo válido, que os professores fiquem presos em um único método, pois todos eles com suas especificidades e fundamentos são importantes para a aprendizagem da leitura e da escrita. Não basta ensinar apenas o alfabeto e os nomes das letras, é preciso também ensinar os diferentes fonemas existentes, mostrar que muitas vezes a mesma letra pode ter diversos fonemas, como é o caso da letra X e um mesmo fonema pode ser representado por diversas letras, e trabalhar também com as propriedades fonoarticulatórias, já que utilizamos órgãos articuladores para pronunciar cada fonema.

Assim, o aluno gradativamente adquire a consciência fonológica, observa que língua é composta por unidades mínimas e que as mesmas formam sílabas, palavras, frases e textos e com isso, tornam-se capazes de manipular e modificar tais unidades.

3 A RELAÇÃO ENTRE A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Neste capítulo, abordamos questões afetas a consciência fonológica e sua contribuição para o processo de alfabetização, fundamentando em Magda Becker Soares (2019), Bufrem (2012), Coelho (2011) e Martins, Carvalho e Dangió (2018). Além disso, discutiremos os elementos que envolvem a consciência fonoarticulatória.

Para Magda Soares (2019, p. 165) consciência fonológica é: “[...] a capacidade de focalizar os sons das palavras, dissociando-as de seu significado, e de segmentar as palavras nos sons que as constituem [...]”, ou seja, para a criança compreender a escrita alfabética como um sistema notacional, necessita-se que ela direcione seu foco para os aspectos fônicos das palavras.

De acordo com Soares (2019) foi apenas na década de 1970 que considerou-se imprescindível o desenvolvimento da consciência fonológica, ou seja, a sensibilidade sonora da fala e a compreensão de que as palavras pronunciadas podem ser segmentadas em unidades mínimas, levando à compreensão do princípio alfabético. Foi nesse período, também, que surgiram inúmeras pesquisas sobre a

consciência fonológica, que passou a ser considerada fundamental para o processo inicial de aprendizagem da língua escrita.

A consciência fonológica (CF) é complexa, já que envolve múltiplos fatores, que se diferenciam pela complexidade linguística, ou seja, a CF engloba a consciência de palavras, rimas, aliterações, sílabas e elementos intrassilábicos (fonemas). Por isso, no processo de alfabetização é preciso ter clareza das características de cada elemento, pois irão auxiliar de maneira e em etapas distintas e variadas do desenvolvimento (SOARES, 2019).

O desenvolvimento dos níveis de consciência fonológica, concretiza-se na oralidade e busca direcionar o foco do aluno à questão fônica da fala, diferenciando os significados dos significantes e fazendo com que fique sensível a segmentação da fala, a fim de que entenda a escrita alfabética como um sistema notacional, que representa os sons da fala. Vale ressaltar, que cada um desses níveis de consciência fonológica necessita da consciência de palavras (segmentos fonológicos maiores) e da consciência dos fonemas (segmentos fonológicos menores), assim afirma Soares (2019).

Segundo a autora, as crianças mesmo não alfabetizadas encontram dificuldades em identificar as palavras como uma unidade sonora da fala, mas são capazes de reconhecer a palavra no que diz respeito ao seu conteúdo. Inicialmente, segundo Vygotsky (1934) citado pela autora, a criança relaciona a palavra às características do objeto, caracterizando a consciência linguística primitiva.

No entanto, para aprender a língua escrita, o mesmo autor acrescenta que a criança precisa compreender que é possível registrar “coisas” e, também a nossa fala, ou seja, é necessário entender que a escrita é uma representação gráfica dos vocábulos e não dos objetos.

No início do processo de aprendizagem da escrita, é perceptível a relação que a criança faz com os objetos, desconsiderando seu significante (sons da fala) e predominando seu significado. Isso porque, ao realizarem o registro de uma palavra cujo o elemento é grande, tendem a grafar o vocábulo de forma extensa pois o associa ao objeto (SOARES, 2019).

Soares (2019) demonstra tal aspecto apresentando diversas pesquisas realizadas nos últimos anos, em que mostram que a maioria das crianças, especialmente as pré-escolares, se restringem ao significado das palavras e

desconsideram seus significantes, e associam objetos/animais ao tamanho dos vocábulos e não à dimensão sonora das palavras.

Esse aspecto é denominado de realismo nominal, mais perceptível em crianças de 3 a 5 anos, antes ou no momento inicial da aprendizagem da língua escrita. Para que ocorra a superação do realismo nominal, é necessário diferenciar significado de significante, direcionando o foco para a cadeia sonora das palavras. Além disso, precisa-se adquirir a sensibilidade de rimas, aliterações e segmentação de palavras em sílabas, a fim de alcançar a consciência de palavra como aspecto fonológico, compreendendo assim o princípio alfabético (SOARES, 2019).

Soares (2019, p. 179) destaca que: “A sensibilidade de crianças a rimas e aliterações tem sido considerada uma das dimensões da consciência fonológica que pode ter relações com a aprendizagem da leitura e da escrita”. Destaca-se que a *rima* caracteriza-se pela semelhança sonora no final das palavras, como por exemplo *viola* – *cartola*. Já a *aliteração* é definida pela repetição e semelhança sonora no início das palavras: em sílabas compostas por consoantes e vogais (*balaio* – *bacia*) ou em fonemas (*foca* – *faca* – *rato* – *roda*).

Destaca-se que as crianças possuem sensibilidade a rimas e aliterações desde cedo. A sensibilidade aos sons da fala é fundamental para a compreensão do princípio alfabético, para a aprendizagem da leitura e da escrita, tanto do português brasileiro, como também de qualquer outra língua que represente sons, pois direciona seu foco para os sons das palavras, distinguindo-o do seu significado (SOARES, 2019).

De acordo com a autora, pesquisas realizadas ao longo do tempo mostram que as crianças pré-escolares, de cinco anos apresentam grande sensibilidade a rimas e aliterações, o que não acontece quando o foco deve ser para sequência contínua de sons em uma palavra. São capazes de identificar a semelhança sonora no início e no final das palavras, focando, portanto, em aspectos fonológicos e não em significados. Isso ocorre porque desde cedo, a maioria das crianças em ambientes escolares ou familiares, possuem contato com cantigas, trava-línguas, textos de folclore infantil, parlendas, entre outros instrumentos que apresentam rimas e aliterações.

Para que o foco da criança seja voltado para os sons da palavra de forma independente do seu significado, a fim de compreender o sistema de escrita alfabética, são necessárias atividades sistematizadas e intencionais, que possibilitem a elas não só a identificação de rimas e aliterações, como também a permitam a

criação de tais elementos, assim como afirma Soares (2019, p. 183-184, grifos da autora):

[...] para que essa sensibilidade à *semelhança fonológica global* entre palavras avance para uma atenção dirigida intencionalmente para os sons da palavra, sem consideração do significado dela, o que é base para a compreensão do princípio alfabético, é necessário desenvolvê-la de forma sistemática por meio de atividades que levem a criança a *reconhecer* explicitamente rimas ou aliterações e também a *produzir* rimas e aliterações.

Porém, não basta adquirir apenas a sensibilidade a rimas e aliterações. Para que a criança compreenda o princípio alfabético é necessário que se façam atividades contínuas na educação infantil, que contenham elementos característicos de rimas e aliterações. Sendo possível, iniciar a aquisição da capacidade de segmentação, a partir do momento em que identifica as partes dos vocábulos em que se encontram as rimas (sílabas finais) e as partes das sílabas que se encontram nas aliterações (fonema inicial). É fundamental, também,

[...] o registro escrito de palavras que terminam ou começam com o mesmo som, destacando-se a correspondência de segmentos orais com uma mesma sequência de letras, essas atividades ainda podem já introduzir a criança na compreensão do princípio alfabético: mesmos sons correspondem às mesmas letras (SOARES, 2019, p. 184).

Assim, considera-se essencial trabalhar com rimas e aliterações desde a educação infantil, utilizando parlendas, cantigas, entre outros textos orais que auxiliem no desenvolvimento da sensibilidade fonológica nas crianças. O trabalho com esses elementos é crucial para o processo de alfabetização, já que direciona a atenção dos alunos para a questão fônica das palavras, distinguindo-a do seu significado e levando-a a percepção de que as palavras podem ser segmentadas. Além disso, é importante o professor realizar registros escritos de rimas e aliterações para que o aluno observe a representação gráfica dos sons da nossa fala, ou seja, a relação existente entre grafema e fonema, e compreenda o princípio alfabético.

Rimas e aliterações representam, pois, um nível de sensibilidade fonológica que, se desenvolvido, pode trazer efeitos significativos para o processo de alfabetização: levam a criança a dirigir a atenção para a cadeia sonora das palavras, dissociando-a do significado, colaborando assim para a superação do realismo nominal; atividades podem levar a criança a perceber a possibilidade de segmentação das palavras; finalmente, atividades que levem a criança a confrontar rimas e aliterações com sua representação escrita podem introduzir a

compreensão da relação entre os sons e os grafemas que os representam, ou seja, a compreensão do princípio alfabético (SOARES, 2019, p. 184).

No que concerne às sílabas, as crianças são capazes de reconhecê-las e manipulá-las desde muito cedo, pois é possível pronunciá-las de forma isolada e independente. Ao adquirirem a consciência silábica e compreendendo que a escrita é a representação gráfica dos sons da nossa fala, a criança inicia seu processo de fonetização, em que escreve as palavras de forma silábica, ou seja, registra apenas as sílabas dos vocábulos, inserindo uma letra para cada sílaba, a fim de “[...] representar os recortes orais que identifica na palavra [...]” (SOARES, 2019, p. 187).

Para prosseguir nos níveis de consciência fonológica e relacioná-la com a escrita, é necessário passar por duas etapas. A primeira é a etapa da descoberta, em que compreende que a palavra é um contínuo de sons, que não depende do seu significado para ser grafada e que a mesma pode ser segmentada em unidades menores. E a segunda é a etapa da invenção, a partir da qual a criança entende que são necessárias formas visuais específicas para representar cada unidade (SOARES, 2016).

A habilidade de segmentação da oralidade só é possível a partir do desenvolvimento em uma sequência: primeiro é necessário adquirir “[...] sensibilidade a unidades maiores - as palavras - em direção a unidades menores - as sílabas, ataques e rimas das sílabas, finalmente os fonemas [...]” (SOARES, 2019, p. 192).

A consciência silábica é a capacidade mais fácil de ser adquirida, pois é possível pronunciá-las de forma isolada, diferente dos fonemas, que são abstratos e por isso não pronunciáveis e não observáveis diretamente, sendo a habilidade mais complexa de ser conquistada. Desse modo,

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 coarticulados, gerando uma corrente contínua de som [...] Muitas vezes, a tentativa de “pronúncia” do fonema baseia-se, na verdade, no ato articulatório que cada um produz, o que ocorre quando é possível enfatizar o modo de articulação, como por exemplo, em consoantes fricativas (/s/, /z/, /ʃ/, /ʒ/, /h/), recurso que não se aplica a vários fonemas que não podem ser articulados isoladamente, como é o caso das consoantes oclusivas (/p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/). Mesmo quando é possível enfatizar a articulação, ela dificilmente permite diferenciar de forma clara fonemas surdos de sonoros, por exemplo: /s/ de /z/, /ʃ/, de /ʒ/ [...]” (SOARES, 2019, p. 194-196).

A partir da afirmação da autora, acredita-se que a consciência fonológica é uma capacidade complexa e difícil de ser adquirida, já que não ocorre de forma natural e espontânea, uma vez que os fonemas são abstratos e não são pronunciáveis de forma isolada, mas se “reúnem” e formam um contínuo de sons. No entanto, há a tentativa de pronunciar cada fonema, e a identificação e distinção entre eles pode ser observado pelo modo de articulação produzido por cada um, mas isso torna-se complicado quando há a mesma articulação para diferentes fonemas, como é o caso das consoantes /p/ e /b/, em que a diferença existente entre elas é o vozeamento. Desse modo, a consciência fonológica não é apenas uma questão de identificar sons, mas é também uma questão visual, necessitando dessas duas capacidades.

O que dificulta o reconhecimento dos fonemas ao pronunciarmos as palavras, é que na fala tende-se a direcionar o foco para seu significado e não para sua estrutura fonêmica, por exemplo, ao pronunciarmos as palavras *mar* e *bar*, não há a consciência fônica explícita de que a diferença entre eles é um fonema, mas sim que o significado de cada uma é diferente e por isso os vocábulos se diferenciam. (SOARES, 2019).

A sensibilidade aos fonemas é mais evidente em crianças silábico-alfabéticas e alfabéticas. A consciência fonológica se relaciona e depende da consciência silábica, e para que seja “consolidada” é necessário o trabalho com a escrita, já que envolve a representação gráfica dos sons da nossa fala, os fonemas (SOARES, 2019). De acordo com a autora, a consciência fonêmica possui relação com o processo de alfabetização, uma vez que o sucesso na leitura e na escrita corresponde a um nível mais elevado de consciência fonêmica. Vale ressaltar que: “[...] consciência fonêmica não é *determinante* da aprendizagem da escrita, também não é *consequência* da aprendizagem da escrita, mas as relações de *interação*, de *reciprocidade* [...]” (SOARES, 2019 p. 206, grifos da autora).

A reciprocidade que deve existir entre a consciência fonêmica e a aquisição da escrita alfabética, envolve o trabalho com os fonemas e suas representações gráficas, possibilitando tornar visíveis os sons da nossa fala, impulsionando a sensibilidade fonêmica e promovendo a compreensão das relações entre grafemas

e fonemas. Diante disso, é imprescindível reconhecer que as letras são representações gráficas dos fonemas, pois “[...] são sobretudo as letras que, na escrita, tornam “visíveis” os fonemas, não audíveis na cadeia sonora da fala, e não pronunciáveis isoladamente” (SOARES, 2019, p.208).

Segundo a autora, conhecer as letras é de extrema importância para a compreensão do princípio alfabético. As crianças possuem conhecimento e contato com as letras desde muito cedo em ambientes familiares, sociais, na educação infantil, reconhecem as letras dos seus nomes e sabem, muitas vezes, falar o alfabeto. Porém, esse é apenas o momento inicial da aprendizagem e compreensão das relações entre letras e consciência fonêmica. Assim, a relação entre consciência fonêmica e alfabetização se dá pelo conhecimento das letras e o reconhecimento dos fonemas correspondentes a elas.

Inicialmente a criança sabe apenas nomear as letras, mas ainda não a vê como um elemento de representação. Em um segundo momento, compreende que as letras são como objetos e unidades diferentes, que assim como os números, caracterizam-se visualmente por: linhas verticais, horizontais e semicírculos, e é por isso que possuem dificuldades de distinguir letras de números e até mesmo de diferenciar letras com traçados similares (R - B; M - N; c - o; h - n). Outra dificuldade presente é o reconhecimento da mesma letra em diferentes fontes e formas gráficas: maiúscula e minúscula (A - a). Além disso, ao considerarem as letras como objetos, precisam compreender que o objeto pode alterar sua posição que sua natureza não muda, algo que não ocorre com as letras, uma vez que alteradas suas posições e orientações, seu nome e correspondência fonêmica são modificadas, como por exemplo: *b – d; p – q* e assim por diante.

Soares (2019) salienta, que é fundamental saber identificar os fonemas para compreender o princípio alfabético. Identificação de fonemas, pressupõe perceber que um mesmo fonema pode ser utilizado para escrever diferentes palavras (*faca – fogo*), como também, um único fonema pode distinguir uma palavra da outra (*faca – maca*). Para identificar fonemas e relacioná-los com as letras é necessário adquirir a consciência grafofonêmica.

A consciência grafofonêmica refere-se ao nível mais avançado de consciência fonológica e para desenvolvê-la é necessário conhecer as letras como representações gráficas dos fonemas, bem como saber o nome de cada uma, pois isso ajudará as crianças a identificar os fonemas representados pelas letras, ou seja, observar a

relação entre grafemas-fonemas, e contribuirá para a aprendizagem da escrita (SOARES, 2019).

Na fase inicial da aprendizagem escolar da língua escrita, as crianças criam diversas hipóteses e cometem alguns erros comuns. Em suma, os próprios nomes das letras remetem-se ao fonema que representam. Assim, no início do processo de fonetização, os alunos tendem a grafar determinadas letras como se fossem uma única sílaba, normalmente quando são consoantes seguidas da letra **E**, é o exemplo de **B**, cujo nome é **bê**, seu fonema é /b/ e as palavras podem ser escritas da seguinte forma: **cablo** – **cabelo**, pois consideram que **B** representa as letras **B** e **E**. Isso pode acontecer com as letras **D**, **P**, **T**, **V**, **Z** e entre outras, cujo o nome das letras refere-se ao fonema que elas representam (SOARES, 2019).

Conforme a autora, muitas vezes, as crianças utilizam a letra **X** para grafar palavras que iniciam com **CH**; **J** para escrever palavras que iniciam com **G**; **K** para registrar a sílaba **CA**, como por exemplo a palavra **KVALO-CAVALO**. Diante disso, é necessário considerar as normas ortográficas, mostrando para os alunos que algumas palavras possuem fonemas semelhantes, mas não são grafadas com a mesma letra (**girafa-jaboti**), da mesma maneira, é importante apresentar que **G**, **Q** e **C** possuem valores sonoros distintos quando seguidos de **A**, **O** e **U** (**garrafa-guaraná-gorro**; **quatro**; **carro-cubo-pacote**).

No que se refere às vogais, as próprias letras representam seus fonemas, tanto que inicialmente, as crianças voltam seu foco para as vogais ao escreverem as palavras, por exemplo: **OEA** para **BONECA**. No entanto, encontram grandes dificuldades na escrita das vogais nasais. Assim, ao escreverem palavras compostas por N e M, desconsideram-na e registram apenas a vogal: **AJO** ao invés de **ANJO** e **LIPO** ao invés de **LIMPO** (SOARES, 2019).

Mesmo que apresente alguns erros comuns nessa fase inicial da alfabetização, a tentativa da criança é de relacionar fonemas com as letras e seus nomes. O trabalho com a consciência grafofonêmica deve ocorrer em conjunto com os processos de leitura e de escrita, ainda que ocorram de forma diferenciada (SOARES, 2019).

De acordo com a autora citada, os processos de leitura escrita possuem demandas distintas, ou seja, para a leitura, é necessário reconhecer os grafemas e os fonemas que representam, e para a escrita é preciso identificar os fonemas e representá-los de forma gráfica: “[...] São processos que demandam de forma diferenciada a consciência

grafofonêmica: *reconhecer* relações grafemas-fonemas na leitura, *produzir* relações fonemas-grafemas na escrita [...]” (SOARES, 2019 p. 226, grifos da autora).

Destaca-se que inicialmente as crianças possuem mais facilidade com a escrita e só depois que compreendem o princípio alfabético, utilizam suas capacidades ortográficas para a leitura. Diante disso, conforme se familiarizam com os escritos, gradativamente produzem palavras considerando as normas e convenções da escrita. Isso ocorre, porque

[...] na escrita a palavra já está dada como unidade fonológica e semântica; representá-la por grafemas significa a progressiva segmentação da cadeia sonora e a progressiva identificação dos segmentos [...] Na leitura, ao contrário, a palavra escrita é um conjunto de letras que é preciso decifrar para chegar à palavra como unidade fonológica e a seu significado, o que exige constituí-la a partir do reconhecimento sequencial dos grafemas e de seu relacionamento com fonemas [...] (SOARES, 2019, p. 230).

Conforme o excerto citado, acredita-se que a escrita apresenta algo visível, palavras que estão memorizadas pelas crianças, e que para elas já existem. Na leitura além de ser necessário decifrar, é preciso manter memorizados os grafemas e fonemas que os representam por mais tempo, para que seja possível articular e reunir cada segmento e chegar até a palavra. Por isso, nesse momento, os alunos leem de forma pausada e silabada, chegando a uma palavra desprovida de significado, assim como no exemplo da autora com a palavra **PEDRA**, em que a leitura ocorre da seguinte forma: **PE-DÊ-RRRA**, resultando na palavra **PEDERRA**. Portanto, para escrever, o foco deve ser os fonemas, representados por grafemas para originar palavras e, para ler, o foco são os grafemas, por meio do qual se reconhecem as palavras (SOARES, 2019).

André e Bufrem (2012) complementam, que no início da alfabetização formal as crianças apoiam-se de forma significativa na relação entre grafema e fonema e acabam realizando decodificações no momento da leitura, e gradativamente, passam a ler e escrever sem atentar-se muito para tal relação, já que ela ocorre espontaneamente sem perceber.

Soares (2019) afirma, que a criança passa por diversas hipóteses de escrita até chegar a compreensão do princípio alfabético, sendo a perspectiva psicogenética que explicam tais hipóteses. Antes de alcançar o período de fonetização, realiza garatujas ou sequências de letras, o que caracteriza a fase pré-silábica, mas ainda sem relação com os sons da fala. Ao chegar no período de fonetização, atinge a fase

e a consciência silábica, escrevendo uma letra para cada sílaba, sem correspondência sonora, por exemplo: **FMB**, para **peteca** (escrita silábica sem valor sonoro), e posteriormente inicia o registro de uma letra para cada sílaba, mas agora relacionando-as com seus respectivos fonemas, grafando **PTK**, para **peteca** (escrita silábica com valor sonoro).

Gradativamente, identifica unidades sonoras menores que as sílabas, o que caracteriza os sons intrassilábicos, alcançando a consciência fonografêmica e chegando à fase silábico-alfabética, em que inicia o registro de outros fonemas, além daqueles que representam as sílabas, assim, escrevem **PTEK**, para **peteca**. Ao conseguir relacionar fonemas com grafemas, passa a escrever de forma alfabética, mas com erros ortográficos, por exemplo, **PETEKA** para **peteca**. Portanto, o que lhe faltará é escrever ortograficamente, conforme as normas convencionais da língua, a fim de atingir a fase ortográfica (SOARES, 2019).

De forma diferente, Martins, Carvalho e Dangió (2018) denominam de subetapa pré-gráfica, quando a criança reconhece que as palavras são representações gráficas, ainda que seja um grande avanço na capacidade de abstração, não realiza relações entre sons e símbolos. Para que haja a percepção dos sons e suas grafias, é necessário diferenciar e assimilar os tipos de sons que emite ao falar. Ao reconhecer os sons que correspondem a cada símbolo, passa a produzir letras, mas realizam a leitura de forma silabada e correta, no entanto, não sabe dizer o que leu, quando lhe é perguntado.

Ao passar para a subetapa do simbolismo gráfico, com o domínio do mecanismo sonoro, a criança é capaz de reconhecer, corresponder e transpor fonemas em grafemas, estabelecendo a relação grafofônicas. No entanto, ao registrar as palavras, pode apresentar erros ortográficos, como por exemplo *caza* para *casa* (MARTINS; CARVALHO; DANGIÓ, 2018).

No decorrer desse processo, o professor precisa levar em consideração cada uma das hipóteses, que representam avanços da escrita das crianças, além de marcar a introdução gradual das normas cultas e padrão da língua (COELHO, 2011).

Desse modo, assim como explicado anteriormente, a criança passa por uma escrita inventada no decorrer do período de alfabetização, em que é possível observar os níveis que se encontram e que avançam à medida que são capazes de identificar unidades cada vez menores das palavras:

A *escrita inventada* é o comportamento infantil que claramente evidencia essa reciprocidade: ela revela os níveis de conceitualização da escrita em que se encontram as crianças; esses níveis avançam em interação com a capacidade de segmentação da palavra oral em partes cada vez menores, ou seja, na medida em que se desenvolve a consciência fonológica (silábica e grafofonêmica); a segmentação da palavra oral se expressa por meio de grafemas, portanto, depende do conhecimento de letras e seu valor sonoro (SOARES, 2019, p. 237).

Soares (2019) afirma que atualmente, observa-se diversas atividades realizadas pelas crianças, com o intuito de apontar os níveis linguísticos e cognitivos em que se encontram. No entanto, existe uma certa ausência de mediações por parte dos profissionais da educação, que possibilitem aos alunos avançarem de um nível para o outro.

Acredita-se que as sondagens são exemplos do que a autora cita em seu livro, uma vez que a partir delas, palavras são ditadas pelos professores e escritas pelas crianças, para que posteriormente o docente, junto com a equipe pedagógica analise e observe o nível em que a criança está. A partir disso, deveriam discutir e definir ações necessárias para que o avanço nos níveis de escrita, caso contrário, não haveria necessidade de realizar sondagens contínuas.

Portanto, é imprescindível que os professores planejem suas aulas e atuem com intencionalidade, dominando conteúdos, questionando e analisando o que os alunos já conhecem e o que precisam aprender, a fim de investigar e estabelecer a melhor forma de ensinar, atingindo as necessidades dos estudantes (MARTINS; CARVALHO; DANGIÓ, 2018).

4 PROPOSTAS DE JOGOS QUE PODEM AUXILIAR NO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

A partir dos estudos realizados sobre a aquisição da língua escrita pelo homem e sobre a importância do trabalho com a consciência fonológica, propomos jogos que podem auxiliar o aluno no processo de alfabetização.

Por meio dos jogos propõem-se trabalhar com rima, aliteração, segmentação e consciência fonoarticulatória necessárias e fundamentais para o que o aluno possa ser alfabetizado de forma efetiva.

Os jogos propostos têm o objetivo de desenvolver a consciência fonológica com ações de manipulação de unidades sonoras existentes na composição de uma palavra, bem como sua segmentação. Dessa forma, por meio dos jogos buscamos trabalhar desde as unidades menores da língua, como por exemplo fonemas, sílabas até chegar a unidades maiores, ou seja, as palavras e frases.

Os jogos, além de objetivar o desenvolvimento de uma das facetas da alfabetização, propomos que sejam organizados dentro de um contexto, com a utilização de palavras e imagens que fazem parte de uma história lida pela professora, de um passeio realizado pela turma, ou até mesmo de um conteúdo estudado.

BINGO DOS FONEMAS DO ALFABETO

MATERIAIS:

- Cartelas com cinco palavras escritas em cada uma;
- Cartões com palavras a serem “cantadas”;

PÚBLICO ALVO:

- Crianças em processo de alfabetização.

INDICAÇÕES DE ENCAMINHAMENTO DO JOGO:

Proposta 01

- A turma pode estar organizada de forma individual, duplas ou trios;
- A professora retira um cartão com determinada palavra, lê e solicita que a criança se atente para os fonemas da sílaba inicial da palavra;
- A professora pode solicitar aos alunos que observem a fonoarticulação ao ler a palavra, que deve ser natural, ou seja, sem exagerar nas expressões fonoarticulatórias;
- As crianças, com suas cartelas, precisam identificar as palavras cujo os fonemas iniciais, apresentados pela professora, estejam presentes;
- Solicitar à alguns alunos que leiam as palavras de sua cartela em voz alta;
- O aluno deve marcar as palavras que contenham o fonema mencionado pela professora;
- Vence o aluno que estiver com a cartela com todas as palavras marcadas;
- Ao final do jogo, sugere-se que a professora registre, no quadro, as palavras em que os fonemas mencionados estavam presentes.

Proposta 02:

- A professora pode realizar, inicialmente a proposta 01 e, em seguida a proposta 02;
- A professora retira um cartão com determinada palavra, lê e solicita que a criança se atente para os fonemas da última sílaba da palavra;
- As crianças com suas cartelas precisam identificar as palavras cujo os fonemas da última sílaba apresentada pela professora esteja presente;
- Solicitar à alguns alunos que leiam as palavras de sua cartela em voz alta;
- O aluno deve marcar as palavras que contenham o fonema mencionado pela professora;
- Vence o aluno que estiver com a cartela com todas as palavras marcada;
- Ao final do jogo, sugere-se que a professora registre, no quadro, as palavras em que os fonemas mencionados estavam presentes.

CARTÕES DA PROFESSORA**GUARANÁ****QUEIJO****CANETA****FACA****ALMOFADA****SOFÁ**

CAMA

MESA

RATO

GARFO

COLEGA

MOLEQUE

NUVEM

POMBA

XÍCARA

BALDE

VASSOURA

GIRAFA

CARTELA DOS ALUNOS**CARTELA 01**

CASACO
GARRAFA
NOITE
FADA
CASA

CARTELA 02

BARCO
COZINHA
QUIABO
NAVIO
TATUAGEM

CARTELA 03

CHINELO
VACA
MOCHILA
JOÃO
FOGO

CARTELA 04

POLEGAR
BARCO
COZINHA
LEGAL
FOGO

CARTELA 05

CASACO
MOCHILA
QUIABO
TOALHA
CASA

CARTELA 06

CHINELO
VACA
NOITE
FADA
TATUAGEM

MEMÓRIA SILÁBICA

MATERIAIS:

- Cartões com imagens de objetos e animais;
- Cartões com letras;
- Folhas sulfites.

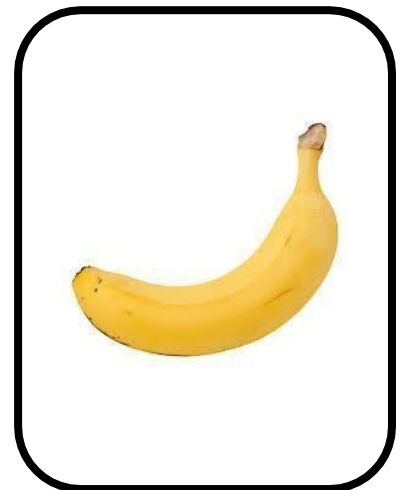
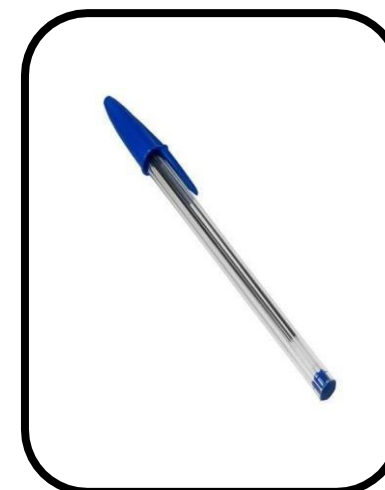
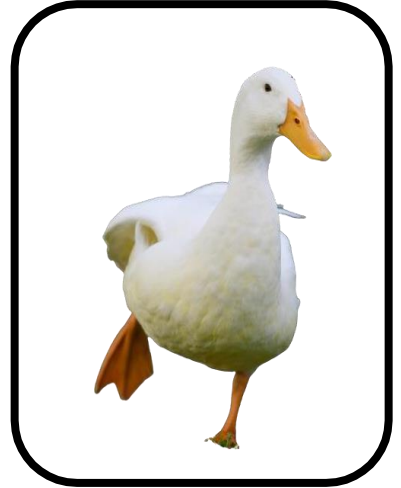
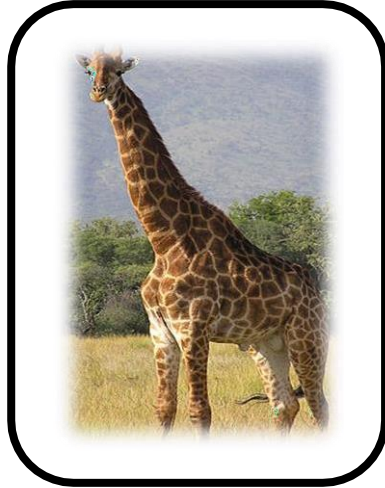
PÚBLICO ALVO:

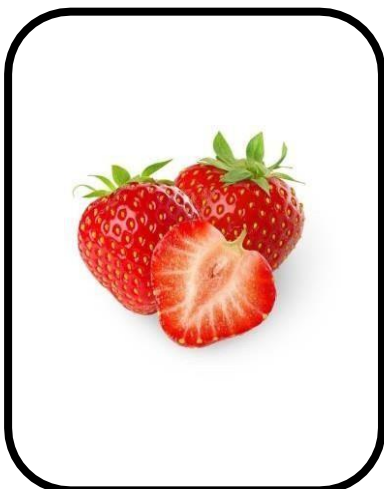
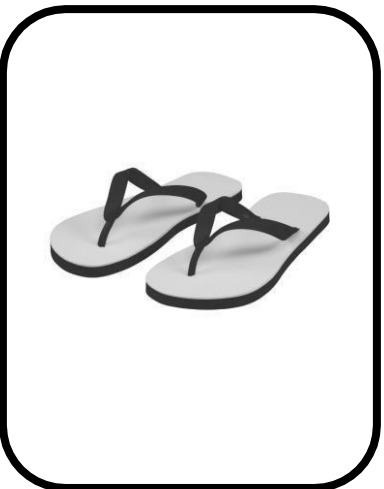
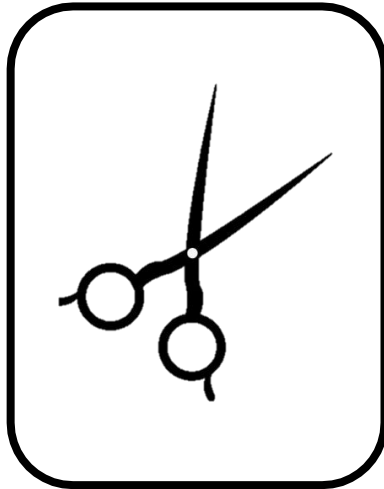
- Crianças em processo de alfabetização.

INDICAÇÕES DE ENCAMINHAMENTO DO JOGO:

- Separar os alunos em duplas;
- Os alunos devem separar os cartões com imagens de um lado e de outro os cartões com as sílabas;
- Para iniciar o jogo, um participante precisa retirar um cartão com a imagem e outro com as sílabas e verificar se ela faz parte do nome do animal ou objeto;
- Em seguida, o outro participante retira outros cartões com outras sílabas até conseguir formar o nome do objeto ou animal retirado, no início do jogo;
- Se o aluno retirar a sílaba correspondente ao nome do objeto ou animal, terá direito de realizar a jogada novamente, caso contrário precisa passar a vez para o colega;
- Ao conseguirem formar as palavras, os alunos podem registrá-las na folha sulfite e colocar a imagem do objeto ou animal ao lado para que possam realizar a jogada novamente.

CARTÕES COM IMAGENS E SÍLABAS





PA

CAS

LO

TA

XÍ

CO

CA

RA

FA

MO

GO

RAN

SU

NE

VA

TE

GI

RA

FRAN

TE

RA

SOU

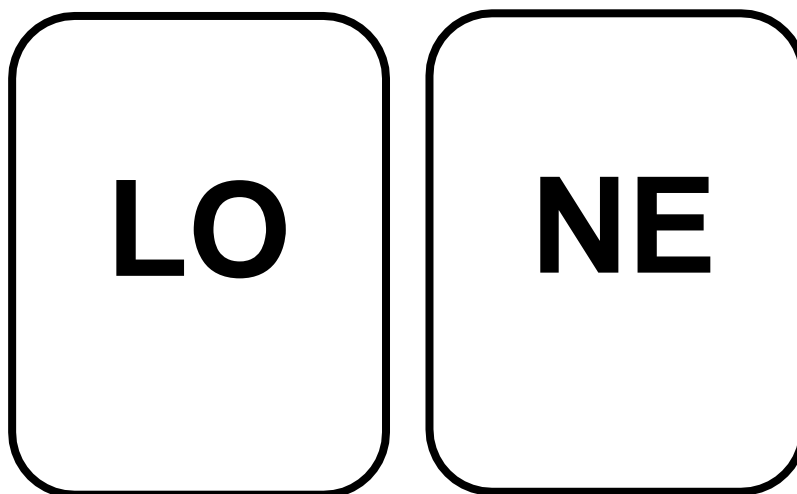
TO

CHI

FRAN

TO

PA



JOGO DA PALAVRA SECRETA

Materiais:

- Livro infantil da escolha do professor;
Envelopes com sílabas de determinada palavra da história.

PÚBLICO ALVO:

- Crianças em processo de alfabetização.

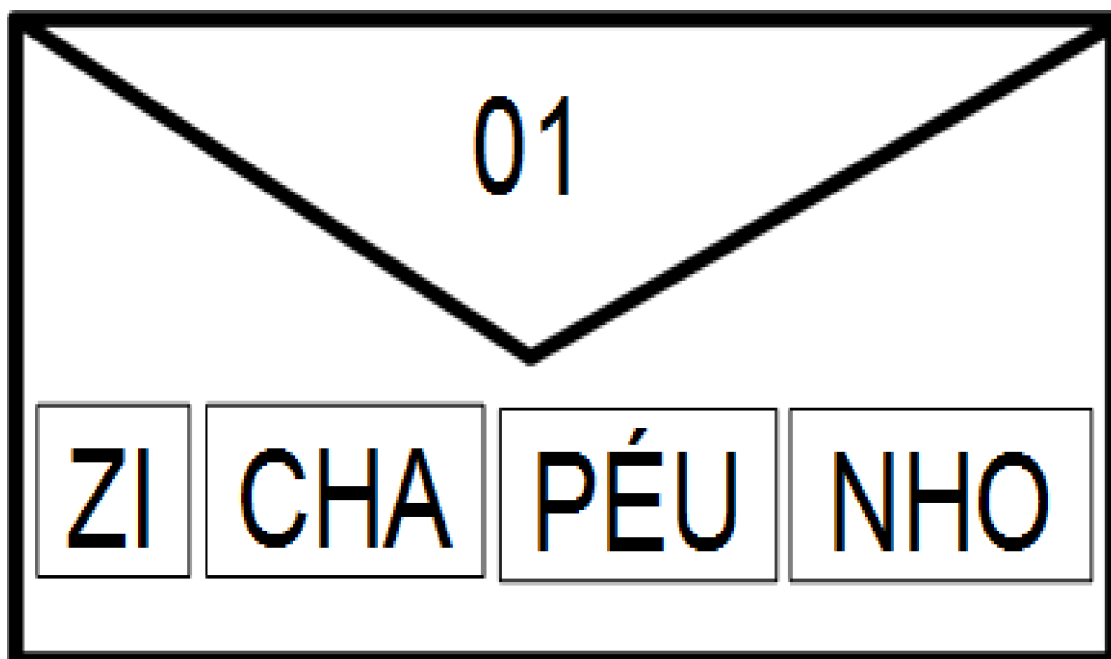
OBJETIVO DO JOGO

- Fazer correspondência grafema e fonema;
- Compor as palavras corretamente.

INDICAÇÕES DE ENCAMINHAMENTO DO JOGO:

- Ler a história, utilizando o livro da obra literária, a fim de chamar a atenção para as imagens e as escritas.
- Organizar os alunos de forma individual;
- Cada envelope precisa ter um número e, dentro dele, é necessário ter as sílabas misturadas de uma palavra;
- A professora deve distribuir os envelopes para cada aluno;

- Os alunos precisam compor a palavra corretamente e, ao conseguir, chamar a professora e ler a palavra que montou;
- Ao finalizar, os alunos podem trocar os envelopes para que montem outras palavras da história.



DOMINÓ DAS RIMAS

MATERIAIS:

- Peças com imagens de objetos e/ou elementos presentes na aula anterior ao jogo.

PÚBLICO ALVO:

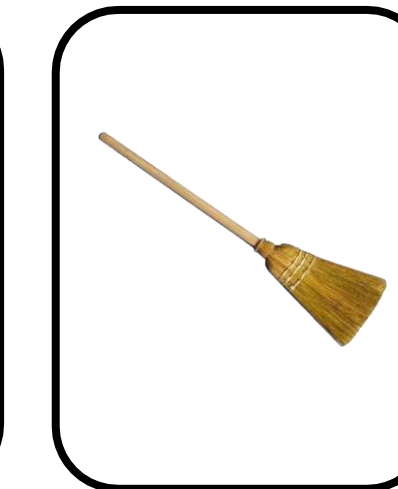
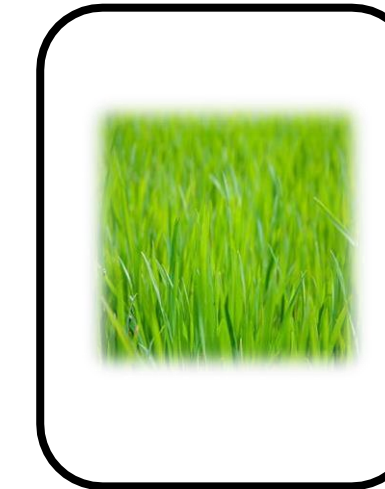
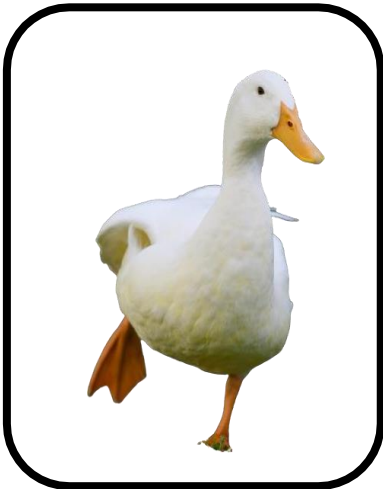
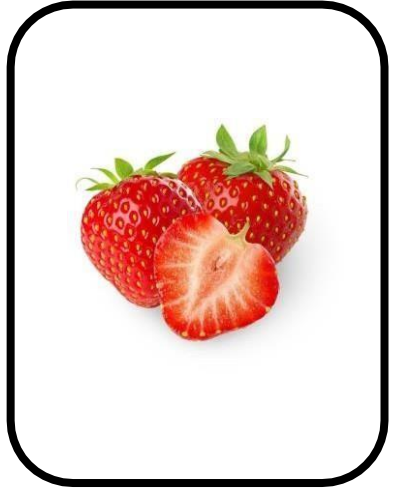
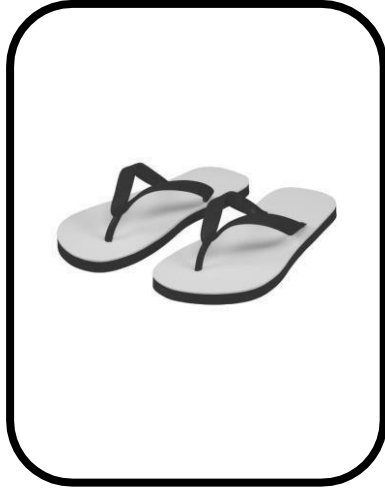
- Crianças em processo de alfabetização.

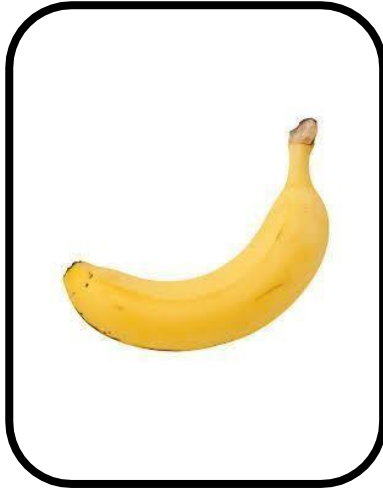
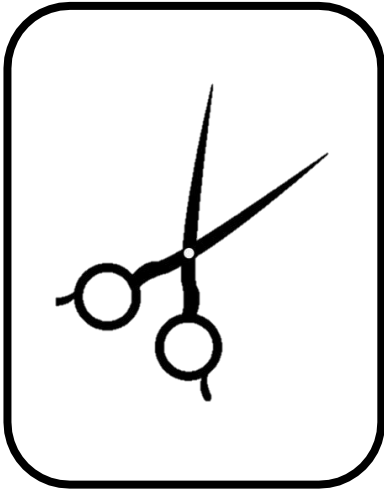
OBJETIVO DO JOGO

- Identificar os nomes dos objetos e/ou elementos presentes na aula anterior ao jogo.

INDICAÇÕES DE ENCAMINHAMENTO DO JOGO:

- Separar os alunos em duplas;
- Os alunos devem iniciar o jogo dispondo as peças sobre a mesa;
- Em seguida devem encontrar os pares dos objetos ou animais que rimam;
- Pronunciar as palavras em voz alta para o colega;
- O colega ouvirá, atentamente, para afirmar se os pares de figuras estão corretos;
- Nesse jogo não há vencedor.
- Ao final, o professor pode demonstrar e propor uma batalha de rimas formadas pelas palavras das peças (fui até a cabana, lá encontrei somente banana)





ALFABETWISTER

MATERIAIS:

- Roleta com ponteiro no centro e, nas laterais, imagens de objetos e/ou elementos presentes na aula anterior ao jogo;
- Lona grande com círculos coloridos e sílabas.

PÚBLICO ALVO:

- Crianças em processo de alfabetização.

OBJETIVO DO JOGO

- Identificar as sílabas que compõem os nomes dos objetos e/ou elementos.

SUGESTÕES PARA O PROFESSOR:

- Ler os encaminhamentos do jogo em voz alta para os alunos;
- Organizar um semicírculo com todos os alunos sentados no chão da sala de aula, pátio ou quadra;
- Ao final do jogo, é possível que os alunos produzam o próprio ALFABETWISTER.

COMO PRODUZIR O ALFABETWISTER:

MATERIAIS:

- Prato descartável para a roleta;
- Palito de sorvete para o ponteiro;
- Papel sulfite, lápis grafite e colorido para as imagens;
- Papel cartão colorido para escrever as sílabas;
- Tesoura para cortar em círculos as sílabas;
- Papel kraft e cola para colar os círculos com as sílabas.

INDICAÇÕES DE ENCAMINHAMENTO DO JOGO:

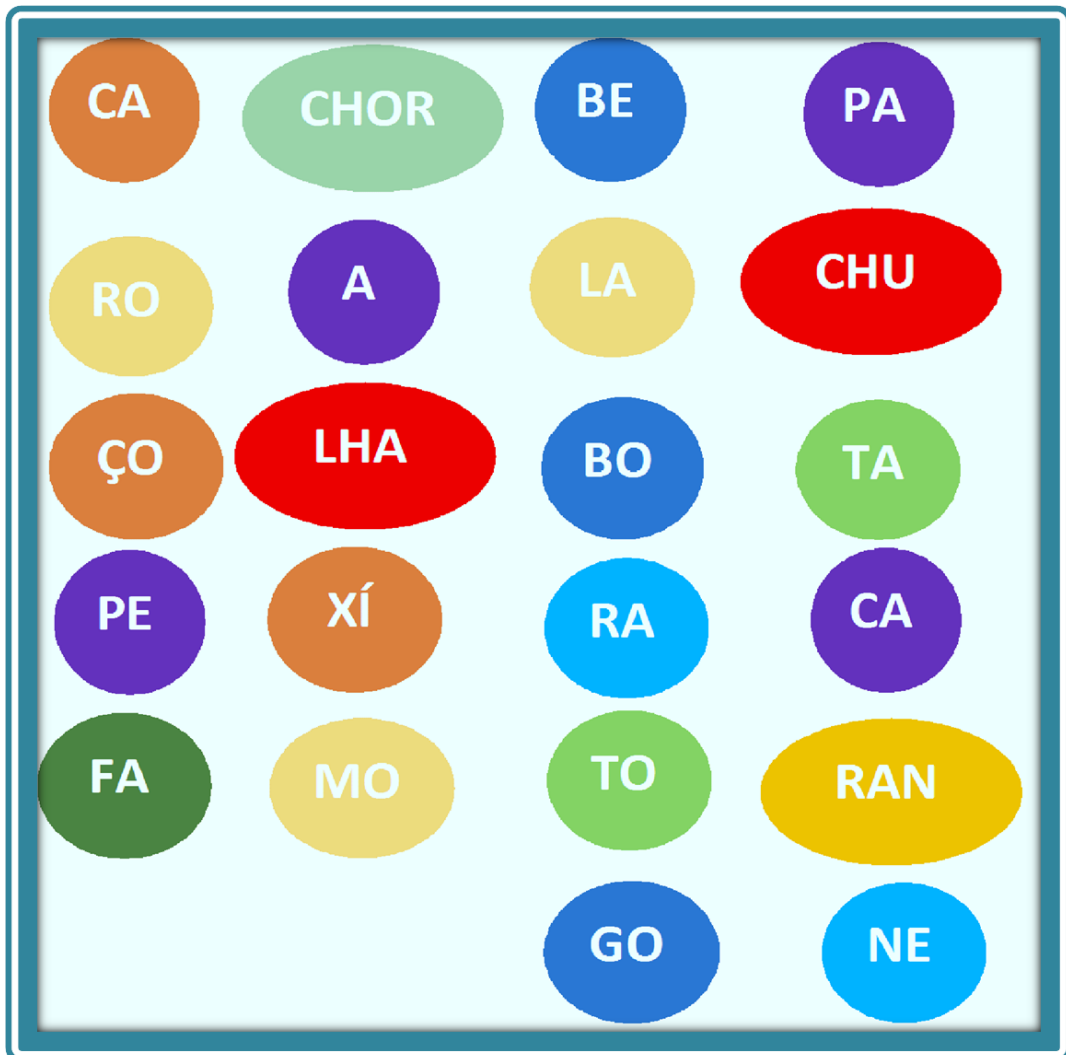
- Dispor a lona grande no chão da sala de aula, pátio ou quadra de esportes;
- Cada aluno deve girar o ponteiro da peça que está ao centro;
- Falar em voz alta em qual imagem o ponteiro parou;

- Ao pronunciar a palavra, deverá colocar os pés ou as mãos nas sílabas que compõem o nome da figura, a fim de formar a palavra completa;
- Nesse momento, quem pode decidir qual membro do corpo o aluno deve colocar sobre a sílaba, é o professor;
- Os alunos podem ajudar os colegas a encontrar as sílabas corretas para formar as palavras, caso o jogador encontre dificuldade.

MODELO DE ROLETA



MODELO DA LONA



O QUE É O QUE É, QUAL A PALAVRA?

PÚBLICO ALVO:

- Crianças em processo de alfabetização.

OBJETIVO DO JOGO:

- Identificar a palavra que está sendo articulada, por meio da identificação dos movimentos da boca.

-

SUGESTÕES PARA O PROFESSOR:

- Ler os encaminhamentos do jogo em voz alta para os alunos;
- Organizar um semicírculo com todos os alunos sentados no chão da sala de aula;
- Articular a boca, reproduzindo os movimentos correspondentes a uma determinada palavra, sem emitir sons.
- É necessário que os alunos se atentem à articulação da boca da professora e correlacionem com a palavra correta;
- A palavra pode ser decorrente de alguma história contada ou algum conteúdo estudado pelos alunos;
- Em seguida, separar os educandos em duplas para que façam o mesmo processo que a professora realizou com a turma;
- As duplas devem tirar par ou ímpar, a fim de decidirem quem inicia o jogo;
- O aluno que iniciar deve escolher uma palavra e pronunciá-la da mesma forma que a professora realizou, no início da aula, e seu colega deve adivinhar qual palavra está sendo pronunciada.

5 Conclusão

Ao longo da produção escrita deste trabalho, procuramos revelar nossa trajetória de investigações e estudos acerca de uma importante propriedade do processo de alfabetização, a Consciência Fonológica. Dizemos “uma importante”, porque temos ciências das muitas ‘facetas’ do Sistema de Escrita Alfabético que precisam ser sistematicamente ensinadas na escola.

Compreendemos, por meio dos estudos, que o Sistema de Escrita Alfabético complexo, construído pelo homem e fundamental para o desenvolvimento cultural do sujeito e de suas Funções Psicológicas Superiores (FPS), uma vez que a língua escrita possibilita produzir e transmitir conhecimentos, ou seja, elementos produzidos a cada geração, permitindo que a humanidade possa dar continuidade e até mesmo realizar inovações na sociedade.

Entendemos que as crianças desde muito cedo iniciam o desenvolvimento da escrita, por meio de brincadeiras e desenhos e, posteriormente, por meio de tarefas escolares planejadas e intencionais. E desde cedo é importante apresentar a função social de aprender a ler e a escrever, a fim de que sejam motivadas, desafiadas e sintam necessidade desse conhecimento.

A forma de sistematizar o ensino da leitura e da escrita aporta-se em métodos de alfabetização que representam uma tentativa de promover a alfabetização dos alunos, sempre com o objetivo de levá-los a ler e a escrever. Nesse contexto, a partir das novas necessidades da sociedade surgiu o termo letramento, em que não basta o sujeito saber ler e escrever, mas deve saber utilizar ambas as tecnologias em situações sociais que as envolvem.

Compreendemos, também, os aspectos sobre a consciência fonológica e sua contribuição para o processo de alfabetização. A consciência fonológica consiste na capacidade do indivíduo de voltar seu olhar para os sons das palavras, dissociando do seu significado, bem como a habilidade de manipular e segmentar palavras em unidades menores: sílabas, letras e fonemas. Para que esse processo ocorra com eficácia, é imprescindível que a criança entenda que os objetos e falas podem ser registrados, além de necessitarem desenvolver sensibilidade à rimas, aliteraões e segmentação de palavras. Para que seja possível alcançar o nível mais avançado de consciência fonológica, é necessário desenvolver a consciência grafofonêmica, que

se refere à capacidade de relacionar fonema e grafema, compreendendo que as letras são representações gráficas dos fonemas.

Com base nos estudos realizados, durante nossa trajetória de investigação, apresentamos propostas de jogos, a fim de desenvolver a consciência fonológica de forma interconexa com as demais propriedades do Sistema de Escrita Alfabético, buscando contribuir para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Conclui-se que a consciência fonológica, se trabalhado em conjunto com as demais propriedades, e não como algo isolado, é fundamental para o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos, já que o trabalho com a CF possibilita a aquisição das sensibilidades à aspectos sonoros das palavras. Diante disso, destaca-se a importância de sistematizar o desenvolvimento da consciência fonológica, na sala de aula, desde a educação infantil, realizando pequenos trabalhos com rimas, aliterações, segmentações, a fim de que gradativamente a criança seja capaz de reconhecê-las, contribuindo para que seu processo de alfabetização ocorra com mais facilidade e eficácia.

Portanto, acredita-se que o trabalho pode contribuir de forma significativa na prática docente, uma vez que a partir dele é possível compreender os principais conceitos sobre alfabetização e consciência fonológica, além de poder colocá-los em prática por meio A palavra faceta, é utilizada para “[...] designar componentes da aprendizagem inicial da língua escrita [...] suas facetas se somam para compor o todo que é o produto desse processo: alfabetização e letramento [...]” (SOARES, 2019, p. 33).

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, T. C; BUFREM, L. S. O conceito de escrita segundo a teoria histórico-cultural e a alfabetização de crianças no primeiro ano do ensino fundamental. **Educ. Tem. Dig**, Campinas, v. 14, n. 1, p. 22-42, jan/jul, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório SAEB/ANA 2016 Panorama do Brasil e Dos Estados**, 2018.

CAPOVILLA, A. G. S.; DIAS, N. M.; MONTIEL, J. M. Desenvolvimento dos componentes da consciência fonológica no ensino fundamental e correlação com nota escolar. **Psico-USF**, Itatiba, v. 12, n. 1, p. 55-64, jan. 2007.

COELHO, S. M. A alfabetização na perspectiva histórico-cultural. In: **Caderno de Formação: formação de professores**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 58-71

COSTA, M. T. M. de. S; SILVA, D. N. H. O corpo que escreve: considerações conceituais sobre a aquisição da escrita. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.17, n. 1, p. 55-62, jan/mar. 2012.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2019. 384 p.

SOARES, M. B. O que é letramento? In: SOARES, M. B (Org.) **Letramento: um tema de três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. Cap. 1, p. 13-27.

SOUZA, D. V; MOTA, H. B; SANTOS, R.M. A Consciência Fonoarticulatória em Crianças com Desvio Fonológico. **Rev. CEFAC**, p. 196-204, mai/abr. 2011.

MARTINS, L. M; CARVALHO, B; DANGIÓ, M. C. S. O processo de alfabetização: da pré-história da escrita a escrita alfabética. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP, v. 22, n. 2, p. 337-346, mai/ago. 2018.

MELLO, S. A. Ensinar a Aprender a Linguagem Escrita na Perspectiva Histórico-Cultural. **Psicologia Política**, v. 10, n. 20, p. 329-343, jul/dez. 2010.

VIGOTSKI, L. S.. A formação social da mente. **O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores (2ª tiragem)**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKI, L. S.. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.