

BRINCANDO COM OS SONS: UMA AVENTURA PELA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

PLAYING WITH SOUNDS: AN ADVENTURE THROUGH PHONOLOGICAL AWARENESS

Cecília Vieira do Nascimento¹

Maxwel Soares Ramos²

Luíza Vignoli Lacerda³

Marcilaine Soares Inácio⁴

RESUMO: Brincando com os sons é uma proposta de ensino desenvolvida ao longo de um semestre junto a uma turma do primeiro ano de Ensino Fundamental do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais. O projeto ocorreu em um Grupo de Trabalho Diferenciado – GTD, disciplina da grade curricular da Escola que consiste em buscar novas modalidades de organização dos espaços e dos tempos escolares. Visou, em termos amplos, contribuir com o processo de apropriação da consciência fonológica, habilidade essencial na alfabetização e no letramento. Para tanto, foram utilizados recursos didáticos metodológicos variados, priorizando jogos, brincadeiras, alfabeto móvel, dentre outros. O objetivo principal no que se refere à aquisição da consciência fonológica é o de desenvolver possibilidades de aprendizagem de uma habilidade que, juntamente com a consciência lexical e a consciência sintática, sustentam a competência metalinguística relacionada ao processo de aquisição da língua escrita. Partimos do pressuposto de que crianças de 6 e de 7 anos têm papel ativo e significativo em seus processos de alfabetização e de letramento.

Palavras-chave: Alfabetização; Consciência Fonológica; Ensino Fundamental.

ABSTRACT: Playing with sounds is a teaching proposal developed over the course of a semester with a first-year elementary school class at the UFMG Pedagogical Center. The work took place in a Differentiated Working Group – GTD, a subject in the school's curriculum that consists of seeking new ways of organizing school spaces and times. It aimed, in broad terms, to contribute to the process of appropriating phonological awareness, an essential skill in literacy. To this end, varied methodological teaching resources were used, prioritizing games, games, mobile alphabet, among others. The main objective with regard to the acquisition of phonological awareness is to develop possibilities for learning a skill that, together with lexical awareness and syntactic awareness, support metalinguistic competence related to the process of acquiring written language. We assume that children aged 6 and 7 have an active and significant role in their literacy and literacy movements.

Keywords: Literacy; Phonological Awareness; Elementary Education.

¹Cecília Vieira do Nascimento, Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), ceciliavinas@gmail.com

²Maxwel Soares Ramos, Graduando em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), maxwels.ramos@gmail.com

³Luíza Vignoli Lacerda, Doutoranda em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), luizavignoli@gmail.com

⁴Marcilaine Soares Inácio Gomes, Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), marcisoares@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

O presente texto tem como propósito apresentar reflexões sobre as práticas de ensino atinentes à alfabetização, mais especificamente ao desenvolvimento da consciência fonológica, nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola pública federal de Ensino Fundamental, de Belo Horizonte: o Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG. O trabalho pedagógico, desenvolvido no 1º Ciclo de Formação Humana, tem por finalidade alfabetizar e letrar todos(as) os/as estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, contribuindo para o seu desenvolvimento integral e ampliando as possibilidades de aprendizagem, considerando as diferentes linguagens.

No que se refere especificamente à alfabetização e ao letramento em língua materna, centrais para a discussão que nos propusemos fazer aqui, o trabalho desenvolvido deve possibilitar o acesso das crianças à língua escrita como um objeto sociocultural, que possui usos, funções e valores específicos em nossa sociedade. Uma de suas premissas é possibilitar a interação das crianças com textos de diferentes gêneros textuais/discursivos, em suportes diversificados. O trabalho prima pela consolidação das habilidades previstas ao longo do ciclo da alfabetização, o que inclui conhecimentos linguísticos (sistema de escrita alfabético, análise linguística, semiótica e ortografia), aspectos da oralidade, leitura, escrita, produção de textos, usos sociais da língua e a promoção de experiências literárias visando a contribuir para a formação de leitores literários.

Neste artigo, problematizamos um trabalho desenvolvido ao longo de um semestre, com oito crianças do 1º ano do Ensino Fundamental, na disciplina Grupo de Trabalho Diferenciado, doravante GTD, a qual está prevista no Projeto Político Pedagógico do Centro Pedagógico desde o ano de 2010. Um dos princípios da disciplina é a reenturmação periódica, de forma sistêmica, dos alunos e alunas, segundo necessidades e/ou interesses didáticos e pedagógicos. O GTD vem se consolidando como parte da grade curricular da escola, contando com tempo específico no quadro de horário, e está contemplado em todos os três Ciclos de Formação Humana existentes no CP. Caracteriza-se, ainda, pela oportunidade exponencial de formação para alunos e alunas da licenciatura, sendo desenvolvido em parceria entre professores efetivos da Escola e monitores, que são estudantes da licenciatura da Universidade. Trata-se de uma experiência significativa na formação de futuros professores e professoras que têm a oportunidade de atuar como docentes com um grupo reduzido de educandos e educandas. O monitor que acompanhou o GTD: **Brincando com os Sons: Uma Aventura pela Consciência Fonológica** cursa Letras e realizou um trabalho conjunto, acompanhado por uma professora bolsista, estudante de Doutorado em Letras da UFMG, e por duas professoras efetivas, alfabetizadoras, todas vinculadas ao Centro Pedagógico.

Este artigo organiza-se da seguinte forma: na seção abaixo — Letramento, alfabetismo, alfabetização e consciência fonológica: de construtos teóricos a orientadores da prática pedagógica — trazemos alguns conceitos ou construtos teóricos que entendemos como importantes norteadores de uma prática alfabetizadora eficaz. Na seção

seguinte, apresentamos Aspectos metodológicos e práticos do trabalho pedagógico com foco no desenvolvimento da consciência fonológica. Por fim, as considerações finais indicam as principais conclusões do presente artigo, para caminhos futuros de investigação e reflexão.

Letramento, alfabetismo, alfabetização e consciência fonológica: de construtos teóricos a orientadores da prática pedagógica

Historicamente, o termo alfabetização designa a ação de alfabetizar, de ensinar a ler e a escrever. Refere-se, assim, ao ensino e à aprendizagem da técnica de decodificar os grafemas e convertê-los em fonemas, ou seja, traduzir as letras escritas em sons da fala (leitura); e a técnica de codificar os fonemas, sons da fala, em grafemas. Nos anos de 1980, o conceito de alfabetização mudou em decorrência da difusão, no Brasil, dos trabalhos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1990) a respeito da psicogênese da língua escrita.

Na perspectiva da psicogenética, a aprendizagem da leitura e da escrita, ou seja, o processo de alfabetização, caracteriza-se por uma constante reflexão do sujeito que aprende, no caso, a criança, sobre o objeto de aprendizagem, a língua escrita. Nesse processo de reflexão constante a criança constrói e reconstrói sucessivamente suas hipóteses sobre a natureza e o funcionamento da língua. Assim, o vocábulo alfabetização designa as primeiras aprendizagens sobre a leitura e a escrita e sobre a natureza e o funcionamento da língua como sistema de representação ou sistema notacional.

Além da ampliação provocada pela difusão da teoria da psicogênese, o conceito de alfabetização sofreu mudanças em consequência da complexificação da vida social. Essas mudanças confluíram na criação de um novo conceito, o letramento. O termo letramento chegou ao Brasil na segunda metade dos anos de 1980, como tradução da palavra inglesa *literacy* (Soares, 1998). Tal tradução e sua difusão, no campo educacional, relacionam-se diretamente à ampliação do conceito de alfabetização.

Esses processos traduziram-se em uma preocupação não apenas com o domínio da técnica de leitura e escrita, ou seja, decodificar e codificar, mas também com seu uso em práticas sociais em que ler e escrever é necessário. Isso levou à difusão do termo letramento, entre nós, e sua consequente distinção em relação à alfabetização.

Alfabetização passou a designar as primeiras aprendizagens sobre a leitura e a escrita e sobre a natureza e o funcionamento da língua como sistema de representação. Segundo Soares (1995), o termo letramento refere-se à capacidade de fazer uso da leitura e da escrita, sendo o alfabetismo o termo equivalente na nossa língua. O letramento tem uma dimensão individual que diz respeito a um atributo pessoal, referindo-se à posse individual de habilidades de leitura e de escrita. A dimensão social refere-se a um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita e a um conjunto de demandas sociais de uso da língua escrita, ou seja, a um fenômeno cultural, caracterizado por uma multiplicidade de facetas.

Assim, o letramento refere-se ao estado ou à condição de um sujeito ou grupo social que aprende a ler e escrever. Refere-se, então, aos “usos” que fazem dos conhecimentos

e dos valores adquiridos e das capacidades desenvolvidas no espaço social. Subjacente a esse conceito, está a ideia de que se apropriar e utilizar socialmente a tecnologia da leitura e da escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas para o indivíduo e para o grupo social em que são verificadas. Com isso, o letramento, o alfabetismo e a alfabetização são fenômenos multifacetados.

A variedade e a heterogeneidade de dimensões, segundo as quais pode ser considerado, a diversidade de suas relações com a sociedade e a cultura, levam a concluir não só que é impossível formular um conceito genérico e universal de letramento, alfabetismo e alfabetização como também que são inúmeras as perspectivas teóricas e metodológicas de acordo com as quais se pode analisá-los. Por isso, esses fenômenos têm uma multiplicidade de facetas. Essas perspectivas ora privilegiam sua dimensão social, ora sua dimensão individual, ora uma faceta, ora outra (Soares, 1995). Diante dos objetivos deste texto, podemos dizer que a dimensão individual e as facetas educacional-pedagógica, psicolinguística e linguística da alfabetização nos interessam de modo especial.

Mesmo em sua dimensão individual, a alfabetização é um processo extremamente complexo, visto que as capacidades, os conhecimentos e as atitudes que constituem a leitura são completamente diferentes das capacidades, dos conhecimentos e das atitudes que constituem a escrita. Logo, também são consideravelmente diferentes os processos de ensino e a aprendizagem da leitura e os processos de ensino e aprendizagem da escrita.

O vocábulo *leitura* designa um grande conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes aplicados a uma grande diversidade de materiais escritos. Por *leitura* podemos entender desde a habilidade de traduzir sílabas isoladas em sons, até habilidades relativas à cognição e à metacognição implicadas nesse processo. Nesse viés, ler inclui:

a habilidade de decodificar símbolos escritos; a habilidade de captar o sentido de um texto escrito; a capacidade de interpretar sequências de ideias ou acontecimentos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáfora; e ainda habilidades de fazer predições iniciais sobre o significado do texto, de construir o significado combinando conhecimentos prévios com as informações do texto, de controlar a compreensão e modificar as predições iniciais, quando necessário, de refletir sobre a importância do que foi lido, tirando conclusões e fazendo avaliações (Soares, 1990, p. 8).

Bem como a leitura, a escrita, na sua dimensão individual, é um conjunto de habilidades e conhecimentos linguísticos e psicológicos, não apenas numerosos e variados, mas, também, radicalmente diferentes das habilidades e dos conhecimentos que constituem a leitura. As habilidades e os conhecimentos relativos à escrita, ao modo do que ocorre com as habilidades e os conhecimentos de leitura, devem ser utilizadas diferencialmente para produzir uma grande diversidade de materiais escritos.

Dessa maneira, escrever engloba desde a habilidade de traduzir fonemas em grafemas, até habilidades cognitivas e metacognitivas; inclui habilidades motoras, ortografia, uso adequado da pontuação, a habilidade de selecionar informações relevantes sobre o tema do texto e de identificar os leitores pretendidos, a habilidade de fixar os objetivos do texto e de decidir como desenvolvê-lo, a habilidade de organizar as ideias no texto, de estabelecer

relações entre elas, de expressá-las adequadamente (Soares, 1990, p. 9).

A língua é sistema discursivo, que se estrutura no uso e para o uso, escrito e oral, em diferentes contextos. A apropriação do sistema alfabético é condição básica para o uso escrito da língua. Esse processo envolve, do ponto de vista do aluno, aprendizados muito específicos, independentes do contexto de uso, relativos aos componentes do sistema fonológico da língua e às suas correlações. Dito de outra forma, as relações entre consoantes e vogais, na fala e na escrita, são as mesmas, independentemente do gênero textual em que aparecem e da esfera social em que ele circula. Seja em uma parlenda ou em uma tese de doutoramento, as consoantes e vogais são as mesmas e se inter-relacionam conforme as mesmas regras. O uso da língua escrita implica o domínio e o uso de uma determinada tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita fonográfica.

O princípio fonográfico indica uma relação entre a grafia e os aspectos sonoros da língua. A língua portuguesa, por sua vez, prevê, em sua escrita, uma relação entre letras e fonemas, o que caracteriza um sistema alfabético. A definição do funcionamento do sistema alfabético não se esgota nessa relação, principalmente porque não há uma correspondência biunívoca entre letras e fonemas. A arbitrariedade dessas relações manifesta-se em muitos casos e o modo de dominá-las e escrever corretamente as palavras é aplicar as convenções apontadas pela ortografia. Grosso modo, aprender a escrever é aprender a representar os sons da fala (fonemas) utilizando as letras do alfabeto (grafemas).

A escola é, por excelência, a instituição encarregada do ensino da língua escrita e o espaço onde sua aprendizagem se dá para a maior parte das pessoas, sobretudo para as crianças. Com isso, o uso competente da língua escrita, mais que da oral, relaciona-se à faceta educação/pedagógica da alfabetização. Na perspectiva educacional ou pedagógica, o foco são as “condições institucionais e programáticas de promoção do alfabetismo, os processos metodológicos e didáticos de introdução de crianças e adultos no mundo da escrita, as relações entre o grau de alfabetismo de diferentes contextos familiares e o sucesso ou fracasso na aprendizagem da língua escrita” (Soares, 1990, p.14), entre outras questões. Tal faceta ou perspectiva mostra-se um tanto fértil para nos auxiliar a refletir sobre o potencial didático das atividades voltadas para o desenvolvimento da consciência fonológica no processo de apropriação da escrita alfabética pelas crianças do 1º ano do 1º ciclo do Centro Pedagógico.

As perspectivas linguística e psicolinguística também são muito importantes para a discussão que nos propusemos a fazer. Respectivamente, a primeira

(...) se volta para o confronto entre o sistema fonológico da língua e seu sistema ortográfico, para as diferenças lexicais e morfossintáticas entre a língua oral e a língua escrita, para os modos de funcionamento dos sistemas de escrita, para as consequências do alfabetismo sobre a linguagem de indivíduos ou de grupos sociais (Soares, 1990, p.14).

A segunda investiga as diferenças entre estruturas de pensamento de indivíduos ágrafos ou de indivíduos analfabetos e estruturas de pensamento de indivíduos

alfabetizados, as consequências cognitivas do alfabetismo, os processos de aprendizagem da língua escrita e os fatores que os determinam ou influenciam a neuropsicologia da leitura e da escrita (Soares, 1990). Dito isso, estamos de posse de instrumental teórico que nos permite explorar o potencial didático de atividades voltadas para o desenvolvimento da consciência fonológica com o objetivo de facilitar o processo de apropriação da escrita alfabética pelas crianças do 1º ano do 1º ciclo do Centro Pedagógico.

Nos últimos anos, o debate sobre alfabetização tem sido marcado por disputas em torno de métodos de ensino, muitas vezes simplificando um processo que é bastante complexo. Alguns movimentos tentam estabelecer uma hierarquia entre abordagens, priorizando certos métodos considerados "mais científicos" em detrimento de outros, restringindo a alfabetização a aspectos linguísticos e desconsiderando a diversidade de contextos, alunos e práticas pedagógicas. Considerar os aspectos históricos, sociais, linguísticos, discursivos, psíquicos da alfabetização é pensá-la sob o âmbito das concepções que ultrapassam os métodos de ensino.

O processo de aquisição da linguagem pela criança inclui a aquisição do sistema da escrita que tem características próprias, específicas e, por vezes, distintas do sistema da fala (Cristófar-Silva; Guimarães, 2013), principalmente em uma sociedade altamente grafocêntrica, como a nossa (Soares, 2020). Aprender a falar e a escrever são processos específicos e distintos entre si (Cristófar-Silva; Guimarães, 2013), já que toda criança sem impedimentos físicos e/ou psíquicos que receba estímulos aprende a falar (Vihman, 2017; Pasaribu *et al.*, 2024), mas nem todo mundo aprende a escrever, pois há necessidade de instruções formais para o desenvolvimento dessa habilidade.

Nesse sentido, temos que fala e escrita compõem dois sistemas diferentes, porém complementares, tendo em vista que, para aprender a escrever, a criança parte da fonologia, usando o som das palavras como pista para escolher como grafá-las (Treiman, 2018). Ainda, o educando aciona diversos conhecimentos e estipula padrões, os quais tendem a ser generalizados e replicados, não só em âmbito fonológico, mas também na etimologia, morfologia, na memória visual, entre outros (*ibid*).

As crianças, então, aprendem a escrever de maneira implícita e explícita. Na primeira forma, à medida que o indivíduo tem contato com o mundo letrado, ele percebe padrões da língua e cria hipóteses e generalizações, as quais tendem a basear suas escolhas na escrita. Todavia, os alunos se beneficiam de intervenções docentes, principalmente porque suas hipóteses podem estar ortograficamente erradas e, por isso, precisam de instrução explícita de um professor (Treiman; Kessler, 2014), que deve partir do texto produzido pelo aluno, em diferentes níveis, e propor trabalhos voltados para o desenvolvimento da apropriação do sistema de escrita, considerando as demandas de cada indivíduo.

Do amplo universo de conhecimentos e habilidades implicados no desenvolvimento da fala e da escrita, interessa-nos de modo particular a apropriação pela criança do sistema de escrita alfabética. Trata-se do processo de compreensão e apropriação do conjunto de regras que orientam a leitura e a escrita no sistema alfabético, bem como a ortografia da língua portuguesa. Nesse conjunto menor, o desenvolvimento da consciência fonológica é basilar. Estamos falando aqui de reconhecer e operar racionalmente com unidades fonológicas, como sílabas, rimas, terminações de palavras, aliterações e assonâncias,

capacidades importantes para a apropriação do sistema de escrita do português e que devem ser trabalhadas de forma sistemática em sala de aula.

Tendo em vista a importância de pensarmos a alfabetização para além de um processo técnico de decodificação e codificação, mas como uma prática que envolve significado, interação e identidade, articulados a seus sujeitos, no ano de 2024, propusemos o trabalho ***Brincando com os sons***, que se deu em um Grupo de Trabalho Diferenciado. Nessa proposta, objetivamos desenvolver projetos que estimulassem a consciência fonológica de crianças de 5 e 6 anos, que cursavam o primeiro ano escolar do Ensino Fundamental. Para isso, adotamos o conceito de consciência fonológica como: “(...) a capacidade de focalizar e segmentar a cadeia sonora que constitui a palavra e de refletir sobre seus segmentos sonoros, que se distinguem por sua dimensão: a palavra, a sílaba, as rimas, os fonemas.” (Soares, 2020, p. 77).

A consciência fonológica se constitui, assim, como uma habilidade essencial para o processo de aquisição do sistema de escrita alfabético, haja vista que se traduz pela capacidade de perceber, de identificar e de manipular os sons da fala. É uma competência essencial para a aprendizagem da leitura e da escrita, pois, como nos alerta Magda Soares (2020), no excerto acima, tal consciência permite que a criança compreenda que a língua falada é composta por unidades menores, como sílabas, rimas e fonemas.

A relevância deste trabalho se evidencia quando consideramos que há níveis de consciência fonológica, os quais são necessários de serem atingidos para que a criança chegue ao princípio alfabético, sendo eles a *consciência lexical*, a *consciência silábica* e a *consciência fonêmica* (Soares, 2020). Outro aspecto que reforça a pertinência desta discussão diz respeito ao fato de que vários estudos demonstram que atrasos na aquisição da leitura e da escrita guardam relações com lacunas no desenvolvimento da consciência fonológica (Cristófar-Silva, 2013): “(...) o desenvolvimento da *consciência fonológica* favorece a generalização e a memorização das relações entre as letras e os sons” (*ibid*, p. 70).

Isso posto, acreditamos que os construtos teóricos devem servir de norteadores da prática pedagógica, visto que teoria e metodologia são faces da mesma moeda, portanto, indissociáveis. Desse modo, no projeto ***Brincando com os sons***, buscamos auxiliar os estudantes, que são parte ativa do processo de aprendizagem, a se desenvolverem linguisticamente a fim de contribuir para a alfabetização e o letramento dos educandos.

ASPECTOS METODOLÓGICOS E PRÁTICOS DO TRABALHO PEDAGÓGICO COM FOCO NO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

O Grupo de Trabalho Diferenciado (GTD) ***Brincando com os Sons: Uma Aventura pela Consciência Fonológica*** foi realizado no 1º semestre de 2024, com encontros semanais de 01 hora e 20 minutos, no Centro Pedagógico. O projeto contou com a participação de oito estudantes de uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental⁵,

⁵ A turma é formada por 24 alunos, com uma diversidade socioeconômica bastante demarcada e com níveis distintos de alfabetização.

sendo cinco meninas e três meninos. A seleção dessas crianças foi feita de maneira intencional, com base nas observações e nos resultados das avaliações diagnósticas realizadas no início do ano letivo, que identificaram essas oito crianças como estando em uma fase mais inicial do processo de alfabetização.

O Programa de Imersão Docente (PID), do qual os autores fazem parte, como monitores ou como orientadoras, tem como uma de suas atribuições o exercício da docência com pequenos grupos de estudantes nos GTDs. Nesse contexto, surgiu a proposta de desenvolver a consciência fonológica dos alunos por meio de atividades lúdicas realizadas no GTD, fundamentadas na importância de reconhecer e manipular os sons das palavras para o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita. Os objetivos do projeto foram:

- Promover a reflexão metalinguística;
- Estimular hipóteses sobre as relações entre sons e letras;
- Incentivar o aprendizado colaborativo.

Baseando-se em estudos que destacam a consciência fonológica como pré-requisito essencial para a aquisição da leitura e da escrita na Língua Portuguesa (Capovilla e Capovilla, 1997; Capovilla *et al.*, 1998), a disciplina foi organizada em cinco etapas consecutivas, abrangendo atividades voltadas a diferentes níveis de consciência fonológica: palavras, rimas, aliterações, sílabas e fonemas. Cada aula foi estruturada em três momentos principais:

1. **Exploração inicial:** Estímulo ao interesse dos alunos e ativação do conhecimento prévio.
2. **Construção do conhecimento:** Introdução de novos conceitos ou habilidades.
3. **Aplicação coletiva:** Investigação e prática colaborativa da habilidade adquirida.

Por exemplo, durante uma aula sobre *consciência fonêmica*, iniciou-se com uma roda de conversa na qual duas crianças discutiram trocas de fonemas na fala cotidiana. Esse momento foi muito proveitoso considerando que, em uma aula anterior, dois alunos do GTD tinham discutido sobre a pronúncia correta da palavra "Brasil", pois um deles falava "Blasil", realizando a troca do fone [r] pelo [l]. Assim, esse conflito foi abordado na conversa e os estudantes foram levados a refletir sobre as diferentes formas de falar.

Na sequência, uma brincadeira foi proposta: dois cartazes representavam pares mínimos (como /p/ e /b/, ou /f/ e /v/), e os alunos, ao ouvir uma palavra, identificavam o som inicial e pulavam em direção ao cartaz correspondente. Todos os alunos se engajaram e se divertiram durante esse momento, mas percebemos que alguns não agiam de forma autônoma, observando as escolhas dos outros colegas para depois reagir. Por fim, um fantoche foi utilizado para falar de maneira incorreta, trocando sons (por exemplo, "benino" em vez de "menino").

A tarefa dos alunos era corrigir as palavras e ensinar a forma correta ao personagem. Nesse último momento, todos os alunos foram levados e incentivados a agir de forma ativa e autônoma na atividade. Apesar de algumas crianças se recusarem a

participar, foi interessante notar que elas ficaram observando a atividade de longe e, às vezes, interagiam com o personagem, complementando as falas dos outros colegas.

Nessa proposta, pode-se dizer que as crianças foram estimuladas a refletir sobre a língua. Adotaram, assim, uma atitude metalinguística, pois refletiram sobre os segmentos sonoros das palavras que pronunciavam, produzindo, identificando, alterando, brincando com partes sonoras parecidas, adicionando ou subtraindo esses segmentos sonoros.

Nem todas as aulas do GTD seguiram a estrutura descrita acima, e algumas atividades foram repetidas em diferentes aulas, a pedido dos estudantes, mas com diferentes níveis de aprofundamento. Dentre as atividades que mais foram repetidas durante o semestre, destaca-se a atividade chamada de “passa a bola”, na qual os educandos, sentados em círculo, passam uma bola para o colega ao lado, cantando a cantiga:

*“Passa a bola, passa a bola,
passa a bola sem parar,
se você ficar com a bola,
o seu nome vai falar”.*

O aluno que segura a bola ao final da cantiga deve dizer o seu próprio nome dividindo-o “em pedacinhos”, batendo a bola no chão cada vez que pronuncia uma sílaba da palavra. A atividade terminava apenas após todos os alunos terem a oportunidade de participar ativamente. Os estudantes não receberam instruções detalhadas para a atividade, nem foi necessário explicar o conceito de sílaba, pois a *consciência de sílaba* foi trabalhada por meio da observação e da prática coletiva. O monitor evitava corrigir as produções dos alunos, mas permitia que os alunos ajudassem os colegas com dicas e exemplos. Essa atividade mostrou-se bastante produtiva pela facilidade de adaptá-la aos diferentes níveis da consciência fonológica e a diferentes categorias de palavras, como cores e frutas.

A atividade “passa a bola” levou as crianças a perceberem que seus nomes e as palavras de modo geral podem ser separados em sílabas. Tal percepção viabiliza a superação pela criança da hipótese pré-silábica. De acordo com Artur Moraes, no verbete *Consciência Fonológica na Alfabetização* (2014):

Estudos realizados com crianças brasileiras demonstram que, para desenvolver uma hipótese silábica, os aprendizes precisam segmentar as palavras em sílabas orais, contá-las, observar os sons que compõem aquelas sílabas, a fim de buscar letras que poderiam notar os mesmos (Moraes, 2014, s/p).

Em determinado momento do semestre, tivemos o interesse de avaliar as habilidades de escrita dos alunos e, para isso, uma aula do GTD foi dedicada para a realização de uma atividade de escrita espontânea. A atividade de “passa a bola” foi praticada em um primeiro momento para aquecer, introduzindo uma novidade na brincadeira: as frutas. A reação dos alunos foi muito positiva, pois foi mencionada uma multiplicidade de frutas, que nem todos conheciam, o que gerou surpresa e curiosidade, abrindo espaço para os colegas explicarem e falarem das suas experiências e seus

sentimentos.

Após a brincadeira, o monitor conversou, em roda, com os alunos, sobre a importância das frutas na alimentação, além da diversidade de frutas existentes no Brasil, e perguntou a eles quais frutas mais gostavam de comer. Os alunos respondiam e reagiam às respostas dos colegas, acrescentando quais frutas eles não gostavam também. Por último, os estudantes foram instruídos a se sentarem sozinhos em suas carteiras, desenhar, pintar e escrever, da forma que conseguissem selecionar, pelo menos 3 frutas que eles mais gostavam. Dessa forma, eles deveriam pintar as frutas com tintas guache e escrever o nome de cada uma próximo a sua respectiva pintura.

A escolha pela atividade com pintura foi estratégica, levando em conta que já havia algumas semanas que os estudantes pediam para pintar durante o GTD. Além disso, teve por objetivo tornar a tarefa de escrita espontânea um pouco mais leve, bem como facilitar o reconhecimento posterior da intenção de escrita, pelo monitor, uma vez que as crianças fariam desenhos. Pode-se destacar, também, a intenção de conciliar a prática alfabetizadora com a expressão artística das crianças, pelo uso de materiais diversificados, reconhecendo o desenho/a pintura, ancorados na perspectiva sociointeracionista, como criação típica da infância. A organização de atividades que têm como base diferentes linguagens, entre elas a escrita, proporciona a materialização da imaginação e da criatividade das crianças. Como resultado, a atividade de escrita foi contextualizada e quase todos os alunos conseguiram completar a atividade de forma autônoma, mesmo percebendo-se hipóteses de escritas variadas, inclusive pré-silábicas, em que a criança inicia o processo de percepção da correlação entre os sons da fala e a escrita.

Às atividades desenvolvidas no GTD, somaram-se as propostas trabalhadas com a turma toda em Língua Portuguesa. Essas atividades foram acompanhadas, em sua maioria, pelo bolsista que ministrou o GTD, o que possibilitou a oportunidade de trocas entre a professora alfabetizadora e o graduando, professor em formação. Para efeito deste relato, destacamos dois projetos que focalizaram o trabalho com rimas e com aliterações: o projeto *Literatura em família* e a atividade *Varal de rimas*.

O projeto *Literatura em família* é uma atividade coletiva, desenvolvida desde 2010 pelo coletivo de professoras alfabetizadoras do Centro Pedagógico. Consiste, em linhas gerais, no trabalho de difusão do texto literário, entendendo a literatura ao modo de Antônio Cândido (1988), como um direito humano e, de modo mais específico, no acesso das crianças e suas famílias a um produto cultural estético: o texto poético, muitas vezes negligenciado pela escola.

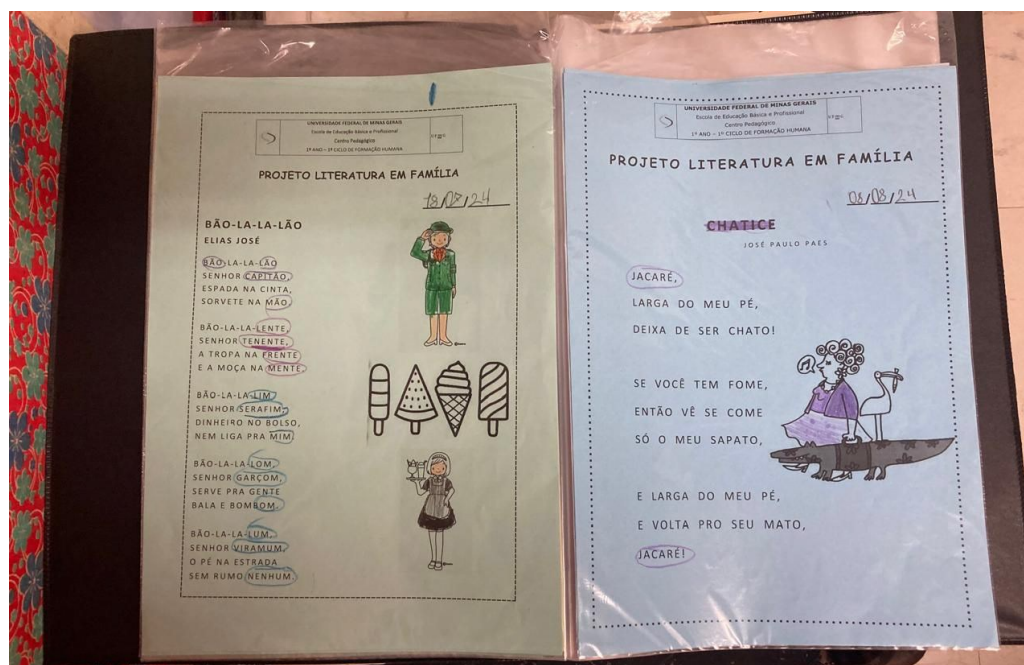


Figura 1. Pasta do Projeto Literatura em família.

Fonte: Acervo das autoras, 2024.

A cada semana, um poema é selecionado e levado para a sala de aula. As crianças são estimuladas a lerem e a brincarem com suas palavras, experienciar seus versos, suas aliterações, suas rimas e sua polissemia. A criança é levada, de modo lúdico, a brincar com as palavras, repetindo seus versos, suas sonoridades, e se aproximar efetivamente dessa linguagem artística, desconstruindo e reconstruindo sentidos, experimentando e exercitando, de fato, a liberdade poética de recuperar a natureza surpreendente da palavra. Brincamos com rimas, criando outras, de modo espontâneo e com liberdade inventiva e afetiva.

Na **Figura 1**, é possível perceber as marcações feitas pelas crianças, das rimas do poema *Bão-la-la-lão*, de Elias José. Nessa atividade, elas puderam se apropriar e se deleitar com um poema que brinca com a infância e com a imaginação. Os educandos criaram novas rimas, inventaram e compartilharam gestuais a partir dos versos do poeta, possibilitando a materialização do que Luciene Cerdas (2022) chama de alfabetização como “linguagem fundante das interações sociais”.

Após a leitura do poema, em sala, as crianças são estimuladas a lerem para e com seus familiares, em casa. Esse convívio com o texto poético tem proporcionado, aos alunos e às suas famílias, uma infinidade de experiências, de diálogos e de trocas mediadas pelo texto poético. E, de maneira interativa e viva, os pequenos vão desenvolvendo a *consciência fonêmica e fonológica*, identificando, manipulando e segmentando sons individuais nas palavras e, no caso das rimas, percebendo semelhanças sonoras.

Outra atividade que destacamos neste texto é o *Varal de rimas*. Essa atividade somou-se às ações desenvolvidas junto às crianças, no intuito de trabalhar a consciência fonológica. Os alunos e as alunas receberam papéis em formato de peças de roupas e foram estimulados a completarem as frases iniciadas pela professora, com uma palavra que criasse uma rima. Nessa atividade, houve alto nível de interação entre as crianças,

que se mobilizaram para a leitura e a criação de suas próprias rimas, assim como as de seus colegas. Após essa etapa, ocorreu um momento de leitura coletiva das rimas criadas, seguido de sugestões orais para novas possibilidades. A atividade também foi enviada para casa, para que a criança e sua família pudessem criar, livremente, outras rimas. O desenvolvimento dessa atividade possibilitou uma rica troca entre as crianças, com diversas elaborações de hipóteses sobre o que constitui a rima.



Figura 2. Projeto Varal de rimas.

Fonte: Acervo das autoras, 2024.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados observados nas produções finais da disciplina evidenciam avanços significativos em habilidades problematizadas ao longo das aulas. Embora as crianças tivessem ingressado no Ensino Fundamental com níveis diferenciados quanto a língua escrita, as intervenções realizadas, especialmente relacionadas às habilidades de consciência fonológica, contribuíram de maneira substancial para o desenvolvimento do processo de alfabetização.

O domínio da escrita é um direito de todas as pessoas (Brasil, 2017) e a sua proficiência é uma maneira de assegurar uma convivência em diversos âmbitos sociais (Soares, 2018). Nisso, o projeto contribuiu para o pensamento crítico dos pequenos em diversas esferas, tal como a discussão sobre variações linguísticas e o rotacismo (troca dos fones [r] por [l]), que carrega um aspecto cultural da língua, já que este processo fonológico costuma ser visto como algo pejorativo pelo coletivo social. Além disso, ao discutir a importância das frutas e os gostos pessoais das crianças, contribui-se para um trabalho interdisciplinar, mostrando que o letramento perpassa por diversos conhecimentos e que pontos de interesse comum dos estudantes podem ser utilizados para promover debate e reflexão linguística.

Entendemos que o desenvolvimento da consciência fonológica é basilar no processo de alfabetização e de letramento. Reconhecer e operar racionalmente com unidades fonológicas, como sílabas, rimas, terminações de palavras, aliterações e assonâncias, configuram-se como capacidades importantes para a apropriação do sistema de escrita do português e que devem ser trabalhadas de forma sistemática, e com intencionalidades explícitas em sala de aula. As crianças participantes desse GTD

desenvolveram aspectos importantes da consciência fonológica, demonstrando habilidade em analisar a linguagem oral com base em suas unidades sonoras constituintes.

Para concluir o presente texto, mas não a discussão aqui proposta, precisamos ter em mente para futuras investigações que o processo de alfabetização, como tarefa escolar, é desafiador na medida em que impõe a necessidade de reconhecimento da especificidade da alfabetização, como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita alfabético e ortográfico que exige do professor conhecimento teórico e metodológico acerca do seu objeto de ensino. Não podemos perder de vista quais práticas pedagógicas promovem o processo de alfabetização em um contexto de letramento. Importante é que o reconhecimento e a compreensão das diferentes dimensões e facetas, tanto da alfabetização quanto do letramento, exigem múltiplas metodologias de ensino.

É necessário salientar, também, que políticas públicas que enfrentam o sério e recorrente fracasso da alfabetização nas escolas brasileiras, sobretudo nas públicas, precisam entendê-lo como consequência de desigualdades estruturais e de diferentes naturezas presentes em nossa sociedade e não como resultado da formação docente deficitária.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. 2017. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 27 fev. 2025.

CÂNDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades; Ouro sobre Azul, 1995, p. 169-91.

CAPOVILLA, Alessandra; CAPOVILLA, Fernando. Treino de Consciência Fonológica e seu impacto em habilidades fonológica, de leitura e ditado de pré 3 a 2ª série. **Ciência Cognitiva: Teoria, Pesquisa e Aplicação**, 1(2), 461-532, 1997.

_____. O desenvolvimento da Consciência Fonológica, correlações com leitura e escrita e tabelas de standardização. **Ciência Cognitiva: Teoria, Pesquisa e Aplicação**, 2(3), 113-160, 1998.

CERDAS, Luciene. Alfabetizar é mais que ensinar um código: discurso e autoria no ensino da língua. **Educação e Pesquisa**, v. 48, 2022.

CRISTÓFARO-SILVA, Thaís; GUIMARÃES, Daniela Oliveira. A aquisição da linguagem falada e escrita: o papel da consciência linguística. **Letras de Hoje**, v. 48, n. 3, 2013.

FERREIRO, Emilia. TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. 4 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. 12a. ed. São Paulo, SP: Editora Ática, 1997.

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na alfabetização** | Glossário Ceale. 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/consciencia-fonologica-na-alfabetizacao>. Acesso em: 27 fev. 2025.

PASARIBU, Cintana Marito *et al.* THE LANGUAGE ACQUISITION OF DAILY WORDS IN EARLY CHILDHOOD (2 YEARS OLD). **VARIABLE RESEARCH JOURNAL**, v. 1, n. 02, p. 515–521, 2024.

SOARES, Magda Becker. Alfabetização: em busca de um método? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 12, p. 44-50, dez. 1990. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46981990000200006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 01 mar. 2025.

_____. Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n.0, p. 5-16, set./dez. 1995. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24781995000100002&lng=es&nrm=iso. Acessado em 27/02/2025

_____. **Letramento: Um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, SP, n. 25, p. 5-17, Jan /Fev /Mar /Abr 2004. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782004000100002&lng=pt&nrm=iso. Acessado em 27/02/2025

_____. **Alfabetização: A questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2018.

_____. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

TREIMAN, Rebecca. Statistical Learning and Spelling. **Language, Speech, and Hearing Services in Schools**, v. 49, n. 3S, p. 644–652, 2018.

TREIMAN, Rebecca; KESSLER, Brett. **How children learn to write words**. New York: NY Oxford University Press, 2014.

VIHMAN, Marilyn M. Learning words and learning sounds: Advances in language development. **British Journal of Psychology**, v. 108, n. 1, p. 1–27, 2017.