



Consciência fonológica: contribuições dos jogos de linguagem para crianças pequenas

Phonological awareness: the role of language games in young children's literacy development

Rafaela Bisognin Dias¹

 <https://orcid.org/0009-0001-7505-7437>

 <http://lattes.cnpq.br/9455405665785603>

Luiz Marcelo Darroz²

 <https://orcid.org/0000-0003-0884-9554>

 <http://lattes.cnpq.br/2775138857066526>

Cleci Teresinha Werner da Rosa³

 <https://orcid.org/0000-0001-9933-8834>

 <http://lattes.cnpq.br/2811799682690860>

RESUMO

O texto apresenta os resultados de uma pesquisa que buscou investigar de que forma os jogos de linguagem podem contribuir para a apropriação de habilidades fonológicas em crianças pequenas. Para tanto, elaborou-se uma sequência didática a partir das concepções de Soares e Morais e realizou-se um estudo de natureza qualitativa e do tipo pesquisa participante em uma turma de estudantes com faixa etária de 4 e 5 anos. Os dados foram obtidos por meio de uma avaliação diagnóstica, da aplicação de uma sequência didática, bem como através dos registros contidos no diário de bordo da pesquisadora e dos vídeos com as gravações dos encontros. A análise dos dados foi empreendida com base nos pressupostos da Análise de Conteúdo, e as categorias de análise, definidas a priori, denominaram-se *consciência lexical* e *consciência silábica*. Os resultados indicam que os jogos de linguagem organizados segundo os pressupostos de Soares e Morais favorecem o desenvolvimento das habilidades fonológicas, pois enquanto brincam as crianças também refletem sobre as palavras e, assim, potencializam o processo de alfabetização.

Palavras-chave: alfabetização; consciência fonológica; jogos de linguagem; apropriação do SEA.

ABSTRACT

The article presents the results of a study investigating how language games can support the development of phonological skills in young children. A didactic sequence was designed based on the theoretical frameworks of Soares and Morais. The study employed a qualitative, participatory research approach in a class of 4- and 5-year-old students. Data were collected

¹ Rede Municipal de Ensino, Passo Fundo/RS – Brasil. E-mail: 191492@upf.br

² Universidade de Passo Fundo – UPF, Passo Fundo/RS – Brasil. E-mail: ldarroz@upf.br

³ Universidade de Passo Fundo – UPF, Passo Fundo/RS – Brasil. E-mail: cwerner@upf.br



through diagnostic evaluations, the implementation of the didactic sequence, the researcher's logbook entries, and video recordings of the sessions. The data analysis followed the principles of Content Analysis, with pre-defined categories: lexical awareness and syllabic awareness. Results suggest that language games structured according to Soares and Morais' guidelines foster the development of phonological skills. Through play, children reflect on words, thereby enhancing their literacy process.

Keywords: literacy; phonological awareness; language games; SEA acquisition.

1. INTRODUÇÃO

A leitura e a escrita são processos presentes por toda a nossa vida, desde o momento em que nascemos. Sendo assim, a cada dia nos deparamos com novos desafios que nos levam a aprender e refletir sobre nossa língua, de forma que estamos em constante aprendizado (Morais, 2019).

No que diz respeito a aprender e compreender a língua, Morais (2019) salienta que existem muitos processos a serem desenvolvidos para a ocorrência de uma alfabetização efetiva. Conforme o autor, deve-se priorizar a reflexão sobre como os sujeitos aprendem e quais habilidades são necessárias para que seu processo de alfabetização se consolide, pois as habilidades da fala e da escrita se desenvolvem de maneiras diferentes. Enquanto a fala é uma habilidade inata, que não depende da apropriação das unidades linguísticas, a escrita está vinculada à reflexão consciente sobre nossa língua. Portanto, praticar a reflexão metalinguística consiste em refletir sobre a nossa linguagem, podendo vinculá-la a diferentes dimensões da língua, tais como sons, palavras, textos (Morais, 2019).

Na mesma direção, Fávero, Andrade e Aquino (2003) observam que a escrita tem sido entendida como abstrata, complexa e formal, ao contrário da fala, vista como algo mais simples, informal, sólido e independente de sua totalidade. Tal concepção é corroborada por Dias (2001, p. 36), ao afirmar que “não se trata, simplesmente, de se ensinar a criança a falar, mas de desenvolver sua oralidade e saber lidar com ela nas mais diversas situações”.

No contexto escolar, vale destacar que a alfabetização não se consolida na Educação Infantil. No entanto, é nessa fase que a criança começa a ter contato com a leitura de maneira lúdica e significativa. Então, essa etapa da escolarização é parte fundamental do processo.

Conforme Morais (2019), é no decorrer da Educação Infantil, durante o processo de alfabetização, que se desenvolve a consciência fonológica. Para ele, tal desenvolvimento ocorre por meio de estratégias didáticas que envolvem cantigas populares, parlendas, poemas, sempre analisando as estratégias e hipóteses de cada criança para potencializar suas experiências e torná-las reflexivas e significativas. O autor também menciona a necessidade de se trabalhar com as práticas de leitura e compreensão de textos reais, que efetivamente circulam na sociedade, pois assim já se investirá no ensino sistemático da escrita alfabética.

Essa visão vai ao encontro das ideias de Bradley e Bryant (1983), Carraher e Rego (1981, 1984) e Rego (1983a, 1983b), visto que esses autores indicam que a consciência fonológica é um requisito prévio para a aprendizagem da leitura e escrita



alfabéticas. Logo, o desenvolvimento da consciência fonológica conecta-se ao próprio desenvolvimento peculiar da criança, isto é, à reflexão perante os sons que representam as palavras (significante), e não perante o que as palavras representam (significado).

Contudo, conforme ressaltam Ferreiro e Teberosky (1991), há um longo percurso até que a criança entenda que a escrita não representa absolutamente os significados, mas sim os significantes orais a eles associados. Segundo os autores, quando ela se depara com essa relação entre escrita e fala, ainda há pela frente todo um processo de elaboração cognitiva no sentido de compreender como se dá essa relação de correspondência entre letras e sons (Ferreiro; Teberosky, 1991). Diante disso, para agregar e auxiliar os estudantes no processo de aquisição da base alfabética, a sequência didática a ser constituída deverá relacionar as reflexões metalinguísticas com a vivência cotidiana dos aprendizes, por meio de jogos e brincadeiras de linguagem (Ferreiro; Teberosky, 1991).

Na mesma direção, Soares (2020) indica algumas estratégias didáticas/metodológicas capazes de potencializar as habilidades fonológicas. Segundo a autora (2020, p. 75), tais estratégias podem levar o estudante a “prestar atenção no som das palavras, no significante, distinguindo-o do significado”. Ela pontua, ainda, que “as crianças precisam aprender que aquilo que veem escrito representa o que elas ouvem ser lido; que as palavras que escrevem devem ser a representação dos sons das palavras que escrevem” (Soares, 2020, p. 77).

Convergindo com as ideias de Soares (2020), Morais (2019) defende que é no fim da Educação Infantil que se deve estimular a criança a refletir sobre rimas e outras semelhanças sonoras, através de brincadeiras com cantigas e parlendas. Aliás, é no final dessa etapa que se deve trabalhar diariamente o ensino da língua materna, conciliando-o com a reflexão sobre as práticas de leitura e de produção de textos, para assegurar aos alunos vivências ricas e práticas prazerosas de imersão no universo dos textos – orais, escritos e ouvidos.

Nesse contexto, em que a utilização de rimas, cantigas e parlendas são estratégias potenciais para o desenvolvimento da consciência fonológica, surge a pergunta de pesquisa, norteadora do presente trabalho: quais as potencialidades de uma sequência didática, fundamentada nos pressupostos de Morais (2019) e Soares (2020), para o desenvolvimento da consciência fonológica em crianças pequenas?

Com a finalidade de buscar responder à pergunta-problema, este estudo tem como objetivo apresentar os resultados de uma investigação que buscou identificar de que forma os jogos de linguagem apresentados por Morais (2019) e Soares (2020) podem contribuir para a apropriação de habilidades fonológicas em crianças pequenas.

Frente a isso, o texto está organizado em seções, sendo a próxima destinada a apresentar uma breve reflexão sobre consciência fonológica e algumas estratégias para o seu desenvolvimento na Educação Infantil. A seção seguinte é dedicada à descrição da pesquisa, em termos de sua classificação, e da turma em que o estudo foi realizado, explicitando, também, a produção dos dados empíricos, os instrumentos utilizados para a coleta de dados e a metodologia de análise. A quarta seção volta-se à apresentação e discussão dos resultados, englobando as categorias *consciência*



lexical e consciência silábica. Para concluir, são apresentadas as considerações finais do estudo.

2. CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

A consciência fonológica (CF), um dos aspectos da consciência metalinguística, pode ser entendida como um conjunto de habilidades que permite à criança compreender e manipular unidades sonoras da língua. Para Leal, Albuquerque e Moraes (2010, p. 52), ela implica que o indivíduo “raciocine sobre as palavras como objetos constituídos de partes sonoras, em lugar de preocupar-se com os significados que elas, as palavras, transmitem ou com os efeitos que possam causar em quem as escuta”.

Dessa forma, segundo Moraes (2019), a CF está diretamente relacionada ao processo de alfabetização, uma vez que é necessária para que o aluno avance em sua compreensão das propriedades do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e no entendimento das relações fonografêmicas. Nesse sentido, Moraes (2019) afirma que a escola deve permitir que as crianças vivam e experienciem práticas de leitura e de escrita de diferentes gêneros textuais. Conforme o autor, “os textos precisam estar nas salas de aula desde o começo da Educação Infantil [...] assim como as palavras e todos os gêneros textuais que possam interessar as crianças” (Moraes, 2019, p. 24). Na mesma direção, Soares (2020) salienta que as práticas de linguagem que envolvem leitura, escrita e oralidade devem ter o texto como eixo central do processo de alfabetização, assumindo a função sociointerativa.

De acordo com Moraes (2019, 2019), durante o processo de ensino, os docentes devem levar em conta os diferentes níveis do princípio alfabético de seus alunos, utilizando em sala de aula materiais que despertem o interesse das crianças pelas palavras. Complementando o exposto, o autor elenca quatro critérios que devem ser levados em conta na escolha de palavras para auxiliar no desenvolvimento da CF de crianças da Educação Infantil: I) nem todas as palavras precisam ser retiradas de textos; II) não é adequado trabalhar somente com palavras de um mesmo campo semântico; III) é importante que as palavras selecionadas para reflexão sejam conhecidas pelos alunos; e IV) é preciso estar atento para selecionar as palavras que serão escolhidas para a reflexão fonológica (Moraes, 2019). Além disso, Moraes (2019) indica uma série de habilidades prioritárias (Quadro 1) que precisam ser promovidas no dia a dia das escolas para que os alfabetizandos avancem nos princípios de escrita alfabética.

Soares (2020), por sua vez, salienta que no decorrer desenvolvimento das habilidades prioritárias os estudantes alcançam diferentes níveis da CF. Para a autora, esses níveis (Quadro 2) são hierárquicos, e a sua compreensão auxilia os professores na definição e na condução das atividades realizadas em sala de aula (Soares, 2020, p. 76).



Quadro 1 – Habilidades prioritárias.

1	Separar palavras em suas sílabas orais.
2	Contar as sílabas de palavras orais.
3	Identificar entre duas palavras qual é a maior (porque tem mais sílabas).
4	Produzir (dizer) uma palavra maior que outra.
5	Identificar palavras que começam com determinada sílaba.
6	Produzir (dizer) uma palavra que começa com a mesma sílaba que outra.
7	Identificar palavras que rimam.
8	Produzir (dizer) uma palavra que rima com outra.
9	Identificar palavras que começam com determinado fonema.
10	Produzir (dizer) uma palavra que começa com o mesmo fonema que outra.
11	Identificar a presença de uma palavra dentro de outra.

Fonte: Morais (2019).

Quadro 2 – Hierarquia da consciência fonológica.

Nível da consciência fonológica	Características
Consciência lexical	A palavra é uma cadeia de sons; segmentos de palavras podem ser iguais (aliterações e rimas).
Consciência silábica	A palavra pode ser segmentada em sílabas.
Consciência fonêmica	As sílabas são constituídas de pequenos fonemas.

Fonte: Soares (2020, p. 77).

A consciência lexical, na compreensão de Soares (2020), diz respeito à habilidade de segmentar a linguagem oral em palavras, considerando tanto aquelas com função semântica quanto aquelas com função sintático-relacional. Ou seja, nesse nível, a palavra não é um objeto, mas uma representação do objeto, e supõe a compreensão do conceito de palavra, ajudando na superação do realismo nominal e identificando que palavras que iniciam (aliteração) ou terminam (rimas) iguais geralmente se escrevem da mesma forma. A consciência silábica, na visão da autora, é uma habilidade quase que natural, correspondendo à capacidade de dividir as palavras em suas sílabas orais, e introduz a criança na fonetização da escrita com a produção da escrita silábica (Soares, 2020, p. 183). A consciência fonêmica, por sua vez, constitui-se da habilidade de reconhecimento e manipulação dos fonemas, sendo a habilidade mais complexa e a última a ser desenvolvida pelo alfabetizando, na medida em que envolve a reflexão de que um fonema (uma letra) poderá modificar completamente o sentido de uma palavra (Soares, 2020 p. 256).

Para o desenvolvimento desses níveis da CF, Soares (2020) recomenda que o planejamento fundamental de uma unidade didática tenha início pela escolha de um texto do interesse das crianças, que desperte a curiosidade e esteja de acordo com o seu nível cognitivo e linguístico. Após, devem ser preparadas questões que desenvolvam habilidades de interpretação e de identificação do vocabulário e, por fim, devem ser escolhidas no texto palavras e sentenças que serão focalizadas na atividade de alfabetização.



Nesse sentido, como bons exemplos de atividades que podem auxiliar no desenvolvimento dos níveis da CF, Morais (2019) cita cantigas, histórias, atividades de leitura e escrita, além de jogos lúdicos e práticas que possibilitem refletir sobre rimas e outras semelhanças sonoras. Segundo o autor, esses recursos possibilitam a “vivência diária de ricas e prazerosas práticas de imersão no mundo dos textos que ouvimos, lemos, falamos e escrevemos” (Morais, 2019, p. 132).

Para o desenvolvimento das habilidades relacionadas à consciência lexical e à consciência silábica, Soares (2020) apresenta as estratégias presentes nos Quadros 4 e 5, que envolvem a tomada de consciência sobre os sons da sílaba por parte dos estudantes em processo de alfabetização.

Quadro 3 – Consciência lexical.

Estratégia	Habilidade	Superação	Compreensão
Jogos de rimas e aliterações	Compreender que as letras correspondem a segmentos sonoros das palavras.	Realismo nominal	Letras são diferentes de outros sinais gráficos. As letras se relacionam com segmentos sonoros. Não há relação entre o tamanho do ser ou objeto e o tamanho da palavra que o nomeia.
Fábula: O leão e o ratinho.	Perceber a diferença entre o significado e o significante.	Realismo nominal	Trabalhar palavras de diferentes tamanhos. O tamanho das palavras não tem relação com o tamanho daquilo que elas designam.
Rimas e aliterações: Lá vai o meu barquinho.	Dirigir a atenção para a cadeia sonora da fala.	Voltar a atenção para os sons da palavra, não para seu significado.	Distinguir significado de significante.

Fonte: Soares (2020).

Morais (2019) sugere que, no decorrer das estratégias, seja ofertado aos alunos um conjunto de materiais concretos, a fim de auxiliá-los, visualmente, na quantificação das sílabas nas palavras. Na mesma direção, Soares (2020, p. 94) indica anotar as palavras no quadro e “ir grifando ou separando cada sílaba, além de, à medida que escreve, ler em voz alta, chamando atenção à escrita igual de rimas e aliterações”. Dessa forma, os estudantes tomam consciência do sistema de representação que favorece a progressão “da consciência lexical à consciência silábica para atingir a consciência fonêmica” (Soares, 2020, p. 113).

No que diz respeito ao desenvolvimento da consciência fonêmica, Soares (2020) aponta que os fonemas não são pronunciáveis isoladamente, tampouco são audíveis, expressando uma relação linguística abstrata. Em vista disso, de acordo com a autora, é por meio de contraste e oposição que a criança consegue identificá-los. Para o desenvolvimento dessa consciência, ela sugere as estratégias contidas no Quadro 5.



Quadro 4 – Consciência silábica.

Estratégia	Habilidade	Superação	Compreensão
Rimas e aliterações: Segmentar oralmente palavras em sílabas, batendo palmas. Comparar entre duas palavras qual é a maior. “O que sobra”: retirar sílabas das palavras.	Capacidade de segmentar palavras em sílabas.	Jogos e brincadeiras de divisão de palavras em sílabas visam a desenvolver a consciência desse recorte da palavra.	Ser capaz de dividir a palavra em segmentos sonoros.
Sequência didática. Parlenda: Galinha choca.	Consciência fonológica: rimas e correspondência. Comparar rimas na fala e na escrita.	A escrita representa a fala, e segmentos iguais se escrevem com as mesmas letras.	Observar que o som das rimas é representado por letras. A escrita representa a fala e segmentos de sons iguais se escrevem com as mesmas letras.

Fonte: Soares (2020).

Quadro 5 – Consciência fonêmica: grafofonêmica.

Estratégia	Habilidade	Superação	Compreensão
Comparação / Escrita espontânea.	Correspondência entre letras (grafemas) e fonemas.	Perceber que cada letra representa um som.	Fonetização no nível silábico.
Parlenda: <i>Hoje é domingo.</i> Identificar no confronto entre palavras o fonema ausente e a letra a ele correspondente.	Habilidade de associar fonemas às letras.	Quando ler as palavras escritas, identificar que faltam segmentos sonoros.	Fonemas diferentes formam palavras de significado diferente.

Fonte: Soares (2020).

Sobre isso, os estudos de Morais (2019, p. 81) apontam que, para não sobrecarregar a memória dos alunos, é importante fazer o uso de imagens (figuras) ao longo do processo, pois assim “as crianças podem recuperar as palavras sobre as quais deviam refletir e operar mentalmente (contando, segmentando, comparando, etc.)”. Essa concepção vai ao encontro das ideias de Soares (2020, p. 124), uma vez que, para a autora, quando progride da consciência silábica para a consciência fonêmica, a criança passa por uma mudança radical, pois ela parte da palavra fonológica (sua segmentação em sílabas; identificação do som na sílaba, em geral, a vogal), formando o conceito da escrita como representação da fala e então atinge o nível dos fonemas (sons).



No que diz respeito à escrita espontânea sugerida por Soares (2020) (Quadro 5), Morais (2019, p. 21) alerta que é papel do adulto “deixar a criança revelar seus conhecimentos, podendo ler e escrever espontaneamente, podendo formular perguntas e falar enquanto lê e escreve ao seu modo”. Se o adulto não permitir esse movimento, nunca se poderá ver, por exemplo, que, nas fases iniciais, as crianças acham que é preciso usar poucas letras para se referir a objetos/animais pequenos (MORAIS, 2019). Ainda, para além da escrita espontânea, Morais (2019) enfatiza ser necessário fazer um confronto desta com a escrita convencional, a fim de que o alfabetizando possa avançar em seu conhecimento e compreensão da escrita alfabética. Assim, o autor indica a estratégia contida no Quadro 6 para o desenvolvimento da consciência fonêmica: fonografêmica e o uso de “pseudopalavras” (palavras inventadas, que não existem), visando forçar o indivíduo a focalizar somente na estrutura fonêmica da palavra, sem poder utilizar seu repertório lexical para “auxiliar” na leitura.

Quadro 6 – Consciência fonêmica: fonografêmica.

Estratégia	Habilidade	Superação	Compreensão
Leitura de palavra	Reconhecer a sequência dos grafemas e dos fonemas que elas representam.	Esforço de identificação dos fonemas que as letras representam para chegar à palavra que, então, a criança lê.	A palavra escrita é um conjunto de letras que é preciso decodificar para chegar à cadeia sonora que é a palavra e seu significado.

Fonte: Soares (2020).

Pelo exposto neste item, ficam evidentes a coexistência e a conexão entre a conceituação da escrita pela criança (psicogenética), o desenvolvimento da sensibilidade aos sons da fala e sua segmentação (perspectiva fonológica), bem como o conhecimento das notações alfabéticas. Nesse sentido, Soares (2020) salienta que a criança se apropria do SEA simultaneamente ao convívio com os usos desse sistema, através da leitura e da escrita, e perpassa pelas fases contidas no Quadro 7.

Assim, para Soares (2020), o texto (como eixo principal) deve proporcionar desafios aos alfabetizandos para oportunizar a compreensão e a interpretação, ampliando sua bagagem de conhecimento e experiência. Esses desafios, no entanto, devem estar dentro de objetivos e habilidades que as crianças sejam capazes de resolver. Nesse sentido, a autora salienta que algumas metas (Quadro 8) são necessárias para que a progressão da consciência fonológica à consciência fonêmica seja efetuada pelos estudantes no decorrer da escolarização.



Quadro 7 – Relação da CF com o nível psicogenético.

Fase	Superação	Nível psicogenético	Habilidade
Pré-fonológica	Já percebeu o caráter arbitrário da escrita, mas não suas relações com os sons da fala.	Garatujas, imitando a escrita cursiva, pré-silábica.	Começa a reconhecer as letras.
Consciência silábica	É pela segmentação da cadeia sonora da fala (atividades de rima, aliteração, divisão de palavras em sílabas) que a criança passa a focalizar os sons da palavra, distinguindo significado de significante.	Escrita silábica sem valor sonoro. Escrita silábica com valor sonoro.	Percebe relações dos sons das palavras com as letras.
Consciência grafofonêmica (escrita)	A criança avança em seu conhecimento das relações fonemas-letras.	Escrita alfabética.	O som da sílaba é relacionado a um dos seus fonemas, identificando a sílaba como um conjunto de sons.

Fonte: Soares (2020).

Quadro 8 – Metas para os anos escolares.

4 anos Consciência fonológica	Pré-escola: 5 anos Consciência fonológica	1º ano Consciência fonêmica
Identificar número de sílabas em palavra ouvida. Identificar palavras que rimam. Identificar palavras que começam com a mesma sílaba (aliteração).	Identificar número de sílabas em palavra ouvida. Identificar palavras que terminam iguais (rimas). Identificar palavras que começam com a mesma sílaba (aliteração). Inferir que sons das palavras correspondem a letras na escrita.	Identificar relações entre fonemas e grafemas. Identificar, em um conjunto de palavras, aquela que se diferencia apenas por fonema inicial. Identificar, em um conjunto de palavras, aquela que se diferencia apenas por fonema medial. Completar palavras com fonema-letra inicial ou fonema-letra medial.

Fonte: Soares (2020).

Com base nas concepções descritas nesta seção, elaborou-se uma sequência didática que foi implementada e originou os dados da pesquisa descrita a seguir.

3. A PESQUISA

Nesta seção, apresentam-se a caracterização da pesquisa, os sujeitos envolvidos, a produção dos dados empíricos, os instrumentos utilizados para a produção do *corpus* e a técnica de análise de dados. Destaca-se que este artigo decorre de uma pesquisa



(aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade, sob número de parecer 5.726.935 - ocultado para manter o anonimato), desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade.

A pesquisa caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, pois, por meio dela, almejou-se “[...] investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em seu contexto natural” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 16). Com isso, o *corpus* apresenta, majoritariamente, dados descritivos produzidos por meio da inserção da pesquisadora no campo em estudo na tentativa de compreender como uma sequência didática aplicada a crianças pequenas pode favorecer a aprendizagem de habilidades fonológicas.

Nesse sentido, e considerando que sob a designação de abordagem qualitativa encontra-se um amplo conjunto de tipos de pesquisa, é importante esclarecer que este estudo se aproxima de uma pesquisa-ação. Para Thiollent (2004, p. 14), esse tipo de estudo empírico “é concebido e realizado em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”. Assim, justifica-se a aproximação, na medida em que um dos autores era docente da instituição de ensino na qual a investigação foi realizada, sendo responsável pela proposição e pelo registro da proposta. Diante disso, destaca-se que, além de possibilitar a produção científica, a presente pesquisa permitiu a produção de um saber oriundo da prática e que subsidiou a reflexão sobre a própria ação. Os princípios da pesquisa-ação utilizados neste estudo referem-se ao compromisso com a transformação do real e ao envolvimento colaborativo com os participantes da pesquisa (Thiollent, 2004).

Buscando atender a faixa etária sugerida por Moraes (2019) e Soares (2020), a aplicação ocorreu em uma turma de Educação Infantil de uma escola da rede privada de ensino do município de (Ocultado a fim de manter o anonimato), composta de 16 alunos com idades entre 4 e 5 anos.

A produção e a coleta de dados tiveram como base uma sequência didática aplicada em 10 encontros de 45 minutos cada (Quadro 9), elaborada de acordo com as estratégias sugeridas por Moraes (2019) e Soares (2020).

Como se percebe no quadro acima, os dois primeiros encontros foram destinados à avaliação diagnóstica (nível de escrita e algumas habilidades de CF). Nos sete encontros seguintes, ocorreu o desenvolvimento dos jogos/atividades de linguagens propostos por Moraes (2019) e Soares (2020). No último encontro, visando reavaliar e comparar o progresso do desenvolvimento das habilidades fonológicas nas crianças, aplicou-se novamente uma avaliação diagnóstica. Nesse contexto, como instrumentos de coleta de dados, além da avaliação diagnóstica, foram utilizados o diário de bordo da professora pesquisadora, as gravações de vídeo realizadas durante a implementação da sequência didática e entrevistas com os estudantes.

Para a análise dos dados, optou-se por uma aproximação com a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011), compreendida como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visa obter, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores, quantitativos ou não, que



permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção dessas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47), o que vai ao encontro do objetivo da investigação.

Quadro 9 - Atividades desenvolvidas nos encontros da sequência didática proposta.

Encontro	Proposta
1	Avaliação diagnóstica (escrita)
2	Avaliação diagnóstica (consciência fonológica)
3	Janelinha (nome próprio) + Batalha de palavras
4	Fábula: O leão e o ratinho
5	Lá vai o meu barquinho
6	A barata diz que tem
7	Palavra dentro de palavra
8	Poema: A casa e seu dono
9	Parlenda: Hoje é domingo
10	Avaliação diagnóstica (consciência fonológica)

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

O procedimento usa diversos instrumentos metodológicos e artifícios sistemáticos e objetivos de definição de conteúdo e mensagens, organizando-se em três fases: a pré-análise, a exploração do material, categorização ou codificação e, por último, o tratamento dos resultados, inferências e interpretações.

Segundo Bardin (2011, p. 124-125), “a pré-análise tem por objetivo a organização, embora ela própria seja composta por atividades não estruturadas, ‘abertas’, por oposição à exploração sistemática dos documentos”. Após a pré-análise, o próximo passo é a análise do material elaborado, juntamente com os seus objetivos, chegando-se à categorização da pesquisa. Essa categorização corresponde a “uma operação de classificação dos elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento seguindo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (Bardin, 2011, p. 147). As divisões empregadas nesta investigação e consideradas *a priori* foram intituladas *consciência lexical* e *consciência silábica*.

A categoria denominada *consciência lexical* teve como objetivo verificar se a turma já havia conseguido superar o realismo nominal, trabalhar habilidades de rimas e aliteração. Isto é, buscou-se avaliar se os participantes haviam conseguido, a partir do desenvolvimento da proposta, efetivar a diferenciação entre significado e significante, bem como identificar que as palavras que iniciam (aliteração) ou terminam (rimas) iguais comumente são escritas da mesma forma. Tal diferenciação constitui-se nas habilidades prioritárias 7 e 8 (Quadro 1) e foi examinada a partir da análise da avaliação diagnóstica, das observações dos encontros e seus respectivos registros.

A segunda categoria - *consciência silábica* - visou avaliar a capacidade e a compreensão da turma em relação às sílabas das palavras. Para tanto, buscou-se verificar se os participantes eram capazes de identificar que uma palavra é constituída por sílabas (conjunto de letras) e que essas sílabas podem ser quantificadas e segmentadas - habilidades prioritárias 1 a 6 (Quadro 1). Buscou-se identificar essas



habilidades por meio, principalmente, das atividades realizadas entre os encontros 3 e 5.

De acordo com a descrição acima, a pesquisa aqui apresentada proporcionou as interpretações e as conclusões registradas na próxima seção.

4. RESULTADOS

4.1. CONSCIÊNCIA LEXICAL

Conforme Soares (2016), a consciência lexical é a primeira etapa da consciência fonológica que as crianças ainda não alfabetizadas apresentam. A autora explica que, nessa fase, as crianças enfrentam dificuldades para isolar e identificar os sons da fala e separar os nomes/palavras daquilo que estes/estas designam. Nesse sentido, precisam superar o realismo nominal.

A partir dessa concepção, buscou-se, nesta categoria, perceber se os estudantes haviam conseguido superar a etapa do realismo nominal, rimas e aliterações. Ou seja, avaliar se os participantes eram capazes de, a partir do desenvolvimento da proposta, concretizar a distinção entre significado e significante e se haviam compreendido que as palavras que iniciam (aliteração) ou terminam (rimas) iguais habitualmente são escritas de maneira idêntica. Para tanto, foram analisados os dados obtidos na avaliação diagnóstica, nas gravações dos encontros, no diário de bordo elaborado durante a implementação da sequência didática e na entrevista final.

No que diz respeito à avaliação diagnóstica (escrita), foi solicitado, através de um ditado de palavras – sugestão de Morais (2019) –, que as crianças escrevessem as palavras espontaneamente (sem qualquer intervenção), apoiadas nas imagens, buscando observar em que nível de escrita cada uma delas se encontrava no momento inicial. Para isso, utilizaram-se os níveis psicogenéticos de escrita, de acordo com Ferreiro e Teberosky (1991), que se caracterizam como: pré-silábico (grafia de letras, e o pensamento de que para escrever coisas diferentes deve haver fonemas diferentes), silábico sem valor sonoro (cada letra vale por uma sílaba sem correspondência sonora), silábico com valor sonoro (cada letra vale por uma sílaba com correspondência sonora), silábico-alfabético (uma análise que vai além da sílaba) e alfabético (cada letra corresponde a um fonema, ainda apresentando confusões ortográficas).

De acordo com os dados apresentados no Quadro 10, a maioria dos participantes encontrava-se no nível pré-silábico, no entanto, eles ainda não conseguiam fazer a relação entre a quantidade de sílabas (consciência silábica), nem a relação entre os sons e as letras que eles representam (consciência fonêmica).

Na continuidade da análise, foram avaliadas as propriedades do Sistema de Escrita Alfabética por meio das observações feitas no momento da avaliação diagnóstica (encontros 1 e 2). Os dados demonstram que todos os alunos que realizaram a atividade de escrita espontânea já dispunham da hipótese de que para escrever se utilizam letras. Ainda, identificou-se que 43% das crianças utilizaram letras distintas para escrever as palavras (não repetiram letras), 18% conseguiram associar a escrita



(grafia) com a pauta sonora e 25% foram capazes de perceber os fonemas para além das vogais.

Quadro 10 – Níveis de escrita no momento da avaliação diagnóstica.

Nível	Quantidade de alunos neste nível
Pré-silábico	9
Silábico sem valor sonoro	0
Silábico com valor sonoro	3
Silábico-alfabético	2
Alfabético	2

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Na escrita espontânea e na quantificação silábica, percebeu-se, por meio das falas dos alunos, que eles já haviam assimilado as propriedades iniciais do SEA. Para Soares (2020), nessa fase, a criança precisa compreender que na escrita não há relação entre o tamanho/características do objeto e o tamanho da palavra. Nessa direção, no decorrer das entrevistas, verificaram-se falas como “quatro pontas, um redondo”; “tem dois cocos e um pirulito”; “Só tem uma bala”; “quatro, porque tem quatro bolinhas aqui”; “Brigadeiro, eu como de uma vez só”; “Pirulito combina só com dois”, indicando que o realismo nominal ainda estava presente na reflexão das crianças. Isto é, essas falas demonstram que, no momento da avaliação diagnóstica, os estudantes ainda se reportavam às imagens contidas na proposta para justificar a maneira como escreviam.

Ainda, visando identificar se os estudantes eram capazes de mensurar a quantidade de letras e de sílabas, houve, na entrevista, a solicitação de que falassem uma palavra maior que sol. Segundo os dados da pesquisa, duas crianças imediatamente responderam que não sabiam; oito não conseguiram superar a fase do realismo nominal, uma vez que fizeram falas como “Sol é gigante, plantação de uva, tem mais de uma palavra junto”; “Prédio”; “Lua, ela brilha na noite”; “Cadeira é grande que nem sol”; “Prédio é desse tamanho [abrindo os braços]” e “Lua, não sei por quê!”. Também foi possível constatar que as crianças que responderam corretamente não conseguiram justificar suas escolhas. Tais dados evidenciam que, nesse momento da pesquisa, as crianças pensavam explicitamente na quantidade de letras e não mensuravam a quantidade de sílabas.

Outro aspecto analisado foram as rimas, que, na definição de Soares (2016, p. 179), compreendem as “designações da semelhança entre os sons finais de palavras”. Os dados demonstram que 10 crianças afirmaram não conhecer nenhuma palavra que rimasse com *balão*, duas disseram não saber o que era rima, e as demais responderam: “Balão começa com b”; “Avião, os dois tem b no começo” e “Ralão”. Estas últimas falas apontam que os alunos não tinham compreensão do que a rima significa e alguns se referiram ao som da mesma sílaba inicial. Portanto, ainda existia uma falta (compreende-se como falta quando o aluno nunca teve contato, e como erro quando o aluno já teve contato e ainda não se apropriou) de compreensão sobre o significado das rimas.



No que diz respeito à aliteração, indagou-se aos estudantes se eles conseguiam dizer uma palavra que começasse igual à palavra *macaco*. De acordo com os registros no diário de bordo da pesquisadora, no decorrer da atividade, os alunos conseguiram refletir corretamente acerca do som inicial da palavra “macaco” e relacioná-lo com palavras de suas vivências diárias. Na mesma direção, os registros das atividades realizadas nos encontros 1 e 2 (entrevista) indicam que apenas quatro crianças responderam diretamente que não sabiam dizer uma palavra que iniciada da mesma forma que *macaco*, sete responderam “corretamente” e exemplificaram com as palavras *macaquice*, *Marthina*, *Maria*, *Mariana*, *Manuela* e *Mamá*. Esses resultados indicam que os 16 participantes refletiram sobre a aliteração propriamente dita (inicial das palavras).

Até aqui, foi analisado o nível de escrita psicogenético das propriedades do SEA, ou seja, questões que envolvem o realismo nominal, rimas e aliteração, no momento da avaliação diagnóstica. A partir de agora, serão apresentados os resultados da análise dos encontros em que as crianças foram convidadas a refletir sobre as palavras.

Nesse sentido, conforme o diário de bordo do quarto encontro, cujo desafio era que os alunos diferenciassem significado e significante, organizando as fichas dos nomes *leão* e *ratinho* de acordo com as imagens, houve avanços em relação à quantificação silábica e dissociação de significado e significante nas aprendizagens propostas.

Quanto às propostas que envolviam as rimas, o que mais se acentuou foram as primeiras hipóteses e tentativas feitas pelas crianças. Embora, na avaliação diagnóstica/entrevista, a turma majoritariamente não tenha conseguido dizer uma palavra que rimasse com *balão*, logo após as primeiras explicações, os participantes foram capazes de fazer a associação entre o seu nome e uma palavra que resultasse numa espécie de “eco”, identificando, dessa maneira, as rimas. Tal fato é percebido no início do oitavo encontro, na apresentação do poema, cuja primeira estrofe diz: “Essa casa é de caco, quem mora nela é o macaco”. De acordo com a gravação do encontro, mesmo sem conhecer o poema, as crianças ajudavam a completar a frase, dizendo que quem mora nela é o “macaco, aco, aco”, e continuavam nas estrofes seguintes: “telha, abelha, elha, elha”. Dessa forma, foi possível constatar a familiaridade das crianças com as rimas e a sua respectiva identificação.

Da mesma forma, percebe-se, na gravação do encontro, que na estrofe onde aparece a palavra *barata* as crianças retomam as reflexões feitas no sexto encontro, quando foi trabalhada a aliteração a partir da música *A barata diz que tem*. Além disso, verifica-se que após as intervenções houve falas como: “Leão parece balão, limão, João, avião”. Todos esses dados indicam a apropriação do conceito de rima, durante a implementação da proposta, presentes na habilidade 7, que contempla identificar palavras que rimam, e na habilidade 8, que enfatiza produzir/dizer uma palavra que rima com a outra.

Conforme os registros da pesquisa, após tais intervenções, das 16 crianças que participaram, 15 conseguiram realizar a atividade com autonomia, dando sugestões aos colegas, e apenas uma, por estar no nível pré-silábico de escrita, utilizou letras aleatórias (sem relação sonora).



De acordo com o diário de bordo, no quinto encontro, foi solicitado que os participantes dissessem palavras que começassem iguais (determinadas sílabas orais). O trecho do diário de bordo transcrito abaixo evidencia que elas apresentavam avanços no que diz respeito à aliteração.

No primeiro momento, no qual precisavam resgatar de memória o que era o “pedacinho” a turma já respondeu que as palavras teriam que começar com “ma”. Nos momentos em que chegava a vez de algumas crianças que não haviam participado dos encontros anteriores, solicitava à turma se alguém poderia ajudar o colega e contar como fazer, e sempre alguém se prontificava a explicar (Diário de Bordo, 2022).

Nos encontros 3, 5 e 6, o objetivo principal foi trabalhar a aliteração. Quanto a esses encontros, os dados indicam que os participantes demonstraram algumas dificuldades na proposta referente à atividade denominada *Lá vai o meu barquinho*. Tal atividade exigia que, além de pensar na sílaba inicial, as crianças se desprendessem do campo semântico. De acordo com as gravações, a professora pesquisadora precisou intervir, questionando:

Será que no nosso barquinho pode entrar cachorro, sendo que nele só vai quem começa que nem maçã? Após, outra criança falou a fruta caqui, retomamos que eram palavras que começavam como maçã, não necessariamente precisavam ser frutas, nosso barquinho não levava apenas frutas (Diário de Bordo, 2022).

No sexto encontro, após a canção da música *A barata diz que tem*, o desafio ocorreu por meio de uma folha estruturada. Nela, as crianças deveriam registrar, através do desenho e da escrita, coisas que começam da mesma forma que a palavra barata. Os dados demonstram que, dos 16 participantes, 15 conseguiram realizar a atividade com autonomia. Nesse momento, pelo fato de algumas crianças apresentarem diferentes níveis de escrita, a pesquisadora questionou e registrou no quadro as tentativas espontâneas de escrita de cada uma delas. As palavras escolhidas pelos estudantes foram: bala, balanço, balão, bacia, barco, balde e baú.

Das 16 crianças, duas apresentaram maior insegurança. Uma colocou na escrita apenas o pedacinho “ba” (demonstrando incerteza na hora de escrever), porém essa escrita já comprova que foram alcançadas as habilidades 5 (identificar palavras que começam com determinada sílaba) e 6 (produzir – dizer – uma palavra que começa com a mesma sílaba que outra). A outra representou “balanço” e “pracinha”, evidenciando que ainda não havia superado o realismo nominal.

Dando sequência, após todos os encontros a entrevista foi repetida, utilizando as mesmas perguntas da avaliação diagnóstica. Os dados obtidos indicam que a maioria dos estudantes deu respostas coerentes com as atividades propostas na sequência didática, demonstrando avanços nas reflexões iniciais, lembrando que na primeira avaliação a maioria apresentava dificuldade de compreender o que seriam rima e aliteração.

Além da análise dos encontros, realizou-se uma comparação entre a avaliação diagnóstica efetuada nos encontros 1 e 2 e a entrevista feita após a aplicação da sequência didática no encontro 10 (Quadro 11).



Quadro 11 – Níveis de escrita no momento da avaliação diagnóstica.

1ª entrevista				
Respostas	Quantos alunos participaram	Acertou	Tentou, mas não conseguiu	Não (diretamente)
Realismo nominal	16	68,75 %	18,75 %	12,5 %
Rima		12,5 %	12,5 %*	75 %
Aliteração		50 %	25 %	25 %
2ª entrevista				
Respostas	Quantos alunos participaram	Acertou	Tentou, mas não conseguiu	Não (diretamente)
Realismo nominal	16	87,5 %	-	12,5 %
Rima		68,75 %	12,5 %*	18,75 %
Aliteração		81,25 %	6,25 %	12,5 %

* Confundiram com aliteração, porém tentaram responder.

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Como se pode observar, o índice de alunos que acertaram as respostas de primeira, ou seja, estavam de acordo com a proposta (mostrando compreensão do que se pedia) passou de 68,75 % para 87,5 %; já o percentual de crianças que responderam diretamente que não sabiam caiu de 75% para 18,75 %.

Pela análise desses dados, pode-se concluir que a maioria dos estudantes conseguiu avançar em suas hipóteses, demonstrando grande participação nos encontros, envolvendo-se do início ao fim nas propostas, o que indica que as atividades estavam de acordo com a faixa etária da turma e com o seu nível de aprendizagem. Dessa forma, no que tange à consciência lexical, pode-se inferir que as crianças participantes da pesquisa conseguiram majoritariamente atingir as metas estabelecidas por Soares (2020), que consistem em: identificar palavras que rimam e identificar palavras que começam com a mesma sílaba (aliteração).

4.2. CONSCIÊNCIA SILÁBICA

Conforme Soares (2016), a consciência silábica manifesta-se na criança de maneira espontânea. Portanto, essa é uma habilidade quase que natural e refere-se à capacidade de dividir as palavras em suas sílabas orais. A autora ressalta que “o passo inicial da fonetização da escrita é a escrita silábica: capaz de recortar oralmente a palavra em sílabas, e já compreendendo que a escrita representa os sons das palavras, e que estes são representados por letras” (Soares, 2016, p. 187).

A partir dessa concepção, procurou-se, nesta categoria, verificar se as crianças participantes eram capazes de separar as palavras em suas sílabas orais e fazer sua quantificação. Para tanto, foram analisados os dados obtidos na avaliação diagnóstica (escrita espontânea e quantificação silábica), além das observações registradas no diário de bordo, nas gravações dos encontros e na entrevista final.

No momento da avaliação diagnóstica, na proposta de escrita espontânea, os níveis de escrita que se relacionam com esta categoria são os silábicos com e sem valor



sonoro (Quadro 10). Nessa perspectiva, os dados demonstram que apenas três dos 16 estudantes realizaram a escrita silábica com valor sonoro, ou seja, utilizaram-se das sílabas orais para sustentar a escrita (colocando uma letra para cada sílaba oral). Nove estudantes estavam no nível pré-silábico (escrita sem relação silábica e sonora), o que indica que ainda não realizavam essa associação. Por fim, quatro estudantes já haviam avançado em suas reflexões, ultrapassando as reflexões silábicas e associando cada sílaba a seus respectivos fonemas.

Também no momento da avaliação diagnóstica, na proposta de quantificação silábica, quando deveriam marcar a quantidade de sílabas de acordo com as imagens, nenhuma das 16 crianças conseguiu realizar a proposta. Conforme os registros da pesquisadora – trecho transcrito abaixo –, os participantes marcavam aleatoriamente as quantidades, ou faziam referências às imagens/realismo nominal. Isso evidencia que, mesmo sendo uma habilidade mais acessível às crianças, ela não aparece espontaneamente, sem a devida reflexão metalinguística.

[...] embora apresentassem boas hipóteses, ainda não havia reflexão silábica, quando solicitados que quantificassem os: “pedacinhos” das palavras (sílabas) ou quantas vezes abrimos a boca para falar, o que mais aconteceu foi as crianças relacionarem a quantidade de pirulitos (por exemplo) que havia na imagem, ou seja cocada tinha mais que uma na imagem, então era mais pedacinhos, o brigadeiro (ou negrinho, como alguns nomearam) se come com uma mordida, com isso só um pedacinho (Diário de Bordo, 2022).

Tendo em vista os objetivos e a estrutura da proposta, analisaram-se os dados oriundos dos encontros 3 e 4, que buscavam desenvolver as habilidades prioritárias de separar palavras em suas sílabas orais, de contar as sílabas das palavras orais e de identificar entre duas palavras qual é a maior (porque tem mais sílabas) (Quadro 12).

Quadro 12 – Descrição dos encontros selecionados para análise para a categoria da consciência silábica.

Encontro	Proposta
3	Batalha de palavras
4	Fábula: O leão e o ratinho

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Os dados apontam que no terceiro encontro os alunos não conseguiam quantificar as palavras silabicamente. De acordo com os registros da professora pesquisadora no diário de bordo:

No jogo *Batalha das palavras*, as crianças, no primeiro momento (como já se sabia que as crianças não tinham conseguido realizar esta tarefa na avaliação diagnóstica), não sabiam como quantificar as palavras silabicamente, quando questionadas, justificaram falando que a quantificação tinha a ver com a quantidade de letras que a palavra tinha (Diário de Bordo, 2022).

Portanto, foi necessário explicar o que é e como se faz a separação silábica. A explicação foi registrada da seguinte forma: “falei que ali estávamos nos referindo às



sílabas/pedacinhos/quantas vezes abrimos a boca para falar determinada palavra, e não à quantidade de letras da palavra” (Diário de Bordo, 2022).

Após essa explicação, foram utilizadas duas imagens para demonstrar como se realiza a quantificação. Na sequência, os dados demonstram um progresso na direção da quantificação por parte dos participantes. As gravações revelam que, após essa atividade, as crianças conseguiram, de maneira lúdica, quantificar oralmente, representar essa quantidade pelas tampinhas (material concreto que foi disponibilizado) e, conscientemente, dizer qual palavra era maior que a outra.

Também de acordo com os dados obtidos, no momento quando foram convidadas a realizar a mesma proposta da avaliação diagnóstica (quantificação silábica/marcar quantas sílabas tinha cada palavra), as crianças se mostraram muito confiantes e tranquilas, utilizando estratégias que lhes haviam sido apresentadas no decorrer dos encontros. Os dados contidos no Quadro 13 demonstram tais avanços.

Quadro 13 – Dados obtidos em relação à quantificação silábica.

	Acertou todas	Acertou a maioria	Não conseguiu realizar
1ª tentativa (Avaliação diagnóstica)	6,25 %	6,25 %	87,5 %
2ª tentativa (Entrevista final)	81,25 %	6,25 %	12,5 %

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Importante salientar que a análise das gravações dos encontros indicou que a estratégia mais utilizada para estabelecer a quantificação das sílabas foi a de “materializar”, ou seja, recorrer a algo concreto e, assim, visualmente, utilizar os dedos, erguendo um dedo a cada sílaba dita.

Na tarefa que solicitava que os participantes dissessem uma palavra maior que sol, na primeira avaliação nenhum deles conseguiu realizá-la com eficiência. Contudo, após a aplicação da sequência didática, na entrevista refeita, os dados apontam ter ocorrido a compreensão e a reflexão acerca da resposta dada (Quadro 14).

De acordo com o Quadro 14, a maioria das crianças conseguiu avançar nesse quesito, apresentando maior consciência ao justificar suas respostas, aumentando o repertório cognitivo e utilizando as estratégias apresentadas na sequência como suporte de suas respostas. Esses são indícios de que os participantes que já não estavam mais relacionando as palavras pelos seus grupos semânticos, mas sim pela reflexão linguística e fonológica apresentadas no decorrer da sequência didática.

Considerando esses resultados, e com base nas metas de Soares (2020) para a faixa etária pesquisada, no que diz respeito à consciência silábica, é possível inferir que as atividades desenvolvidas na sequência didática contribuíram para o desenvolvimento das habilidades de separar palavras em suas sílabas orais, de contar as sílabas das palavras orais e de identificar entre duas palavras qual é a maior. Dessa forma, pode-se afirmar que elas são favorecedoras de situações que permitem às crianças refletirem sobre as palavras e suas estruturas.



Quadro 14 – Dados obtidos em relação à quantificação silábica.

Palavra maior que SOL		
1ª entrevista 03/11	2ª entrevista 18/11	Observação acerca das respostas
Lua	Leão	Superação do realismo nominal.
“Tapete tem muita letra”	Mo-chi-la	Fez a quantificação silábica de acordo com as atividades da SD.
“Cadeira é maior que sol”	Sorvete “tem mais pedacinhos”	Mesmo tendo sido uma palavra corretamente escolhida na primeira entrevista, na segunda nota-se um avanço, já que a quantificação se refere ao número de sílabas, não de letras.
“Prédio, é desse tamanho”	E-le-fan-te	Após a resposta, comentou que havia gostado de aprender os pedacinhos.
Paralelepípedo (não soube dizer o porquê da escolha)	Leão, “eu vi nos pedacinhos”	Fez a quantificação silábica de acordo com as atividades da SD.
“Plantação de uva tem várias palavras junto”	Carro “tem dois pedacinhos, sol só tem um”	Fez a quantificação silábica de acordo com as atividades da SD, justificando a sua escolha.

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A consciência fonológica está “localizada” no interior da consciência metalinguística e subdivide-se em consciência lexical, consciência silábica e consciência fonêmica. Conforme Morais (2019), o estudo das habilidades fonológicas é essencial para a apropriação do SEA.

Dentro desse contexto, no decorrer desta pesquisa, estudou-se a consciência fonológica, caracterizada por ser uma dimensão da consciência metalinguística, que tem como principal objetivo oportunizar que as crianças reflitam sobre e se atentem aos sons das palavras. No caso deste estudo, especificamente, foram analisadas estratégias didáticas aplicadas com crianças pequenas, com o foco em jogos de linguagem que contemplam as habilidades da consciência fonológica. Para essa definição, foram consideradas as ideias de Morais (2019), quando afirma que a criança deve refletir desde cedo sobre as palavras, brincando com sílabas e rimas, para, então, associar a relação entre a oralidade e as letras usadas para escrever.

A isso se soma o fato de que a consciência fonológica é necessária, mas não suficiente, para que a criança atinja o princípio alfabético (Soares, 2020). Em relação a isso, a autora enfatiza que as habilidades de consciência fonológica precisam ser desenvolvidas em conjunto com as habilidades de compreensão do princípio alfabético e do conhecimento de letras. Para tanto, esse trabalho deve ser iniciado na Educação Infantil, instigando a criança a superar o realismo nominal e desenvolver a consciência de rimas e aliterações e, na sequência, desenvolver a consciência silábica, o que lhe dará condições para ter o domínio do sistema alfabético de escrita (Soares, 2016).

Seguindo os aportes teóricos, ocorreu a construção do referencial que relacionou os múltiplos conhecimentos que contribuíram para o resultado do estudo, o qual buscou



responder à seguinte pergunta: quais as potencialidades de uma sequência didática, fundamentada nos pressupostos de Morais (2019) e Soares (2020), para o desenvolvimento da consciência fonológica em crianças pequenas?

Para respondê-la, foram fundamentais a base teórica e as vivências da pesquisadora em sala de aula, a fim de que esta pesquisa fosse desenvolvida de forma qualificada. Portanto, foi organizada uma sequência didática, assentada nos estudos de Soares (2020) e Morais (2019), para que, através dos jogos de linguagem, fossem trabalhadas as habilidades fonológicas. A partir disso, a sequência didática foi aplicada no intuito de analisar as potencialidades dos jogos de linguagem no trabalho com as habilidades da consciência fonológica.

Nesses encontros, a pesquisadora teve a oportunidade de conviver com as crianças e, conseqüentemente, aprofundar-se nas práticas de alfabetização presentes no cotidiano escolar da Educação Infantil, por meio de uma observação cuidadosa da turma, recorrendo, para isso, a entrevistas, conversas, gravações e anotações no diário de bordo sobre tudo o que ocorria. Com base nesses recursos, foi possível analisar de que forma os jogos de linguagem favorecem a aprendizagem das crianças pequenas e quais são as habilidades mais potentes para a promoção de avanços nas reflexões e nas aprendizagens.

Além disso, a organização da sequência didática possibilitou desenvolver atividades tendo o texto como eixo central, como sugere Soares (2020), e, através de parlendas, poemas e músicas, trabalhar as habilidades pertinentes à faixa etária das crianças com as quais a pesquisa foi efetuada. Por meio da sequência didática aplicada, constatou-se que, nas dimensões lexical e silábica, a turma avançou em suas reflexões no decorrer dos encontros, pois a cada proposta os alunos se muniam de mais conhecimento, podendo justificar suas escolhas com segurança e refletir conscientemente sobre as palavras.

Na categoria *consciência lexical*, o uso dos jogos de linguagem oportunizou um significativo avanço no que tange às rimas, aliterações e questões sobre o realismo nominal, pois as reflexões feitas nos encontros possibilitaram às crianças enfocarem o som das palavras. Em sua maioria, os participantes compreenderam que a escrita das palavras não tem a ver com o objeto que elas representam e que sons iguais na oralidade são escritos, geralmente, da mesma forma, demonstrando maior número de acertos ao final da sequência didática. Além disso, nessa categoria, evidenciou-se que as crianças utilizaram os jogos de linguagem a seu favor, de acordo com as reflexões feitas no decorrer da sequência didática, para justificar conscientemente suas escolhas, conseguindo, portanto, alcançar os objetivos propostos nas atividades.

Por fim, na categoria *consciência silábica*, foi novamente constatado que, mesmo sendo uma habilidade fonológica mais fácil, se não for trabalhada de maneira explícita, ela não aparecerá espontaneamente nas crianças pequenas. Isso se confirma nos resultados contidos na avaliação diagnóstica e comparados com a entrevista final, mostrando que ao término da sequência didática quase todos os estudantes conseguiram alcançar o objetivo de segmentar e classificar as palavras de acordo com suas sílabas orais.



Os dados analisados nessas categorias indicam que os jogos de linguagem se apresentam potentes para o desenvolvimento da consciência fonológica em crianças pequenas, na medida em que possibilitam brincar, refletir sobre as palavras e, conseqüentemente, potencializam o processo de alfabetização. Ademais, a seqüência didática, quando estruturada e aplicada de maneira adequada, pode enriquecer o aprendizado do sistema de escrita alfabético, fortalecendo a relação entre ler e escrever. Ainda, destaca-se que, para ser positivo e ter sentido e significado, o uso da seqüência didática deve estar entrelaçado com outras práticas de alfabetização e letramento, sempre buscando formas lúdicas e prazerosas de envolver as crianças.

Evidencia-se, por fim, que o presente trabalho foi desenvolvido em apenas uma turma, num período de 10 encontros de curta duração. Diante disso, surgem novas perspectivas para a pesquisa, que pode ser continuada a partir da seqüência já estruturada e ampliada com estudantes de idades mais avançadas e em níveis escolares para além da Educação Infantil, como o 1º ano do Ensino Fundamental, alcançando as habilidades posteriores envolvidas no trabalho com a consciência fonêmica.

Em conclusão, salienta-se que todo ser humano merece uma educação de qualidade, que leve em conta suas vivências e que respeite as etapas de seu desenvolvimento. Afinal, todos têm direito a uma educação em que o aluno seja protagonista, e não um mero receptor de informações.

6. REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRADLEY, L.; BRYANT, P. Categorizing sounds and learning to read: a causal connection. **Nature**, v. 301, p. 419-421, 1983.
- CARRAHER, T. N.; REGO, L. L. B. O realismo nominal como obstáculo na aprendizagem da leitura. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 39, p. 3-10, nov. 1981.
- CARRAHER, T. N.; REGO, L. L. B. Desenvolvimento cognitivo e alfabetização. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 65, n. 149, p. 38-55, 1984.
- DIAS, A. L. **Ensino da linguagem no currículo**. Fortaleza: Brasil Tropical, 2001.
- FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G. **Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.



MORAIS, A. G. **Consciência fonológica na Educação Infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

REGO, L. L. B. Aprender a ler: uma conquista da criança ou o resultado de um treinamento? In: SEMINÁRIO SOBRE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA MATERNA: UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR, 1983a, Brasília. **Anais...** Brasília: INEP, 1983a. p. 63-70.

REGO, L. L. B. O desenvolvimento cognitivo: a alfabetização. In: CARRAHER, T. N. (Org.). **Aprender pensando**: contribuições para a educação. Recife: Secretaria da Educação do Estado, 1983b. p. 31- 115.

SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

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

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 2004.

Submetido em: **27/10/2023**

Aceito em: **29/11/2024**