

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

LEONISE SANTOS DA SILVA

**PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO A PARTIR DE JOGOS DE CONSCIÊNCIA
FONOLÓGICA EM UMA TURMA DE PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
NA CIDADE DE JAGUARÃO-RS.**

**JAGUARÃO
2024**

LEONISE SANTOS DA SILVA

**PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO A PARTIR DE JOGOS DE CONSCIÊNCIA
FONOLÓGICA EM UMA TURMA DE PRIMEIRO ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL NA CIDADE DE JAGUARÃO-RS.**

Trabalho de Conclusão do Curso de
Mestrado em Educação da Universidade
Federal do Pampa, como requisito parcial
para obtenção do Título de Mestre em
Educação.

Orientadora: Lisiane Costa Claro

**JAGUARÃO
2024**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais).

S586p da Silva, S. Leonise.

Práticas de alfabetização a partir de jogos de consciência fonológica em uma turma de primeiro ano do ensino fundamental na cidade de Jaguarão-RS. / Leonise Santos da Silva. 122 p.

Dissertação (Mestrado) --Universidade Federal do Pampa, MESTRADO EM EDUCAÇÃO, 2024.

“Orientação: Dr^a Lisiane Costa Claro”.

1.Alfabetização. 2. Jogos de palavras. 3.heterogeneidade. consciência fonológica I. Título.

LEONISE SANTOS DA SILVA

**PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO A PARTIR DE JOGOS DE CONSCIÊNCIA
FONOLÓGICA EM UMA TURMA DE PRIMEIRO ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL NA CIDADE DE JAGUARÃO-RS.**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-graduação em Educação da
Universidade Federal do Pampa, como
requisito parcial para a obtenção do Título
de Mestre em Educação

Dissertação defendida e aprovada em 27 de maio de 2025.

Banca examinadora

Profa. Dra. Lisiane Costa Claro
Orientadora
Unipampa

Profa. Dra. Hardalla santos do Valle
UFPEL

Profa. Dra. Patrícia dos Santos Moura
Unipampa



Assinado eletronicamente por **LISIANE COSTA CLARO, Professor Permanente do Programa Mestrado Profissional em Educação**, em 01/04/2026, às 12:08, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **Hardalla Santos do Valle, Usuário Externo**, em 01/04/2026, às 12:14, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **PATRICIA DOS SANTOS MOURA, Coordenador(a) de Curso**, em 01/04/2026, às 20:50, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2006338** e o código CRC **5FA1F286**.

LEONISE SANTOS DA SILVA

**PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO A PARTIR DE JOGOS DE CONSCIÊNCIA
FONOLÓGICA EM UMA TURMA DE PRIMEIRO ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL NA CIDADE DE JAGUARÃO-RS.**

Trabalho de Conclusão do Curso de
Mestrado em Educação da Universidade
Federal do Pampa, como requisito parcial
para obtenção do Título de Mestre em
Educação.

Dedico este trabalho a minha filha Laura por todo seu apoio, paciência e entendimento sobre a importância de estudar.

AGRADECIMENTO

Gostaria de expressar minha profunda gratidão a todos que contribuíram de forma significativa para a realização deste trabalho. Agradeço a Deus e ao meu anjo da guarda por tantas bênçãos e inspirações para seguir firme nos meus objetivos.

Agradeço imensamente à minha orientadora, Lisiane Claro pela orientação, paciência, dedicação e confiança ao longo de toda a realização deste estudo. Suas valiosas orientações foram essenciais para o desenvolvimento desta dissertação e para meu crescimento acadêmico e profissional.

Aos meus pais Anibal e Denise por todo amor, carinho, incentivo que me foi dado durante toda a minha trajetória escolar e acadêmica. Eles são, sem dúvidas, meu maior motivo de acreditar em um futuro melhor e dedicar-me boa parte da minha vida a estudar.

A minha irmã Natália que me auxiliou nas leituras de revisão da minha pesquisa, nos cuidados que ela teve com a minha filha, buscando-a da escola, arrumando-a e a levando ao balé nos dias das aulas do mestrado.

Ao meu esposo Matheus, pelo seu apoio, compreensão e auxílio com as tarefas de casa e os cuidados com a nossa pequena para que eu pudesse ler, estudar e escrever.

Aos professores e colaboradores do programa de Mestrado profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa que me proporcionaram uma formação de qualidade e me ajudaram a desenvolver um olhar crítico e analítico sobre o tema abordado.

A todos os participantes da pesquisa, os meus alunos do ano de 2024 do primeiro ano da EMEF Marcílio Dias, seus pais e a equipe da escola. Sem vocês este trabalho não teria sido realizado, agradeço pela disposição e comprometimento em contribuir para este estudo.

Por fim, agradeço a todos que, de alguma forma, estiveram presentes neste processo, seja com palavras de incentivo, seja com gestos de apoio, demonstrando sempre confiança no meu potencial.

A todos, meu mais sincero e profundo agradecimento.

Leonise Santos da Silva

02 de abril de 2025.

“Aquele que tem um porquê para viver
pode suportar quase qualquer como.”

Nietzsche

RESUMO

A seguinte pesquisa surgiu por meio das reflexões das práticas pedagógicas da pesquisadora e tem como objetivo compreender como as práticas de jogos fonológicos de palavras contribuem na alfabetização inicial dos alunos de uma turma de primeiro ano do ensino fundamental. Consideramos que as turmas de alfabetização são heterogêneas em relação à leitura e escrita e, com isso, precisamos pensar estratégias que contemplem a todos no processo de ensino e aprendizagem. Partindo da premissa de que os jogos de consciência fonológica contribuem com a alfabetização infantil, este trabalho instiga as práticas da pesquisadora através de uma metodologia de abordagem qualitativa com base na Sistematização de Experiências. Assim, consideramos a possibilidade de contribuir com o ensino e aprendizagem dos alunos e com o planejamento dos professores alfabetizadores por meio dos jogos fonológicos no processo de alfabetização. Como resultados da pesquisa, considera-se que os jogos de consciência fonológica são necessários para a aprendizagem inicial dos alunos. A pesquisa também evidenciou que os jogos auxiliam os alunos nas relações pessoais, pois desenvolvem o trabalho em equipe, a cooperação, a criatividade; sobretudo, contribuem nas habilidades cognitivas como fluência na leitura, escrita e desenvolvimento integral de suas habilidades em outras áreas (como Ciências e Matemática).

Palavras chaves: Alfabetização; consciência fonológica; jogos de palavras; heterogeneidade;

ABSTRACT

The following research emerged through reflections on the researcher's pedagogical practices and aims to understand how phonological word games contribute to the initial literacy of students in a first-grade elementary school class. We consider that literacy classes are heterogeneous in terms of reading and writing, and therefore, we need to think of strategies that include everyone in the teaching and learning process. Based on the premise that phonological awareness games contribute to children's literacy, this work aims to investigate the researcher's practices through a qualitative approach methodology based on the Systematization of Experiences. Thus, we consider the possibility of contributing to students' teaching and learning and to literacy teachers' planning through phonological games in the literacy process. As a result of the research, it is considered that phonological awareness games are necessary for students' initial learning. The research also showed that games help students in personal relationships, as they develop teamwork, cooperation, and creativity; above all, they contribute to cognitive skills such as fluency in reading and writing and the comprehensive development of their skills in other areas (such as Science and Mathematics).

Keywords: Literacy; phonological awareness; word games; heterogeneity;

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Ditado realizado com o aluno X.....	68
Figura 2 – Ditado realizado com o aluno Y.....	69
Figura 3 – Ditado realizado com o aluno B.....	70
Figura 4 – Ditado realizado com o aluno D.....	71
Figura 5 – Ditado realizado com o aluno G.....	71
Figura 6 – Ditado realizado com o aluno M	72
Figura 7 – Ditado realizado com o aluno F	73
Figura 8 – Ditado realizado com o aluno P	74
Figura 9 – Ditado realizado com o aluno Q	74
Figura 10 – Ditado realizado com o aluno S	75
Figura 11– Ditado realizado com o aluno H	76
Figura 12 – Ditado realizado com o aluno B.....	98
Figura 13 – Ditado realizado com o aluno D.....	98
Figura 14 – Ditado realizado com o aluno G	99
Figura 15 – Ditado realizado com o aluno M	99
Figura 16 – Ditado realizado com o aluno F	100
Figura 17 – Ditado realizado com o aluno P	101
Figura 18 – Ditado realizado com o aluno Q	102
Figura 19 – Ditado realizado com o aluno S	102
Figura 20– Ditado realizado com o aluno H	103

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1 – Foto realizada pela pesquisadora: Jogo bingo do som inicial.....	76
IMAGEM 2 – Foto realizada pela pesquisadora: Jogo bingo do som inicial.....	81
IMAGEM 3- Foto realizada pela pesquisadora: Jogo bingo do som inicial.....	81
IMAGEM 4- Foto realizada pela pesquisadora: Dado sonoro	83
IMAGEM 5- Foto realizada pela pesquisadora: Dado sonoro	87
IMAGEM 6- Foto realizada pela pesquisadora: Dado sonoro	88
IMAGEM 7- Foto realizada pela pesquisadora: caça rimas	88
IMAGEM 8- Foto realizada pela pesquisadora: caça rimas	90
IMAGEM 9- Foto realizada pela pesquisadora: caça rimas	91

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLA

ANA- Avaliação Nacional da Alfabetização

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

CEEL- Centro de Estudos em Educação e Linguagem

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação

PNE- Plano Nacional de Educação

PNAIC- Plano Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

SAEB- Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEA- Sistema de escrita Alfabética

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	21
2.1 Alfabetização e letramento: uma proposta de alfabetização.....	21
2.2 A heterogeneidade na sala de aula	33
2.3 jogos para a alfabetização: despertando a consciência fonológica por meio de jogos de palavras	38
2.4 As políticas públicas que permeiam alfabetização	47
3. METODOLOGIA	54
3.1 A pesquisa qualitativa.....	55
3.2 Sistematização de experiência	57
4. ANÁLISES DOS DADOS COLETADOS NA PESQUISA	59
4.1 Passos da sistematização de experiência	59
4.2 A realização da pesquisa.....	63
4.3 Análise dos ditados de quatro palavras e uma frase.....	66
4.4 Análise dos jogos de consciência fonológica em uma turma de primeiro ano do ensino fundamental.....	77
4.5 Contribuições dos jogos de consciência fonológica para o ensino e aprendizagem dos alunos:.....	96
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERÊNCIAS.....	105
APÊNDICES.....	111

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa aborda o tema da intervenção na leitura e na escrita a partir de jogos de consciência fonológica, considerando as possibilidades de uma proposta de alfabetização.

A ideia que permeia esse trabalho, surgiu com base nas observações e análises da prática docente da pesquisadora e, por este motivo, em especial neste texto introdutório, utilizarei a primeira pessoa na escrita - considerando a autoria desta proposta de estudo e os caminhos que me trouxeram até ela. Há mais de 3 anos leciono em turmas de alfabetização (primeiro ano) e é possível observar que são turmas heterogêneas, com diversidades em relação à leitura e escrita, conhecimento das letras, das sílabas, das palavras e a diferenças entre números, letras e objetos.

Neste sentido, houve o entendimento da relevância de uma proposta de alfabetização por meio de jogos de consciência fonológica, de modo que contribua para a elaboração de planejamentos que contemplem uma turma de primeiro ano do ensino fundamental. Estes jogos servem como complemento para o trabalho do professor, e, embora cada mestre tenha a sua maneira de alfabetizar, se aposta na relevância que os jogos têm em sala de aula com base na mediação docente. Assim, a pesquisa considera as contribuições dos jogos para a alfabetização inicial dos alunos em uma turma de primeiro ano do ensino fundamental em uma escola municipal da cidade de Jaguarão - RS.

A relevância desta pesquisa se dá, devido ao reconhecimento de que ler e escrever é um marco importante na vida de uma pessoa, pois é a partir daí que surgem oportunidades de melhor compreender o mundo que a cerca. E como fala Ferreiro e Teberosky (1986, p.11) “ensinar a ler e escrever é uma tarefa específica da escola”, mas que é preciso compreender que este processo surge muito antes do aluno ingressar na escola. Isto porque cada aluno que ingressa na escola traz consigo uma bagagem cultural diversificada, pois ele vive em uma sociedade letrada, e, tudo o que precisamos fazer, requer um certo conhecimento sobre a existência de um sistema gráfico. Por exemplo: ir ao mercado, ir na padaria, ir ao posto de saúde, etc. Então, na escola o aluno vai aprimorar seus conhecimentos para melhor viver em sociedade e para melhor compreender o mundo que o cerca - por meio da língua.

Além disso, defendo que a alfabetização é o início da jornada estudantil, pois é a partir desse contexto escolar e da familiaridade com a escrita, com a compreensão

do que leu, do que visualizou, que os alunos vão avançando no ensino fundamental, ensino médio e ensino superior.

Porém, nem todos os alunos avançam no mesmo nível de compreensão e, dessa forma, é interessante oportunizar a eles maneiras de compreender a alfabetização por meio de atividades lúdicas como os jogos individuais ou de grupos, em que os alunos possam desenvolver as aprendizagens brincando; assim, auxiliando também o planejamento do professor.

Pensando nas possibilidades de contribuição com o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos de primeiro ano, observa-se o que nos diz Vygotski, (2001) sobre o desenvolvimento do pensamento infantil, ele se dá a partir dos conceitos científicos trabalhados na escola. Partindo dessa ideia, percebe-se a importância que tem o planejamento do professor, pois ele é um suporte que busca promover auxílios para que os alunos aprendam e desenvolvam os conceitos científicos. O aluno percebe as letras, os números no seu cotidiano, mas é na escola que ele vai entender o porquê e como os usamos.

Antes de evidenciar a pergunta central desta proposta de pesquisa, que logo será evidenciada, levanto algumas questões que me instigam a elaboração central da questão a ser considerada. Como por exemplo: mas, então, o que é alfabetizar? Como podemos alfabetizar os alunos? quais instrumentos são necessários para melhor ensinar o ato de ler e escrever? Como usar os conhecimentos prévios dos alunos nas aulas de alfabetização? Há um caminho ideal para se consolidar? Quais estratégias? Enfim, são muitos questionamentos que abarcam essa ideia e serão pensados nesta pesquisa.

Partindo da premissa que os jogos de consciência fonológica são uma ferramenta que auxiliam os professores no processo de alfabetização, este trabalho se justifica a partir da oportunidade de pesquisar e contribuir com o planejamento de docentes que atuam em turmas de alfabetização. Pois, considero que com os jogos, temos a oportunidade de apresentar as letras, as palavras, a escrita convencional com base no lúdico, por meio da interação com os colegas e com a própria professora que durante os jogos passa a ser a mediadora da aprendizagem.

De acordo com Moraes (2012), o uso dos jogos de palavras contribui com a ação das crianças em brincar com as palavras sem que tenham que treinar famílias silábicas e consciência fonêmica. Dessa forma, com os jogos de palavras os alunos têm contato com a escrita sem que ela seja convencional e maçante.

Kishimoto (1993, p. 102) defende que “o papel educativo do jogo é facilitar o conhecimento espontâneo e que quando os elementos são desenvolvidos livremente pela criança, tem efeitos positivos no desenvolvimento cognitivo, no social e moral”.

Ao considerar estes efeitos, a presente pesquisa investigará as práticas de ensino com jogos de palavras e sua contribuição na alfabetização dos alunos de 1º ano. Este fenômeno origina-se de uma inquietação que abarca os pensamentos da pesquisadora, pois, na prática docente, observo que as crianças, demonstram além de dificuldades em desenvolver as habilidades de leitura e escrita, as dificuldades em compreender regras. Assim, acredito que os jogos são uma oportunidade para os alunos desenvolverem seus potenciais.

O interesse pela temática desta pesquisa, surgiu no ano de 2013 quando eu cursava Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA e atuava como bolsista pelo Programa Institucional de bolsa de Iniciação à docência - PIBID Alfabetização e Educação Inclusiva. Nas reuniões do PIBID, nossa orientadora comentava acerca da importância dos jogos durante o processo de alfabetização. Em especial, falávamos dos jogos de consciência fonológica para estimular a alfabetização. Tratavam-se dos denominados “Jogos da caixa amarela” que o governo federal disponibilizou para todas as escolas no ano de 2011. Esses jogos foram desenvolvidos pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) para auxiliar os professores com exemplos de ferramentas de ensino que favorecem a aprendizagem do sistema alfabético de escrita. Essa caixa contém 10 jogos que contribuem para a alfabetização de forma lúdica e dinâmica e foram voltados para o ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º ano). Conforme Moraes, explica em seu livro:

[...] No conjunto daquela “caixa” de que tantos gostam, encontramos vários jogos fonológicos, como o Batalha de Palavras (que leva a refletir sobre os tamanhos das palavras), os jogos de rimas (Trinca Mágica e Caça-rimas), outros, como o Bingo dos Sons Iniciais e o Dado Sonoro (nos quais se analisam aliterações nas primeiras sílabas das palavras “cantadas”), e o Palavra dentro de Palavra (no qual os alunos devem descobrir, por exemplo, que dentro da palavra tucano está a palavra cano). (Moraes, 2008 p. 72)

Sobre esses jogos referidos acima, lembro de ter jogado com os colegas do PIBID, assim com o professor da escola na qual eu participava como bolsista: jogávamos com os alunos da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE)

e com os demais colegas que os utilizavam nas suas respectivas salas. Nas reuniões semanais, o autor/idealizador da elaboração desses jogos era sempre citado.

Atualmente trabalho como professora alfabetizadora no município de Jaguarão/RS, lecionando em uma turma de 1º ano do ensino fundamental e uma das ferramentas de ensino que utilizo em minhas aulas são esses jogos da caixa amarela.

Como alfabetizadora, percebo que esses jogos são fundamentais para complementar o trabalho do professor, pois eles além de promoverem conhecimentos acerca do sistema alfabético de escrita, da formação de sílabas e de palavras, contação de sílabas e escrita, promovem o trabalho em equipe, bem como a utilização de regras que também é fundamental nessa idade em que os alunos se encontram nesta fase escolar.

[...] o jogo cria e enriquece o imaginário das crianças e torna as tarefas, mais ou menos complicadas, num desafio a atingir. Assim sendo, o jogo torna-se uma actividade com seriedade, na medida em que está sujeito a regras e tem como finalidade um objectivo. O educador tem uma acção fundamental na adaptação das regras, do espaço, dos materiais e dos objectivos do Jogo. (Duarte, 2009 p.14)

Portanto, os jogos de consciência fonológica em sala de aula enriquecem o trabalho do professor, pois ampliam as possibilidades de aprendizagem dos alunos e o professor tem o domínio de modificar, evidenciar, o objetivo que pretende para desenvolver as aprendizagens nos alunos.

Cada professor tem a sua metodologia de trabalho e a maneira como procede às suas aulas, mas qual seria a melhor maneira de ensinar a leitura e a escrita para uma criança de 1º ano? De acordo com Moraes (2008) não haverá uma única resposta para essa questão tanto para a alfabetização como para as demais áreas do conhecimento.

O que um professor, individualmente, ou um grupo de educadores, pode considerar “a melhor opção didática” vai depender de uma série de fatores, que não têm a ver apenas com a perspectiva teórica a que se filiam, mas com questões ideológicas e filosóficas, juízos de valor que adotam no dia a dia etc. (Moraes, 2008, p. 81)

Para discorrer sobre a questão metodológica do professor é importante que nós, enquanto docentes, pensemos e repensemos a nossa prática; pois, assim, é uma forma de avaliarmos a maneira como estamos lecionando e quais meios estamos usando para os alunos desenvolverem suas habilidades. Precisamos estar em

constante processo de formação, inovações e reflexões para que as nossas aulas não fiquem rotineiras e metodologicamente defasadas com o tempo.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (Nóvoa, 1991, p.14)

Deste modo, o professor ao se reconectar com as suas experiências, com os conhecimentos adquiridos no decorrer dos anos em que leciona, amplia seus horizontes e tem a oportunidade de buscar outros meios para que os alunos aprendam e desenvolvam suas habilidades como pesquisar e elaborar recursos didáticos que promovam aprendizagem de forma lúdica e prazerosa.

De acordo com Moraes (2008), a partir das experiências de alfabetização, os professores vão desenvolvendo habilidades fundamentais que permitem tomar boas decisões em relação às suas aulas.

Partindo da experiência em sala de aula, com um entendimento de que os jogos de consciência fonológica são ferramentas pois auxiliam na metodologia de sala de aula e facilita o processo de aprendizagem dos alunos, consideram-se as atividades desenvolvidas através da ludicidade e, com isso, se oportunizam meios de aprendizagens interessantes e dinâmicas nas turmas de alfabetização.

De acordo com Kishimoto (1994) quando a criança está jogando não pensa nos conhecimentos que vai adquirir, ela age de forma voluntária. O ato de jogar é uma forma de brincadeira e quando a criança brinca ela não busca um determinado conhecimento: ela deseja brincar, interagir e ganhar o jogo. Porém, involuntariamente está adquirindo habilidades em relação à escrita, a consciência fonológica, ao contar, calcular etc.

Para jogar corretamente, o aluno precisa aprender o que deve ou não fazer, ou seja, as regras do jogo. Por exemplo, o jogo “bingo do som inicial” é um jogo que tem por objetivo identificar palavras que comecem com a mesma sílaba que tem na cartela (figura e palavra). O aluno precisa compreender os sons das sílabas para marcar na sua cartela corretamente. Mesmo que o aluno ainda não reconheça os sons das sílabas, ele fará um esforço para compreendê-las e no desenrolar do jogo conseguirá fazer e se motivará a tentar de novo. O professor irá mediar esse jogo apresentando suas regras, como irá proceder o jogo, pedindo que os alunos identifiquem as figuras,

separando os alunos em grupo, etc. A medição é central na aprendizagem infantil, pois é através dela que as funções superiores do indivíduo se desenvolvem. Assim:

O uso de meios artificiais - a transição para a atividade mediada - muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar. (Vygotski, 1991, p.40)

Por isso, como professores, precisamos entender que a mídia está transformando a vida social das pessoas, os alunos vivem com celular, tablets e televisão. Estamos numa era de muitos programas virtuais de filmes e séries, jogos virtuais e *youtubers*. Diante disso, como vamos esperar que os alunos fiquem 4 horas sentados em uma sala de aula somente escrevendo e fazendo atividades no caderno?

Analisando esse contexto, precisamos ampliar nossos meios de conhecimentos e utilizar recursos atrativos e dinâmicos aos alunos promovendo a interação e as aprendizagens a partir de jogos, sejam eles online ou manuais.

Diante da problemática aqui apresentada, a **questão fundamental desta pesquisa** é: “Como as práticas com jogos fonológicos de palavras contribuem na alfabetização em uma turma de 1º ano ensino fundamental a partir da mediação da professora?”.

O **objetivo geral** da pesquisa é compreender como as práticas de jogos fonológicos de palavras contribuem na alfabetização inicial dos alunos de uma turma de primeiro ano do ensino fundamental.

Especificamente, a pesquisa busca:

- 1) Perceber as aprendizagens que os jogos de consciência fonológica proporcionam à alfabetização inicial na turma de primeiro ano do ensino fundamental.
- 2) Entender os níveis de escrita a partir da heterogeneidade presente na sala de aula.
- 3) Apresentar o percurso das políticas públicas para a Alfabetização Infantil.
- 4) Observar os avanços nas aprendizagens de escritas a partir das análises do ditado de quatro palavras e uma frase.
- 5) Refletir sobre a utilização dos jogos de consciência fonológica no planejamento da professora pesquisadora.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo apresenta as bases teóricas da pesquisa. Abordaremos a dimensão conceitual de Alfabetização e Letramento, além de uma breve contextualização do que fala a BNCC sobre a alfabetização e o ato de alfabetizar e quais implicações são consideradas satisfatórias para o processo de alfabetização.

2.1 Alfabetização e letramento uma proposta de alfabetização

Nesta seção, serão abordados os conceitos de alfabetização, relacionando-os com o letramento a partir da contextualização das experiências da professora pesquisadora. Citarei o que diz a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sobre os processos de alfabetização inicial das crianças e quais contribuições alguns autores trazem referente ao ato de alfabetizar.

Considerando o entendimento de que alfabetizar é uma ação que tem como premissa ensinar a ler e escrever e letramento é a compreensão desse ato de ler a partir das vivências em sala de aula e na sociedade. Neste texto aqui, vamos contextualizar as experiências da própria pesquisadora.

Quando os alunos ingressam no primeiro ano do ensino fundamental aos 6 anos de idade, eles chegam cheios de expectativas, medos, empolgação e insegurança. Tudo é novidade, há muitas curiosidades: o que vou aprender? Como vou aprender? Posso brincar? Como é a escola? Como a mesma funciona? O que posso ou não fazer? Etc. e muitas vezes eles chegam resistentes às regras de ouvir, compreender e realizar as atividades, pois na educação infantil os alunos tem mais “liberdade” para usar os espaços de sala de aula e promover o que gostariam de fazer. Os pais também estão cheios de curiosidades, medos e inseguranças em relação ao primeiro ano do ensino fundamental.

Dessa forma, o professor alfabetizador precisa ter um olhar de compreensão, de acolhimento com essa turma que acabou de chegar no ensino fundamental, precisa pensar e elaborar seu planejamento de uma maneira que englobe as competências a serem desenvolvidas, mas também que acolha e desperte interesse. Precisa organizar a sala de aula, os recursos, as atividades sempre buscando esse olhar perceptivo.

Por vezes, é preciso ensinar o uso do lápis de escrever, a ideia de escrita da esquerda para direita, de cima para baixo, apresentar o alfabeto, as vogais, as consoantes, as palavras, os textos, os números, o quadro, a lousa, o nome e o som de cada letra, o ouvir, o compreender, o questionar etc.

Ser alfabetizador é uma tarefa que requer muitas habilidades, conhecimentos e paciência. Partindo da minha prática docente, gosto de trabalhar com músicas estilo parlendas, pois é algo que já está enraizado no pensamento dos alunos e partir da compreensão daquilo que já se sabe parece-me a melhor forma de ensinar o sistema alfabético da escrita.

Que uma criança não saiba ainda ler, não é obstáculo para que tenha ideias bem precisas sobre as características que deve possuir um texto escrito para que permita um ato de leitura. Quando apresentamos às crianças diferentes textos escritos em cartões e lhes pedimos que nos dissessem se todos esses cartões “servem para ler” ou se existem alguns que “não servem”, observamos dois critérios primordiais utilizados: que exista uma quantidade suficiente de letras e que haja variedade de caractere. (Ferreiro e Teberosky, 1986, p.39)

O trabalho com textos ou cantigas populares é uma ferramenta que proporciona aos alunos o contato com a língua escrita, pois ao “ler” as palavras do texto os alunos se conectam com a música que eles já ouviram em um determinado momento de sua vida e, a partir disso, perceber noções da própria escrita: uma palavra tem mais de uma letra, que as letras têm um som que ao se unir com outras letras vão formando sons, que em uma palavra podemos repetir algumas letras, que algumas letras sozinhas não fazem um som compreensível para a escrita e etc. Como nos diz Soares (2022, p. 34): “o texto é o eixo central do processo de alfabetização”, porque ele interliga alfabetização e letramento.

Trazendo para alfabetização leituras que fazem parte do nosso meio social é uma maneira de alfabetizar e letrar porque o aluno percebe a escrita a partir de algo que faz parte ou fez parte da sua vida em sociedade. Seja a cantiga escutada/ cantada em casa, com a família ou na escola de educação infantil, no *youtube kids*, em algum desenho. As músicas, acredito, fazem parte das nossas vidas e quando criança a tendência é sempre cantar, cantarolar para desenvolver a linguagem do bebê. Então, as cantigas como atividade de sala de aula é algo concreto para o desenvolvimento da aprendizagem de leitura e escrita.

De acordo com Soares (2022) alfabetização e letramento são termos associados que tratam sobre a aprendizagem inicial da escrita não somente como aprendizagem tecnicamente, mas sim uma introdução da criança às práticas sociais da língua escrita. Ainda para Soares (2022) há três facetas sobre as propostas de aprendizagem inicial da língua escrita: A primeira diz respeito ao termo alfabetização como um processo que envolve a aprendizagem das correspondências entre letras e sons, a decodificação de palavras e a capacidade de entender e produzir textos escritos. Ela enfatiza que a alfabetização não é apenas um conjunto de técnicas e habilidades, mas um processo complexo que envolve o desenvolvimento de competências cognitivas e sociais. A segunda e a terceira dizem respeito ao letramento na qual cita a interação, a compreensão, funções e valores atribuídos à escrita no contexto social.

A aprendizagem inicial da língua escrita é um fenômeno extremamente complexo: envolve duas funções da língua escrita- ler e escrever- que, se se igualam em alguns aspectos, diferenciam-se em outros; é composto de várias facetas- aqui consideradas como faceta linguística, faceta interativa e faceta sociocultural- que se distinguem quanto à sua natureza, ao mesmo tempo que se complementam como facetas de um mesmo objeto; é estudado e investigado fracionado em duas diferentes funções e facetas, cada uma delas assumida, isoladamente, como objeto de determinada ciência. (Soares, 2022 p. 32)

São muitos os desafios que permeiam o ensino da leitura e escrita, é um processo complexo que envolve não só ouvir, analisar as palavras “lidas”, reconhecer cada letra e seu respectivo som, mas a sua função no todo.

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. Como aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/201029, “os conteúdos dos diversos componentes curriculares [...], ao descortinarem às crianças o conhecimento do mundo por meio de novos olhares, lhes oferecem oportunidades de exercitar a leitura e a escrita de um modo mais significativo”. (Brasil, 2010)

É no ensino fundamental que se ampliam as noções orais e escritas que os alunos já vivenciaram em casa e na educação infantil. Nos primeiros anos é que os alunos irão se familiarizar com o sistema de escrita, com a consciência fonológica, com o alfabeto utilizado no Brasil e suas variadas formas gráficas e formação de

palavras. Deste modo, as crianças vão aprendendo a codificar e decodificar a escrita. Como nos diz a Base Nacional Comum Curricular na página 92:

Assim, alfabetizar é trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante. Para isso, é preciso conhecer as relações fono-ortográficas, isto é, as relações entre sons (fonemas) do português oral do Brasil em suas variedades e as letras (grafemas) do português brasileiro escrito. Dito de outro modo, conhecer a “mecânica” ou o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever significa, principalmente, perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas), o que envolve consciência fonológica da linguagem: perceber seus sons, como se separam e se juntam em novas palavras etc. Ocorre que essas relações não são tão simples quanto as cartilhas ou livros de alfabetização fazem parecer. Não há uma regularidade nessas relações e elas são construídas por convenção. Não há, como diria Saussure, “motivação” nessas relações, ou seja, diferente dos desenhos, as letras da escrita não representam propriedades concretas desses sons.

Com base neste entendimento, alfabetizar é ensinar o sistema alfabético de escrita e proporcionar que os alunos leiam e compreendam o que leram. Trata-se de familiarizar os alunos com diferentes materiais de uso cotidiano para que se parta de uma ideia já consolidada para a noção de escrita.

A partir das contribuições da teoria da Psicogênese da escrita, podemos compreender o ato de alfabetizar não como uma cópia de códigos (letras e fonemas isolados), mas sim como uma apropriação de um sistema notacional.

A perspectiva evolutiva adotada pela teoria da psicogênese pressupõe que, para dominar o SEA, a criança (ou jovem ou adulto alfabetizando) precisa “desvendar a esfinge”, compreendendo as propriedades do alfabeto como sistema notacional. (Moraes, 2012, p.33)

Ainda nessa perspectiva, segundo Moraes (2012) o aluno precisa decifrar duas questões principais: o que as letras representam? E como as letras criam representações? e isso se dá partindo do próprio sujeito, dependendo do nível de desenvolvimento em que se encontra.

O professor é o condutor da aprendizagem do aluno, é ele quem vai mostrar os meios para que o educando em seu interior compreenda a leitura e escrita. E como se faz isso? A partir das atividades de sala de aula. Para o aluno é tudo novidade e ele precisa conhecer e compreender quais são as letras do alfabeto que utilizamos para escrever e suas grafias, a estrutura de como formar uma palavra, que as letras

podem se repetir dentro de uma mesma palavra, as combinações de sílabas, enfim, várias estratégias com a finalidade de contribuir com o aluno para que ele consiga compreender internamente. Nesta perspectiva,

as autoras da psicogênese da escrita assumiram que um novo conhecimento sobre o sistema alfabético não surge, simplesmente, do exterior, a partir de informações transmitidas pelo meio (a escola, a professora), mas é fruto da transformação que o próprio aprendiz realiza sobre seus conhecimentos prévios sobre o mesmo SEA, ao lado das novas informações com que se defronta e que não se encaixam naqueles conhecimentos prévios. (Moraes, 2012, p.31)

Com isso, pensar as práticas de sala de aula a partir da ideia de que os alunos são sujeitos que estão em constante construção e transformação e que o meio pode interferir para que o aluno, internamente, compreenda e assimile aquilo que está aprendendo é uma boa maneira de fazer da sala de aula um lugar de interação e de trocas entre professor e aluno e vice-versa.

Neste íterim, a alfabetização e letramento são um conjunto de ações que promovem a compreensão da leitura e da escrita. Quando ensinamos aos alunos as palavras, as letras, o som das letras, a maneira de escrever (da esquerda para a direita, de cima para baixo e etc.) precisamos associar essa escrita convencional aos meios sociais aos quais a educação está vinculada, seja através de canções, poemas, histórias e afins.

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (Soares, 2003, p.10)

Essas reflexões nos sugerem um pensar sobre a prática docente e as vivências em sala de aula, sobre como estamos conduzindo nossas aulas de alfabetização; como estamos buscando desenvolver as competências e habilidades dos alunos; se levamos eles a pensar a leitura e escrita a partir daquilo que é de seu convívio, como músicas, histórias ou até mesmo receitas; ou, se partimos de letras e sílabas isoladas.

Trata-se de um movimento sobre pensar as práticas de alfabetização e não uma crítica aos métodos de ensino que alguns professores adotam. Cada sala de aula é única, cada professor tem à sua maneira de educar e elaborar os conhecimentos junto a cada ano do ensino fundamental. Cabe aqui ressaltar a importância de estarmos sempre refletindo o nosso planejamento e as pautas que permeiam as nossas salas de aula.

Alfabetizar letrando, como nos diz Soares (2022) é ensinar a ler e escrever como um todo e não por partes fragmentadas. O aluno precisa ler e compreender aquilo que está decifrando, para isso, ele precisa estar envolvido, a leitura e a escrita precisam ter um significado.

A ideia de letramento de acordo com Soares (2003) surgiu no Brasil em meados dos anos 1980. A diferença entre alfabetização e letramento se dá por meio das práticas que as envolvem: alfabetização, aprendizagem do sistema alfabético de escrita e letramento, um conjunto de costumes e hábitos que envolvem a leitura e a escrita em uma sociedade.

Entendo que letramento são práticas sociais da escrita e que nós vivemos em um mundo letrado. Tudo tem informação escrita, como por exemplo: na televisão com propagandas, na rua com a identificação dos nomes dos lugares, como padaria, supermercado, postos, escola, nome de ruas, e lugares públicos. Percebemos também estas informações nas roupas, pois a maioria têm um logotipo com escrita, nos brinquedos (pois eles têm algo escrito ou suas caixas vêm carregadas de informações), nas embalagens de biscoitos e salgados, nas caixas de suco, na mamadeira do bebê vem o logotipo da marca e algumas outras informações escritas, etc. Enfim, já nascemos em uma sociedade com muitas informações escritas e com a tendência a ler e perceber as letras.

O aluno precisa conhecer o símbolo (letra) e compreender o seu significado dentro de uma escrita e é na escola que essas práticas vão ser desenvolvidas através das atividades de sala de aula. O professor precisa favorecer ao aluno esse conhecimento dos símbolos e suas relações com a escrita, de maneira que a ação de letrar e a de alfabetizar estejam vinculadas.

A alfabetização, como processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica, foi, assim, de certa forma obscurecida pelo letramento, porque este acabou por frequentemente prevalecer sobre aquela, que, como consequência, perde sua especificidade. (Soares, 2003, p. 7)

A crítica acima, se refere especialmente às práticas de letramento as quais desconsideravam as estratégias e o próprio objeto da alfabetização, necessários ao processo do ler e escrever em sua aprendizagem nos anos 90 no Brasil. A autora evidencia a necessidade de não permitir a perda de especificidade da alfabetização o que, inclusive, contribui com o fracasso na aprendizagem, incluindo no ensino da língua escrita nas escolas do país. Assim, alfabetização e letramento são dois conceitos diferentes, mas que caminham juntos para auxiliar no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Como já citado, as crianças vivem num mundo letrado, cercado de informações que exigem o ato de ler e escrever.

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. (Soares, 2003, p. 10)

Assim, alfabetização é o ato de ler e escrever com compreensão a partir da interação do meio com o sujeito, professor e aluno. O professor, através de sua prática, estimula o aluno a conhecer e compreender os significados do sistema alfabético de escrita, escrevê-los e lê-los. E essa interação de sala de aula precisa ter um sentido para o aluno, pois só falar e realizar atividades isoladas não faz sentido para o aluno e isso dificulta a sua aprendizagem. Como nos diz Soares (2023, p.20) “o conceito de alfabetização é um conjunto de habilidades que o caracteriza como um fenômeno de natureza complexa, multifacetado”.

A partir desse entendimento, compreendemos que a alfabetização é um processo complexo que envolve muitas questões referentes ao aprendente e também envolve o entorno em que ele está inserido. De acordo com Soares (2023, p.21), “o sucesso ou fracasso da alfabetização relaciona-se com o estágio de compreensão da natureza simbólica da escrita em que a criança se encontra”.

Para uma alfabetização de sucesso, é necessário além de toda a questão cognitiva da criança, a maturidade de compreender os diferentes significados dos sons das letras, pois uma mesma letra pode ter mais de um som e de acordo com a

sílaba que se quer unir fará outro som. A criança precisa dissociar o que se fala com a maneira que vamos escrever tal palavra.

O processo de alfabetização é, fundamentalmente, um processo de transferência da sequência temporal da fala para a sequência espaço-direcional da escrita, e, de transferência da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita (cf. Silva, 1981). É, sobretudo, essa segunda transferência que constitui, em essência, a aprendizagem da leitura e da escrita: um processo de estabelecimento de relações entre sons e símbolos gráficos, ou entre fonemas e grafemas. (Soares, 2023, p. 23)

Então, a alfabetização é um processo bem complexo, e, cabe às pessoas envolvidas com a criança na fase de compreensão da leitura e escrita, estimular e guiar o caminho para que ela consiga compreender este pensar.

Na alfabetização é preciso levar em consideração as questões políticas que envolvem as escolas. A cada governo surge uma nova política sobre a alfabetização, mas as demandas são sempre as mesmas: a questão do analfabetismo e sobre as dificuldades no ciclo de alfabetização. As maneiras de alfabetizar surgem de acordo com as filosofias políticas de cada partido que está governando o país.

Muito se fala nos problemas de baixo rendimento dos alunos e nas dificuldades que os alunos apresentam em relação à leitura e escrita, mas onde e o que podemos apontar como as causas dessas dificuldades? Considero que cabe aos governos pensarem melhor nas estruturas das escolas, nas contribuições com os professores, na valorização dos mesmos, nas melhores condições de trabalho e na formação dos professores.

Quando se fala em formação dos professores, cito os alfabetizadores pois é preciso que haja um preparo para que estes consigam melhor contribuir com a construção dos conhecimentos dos alunos.

A formação do alfabetizador - que ainda não se tem feito sistematicamente no Brasil - tem uma grande especificidade, e exige uma preparação do professor que o leve a compreender todas as facetas (psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística) e todos os condicionantes (sociais, culturais, políticos) do processo de alfabetização, que o leve a saber operacionalizar essas diversas facetas (sem desprezar seus condicionantes) em métodos e procedimentos de preparação para a alfabetização e em métodos e procedimentos de alfabetização, em elaboração e uso adequados de materiais didáticos, e, sobretudo, que o leve a assumir uma postura política diante das implicações ideológicas do significado e do papel atribuído à alfabetização. (Soares, 2023, p. 28)

Para o professor alfabetizador é interessante ter formações continuadas com cursos, leituras e a participação nos projetos que surgem a partir das políticas públicas em educação, como foi o PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) que teve início em 2012 e tinha como meta alfabetizar todas as crianças até o final do 3º ano do ensino fundamental. Nesta proposta, houve vários encontros, trocas de experiências entre os professores, as escolas receberam jogos e livros de literatura buscando a inovação e uma melhoria no ensino. Agora temos o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada que tem como objetivo alfabetizar todas as crianças até o final do 2º ano do ensino fundamental (Brasil, 2024). Será que terá encontros de professores?

Entendo que é preciso oportunizar aos professores meios de aprimorarem suas práticas e as demandas que chegam nas escolas. O professor sobrecarregado não consegue administrar corretamente a sua prática, e, dessa forma, o ensino fica prejudicado. As demandas são muitas e faltam capacitações que sejam de acordo com a sala de aula, com assuntos do cotidiano escolar, como planejamento, Base Nacional Comum Curricular, estratégias, trocas de experiências entre outras questões.

A BNCC (Brasil, 2017) é um documento com teor normativo que possui dez competências necessárias para o ensino e aprendizagem, porém ela é bem complexa de ser analisada, visto que, é bem extensa e os conteúdos são em formatos de objetivos, na qual, necessita ser interpretado. Dessa forma, seria interessante formações entre professores para trocar ideias e esclarecimentos sobre conteúdos e atividades.

Pensar nos desafios da alfabetização é importante considerar a troca de experiência entre os professores para que todos possam se engajar no processo de ensino e aprendizagem. O que é importante o aluno saber? O que ele precisa entender? Quais as estratégias necessárias e realizadas em cada sala de aula. Quais as habilidades e competências precisa ser desenvolvida em cada ano do ensino fundamental. As diversidades presentes na sala de aula são muitas e nas formações há essa troca de informações que são importantes para o bom andamento no ano escolar.

Para pensar em uma alfabetização de qualidade tem-se que levar em consideração todas as coisas que envolvem o ato de ensinar a ler e escrever, a

maneira como se aprende, as condições da escola e de vida de cada um dos indivíduos, as formações de professores, os planejamentos. Para Soares (2023, p. 60): “em busca de uma ideologia e de uma política para a alfabetização da criança brasileira. É o que nos falta.”

Pensar a alfabetização é algo muito relevante, mas levando os alunos a entenderem o uso da língua escrita, fazendo-os compreender o que é e o porquê na sua vida social. Com efeito, Soares (2023, p. 63) aponta que “alfabetização não é apenas aprender a ler e escrever”, pois quando falamos sobre alfabetização, é preciso pontuar que para alfabetizar precisamos também falar em letramento, em letrar.

É necessário reconhecer que a alfabetização entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita distingue-se de letramento entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais: distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos. (Soares, 2023, p.64)

A alfabetização e letramento são dois conceitos diferentes, mas que caminham juntos. Um ensinando os códigos da escrita e o outro fazendo refletir esses códigos no cotidiano. A criança vai desenvolvendo essas habilidades articulando os conhecimentos do sistema de escrita com as práticas sociais em que ela está inserida.

Assim, alfabetização e letramento são dois termos distintos, mas que se complementam. Enquanto em um os alunos aprendem o sistema convencional da escrita, os posicionamentos de leitura, escrita e os meios necessários para essa aprendizagem, o outro se ocupa de tratar da inserção desse aprendizado nos meios sociais e das diferentes habilidades que podem ser utilizadas na vida do indivíduo.

Alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização- a aquisição da tecnologia da escrita-não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita. (Soares, 2020, p. 27)

É na sala de aula que o professor alfabetizador proporciona os meios para que a alfabetização e o letramento se encontrem, através de atividades que promovem essa interação. O conceito de letramento é muito amplo, pois as práticas sociais que

envolvem os diferentes sujeitos são diversificadas dependendo do meio em que cada um vive. Portanto, devemos pensar estratégias de envolver questões sociais de variados gêneros para que possamos contemplar as heterogeneidades que encontramos na sala de aula.

Qual seria uma boa maneira de trabalhar alfabetização e letramento? Conforme já foi citado, o texto deve ser a prioridade na alfabetização, pois de acordo com Soares (2022) alfabetização e letramento são duas peças que se completam e para isso é preciso ter uma articulação que envolve os dois conceitos.

A utilização de textos nas aulas de alfabetização é uma oportunidade de unir as duas ideias que têm diferentes significados, mas levam para o mesmo fim. Então o professor precisa pensar em um texto que esteja de acordo com a cognição de sua turma e que desperte o interesse dos alunos, para assim, elaborar suas atividades. A partir do texto podemos criar várias estratégias de aprendizagem: conhecimento das letras, sons de letras, formações de palavras, sílabas, escrita espontânea, interpretações do próprio texto, entre muitas outras ideias.

Precisamos levar em conta que estamos diante de crianças que têm suas ideias e concepções sobre o mundo e sobre a escrita. Cada uma com a sua bagagem cultural que provém de suas famílias e culturas. E todos dentro de uma mesma sala de aula. É possível ter o mesmo planejamento para todos? Como professora, a minha resposta é sim. Mesmo variando a mesma atividade conforme níveis de escrita, em determinados momentos é necessário que atividades diferenciadas sejam feitas por níveis de escrita. Assim contemplamos o princípio da heterogeneidade de conhecimentos, conforme Telma Ferraz Leal (2023), do mesmo grupo de pesquisa de Artur Gomes de Moraes (2012).

Diagnosticar o nível de compreensão da escrita em que se encontram as crianças têm, para a ação educativa de alfabetizar em situação escolar, objetivos pedagógicos: a partir desse diagnóstico, podem ser definidos procedimentos de mediação pedagógica que estimulem e orientem as crianças a progredir, a avançar de um nível ao seguinte [...] (Soares, 2020, p. 57)

Nessa mesma perspectiva de analisar as escritas de cada aluno e identificar os níveis de escrita em que cada um se encontra, percebemos a importância desses momentos, pois aquilo que a criança escreve tem um sentido para ela e partir dessa ideia do aluno é uma estratégia interessante para o planejamento do professor.

Quando uma criança escreve tal como acredita que poderia ou deveria escrever certo conjunto de palavras, está nos oferecendo um valiosíssimo documento que necessita ser interpretado para poder ser avaliado. (Ferreiro, 2011, p.10)

O professor deve considerar a escrita dos alunos a fim de proporcionar meios para que avancem em seus níveis com o auxílio do professor. Nesta pesquisa busca-se compreender se os jogos de palavras são uma boa ferramenta de ensino para ajudar o aluno nesse processo de troca de níveis.

Alguns jogos de palavras, com base na utilização de parlendas, por exemplo, são uma ferramenta de ensino que propiciam o despertar da consciência fonológica de uma maneira lúdica e as crianças, por mera curiosidade, acabam tendo interesse sobre as escritas que encontram no seu dia-a-dia e, com isso, oportunizamos os alunos a “brincar com as palavras de modo a compreender as suas partes orais e escritas” (Morais, 2012).

Com os jogos de palavras, a criança tem a oportunidade de se utilizar da escrita a fim de despertar a compreensão do que se ouve com o que se escreve como, por exemplo, no jogo dado sonoro¹ que oportuniza aos alunos conhecer palavras que possuem a mesma sílaba inicial, pois para alguns alunos eles têm dificuldades de entender que com uma sílaba podemos escrever diversas palavras. Esse jogo consiste numa cartela numerada com oito imagens de animais e cartinhas com imagens de outros objetos e suas palavras. Os alunos ao jogarem o dado precisam verificar o nome do animal e qual é a sílaba inicial da palavra, após escolher uma cartinha que tenha o mesmo som inicial.

E esse tipo de jogo pode fazer com que os alunos compreendam a sonoridade de cada palavra e de acordo com (Soares, 2022, p.77) a consciência fonológica é a capacidade de refletir sobre os segmentos sonoros da fala.

O desenvolvimento da consciência fonológica associa-se à aprendizagem das letras. Inicialmente, a criança aprende que a palavra é uma cadeia sonora representada por uma cadeia de letras, e compreende a diferença entre o significante e o significado - *consciência lexical*. Em seguida, a criança torna-se capaz de segmentar a cadeia sonora da palavra em sílabas, e representa as sílabas por conjuntos de letras - *consciência silábica*. Finalmente, ela identifica fonemas nas sílabas e os representa por letras - *consciência fonêmica*. (Soares, 2022, p.78)

¹ Dado Sonoro é um dos jogos disponibilizados nas escolas pelo CEEL. Este jogo tem como um dos objetivos desenvolver a consciência fonológica a partir de segmentações de sílabas iniciais de palavras.

Então, antes das crianças compreenderem a palavra em si elas vão percebendo partes como o reconhecimento das letras, a consciência das sílabas para depois entender a palavra como fonte sonora daquilo que falamos e com os seus significados. Com isso, nessa fase inicial é preciso que se “realizem atividades que salientem os sons das palavras através de rimas e aliterações”. (Soares, 2022)

Por fim compreendo que a alfabetização e letramento precisam ser trabalhadas conjuntamente, o professor alfabetizador precisa pensar a sua prática e elaborar estratégias que contribuem para a aprendizagem dos alunos e a teoria é importante para melhorarmos as nossas ideias em relação a sala de aula e o nosso planejamento. E procurar despertar nos alunos a vontade de aprender, de conhecer, de ler e escrever para melhorar conviver em sociedade é um papel relevante para o professor alfabetizador.

2.2 A heterogeneidade na sala de aula

Nesta seção, vamos tratar da heterogeneidade na sala de aula, em relação às aprendizagens de leitura e escrita.

De acordo com Leal et al (2023) a palavra heterogeneidade não é um termo novo, mas pouco falado no âmbito da educação. Há várias sugestões sobre o planejamento dos professores, mas poucos esclarecimentos sobre essas questões que permeiam as salas de aula.

Aspectos como ritmo ou estilo de aprendizagem são presentes em documentos curriculares ou textos de formação de professores, sugerindo-se que os docentes realizem um trabalho individualizado em sala de aula. Também é comum ouvir comentários sobre os diferentes níveis de conhecimento dos estudantes e da necessidade de um planejamento adaptado às necessidades de aprendizagem. No entanto, não é comum articular tal debate às discussões que tratam da diversidade social que compõe a sociedade e, conseqüentemente, o espaço escolar. (Leal et al, 2023, p. 22-23)

Em uma sala de aula encontramos crianças diferentes em todos os sentidos. Cada uma com interesses próprios, com rotinas diferentes, redes de apoio diversas. Se vai atividade escolar pra casa ou alguma discussão necessária para aula, uns têm apoio da família para a concretização e outros não. Há alunos com muita facilidade em compreender tarefas e outros com grandes dificuldades de compreensão; alunos

com bons materiais escolares e outros sem lápis e borracha; alunos que almoçaram, que levam lanches e outros que esperam ansiosos pela merenda escolar. Enfim, a diversidade em sala de aula é grande e assim, as aprendizagens também ocorrem de maneiras diferentes.

E qual o papel do professor diante desta vasta diversidade que ele encontra? Pensar em estratégias que incluam todos os alunos na mesma atividade. Qual a melhor maneira de fazer isso acontecer? Na minha experiência, penso que uma das estratégias possíveis são os jogos de palavras, pois cada aluno, no seu nível de conhecimento, participa dos jogos dentro da sua capacidade cognitiva.

Pensar em uma sala de aula uniforme, com todos os alunos no mesmo nível de compreensão, todos fazendo as atividades da mesma maneira, no mesmo tempo, prestando a atenção, dialogando sobre os assuntos e afins, é algo incomum no nosso cotidiano escolar. Em cada turma, a cada ano, em cada meio social e de acordo com o local onde a escola está inserida, os alunos apresentam diferenças. Ou seja, o planejamento do professor não pode ser inflexível, pois o que foi pensado para ser executado em um ano talvez não poderá ser repetido no ano seguinte, pois as turmas serão diferentes. Bem como o planejamento pensado para um bairro da cidade, talvez não possa ser utilizado em outra escola de outro bairro, pois as realidades sociais são diferentes.

Quando falo em níveis de compreensão, cito os níveis psicogenéticos de Ferreiro e Teberosky (1986), os quais formam a base para sabermos quais atividades e possibilidades buscaremos desenvolver em cada estudante. Nível 1: garatujas; nível 2: pré silábico; nível 3: silábico com ou sem valor sonoro; nível 4: silábico alfabético; e, nível 5: alfabético.

No nível 1, o aluno escreve da maneira como ele acha que é: com rabiscos, desenhos, letras, etc. Quando escrevem algo, pensam no objeto em si, exemplo: a palavra boi, colocam muitas letras ou fazem um rabisco maior por ser um animal grande, ou formiga, colocam poucas letras ou fazem um rabisco menor por ser um animal pequeno. E isso ocorre quando o aluno vai escrever o nome de alguém, como nos diz Ferreiro e Teberosky (1986, p.195): “este é o ponto muito interessante: a criança espera que a escrita dos nomes de pessoas seja proporcional ao tamanho (ou idade) dessa pessoa, e não ao comprimento do nome correspondente.”

No nível 2: a hipótese de escrita é mais próxima às letras do alfabeto, porém os alunos ainda não têm uma ideia de quantas letras deve-se colocar para cada

palavra. Geralmente utilizam na escrita as letras de seu próprio nome ou de nomes que já consegue escrever. Para Ferreiro e Teberosky (1986, p. 206): “A utilização dos modelos conhecidos para prever novas escritas compartilha as características das escritas de nível precedente: quantidade fixa de grafias e variedade de grafias.”

No nível 3: é considerado um grande avanço na aprendizagem dos alunos, pois estes passam a ter “hipóteses silábicas”, ou seja, passam a utilizar uma letra para cada som da sílaba da palavra.

Nesta tentativa, a criança passa por um período da maior importância evolutiva: cada letra vale por uma sílaba. É o surgimento do que chamaremos a hipótese silábica. Com essa hipótese, a criança dá um salto qualitativo com respeito aos níveis precedentes. (Ferreiro e Teberosky, 1986, p. 209)

Neste nível, às vezes cada letra representa o som daquela sílaba e às vezes não. Com base na minha experiência, segue um exemplo: a palavra “bola”, os alunos, neste nível, geralmente escrevem: BL, BO, OA, BA. De acordo com Ferreiro e Teberosky (1986, p. 213) “a hipótese silábica é uma construção original das crianças que não pode ser atribuída a uma transmissão por parte do adulto.”

No nível 4, os alunos passam a escrever o som da sílaba de forma mais completa com mais sentido. Eles conseguem compreender que as palavras representam o som da fala e que as letras precisam estar juntas para o som fazer sentido.

[...] A criança elaborou duas ideias muito importantes, que resiste- e com razão- em abandonar: que faz falta uma certa quantidade de letras para que algo possa ser lido (ideia reforçada agora pela noção de que escrever algo é ir representando, progressivamente, as partes sonoras desse nome), e que cada letra representa uma das sílabas que compõem o nome. O meio ofereceu um repertório de letras, uma série de equivalentes sonoros para várias delas (equivalentes sonoros que a criança pode facilmente assimilar para as vogais, que constituem de per si sílabas, mas que necessariamente assimilaram de uma maneira deformante no caso das consoantes), e uma série de formas fixas estáveis, a mais importante das quais é, sem dúvida, o nome próprio. (Ferreiro e Teberosky, 1986, p.217)

Já no nível 5, a criança percebe o valor das letras e das sílabas e já consegue escrever reproduzindo os fonemas da palavra, embora possa haver erros ortográficos. Assim

a escrita alfabética constitui o final desta evolução. Ao chegar a este nível, a criança já franqueou a “barreira do código”; compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que

vai escrever. Isto não quer dizer que todas as dificuldades tenham sido superadas: a partir desse momento, a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido estrito. Ferreiro e Teberosky (1986, p.219)

Partindo dessas fases de desenvolvimento da escrita e considerando os alunos em uma turma de primeiro ano, é preciso observar que cada um estará em um nível de compreensão. Às vezes, podemos formar grupos por níveis na sala para desenvolver atividades voltadas para a alfabetização de cada um, porque de nada adianta elaborar um planejamento igual para todos se em cada turma encontramos uma diversidade de níveis.

Outro dado citado no início dessa escrita é em relação ao meio social em que a escola está inserida. Ao elaborar um planejamento, devemos compreender o que é importante para aquela realidade, para aqueles alunos. Além disso, o planejamento de cada ano deve ser modificado, alterado, pois cada turma tem as suas singularidades e com isso, as suas defasagens. O que é bom para uma turma, não é para outra e assim sucessivamente.

O professor precisa pensar estratégias para promover o conhecimento a cada um dos seus alunos de acordo com a sua especificidade, para que contemple toda a turma. É possível planejar uma atividade que abrange a todos, por exemplo utilizando um mesmo texto para todos, mas a realização de atividades partindo da necessidade de cada um. Um aluno poderá pintar as vogais, outro pode pintar as consoantes, outros separar as palavras, outros identificar alguma palavra com a sílaba tal e assim por diante.

Dentro do contexto educacional, a heterogeneidade é vista, muitas vezes, como um agente dificultador do processo de aprendizagem, sendo considerada a causa da reprovação e do fracasso escolar. (Leal; dos Santos, 2023, p.156)

Conforme as autoras, muitas vezes, essa diversidade que encontramos na sala de aula é uma fonte causadora das dificuldades de aprendizagem, seja porque o aluno já foi rotulado por ter certas dificuldades de entendimento ou por não ter apoio na família. A heterogeneidade presente na sala de aula é muito grande por diversos motivos individuais e/ou de suas realidades pessoais e sociais.

Em uma turma de primeiro ano é interessante utilizar meios que contemplem a todos, mas dentro do seu nível de aprendizagem, considerado, por exemplo, o que foi

abordado sobre os níveis de escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky que nos auxiliam na identificação do entendimento que o aluno tem em relação à leitura e escrita. Cabe indagar, sobre este aluno: “O que ele já consegue compreender?” E a partir daí planejar as atividades de sala de aula.

O intuito desse trabalho é observar os avanços dos alunos em seus níveis de escrita por meio da utilização dos jogos de palavras e da mediação docente, com isso tem se como um ideal a postura do professor alfabetizador, suas percepções e suas ações dentro da sala de aula.

[...] esses trabalhos revelam a necessidade de o professor conhecer as especificidades e diferenças entre os estudantes da turma no intuito de criar estratégias significativas de mediação para favorecer a aprendizagem dos alunos. (Leal et al, 2023, p. 171)

Levanto novamente a questão da utilização dos jogos como recursos interessantes para agregar conhecimentos aos alunos, pois numa turma de alfabetização, alguns alunos precisam brincar, ter uma troca e isso pode não ocorrer com atividades de escrita. Porém, brincando pode-se surgir interesse na participação e a necessidade de entender para jogar e ganhar.

A mediação docente, nesse caso aqui, entendo como a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky, pois o aluno que ainda não consegue entender o sistema de escrita alfabético, por exemplo, com o auxílio do seu professor que vai lhe mostrar no jogo esse conhecimento pode despertar no aluno o entendimento dessa questão problema.

Portanto, na perspectiva de Vygotsky, exercer a função de professor (considerando uma ZDP) implica assistir o aluno proporcionando-lhe apoio e recursos, de modo que ele, seja capaz de aplicar um nível de conhecimento mais elevado do que lhe seria possível sem ajuda. Nas palavras de Bruner, actuar como professor considerando uma ZDP tem que ver com a maneira como se organiza o contexto, de modo que a criança possa atingir um patamar mais elevado ou mais abstracto a partir do qual reflete. (Fino, 2001, p. 282)

A troca de conhecimento entre professor e aluno é uma oportunidade de aprendizagem. É papel do professor realizar essa interação com o aluno para que ele consiga compreender e avançar em suas aprendizagens.

É preciso entender e levar em conta as condições sociais dos alunos e, na escola, mediar o processo de aprendizagem a fim de auxiliar esses alunos a avançarem, pois alunos sem apoio, sem incentivo tendem a ter mais dificuldades em compreender a leitura e a escrita dos alunos com apoio e incentivo da família.

a ação docente requer mediações que colaborem para que as crianças se apropriem de conhecimentos e que, por meio da linguagem, se apropriem de valores, desenvolvam identidades sociais e se sintam empoderadas para agir socialmente. (Leal; Santana; dos Santos, 2023, p. 177)

Pensar no papel do professor frente a uma diversidade presente em sala de aula, é um trabalho difícil que requer planejamento e interações entre todos. Como já citado, esta pesquisa volta-se para as práticas de alfabetização com a utilização de jogos de palavras, pois são recursos que auxiliam o professor frente a esta vasta heterogeneidade presente em sala de aula. Com base na identificação dos níveis de cada estudante, podemos buscar estratégias para promover atividades que procurem fazer com que os alunos avancem no processo de alfabetização com a mediação do docente.

O uso dos teóricos Jean Piaget e Lev Vygotsky no campo da alfabetização é um exemplo fascinante de como diferentes abordagens epistemológicas podem contribuir para a compreensão e prática educacional. Embora ambos tenham oferecido contribuições significativas para a psicologia do desenvolvimento e a educação, suas teorias são baseadas em premissas epistemológicas distintas que influenciam suas visões sobre a aprendizagem e a alfabetização.

Na prática educacional, a combinação dessas abordagens pode levar a um ensino mais eficaz da alfabetização, que considere tanto o desenvolvimento cognitivo das crianças quanto a importância das interações sociais e do contexto cultural. Isso pode envolver, por exemplo, a adaptação das atividades de leitura e escrita ao nível de desenvolvimento das crianças (segundo Piaget) enquanto se promove a colaboração e o suporte social (segundo Vygotsky).

2.3 Jogos para a Alfabetização: despertando a consciência fonológica por meio dos jogos de palavras.

Nesta seção tratamos sobre a utilização dos jogos fonológicos de palavras como uma ferramenta de ensino que auxilia o planejamento do professor e consequentemente a aprendizagem do aluno. Abordaremos também, sobre o que é consciência fonológica e qual a sua importância para a alfabetização inicial dos alunos de primeiro ano.

O uso dos jogos de consciência fonológica é fundamental para a compreensão do sistema de escrita alfabética, pois através do lúdico e de atividades que desenvolvam habilidades de consciência fonológica, os alunos conseguem refletir sobre o que estão aprendendo devido esperar ganhar o jogo ou a brincadeira. Neste sentido

[...] o emprego de jogos de palavras (que promovem a consciência fonológica) e da reflexão sobre textos poéticos da tradição oral (quadrinhas, parlendas e cantigas) teriam propiciado que, numa turma de último ano da educação infantil de uma rede pública de ensino, 50 por cento das crianças concluíssem o ano com hipóteses alfabéticas ou silábico-alfabéticas, e outros 30 por cento tivessem alcançado hipóteses silábicas estritas. [...] Já em um grupo/classe que funcionou na pesquisa como controle, com alunos do mesmo ano e da mesma rede pública, mas que eram submetidos a um ensino mais conservador (aí incluído o treino do traçado de letras e a memorização dos seus nomes), constatou-se que, em dezembro, só 10 por cento das crianças tinham alcançado hipóteses alfabéticas ou silábico-alfabéticas, [...] (Moraes, 2012, p. 53)

De acordo com essa pesquisa feita por Moraes e colaboradores, eles conseguiram entender que os jogos de consciência fonológica são importantes para o desenvolvimento da alfabetização dos alunos.

Quando pensamos em consciência fonológica no que estamos nos referindo? No meu entendimento, em consonância com os interlocutores deste estudo, é quando temos consciência dos diferentes sons que uma palavra pode conter, ou seja, é a capacidade de perceber, identificar e manipular os sons da fala. Exemplo: palavra “bola” percebemos os sons bo e la.

Ela é necessária para o desenvolvimento da leitura e da escrita, pois envolve variadas habilidades que podem ser estimuladas a partir de atividades simples que ampliam o vocabulário e consequentemente as hipóteses silábicas, como atividades com rimas, aliteraões, divisões de palavras em seus sons ou sílabas, juntando sons e sílabas para formar palavras, trocando letras e fazendo substituições de letras em palavras.

Uma brincadeira bem comum é de dizer palavras que tenham a mesma sílaba inicial, por exemplo: A professora diz uma sílaba e os alunos dizem palavras com a inicial citada: professora: “ba” e alunos: “batata”, “banana”, “bacia” etc. Uma atividade bem simples, mas com grande capacidade de desenvolver essas ideias de formação de palavras.

A consciência fonológica não é uma coisa que se tem ou não, mas um conjunto de habilidades que varia consideravelmente. Uma primeira fonte de variação é o tipo de operação cognitiva que fazemos sobre as partes das palavras: pronunciá-las, separando-as em voz alta; juntar partes que escutamos separadas; contar as partes das palavras; comparar palavras quanto ao tamanho ou identificar semelhanças entre alguns pedaços sonoros; dizer palavras parecidas quanto a algum segmento sonoro etc. (Morais, 2012, p. 60)

Compreendo que nós desenvolvemos a consciência fonológica através do nosso cotidiano quando nos envolvemos com a exploração de palavras, seja através de músicas, histórias contadas, brincadeiras com vocabulários, etc.

Os jogos fonológicos de palavras, envolvem os alunos em posição de brincar com palavras através do lúdico, do faz de conta, das condições de regras, da competição visando ganhar o jogo. O aluno quando está jogando não percebe aquilo como uma atividade de conhecimento de letras, sílabas e palavras, mas sim vê como uma brincadeira legal e prazerosa, um momento de interação entre os colegas.

Conforme já citado anteriormente, nas escolas há uma caixa de jogos de palavras, denominada “caixa amarela”. Esses jogos foram elaborados pelo grupo CEEL e enviados a todas as escolas no ano de 2011. Na minha sala de aula, procuro sempre os utilizar, pois vejo como uma grande oportunidade de desenvolver habilidades de consciência fonológica nos alunos e de promover a interação entre todos.

Apesar de não terem a preocupação de sistematizar o ensino de correspondência grafema-fonema em diferentes ocasiões os jogos apresentam às crianças não só gravuras, cujos nomes vão analisar e comparar, mas a forma escrita daquelas palavras, de modo que, sem que lhes seja transmitida uma “aulinha sobre correspondências letra-som”, possam refletir sobre a relação entre pautas sonoras e sequências de letras a elas equivalentes. (Morais, 2012, p.73)

Os jogos de consciência fonológica que essa caixa contém são: Dado sonoro, caça rimas, batalha de palavras, bingo da letra inicial, bingo do som inicial, trinca mágica, mais uma, troca letras, palavra dentro de palavra e quem escreve sou eu. Para Moraes (2012) os jogos são estímulos que auxiliam os alunos a contar as sílabas

das palavras, comparar o tamanho delas, identificar palavras que tenham a mesma inicial, o mesmo som inicial, observar as rimas e fazer comparações, escrever palavras.

Essas sugestões de jogos não são para os alunos jogarem sem pensar na proposta que se pretende com a utilização desses recursos, para isso é necessário a intervenção da professora sempre que for preciso. Por exemplo: os alunos estão jogando Dado sonoro que é um jogo que consiste em sortear no dado um número e esse número corresponde a um animal da cartela. Os alunos precisam pensar o nome do animal (foca, cavalo, baleia etc.) e pegar uma cartinha que contenha a mesma sílaba inicial deste animal sorteado. Se por acaso o aluno não compreender o som daquele animal, cabe ao professor intervir fazendo com que o aluno pense no som e tente encontrar a cartinha correspondente.

Defendemos que é tarefa da escola ajudar as crianças a compreenderem que, em nossa escrita, as letras, ao juntar-se, representam “pedaços” das palavras que pronunciamos. Sem transmitir isso numa “aulinha expositiva” e sem colocar os alunos para, enfadonhamente e sem finalidade significativa, treinar a pronúncia de fonemas isolados- como fazem os velhos métodos fônicos-, ou memorizar listas de sílabas- como fazem os velhos métodos silábicos-, defendemos que as situações lúdicas aqui prescritas são adequadas para ajudá-los a se apropriarem do SEA. (Morais, 2012, p.98-99)

O papel do professor é mediar os jogos de consciência fonológica para que os alunos obtenham os resultados esperados para a sua alfabetização. Além desses jogos indicados por esses autores é possível elaborar outros jogos de consciência fonológica.

O jogo é importante para o desenvolvimento infantil e ele faz parte da vida da criança desde pequena. Então, dessa forma, na sala de aula o jogo é uma ótima ferramenta para desenvolver no aluno o conhecimento sobre o sistema de escrita alfabética e cabe ao professor promover e mediar os conflitos que surgirão em relação ao jogo que está em desenvolvimento.

Um exemplo de uma situação em sala de aula: o jogo **caça rimas**² consiste em encontrar três pares de palavras (com gravuras) que rimam. Por vezes, o aluno não consegue compreender os sons finais de palavras e o papel do professor é mediar

² Este jogo faz parte da coletânea CEEL que foi enviado para as escolas.

este conflito interno do aluno levando-o a compreender como encontrar as palavras com o som final igual.

Ao considerarmos a necessidade da motivação, entendemos que na sala de aula, a motivação está em querer aprender as letras, os seus significados e compreendê-las na forma escrita, além de interagir com outros colegas e com a professora. Este movimento desperta nos alunos a consciência fonológica para que eles consigam refletir sobre os sons das letras e consequentemente ler e escrever.

Assim, apostamos que a consciência fonológica é a capacidade da criança perceber as sílabas e os seus sons - o que é importante para desenvolver a escrita. Uma criança que desde a educação infantil tem o incentivo de brincar com as palavras, com rimas e sílabas, tem a possibilidade maior de compreender a escrita. Isso é um fato que observamos muito numa turma de primeiro ano: alunos que utilizavam brincadeiras com sílabas têm mais facilidade em escrever e compreender a escrita do que os alunos que não realizavam esse tipo de brincadeiras e isso é notável no desenrolar das atividades de alfabetização.

Dessa forma, é importante no trabalho do professor de educação infantil e de primeiro ano, criar estratégias que estimulem essa aprendizagem nos alunos. Além disso, o brincar é essencial, pois as crianças aprendem brincando, se concentram mais quando se envolvem jogos, brincadeiras, músicas, histórias e afins.

No entanto, somente compreender essa consciência das sílabas, de seus sons, ou seja, as partes fragmentadas das palavras, não é suficiente para se alfabetizar, mas é um meio de fazer com que o aluno alcance de forma mais rápida esse processo.

Como nós identificamos essa relação de consciência fonológica e escrita? Através das hipóteses silábicas de cada educando. Nas minhas aulas, por exemplo, procuro realizar ditados baseados no trabalho de Emília Ferreiro et al (1982), nos quais dito quatro palavras com números de sílabas diferentes e uma frase utilizando uma das palavras ditadas. Essas palavras seguem uma ordem pelo número de sílabas (dissílaba, trissílaba, polissílaba e monossílaba) e a palavra da frase é a mesma dissílaba ditada anteriormente, para verificar se a hipótese da dissílaba é mantida. A criança que já percebe os sons das sílabas apresenta-se em um nível de escrita diferente de uma criança que ainda não compreende as partes das palavras.

defendemos que é necessário promover algumas habilidades de consciência fonológica desde o final da educação infantil. Concebemos, porém, que, ao tratar a escrita alfabética como um sistema notacional, precisamos incluir a reflexão metafonológica como parte das atividades de reflexão sobre o “funcionamento das palavras escritas”, de modo a que os aprendizes sejam ajudados a observar certas propriedades do sistema (Morais, 2015, p. 74)

Com isso, percebemos que se faz necessário a utilização de estratégias e recursos que visem trabalhar com a consciência fonológica e as demais questões da alfabetização como o alfabeto, a escrita e as palavras. Também se torna necessário trazer as questões de letramento na alfabetização, pois um complementa o outro. Como já citei, atividades com parlendas são oportunidades de o aluno vivenciar práticas de leitura e escrita por meio de cantigas que ele ouve no seu meio, pois é raro uma criança que cresça sem ouvir uma música infantil popular e aprender a partir de músicas, repetições, rimas e aliteração.

Enfim, conclamamos os leitores a superar preconceitos e a discutir as especificidades do alfabetizar e do letrar, quando buscamos “alfabetizar letrando”. Pensamos que é obrigatório tratar o sistema de escrita alfabética como um objeto de conhecimento em si, que exige ensino específico, um ensino que inclua a promoção da consciência fonológica. (Morais, 2015, p. 74)

Ao evidenciar esta promoção da consciência fonológica, cabe abordar, os sobre a sala de alfabetização - que deve ser um lugar capaz de acolher o aluno e despertar o interesse, apresentando informações referentes a alfabetização como o alfabeto com os diferentes tipos de letras, os números, livros de histórias, revistas e livros para recortes, cartazes que promovam algum tipo de aprendizagem como calendário, vogais, quantidades e números, atividades voltadas para promover a alfabetização e o letramento; mas também é necessário separar um momento para jogar e brincar com as palavras e sílabas para que os alunos possam refletir sobre os sons das palavras.

Essa capacidade de refletir sobre os segmentos sonoros da fala é o que denomina consciência fonológica: 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, as sílabas, as rimas, os fonemas. (Soares, 2022, p. 77)

Para o aluno despertar essa consciência fonológica ele precisa “brincar com as palavras, ouvir histórias, cantar, jogar para assim ter a consciência de que as palavras

representam os sons da fala conseguindo associar as sílabas em diferentes palavras. Isso inclui a habilidade de manusear, trabalhar e identificar as unidades sonoras da linguagem, como sílabas, fonemas e rimas.

A consciência fonológica é fundamental para a aprendizagem da leitura e da escrita, pois é a partir dessa consciência dos sons que faz com que a criança perceba a composição das palavras. Na educação infantil brincadeiras voltadas para estimular o vocabulário e a consciência dos sons das sílabas e no primeiro ano as crianças passam a realizar mais atividades voltadas para o conhecimento do sistema alfabético da escrita as diferentes grafias.

A seguir, com base nas referências teóricas aqui elencadas, enumero algumas atividades que podem ser desenvolvidas na sala de aula para estimular a consciência fonológica e penso ser interessante para o trabalho do professor alfabetizador. Essas atividades eu procuro realizar diariamente no meu planejamento.

1. Cantigas que são verbalizadas na infância.
2. Contar as sílabas a partir de sílabas.
3. Identificação de tamanhos de palavras.
4. Escrita de palavras a partir de sílabas iniciais.
5. Identificar rimas a partir de gravuras e palavras
6. Identificar sílabas em diversas partes de palavras

Consideramos a possibilidade de utilizar as cantigas que são verbalizadas na infância, pois, como alfabetizadora, percebo a alegria dos alunos em olhar um texto e cantar a música. No momento em que coloco na lousa a letra da música e vamos marcando as palavras que vamos cantando, as crianças observam com muito entusiasmo.

Além de jogos, atividades com parlendas, cantigas de roda ou poemas- sempre o texto como centro- oferecem oportunidades de desenvolver a consciência fonológica por meio de rimas, já que em geral são gêneros de textos rimados. (Soares, 2022, p. 89)

Essas oportunidades que a autora acima destaca, podem despertar no aluno a vontade de aprender, pois, no caso das músicas, além de serem conhecidas pelos

alunos, são engraçadas e de fácil memorização. Na alfabetização é muito necessário esse despertar, porque aos 6 anos de idade eles são muito ativos, gostam de brincar, falar, contar, cantar e ao perceber que tudo que o que eles falam pode ser escrito e lido gera, na criança, o interesse para conhecer o novo.

Trazer o lúdico para as atividades de alfabetização é uma ideia interessante para o trabalho do professor alfabetizador, porque desperta a curiosidade do aluno. Uma atividade é a de contar as sílabas de palavras a partir de palmas, por exemplo o professor apresenta uma ficha com palavras e gravuras e pergunta aos alunos: Quantas partes têm essa palavra? Eles batem palmas toda vez que abrem a boquinha para falar a palavra sugerida.

A identificação do tamanho das palavras é uma prática interessante, por exemplo: a partir do texto que estamos trabalhando naquele dia ou na semana eu levo uma lista de palavras com figuras e os alunos devem contar as sílabas e dizer/escrever o número de sílabas que cada uma possui percebendo o tamanho de cada uma delas. Outra atividade com o mesmo fim é o jogo batalha de palavras³. Em duplas, os alunos recebem o mesmo número de cartinhas com figuras. Um de cada vez vira uma cartinha em cima da mesa e devem contar quantas sílabas cada palavra tem. Ganha o jogador que a palavra for maior.

Outra prática de alfabetização interessante de realizar com as crianças são sorteios de sílabas. Utilizando uma caixa com várias sílabas simples, um aluno por vez sorteia uma delas e fizemos uma rodada de palavras que iniciem com a sílaba sorteada. Podemos incrementar essa atividade em falar palavras que tenham essa sílaba, sem necessariamente ser a inicial.

A atividade com rimas é bem simples de realizar, porém com boa repercussão entre os alunos. Consiste em selecionar palavras do texto e pedir que os alunos busquem num banco de palavras outras que rimem com as selecionadas. Este banco de palavras pode ser palavras escritas na lousa ou em uma folha e entregue aos alunos. Também temos na coleção da caixa amarela o jogo trinca mágica, na qual consiste em encontrar três pares de palavras com o mesmo som final.

A atividade de identificar sílabas em palavras consiste em um banco de palavras para os alunos separarem as sílabas (sempre contando com palmas) e

³ Este é um jogo da coleção da caixa amarela.

identificar outras palavras que aparecem, nas escritas, com a sílaba pedida pela professora.

Essas sugestões de atividades para desenvolver as habilidades de consciência fonológica são frutos do meu planejamento baseado em vários sites⁴ de alfabetização, que é, na minha opinião, uma grande ferramenta que os professores podem utilizar em seus alunos, pode-se utilizar a partir de atividades de alfabetização ou em formatos de jogos.

As crianças ainda não sabem ler, mas levá-las a observar a escrita das palavras destacando a primeira sílaba, como fez a professora, já as encaminha para a compreensão de que a escrita representa a fala, e que segmentos de sons iguais se escrevem com as mesmas letras, desse modo aproximando-as do fundamento do princípio alfabético: a escrita representa os sons da fala, sons que se repetem em palavras são escritos com as mesmas letras. (Soares, 2022, p.82)

As atividades que realizei são de estilos parecidos com que a autora sugere, e essa é a ideia fazer com as crianças percebam os segmentos sonoros e conseguinte compreendam a escrita.

Essas atividades também estão de acordo com as ideias de Morais (2012, p. 60) “uma primeira fonte de variação é o tipo de operação cognitiva que fazemos sobre as partes das palavras.” E nessas atividades e brincadeiras estamos fazendo com que o aluno pense (mesmo que involuntariamente) e realize algo que irá ajudá-lo a desenvolver as habilidades de consciência fonológica.

Nós enquanto alfabetizadores precisamos promover ações de certas habilidades fonológicas que auxiliem nossos alunos a avançarem em suas aprendizagens. (Morais, 2012). Infelizmente, muitas crianças chegam às nossas salas de aula sem ter nenhum conhecimento sobre o SEA, sobre consciência fonológica e é nas aulas a partir das atividades e brincadeiras que ele passa a conhecer e ampliar o seu vocabulário e a partir daí pensar nas partes que compõem as palavras.

Acredito que os jogos de consciência fonológica que também procuro trabalhar nas minhas aulas são importantes para a aprendizagem dos alunos porque quando eles jogam não pensam em relação a aprendizagem, mas sim em brincar, competir e vencer o jogo, porém estão assimilando aprendizagens.

⁴ Aqui me refiro a blogs de professores alfabetizadores que sugerem jogos, atividade e brincadeiras em sala de aula.

Apesar de não terem a preocupação de sistematizar o ensino de correspondência grafema-fonema, em diferentes ocasiões os jogos apresentam às crianças não só gravuras, cujos nomes vão analisar e comparar, mas a forma escrita daquelas palavras, de modo que, sem que lhes seja transmitida uma “aulinha sobre correspondências letra-som”, possam refletir sobre a relação entre pautas sonoras e sequências de letras a elas equivalentes. (Morais, 2012, p. 73)

Ao utilizarmos os jogos em sala de aula estamos conduzindo os alunos a pensarem nas palavras, nos sons das mesmas sem que eles se deem conta de que estão realizando atividades de alfabetização. Além da mediação da professora, temos também, a interação entre os próprios alunos, pois involuntariamente um vai auxiliando o outro e essa troca é muito rica em conhecimentos.

[...] é tarefa da escola ajudar as crianças a compreenderem que, em nossa escrita, as letras, ao juntar-se, representam “pedaços” das palavras que pronunciamos. Sem transmitir isso numa “aulinha expositiva” e sem colocar os alunos para, enfadonhamente e sem finalidade significativa, treinar a pronúncia de fonemas isolados- como fazem os velhos métodos fônicos-, ou memorizar listas de sílabas- como fazem os velhos métodos silábicos-, defendemos que as situações lúdicas aqui prescritas são adequadas para ajudá-los a se apropriarem do SEA. (Morais, 2012, p. 98-99)

É função nossa enquanto escola auxiliar esses alunos de forma lúdica e espontânea a aprenderem e a se interessarem pela leitura e escrita. O professor alfabetizador é o precursor dessas aprendizagens, pois é função dele ensinar o SEA, os hábitos de leituras, a compreenderem a relação da fala com a escrita, o uso dos livros para fins de aprendizagens, entre outras. E a sua sala deve proporcionar um ambiente agradável de se conviver e de muitas oportunidades de contato com a leitura e a escrita.

2. 4 As políticas Públicas que permeiam a Alfabetização.

As políticas públicas voltadas para a educação são essenciais para serem reconhecidas e estudadas, pois é a partir delas que surgem novas maneiras de elevar o nível de alfabetização das crianças envolvidas e erradicar o analfabetismo. Para melhor compreender do que se tratam estas políticas, vejamos o que dizem alguns autores sobre elas:

“Políticas públicas” são diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado. São, nesse caso, políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos

(leis, programas, linhas de financiamentos) que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos. (Teixeira, 2002, p.2)

As políticas públicas são princípios que norteiam um público buscando oportunizar meios adequados e condições plausíveis a todos. As políticas de educação voltadas à alfabetização, podem ser um meio para melhor aprimorar as práticas de alfabetização e também os níveis de leitura e escrita de cada indivíduo.

Elaborar uma política pública significa definir quem decide o quê, quando, com que consequências e para quem. São definições relacionadas com a natureza do regime político em que se vive, com o grau de organização da sociedade civil e com a cultura política vigente. (Teixeira, 2002, p. 2)

No meu entender, as políticas públicas vêm para garantir os direitos a todos os cidadãos seja na saúde, na educação ou no social. Cada governo busca elaborar a sua política pública visando um bem comum a todos de acordo com suas ideias políticas e partidárias. Nós, enquanto professores, precisamos reivindicar a criação e a consolidação de políticas públicas que reconheçam e atendam estas especificidades de melhoria da qualidade da educação e a valorização profissional do professor.

Vamos rever nessa seção algumas políticas que foram importantes para a alfabetização no Brasil. Sabe-se que foi a partir do ano de 1980 com a globalização e as ideias neoliberais que foram surgindo novas maneiras de pensar a educação a partir de agendas globais na área. Por meio de conferências em vários países do mundo, as organizações eram elaboradas para refletir sobre uma ideia de educação para todos.

As propostas que observamos hoje são fruto desses acordos realizados como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, na Tailândia, em 1990, na qual os países participantes (num total de 155) assinaram a Declaração Mundial sobre Educação para Todos - Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, dentre eles, o Brasil. Nesse documento, a leitura e a escrita são consideradas aprendizagens essenciais a todas as pessoas. Após essa conferência, outras tantas foram realizadas buscando a implantação dos projetos e a intensificação das ações como, por exemplo, o Encontro de Nova Delhi, na Índia (1993), a Reunião de Kingston, na Jamaica (1996), e o Encontro de Dakar, no Senegal (2000). (Araújo, 2023, p. 3)

A partir dessas agendas globais de educação, foram se formulando políticas públicas voltadas para a educação no Brasil até os dias atuais, entre leis, decretos e alterações em leis. Um dos principais nortes para educação, foi a aprovação da Lei

de Diretrizes e Bases da Educação e outras ações importantes para a educação como nos mostra o texto a seguir:

a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) e do Programa Bolsa-Escola. Um dos principais efeitos da criação do Fundef foi a aceleração do processo de municipalização do ensino fundamental que, antes, também estava a cargo dos Estados. Outras medidas foram adotadas, tais como: elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais e a ampliação do Programa Nacional do Livro Didático. Também é importante salientar que, nesse período, foi aprovada a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). (Gontijo, 2022, p.5)

Esses marcos destacam importantes implementações no campo da educação que não param até os dias atuais.

Uma alteração também importante para o ensino foi a partir da lei 11.274/2006 na qual implementou o ensino de nove anos no ensino fundamental (Brasil, 2006). Até o ano de 2005, o ensino fundamental era de oito anos (1º a 8º série) os alunos que não alcançavam os objetivos de ler e escrever na primeira série do ensino fundamental eram reprovados e repetiam a tal série até alcançarem essas metas. Os municípios e os estados tiveram prazo até 2010 para realizarem essa mudança.

Uma ação pioneira em relação a alfabetização foi o programa Brasil Alfabetizado, que foi lançado no ano de 2003, com o intuito de alfabetizar jovens e adultos com a idade mínima de 15 anos. Na época a ideia era abarcar a todos para que a maior parte dos adultos que não puderam se alfabetizar na idade certa pudessem ter a oportunidade de aprender a ler e escrever e isso estava de acordo com a meta 9 do Plano Nacional de Educação, na qual faz referência de erradicar o analfabetismo e reduzir o analfabetismo funcional.

No ano de 2022 foi criado um ciclo-piloto deste programa que será realizado em localidades com altos índices de analfabetismo entre jovens e adultos a partir do decreto 10.959/2022 (Brasil, 2022).

Outra importante ação foi o programa Mais Educação instituído pela portaria normativa interministerial nº- 17, de 24 de abril de 2007 (Brasil, 2007) e regulamentada pelo decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010 (Brasil, 2010) que tinha como um dos objetivos manter as crianças e jovens por mais tempo na escola, a fim de implementar a educação integral. Articulando as disciplinas curriculares com lazer, esporte, cultura e oficinas de reforço escolar.

Eu tive a oportunidade de fazer parte deste programa no ano de 2014, no qual ministrava a oficina de matemática com os alunos, no turno inverso de suas aulas. Foi de muita importância para todos, pois nas oficinas trabalhávamos com jogos educativos voltados para as disciplinas do ano em que o aluno estava inserido. Os alunos aprendiam brincando e tinham a oportunidade de revisar conteúdos e sanar dúvidas a partir de diversas atividades com materiais concretos. Havia várias oficinas de artes, dança, banda musical além das oficinas de português, matemática e educação física. Os professores voluntários recebiam uma bolsa de apoio com um valor muito baixo, mas eu obtive muitas aprendizagens e boas experiências. Mesmo não sendo voltado somente para a alfabetização, esse programa promoveu ações voltadas para despertar no aluno a vontade de estar na escola, olhar os conteúdos de outra maneira, ter oportunidades de vivenciar outras atividades dentro do espaço escolar como: dança, arte e música.

Outra importante ação de alfabetização implementada no país foi o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, na qual faz referência a portaria MEC Nº 867, DE 4 DE JULHO DE 2012. Na qual institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Visando uma parceria entre federação, estado e municípios juntamente com as famílias para melhorar a qualidade da educação básica.

Esse Pacto (2012) teve parceria com as universidades federais na qual apoiaram os estados e municípios com a oferta de formação continuada para professores alfabetizadores, disposição de materiais didáticos, jogos, livros de histórias e avaliações. Uma das metas era alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, ou seja, até o 3º ano do ensino fundamental.

As ações do PNAIC (2012) tiveram apoio em 4 eixos de atuação que são a formação continuada dos professores alfabetizadores, as avaliações sistemáticas que contemplavam as avaliações processuais aplicadas aos alunos do 3º ano do ensino fundamental, a articulação entre o ministério da educação, estados e municípios e os instituições das formações e os materiais didáticos de apoio pedagógicos.

Outra estratégia de grande importância foi o Programa Mais Alfabetização, que teve como objetivo apoiar as escolas no processo de alfabetização dos alunos de 1º e 2º ano a partir de dados coletados pela Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA). Um dos fundamentos bases é o entendimento de que cada estudante tem as suas

singularidades para aprender e que o professor alfabetizador tem um papel importante nesse processo. (Brasil, 2018)

Outro marco, foi o decreto nº 9.765/2019, a Política Nacional de Alfabetização (Brasil, 2019) que também tinha como objetivo implementar programas com o intuito de promover a alfabetização a partir de evidências científicas.

Atualmente contamos com o Decreto 11.556/12 de junho de 2023 (Brasil, 2023) que institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada que tem como objetivo alfabetizar todas as crianças até o final do 2º ano do ensino fundamental e recuperar aprendizagens dos alunos do 3º, 4º e 5º ano.

De acordo com o que nos diz Brasil, 2023 a partir dos dados coletados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), através da avaliação Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) que foi realizada nos anos de 2019 e 2021, percebeu-se uma queda no desempenho das crianças que realizaram as provas. E as notas foram mais baixas em 2021 do que em 2019.

Como uma ação urgente, foi feita uma retomada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa a partir de oito elementos fundamentais que são a organização de um novo modelo de contato com as escolas, metas com monitoramento e acompanhamento avaliativo desta política, apoio técnico e financeiro para melhorias na infraestrutura e na parte pedagógica das escolas públicas, elaboração e aquisição de materiais didáticos para professores e alunos, definição de um sistema de avaliação da alfabetização, estratégia formativa de aprendizagem dos professores, orientações para a alfabetização, reconhecimento e atendimento a todos independente das singularidades (pessoas do campo, quilombolas, ribeirinhas, pessoas com deficiência, surdas etc.)

A adesão a essa política ocorrerá de forma voluntária mediante decisão do chefe do Executivo do ente federado ou de seu representante.

A adesão voluntária de cada ente federativo ao Compromisso implica a responsabilidade de melhorar a qualidade do processo e dos resultados de alfabetização, com atenção à redução das desigualdades de aprendizagem entre estudantes em sua esfera de competência”. (Brasil, 2023. Disponível em: < <https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada/contexto>>)

Como podemos observar, são várias políticas públicas voltadas para a educação no Brasil em diferentes governos, pois aqui tratado, desde 2003 já tivemos mais de um governo no poder. E pudemos observar que independente do partido

político as políticas assumem em seu conteúdo o mesmo intuito de alfabetizar a todas as crianças em idade escolar e combater o analfabetismo.

A partir disso, podemos nos questionar o porquê de ainda haver tantos analfabetos funcionais em nosso país? E o que nós, enquanto professores pesquisadores, podemos fazer para melhor instruir nossos alunos e erradicar de uma vez por todas o analfabetismo em nosso país?

De acordo com os dados da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE em 2022, a taxa de analfabetismo é de 7%. Embora esse dado tenha caído de 9,6% em 2010 para esse número, ainda as taxas são bem altas em relação a outros países desenvolvidos.

A questão do fracasso escolar é uma das motivações para tantas políticas públicas voltadas para a educação, como nos afirma as ideias presentes no texto a seguir:

[...] a questão do fracasso escolar na alfabetização continuou a ser, na década de 1990, a principal motivação para a proposição de políticas no campo da alfabetização e, também, para proposição de parâmetros para o ensino da língua portuguesa nas séries iniciais do ensino fundamental. (Gotijo, 2022, p. 6)

Os desafios que permeiam a educação são muitos e com isso se torna imprescindível pensar estratégias que consolidem esses problemas. Muitas políticas e programas voltados para a alfabetização são lançados, realocados, mas as defasagens e dificuldades ainda permanecem. O que então é necessário ajustar para melhorar os índices da educação e a valorização do ensino e aprendizagem?

[...] infelizmente, esse continua a ser um pesadelo que atordoa os nossos ideais democráticos, pois, mesmo na atualidade, um contingente expressivo de crianças continua sem aprender na escola, apesar das mobilizações em torno dessa questão. (Gotijo, 2022, p.7)

De acordo com a autora, mesmo na atualidade essa questão ainda está presente no nosso meio educacional e por isso tantas políticas públicas que se elaboram e se modificam sempre com o mesmo intuito e mesmas respostas não ajudam a solucionar esse problema que permeia a nossa sociedade a muitos anos.

Assim, realizadas as aproximações entre os processos de alfabetizar e letrar, reconhecendo as especificidades com base no fenômeno da heterogeneidade no processo de alfabetização e letramento, bem como, ao apresentar o percurso das

políticas públicas voltadas à alfabetização, passamos a apresentar os caminhos metodológicos desta pesquisa em curso.

3 METODOLOGIA

A metodologia do trabalho é de suma importância para a qualidade da pesquisa a ser realizada, pois a escolha correta é que vai dar um bom suporte e ferramentas necessárias para demonstrar o que se quer pesquisar e quais os objetivos alcançados durante a execução da mesma.

Então, pensando na melhor maneira de corroborar com o tema em questão acredito ser necessário realizar uma pesquisa de abordagem qualitativa por meio de uma sistematização de experiências.

Nesta pesquisa a proposta é compreender se os jogos de consciência fonológica interferem positivamente na alfabetização infantil de uma turma de primeiro ano da rede municipal de ensino na cidade de Jaguarão - RS por meio da mediação docente. Com isso faz-se necessário este tipo de pesquisa que visa compreender a subjetividade dos sujeitos participantes e também a proposta da própria investigação.

Entendemos por pesquisa a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática. As questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos. Toda investigação se inicia por um problema com uma questão, com uma dúvida ou com uma pergunta, articuladas a conhecimentos anteriores, mas que também podem demandar a criação de novos referenciais. (Minayo, 2001, p.5)

Os jogos de consciência fonológica são instrumentos já utilizados na sala de aula da professora pesquisadora. A tarefa de análise desses jogos com base na mediação docente é algo subjetivo, pois cada indivíduo pensa e aprende à sua maneira a partir da sua maturidade de compreender a função das letras, sons de letras, formação de palavras, regras a serem executadas nos jogos, atenção as falas e os procedimentos que vão sendo realizados durante essa atividade. Então, essa questão que está articulada com a prática docente, visa uma análise de um problema

já existente junto com uma ideia de referenciar a utilização de jogos de palavras para a contribuição da alfabetização infantil.

Podemos dizer que a sistematização de experiência se faz promissora neste tipo de pesquisa, pois é uma professora investigando a própria prática. Para Cidac e Holliday (2007, p.16): “Referimo-nos não só a compilar e ordenar dados e informações, mas também a obter aprendizagens críticas a partir das nossas experiências.” E a produção de informação será a partir de textos explicando os jogos de palavras, vídeos dos alunos jogando, fotos e análises documentais sobre a importância desses jogos, portanto será uma pesquisa de cunho qualitativo.

3.1 A pesquisa qualitativa

Este tipo de abordagem de pesquisa é realizado a fim de analisar as informações produzidas por meio de imagens, vídeos, textos e afins. Como técnica procedimental dessas análises, penso na categorização por grupos, pois os jogos de palavras nos oferecem oportunidades de trabalhar com os diferentes níveis de leitura e escrita e durante a execução podemos observar quais dificuldades e quais avanços determinados alunos apresentaram. A categorização por grupos de níveis é importante para melhor compreensão e análise da investigação. Sobre esta abordagem:

Considerando, no entanto, que a abordagem qualitativa, enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques. (Godoy, 1995, p.2)

Ao apostarmos na escola como campo fértil de produção de informações dos mais variados modos e registros, valorizando esta dimensão criativa, a professora mediadora, e neste caso, pesquisadora, por exemplo, poderá durante a execução dos jogos de palavras propor uma fala que estimule o aluno a pensar sobre determinada questão que se apresente alguma dificuldade de compreensão ou mudar alguma estratégia do jogo, enfim, não há a necessidade de seguir um único caminho.

A metodologia da pesquisa deve ser pensada com a própria realidade do conhecimento que se espera alcançar, de acordo com o tema deste trabalho não

pensamos em quantificar dados, mas sim analisar oportunidades que os jogos de palavras podem oferecer aos educandos em processo de aprendizagens.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (Minayo, 2001, p.7)

A pesquisa qualitativa acontece de forma intencional, mas orgânica por meio das observações na investigação. Como recursos técnicos, a proposta é usar-se de observação, escritas, diários de aula, fotos, vídeos dos jogos que serão executados. Essa observação precisa ser minuciosa para que o nosso olhar seja voltado para o que realmente é importante em relação a alfabetização. Sobre o processo de observar sistematicamente:

Para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador. (Ludke e André, 1986, p.13)

Ao produzir informação da pesquisa é preciso ter claramente o que se vai observar, como será realizado essa observação, quais os procedimentos que serão realizados. Deverá ter estratégias que proporcionem ao pesquisador um retorno referente a sua investigação.

Essa pesquisa será realizada na turma de primeiro ano da escola municipal de ensino fundamental Marcílio Dias sob a responsabilidade da professora titular da turma e também idealizadora da problemática aqui apresentada. Em primeiro momento será realizado um teste de 4 palavras e uma frase já explicado anteriormente. As palavras e a frase serão sobre o tema animais: Borboleta, cavalo, gato, boi. O gato gosta de leite. Após fazer a análise dos níveis de escrita de cada aluno serão escolhidos jogos de consciência fonológica.

As atividades com esses jogos serão desenvolvidas durante o mês de agosto de 2024, sendo jogados três vezes na semana. Por exemplo serão escolhidos três jogos (baseando-se na ideia de que a turma esteja dividida em três níveis) esses serão utilizados durante um período de tempo determinado pela professora nas quatro semanas do referido mês. Após esse prazo, será aplicado novamente o mesmo teste

de palavras e frase para observar se os alunos obtiveram mudanças no seu processo de alfabetização.

3.2 Sistematização de experiência

A sistematização de experiência visa relatar de maneira criteriosa as experiências que vivemos em determinada área de atuação. Neste caso aqui, a prática docente como fonte de informações a partir de situações vivenciadas em um ambiente escolar.

A sistematização de experiências é uma interpretação crítica de uma ou várias experiências que, a partir da sua ordenação e reconstrução, descobre ou explicita a lógica do processo vivido: os factores que intervieram, como se relacionam entre si e porque é que sucederam dessa forma. (Cidac; Holliday, 2007, p.17)

As percepções que são observadas em sala de aula sobre os processos de alfabetização são diversas. Uns alunos aprendem com a simples fala da professora, outros a partir de algo concreto, outros através de músicas, histórias, poemas de rimas, enfim, vários são as contribuições para que o aluno alcance os objetivos. Nesta pesquisa busca-se averiguar se os jogos de palavras contribuem para a alfabetização de crianças de 6 e 7 anos de idade e quais são essas contribuições. Então, a sistematização dessa experiência de sala de aula é adequada, pois irá além de contribuir com a pesquisa agregar na reflexão crítica da prática da professora alfabetizadora.

Estamos falando, então, de experiências vitais, carregadas de uma enorme riqueza acumulada de elementos que, em cada caso, representam processos inéditos e irrepetíveis. É por isso que é tão apaixonante a tarefa de compreendê-las, extrair seus ensinamentos e comunicá-los. (Holliday, 2006, P. 21)

As experiências de sala de aula contando com a participação de cada indivíduo, de suas realidades, de limitações, de suas compreensões é algo que pode ser positivo para todos os envolvidos e conter uma riqueza de ideias e contribuições para as práticas de alfabetização.

Sistematizar as experiências de uma sala de aula de alfabetização é uma oportunidade de contribuir com os demais professores alfabetizadores, pois, como já foi mencionado, o que se busca nesta pesquisa é analisar a utilização dos jogos de palavras como uma ferramenta de ensino que auxilia o professor alfabetizador em suas práticas docentes e contribui com a alfabetização dos alunos.

Sabemos que nem todas as reflexões sobre as experiências podem ser sistematizadas, cabe identificar qual o objetivo que se quer alcançar com a determinada proposta. No caso dos jogos de palavras acredito que a sistematização é possível e rica em conhecimentos, pois cada indivíduo irá focar naquilo que mais chama a sua atenção, ou naquilo que não compreende e a partir da mediação docente irá compreender ou tentar entender para participar do jogo. E essa prática vale ser sistematizada pela riqueza de conhecimentos que proporciona.

A sistematização é aquela interpretação crítica de uma ou várias experiências que, a partir de seu ordenamento e reconstrução, descobre ou explicita a lógica do processo vivido, os fatores que intervieram no dito processo, como se relacionaram entre si e porque o fizeram desse modo. (Holliday, 2006, p. 24)

Com isso, é preciso analisar o jogo de palavras criticamente e perceber o sentido que o mesmo tem para a alfabetização. Contribui? Não contribui? Quais os proveitos que eles geram? Quais mudanças na alfabetização dos participantes foram possíveis observar? De que forma contribuiu para a reflexão da prática docente? Pois para Holliday (2006, p.36) “a sistematização de experiência produz novos conhecimentos”.

A partir da sistematização podemos ordenar os conhecimentos que, por vezes, não notamos como algo a ser acrescentado, uma atividade positiva ou até negativa sobre determinada prática. O professor ao refletir sobre as suas experiências está aprendendo e pode modificar ou assimilar tal prática como uma direção para melhor contribuir com as aprendizagens dos alunos.

De acordo com Holliday (2006) sistematizar não é “narrar experiências, descrever processos, classificar, ordenar informações e fazer uma dissertação sobre as práticas”. Para o autor, a sistematização está entre a teoria e a contextualização das experiências de modo compreensível e articulando um com o outro para refletir a prática docente com um objetivo claro que tenha um sentido para aquilo que estamos realizando.

Sistematizar as nossas experiências nos oportuniza refletir sobre como aconteceu a nossa prática, nesse caso aqui, os jogos de consciência fonológica. Quais os procedimentos foram feitos, o que deu certo, o que precisa ser revisto/pensado, quais as mudanças ocorridas tanto no jogo em si como nos participantes. Nós conseguimos entender o todo (o acontecimento: jogo de consciência fonológica) a partir dessa sistematização.

Dessa forma, conseguimos entender os momentos que oportunizaram debates a fim de contribuir com a aprendizagem, perceber meios desnecessários, meios significativos, contribuições positivas e negativas para fins de contribuição com a nossa prática docente e com as novas oportunidades que surgirão a partir dessa reflexão. Para Holliday (2006, p. 31) “o processo de sistematização permite pensar no que se faz, seu produto ajuda a fazer as coisas pensadas”.

Ao refletirmos sobre as nossas experiências, estamos analisando aquilo que estamos realizando. Exemplo: ao refletirmos sobre jogo de consciência fonológica, a maneira em que foi desenvolvido, as questões que permearam antes, durante e depois do jogo qual é o resultado que se originou? Quais as vantagens e alcances no processo de alfabetização? A importância? As Mudanças? Esse pensar nos auxilia na realização do processo analítico.

Assim, por meio da sistematização de experiências, buscamos contribuir com o ensino e aprendizagem dos alunos envolvidos na pesquisa a partir da utilização de jogos visando despertar a consciência fonológica e o avanço nos níveis de escrita de cada aluno participante.

A sistematização de experiência se dará a partir de anotações feitas pela professora e análise de vídeos dos momentos de interação com os jogos. Intercalando com os conhecimentos dos principais autores aqui mencionados.

4. ANÁLISES DOS DADOS COLETADOS NA PESQUISA

4.1- Passos da sistematização de experiência

Esta pesquisa que objetivou compreender como as práticas de jogos fonológicos de palavras contribui na alfabetização inicial dos alunos de uma turma de primeiro ano do ensino fundamental, assume como caminho metodológico a sistematização de experiência visto que é uma pesquisadora investigando a própria prática. E para análise das informações, se aposta na Análise de Conteúdo com base nos estudos de Bardin (2016) ao ser pertinente, reconhecendo sua aplicabilidade mediante os passos da sistematização.

A Análise de Conteúdo é um conjunto de técnicas que visam descrever e interpretar o conteúdo de um conjunto de dados, neste caso aqui, descrição e compreensão dos momentos realizados com os jogos de consciência fonológica. O objetivo dessa técnica é entender os significados que estão por trás da comunicação, pois não só vale a descrição dos dados coletados, mas sim interpretá-los com as ideias e intenções dos participantes na pesquisa.

Para isso seguimos os cinco passos incitados no texto de Oscar Jara Holliday “Para sistematizar experiências” (2006; p.72).

O primeiro passo é o “ponto de partida” (2006, p.73), nesse caso, a pesquisa foi realizada na turma de primeiro ano do ensino fundamental na qual lecionei no ano de 2024 na escola municipal de ensino fundamental Marcílio Dias localizada no município de Jaguarão/RS.

Como registros utilizei fotos dos ditados realizados antes e depois da intervenção, dos jogos fonológicos e gravei vídeos dos dez momentos vivenciados com esses jogos. Também fiz anotações sobre os momentos, como as questões levantadas pelos alunos, as maiores dificuldades que eles tinham e também as dificuldades em relação a execução desses jogos.

Um dos pontos mais difíceis foi a falta dos alunos nas aulas, pois, muitas vezes nem todos participavam da intervenção. Isto ocasionou a mudança do dia em que seriam realizadas as intervenções com os jogos fonológicos devido à baixa frequência no dia estipulado.

Em relação às dificuldades dos alunos, narro na parte da descrição dos momentos com esses jogos, mas acredito que a principal seja a de compreender o

que é sílaba inicial e sílaba final. Os alunos pensam no todo e ao separar as sílabas eles enfrentam uma complexidade enorme. Talvez esse tenha sido o maior desafio no processo de intervenção da pesquisa, que foi explicar essas partes (sílabas) como algo sonoro não individual, pois é parte de uma palavra (todo).

O segundo passo sugerido por Oscar Jara, é o das “perguntas iniciais” (2006, p. 78). Aqui nesta pesquisa buscou-se responder a questão inicial que é :”Como as práticas com jogos fonológicos de palavras contribuem na alfabetização em uma turma de 1º ano ensino fundamental a partir da mediação da professora Tendo em vista que essa pesquisa foi realizada considerando a importância dos jogos de consciência fonológica para a aprendizagem inicial dos alunos de primeiro ano, questionou-se como os jogos podem ser um recurso atrativo e eficiente para o trabalho docente, pois eles ensinam de forma lúdica coisas que utilizamos em atividades de folhinha ou no caderno. Eles são atrativos e despertam a atenção dos alunos e estão disponíveis nas escolas para serem usados e manipulados por todos os professores e alunos. E a mediação da professora é fundamental para auxiliar as aprendizagens dos alunos, pois ao jogar vão se formando dúvidas, erros que com esse auxílio podem ser solucionados ou encaminhados para uma solução.

Dessa forma, sistematizar essas experiências com os jogos de consciência fonológica é algo interessante que visa esclarecer as dúvidas que muitos docentes têm em relação a experimentar algo novo na sala de aula e, com essa pesquisa, procurou-se mostrar aos colegas professores que inovar as aulas com atividades lúdicas é algo importante, esclarecedor e com bons resultados.

Às vezes, é desgastante para o professor introduzir em suas aulas algo novo, como, por exemplo, os jogos. Este, requer a mediação docente, requer tempo e disposição por parte do docente. Em especial requer mais atenção, pelo menos no início em que os alunos estão pegando a manha de como é o jogo e de como se joga. Os alunos que ainda não leem precisam de apoio, de explicação, de alguém junto deles fazendo a leitura e auxiliando nesse processo lúdico.

Então jogar em sala de aula é movimentar professores e alunos, visando aprendizagens e muita dedicação. Mas é um recurso que, como vamos mostrar nas próximas páginas, de grande movimentação nos alunos, pois é visível o tanto que eles avançam nos níveis de escrita e na compreensão em relação às partes sonoras. Essa intervenção com os jogos fonológicos foi feita somente em dez momentos, o que faz refletir sobre seu potencial ao longo de todo o ano letivo, como uma viabilidade para

aprendizagem das crianças de forma espontânea e divertida. A questão central dessa pesquisa é: “Como as práticas com jogos fonológicos de palavras contribuem na alfabetização em uma turma de 1º ano ensino fundamental a partir da mediação da professora?”

O que nos interessa em relação a sistematização é mostrar como foi realizado esses momentos com jogos, quais as dúvidas e os esclarecimentos que tivemos durante a execução dos jogos e também mostrar a partir dos ditados o quanto os alunos avançaram na compreensão do sistema de escrita alfabética.

O terceiro passo é o de “recuperar o processo vivido” (2006, p.84) então ao realizar as análises foi necessário rever os vídeos, ler as anotações e perceber o que foi tratado em cada um dos momentos.

Tive bastante dificuldade no início, pois a ideia inicial era que a pesquisa fosse realizada no mês de agosto, logo após as férias, mas devido às condições climáticas e de enfermidade entre os alunos isso não pode ocorrer. Então a pesquisa se estendeu até o mês de outubro.

Dessa forma, é como se passasse um filme na cabeça da pesquisadora, pois vamos lembrando dos dias em que foram feitas as intervenções, das dificuldades que enfrentamos no caminho, do cansaço, das noites mal dormidas pensando “será que vai funcionar? Será que eles vão avançar nas aprendizagens? Será que estou conseguindo esclarecer as dúvidas e dificuldades dos alunos?” etc.

Assim, recuperar o processo vivido, além de ser um exercício reflexivo, foi sendo realizado com a mobilização dos registros produzidos durante o processo de intervenção com os participantes da pesquisa, mas também viabilizou a descrição destes processos para que fosse possível uma análise mais profunda sob as contribuições dos referenciais teóricos da pesquisa.

Com isso vem a parte mais tranquila e mais desafiadora que é a de ordenar as informações coletadas deixando em formato de texto e de fácil compreensão para os leitores. Bem como, rever anotações/ leituras de autores que falam sobre o tema e as questões levantadas neste percurso.

Acredito ser tranquilo porque o processo vivido com os alunos já passou, a tensão de dar o melhor de si para que os jogos acontecessem como planejado, para que a reflexão sobre os sons das sílabas e letras sejam esclarecidas, a preocupação de ter ou não aluno no dia planejado para os jogos, enfim esses momentos já foram encerrados. E quando digo desafiador porque analisar cada momento vivenciado com

jogos é algo que necessita de uma boa reflexão sobre a prática vivida baseado na teoria que incentiva a utilização desses jogos como um recurso de sala de aula que auxilia os professores no processo de alfabetização dos alunos.

O quarto passo é o de “refletir fundo: Por que aconteceu o que aconteceu?” (2006, p. 88) acredito que esta seja a melhor parte, pois podemos dizer com convicção o que fizemos, como o fizemos, o que sentimos, observamos e trocamos experiências e a legitimidade destes anúncios ocorre, devido à presença ativa nesse desafio que foi essa pesquisa de cunho interventivo e inventivo.

Quando o professor investiga a sua própria prática vêm as dúvidas e as tensões: “será que estou trabalhando da melhor maneira possível? Será que os alunos estão conseguindo aprender com as minhas aulas, explicações, jogos?”. Assim, vivenciar, analisar e discutir a própria prática, é valioso porque mostra ao professor/pesquisador o que é preciso fazer para melhorar.

E o último passo dessa sistematização é o “ponto de chegada” (2006, p. 90) após a realização das intervenções chegar uma conclusão sobre a utilização dessas ferramentas de ensino que são os jogos de consciência fonológica em uma turma de primeiro ano, é importante tanto para os pesquisadores quanto para os demais leitores que poderão ser pais, alunos de graduação, outros alfabetizadores. Foi um trabalho bem gratificante e que me trouxe uma segurança em falar sobre o assunto, pois eu vivenciei e analisei essas vivências.

Como um produto final desta pesquisa, demonstrando o ponto de chegada deste movimento de Sistematização de Experiência, apresenta-se um livreto contendo a explicação desses jogos e das adaptações que podemos fazer com eles para motivar e dar ideias para outros profissionais que lecionam na educação infantil e na alfabetização inicial.

Em relação com a análise de conteúdos de Bardin (1977) o processo de revisão e de estruturação do trabalho se baseia em três etapas cronológicas.

A primeira delas é a pré-análise (Bardin, 1977, p. 95), na qual se dá a organização das ideias, dos materiais e tudo aquilo que vamos utilizar, os conteúdos que serão discutidos, a elaboração das hipóteses e uma leitura flexível.

Isso é importante, pois quando encerramos os momentos de investigação já queremos logo analisar cada parte, mas é importante termos uma organização do material e dos dados coletados a partir de objetivos claros e precisos para que haja uma melhor administração das ideias a serem analisadas.

Aqui neste trabalho busquei separar por categorias como: apresentação da escola em que a pesquisa foi realizada, a explicação do ditado que foi realizado e optei por quadros dos ditados e explicação dos mesmos a partir das leituras que já tinha realizado e ia realizando no decorrer das análises e como se daria a estrutura dos dados a partir de explicações baseadas nas leituras que ia realizando.

A segunda etapa seria a exploração do material (Bardin, 1977, p. 101), aqui seria a parte de codificação e categorização dos dados obtidos. Nesta pesquisa fui trazendo os dados coletados e explicando cada parte justificando com as ideias dos autores abordados nesta pesquisa.

E a terceira etapa é a de tratamento dos resultados obtidos e interpretação (Bardin, 1977, p.101). Aqui a autora fala sobre os resultados com significado, entendo que é preciso apresentar aqueles dados que fizeram sentido e mostram a ideia central da pesquisa realizada, neste caso aqui o avanço nos níveis de escrita a partir dos jogos de consciência fonológica aplicados com os alunos.

4.2 A realização da pesquisa.

A presente pesquisa foi realizada na turma de 1º ano do ensino fundamental da Escola Municipal de Ensino Fundamental Marcílio Dias, tendo como professora titular a pesquisadora deste trabalho. A ideia inicial seria de a realização dos jogos ser no mês de agosto, porém não foi possível, devido às fortes chuvas que ocorreram neste período. Dessa forma, estendemos os momentos com jogos para os meses de setembro e outubro de 2024. Foram necessários dois meses de trabalho com jogos, pois as questões climáticas e de doenças (típicas do período de inverno e muito características de uma região do Sul do estado e próximo à campanha) entre os alunos dificultou a realização em sequência, pois os alunos faltaram bastante nesse período. Foram realizadas adaptações dos momentos planejados referentes à intervenção com os participantes da pesquisa, sendo realizados um ou dois encontros por semana ao longo dos 2 meses de interação direta com os participantes.

Em um primeiro momento, no dia 13 de agosto de 2024 foi realizada uma reunião com os pais dos alunos da turma para explicar a proposta desta pesquisa e pedir as autorizações para que esta pudesse ser realizada. Todos os responsáveis

compareceram e ficaram cientes de que as atividades com jogos seriam realizadas dentro de sala de aula em um momento oportuno, para que isso ocorresse sem prejudicar as questões de conteúdos e atividades cotidianas de sala de aula. Na ocasião, foi explicado que os momentos seriam fotografados e filmados. Todos concordaram com a pesquisa e assinaram os termos necessários.

A partir desse momento, realizei a aplicação do ditado de quatro palavras e uma frase para identificar os níveis de escrita de cada aluno, isso ocorreu no dia 03 de setembro de 2024. As palavras escolhidas para o ditado foram: Borboleta, cavalo, gato e boi. E a frase foi: o gato gosta de leite. Após, foram pensados quais os jogos seriam escolhidos, em como se dariam os encontros e quais os dias de aplicação desses jogos.

Esse ditado não foi aplicado com os alunos com necessidades especiais, pois uma aluna apresenta dificuldades motoras e não escreve, o outro aluno laudado, neste período, estava enfermo e de atestado. Porém, os jogos foram adaptados para que eles pudessem participar com menos gravuras e cartinhas individuais com as figuras.

Esse ditado foi realizado individualmente com cada aluno, pois eles necessitavam ouvir e pensar para escrever corretamente sem que ficassem dispersos com algum outro barulho externo. A cada escrita fui pedindo que eles me dissessem: “o que tu escreveste aí?” E eles iam apontando com os dedinhos. Isso eu marco nas testagens em especial na frase que eles escreveram.

Ao aplicarmos os ditados de palavras para avaliar o nível de escrita, devemos buscar detectar o que a criança tem como resposta para nossas duas perguntas básicas: 1- o que a escrita representa (ou nota)?; e 2- como a escrita cria representações (ou notações)? Portanto, ao olhar o que o menino ou menina escreve, devemos descobrir que respostas ele (a) está adotando para essas questões. Como dentro de cada etapa existem variações, ao interpretar os resultados obtidos devemos estar alertas para apurar certos detalhes dos conhecimentos dos alunos que ainda estão em níveis iniciais da psicogênese da escrita. (Moraes, 2011, p. 122)

Assim, conseguimos observar atentamente o que o aluno escreveu ou quis escrever, quais foram as letras usadas, se a sua escrita representa sons semelhantes, se apresentam muitas dificuldades, se usam letras ou se fazem rabiscos, etc. Dessa forma, não corremos o risco de julgar um nível de forma incorreta e rotular o aluno.

Os níveis de escrita dos alunos estão representados no quadro abaixo. São onze alunos participantes, pois não foi possível analisar com os outros dois alunos da

turma com laudo médico. Um deles por ter muita dificuldade em participar das aulas devido as faltas e a resistência em estar na sala de aula e o outro participante devido a sua deficiência não foi possível diagnosticar o nível de escrita inicial e final, porém foi feita as adaptações durante os jogos.

Dos testes realizados com os participantes apresentamos assim no quadro a seguir: um está no nível pré-silábico, cinco no nível silábico, três no nível silábico-alfabético e dois no nível alfabético.

Quadro 1: Níveis de Escrita anterior aos Jogos de Consciência fonológica

Alunos	Pré-silábicos	Silábicos	Silábico-alfabético	Alfabético
X	X			
Y		x		
B		X		
D		X		
G		X		
M		x		
F			X	
P			X	
Q			X	
S				X
H				X

*Ditado realizado a partir das ideias contidas na psicogênese da língua escrita.

Fonte: Produzido pela pesquisadora

Depois da aplicação desse ditado foram realizados os momentos com jogos de consciência fonológica da caixa amarela disponível na escola em que leciono. A partir dos dados apresentados no quadro acima, optei pela escolha de três jogos, porque a metade dos alunos estavam nos níveis pré-silábico e silábico, o que demonstravam estar em processo de compreender o som de letras e estavam despertando a consciência de sílaba ainda utilizando-se de uma letra para cada som da palavra. E esses jogos auxiliam na comparação de palavras, na identificação de palavras que

iniciam com o mesmo som inicial, em procurar palavras que rimam entre si, escutar os fonemas de cada letra para identificar palavras, etc.

4.3 Análise dos ditados de quatro palavras e uma frase.

De acordo com o período letivo em que este trabalho se realizou, os alunos já tinham uma ideia de escrita convencional, alguns ainda não desenvolveram as habilidades de correspondência som e letras, enquanto outros alunos já se utilizavam de letras e conseguiam organizar a sua escrita respeitando as linhas e a maneira correta de escrever, como da esquerda para direita e de cima para baixo.

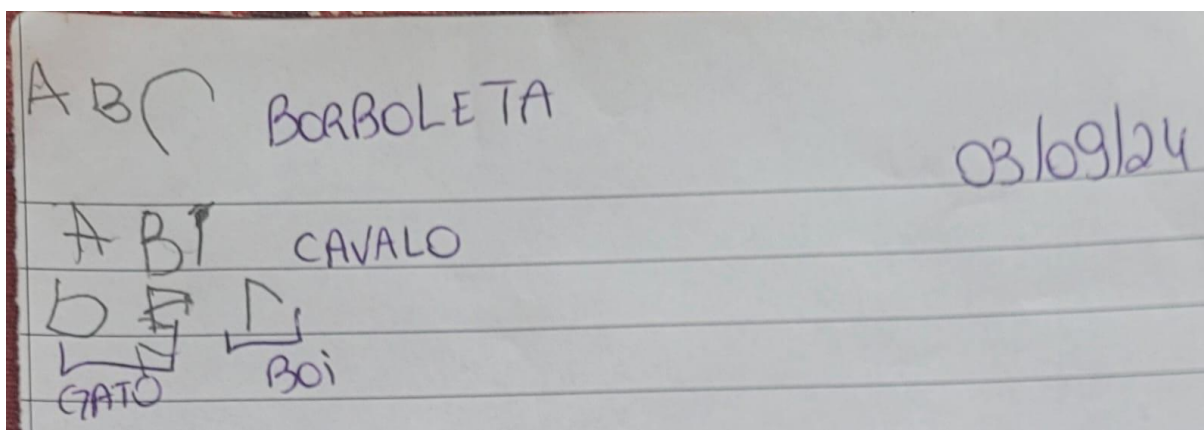
A seguir, apresento os ditados realizados com os alunos antes de fazer as intervenções com os jogos de consciência fonológica. Essas testagens serão organizadas por níveis de escrita seguindo a seguinte sequência: pré-silábico, silábicos, silábicos-alfabéticos e alfabéticos.

Esses ditados demonstram a ideia que o aluno tem sobre a escrita, uns já despertaram a consciência fonológica e outros ainda estão em processo. Dessa forma, vamos articulando as testagens e o que nos inferem as referências sobre esses níveis de escrita, para que assim possamos compreender e melhor analisar os dados antes e pós intervenção pedagógica.

Os alunos participantes da pesquisa serão identificados com letras do alfabeto de forma aleatória, ou seja, não seguirei uma ordem de letras e nem utilizarei letras do nome próprio dos alunos. Também reitero que será mencionado o termo **aluno**, no masculino, para que não haja nenhuma forma de identificação desses alunos.

4.3.1 Nível Pré-silábico

Figura número 1- Aluno X.



(*Ditado realizado com o aluno X)

Como podemos analisar essa escrita, o **aluno X** encontra-se no nível pré-silábico. Ele não compreende letra/som para a escrita das palavras, porém utiliza-se de letras do alfabeto em suas tentativas. Nessa figura podemos observar que X escreveu as quatro palavras, porém a frase ditada não.

Neste período, o aluno está em processo de aquisição do sistema de escrita, então ainda não faz as correspondências das letras e dos sons.

Interessante observar que na palavra **boi** que ele colocou o número **um** para identificar a escrita. Essa é uma estratégia que ele utilizou para representar a palavra, pois ele não expressa as letras da palavra ditada, mas sim busca representar a partir de conceitos que ele mesmo cria.

Também observei que o X não se utilizou das letras de seu nome para representar a escrita das palavras.

A hipótese central deste nível é a seguinte: para poder ler coisas diferentes (isto é, atribuir significados diferentes), deve haver uma diferença objetiva nas escritas. O progresso gráfico mais evidente é que a forma dos grafismos é mais definida, mais próximas as letras. [...] Agora, em algumas crianças, a disponibilidade de formas gráficas é muito limitada, e a única possibilidade de responder ao mesmo tempo a todas as exigências consiste em utilizar a posição na ordem linear. É assim como estas crianças expressam a diferença de significação por meio de variações de posição na ordem linear, descobrindo, dessa maneira, em pleno período pré-operatório, os antecessores de uma combinatória, o que constitui uma aquisição cognitiva notável. (Ferreiro e Teberosky; 1986, p. 202)

Podemos observar que este aluno escreve dentro de uma ordem (da esquerda para a direita, de cima para baixo), ele repete as letras na sua hipótese e troca algumas, ou seja, ele vai modificando, à sua maneira, a palavra mesmo que sem

atribuir um significado. O foco nesse período se encontra mais na forma do que no significado da palavra em si.

4.3. 2- Nível silábico

Figura número 2- Aluno Y



(*Ditado realizado com o aluno Y)

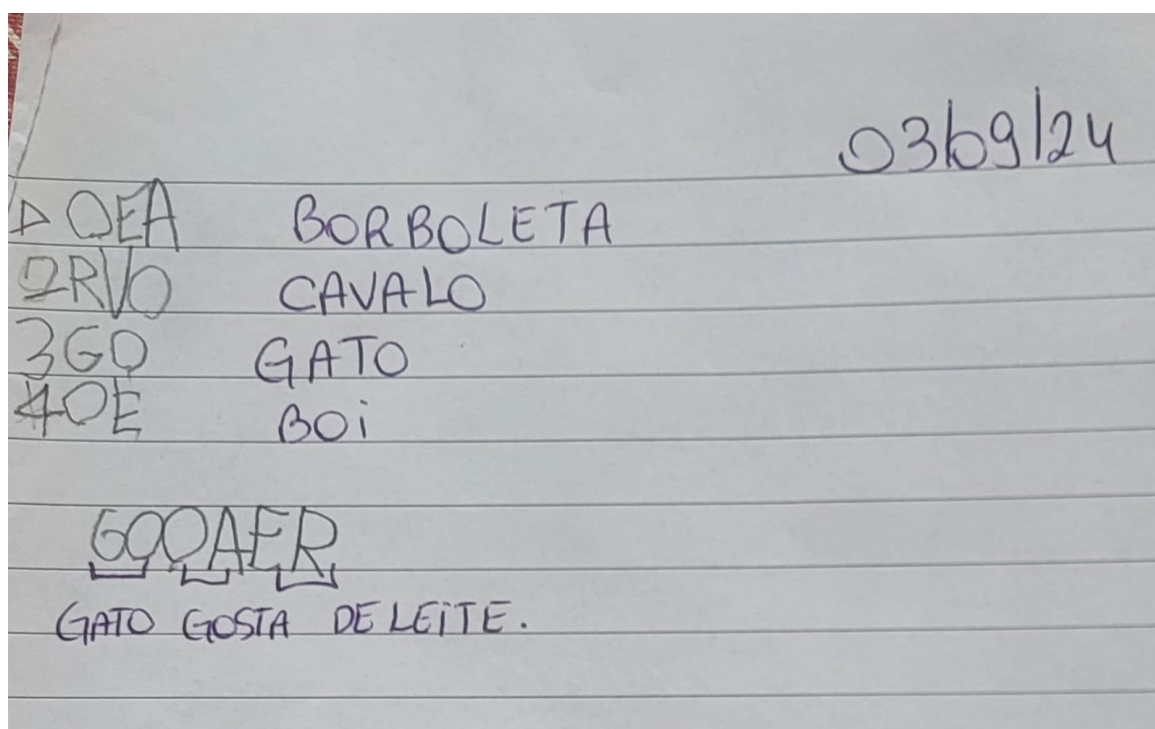
Nesta escrita, o **aluno y** encontra-se no nível silábico de escrita, pois, como podemos observar nas palavras **cavalo e gato** (segunda e terceira palavra) ele utiliza uma letra para cada sílaba da palavra. Porém, cabe ressaltar que, ele utiliza as letras de seu nome para representar a escrita das palavras ditadas. Na frase não organizou todas as palavras ditadas, mas manteve o sentido da escrita da palavra dissílaba gato (ko). Na primeira palavra, embora tenha se utilizado as letras B e A que são da palavra ditada, não usou uma letra para cada sílaba (bor-bo-le-ta), ou seja, não marcou o LE, que pode ser considerada uma omissão.

A hipótese silábica pode aparecer tanto com grafias ainda distantes das formas das letras como com grafias bem diferenciadas. Neste último caso, as letras podem ou não ser utilizadas com valor sonoro estável. (Ferreiro e Teberosky, 1986, p.209)

Embora o aluno esteja familiarizado com várias ferramentas de leitura e escrita, ele, ao escrever, procura o seu porto seguro que são as letras que ele realmente tem certeza da correspondência. Como as autoras citam em seus discursos (1986, p.205) que essas formas fixas têm haver com os meios culturais em que este indivíduo está inserido. E também quando citam (1986, p.212) “isso é fonte de múltiplos conflitos da maior importância para o desenvolvimento posterior”.

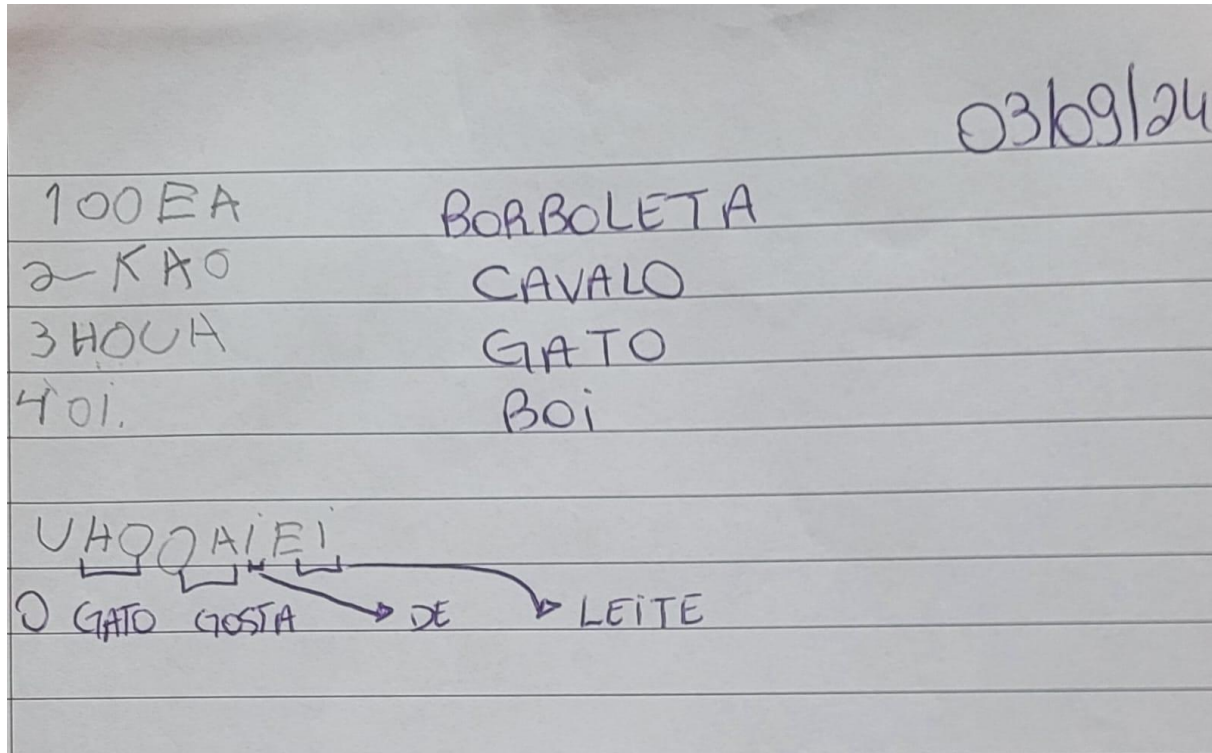
Então, a ideia da utilização do seu nome tem a ver com a importância que o aluno dá para uma escrita, pois o seu nome é praticamente o primeiro a ser ensinado e valorizado, pois ele precisa dessa escrita para se identificar dentro de um contexto seja na escola, na família ou nos meios sociais em que está inserido. E também quando passa a criar hipóteses silábicas os alunos passam por conflitos internos tanto em relação ao número de letras e a variedade dessas letras para dar sentido à escrita.

Figura número 3- Aluno B



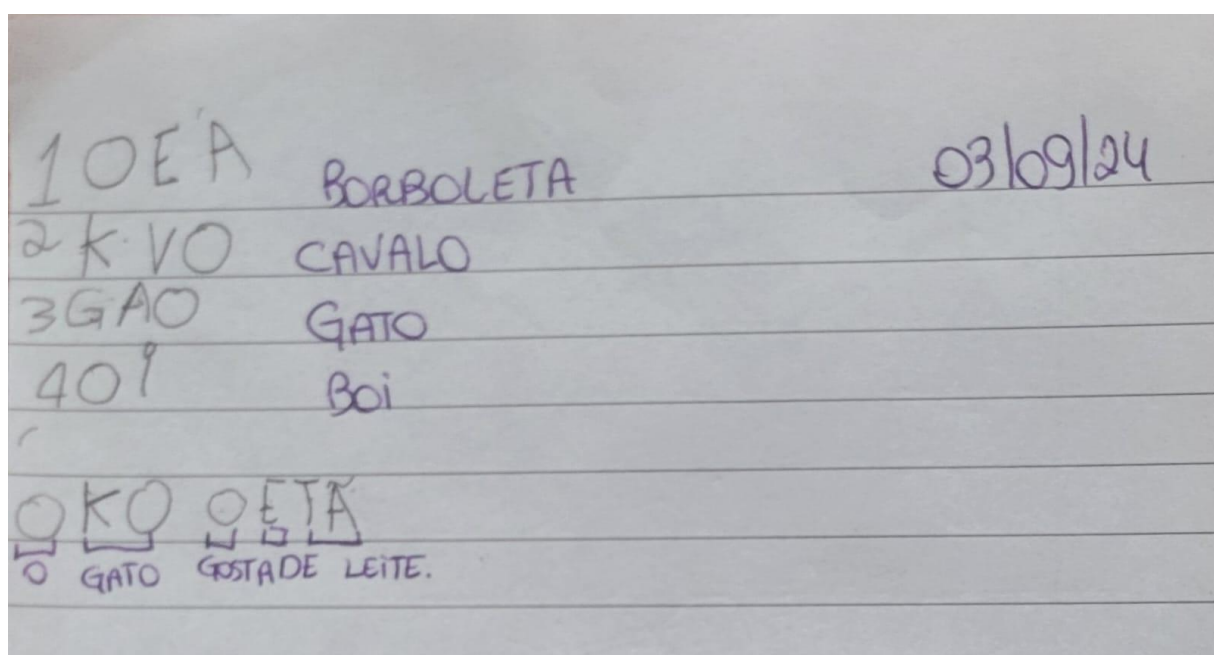
(*Ditado realizado com o aluno B)

Figura número 4- aluno D



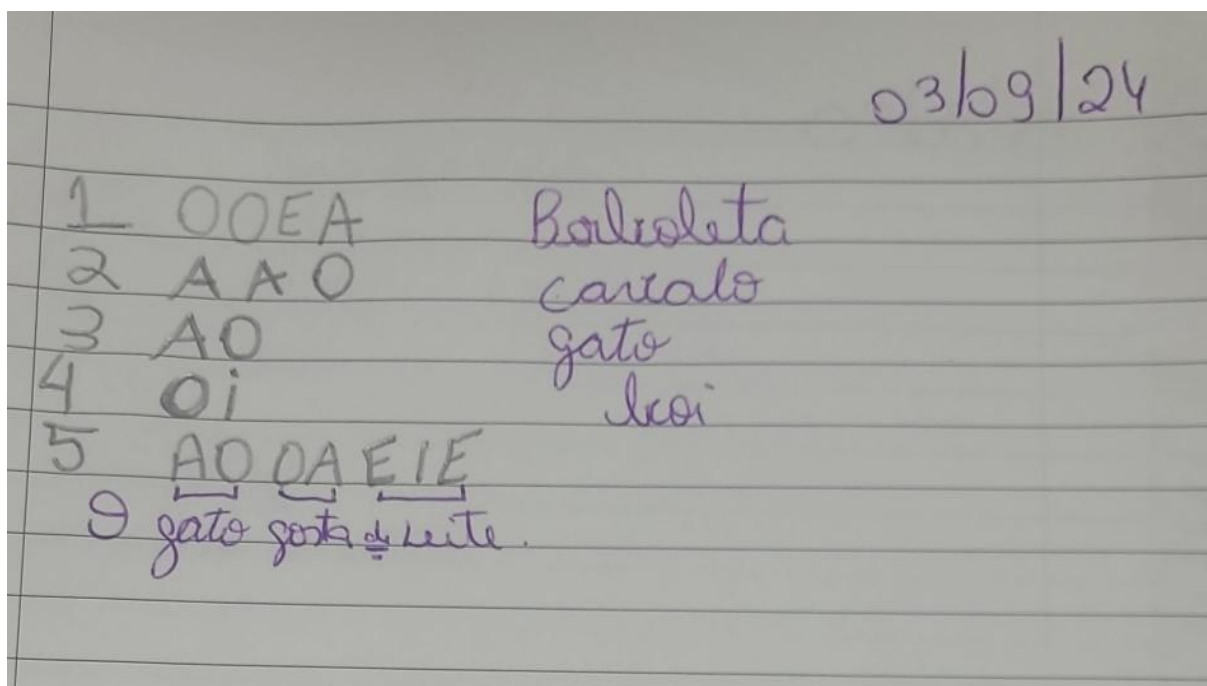
(*Ditado realizado com o aluno D)

Figura número 5- Aluno G



(*Ditado realizado com o aluno G)

Figura número 6- Aluno M



(*Ditado realizado com o aluno M)

Como podemos observar nas quatro figuras acima, os alunos encontram-se no nível silábico, pois eles já fazem correspondência entre grafia e fonema. Nas palavras podemos ver que eles utilizam uma letra para cada sílaba da palavra, uns utilizando vogais e outros utilizando consoantes. A *hipótese silábica* como nos diz Ferreiro e Teberosky, 1986, p. 213) “é uma construção original da criança que não pode ser atribuída a uma transmissão por parte do adulto”.

Dessa forma, na figura número 3 se observa que o aluno B coloca a **letra R** para representar o som da **sílaba CA**. Na figura número 4 o aluno utiliza as letras **Houa** para escrever **gato**. Nas demais podemos observar que os alunos utilizam uma letra para cada som das sílabas. Na figura número 6 podemos observar que o aluno **“faz uma escrita silábica baseada em correspondência estável das vogais”**. (Ferreiro e Teberosky, 1986, p. 209)

As dificuldades se mostraram na construção da ideia de frase, de acordo com a figura número 3, porém a escrita de frases é mais extensa e a velocidade do pensamento não permite marcar todas as sílabas. O aluno repetiu a mesma palavra

dissílaba que escreveu nas palavras já na figura número 4 o aluno não utilizou a mesma palavra dissílaba das palavras. Na figura número 5 o aluno fez uma troca de letras na palavra dissílaba, ele usou o **Ga** na palavra e o **K** na frase. Na figura número 6 o aluno fez a correspondência com as letras utilizadas nas palavras.

A mudança qualitativa consiste em que: a) se supera a etapa de uma correspondência global entre a forma escrita e a expressão oral atribuída, para passar a uma correspondência entre partes do texto (cada letra) e partes da expressão oral (recorte silábico do nome); mas além disso, b) pela primeira vez a criança trabalha claramente com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala. (Ferreiro e Teberosky, 1986, p. 209)

Nesse nível percebemos que os alunos conseguem compreender de forma mais ampla a escrita e as suas partes sonoras. As autoras (1986, p.213) citam que: “Quando as letras começam a ser usadas com um valor silábico fixo, o conflito adquire novas características”.

Assim, esse conflito está relacionado a forma como a criança começa a perceber as diferentes maneiras de representar oralmente os sons da fala e como isso se reflete na escrita. Quando começam a entender que as letras têm um valor fixo e consistente, elas enfrentam desafios de adaptar sua escrita a essa nova lógica. Esse momento é onde o conflito de aprendizagem se torna mais claro, com a criança tendo que se ajustar sua percepção e utilização da escrita de forma estruturada.

4.3.3- Nível Silábico-alfabético

Figura número 7- Aluno F

(*Ditado realizado com o aluno F)

03/09/24

BOBOLA BOBBOLETA

CKALA CAVALO

ELABO GATO

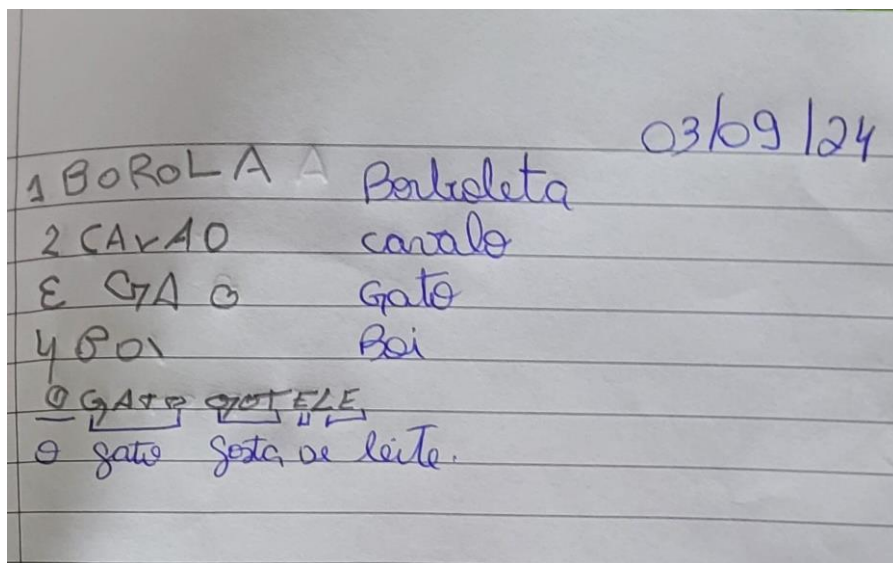
FBO I

OLABO MAKAE

O GATO GOSTA LEITE.

(*Ditado realizado com o aluno P)

Figura número 9- Aluno Q



(*Ditado realizado com o aluno Q)

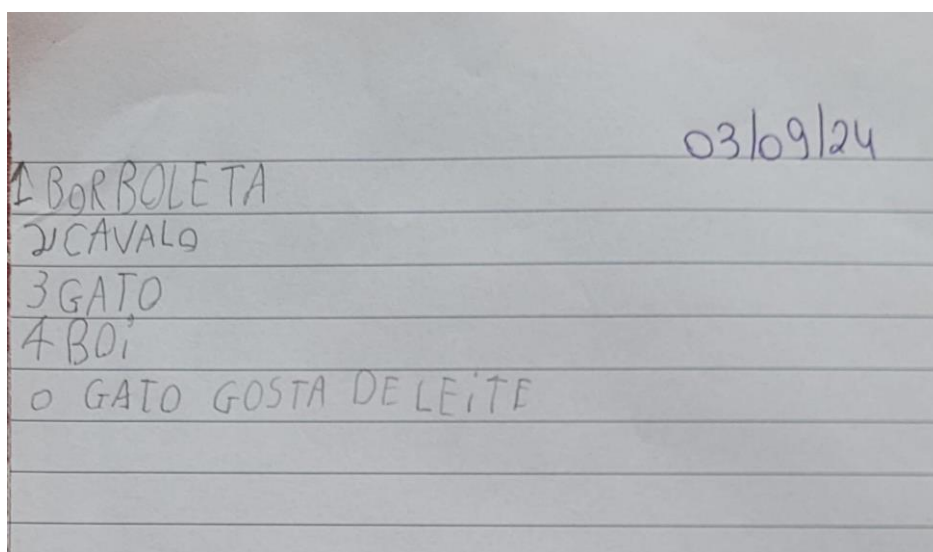
Neste nível percebemos uma evolução na escrita da criança, pois essa abandona a hipótese silábica para criar estratégias que forneçam mais caracteres e com isso chegar na escrita da palavra em si. Ela compreende que é preciso mais de uma letra para representar as sílabas, percebe, de certo modo, os “mais” sons existentes na palavra ditada.

A criança elabora duas ideias mais importantes, que reside- e como razão- em abandonar: que faz falta uma certa quantidade de letras para que algo possa ser lido (ideia reforçada agora pela noção de que escrever algo é ir representando, progressivamente, as partes sonoras desse nome), e que cada letra representa uma das sílabas que compõem o nome. O meio ofereceu um repertório de letras, uma série de equivalentes sonoros para várias delas (equivalentes sonoros que a criança pôde facilmente assimilar para as vogais, que constituem de per sílabas, mas que necessariamente assimilaram de uma maneira deformante no caso das consoantes) e, uma série de formas fixas estáveis, a mais importante das quais é, sem dúvida, o nome próprio. (Ferreiro e Teberosky, 1986, p. 216)

No nível silábico- alfabético a criança já percebe as sílabas, mas ainda utiliza as letras do alfabeto para representar essas sílabas quando não reconhecem o som corretamente. Essa fase marca um avanço na percepção de como as palavras são estruturadas e de como é a escrita convencional. A criança apresenta outros questionamentos, porque passa a analisar as partes sonoras das palavras e, por vezes, podem surgir questionamentos sobre letras que formam tal som e etc.

4.3.4- Nível alfabético

Figura 10- Aluno S

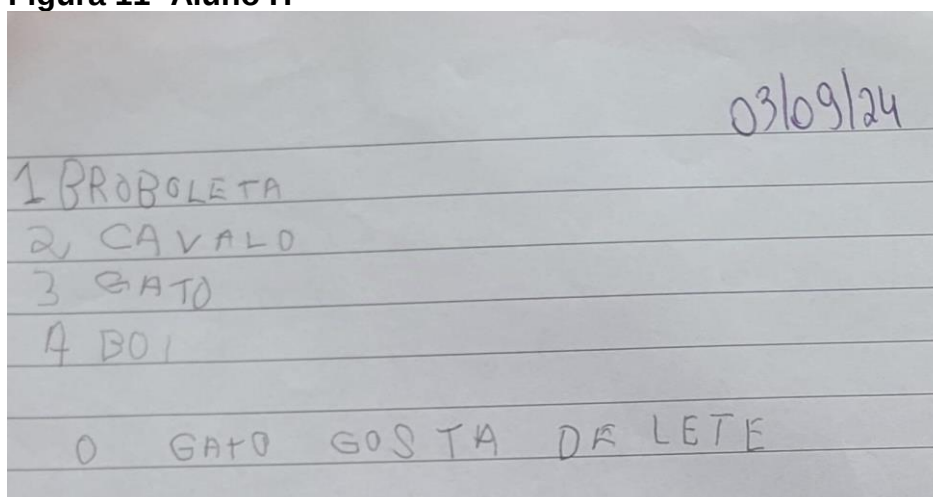


03/09/24

1 BORBOLETA
2 CAVALO
3 GATO
4 BOI
O GATO GOSTA DE LEITE

(*Ditado realizado com o aluno S)

Figura 11- Aluno H



03/09/24

1 BORBOLETA
2 CAVALO
3 GATO
4 BOI
O GATO GOSTA DE LEITE

(*Ditado realizado com o aluno H)

Este nível é o mais desejado para os professores, digo em relação a mim mesma, porque é um momento de orgulho ver todo o processo que os alunos passaram para chegar até aqui. Nesta fase, os alunos já enfrentaram as barreiras da escrita, já compreendem que cada letra representa um som.

A escrita alfabética constitui o final desta evolução. Ao chegar a este nível, a criança já franqueou a “barreira código”; compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever. Isto não quer dizer que todas as dificuldades tenham sido superadas: a partir desse momento, a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido estrito. (Ferreira; Teberosky, 1986, p.219)

Dessa forma, compreende-se que as crianças são protagonistas dessa aprendizagem. A partir das influências do meio como a escola ou a família elas vão desenvolvendo suas habilidades e vão avançando nos níveis de escrita porque passam a compreender o sistema de escrita alfabético, seus sons e como esses sons se combinam formando as sílabas e as palavras. Quando a criança chega nesse nível, ela começa a enfrentar outros desafios como o da ortografia.

Então, a escrita é um processo ativo e o aluno aprende com os seus erros a partir do auxílio do meio, ele vai criando suas hipóteses até compreender a escrita em si.

Na sequência do trabalho foi realizada a intervenção com esses alunos a partir dos jogos de consciência fonológica. Lembrando que os jogos são ferramentas de ensino que auxiliam os professores em sala de aula, eles são um complemento para o trabalho docente que juntamente com atividades de alfabetização contribuem de forma significativa no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

A seguir será abordado o processo da realização dos jogos e quais foram as trocas entre a professora e os alunos durante a execução dos mesmos.

4.4 Análise dos jogos de consciência fonológica em uma turma de primeiro ano do ensino fundamental.

Os jogos utilizados foram: Dado Sonoro, Bingo do som inicial e caça rimas. A escolha somente destes três jogos, se deu devido as necessidades que percebi nesta respectiva turma. Entendi que os alunos tinham dificuldades em compreender o som das sílabas tanto inicial quanto som final, bem como em entender que as palavras têm partes fragmentadas que unindo-as formamos as palavras.

Tanto o bingo quanto o dado sonoro, são jogos com objetivos de fazer os alunos refletirem a sílaba e reconhecerem palavras que tenham o mesmo som inicial.

Então, foram pensados e preparados 10 momentos em sala de aula com os jogos de consciência fonológica da caixa amarela.

O **primeiro momento** foi no dia 5 de setembro de 2024. Organizei as classes para que sentassem em grupo quatro alunos em cada um. Depois, apresentei o jogo. O escolhido do dia que foi **Bingo dos sons iniciais**, que de acordo com Moraes (2012, p. 73): “Esse jogo tem como objetivo levar as crianças a identificarem palavras que começam com a mesma sílaba”.



(imagem 1: foto realizada pela pesquisadora)

Então expliquei as regras: _ “Vou distribuir as cartelas para vocês, essas cartelas têm seis figuras cada uma. Cada figura tem um nome e esse vocês terão que analisar quais são as letras que foram esse som. Por exemplo, digamos que vocês tenham a figura de uma cadeira e o nome dessa palavra. Qual é o som inicial dessa palavra?” Alguns alunos responderam: _ “**ca**” (o “c” e o “a”). então digamos que eu sorteie a palavra _ “casa”. Qual é o som inicial? Alguns alunos responderam _ “**ca**” (“c” e o “a”). quem tiver alguma palavra com esse som inicial, deverá marcar com um feijão essa figura. Vence o jogo quem marcar todas as seis figuras da cartela. Cada um de vocês deverá prestar atenção na sua cartela. Quem terminar de marcar todas grita _ “**bingo!**”. A seguir, distribuí as cartelas e pedi que cada um observasse a sua, enquanto eu entregasse os grãos de feijão para cada um deles.

Uma aluna começou a falar em voz alta eu tenho _ “**vassoura**” (**v e a**), “**olho** (**o só o o?**)” outro dizia _ “**tapete**” (**t e a**). Perguntei quem tinha dúvida e eles disseram que não.

A primeira palavra tatuagem, ao perguntar qual era o som inicial a maioria gritou _ “**ta** (t e o a)”. dois gritaram eu tenho _ “**tapete**” outro _ “**tatu**”. Passei nas classes

para certificar que ninguém mais tinha marcado. Um aluno tinha marcado a palavra **vagalume**, então expliquei que era com o **V** e o **A (VA)**.

A Segunda rodada a palavra sorteada foi praça, perguntei: _ “qual o som inicial?” Um aluno falou: _ “**p** e o **a**”, eu falei: _ “ não aí faz **pa**”. É _ “PRA “(o P, o R e o A) quem tem?” Eles não conseguiram identificar então mostrei para um aluno, olha aqui tu tens o que é isso? Ele falou: _ “ **PRATO**”. E outra aluna gritou: _ “ eu também tenho prato”.

A terceira rodada a palavra sorteada foi ladeira. Alguns alunos falaram: _ “é o **L** e o **A**”. eu perguntei: _ “ qual é a sílaba inicial”? eles gritaram _ “**la**”. um aluno falou: _ “ **lápiz**”. Parei em uma classe e perguntei para um aluno: _ “ olha a tua cartela e vê se não tem uma palavra que começa com esse som que nós ouvimos.” Ele olhou e disse: _ “ **não**”. Então eu intervi mostrando uma figura da cartela dele. _ “ O que é isso? “E ele disse: _ “ **lata**”. Então perguntei: _ “ qual som inicial?” E ele pensou e falou: _ “**lata**”. Foi quando um aluno gritou _ “é o **L** e o **A**.” outro disse “_é **la** de **lasanha**, minha comida preferida”. Não tinha lasanha em nenhuma cartela. _ “ Eu tenho” disse uma aluna olha aqui. Fui ver é era a palavra **estrela**. Questionei ela sobre o som inicial, ela pensou e disse: _ “ **não é, mas tem aqui**” mostrando o final da palavra (la). Então falei: _ “mas é o primeiro som.”

A quarta palavra sorteada foi capacete, perguntei: _ “ qual é o som inicial?” Todos gritaram: _ “**ca**”. Uma aluna gritou: _ “ **é o C e o A**”. Um aluno disse: _ “**eu tenho caverna**”. Outro disse: _ “ **caderno**”. Outro: _ “**casa**”. Outro: _ “**cavalo**”. Entendi que eles tiveram facilidade em compreender palavras com a sílaba inicial ca.

A próxima palavra foi saco. _ “ Qual o som inicial?” Uma aluna gritou: _ “**c** e o **a**”. eu falei: _ “ **não é o C e o A, essa palavra faz AS**”. Um aluno disse: _ “ **é o S e o A**”. um aluno disse: _ “**eu tenho faca.**” _ “ **Não, é S de sapo**” falou outra aluna. Perguntei para uma aluna que tinha marcado e não falado nada. _ “ O que tu tens aí?” Ela disse: _ “ **sapato**”.

A outra foi estrada. Qual é o som inicial? Uma aluna disse: _ “ **É o E e o A**”. Outra disse: _ “ **é o E e o S.**” eu respondi: _ “**isso! É o E e o S.**” _ “**eu tenho estrela.**” Outra disse: _ “ **eu tenho estrada**”. Outro disse: _ “ **esquilo**”.

Outra palavra foi elástico, Qual som inicial? Uma aluna disse: _ “é o **E e o A**”. repeti a palavra pausadamente E-LÁS-TI-CO. Outra aluna disse: _ “**E**”.

Pedi que uma aluna olhasse a sua cartela e verificasse se não havia nenhuma palavra. Ela olhou e não encontrou. Então eu disse: _ “ o que é isso?” Apontando para

uma figura em sua cartela. Ela disse: _ "**cavalo**". Eu falei: _ vamos observar a escrita embaixo dessa figura **égua**. Ela ficou pensando. Eu os lembrei que a letra E pode fazer o som ê (fechado) mas pode fazer é (aberto).

Próxima palavra foi Chulé. Qual a letra inicial? Todos disseram: _ "**xu**" uma aluna disse: _ "**é com C**". E eu disse: _ "sim, lembram que tem palavras que escrevemos com ch e temos o mesmo som do x?" eles concordaram. Então é o C-H-U. Olhamos as cartelas e um aluno disse: _ "**tu tens chupeta**". Outro tinha chuveiro.

Neste momento chegou uma aluna que tem necessidades educacionais especiais ela não fala e tem problemas motores. Durante a aplicação dos ditados não foi possível averiguar, pois ela não escreve devido aos seus problemas motores. Porém nos jogos, pensei em três cartinhas de figuras conhecidas dela. E assim, junto com a monitora, observar os sons das cartinhas e tentar balbuciar o som inicial.

Dessa forma, ela participou dos momentos com os jogos e sentou nos grupos que foram divididos anteriormente, mas sua participação não será contabilizada em relação aos níveis de escrita.

Próxima palavra foi iogurte (**soletrei: i-o-gur-te**). Um aluno disse: _ "i". eu perguntei: _ "qual é o som inicial?" Eles disseram: _ "i. **eu tenho ilha**", falou uma aluna, outra disse: _ "**eu tenho igreja, bah até que enfim**".

A outra palavra foi fivela. _ "Qual é o som inicial?" Uma aluna disse: _ "**é o F e o l**". eu disse: _ "tá, mas qual é o som que faz o F e o l? quem tem uma palavra com Fl aí?" _ "**Eu tenho fita, disse um aluno**". _ "**Eu também tenho fita**", disse outro.

Outra palavra foi fazenda. _ "Qual o som inicial?" _ "**O F e o A**", alguns disseram.

Uma outra marcou na palavra vaca. Eu disse para todos: _ "não é va o V faz o som" (fizemos o som). _ "Essa palavra é com F e o A, faz Fa" (fizemos o som do F). Uma aluna tinha a palavra fada e outro faca.

Outra palavra foi parafuso. _ "Qual som inicial?" _ "**Pa o P e o A**". um aluno gritou: _ "**eu tenho pálito**". Outra disse: _ "**eu tenho palhaço**." A outra: _ "**pavão**". Percebi facilidade no som do P e o A.

Próxima palavra foi banco. Assim que terminei uma aluna seguiu repetindo _ "**Ban**". _ "Qual som inicial?" Uma aluna disse: _ "**é o B e o O**". Eu então disse: _ "qual o som que faz "an?" uma aluna disse: _ "**é o E? Não, é o A**". Então eu falei: _ "é o a com que letra?" um falou o _ "**N**".

Próxima palavra foi Meleca. _ “Qual som inicial?” Uma aluna disse: _ **“é o M e o A”**. Eu disse: _ “é o M e o E”. Uma aluna marcou medalha. _ “Eu tenho melancia”, falou uma aluna.

A próxima palavra foi velha. _ “Qual é o som inicial?” Uma aluna disse: _ **“V”**. então eu falei: _ “é o V e o?” Outra gritou: _ **“E Quem têm?”** Um aluno disse: _ **“eu tenho vela”**.

A seguinte palavra foi Raposa. _ “Qual som inicial?” _ **“É o R e o A”**, falou uma aluna. _ “Isso, mas o som é?” Eles disseram: _ **“RA”**. Uma aluna marcou Rato.

Logo a palavra foi Arara. _ “Qual é o som inicial?” Uma aluna disse: _ **“é o R e o A”**. aí outro disse: _ **“A de abelha”**. _ **“Eu tenho Asa”**, falou outro aluno.

Outra palavra, na sequência, foi varinha. _ “Qual é o som inicial?” Uma aluna gritou: _ **“V e o A”**. outro disse: _ **“va de vaso”**. Outro tinha marcado vaca.

Mais uma palavra foi margarida. _ “Qual é o som inicial?” Um aluno falou: _ **“Mar de margarina”**. Eu falei: _ “muito bem”, pois mesmo não tendo ali na cartela ele se deu conta do som inicial. Uma aluna tinha a palavra martelo. Outro pensou que era só o M e o A.

A seguinte palavra sorteada foi Mala. Antes mesmo de eu perguntar o som inicial um aluno gritou: _ **“eu tenho mapa”**. Outro disse: _ **“eu tenho maçã”**.

A próxima palavra foi dentista. _ “Qual o som inicial?” _ **“Den”**. _ “Quais as letras?” _ **“D, o E e o N”**. uma aluna disse: _ **“eu tenho dente”**.

Próxima palavra foi ovelha. Uma aluna disse: _ **“é o L e o O”**. _ “qual o som inicial?” _ **“O”**. uma aluna gritou: _ **“bingo, eu tenho olho”**. Outro tinha orelha.

Próxima palavra foi garoto. Uma disse: _ **“H”**. Outra disse: _ **“É o G e o A”**. Lembrei eles de que o H não tem som. Uma aluna tinha Galo e gritou Bingo.

Próxima palavra foi Bode. Um aluno gritou: _ **“Bola”**. Isso o _ **“B e o O”**.

Próxima palavra é Natureza. _ **“É o N e o A”**, disse uma aluna.

A outra palavra foi Piolho. _ “Qual é o som inicial?” _ **“P e o I”**. Uma gritou: _ **“Picolé, bingo”**. Outro disse: _ **“pirata”**.

Outra palavra foi Bicicleta. _ “Qual som inicial?” _ **“B e o I”**. Uma gritou: _ **“Bingo. Eu tenho bicicleta”**. Outro disse: _ **“eu tenho bigode”**.

Outra palavra sorteada foi javali. _ “Qual som inicial?” _ **“Já. É o J e o A”**. Um disse: _ **“eu tenho jarra”**. Outro disse: _ **“eu tenho Jaca”**.

Última palavra sorteada foi rédea. _ **“Eu tenho reboque, bingo!”** gritou um aluno. _ **“Eu tenho relógio”**, disse outro. _ **“Eu tenho régua”**, falou outro.

E assim foi o nosso primeiro momento com jogos de consciência fonológica. Eu pude perceber que os alunos apresentavam bastante dificuldades em compreender o que é sílaba ou som inicial, eles sempre pensavam nas letras soltas. Eu quis fazer com todo repertório de palavras que já vem no próprio jogo bingo do som inicial para que mais alunos pudessem “bingar” e também para poder discutir mais sons de palavras. A respeito da experiência com este jogo em outra pesquisa, o autor analisa:

A atividade com o jogo Bingo dos Sons Iniciais, realizada com minha turma do Grupo V, foi bastante enriquecedora, porque fez as crianças perceberem que palavras diferentes possuem partes sonoras iguais, ajudando a desenvolver a consciência fonológica das sílabas iniciais. (Moraes, 2012, p. 74)

Em sentido próximo ao mencionado na inferência acima, também percebi que desde esse primeiro momento com jogos de consciência fonológica os alunos passaram a entender o que é início, meio e final de palavra. Bem como a compreender as partes sonoras das palavras. Uns apresentaram mais dificuldades que outros, mas também, aqueles que estavam com bastante dificuldade no início, nas demais palavras sorteadas foram tendo esclarecimentos e consciência dos sons.

Outro dado que percebi é que os alunos tendem a se ajudar corrigindo os alunos e esclarecendo os sons das sílabas para aqueles que apresentavam mais dificuldades.

Certamente essa ajuda subliminar tem a ver com o fato de que, sem serem forçadas, as crianças, em seus turnos, espontaneamente, ao apresentarem suas justificativas, verbalizavam (isoladamente ou pronunciando com ênfase) as sílabas iniciais das palavras que reconheciam como iguais. Isso teria passado a ser algo tão importante para o jogo que mesmo crianças “adversárias” tentavam explicar aos seus pares por que estariam certas ou erradas, ao fazer determinadas escolhas. (Moraes, 2012, p. 77)

Como o próprio autor relata o quanto é enriquecedor para o jogo esse auxílio que os próprios alunos vão tendo com as dificuldades de outros. O jogo na sala de aula é uma ótima ferramenta para enriquecer a aula de um professor. Essa troca entre todos é importante e de grande retorno.

Identificar as semelhanças sonoras entre as palavras é necessário para que o aluno compreenda a escrita. Na fase inicial da aprendizagem de leitura e escrita, os

alunos não conseguem compreender o porquê de se repetir letras ou de que outras palavras podem ter o mesmo som que outras.

Como nos diz Emília Ferreiro (1985) uma das dificuldades iniciais é justamente a compreensão da relação entre o som e a grafia das palavras, e também a razão para a repetição de letras ou a presença de letras que não correspondem diretamente ao som esperado. Esse entendimento emerge à medida que a criança interage com o sistema de escrita e começa a perceber suas regras e convenções. No caso aqui no jogo quando o aluno ia dizendo outras letras que não fazia parte do som inicial da palavra sorteada.



Imagem 2: foto realizada pela pesquisadora



Imagem 3: foto realizada pela pesquisadora

O **segundo momento** foi no dia 10 de setembro de 2024, e para esse dia o jogo escolhido foi **Dado sonoro**.



Imagem 4: foto realizada pela pesquisadora

Expliquei para os alunos o jogo escolhido, suas regras e falamos o nome de cada animal da cartela e seus respectivos sons iniciais. Após, separei os alunos em 3 grupos de 4 alunos e busquei interagir com cada um deles. Enquanto o grupo 1 jogava comigo, os outros acompanharam e participaram da seguinte atividade: Escrevi na lousa o nome dos animais da cartela e pedi que o grupo 2 e 3 fizessem lista de palavras que tivessem o mesmo som inicial de cada animal da cartela do jogo Dado sonoro. Deixei que eles, em grupo, pensassem e escrevessem à sua maneira.

Com o grupo 1 expliquei novamente o jogo e começamos a jogar, em um primeiro momento o primeiro aluno do grupo jogou e sorteu o número três que é o desenho do **cavalo**. Perguntei: “_ qual é o som inicial”. Ele disse: “_ **ca (k de kassiano)**”. Então, expliquei que o nome que ele citou era escrito com a letra K e neste jogo estamos pensando nas sílabas, ou seja, nas duas letrinhas que formam o som ca que é as letras C e A. então ele selecionou a cartinha da **cadeira**.

O próximo jogador sorteu o número 1 a figura do **pavão**. “_ qual é o som inicial? Eles disseram: “_ **pa (o P e o A)**”. Então o aluno pegou a cartinha do **palito**.

O próximo jogador sorteu o número 2 figura da **baleia**. “_ Qual o som inicial?” “_ **Ba**” e ela foi logo pegando a cartinha do **balão**. Um aluno deste grupo apresentou

bastante dificuldade em compreender os sons das palavras. Eu perguntava que figura é essa? Ele dizia _ “**cavalo**”. eu seguia pronunciando o som pausadamente: _ “ca-va-lo. Qual o primeiro som que tu escutas?” E ele não conseguia me responder e assim se sucedeu durante todo o jogo. Os demais colegas do grupo iam ajudando-o a pensar nas letras e escolher a cartinha correta.

Como nos fala Moraes (2012) os jogos de consciência fonológica, como esse que foi jogado, deve vir sempre com uma intervenção pedagógica que trabalhe especificamente os sons iniciais de cada figura, reproduzindo e sonorizando porque assim, vamos oportunizando múltiplas práticas para fortalecer essa consciência fonológica no aluno que, como percebemos, encontra-se em um nível inicial de consciência fonêmica.

Outra relevância é a ajuda dos próprios colegas de grupo que juntos vão reforçando os sons e, essa interação, visa a aprendizagem.

Com esse grupo não houve outras dificuldades aparentes eles seguiram jogando e entendendo o som inicial da figura da cartela e selecionando as cartinhas corretamente e auxiliando o colega com mais dificuldades. A cada sorteio íamos falando pausadamente o som inicial de cada figura sorteada.

Com o segundo grupo de alunos, comecei explicando as regras do jogo, cada som inicial das palavras da cartela e das cartinhas. O primeiro aluno jogou e sorteou o número 1 que é a figura do pavão. _ “qual a sílaba inicial?” _” **Pa** “e foi logo pegando a cartinha do **palhaço**. o outro aluno sorteou o número 2 figura da **baleia** ele mesmo já repetiu “_ **é o B e o A – bacia**”. O próximo aluno jogou e sorteou o número 2- baleia _” **B e o A- balão**”. O outro aluno sorteou o número 6- vaca. Perguntei: _ “qual o som inicial?” Ele disse: _ “**varinha**” (pegando a cartinha) o outro aluno sorteou 7 e o colega foi logo dizendo: _ “**tatu**”, o aluno da vez foi pegando a cartinha da **vaca**. Eu perguntei: _ “**o que é esse desenho?**” Ele falou: _” **tatu**” então questionei qual seria as letras que formam o som inicial. Ele disse: _” **t e o a**”. ele não conseguiu identificar uma cartinha com essas iniciais. O que percebi que ele apresentava bastante dificuldades em reconhecer as letras e quando pronúncia utiliza sempre o som do t para outras palavras como garrafa (talafa). Ajudei-o explicando a letra T e o som que faz ao juntar-se com as vogais e mostrando as cartinhas presentes na mesa. Neste grupo não apareceu outras dificuldades, eles foram jogando e interagindo uns com os outros.

Com o terceiro grupo o primeiro aluno sorteou o número 6 a figura da **vaca**, eu perguntei _” que bichinho é esse?” ele não soube. Eu disse: _ “vaca qual o som

inicial?” Ele falou: _” **va**.” _ “quais são as letras?” _” **V e o A**”, ele disse. Porém, pegou a cartinha da **gaveta**. Paramos aqui para ouvir o som pausadamente das sílabas dessas palavras pedi que ele me dissesse a diferença nos sons que ele ouvia. Ele disse: _ “**ga de gato**”.

O segundo aluno sorteou o número 2 **baleia**. Soube dizer o som inicial e já escolheu a cartinha da bacia. O outro sorteou a figura da vaca de novo e pegou a cartinha da gaveta. Eu questionei se estava correto e ele disse que não. Depois sorteou a figura da **foca** e perguntei: _ “qual som inicial?” Ele disse _”**fo**”, mas pegou a cartinha da **tábua**. Depois, ele sorteou a figura do cavalo, perguntei o som inicial e ele disse: _ “**é o k e o A**”. Expliquei que o uso da letra K é em nomes de pessoas ou palavras estrangeiras que em outras palavras devemos usar o C e o A. Depois ele sorteou a figura do dinossauro. Eu perguntei: _ “qual som inicial?” Silêncio. _” Qual o primeiro som que tu escutas?” Silêncio. Eu disse: _”eu vou repetir a palavra e tu repete o que escutar, está bem?” Repeti para ele: _” Di-nos-sau-ro.” _” Qual primeiro som que tu ouviste?” Ele falava letras soltas. Eu repeti: _ “Di-nos-sau-ro, O que tu ouviste?” Ele disse: _” **dinossauro**”. Então perguntei: _” qual o primeiro pedacinho da palavra que tu ouviste?” Ele disse: _” **é o A e o i?**” E assim foi se sucedendo o jogo, fui questionando-o, fazendo refletir sobre o que estava ouvindo mostrando as letras para que ele pudesse se recordar. Esse aluno demonstrou muitas dificuldades e ficou muito tenso com o jogo. Não sei se ele estava com vergonha de errar ou se ele realmente não sabia, porque no outro jogo (bingo dos sons iniciais) ele sabia os sons das letras e dizia até outras palavras que começavam com tal inicial. O que notei também nesse grupo foi que eles não interagiram entre eles, não se ajudavam. Era cada um por si, competindo.

A interação entre professor e aluno é fundamental no desenvolvimento da consciência fonológica, que é a habilidade de perceber e manipular os sons da fala, conforme podemos observar no grupo 3 a dificuldade que o aluno apresentou sobre o conhecimento de letras, sílabas e seus sons, a troca de informação com a professora e os questionamentos levantados possibilitou o pensar no aluno.

Quando o professor interage de forma ativa e intencional com os alunos, ele cria um ambiente que estimula o aprendizado e oferece oportunidades para o desenvolvimento da consciência fonológica. Essa competência é essencial para o processo de alfabetização, pois facilita a compreensão de que as palavras são compostas por sons que podem ser segmentados.

Por meio de atividades direcionadas, como os jogos, o professor guia os alunos para que eles se tornem mais conscientes dos sons da língua. A interação permite ainda que o professor observe o progresso de cada aluno, identificando dificuldades específicas e ajustando as atividades para atender às necessidades. Além disso, a interação ajuda a criar um vínculo afetivo que encoraje o aluno a participar e experimentar, diminuindo a ansiedade direta e aumentando a motivação. Esse ambiente de apoio, em que o aluno se sente seguro para explorar a língua, é essencial para que ele internalize os conceitos de forma significativa.

As atividades com jogos são necessárias para enriquecer o trabalho do professor e as aprendizagens dos alunos, pois só atividades maçantes e sem um intuito não são suficientes para fazer os alunos refletirem os sons que compõem as palavras. Bem como, esses jogos não seguem uma linha linear, mas, se trata de uma tarefa complexa e envolve muita interação entre todos.

Métodos para a aprendizagem inicial da língua escrita, segundo o conceito adotado neste livro, são conjuntos de procedimentos que, com base em teorias e princípios linguísticos e psicológicos, orientam essa aprendizagem, em cada uma de suas facetas. No entanto, métodos não atuam autonomamente, sem limitações ou obstáculos; constituídos de procedimentos de interação entre alfabetizador (a) e alfabetizados, efetivam-se na inter-relação entre participantes diferenciados, em situação de aprendizagem coletiva, em um contexto escolar inserido em determinada comunidade socioeconômica e cultura. (Soares, 2017, p. 50-51)

Assim, a interação entre professor e aluno é um dos pilares fundamentais para a aprendizagem, pois o professor desempenha um papel de mediador que não apenas ensina o conteúdo, mas também cria as condições para que o aluno se aproprie do conhecimento de forma significativa.

Isso significa que, através da interação, o professor pode ajustar seu ensino de acordo com as necessidades e o ritmo de cada aluno, além de construir um ambiente de confiança e estímulo, que é essencial para que o aluno se sinta motivado e seguro para aprender. A sensação de que o aluno ficou apreensivo com o jogo em grupo demonstra que é necessário a intervenção do professor para que ele perceba que está ali para aprender e não competir com outros colegas. E essa troca faz com que o aluno participe ativamente de sua própria aprendizagem.



Imagem 5: foto realizada pela pesquisadora



Imagem 6: foto realizada pela pesquisadora

O **terceiro momento** foi no dia 11 de setembro de 2024. O jogo escolhido foi **Caça Rimas**.



Imagem 7: foto realizada pela pesquisadora

Dividi a turma em quatro grupos e dei uma cartela para cada um. Expliquei para os alunos as regras do jogo e distribui as cartinhas. Durante a execução desse jogo percebi maiores dificuldades dos alunos, pois aqui eles teriam que pensar no som final da palavra. Deixei-os livremente para discutirem entre eles. Num primeiro momento fiquei observando sem intervir. Eles ficaram falando alto o nome das figuras que tinham na cartela. Um disse: _ **“avião/ leão”**. Outros ainda pensavam no som inicial. E no próprio grupo alguns iam lembrando que estava errado, porque era o último som. Um me chamou e perguntou: _ **“professora, dente rima com chuva?”** E eu questionei: _ “o que tu achas? Escuta: Chu-va/ Den-te. Tem o mesmo som final?” Ele disse: _ **“acho que não”**. Outro pegou a cartinha da piscina e ficou repetindo o som inicial (pi,pi,pi), _ **“piscina/ pincel”**. um colega falou: _ **“mas não é o som final?”** Outro pegou a cartinha da mola e disse: _ **“mola/bola”**. Um aluno gritou que o grupo tinha finalizado. Fui conferir para poder interagir com eles. Pedi a atenção de todos. Eles tinham colocado: mola/bola; chupeta/chuva; aqui já haviam confundido som final com o inicial. Então questionei _ “que palavra é essa?” Eles disseram: _ **“chupeta”**. Eu disse: _ **“qual som final?”** Eles: _ **“peta”**. Eu expliquei e corriji som final “_ eta”.

Pedi que olhassem a cartela e dissessem qual palavra teria esse mesmo som final. Eles olharam e não conseguiram, porque lembravam sempre do som inicial.

Outra palavra que eles tinham unido foi Vaso/vaca. também intervi aqui lembrando os sons por segmentos e fazendo eles observarem a cartela na tentativa de pensar no som final. Os demais grupos não tinham feito todas as cartinhas. Um deles fez faca/ tesoura. Outro não marcou nada e o quarto grupo marcou linha/galinha e nenhuma cartinha a mais.

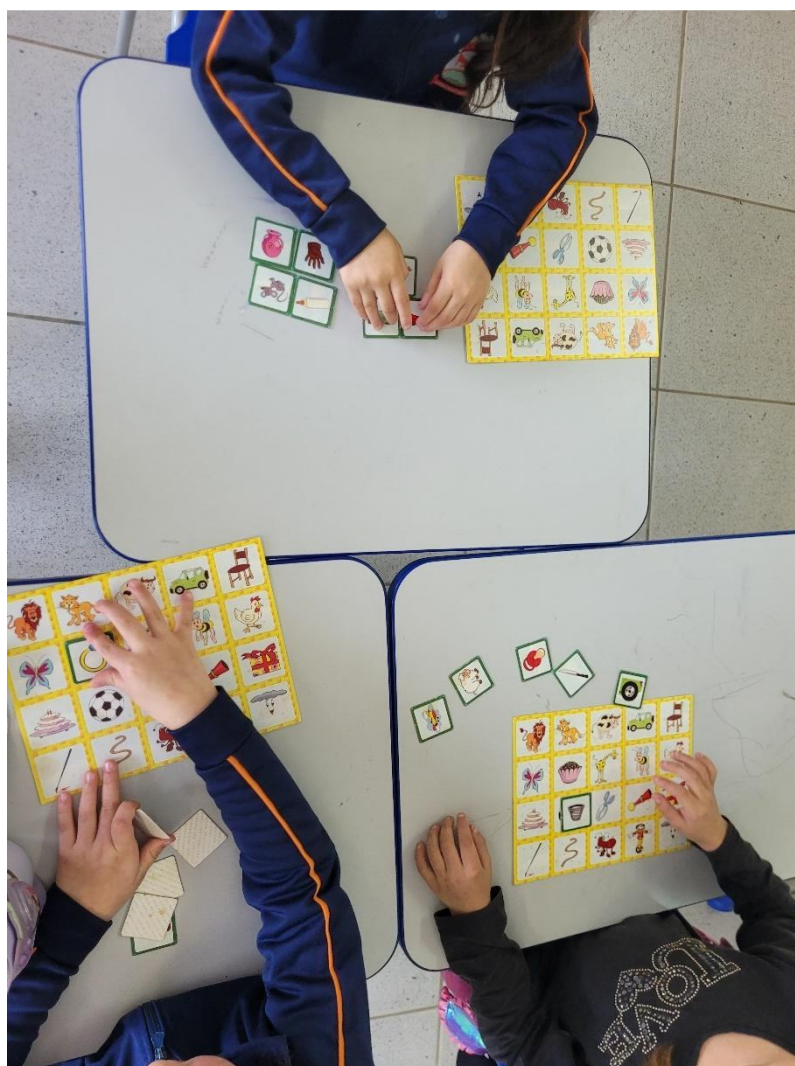


Imagem 8 : foto realizada pela pesquisadora



Imagem 9: foto realizada pela pesquisadora

Dessa forma, optei por anexar uma cartela na lousa e ir juntamente com eles analisando cartinha por cartinha repetindo os sons iniciais e sons finais de cada palavra. Para que juntos fossemos realizando uma troca de informações. Eu não dei a resposta, mas induzi eles a falarem o nome da figura, o som inicial e o som final. E foi muito enriquecedora, porque eles gostaram da atividade e participaram bastante. Penso que a atividade chamou mais atenção do que o jogo em si.

O **quarto momento** foi dia 17 de setembro de 2024. Nesse dia o jogo escolhido foi **dado sonoro**. Participaram dessa jogada seis alunos que estavam presentes na aula. Mostrei a cartela com 8 figuras de animais e as cartinhas com figuras de palavras com os mesmos sons iniciais, expliquei que eles precisavam perceber o som inicial de cada palavra da cartela para escolher a cartinha corretamente. Exemplo: _ "qual o nome desse animal aqui?" (apontei para a imagem do cavalo). Eles disseram: _ "**cavalo**". Eu perguntei: _ "qual o som inicial?" Eles: _ "**Ca**". _ "Que objeto tem o mesmo som CA?" Eles falaram: _ "cadeira, caderno, carro".

O primeiro aluno que jogou o dado sorteou o número 6, perguntei a ele qual era o animalzinho que estava o número seis, ele me disse: _ "**vaca**". Eu falei: _ "qual som inicial?" Ele me disse: _ "**Va**", então questionei: _ "quais são as letras que formam esse som?" Ele falou: _ "**V e o a?**" (fazendo uma pergunta para mim), eu respondi

que sim e perguntei qual palavra das cartinhas começavam com o mesmo som da palavra vaca. Ele analisou as cartinhas e apontou para a da Gaveta. Eu o questionei quanto ao som dessa palavra e ele não respondeu. Então analisamos os sons G e A e V e A. Perguntei se eram parecidos e ele me disse que não. Esse mesmo aluno apresentou dificuldades com outros sons iniciais, como o D e o I (DI), F e O, C e o A que ele trocava pelo K e o A, etc.

Durante vários momentos do jogo ele sorteava o número, me dizia o nome do animal desse número e quando eu perguntava _“qual o som inicial?” ele não conseguia pensar na sílaba e seu som ele falava palavras aleatórias ou letras soltas. Todo o momento que era a sua vez nós parávamos o jogo e eu explicava que ele tinha que pensar somente no primeiro pedacinho da palavra, dando vários exemplos, usamos a contagem com palmas e os colegas iam ajudando-o também.

O jogo seguiu e os demais alunos foram sorteando e respondendo corretamente de acordo com o som igual das figuras.

O **quinto momento** foi dia 24 de setembro de 2024 e o jogo escolhido foi o **caça rimas**. Expliquei como seria realizado esse jogo com exemplos, pois agora eles teriam que pensar no som final da palavra, ou seja, o último pedacinho que pronunciamos. Dividi a turma em quatro grupos e entreguei uma cartela para cada grupo e deixei que jogassem sozinhos como tempo sugeri que parassem assim que um grupo terminasse.

Comecei a analisar o que eles estavam falando sobre as figuras e pude observar que eles iam se ajudando. Eles tiveram bastante dificuldade em compreender o som final e precisei intervir várias vezes, lembrando-os de que era o som final que eles tinham que analisar.

O primeiro grupo a terminar nós analisamos juntos as rimas e o que não estava correto. Juntos, pensamos no som final e em qual figura seria a certa. Eles fizeram: **Bola e mola; chupeta e chuva** (paramos e analisamos o som final) perguntei qual seria a palavra correta e eles não conseguiram analisar que seria a cartinha da borboleta. _” **Avião e leão**”. _” **Vaso e vaca**” (novamente aqui confundiram com o som inicial).

O segundo grupo a terminar fez somente uma rima com as palavras **faca e tesoura**, então questionei se rimava, eles falaram que não. Perguntei, então: _” qual palavra rima com faca?” Uma aluna disse: _” **vaca**”. E com tesoura? Um aluno disse: _” **vassoura. Jarro e carro**”.

O terceiro e o quarto grupo não fizeram as rimas (eles disseram que não deu tempo). Então juntos analisamos as outras palavras. Percebi que eles ficaram ansiosos para ver quem terminava primeiro, outra questão foram as análises de palavras maiores (com mais sílabas), como por exemplo: borboleta, mamadeira, formigueiro, brigadeiro. Também, pude perceber que quando eu pronunciava as palavras eles compreendiam melhor o som final e conseguiam formar as rimas.

Aqui percebo a importância que têm de jogar com os alunos verbalmente pensando em palavras, formando rimas, brincadeiras simples que podem ser realizadas antes mesmo deles ingressarem no primeiro ano do ensino fundamental que possibilitaria a eles mais facilidade em compreender as partes das palavras, deixar para somente para a alfabetização é um equívoco, pois o que se observa é uma maior dificuldade em segmentar partes das palavras.

Conforme as atividades com jogos vão sendo desenvolvidas, os alunos vão percebendo melhor os sons e as partes sonoras das palavras e também vão se familiarizando com os jogos e, com isso, melhorando suas compreensões sobre as palavras. Como nos diz: (Leal; Albuquerque e Leite, 2005, p.124) “possibilitar que alunos e professores conversem sobre as letras, aprendam seus nomes e enfoquem as correspondências grafofônicas.”

Os jogos eles possibilitam essa troca entre professor e aluno. O professor vai mediando essa interação e favorecendo explicações mais dinâmicas e na prática sobre as letras e as sílabas.

Através dos jogos ajudamos os alunos não apenas a entender a lógica da nossa escrita e a consolidar o que eles já têm aprendido, como também a aprender a lidar com regras e a participar em atividades grupais. (Leal, Albuquerque; Leite, 2005, p. 129-130)

Os jogos desempenham um papel importante no processo de aprendizagem dos alunos, através deles nós, professores, podemos ajuda-los a compreender melhor a escrita, de revisar e reforçar o que eles já sabem. Então, os jogos eles auxiliam tanto na construção dessa ideia de leitura e escrita, como também nas habilidades de convivência entre eles.

O **sexto momento** foi dia 27 de setembro de 2024. O jogo escolhido foi **bingo do som inicial**. Entreguei as cartelas e expliquei novamente o jogo para todos. Eu ia

auxiliando a cada palavra sorteada passando de classe em classe para que todos pudessem marcar corretamente em suas cartelas.

Aqui já pude observar que os alunos estavam mais confiantes e já conseguiam observar melhores as palavras até aqueles que estavam demonstrando muitas dificuldades nos outros momentos. Eles já sabiam as letras só de ouvir o som inicial das palavras sorteadas. Não observei dificuldades a serem analisadas nesse dia, acredito que por ter sido feito no coletivo os alunos com mais facilidade já gritavam o som e as palavras de suas cartinhas e isso facilitou para todos os participantes.

O que é possível reafirmar que através dos jogos de consciência fonológica, a troca de saberes entre alunos e a mediação do professor podemos perceber os avanços nas aprendizagens. A cada jogo os alunos vão desenvolvendo suas habilidades e compreendendo os sons das letras, das sílabas e por assim percebendo as partes sonoras que compõem as palavras.

O **sétimo momento** foi dia 1 de outubro de 2024. O jogo escolhido foi **bingo do som inicial**. Entreguei as cartelas, os feijões, expliquei novamente o jogo e dessa vez falei que não iria passar nas classes para auxiliá-los eles teriam que escutar a palavra sorteada e analisar a sua própria cartela sozinhos.

Uma das dificuldades observadas foi o uso de palavras com sílabas complexas e vogais como sílabas sozinhas, como as palavras: **Banco** os alunos gritavam B e O (bo). **Margarina**, pois alguns marcaram sem pensar no R (maça), **arara** (o R e o A) alguns com dificuldades de pensar o **A** sozinho como uma sílaba. **Estrada** (E e o A, uma gritou). Sempre procurei explicar essas dificuldades para eles, fazendo-os pensar no som que cada letra faz e no som que faz junto com outras letras.

O **oitavo momento** foi dia 02 de outubro de 2024. O jogo escolhido, nesse dia, foi **caça rimas**. Nesse dia, fiz uma dinâmica diferente: fixei no quadro uma cartela do jogo e fui sorteando as cartinhas com imagens. Em um primeiro momento falamos todas as figuras que têm na cartela fixada no quadro, analisamos todas as palavras como som inicial, letra inicial, som final. Depois passei a sortear as cartinhas e perguntava para eles qual é o som final, com qual figura do quadro rima e eles foram respondendo coletivamente. Deu super certo dessa maneira, pois todos participaram e foi uma troca diferente, pois aqueles que apresentam dificuldades em compreender os sons finais das palavras foram observando junto com o grupo, então não houve aquele receio de errar ou questionar.

O **nono momento** foi no dia 08 de outubro de 2024 e o jogo escolhido foi o **bingo do som inicial**, escolhi novamente esse jogo, pois pude observar que esse traz mais engajamento quando a turma está cheia, todos participam e individual assim é possível observar a (s) dificuldades de cada um em particular.

Dessa vez já percebi um melhor envolvimento dos alunos, uma ajuda mútua entre eles em relação a explicação de letras que formam tal som e naquelas dificuldades com as sílabas complexas e vogais individuais nas sílabas já forma menores do que em relação aos outros jogos. Isso Moraes (2012) também observou em seus registros que as crianças mesmo querendo ganhar o jogo tendem a ajudar os colegas de forma espontânea.

O **décimo momento** foi no dia 10 de outubro de 2024. Nesse dia deixei eles à vontade para escolher seu grupo e o seu jogo dentro daqueles três que trabalhamos nesses dez encontros (caça rimas, dado sono e bingo do som inicial). Não interferei, deixando-os livres para pensar, questionar e acertar ou errar. Os alunos que já conseguiam ler eram os que sorteavam durante o jogo do bingo. Foi uma boa motivação para aqueles que ainda não liam, pois todos queriam sortear as palavras.

Foram dez longos encontros, com muitas trocas, muitas ideias em relação às dificuldades e estratégias de atividades para desenvolver tais habilidades nos alunos. percebi que os alunos precisam de apoio em casa, de uma boa base na educação infantil em relação ao conhecimento das letras, das vogais, dos sons, de rimas, etc. a questão da timidez de alguns alunos, na qual não permitia que eles falassem, questionassem de forma voluntária sem que eu perguntasse a eles. Outra questão é a insegurança que alguns apresentam, por vezes o aluno estava certo, mas não conseguia expressar com medo de errar, talvez.

Os alunos com necessidade especiais foi bem difícil a interação, pois não compreendiam a ideia do jogo, e até mesmo a sua deficiência impedia de realizar o jogo com os demais colegas.

O aluno que pouco frequentava as aulas devido a sua resistência e as faltas por motivos de saúde chorou várias vezes. Então como, não havia computado a sua participação a partir dos ditados, deixei-o livre para jogar ou não. Penso que não cobrar do aluno seja uma maneira dele querer ficar na sala de aula e interagir com os demais.

O outro aluno que possui deficiência física não demonstrou interesse nos jogos, mas procurei adaptar os jogos com menos gravuras nas cartelas utilizando cartinhas

de figuras individuais ou, no bingo do som inicial, usando as próprias cartelas que vem com menos gravuras o que facilitaria em relação visual do aluno. Não obriguei a participação, mas deixava a disposição dele as cartinhas ou cartelas do jogo e a cuidadora, muito atenciosa sempre disposta a ajudar nesses momentos de jogar me ajudou na motivação para que ele pudesse participar e estar junto nesse momento mais descontraído das aulas de alfabetização.

Outra questão já mencionada é que durante a execução dos jogos o que se pode observar em relação às dificuldades de compreender os sons é a insegurança dos alunos o quanto eles apresentam dificuldades em expressar os sons, repetir, argumentar mesmo eu dando essa liberdade e pedindo que eles falassem, questionassem e repetissem as palavras em voz alta ou os sons que estavam escutando ou observando na sua própria cartela. Essa insegurança atrapalha o aluno em dizer as respostas.

Dessa forma, podemos nos questionar: será que esse aluno tem alguma dificuldade de aprendizagem ou é insegurança para perguntar e afirmar? Porque o aluno que interage, pergunta, não tem medo de questionar, enquanto docente/pesquisadora foi possível perceber que ele sabe, onde fica a sua dificuldade, porém nos alunos que percebi mais inseguros há dúvidas. O que quero reforçar aqui é que nem sempre o aluno tem uma dificuldade de aprendizagem; é preciso analisar todo o contexto, pois observei durante as jogadas que a insegurança, o medo e a timidez atrapalham os alunos. Eles sabem, porém não se expressam com facilidade sempre. E os jogos são uma excelente ferramenta para os alunos adquirirem os conhecimentos sobre consciência fonológica.

Promover a consciência fonológica num quadro mais amplo de atividades de reflexão sobre as palavras e sobre suas partes orais e escritas nos parece uma solução muito mais inteligente, adequada e prazerosa, para ajudarmos nossas crianças a “desvendarem a esfinge” e se apropriarem do alfabeto. (Moraes, 2012, p. 79)

O professor precisa ser um questionador de sua própria prática, os jogos nos proporcionam observar questões que no dia-a-dia de sala de aula por vezes não conseguimos, bem como auxilia os alunos em suas aprendizagens. Conforme afirma Moraes (2012) que os professores, em suas experiências, vão adquirindo saberes fundamentais que auxiliam em boas ações na sala de aula. Precisamos perceber os alunos, observar suas escritas e suas estratégias de pensar a mesma.

4.5 Contribuições dos jogos de consciência fonológica para o ensino e aprendizagem dos alunos.

Neste capítulo, que trata das contribuições dos jogos de consciência fonológica para a alfabetização inicial de crianças em uma turma de primeiro ano do ensino fundamental, buscamos refletir sobre a questão central deste trabalho que é: Como as práticas com jogos fonológicos de palavras contribuem na alfabetização em uma turma de 1º ano ensino fundamental a partir da mediação da professora?

Percebemos, nos ditados anteriores, que de onze alunos somente dois encontravam-se no nível alfabético, será que com a aplicação dos jogos de consciência fonológica e a mediação da professora os demais alunos avançaram em seu processo de escrita?

A partir dessas inquietações e das intervenções em sala de aula, realizou-se novamente o mesmo ditado no dia 16 de outubro de 2024. Com isso, passamos, agora, a analisar se houve ou não avanços nos níveis de escrita dos alunos após esse período de trocas.

Segue abaixo o quadro dos níveis de escrita:

Quadro 3: Níveis de escrita após os Jogos de Consciência Fonológica

Alunos	Pré-silábicos	Silábicos	Silábico-alfabético	Alfabético
X	x			
Y		X		
B		X		
D			X	
G			X	
M			X	
F				X
P				X
Q				X
S				X
H				X

*Ditado realizado a partir das ideias contidas na psicogênese da língua escrita.

Fonte: Produzido pela pesquisadora

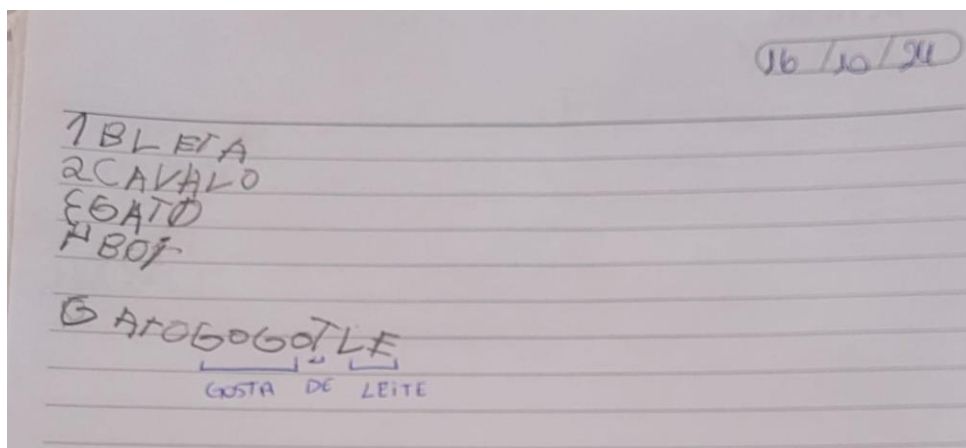
Como podemos observar neste quadro, após dez momentos com jogos de consciência fonológica associado com a mediação docente e as atividades de

alfabetização desenvolvidas em sala de aula, há um aluno no nível pré-silábico, dois no nível silábico, três no nível silábico-alfabético e cinco no nível alfabético.

Partindo desses dados podemos confirmar que os jogos auxiliaram os alunos a avançarem em seus níveis de escrita.

Trago agora as testagens dos alunos que avançaram em seu nível de escrita.

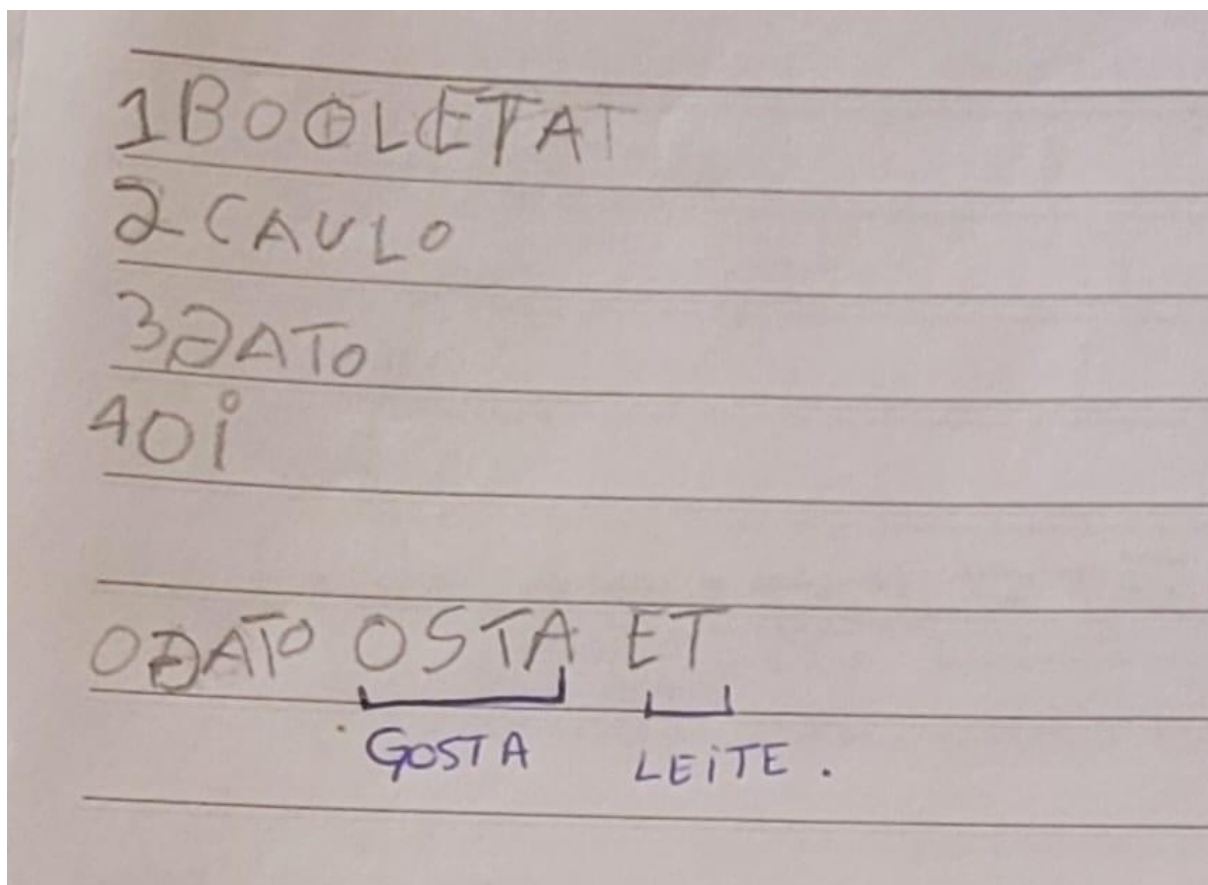
Figura número 13- **Aluno D**



(Ditado realizado com o aluno D)

O **aluno D** na página 71 estava no nível silábico e aqui podemos observar que houve um avanço na escrita, pois entendeu que é necessário mais de uma letra para representar as sílabas. Com isso, esse aluno passou para o nível silábico-alfabético.

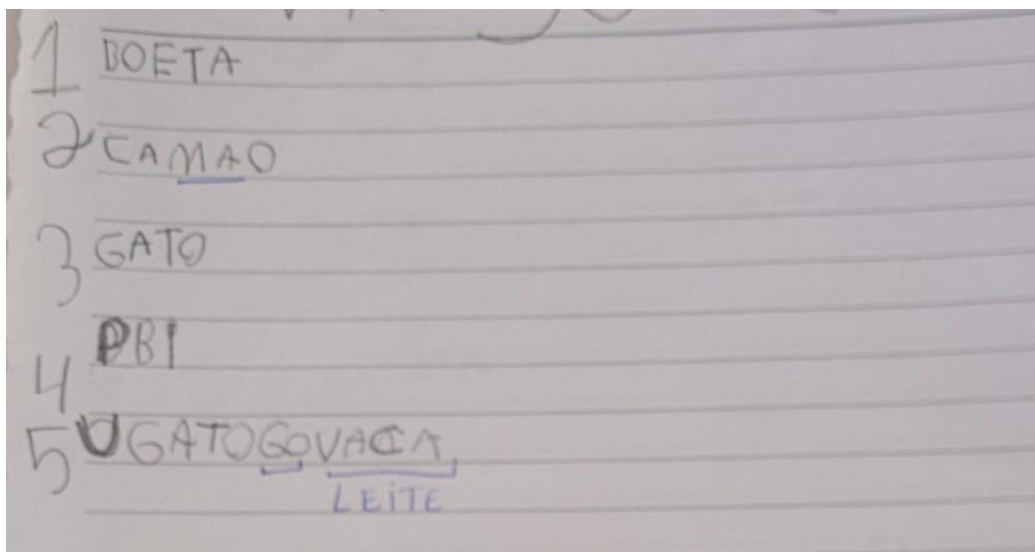
Figura número 14- Aluno G



(*Ditado realizado com o aluno G)

Podemos observar que na testagem do aluno G na página 71 encontrava-se no nível silábico e nesta figura o aluno apresenta uma compreensão maior em relação a escrita percebeu que é necessário mais de uma letra para representar as sílabas. Este aluno também avançou para o nível silábico-alfabético.

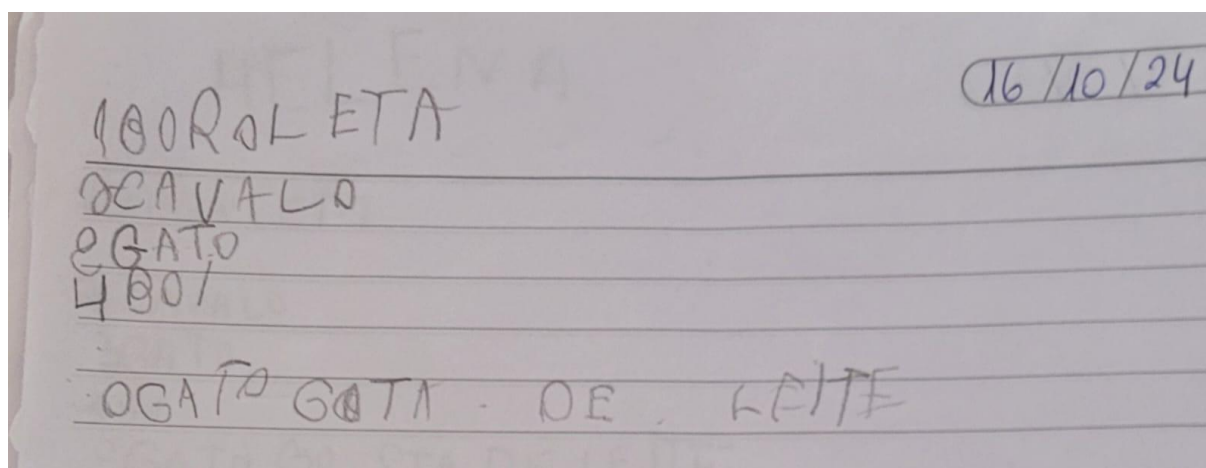
Figura número 15- Aluno M



(*Ditado realizado com o aluno M)

Ao comparar a escrita do aluno M na página 72, podemos observar que ele utilizava uma letra para cada som da palavra e aqui nesta testagem utiliza-se de mais letras para representar as sílabas. Isso demonstra um avanço significativo em sua aprendizagem.

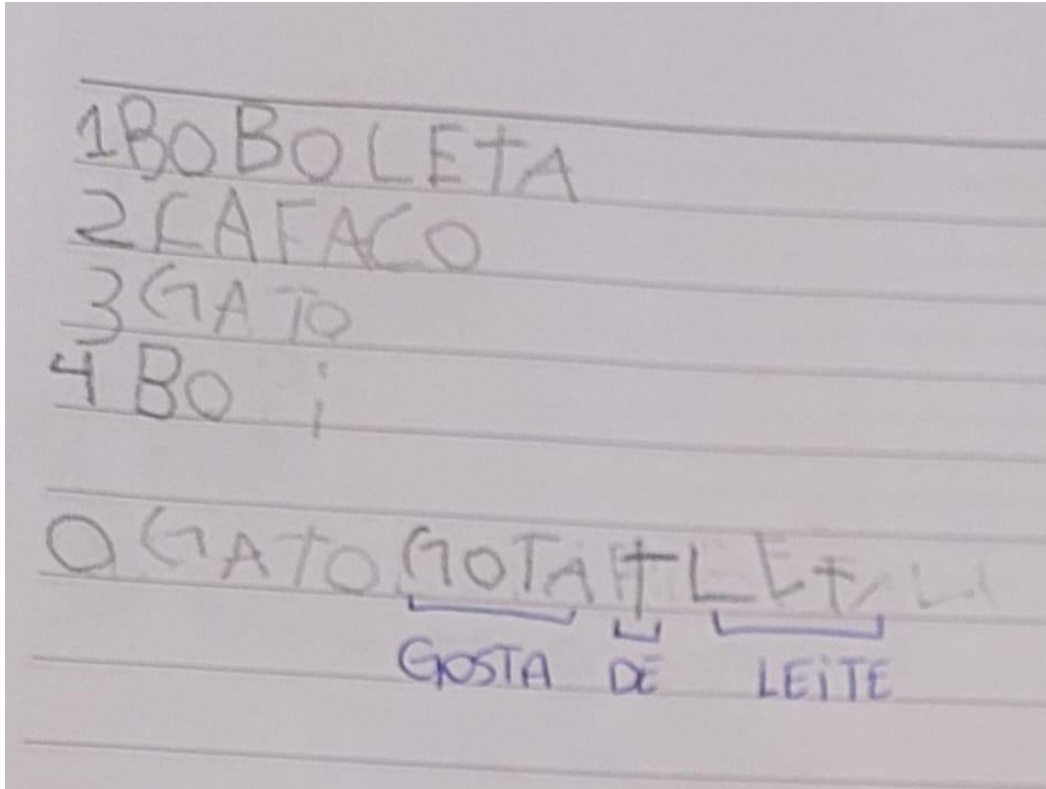
Figura 16- Aluno F



(*Ditado realizado com o aluno F)

Aqui observamos um avanço bem significativo se comparado com a imagem da testagem da página 73, pois o aluno consegue escrever as palavras corretamente embora ainda haja erros de ortografia como na palavra borboleta que escreveu faltando a letra b e na palavra gosta que não colocou a letra s.

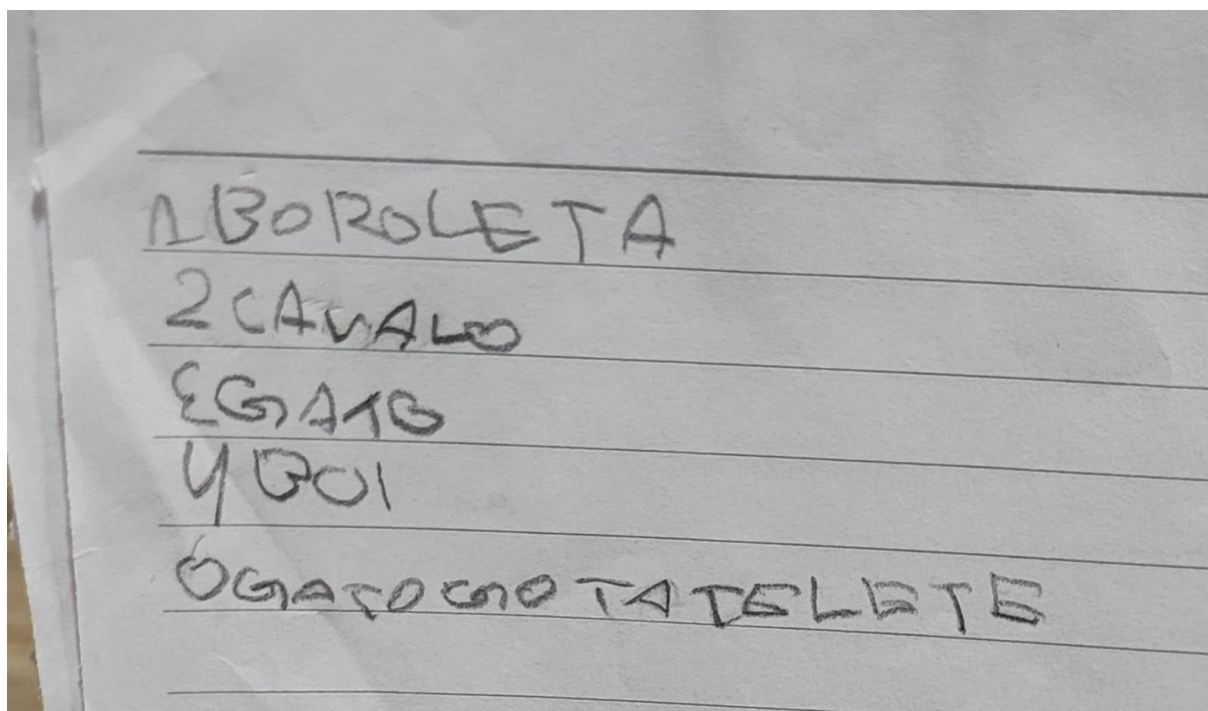
Figura número 17- Aluno P



(*Ditado realizado com o aluno P)

Outro aluno que podemos observar um avanço na escrita comparando com a imagem da testagem realizada na página 74. Embora o aluno apresente erros ortográficos com as trocas de f/v; t/d que são sons muito próximos e é uma troca comum entre as crianças em processo de alfabetização. Aqui nesta testagem podemos ver um avanço para o nível alfabético.

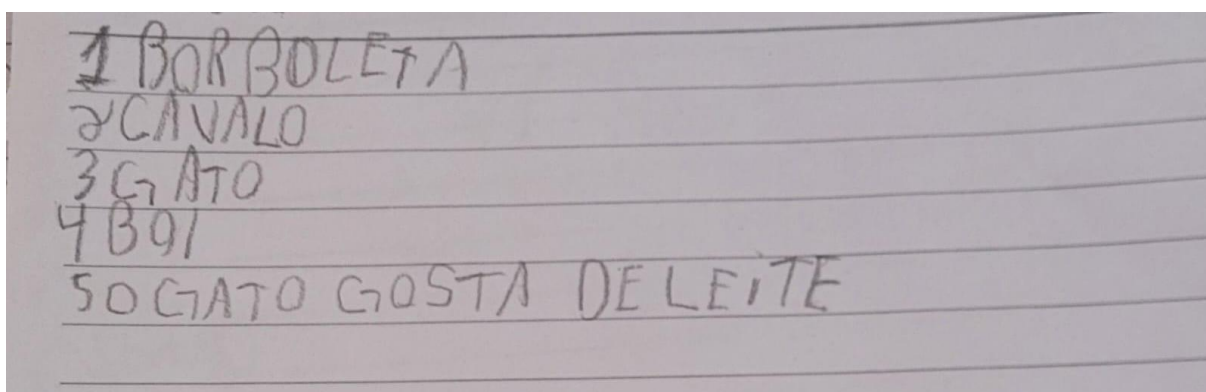
Figura número 18- Aluno Q



(*Ditado realizado com o aluno Q)

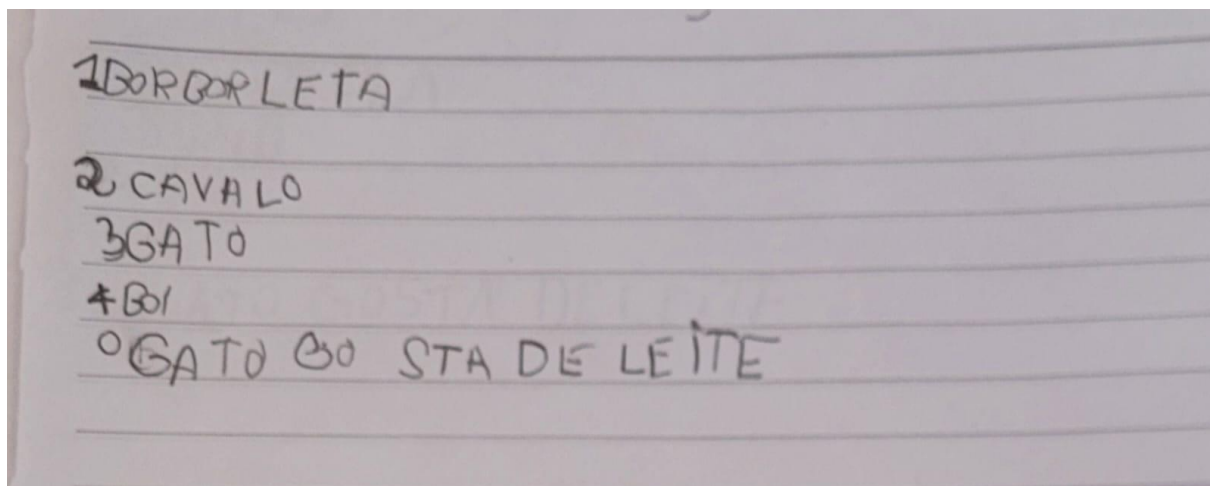
Outro aluno que obteve avanço na escrita, ao compararmos sua escrita na página 74 podemos observar que aqui consegue escrever as palavras corretamente mesmo que apresente erros ortográficos como na palavra borboleta que não escreveu a letra b, na palavra gosta não uso a letra s e no leite não se utilizou da letra i.

Figura número 19- Aluno S



(*Ditado realizado com o aluno S)

Figura número 20- Aluno H



(*Ditado realizado com o aluno H)

Os alunos **S e H** permaneceram nos mesmos níveis que já estavam. Por esse motivo posteí a imagem da testagem de um só aqui, visto que a ideia é apresentar os avanços significativos na escrita após as intervenções com os jogos de consciência fonológica.

O que foi possível observar é que os alunos começaram a apresentar maior clareza nas suas escritas, compreendendo os sons das letras e formando as sílabas corretamente. Isso não quer dizer que eles estejam alfabetizados, mas podemos dizer que eles têm maiores oportunidades de desenvolver a leitura, pois eles já estão associando os sons das letras e percebemos que escrevemos aquilo que estamos ouvindo.

[...] para alcançar esse patamar, o aprendiz precisa ter um domínio básico de convenções do SEA, respeitando a direção das letras no texto, segmentando minimamente as palavras no interior dos sintagmas que escreve e, sobretudo, usando, com algum automatismo, as correspondências grafema-fonema de nossa língua. Morais (2011, p. 108)

Dessa forma, cabe a nós enquanto escola auxiliar esses alunos a seguirem progredindo em suas aprendizagens. A partir de atividades, dos jogos de consciência fonológica, de leituras em conjunto e etc.

O processo de desenvolvimento prepara e torna possível um processo específico de aprendizagem. O processo de aprendizado, então, estimula e empurra para frente o processo de desenvolvimento. [...] o mais importante aspecto novo desta teoria é o amplo papel que ela atribui ao aprendizado no desenvolvimento da criança. (Soares, 2022, p.52)

Nessas palavras da autora baseada na citação de Viygotsky, podemos perceber que a mediação docente é essencial no processo de ensino e aprendizagem

dos alunos, pois o professor irá instigar e fazer com o aluno progrida em sua aprendizagem. Essa interação visa estimular o aluno, pois durante os jogos, surgem dúvidas dos alunos e o professor está ali para mediar e conduzir o aluno a pensar e desenvolver as suas habilidades. Ou então os alunos associam alguma sílaba com algo que eles já conhecem, como citei na descrição dos jogos de consciência fonológica a fala de um aluno que na sílaba “la” falou a palavra “lasanha”, sua comida preferida. Ele não reconhecia que eram as letras L e A, mas sabia pelo som e com a mediação conseguiu entender as letras usadas nessa sílaba inicial e identificar em sua cartela palavras com o mesmo som inicial.

Com isso, precisamos levar em consideração o que a criança já sabe em relação ao seu contexto social e orientar para que esse aluno avance no seu processo de ensino e aprendizagem e que possa ir tomando consciência sobre os segmentos sonoros. O professor entra como um facilitador da aprendizagem do aluno, pois é a partir de suas propostas de trabalho que os alunos conseguem progredir com mais eficácia.

Pela mediação da/o alfabetizadora/or, que as acompanha e orienta, elas vão evoluindo em sua compreensão da natureza do sistema de escrita alfabética, em fases que se sucedem segundo seu desenvolvimento cognitivo e psicolinguístico e, como vimos, vão progressivamente tomando consciência de que: a fala se constitui de cadeias sonoras; a língua escrita é a visualização dessas cadeias sonoras; essas cadeias sonoras podem ser segmentadas em palavras e estas em sílabas; as sílabas se constituem de pequenos sons (os fonemas); esses pequenos sons (os fonemas) são representados por letras. (Soares, 2022, p. 112-113)

O professor tem o objetivo de incentivar os alunos e levar eles a progredirem em suas aprendizagens através de estímulos, neste caso aqui, os jogos de consciência fonológica. Mas há também outras possibilidades como jogos na oralidade de falar palavras com alguma sílaba, por exemplo.

Neste período inicial, não se trata propriamente de ensinar, mas de exercer a mediação da aprendizagem, atuar na zona de desenvolvimento proximal, acompanhando as capacidades disponíveis em cada momento do desenvolvimento da criança, até que atinja condições cognitivas e linguísticas para compreender e se apropriar plenamente do sistema alfabético. (Soares, 2022, p. 119)

Então, dessa forma os jogos de consciência fonológica auxiliam os alunos a adquirirem melhores compreensões do sistema de escrita alfabética e dos segmentos sonoros. Junto ao professor que é o mediador dessa aprendizagem. Com isso, o foco está no sujeito e não no objeto a ser estudado, pois é necessário que a criança compreenda a escrita como os segmentos dos sons da fala e, assim, vai despertando para a escrita.

Os jogos de consciência fonológica são brincadeiras que auxiliam no desenvolvimento da habilidade de entender os sons da fala. As rimas, as aliterações, as segmentações de sílabas e a identificação de fonemas, que os jogos proporcionam aos alunos são fundamentais para a aprendizagem da escrita. Ao jogar os alunos aprendem a considerar a estrutura sonora das palavras, o que facilita a compreensão do princípio alfabético e a relação entre fonemas e grafemas.

Os alunos quando desenvolvem bem essa consciência tendem a ter mais facilidade para aprender a ler e escrever, pois percebem que as palavras faladas são compostas por unidades menores que podem ser transcritas em letras e sílabas. Dessa forma, os jogos fonológicos tornam-se ferramentas essenciais no processo de alfabetização, tornando a aprendizagem mais interessante.

Nesta pesquisa foi possível mostrar os avanços significativos que os alunos obtiveram a partir dos jogos de consciência fonológica com a mediação da professora. É interessante que os alunos foram desenvolvendo as suas habilidades de forma lúdica, prazerosa porque eles amaram e queriam jogar todos os dias. Dessa forma defende-se a importância da utilização dessa ferramenta de ensino que é necessária para todos: alunos enquanto aprendente e professor enquanto mediador.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Este trabalho de pesquisa nos possibilitou perceber a importância que os jogos de consciência fonológica têm no processo de ensino e aprendizagem dos alunos em uma turma de primeiro ano do ensino fundamental.

Foi possível observar que os jogos de consciência fonológica contribuíram significativamente para o avanço na alfabetização dos alunos, facilitando a identificação de letras, sons e sílabas. As intervenções proporcionaram momentos

ricos de interação entre a professora e os alunos, promovendo um ambiente de aprendizagem colaborativo e motivador.

Apesar disso, algumas dificuldades foram encontradas durante o processo, especialmente relacionadas à frequência dos alunos, afetada por condições climáticas adversas nos meses de agosto e setembro. Por esse motivo, as intervenções que estavam inicialmente previstas para dois meses se estenderam até outubro. Após as atividades práticas, foi necessário um período adicional para organizar os dados e realizar as análises de conteúdo.

As análises dos ditados realizados ao longo das intervenções revelaram avanços significativos na escrita dos alunos. Mesmo diante da heterogeneidade da turma, foi possível identificar progressos individuais, reforçando a importância do uso de jogos como recurso planejado e intencional no processo de alfabetização.

Além disso, destaca-se a importância das políticas públicas voltadas à alfabetização, como o PNA (Política Nacional de Alfabetização), que reforçam a necessidade de práticas pedagógicas baseadas em evidências, nas quais os jogos de consciência fonológica se inserem de maneira relevante.

Além de auxiliar os professores como um recurso que visa aperfeiçoar o trabalho docente também contribui de forma significativa com os alunos, pois como foi possível observar nos momentos de intervenções onde a professora enquanto pesquisadora teve a oportunidade de dialogar com os alunos e mediar o processo de ensino aprendizagem a partir dos jogos, esclarecendo dúvidas e frisando o som das letras e sílabas.

Nesta pesquisa não houve mudanças em relação ao objeto de pesquisa em si que é o de perceber as contribuições dos jogos de consciência fonológica na alfabetização inicial dos alunos. Os jogos estavam todos organizados e completos. Em relação aos jogos que foram adaptados foi possível utilizar as cartelas com menos gravuras e outras cartinhas com imagens que vinham de acordo com os demais jogos utilizados na pesquisa. O público alvo foi o mesmo, não houve alterações como saída de alunos ou entrada de novos alunos durante as intervenções.

Por fim, considero que os jogos de consciência fonológica são necessários para a aprendizagem inicial dos alunos, na minha opinião eles poderiam ser utilizados no último ano da educação infantil, pois, assim, os alunos chegariam no primeiro ano com um ótimo conhecimento do sistema de escrita alfabética, entendendo que escrevemos aquilo que ouvimos, percebendo as unidades sonoras e etc.

Além dos benefícios na alfabetização, os jogos podem proporcionar diversas aprendizagens em outras áreas como na matemática, nas ciências. E auxiliar os alunos nas relações pessoais, pois desenvolvem o trabalho em equipe, a cooperação, a criatividade e auxiliam nas habilidades cognitivas como fluência na leitura, escrita e desenvolvimento integral de suas habilidades em outras áreas.

Espero que esse trabalho de pesquisa contribua com colegas professores, pais e alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia, pois esse trabalho não é só meu, mas sim, de todos aqueles que se preocupam com a alfabetização e o ensino e aprendizagem dos alunos.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E.; LEAL, T.F.; **Jogos: alternativas didáticas para brincar alfabetizando** (ou alfabetizar brincando?) In: MORAIS, A.; ALBUQUERQUE, E.; LEAL, T.F. (orgs.) **Alfabetização: apropriação do Sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 111- 131.

ARAUJO, V.P.C. (2023) Mapeamento das políticas públicas nacionais de alfabetização no Brasil. **Revista Educação, Escola e Sociedade**, v.18 n° 20 p.1-20 <DOI: <https://doi.org/10.46551/ees.v18n20art09>>

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo; tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro, São Paulo: Edições 70, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 10.959, de 8 de fevereiro de 2022. Dispõe sobre o Programa Brasil Alfabetizado**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20192022/2022/decreto/D10959.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2010.959%2C%20DE%208,que%20lhe%20confere%20o%20art. Acesso em: 28.05.2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria normativa interministerial nº- 17, de 24 de abril de 2007. Programa mais educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2446-port-17-120110&category_slug=janeiro-2010-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 12/06/2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto Nº 7.083, DE 27 DE JANEIRO DE 2010**. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm> Acesso em: 12/06/2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 142 de 22 de fevereiro de 2028. Programa Mais Alfabetização.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/30000-uncategorised/62871-programa-mais-alfabetizacao> Acesso em: 28/05/2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Manual do Pacto.** Brasília: MEC/SEB, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnld/pnldpnaic#:~:text=O%20Pacto%20Nacional%20pela%0Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o,professores%20e%20das%20escolas%3B%20no> Acesso em 28.05.2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005/2014. Plano Nacional de Educação.** Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014> Acesso em: 22.06.2024

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização.** Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d9765.htm > Acesso em: 28.05.2024.

Brasil. Ministério da Educação. **Compromisso Criança Alfabetizada.** disponível em: < <https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada/contexto> > Acesso em: 03.07.2024

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11556.htm Acesso em: 22.06.2024.

Brasil. Ministério da Educação. **PORTARIA MEC Nº 867, DE 4 DE JULHO DE 2012.** Disponível em: < <https://diariofiscal.com.br/ZpNbw3dk20XgIKXVGacL5NS8haloH5PqbJKZaawfaDwCm/legislacaofederal/portaria/2012/mec867.htm> > Acesso em: 18.08.2024

CIDAC; HOLLIDAY, Oscar Jara. **Sistematização de Experiências**: aprender a dialogar com os processos. 2007.

DUARTE, José Adelino. **O jogo e a criança**: Estudo de Caso. 2009. Relatório (Mestre em ciências da educação) - Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, 2009.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 26 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1985.

FINO, Carlos Nogueira. **Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)**: três implicações pedagógicas. Revista Portuguesa de Educação, vol 14, nº2, pp. 273-291.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. RAE - **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GONTIJO, C. M. M. (2022). Políticas públicas de alfabetização no brasil. **Revista Brasileira De Alfabetização**, (16), 33–43. <https://doi.org/10.47249/rba2022586>

HOLLIDAY, Oscar Jara. **Para sistematizar experiências**. Tradução de: Maria Viviana V. Resende. 2. ed., revista. – Brasília: MMA, 2006. 128 p.; 24 cm. (Série Monitoramento e Avaliação, 2)

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos tradicionais infantis**: o jogo, a criança e a educação. . Petropolis: Vozes. . Acesso em: 24 maio 2024., 1993

LEAL, Telma Ferraz; Pessoa, Ana Claudia R. Gonçalves. **Heterogeneidade nas práticas de alfabetização** - Concepções e práticas: alfabetização na perspectiva da heterogeneidade. Ponta Grossa - PR: Atena, 2023.

LEAL, Telma Ferraz; Pessoa, Ana Claudia R. Gonçalves. **Heterogeneidade nas práticas de alfabetização: Mediação docente e heterogeneidade na alfabetização**. Ponta Grossa - PR: Atena, 2023.

LETRAMENTO. In: DICIO, **Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2024. Disponível em: < <https://www.dicio.com.br/letramento/>> Acesso em: 08/04/2024.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAIS, Artur Gomes de. **Como eu Ensino: Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo, Editora Melhoramentos, 2012.

MORAIS, Artur Gomes de. O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E A APROPRIAÇÃO DA ESCRITA ALFABÉTICA ENTRE CRIANÇAS BRASILEIRAS. **Revista Brasileira de Alfabetização** - ABAlf | ISSN: 2446-8576 / e-ISSN: 2446-8584. Vitória, ES | v. 1 | n. 1 | p. 59-76 | jan./jun. 2015

NÓVOA, A. **A formação de professores e profissão docente**. In: Nóvoa, A. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>. Acesso em: 24/05/2013.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. In: Anais da 26ª. Reunião Anual da ANPEd, em outubro de 2003.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**, - 1. Ed., 7ª impressão. - São Paulo: Contexto, 2022. 384 p.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. Ed., 6° reimpressão. São Paulo: Contexto, 2023. 192 p.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e escrever. 1. Ed., 4° reimpressão, São Paulo: contexto, 2022. 353 p.: il.

Vygotsky, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1934), 2001.

APÊNDICES

Termo de assentimento do menor

Título do projeto:

Pesquisador responsável:

Pesquisador participante:

Instituição: Universidade Federal do Pampa – Unipampa

Telefone celular do pesquisador para contato (inclusive a cobrar):

Prezada aluna, você está sendo convidada para participar, como voluntária, de um estudo que tem como objetivo relatar as experiências sobre a inserção do Rugby nas aulas de Educação Física escolar a partir das percepções do professor/estagiário que conduzirá as atividades e de alunas que participarão das aulas. Este estudo está associado às atividades do estágio curricular que será desenvolvido com a sua turma de Educação Física pelo acadêmico do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Pampa (Unipampa) XXXXXXXXXX, sob a supervisão de seu professor de Educação Física. A direção de sua escola está ciente e permitiu a realização tanto do estágio quanto da pesquisa. A realização do estudo é importante para divulgar e incentivar a prática desse esporte (Rugby) na escola durante as aulas de Educação Física e para auxiliar, incentivar e disponibilizar experiências sobre esta prática para que outros professores inseriram o Rugby como um de seus conteúdos durante as aulas. O estudo será coordenado pelo XXXXXXXX, professor do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) e as atividades serão conduzidas pelo acadêmico/estagiário XXXXXXXXXX. Sua participação no estudo será relacionada em relatar quais foram suas impressões sobre a inserção do Rugby em suas aulas de Educação Física. Todas as informações coletadas serão utilizadas exclusivamente para a realização da pesquisa.

Caso aceite participar, ao final das atividades de estágio do acadêmico XXXXXXXXXX você será entrevistada pelo próprio estagiário XXXXXXXXXX tendo como pergunta principal: “O que você achou das aulas de Rugby na Educação Física?”. A resposta a esta pergunta poderá desencadear outras perguntas, mas todas sobre suas percepções sobre as aulas de Rugby. O dia da entrevista será agendado com você e será realizada em sua escola. Esta entrevista será gravada para posteriormente suas respostas poderem ser analisadas com calma. Embora a entrevista não lhe ofereça nenhum risco físico, você pode ficar envergonhada ou sem jeito para falar sobre alguma coisa. Caso isto aconteça, você pode pedir para não responder ou, caso já esteja respondendo, para não se aprofundar na resposta que estava dando, ou ainda, pedir para parar a entrevista. Caso você, mesmo com o consentimento seus pais ou responsáveis, se recuse a participar do estudo ou de uma parte dele, sua vontade será respeitada.

Seu nome, assim como de suas colegas que também participarem do estudo, não será identificado em nenhum momento, sendo garantido o sigilo. O material coletado (áudio da entrevista) ficará disponível para sua consulta e de seus pais ou responsáveis em qualquer momento, sendo guardado sob a responsabilidade dos pesquisadores. A participação na pesquisa não acarretará em nenhum custo financeiro a você ou aos seus pais ou responsáveis. Também não haverá nenhum tipo de compensação financeira relacionada à sua participação. Caso haja qualquer despesa adicional ela será de responsabilidade dos pesquisadores. Havendo qualquer dúvida você ou seus pais ou responsáveis poderão realizar uma ligação a cobrar para o número do coordenador da pesquisa (TELEFONE E RESPONSÁVEL), para o acadêmico XXXXXXXX(TELEFONE E RESPONSÁVEL). Este termo será redigido em duas vias, ficando uma cópia com você e outra com o pesquisador. Após a finalização do estudo os pesquisadores entregarão para todas as alunas que participaram das aulas de estágio do acadêmico XXXXXXXXXX um relatório sobre os principais resultados do estudo. Além disto, também será entregue um relatório à direção de sua escola e ao seu professor de Educação Física contendo as principais informações do estudo. Estas informações poderão auxiliar no planejamento, execução, acompanhamento e avaliação de aulas de Rugby na Educação Física. Além disto, os pesquisadores ficarão a disposição para o esclarecimento de eventuais dúvidas.

Diante do que foi descrito acima, lhe convido a participar da pesquisa “Experiências sobre a inserção do Rugby na Educação Física Escolar do município de Uruguaiana - RS” assinando este termo.

Nome completo do(a) aluno(a):

Assinatura do(a) aluno:

Nome do pesquisador responsável:

Assinatura do pesquisador responsável:

Uruguiana, _____ de _____ de 2022.

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/Unipampa – Campus Uruguiana – BR 472, Km 592, Prédio Administrativo – Sala 23, CEP: 97500-970, Uruguiana – RS. Telefones: (55) 3911 0200 – Ramal: 8025, (55) 3911 0202. E-mail: cep@unipampa.edu.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado participante, **(não faça o TCLE em forma de itens, redija uma carta-convite!)**

“Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX (título)**”, desenvolvida por **XXX (nome do aluno/pesquisador)**, discente de (Mestrado, Doutorado, Especialização) em (Saúde Pública, Epidemiologia, Meio-ambiente e Saúde Pública, Bioética, Ética Aplicada e Saúde Coletiva, etc ...) da, sob orientação do Professor Dr. **(nome do orientador)**.” Ou “.... Pesquisador da...”

Esclarecer o objetivo central

O objetivo central do estudo é: **XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX**

Informar por que o participante está sendo convidado (momento em que se explica os critérios de inclusão)

“O convite a sua participação se deve à **XXXXXX**” (explicar o motivo da participação, de acordo com o grupo de participantes. Ex.: gestores, pacientes, estudantes, moradores, etc.)

“Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma.”

Confidencialidade e Privacidade: Na maioria das pesquisas, é necessário garantir a confidencialidade das informações e a privacidade dos participantes das pesquisas. Porém, não basta afirmar isso, é necessário apresentar os meios, procedimentos que o pesquisador utilizará para garantir esses direitos.

“Serão tomadas as seguintes medidas e/ou procedimentos para assegurar a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas:.....” **Alguns exemplos:** “Apenas os pesquisadores do projeto, que se comprometeram com o dever de sigilo e confidencialidade terão acesso a seus dados e não farão uso destas informações para outras finalidades” ou “Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa” ou “o material coletado será armazenado em local seguro”...

Outras hipóteses sobre as garantias de anonimato, sigilo e privacidade:

Há casos, contudo, em que não é possível a garantia do anonimato, privacidade ou sigilo. Neste caso, esta informação deve estar clara no TCLE.

Caso haja risco direto ou indireto de identificação do participante, isto deverá estar explícito no Termo.

Exemplos: entrevistas com gestores, entrevistas em grupo focal, observação participante etc.

Há, ainda, casos em que o participante de pesquisa deseja que seu nome ou de sua instituição conste do trabalho final. Esta é uma situação comum, que deve ser respeitada, no entanto, é necessário que esteja explícita no Termo.

O participante pode desistir da pesquisa a qualquer momento, sem qualquer prejuízo ou sanção. Isto deve estar explícito no termo.

“A qualquer momento você poderá desistir de participar da pesquisa e retirar seu consentimento sem qualquer prejuízo....”.

O participante da pesquisa deve saber de forma detalhada, em linguagem clara e acessível, quais procedimentos serão realizados na pesquisa, bem como o tempo de duração da entrevista/procedimento/experimento

Exemplos:

“A sua participação consistirá em responder perguntas de um roteiro de entrevista/questionário à pesquisadora do projeto. A entrevista somente será gravada se houver autorização do entrevistado”.

ATENÇÃO: caso a gravação seja condição à participação, isso deve estar claro no termo. Caso o participante tenha a prerrogativa de aceitar ou não a gravação da entrevista, deve ser inserido ao final do termo as opções para que o participante possa assinalar se autoriza ou não a gravação.

Ou

“Você será pesado, sua altura será medida, você fará exames de sangue, urina, de escarro ...”

“O tempo de duração da entrevista será de aproximadamente uma hora, e do questionário aproximadamente trinta minutos”.

O participante tem direito a sempre receber informações do projeto de pesquisa

Exemplo:

“A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.”

Ressarcimento dos gastos

Remuneração/pagamento para participantes de pesquisa é atividade proibida no Brasil, ressalvadas as pesquisas clínicas de Fase I ou de bioequivalência.

No entanto, caso o participante tenha que se deslocar ao local da pesquisa especificamente para participação deverá receber ressarcimento para o transporte e, caso demande tempo suficiente deverá receber alimentação também, para si e para seu acompanhante, quando necessárias. Ambos os pagamentos devem ser entendidos como ressarcimento de gastos específicos para participação na pesquisa. Estes direitos deverão estar explícitos no TCLE, assim como de que maneira será efetivado pelo pesquisador.

Indenização: Como é possível que ocorra danos na atividade de pesquisa, deve-se informar que existe o direito legal da pessoa requerer indenização pelas vias judiciais.

Exemplo:

“Se houver algum dano, decorrente da presente pesquisa, você terá direito à indenização, através das vias judiciais, como dispõem o Código Civil, o Código de Processo Civil, na Resolução nº 466/2012 e na Resolução nº 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde (CNS).”

Deve constar a informação quanto à guarda dos dados e material coletados na pesquisa e do tempo de armazenamento, que poderá ser superior a 5 anos, assim como qual uso será realizado após o fim deste prazo.

“As entrevistas serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas a pesquisadora e sua orientadora”.

“Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 anos, conforme Resoluções 466/12 e 510/16 do CNS e orientações do CEP/Unipampa e com o fim deste prazo, será descartado”.

Ou

“Ao final da pesquisa, todo material será mantido permanentemente em um banco de dados de pesquisa, com acesso restrito, sob a responsabilidade do pesquisador coordenador, para utilização em pesquisas futuras.”

Ou

“Ao final da pesquisa, todo material será mantido permanentemente em um banco de dados de pesquisa, com acesso restrito, sob a responsabilidade do pesquisador coordenador, para

utilização em pesquisas futuras, sendo necessário, para isso, novo contato para que você forneça seu consentimento específico para a nova pesquisa”.

Benefícios: Em qualquer pesquisa, devem existir benefícios aos participantes da pesquisa, sejam diretos (individuais ou coletivos) ou indiretos

Exemplos:

“O benefício (**dizer se é direto ou indireto**) relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é o de XXXXXXXXXXXXX”

Res 466/12: “assegurar aos participantes da pesquisa os benefícios resultantes do projeto, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa.”

Riscos: Toda pesquisa envolve riscos maiores ou mínimos aos participantes.

Exemplos de riscos: “constrangimento, desconforto, identificação, vazamento de dados etc.”

Toda pesquisa possui riscos potenciais. Maiores ou menores, de acordo com o objeto de pesquisa, seus objetivos e a metodologia escolhida. O pesquisador deverá identificar os riscos, esclarecer e justificá-los aos participantes da pesquisa, bem como as medidas para evita-los ou minimizá-los. Alguns exemplos de risco: risco de constrangimento durante uma entrevista ou uma observação; risco de dano emocional, risco social, risco físico decorrente a procedimentos para realização de exames laboratoriais, risco de identificação indireta devido o número restrito de participantes, etc.

Informar sobre divulgação dos resultados da pesquisa e retorno aos participantes

Conforme a res 466/12, é uma exigência ética das pesquisas: “comunicar às autoridades competentes, bem como aos órgãos legitimados pelo Controle Social, os resultados e/ou achados da pesquisa, sempre que estes puderem contribuir para a melhoria das condições de vida da coletividade, preservando, porém, a imagem e assegurando que os participantes da pesquisa não sejam estigmatizados”

Exemplo: Os resultados serão apresentados aos participantes em palestras dirigidas ao público participante, relatórios individuais para os entrevistados, distribuição de folders explicativos ao grupo participante, etc.

Atenção: Publicação de artigos científicos, publicação da dissertação/tese, apresentação em congressos, são formas de divulgação dos resultados da pesquisa. No entanto, não são consideradas forma de retorno aos participantes. Por outro lado, algumas vezes, o retorno direto aos participantes não é aplicável, devendo assim, ser pensada a melhor forma de retorno. Seja para os participantes, seja para as autoridades ou instituições envolvidas.

Observações Finais:

1. **Explicitar no final do Termo** que este é redigido em duas vias (não será fornecida cópia ao sujeito, mas sim outra via), sendo uma para o participante e outra para o pesquisador. **Informar também** que todas as páginas deverão ser rubricadas pelo participante da pesquisa e pelo pesquisador responsável (ou pessoa por ele delegada e sob sua responsabilidade), com ambas as assinaturas apostas na última página. O termo apresentado deve, preferencialmente, conter local destinado à inserção das referidas rubricas – pesquisador e participante.
2. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido deve ter suas páginas numeradas (sendo que cada página deve indicar o nº total de páginas do documento. Ex: 1 de 4; 2 de 4) possibilitando a integridade das informações contidas no documento.

3. Devem constar informações que possibilitem contatar o pesquisador responsável, como e-mail, telefone e endereço institucional. Inserir também contato do CEP/Unipampa. E ainda, deve conter espaço para data, assinaturas do participante da pesquisa, do seu responsável legal, quando for o caso, e do Pesquisador responsável (ou pessoa por ele delegada e sob sua responsabilidade).

4. As assinaturas não podem figurar em página separada/isolada do texto.

O termo deve conter ainda uma breve descrição do CEP (copie e cole o trecho a seguir):

“Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Unipampa. O Comitê é formado por um grupo de pessoas que têm por objetivo defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e assim, contribuir para que sejam seguidos padrões éticos na realização de pesquisas”.

Tel do CEP/Unipampa: (55) 3911-0202, voip 8025

E-Mail: cep@unipampa.edu.br

<https://sites.unipampa.edu.br/cep/>

Endereço: Campus Uruguaiana – BR 472, Km 592

Prédio Administrativo – Sala 7A

Caixa Postal 118 Uruguaiana – RS

CEP 97500-970

Obs: **SOMENTE para as pesquisas que necessitarão análise da Conep**, deve-se colocar ainda o endereço e contato da Comissão, como segue abaixo:

Se desejar, consulte ainda a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep):

Tel: (61) 3315-5878 / (61) 3315-5879

E-Mail: conep@saude.gov.br

Contato com o(a) pesquisador(a) responsável):

Tel

e-mail

ESPAÇO PARA LOCAL E DATA

Nome e Assinatura do Pesquisador – (pesquisador de campo)

Informo que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa intitulada “XXXX” e concordo em participar.

Se aplicável, inserir fazendo-se as adequações necessárias. AS AUTORIZAÇÕES PERTINENTES DEVERÃO SER SEPARADAS.

☐
☐

Autorizo a gravação da entrevista / autorizo o registro de imagem por foto/ filmagem. (ESPECIFICAR)

Não autorizo a gravação da entrevista / autorizo o registro de imagem por foto/ filmagem. (ESPECIFICAR)

(Assinatura do participante da pesquisa)

Nome do participante:

ATENÇÃO:

As informações contidas neste modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) são aquelas consideradas básicas. Cada pesquisador deverá agregar informações que digam respeito à sua pesquisa, e que melhor esclareçam os potenciais participantes sobre sua participação na mesma (atenção à linguagem utilizada, considerando a compreensão do grupo a ser pesquisado). As informações contidas no TCLE devem estar em harmonia com os demais documentos da pesquisa encaminhados ao CEP/UNIPAMPA e com os itens preenchidos na Plataforma Brasil (ex: métodos, riscos, benefícios).

CASO O TCLE SEJA ON-LINE, ESTE DEVE SER ADAPTADO PARA QUE O PARTICIPANTE POSSA EXPRESSAR SUA AUTORIZAÇÃO, VIA ESSE SISTEMA. COM ÍCONES CLAROS DE ACEITAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA.

Reveja a formatação: Não deixe os locais para as assinaturas em página isolada do texto.

Os pesquisadores _____ responsáveis
pela execução da pesquisa intitulada _____
solicitam autorização para realização da
referida pesquisa nesta instituição, que em caso de aceite passa a ser co participante
do projeto. A autorização fica **condicionada à prévia aprovação pelo Comitê de
Ética em Pesquisa da Unipampa** (Prédio Administrativo da Universidade Federal do
Pampa, Campus Uruguaiana – BR 472, Km 592 – Uruguaiana – RS – telefones: (55)
3911 0200 – Ramal: 8025 (55) 3911 0202, – e-mail: cep@unipampa.edu.br)
devidamente registrado junto à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
(CONEP/MS), respeitando a legislação em vigor sobre ética em pesquisa em seres
humanos no Brasil (Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 466/12 e
regulamentações correlatas).

Em resposta a solicitação:

Eu, (nome do dirigente), ocupante do cargo de (cargo do dirigente)
no (órgão/local onde se pretende realizar a pesquisa), autorizo a realização nesta
instituição (ou local indicado) a pesquisa (título da Pesquisa), sob a
responsabilidade do pesquisador (nome do pesquisador responsável), tendo
como objetivo primário (transcrição do objetivo primário).

Afirmo que fui devidamente orientado sobre a finalidade e objetivos da
pesquisa, bem como sobre a utilização de dados exclusivamente para fins científicos
e que as informações a serem oferecidas para o pesquisador serão guardadas pelo
tempo que determinar a legislação e não serão utilizadas em prejuízo desta instituição
e/ou das pessoas envolvidas, inclusive na forma de danos à estima, prestígio e/ou
prejuízo econômico e/ou financeiro. Além disso, durante ou depois da pesquisa é
garantido o anonimato dos sujeitos e sigilo das informações.

Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-
participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da
segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa nela recrutados, dispondo da
infraestrutura necessária para tal.

_____(cidade)_____, _____(dia)_____ de _____(mês)_____ de 20____.

Assinatura do responsável e carimbo e ou CNPJ da instituição co-participante