

■ DOSSIÊ - ARTIGOS

■ O ensino das habilidades de consciência fonológica: uma experiência em uma turma de 2º ano do Bloco Inicial de Alfabetização

The teaching of phonological awareness skills: an experience in a 2nd year class of the Initial Literacy Block

 Kelly Alves Rocha dos Santos *
Graciely Garcia Soares **

Recebido em: 15 dez. 2021
Aprovado em: 8 mar. 2022

Resumo: Este artigo analisa o trabalho pedagógico desenvolvido para o alcance das habilidades de consciência fonológica no processo de alfabetização de estudantes do 2º ano do Bloco Inicial de Alfabetização – BIA, de uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que teoricamente está ancorada na psicogênese da língua escrita, no ensino de linguagem na alfabetização, na discussão dos ciclos e, metodologicamente, em Bardin (2016) para análise de conteúdo temática. As técnicas de investigação adotadas foram a observação participante (cinco em cada semestre do ano letivo de 2019). Os resultados apontaram para uma articulação entre alfabetização e letramento, bem como para alternativas que focaram habilidades de consciência fonológica.

Palavras-chave: Educação. Alfabetização. Consciência fonológica.

Abstract: This article analyzes the pedagogical work developed to achieve phonological awareness skills in the literacy process of 2nd year students of the Initial Literacy Block - BIA, of a public school in the Federal District. This is qualitative research, which is theoretically anchored in the psychogenesis of written language, in language teaching in literacy, in the discussion of cycles and, methodologically, in Bardin (2016) for thematic content analysis. The research techniques adopted were participant observation (five in each semester of the 2019 academic year). The results pointed to an articulation between literacy, as well as alternatives that focused on phonological awareness skills.

Keywords: Education. Literacy. Phonological awareness.

* Kelly Alves Rocha dos Santos é mestre em Educação – UnB. Professora da Educação Básica da SEEDF. Chefe da UNIEB da Coordenação Regional de Ensino do Núcleo Bandeirante. Contato: kelly.rocha@edu.se.df.gov.br

** Graciely Garcia Soares é mestre em Educação – UnB. Professora da Educação Básica da SEEDF. Assessora pedagógica da Coordenação Regional de Ensino do Núcleo Bandeirante. Contato: graciely.garcia@edu.se.df.gov.br

Introdução¹

Nas últimas décadas, as pesquisas sobre alfabetização no Brasil se intensificaram, com expressivo aumento de estudiosos interessados nesse campo. Nesse bojo, chamamos a atenção para duas vertentes epistemológicas: o sistema de escrita alfabética – SEA e as habilidades da consciência fonológica.

Anterior a essa discussão, é oportuno sublinharmos que, na história da alfabetização brasileira, temos acompanhado a disputa entre métodos que, segundo Morais (2012), datam da antiguidade. No século XIX assumiram papel fundante nas proposições didático-pedagógicas com implicações diretas nas práticas, os métodos sintéticos e os analíticos.

A partir dos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985), autoras da teoria da psicogênese da língua escrita, os métodos tradicionais de alfabetização foram ferrenhamente criticados, com dados científicos retratando o processo evolutivo pelo qual passam os aprendizes na reconstrução do sistema de escrita alfabética. As autoras influenciaram (e ainda influenciam) a elaboração de propostas curriculares e defendem que, ao se apropriar da escrita, o sujeito se depara com um sistema e não com um código, como apregoavam (e ainda defendem) os antigos métodos de alfabetização. O conceito de sistema de escrita alfabética chegou desmistificando a ideia de que a alfabetização estaria ancorada em um código. De acordo com Morais (2012), para aprender o código, por exemplo, o morse, o sujeito precisa se apropriar das propriedades daquele objeto de conhecimento e aprender a operar com ele autonomamente.

Uma das propostas conhecidas em nosso país, a partir da década de 1980, foi a do ciclo básico de alfabetização, cujo objetivo foi alinhando-se às proposições de estados como o de São Paulo, assegurar uma alfabetização exitosa, já que o ponto de retenção na primeira série estava avolumando o fracasso escolar.

No caso do Distrito Federal, a implantação dos ciclos de aprendizagem ocorreu, inicialmente, no que se passou a denominar de Bloco Inicial de Alfabetização (DISTRITO FEDERAL, 2004). Do mesmo modo, objetivando garantir a alfabetização nos anos iniciais, assinalamos a relevância da Lei nº 11.274/2006 (BRASIL, 2006), que instituiu o ensino fundamental de nove anos.

Em relação ao campo de língua portuguesa, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental, chamamos a atenção para o papel exercido pela consciência fonológica, foco dessa pesquisa. Concordamos com Morais (2012) de que o aprendiz, no percurso evolutivo de apropriação do sistema de escrita alfabética, lança mão de habilidades de reflexão fonológica. O autor segue realçando que esse processo pode e deve ser norteado em articulação com os gêneros textuais próprios do universo infantil. Trata-se, portanto, de priorizar a perspectiva de alfabetizar letrando.

Morais (2012, p. 84) afirma que “a consciência fonológica é, na realidade, um grande conjunto ou uma grande constelação de habilidades que refletem os segmentos sonoros das palavras”. Assim, o autor afirma que esse campo não pode ser considerado uma capacidade única, homogênea, mas um conjunto de habilidades que variam consideravelmente.

Considerando discussões necessárias para o tema, o objetivo do nosso estudo é compreender como essas habilidades foram desenvolvidas numa turma de 2º ano do BIA. Portanto,

apresentamos, a seguir, algumas discussões acerca do tema central da pesquisa, a alfabetização e a consciência fonológica.

1. Consciência fonológica: algumas contribuições ao campo da alfabetização

No Brasil, conforme sinaliza Morais (2019), os primeiros estudos iniciaram a partir dos anos de 1980, com o grupo do curso de pós-graduação em psicologia da Universidade Federal de Pernambuco que desenvolvia pesquisas sobre a relação entre consciência fonológica e a alfabetização. Esse momento (década de 1980) demonstra uma grande mudança epistemológica e, também, política, na visão cognitiva do processo de alfabetização, já que se inicia um movimento de investigar os estudantes brasileiros e sua capacidade de “compreender o objeto do conhecimento que se buscava aprender (a escrita alfabética) e suas propriedades, no caso, o fato de as sequências de letras substituírem partes das palavras que pronunciamos, independentemente de seus significados” (MORAIS, 2019, p. 10).

Soares (2016) apresenta três dimensões da consciência fonológica: as rimas e aliterações, a consciência silábica e a consciência grafofonêmica. Conforme a autora, rimas e aliterações estão atreladas ao desenvolvimento da sensibilidade da criança quanto aos elementos sonoros das palavras. Focaliza os sons iniciais e finais considerados como importantes no campo da consciência fonológica e que se relacionam, diretamente, com a apropriação do sistema de escrita alfabética.

Soares (2016, p.180) ainda aponta que “o termo aliteração é usado para designar a semelhança entre sons iniciais de palavras: em sílabas, particularmente sílabas cv (consoante mais vogal), com em **balaio – bacia – girafa – gigante**, e em fonemas como em **faca – foca, rato – roda**.”

Paralelamente ao desenvolvimento da aliteração, temos a rima que é a

designação da semelhança entre os sons finais de palavras, a rima entre palavras, mais comumente a partir da vogal ou ditongo tônicos, com em **viola – cartola**, mas também entre os fonemas finais de palavras oxítonas, como em **café – boné, irmão, balão**; entre sílabas finais, como em **boneca – caneca**. Essas rimas são consonantes (ou consoantes), isto é, em todos esses casos há, no segmento que, coincidência vocálica e consonântica. Em rimas assonantes, há no segmento, coincidência da vogal na sílaba tônica e diversidade de consoantes, como em **cachimbo – domingo, uva – coruja**” (SOARES, 2016, p. 179).

Seguindo com a constelação de habilidades fonológicas, situamos, dessa vez, a consciência silábica que, de acordo com Ferreiro (2004), é a segmentação da palavra em sílabas que introduz a criança no *período de fonetização*, em que “as crianças realizam espontaneamente uma série de recortes orais, tratando de encontrar a letra adequada para tal ou qual parte da palavra” (SOARES, 2004, p.146).

Por fim, Soares (2016) realça a consciência grafofonêmica que se caracteriza como “a habilidade de relacionar letras ou grafemas da palavra escrita com os sons ou fonemas detectados na palavra falada”, isto é, compreender que cada palavra falada pode ser formada por uma série de fonemas, que são representados/notados pelas letras.

Nesse contexto, compreendemos a importância do trabalho com as habilidades de consciência fonológica no processo de alfabetização, entendendo não como um preditor para o sucesso na alfabetização, mas como um campo que complementa essa rica e complexa empreitada da reconstrução do sistema de escrita alfabética.

Conforme sublinhamos, esse processo sendo articulado com o campo do letramento. Há, inclusive, gêneros textuais que se prestam a esse trabalho.

2. Percurso metodológico

Conforme assinalamos na introdução, nossa pesquisa objetivou analisar, por meio da prática pedagógica operacionalizada em uma turma de 2º ano, do bloco inicial de alfabetização, o ensino de alfabetização considerando as diferentes habilidades de consciência fonológica, bem como as implicações no processo de aprendizagem. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que, segundo Lüdke e André (1986, p. 11) se “desenvolve *‘numa situação natural’*, é rica em dados descritivos, tem um plano aberto e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada e está relacionada a um estudo de natureza teórica e empírica”.

Para a produção de dados, recorreremos à técnica da observação participante, já que intentamos acompanhar, no âmbito da sala de aula, as escolhas didáticas e pedagógicas para o ensino da leitura e da escrita, tendo como foco as habilidades de consciência fonológica.

Para o tratamento dos dados, recorreremos à análise de conteúdo temática que consiste em “um conjunto de técnicas de análise das comunicações”, conforme acentua Bardin (2016, p.37).

Sublinhamos que quando as crianças adentram no cotidiano da escola, possuem experiências prévias com a linguagem, por estarem imersas num contexto letrado. Nessa instituição, terão a oportunidade de, por meio de um ensino sistemático, se apropriarem do sistema de escrita alfabética. Nesse processo, conforme já frisamos nesse estudo, lançam mão de habilidades de consciência fonológica. Nessa seção, nos ocupamos de trazer essa reflexão, a partir da literatura, bem como dos dados produzidos.

As discussões sobre a relação entre consciência fonológica, leitura e escrita vêm sendo retomadas, constantemente, em alguns estudos. Para Morais (2012), assim como Soares (2016), o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012) realça, entre outros aspectos/eixos, a importância da consciência fonológica no processo de alfabetização. O documento destaca alguns gêneros textuais, tais como: músicas, cantigas de roda, poesias, parlendas, entre outros que se prestam a esse trabalho de articulação entre o sistema de escrita alfabética e o uso social da leitura e da escrita, presente no campo do letramento.

Apresentamos, a seguir, os dados produzidos no campo da alfabetização, com foco na consciência fonológica (turma de segundo ano).

3. A prática de ensino da consciência fonológica na turma do 2º ano

Acompanhamos, ao longo do ano, um semestre letivo de uma turma do bloco inicial de alfabetização. No Quadro 1 apresentamos os dados relativos ao grupo-classe do 2º ano.

Quadro 1 – Atividades de Consciência Fonológica

Registro das atividades de consciência fonológica											
SUBCATEGORIAS	2º ANO										
	ATLA1	ATLA2	ATLA3	ATLA4	ATLA5	ATLA6	ATLA7	ATLA8	ATLA9	ATLA10	TOTAL
Identificação de palavras que rimam						X	X				05
Produção de palavras que rimam						X	X				02
Identificação de alterações							X	X	X		03
Partição oral de palavras em sílabas	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	08
Partição oral de palavras em letras	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	08
Contagem de letras nas palavras	X	X			X	X		X	X	X	07
Produção de palavras maiores	X			X	X		X	X		X	06
Identificação de palavras maiores	X			X	X		X	X		X	06
Identificação de palavras com sílaba X (inicial, medial e final)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	09
Produção de palavras com a sílaba X (inicial, medial e final)		X	X	X	X	X	X		X	X	08
Identificação de palavra dentro de palavra							X		X		02
Identificação de palavras que tem o mesmo fonema inicial			X	X	X		X	X			03
TOTAL											67

Fonte: Santos, 2020, p. 20.

No que diz respeito ao quesito partição oral de palavras em sílabas, conforme apontando no Quadro 1, esse aspecto foi enfocado no 2º ano, ao longo das observações. Mais uma vez, sublinhamos que o sistema de escrita alfabética é mais amplo por agregar vários aspectos, incluindo as subcategorias que se mesclam.

Recuperando a frequência da partição oral de palavras em sílabas, assinalamos a articulação com a dimensão escrita, conforme trecho da aula em que a professora, após o trabalho com o calendário, finalizou a correção de uma tarefa. Ela seguiu com uma atividade promovendo a reflexão de palavras escritas com a letras *t* e *d*. Durante essa atividade, na 1ª observação, propunha o seguinte diálogo:

P2: Eu acho que vocês ainda estão com as dúvidas ao usar as letras *t* e *d* nas palavras, por isso, vamos fazer uma cruzadinha bem legal. Vou entregar para vocês a tarefa que podem já colar no caderno, bem organizado. Vejam quais desenhos temos na tarefa para preencher na cruzadinha. São alimentos, não são?

A1: Tia, tem tomate.

A2: Tia, tem jabuticaba

A3: Eu sei batata

P2: Muito bem. Tem alguma dessas que vocês estão com dificuldade de reconhecer?

A1: Tia, essa primeira é o que mesmo?

P2: Essa é damasco, uma frutinha amarela que é vendida seca nos supermercados. Agora vamos escrever tomate. Como faremos? Quais letras vamos usar?

Todos: *t o m a t e* (responderam alto todas as crianças).

P2: E *jabuticaba*? Vejam que palavra grande. Quantos quadradinhos é preciso para preencher todas as letras da palavra jabuticaba? Vamos contar?

Todos contaram, juntamente com a professora, oralmente, os quadradinhos.

P2: Isso, precisamos de oito quadradinhos. E quais são as letras? Vamos falar juntos. (nesse momento, a professora, junto com as crianças, falou as letras da palavra).

Todos: *jabuticada*.

A1: Tia, eu já estou preenchendo.

P2: Tudo bem, mas preste atenção em todas as letras e, para ser cruzadinha, vocês já sabem que nenhum quadrado pode ficar vazio. Assim professora desenvolveu o diálogo com as demais palavras – *bata-ta, mandioca, beterraba*. (SANTOS, 2020, p. 141)

Recuperando o excerto da 1ª aula, recorremos a Lamprecht (2012) quando realça que:

a capacidade de segmentar as palavras em sílabas constitui uma das primeiras habilidades de consciência fonológica que emergem entre as crianças. No português, a sílaba é facilmente distinta, sendo a unidade natural de segmentação da fala. (LAMPRECHT, 2012, p. 34).

Ao desenvolver tal atividade, a professora proporcionou a compreensão de que as sílabas são elementos móveis na composição das palavras. Sobre esse assunto, Soares (2016) aponta que a segmentação da palavra em sílabas introduz a criança no que Ferreira (2004, p. 146) denomina de *período de fone-tização da escrita*, em que “as crianças realizam, espontaneamente, uma série de recortes orais, tratando de encontrar a letra adequada para tal ou qual parte da palavra”. Conforme a mesma autora, essa é uma condição essencial para o domínio de um sistema alfabético da escrita, o que nos faz inferir que a professora conhecia a hipótese de escrita de seus estudantes, ao proporcionar o trabalho com sílabas simples e complexas. Na ocasião da pesquisa, a maioria deles já se encontrava nessa fase.

Conforme a sua rotina de sempre proporcionar discussões após a leitura de um gênero textual, ela leu o texto: *Galinha ruiva*, conversou sobre os personagens, fez comparação com a história do dia anterior, comentou sobre a capa, autor e editora. Frisamos que os/as estudantes, quase sempre, assumiram essa posição de ouvintes, o que não favoreceu, durante nossa inserção na turma, a formação de leitores, já que não foram expostos a essa prática, inclusive assegurando a leitura silenciosa. Após a leitura realizada pela professora, houve destaque às unidades linguísticas menores que o texto. Vejamos o que ocorreu na 2ª aula observada:

P2: Nessas palavras, que estão escritas no quadro, tem alguma que é possível achar uma palavra dentro dela? GALINHA- GATO – PAPAGAIO – FORMIGA – GALO. As palavras estavam escritas no quadro pela professora com letra maiúscula de imprensa).

A1: Podemos sim, tia! Deixa eu pensar.

P2: Uma dentro da outra, sem acrescentar nada.

P2: Está difícil? Eu vou dar dicas.

A1: Ainda não achei essa palavra, tia.

P2: Vamos treinar os olhos.

A1: Tia, espera. Não conta!

A1: Tia, eu sei!

P2: Venha ao quadro e mostre a palavra.

(Nesse momento, a estudante foi ao quadro e mostrou a palavra LINHA)

A1: LINHA, tia. Eu estava observando isso.

P2: Palmas para a colega que foi ao quadro. Agora vamos fazer o registro da nossa conversa e dos personagens do livro no caderno. (SANTOS, 2020, p. 142-143)

Tratou-se de uma atividade riquíssima de análise fonológica. Uma propriedade importante no avanço da apropriação da

escrita alfabética. De fato, requer uma sistematicidade, a fim de propiciar um refinamento na reflexão grafofônica. Para Morais (2019), existem palavras já prontas dentro de outras que já estão aí, no mundo (das palavras), e se formos curiosos, podemos “pescá-las”, sendo assim, deve-se propor brincadeiras ou momentos, conforme o citado, não perdendo a oportunidade de exercitar tal habilidade.

Sobre as atividades com rimas, a professora desenvolveu, com as crianças, em uma de suas aulas, um jogo. Sobre esse aspecto, Morais e Leite (2005) nos chamam a atenção para as atividades de reflexão fonológica realizadas por meio de diferentes jogos (dominós, bingo, entre outros), cujos nomes compartilham propriedades quanto à semelhança sonora e a quantidade de sílabas ou letras.

A professora explicou para as crianças que seria um jogo de rimas. Começou explicando as regras do jogo, o qual as crianças já estavam acostumadas. Entregou para cada uma das crianças uma cartela.

Após o sinal da docente, cada jogador deveria localizar, o mais rápido possível, na sua cartela, as figuras cujas palavras rimassem com as das fichas que cada um tinha. A profissional foi falando as palavras em voz alta e as crianças iam marcando com bolinhas de massinha em suas cartelas. Os/as estudantes se envolveram bastante, além de marcarem, também falavam alto que tinham localizado tais rimas. Após finalizar o jogo, a docente proporcionou o seguinte diálogo:

P2: Quem gostou do jogo que fizemos? O que nós trabalhamos nesse jogo?

A: Tia, eu sei. Foram rimas.

P2: Muito bem! Agora eu vou falar e vocês vão responder, porém um de cada vez, sem confusão, pode ser? São todas as palavras do jogo.

P2: avião

A1: leão

P2: ovelha

A2: abelha

P2: janela

A1: panela

P2: rainha

A1: galinha

P2: Agora vamos dar continuidade com a atividade de cruzadinha que faremos agora. (SANTOS, 2020, p. 143-144)

Ao propor jogos didáticos em sala de aula, a docente se alinhou com a ideia dos autores supracitados e proporcionou, também, a atividade coletiva entre as crianças, momentos ricos em que elas compartilharam seus saberes com os pares.

Concordando com Silva e Morais (2011), entendemos que o jogo didático se caracteriza pela intencionalidade em didatizar algum objeto de conhecimento. Explicitamente tem esse objetivo. Portanto, os autores sublinham a importância de, na sala de aula, lançar mão desse recurso tão rico nos processos de ensino e de aprendizagem. Apreendemos que a professora recorreu a essa ferramenta e, conforme excerto da aula citada, a interatividade foi assegurando ganhos significativos de aprendizagem.

A rima se apresenta de diversas maneiras em sala de aula e é uma habilidade adquirida pelas crianças, com muita facilidade, conforme afirma Soares (2016). Desde muito pequenas, elas convivem em casa e nas instituições de educação infantil, com

textos do folclore que exploram as rimas e aliterações: cantigas de ninar, parlendas, cantigas de roda e trava línguas de forma lúdica. Ainda segundo Kishimoto (1994), quando a criança percebe que existe uma sistematização na proposta de uma atividade dinâmica e lúdica, a brincadeira passa a ser interessante e a concentração do estudante é ainda maior. A professora, em sua expertise, utilizou-se de um jogo para desenvolver tal habilidade e envolver as crianças no aprendizado de forma mais lúdica.

Essa tomada de consciência, com base nos aprendizados construídos, é essencial para o sujeito aprendiz. Por meio dos diálogos e mediações, foi possível apreender, de forma crescente, essas apropriações, de maneira explícita.

Conforme sublinhamos, o sistema de escrita alfabética e a consciência fonológica podem ser enfocados de forma concomitante. As categorias, na realidade, se mesclam, considerando esses dois campos. No trecho a seguir, a docente solicitou às crianças a contagem de letras nas palavras, bem como a partição oral de palavras em sílabas com registro. Vejamos como encaminhou:

P2: Quem vai ao quadro agora?

A1: Tia, eu vou.

(Na ocasião, a criança escreveu com letra cursiva a palavra *dengoso*.)

P2: O que vocês acham que significa dengoso? Podem vir ao quadro escrever também (três alunos diferentes foram ao quadro e escreveram as palavras, as grafias foram corretas).

A2: manhoso.

A3: preguiçoso

A4: carinhoso.

P: Vamos lá: a palavra *dengoso* tem quantas letras? Vamos falar aqui as letras.

Todos: D/E/N/G/O/S/O (mencionaram as letras com apoio no registro).

P: Quantas?

Todos: 1,2,3,4,5,6,7.

A: Tia, 7 letras.

P2: Quantas sílabas? Vamos falar devagar?

Todos: DEN-GO-SO.

A: Tia, eu escrevi DENGOSO com Z.

P2: Com o tempo vocês vão compreender que a nossa língua portuguesa tem algumas regras de escrita. Uma delas é essa. Às vezes a palavra é escrita com uma letra que tem sons diferentes que, nesse caso, é a letrinha S.

P2: Muito bem, turminha.

A: Tia, *dengoso* nasceu de onde?

P2: Boa pergunta, *dengoso* nasceu de *dengo*.

A: Tia, assim como *preguiçoso* nasceu de *preguiça*?

P2: Isso mesmo! (SANTOS, 2020, p. 141)

Interessante que, ao abordar a *contagem de letras na palavra*, bem como a *partição oral de palavras em sílabas*, por meio da observação de um dos estudantes, foi possível sinalizar a importância da norma ortográfica. Embora atuasse no 2º ano, a professora não reconheceu que esse objeto pode ser explorado nessa fase da escolarização. Pela própria expressão utilizada: “*com o tempo vocês vão compreender que a nossa língua portuguesa tem algumas regras na escrita*”, parece haver não só um desconhecimento do tempo em que esse objeto pode ser didatizado como, também, a ausência de um ensino sistemático “*vocês vão compreender*”, como

se a incumbência fosse do estudante, de forma solitária, apreender esse conhecimento.

De forma implícita, por meio das indagações dos/as estudantes, a mestra poderia ter oportunizado a reflexão da norma ortográfica, já que se tratava de regularidades morfosintáticas do português - o emprego de OSO em adjetivos como *gostoso* e *carinhoso*, conforme pontua Morais (2007). O autor reitera a necessidade de ensinar a norma ortográfica na escola, de modo a superar a concepção de cobrança do “certo e errado”, até hoje presente nas salas de aula brasileiras.

Dando continuidade às análises, apresentamos o trecho da 2ª aula em que a professora desenvolveu a *identificação de palavras maiores*. Após a desenvolver sua rotina, a docente começou a falar sobre a leitura do dia. Relatou para a turma que, conforme combinado, estava apresentando a 3ª versão da história – *Galinha Ruiva* e discorreu sobre o texto fazendo a comparação entre a versão trabalhada anteriormente e a daquele dia. A seguir, explicitamos um diálogo em que a mestra propôs uma atividade com as palavras lidas:

P2: Quais palavras que tiramos do texto?

Todos: açúcar, fermento, grão, porco, ovo, semente.

P2: Qual delas é a maior?

Todos: fermento.

P2: Por que ela é maior? Quem sabe?

A1: Tia, ela é maior, porque tem mais letras.

P2: Muito bem! E qual é a menor?

A: Tia, é o ovo, pois só tem três letras.

P2: Muito bem turminha. Estou gostando de ver o desenvolvimento de todos vocês. (SANTOS, 2020, p. 145)

Embora a atividade de comparação de palavras seja relevante na apropriação do sistema de escrita alfabética, pensamos que a professora poderia ter explorado a extensão das palavras quanto ao número de sílabas. Desse modo, chegariam à *semente*. Julgamos ser de extrema importância esse enfoque. Por exemplo: *Aída* e *Francisco* tem a mesma quantidade de pedaços, mas uma variação explícita no número de letras. Na continuidade, a docente desenvolveu, com as crianças, essa mesma reflexão com todas as palavras extraídas do texto lido naquele dia.

Em outros momentos, também proporcionou atividades com a reflexão em torno da escrita de palavras com enfoque nas sílabas complexas, momento da escolarização propício para essa abordagem, proporcionando atividades com a reflexão na escrita de palavras, conforme o recorte do trecho, a seguir, ocorrido na 10ª aula em que, no decorrer da atividade proposta, estava apresentando figuras e algumas crianças foram chamadas ao quadro para escreverem as palavras correspondentes:

P2: Vamos continuar. Agora vou mostrar outra figura. Quem vem ao quadro escrever a palavra.

A1: Tia, deixa eu ir agora.

A1: *dinossauro*.

P2: Agora leia o que você escreveu (o aluno leu *dinossauro*, apesar de ter escrito *dinossauro*, ao ler quando a professora o perguntou)

A1: Meu Deus! Eu escrevi *dinossauro*, vou corrigir, Tia.

P2: Pode escrever de novo. Atenção turminha! Observem a escrita das palavras. Vamos todos falar *dinossauro*. Usamos dois s para escrever

essa palavra. A gente tem visto que existem letras que usamos em diversas palavras, por isso, temos que ter cuidado na escrita, mas a gente vai aprendendo mesmo com o tempo. Quantas letras temos na palavra dinossauro? Vamos contar juntos. Vou escrever aqui no quadro: *dinossauro*. (nesse momento, as crianças contaram junto com a professora e ela foi apontando letra a letra da palavra dinossauro).

P2: A próxima figura agora vou mostrar. Quem quer ir ao quadro?

A3: Eu quero, tia.

P2: Pode ir e escrever *tartaruga*.

Agora leia o que você escreveu (a criança no quadro escreveu tartaroga com letra cursiva).

A3: Tia, eu escrevi tartaruga (ela leu tartaruga, porém escreveu tartaroga).

A4: Tia, tá errada.

P2: Calma, deixa ela explicar, vamos ter paciência.

A3: Acho que eu confundi tia, troquei, escrevi o no lugar do u, mas eu vou corrigir aqui agora.

P2: Pode corrigir com calma

A3: Tia, eu posso apagar e escrever de novo?

P2: Pode sim, apaga e escreve (a aluna escreveu no quadro a palavra *tartaruga*). Agora nos ajude a contar. Vai mostrando as letras e vamos contar juntos quantas letras têm.

(todos contaram, coletivamente, e a colega foi apontando, com o dedinho nas letras, conforme a professora fez anteriormente).

P2: Muito bem, tartaruga tem nove letras e quantas sílabas?

A2: Tia, tem quatro sílabas: *tar ta ru ga*.

P2: Estou gostando ver turminha. (SANTOS, 2020, p. 145-146)

Ao propor a reflexão sobre a escrita das palavras, a docente propunha o que Morais (2012) aponta:

O domínio da escrita alfabética, portanto, implica não só o conhecimento e o uso 'cuidadoso' dos valores sonoros que cada letra pode assumir, no processo de notação, mas o desenvolvimento de automatismos e agilidades nos processos de 'tradução do oral em escrito' (no ato de escrever) e de 'tradução do escrito em oral' (no ato de ler)." (MORAIS, 2012 p.66).

O processo de notação é um momento complexo para criança, pois até que elas se apropriem da escrita alfabética, muitas dúvidas surgirão sobre a escrita de muitas palavras, pensado, ainda, numa língua como a nossa em que diversas letras podem ser usadas em diversas palavras, porém com sons diferentes. Podemos inferir, também, a maneira como a docente reagiu diante do erro da criança, pois, nesse processo, o erro deve ser pensado como algo que a criança ainda não se apropriou, mas o professor alfabetizador deve conduzir de maneira que a criança reflita, a fim de perceber que usou uma letra diferente para a escrita de uma palavra. Conforme aponta Esteban

(2002), o erro revela os conhecimentos consolidados, sinaliza os conhecimentos necessários e os que estão em processo de construção. Foi o que ocorreu com a leitura das palavras escritas, já que as crianças refletiram e recorreram a outras alternativas na grafia.

Considerações finais

Conforme anunciamos na introdução desse artigo, o objetivo da pesquisa foi analisar o trabalho desenvolvido com as habilidades de consciência fonológica, no processo de alfabetização, em uma turma de 2º ano do Bloco Inicial de Alfabetização – BIA, de uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal.

Compreendendo que há uma vinculação do processo de didatização desses objetos de conhecimento com o campo do letramento, buscamos, ainda, apreender, na prática pedagógica acompanhada, o espaço que esse eixo ocupou, bem como algumas implicações nas aprendizagens.

Conforme assinalamos ao longo desse texto, consideramos que a consciência fonológica assume papel importante no processo de alfabetização, daí a importância de priorizar uma prática com as diferentes habilidades, objetivando o avanço do aprendiz na apropriação desse objeto de conhecimento. Reiteramos, nesse processo de atuação profissional, a formação inicial e, sobretudo, continuada, já que pudemos observar que a tessitura dessa expertise conta, também, com esse componente. Os/as estudantes, conforme cenas de sala de aula, mostraram-se participativos, atuantes no processo de aprendizagem.

Na turma acompanhada (2º ano), foi possível apreender um trabalho articulado entre alfabetização e letramento. As interações entre professora e o grupo-classe propiciaram aprendizagens importantes na apropriação do sistema de escrita alfabética. Em relação à norma ortográfica, conforme pontuamos, houve oportunidades de refletir, mas estas não ocorreram.

Quanto ao foco desse estudo, a consciência fonológica, apreendemos várias habilidades que foram exploradas, contribuindo, diretamente, para a apropriação da escrita alfabética.

Concluímos assinalando a importância de pensar e operacionalizar um ensino progressivo, com o objetivo de que os/as estudantes avancem na apropriação desse sistema inestável (SEA), rumo à autonomia nas relações grafofônicas. Por fim, evidenciamos, mais uma vez, a importância de pesquisas no campo da alfabetização, de modo a ampliar as possibilidades investigativas e entender o ensino dessa área na interface com o letramento no bloco inicial de alfabetização. Com isso, cremos, alargaremos as contribuições verticais na e para a formação de professores no campo da linguagem, nessa etapa da escolarização. ■

Notas

¹ Este artigo deriva da pesquisa realizada para a dissertação de mestrado da autora Kelly Alves Rocha dos Santos, a qual foi realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB).

Referências

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivros, 2005.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização**. MEC: 2012.

ESTEBAN, Maria Tereza (Org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1985.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

LAMPRECHT, Regina Ritter. **Consciência dos sons da língua**: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. Porto Alegre: Edipuc, 2012.

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

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência Fonológica na Educação Infantil e no Ciclo de Alfabetização**. 1ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MORAIS, Artur Gomes. A norma ortográfica do português: o que é? Para que serve? Como está organizada? In: SILVA, Alexsandro da; MORAIS, Artur Gomes de (Orgs). **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MORAIS, Artur Gomes; LEITE, Tania Maria Rios. Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizandos? In: MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (Orgs.) **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Alexsandro da; MORAIS, Artur Gomes de. Brincando e aprendendo: os jogos com palavras no processo de alfabetização. In LEAL, Telma Ferraz.; SILVA, A. da. **Recursos didáticos e ensino de língua portuguesa**: computadores, livros e muito mais. Curitiba: Editora CRV, 2011.

SANTOS, Kelly Alves dos. **A articulação entre o ensino e o aprendizado do sistema de escrita alfabética e da consciência fonológica no Bloco Inicial de Alfabetização**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

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