

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação
Mestrado Profissional em Educação e Docência – PROMESTRE

Simone Regina Pinto Pereira

**OS JOGOS DE ANÁLISE FONOLÓGICA E O DESENVOLVIMENTO DA
COMPREENSÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA PELAS CRIANÇAS**

Belo Horizonte
2024

Simone Regina Pinto Pereira

**OS JOGOS DE ANÁLISE FONOLÓGICA E O DESENVOLVIMENTO DA
COMPREENSÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA PELAS CRIANÇAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência / Mestrado Profissional, da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção de título de Mestra em Educação e Docência.

Linha: Alfabetização e Letramento.

Orientadora: Profa. Dra. Daniela Freitas Brito Montuani.

Belo Horizonte
2024

P436j
T

Pereira, Simone Regina Pinto, 1981-

Os jogos de análise fonológica e o desenvolvimento da compreensão do sistema de escrita alfabética pelas crianças [manuscrito] / Simone Regina Pinto Pereira. -- Belo Horizonte, 2024. 126 f. : enc, il., color.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Daniela Freitas Brito Montuani.

Bibliografia: f. 100-103.

Apêndices: f. 104-126.

1. Educação -- Teses. 2. Escrita -- Estudo e ensino (Ensino fundamental) -- Teses. 3. Crianças -- Escrita -- Teses. 4. Jogos educativos -- Teses. 5. Crianças -- Aprendizagem por atividades -- Teses. 6. Aprendizagem -- Teses.

I. Título. II. Montuani, Daniela Freitas Brito, 1982-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 372.634



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROMESTRE - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

SIMONE REGINA PINTO PEREIRA

Realizou-se, no dia 21 de Junho de 2024, às 14:00 horas, na sala 533 da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 521ª defesa de dissertação, intitulada OS JOGOS DE ANÁLISE FONOLÓGICA E O DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA PELAS CRIANÇAS, apresentada por Simone Regina Pinto Pereira, número de registro 2022659079, graduada no curso de Pedagogia, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Daniela Freitas Brito Montuani - Orientador (Universidade Federal de Minas Gerais), Prof(a). Maria José Francisco de Souza (Universidade Federal de Minas Gerais), Prof(a). Valeria Barbosa Machado (Universidade Federal de Minas Gerais).

A Comissão considerou a dissertação:

- Aprovada.
 Reprovada.
 Aprovada com indicação de correções.

A Banca sugeriu e o candidato acatou a mudança do título da dissertação para:

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 21 de junho de 2024.

Prof(a). Daniela Freitas Brito Montuani (Doutora)

Prof(a). Maria José Francisco de Souza (Doutora)

Prof(a). Valeria Barbosa Machado (Doutora)

Documento assinado eletronicamente por **Daniela Freitas Brito Montuani, Professora do**



Magistério Superior, em 08/07/2024, às 13:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



Documento assinado eletronicamente por **Maria Jose Francisco de Souza, Professora do Magistério Superior**, em 08/07/2024, às 14:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



Documento assinado eletronicamente por **Valeria Barbosa Machado, Professora do Magistério Superior**, em 15/07/2024, às 15:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3293282** e o código CRC **7FC8F9D8**.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por seu cuidado, proteção e amor; por estar comigo em cada passo que dou, por abrir portas para a realização dos meus sonhos, por me conduzir em todo meu percurso e por estar no controle da minha vida. Gratidão! Sua presença em mim me faz ser uma pessoa melhor a cada dia.

Aos meus pais, pela base familiar, valores e educação que me proporcionaram. Obrigada por investirem e acreditarem em mim, por todo afeto e amor. Esta conquista também é de vocês!

Aos meus irmãos, pelo companheirismo, parceria e pela presença em minha vida. Me alegro com cada palavra de incentivo, sabedoria e direcionamento. Sou muito feliz por ter vocês!

À Clarinha, que encheu minha vida de cor, conexão e amor. Busco coragem e fé a cada dia para ser exemplo de vida a esta pequena. Obrigada por tanto!

Ao meu amor, que percorreu essa trajetória comigo, reconfigurando as rotas quando era necessário, trazendo o equilíbrio entre os momentos de descanso e estudo. Obrigada por me acolher por inteiro e ser meu grande parceiro. Te amo!

À escola, por abrir as portas para que essa pesquisa fosse realizada. Agradeço a cada funcionário(a), professor(a), família e criança. À professora Ana Laura e à turma do 1º ano, pela acolhida, carinho e por possibilitarem a realização deste estudo. Gratidão! Cada um me tocou de maneira singular, aumentando ainda mais o meu amor pela Educação.

À Alzenira e à Patrícia, pelo apoio, empatia e amizade. Vocês foram essenciais para a conclusão do Mestrado. Obrigada!

Aos amigos e familiares, pelo apoio e incentivo. Vocês são importantes para mim!

À minha orientadora Daniela Montuani, que Deus colocou em minha vida para mostrar meu potencial e me fazer acreditar que era possível realizar esse sonho. Obrigada por sua doçura, sabedoria, firmeza e competência. Agradeço por sua escuta, orientação e por me incentivar sempre a ir além. Obrigada por tudo!

Às professoras do PROMESTRE Alfabetização e Letramento, pelos ensinamentos e direcionamentos que fortaleceram minha jornada. Vocês são exemplos de competência e marcaram minha história. E às colegas, que trilharam esse caminho comigo, muito obrigada pelas partilhas, trocas de experiências, pelo apoio e força na diversidade de sentimentos e emoções. Conseguimos! Quando conseguimos ser nós mesmos em nossa mais pura essência, podemos impactar muitas vidas. Creia em você! Realize seus sonhos!

RESUMO

Essa pesquisa-intervenção buscou analisar o percurso de aprendizagem de dois grupos de crianças ao longo de sessões com jogos de análise fonológica, sendo um grupo com realização de atividade de sistematização de escrita após o jogo e o outro grupo sem sistematização de escrita. Duas questões nortearam esse estudo: as crianças que participaram de sessões de intervenções com jogos de análise fonológica avançarão em suas hipóteses sobre a escrita alfabética? Haverá diferença no avanço das hipóteses entre um grupo de crianças que participaram de sessões com jogos e outro que participaram de sessões com jogos que envolverão um momento de sistematização com a presença de escrita? Participaram da pesquisa 12 crianças com 6 anos de idade de uma mesma turma de 1º ano de uma escola municipal de Belo Horizonte, que se encontravam na fase pré-silábica da escrita. Para a organização dos grupos, foi realizada uma avaliação diagnóstica inicial de escrita, de conhecimento de letras e de conhecimentos fonológicos por meio do teste CONFIAS (Consciência Fonológica Instrumento de Avaliação Sequencial). Considerando os resultados das habilidades de conhecimento de letras e consciência fonológica avaliadas, foram organizados três grupos compostos por 4 crianças, sendo: grupo experimental 1, que participou de 8 sessões com jogos de análise fonológica; grupo experimental 2, que participou das mesmas sessões, e após o jogo vivenciou um momento de registro escrito com palavras exploradas no jogo, e o grupo 3, que representa o grupo-controle, ou seja, crianças pré-silábicas da mesma turma que não participaram das sessões com jogos. Os jogos escolhidos para as intervenções buscaram mobilizar diferentes níveis de habilidades fonológicas e nas sessões foram propiciados momentos para reflexão, análise e discussão coletiva para os dois grupos, sendo o adulto o mediador do processo. Para a coleta de dados foram utilizados os registros escritos das crianças (avaliações diagnósticas) e a gravação das sessões em vídeo. Ao analisar os dados coletados, identificou-se que o uso dos jogos favoreceu as reflexões metalinguísticas, a interação e a motivação pelo aprendizado da língua escrita, e ainda houve avanço na compreensão do princípio alfabético pelas crianças. As análises realizadas e os dados coletados demonstraram que as crianças participantes do grupo experimental 1 e experimental 2 avançaram mais em seu processo de conceitualização da escrita do que o grupo-controle. As crianças do grupo experimental 2 apresentaram mais correspondências pertinentes entre letra/som, corroborando a perspectiva que a sistematização de escrita, ou seja, explorar as correspondências grafofônicas após o momento do jogo, potencializou as aprendizagens. A partir das experiências e dados da pesquisa foi elaborado, como produto educacional, um *e-book* para professores, com sugestões de jogos de análise fonológica, indicando possibilidades de mediações e atividades de sistematização de escrita a serem realizadas após os jogos.

Palavras-chave: Alfabetização. Consciência Fonológica. Jogos Didáticos. Mediações Docentes.

ABSTRACT

This intervention research sought to analyze the learning path of two groups of children during sessions with phonological analysis games, one group performing a writing systematization activity after the game and the other group without writing systematization. Two questions guided this study: will the children who participated in intervention sessions with phonological analysis games advance in their hypotheses about alphabetic writing? Will there be a difference in the advancement of hypotheses between a group of children who participated in sessions with games and another who participated in sessions with games that will involve a moment of systematization with the presence of writing? The study included 12 6-year-old children from the same 1st grade class of a municipal school in Belo Horizonte, who were in the pre-syllabic phase of writing. To organize the groups, an initial diagnostic assessment of writing, letter knowledge and phonological knowledge was carried out using the CONFIAS test (Phonological Awareness Sequential Assessment Instrument). Considering the results of the skills of knowledge of letters and phonological awareness evaluated, three groups were organized, consisting of 4 children, experimental group 1 that participated in 8 sessions with phonological analysis games, experimental group 2 that participated in the same sessions, and after the game experienced a moment of written record with words explored in the game and group 3 that represents the control group, that is, pre-syllabic children from the same class who did not participate in the sessions with games. The games chosen for the interventions sought to mobilize different levels of phonological skills and in the sessions, moments were provided for reflection, analysis and collective discussion for both groups, with the adult being the mediator of the process. For data collection, the children's written records (diagnostic evaluations) and video recordings of the sessions were used. By analyzing the data collected, it was identified that the use of games favored metalinguistic reflections, interaction, and motivation for learning the written language, and there was also progress in the understanding of the alphabetic principle by the children. The analyses performed and the data collected showed that the children participating in experimental group 1 and experimental group 2 advanced more in their writing conceptualization process than the control group. The children in experimental group 2 presented more pertinent correspondences between letter and sound, corroborating the perspective that the systematization of writing, i.e., exploring the graphophonic correspondences after the moment of the game, enhanced learning. Based on the experiences and data of the research, an e-book for teachers was elaborated as an educational resource, with suggestions for phonological analysis games, indicating possibilities of mediations and writing systematization activities to be carried out after the games.

Keywords: Literacy. Phonological Awareness. Didactic Games. Faculty Mediations.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Etapas da busca em bancos de dados digitais.....	18
Figura 2 – Exemplo da atividade S1 – Síntese	42
Figura 3 – Sessão com as crianças do Grupo experimental 1.....	46
Figura 4 – Sessão com as crianças do Grupo experimental 2.....	46
Figura 5 – Algumas cartas do jogo Batalha de Palavras	49
Figura 6 – Grupo experimental 2 realizando a síntese da palavra SAPO.....	51
Figura 7 – Grupo experimental 2 refletindo após o confronto com a escrita convencional.....	51
Figura 8 – Algumas cartelas do jogo Bingo dos Sons Iniciais.....	52
Figura 9 – Registro da palavra MALA com letras móveis.....	53
Figura 10 – Cartões do jogo Dado Sonoro.....	54
Figura 11 – Tabuleiro do jogo Dado Sonoro.....	54
Figura 12 – Registro da palavra TATU.....	56
Figura 13 – Escrita da palavra CAVALO	56
Figura 14 – Roleta silábica e cartelas utilizadas na sessão de jogo.....	56
Figura 15 – Cartela utilizada na sistematização com o Grupo experimental 2.....	57
Figura 16 – Momento da sistematização com letras móveis do Grupo experimental 2.....	58
Figura 17 – Cartas do Rimanó.....	59
Figura 18 – Jogo das correspondências grafofônicas.....	60
Figura 19 – Cartas da sistematização imagem e escrita.....	60
Figura 20 – Cartas do jogo Encontre a Intrusa.....	61
Figura 21 – Reflexão sobre a escrita da palavra COLAR.....	63
Figura 22 – Algumas cartas do jogo Palavra dentro de Palavra.....	63
Figura 23 – Reflexão coletiva para identificar a palavra dentro da palavra.....	64
Figura 24 – Identificação da palavra dentro da palavra.....	65
Figura 25 – Tabuleiro do jogo Mais Uma.....	65
Figura 26 – Fichas do jogo Mais Uma.....	66
Figura 27 – Escrita da palavra correspondente à imagem.....	67
Figura 28 – Interação e mediação na sistematização de escrita.....	68
Figura 29 – <i>E-book</i> elaborado na Dissertação.....	69

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Resultados individuais no teste inicial CONFIAS.....	43
Tabela 2 - Resultados das Avaliações Iniciais e formação dos grupos	44
Tabela 3 - Resultados individuais do teste inicial (TI) e teste final (TF) das habilidades fonológicas, CONFIAS.....	86

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Padrões Silábicos	28
Quadro 2 - Avaliação Diagnóstica de escrita.....	41
Quadro 3 - Sessões com os jogos de análise fonológica	45
Quadro 4 - Escritas da criança Alice.....	71
Quadro 5 - Escritas da criança Laura.....	72
Quadro 6 - Escritas da criança Eduardo.....	73
Quadro 7 - Escritas da criança Lucas.....	74
Quadro 8 - Escritas da criança Sérgio.....	76
Quadro 9 - Escritas da criança Bárbara.....	77
Quadro 10 - Escritas da criança Lívia	79
Quadro 11 - Escritas da criança Sara	80
Quadro 12 - Escritas da criança Alan	81
Quadro 13 - Escritas da criança Santiago.....	82
Quadro 14 - Escritas da criança Vitória.....	83
Quadro 15 - Escritas da criança Yara.....	84
Quadro 16 - Classificação das crianças do Grupo experimental 1, quanto aos níveis conceituais de escrita na avaliação diagnóstica inicial e final	88
Quadro 17 - Classificação das crianças do Grupo experimental 2, quanto aos níveis conceituais de escrita na avaliação diagnóstica inicial e final	88
Quadro 18 - Classificação das crianças do Grupo-Control, quanto aos níveis conceituais de escrita na avaliação diagnóstica inicial e final.....	89
Quadro 19 - Comparação qualitativa dos registros escritos de Alice e Sara	92
Quadro 20 - Comparação qualitativa dos registros escritos de Laura e Bárbara.....	93
Quadro 21 - Comparação qualitativa dos registros escritos de Lucas e Sérgio.....	95

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEALE	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CEDAC	Centro de Educação e Documentação para a Ação Comunitária
CEEL	Centro de Estudos em Educação e Linguagem
CONFIAS	Consciência Fonológica Instrumento de Avaliação Sequencial
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
FaE	Faculdade de Educação
LAL	Laboratório de Alfabetização e Letramento
LAP	Laboratório de Acervos Pedagógicos
MEC	Ministério da Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PROMESTRE	Mestrado Profissional em Educação e Docência
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 REFLEXÕES SOBRE A APRENDIZAGEM INICIAL DA LÍNGUA ESCRITA	18
2.1 REVISÃO DE LITERATURA	18
2.2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	22
2.2.1 O processo de apropriação da escrita alfabética	22
2.2.2 O papel da consciência fonológica no aprendizado da língua escrita	25
2.2.3 O processo de aprendizagem na perspectiva vygotskyana	32
2.2.4 O potencial dos jogos de alfabetização na prática educativa	35
3 CAMINHOS DA PESQUISA	38
3.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA	38
3.2 PÚBLICO-ALVO DA PESQUISA E CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA	39
3.3 AS ETAPAS DA PESQUISA	40
3.3.1 A organização dos grupos	40
3.3.2 A escolha dos jogos de análise fonológica	44
3.3.3 As sessões com os jogos de análise fonológica	45
3.4 DESCRIÇÃO DOS JOGOS DE ANÁLISE FONOLÓGICA E ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	49
3.4.1 Jogo 1 – Batalha de Palavras	49
3.4.2 Jogo 2 – Bingo dos Sons Iniciais	51
3.4.3 Jogo 3 – Dado Sonoro	53
3.4.4 Jogo 4 – Roleta Silábica	56
3.4.5 Jogo 5 – Rimanó	58
3.4.6 Jogo 6 – Encontre a Intrusa	60
3.4.7 Jogo 7 – Palavra Dentro de Palavra	63
3.4.8 Jogo 8 – Mais Uma	65
3.5 PRODUTO EDUCACIONAL	68
4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA	70
4.1 COMPARANDO AS AVALIAÇÕES DIAGNÓSTICAS INICIAIS E FINAIS	70
4.1.1 Resultado das escritas das crianças do Grupo experimental 1	70
4.1.2 Resultado das escritas das crianças do Grupo experimental 2	75

4.1.3 Resultado das escritas das crianças do Grupo-Controle	81
4.2 COMPARANDO OS RESULTADOS DOS DIFERENTES GRUPOS	85
4.2.1 Habilidades Fonológicas – CONFIAS	85
4.2.2 Avaliações Diagnósticas e Reflexões Metalinguísticas	87
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	100
APÊNDICES	104

1 INTRODUÇÃO

De acordo com Leal e Silva (2011), os recursos pedagógicos podem ser considerados a própria materialização da ação docente e, conforme define Araújo (2018, p. 312), são “componentes de um espaço/tempo deliberadamente organizado para favorecer experiências de aprendizagem.” Assim, a escolha dos materiais para desenvolver o trabalho pedagógico está relacionada aos objetivos da ação docente, às concepções de ensino e de aprendizagem e aos próprios objetos de conhecimento. Portanto, é necessário fazer escolhas de forma que as práticas pedagógicas sejam intencionais, significativas e prazerosas.

A aprendizagem da leitura e da escrita exige da criança processos cognitivos para que se aproprie do nosso sistema de representação, compreendendo e internalizando suas propriedades e convenções. A criança pode assumir um papel ativo nesta reconstrução, de forma que pense a língua, reflita sobre as propriedades do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), as relações entre letras e sons, por meio da interação com o objeto do conhecimento, com o meio, os colegas e adultos. E, o professor, quanto mais ciente estiver de como ocorre o processo de apropriação do conhecimento e da realidade linguística, mais condições terá de conduzir o processo de aprendizagem, conforme avalia Cagliari (1997):

O processo de alfabetização inclui muitos fatores e, quanto mais ciente estiver o professor de como se dá o processo de aquisição de conhecimento, de como a criança se situa em termos de desenvolvimento emocional, de como vem evoluindo o seu processo de interação social, da natureza da realidade linguística envolvida no momento em que está acontecendo a alfabetização, mais condições terá este professor de encaminhar de forma agradável e produtiva o processo de aprendizagem. (Cagliari, 1997, p. 9)

Estudos como os de Moraes (2012, 2019), Leal *et al.* (2009) e Silva (2015) consideram que os jogos de alfabetização podem propiciar a aprendizagem do sistema de escrita alfabética de forma lúdica. Além disso, afirmam que o seu uso com intencionalidade pedagógica e, por meio da promoção de ações reflexivas, pode contribuir para a compreensão da natureza e funcionamento do sistema de escrita alfabética, assim como para a consolidação do processo de alfabetização. Souza e Silva (2020) também trazem, em sua pesquisa, o jogo como instrumento pedagógico que possibilita diversão, prazer e aprendizagem. E há, ainda, outros teóricos, como Araújo (2020) e Bezerra (2008), que destacam as contribuições dos jogos de alfabetização para o ensino e a aprendizagem da escrita alfabética.

Diante das experiências e desafios vividos acerca da alfabetização, esta pesquisa busca dialogar com Souza e Silva (2020), quando afirmam que os jogos de alfabetização se tornam recursos privilegiados para a aprendizagem da notação alfabética, ao permitir que a criança manipule ludicamente as palavras em suas dimensões gráfica e sonora, estabelecendo reflexões metalinguísticas.

Morais (2012), Leal, Albuquerque e Leite (2005) e Araújo (2018, 2020) asseguram que os jogos de linguagem podem constituir estratégias produtivas para provocar a reflexão fonológica, assim como Brandão *et al.* (2009, p.13-14) argumentam que “nos momentos de jogo, as crianças mobilizam saberes acerca da lógica de funcionamento da escrita, consolidando aprendizagens já realizadas ou se apropriando de novos conhecimentos nessa área.” Além disso, Araújo (2020, p. 6) destaca a importância da articulação dos jogos com a ação docente planejada, intencional e com estratégias e mediações efetivas de forma que “os jogos se constituam como um recurso didático e não apenas um material lúdico, motivador.”

Como professora da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental há 14 anos e há 7 anos no ensino público municipal e estadual, respectivamente, e em turmas de alfabetização, fui modelando minha atuação docente a partir das experiências e busca pelo conhecimento. Os desafios da alfabetização e do letramento me motivaram a buscar diálogos referentes a teorias e práticas e, a partir dessas discussões, surgiu o interesse pelo aperfeiçoamento profissional com as especializações *lato sensu* em Educação Infantil, Alfabetização e Letramento e Psicopedagogia clínica e institucional, que realizei em 2013 e 2020.

Consciente do constante movimento presente no processo de ensino e aprendizagem e desejosa de participar deste mover, no ano de 2018 a 2020, atuei como supervisora bolsista no Subprojeto Pedagogia-Anos Iniciais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) da UFMG, em conjunto com oito bolsistas, dos primeiros períodos do curso de Pedagogia, sob a coordenação da área de Alfabetização e letramento, Daniela Freitas Brito Montuani. As vivências com o PIBID foram significativas e me oportunizaram observação, análise e transformação em meu planejamento e nas minhas ações pedagógicas. Além da reflexão sobre a diversidade dos sujeitos em sala de aula, percebi a importância de experimentar metodologias e estratégias variadas e de usar diferentes materiais de alfabetização como potentes recursos pedagógicos.

Como Magda Soares relata em seu livro *Alfaletrar* (2020, p. 285), “uma ação pedagógica bem-estruturada, fundamentada em uma concepção de aprendizagem da língua

escrita” que articula com as várias ciências, contribui para a compreensão dos processos da alfabetização e do letramento. Todas essas experiências despertaram, em mim, o interesse em analisar o desenvolvimento da compreensão do SEA de crianças inseridas em situação de jogo, bem como discutir as contribuições do uso de tais recursos didáticos no desenvolvimento da compreensão do princípio alfabético.

Tendo em vista o conjunto de habilidades envolvidas no processo de alfabetização, no presente trabalho, me propus a focalizar as mediações com os jogos de análise fonológica por entender que, ao se tratar da aprendizagem de um sistema de escrita que nota os sons da fala, para a compreensão do princípio alfabético é fundamental o desenvolvimento da consciência fonológica e da consciência grafofonêmica. A pesquisa buscou responder às seguintes indagações: As crianças que participarem de sessões de intervenções com jogos de análise fonológica avançarão em suas hipóteses sobre a escrita alfabética? Haverá diferenças no avanço das hipóteses entre um grupo de crianças que participarem apenas das sessões com jogos e outro que participarem de sessões com jogos que envolverão um momento de sistematização após o jogo com a presença de escrita?

Quando Magda Soares afirma, na capa do seu livro *Alfaletrar* (2020), que “**toda criança pode aprender a ler e a escrever**”, me sinto responsável em auxiliar a superação dos desafios da alfabetização, buscando transformar minha ação pedagógica de forma que seja bem-estruturada e fundamentada em concepções de aprendizagem da língua escrita que garantam o direito de aprendizagem das crianças. E, além da minha prática, há o desejo de contribuir com as discussões acadêmicas de forma articulada com o corpo docente e gestão escolar, e de propiciar às crianças um espaço em que elas possam refletir e externar suas hipóteses, assim como alargar suas possibilidades de vivências significativas e reais, potencializando ainda mais sua aprendizagem.

Um dos objetivos principais deste trabalho é analisar o desenvolvimento da compreensão do sistema de escrita alfabética de crianças que participaram de sessões com jogos de análise fonológica – sendo um grupo com sistematização de escrita após o jogo e o outro grupo sem a sistematização com a escrita – o que me possibilitou compreender parte do desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança – e ampliar as possibilidades de utilização dos jogos como material didático-pedagógico no processo de ensino e aprendizagem da língua escrita. Para o aprofundamento desta análise e discussão, busca-se identificar as reflexões metalinguísticas expressas pelas crianças durante as sessões com jogos, verificar o

desenvolvimento da compreensão do sistema de escrita pelas crianças ao final das sessões, e comparar os resultados das escritas dos diferentes grupos ao final do conjunto de sessões.

Este trabalho está organizado em cinco capítulos. Após esta introdução, em que se expôs a problemática da investigação, apresentando as questões a serem respondidas e os objetivos do estudo, o segundo capítulo apresenta a revisão de literatura; as abordagens teóricas sobre a aprendizagem da língua escrita na perspectiva psicogenética; os conceitos de metalinguagem com foco na discussão da consciência fonológica; o papel da mediação na perspectiva vygotskyana e o potencial dos jogos de alfabetização – objeto de investigação desta pesquisa. No terceiro capítulo, apresentamos o delineamento da investigação, as características e organização dos participantes e das sessões de jogos, os instrumentos e os procedimentos adotados. Em seguida, no quarto capítulo, apresentamos a análise e a interpretação dos dados. Por fim, nas considerações finais desta Dissertação, abordamos as principais evidências da pesquisa e, por último, as referências bibliográficas e apêndices.

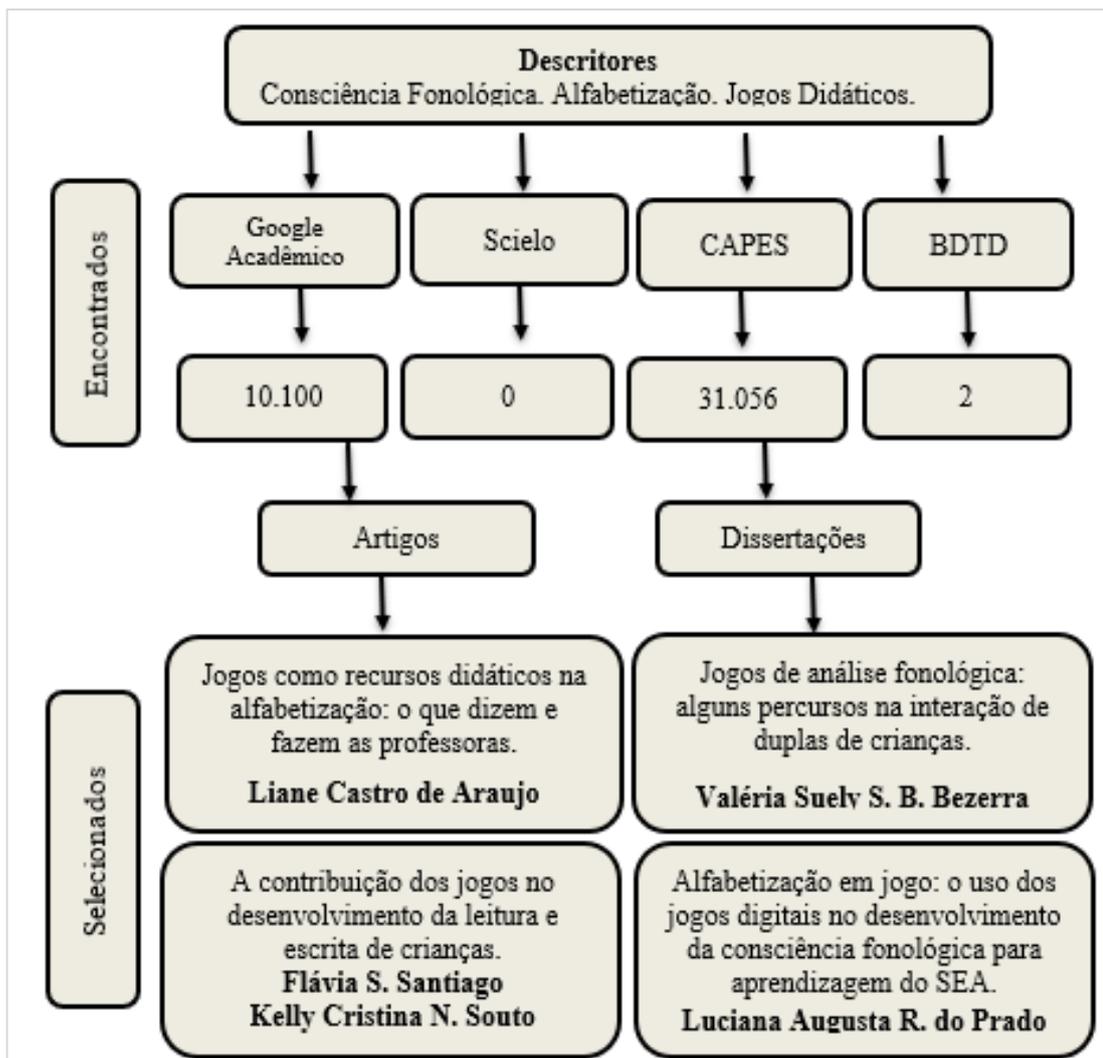
2 REFLEXÕES SOBRE A APRENDIZAGEM INICIAL DA LÍNGUA ESCRITA

2.1 REVISÃO DE LITERATURA

Neste Capítulo, serão apresentados alguns estudos considerados relevantes para a discussão e a articulação com a temática desta pesquisa. Realizou-se uma busca em bancos de dados *on-line*, a saber: Google Acadêmico, Scielo, Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

A partir do uso dos descritores “Consciência Fonológica”, “Alfabetização” e “Jogos Didáticos” foram encontrados e selecionados artigos e dissertações, conforme organograma apresentado na Figura 1:

Figura 1 – Etapas da busca em bancos de dados digitais



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

A partir do quantitativo encontrado, a seleção ocorreu, inicialmente, pela leitura dos títulos e, em seguida, pela leitura dos resumos. Percebeu-se que muitas publicações, apesar de estarem relacionadas com um dos descritores, não correspondiam à proposta da pesquisa e, por isso, não foram selecionadas. A maioria dos estudos encontrados na base de dados tratava campos de conhecimento diferentes como a alfabetização de jovens e adultos, Geografia, Matemática, área da Saúde ou outro foco, como ensino pelo método fônico.

Ressalta-se que as publicações escolhidas articulam as temáticas sobre jogos, alfabetização e consciência fonológica e, dentre as publicações encontradas, quatro foram selecionadas e serão apresentadas na ordem do esquema acima (Figura 1), iniciando pelos artigos e finalizando com as dissertações.

O estudo *Jogos como recursos didáticos na alfabetização: o que dizem e fazem as professoras*, de Liane Castro de Araújo (2020), apresenta resultados de uma investigação das práticas alfabetizadoras com relação ao uso de jogos para apropriação da língua escrita de escolas da rede municipal de Salvador dos quatro anos da Educação Infantil ao 3º ano do Ensino Fundamental, relacionados à dimensão material da ação e da formação de professores.

De metodologia qualitativa e de natureza colaborativa, o estudo dispõe-se de levantamento de dados de acervos de materiais estruturados e jogos para alfabetização, bem como uma intervenção para a construção de conhecimento sobre estes recursos em articulação com a ludicidade e função didática. Foram propostos para algumas turmas momentos com uso de jogos de linguagem e materiais produzidos de forma planejada e em colaboração com as professoras e o Laboratório de Acervos Pedagógicos (LAP) da Faculdade de Educação da UFBA. O objetivo foi identificar, analisar, mobilizar e divulgar práticas e materiais didático-pedagógicos de alfabetização.

O artigo mostra, como primeiro resultado, a percepção das professoras sobre a importância dos jogos na prática docente, contudo, revela baixa frequência do uso deste recurso didático em sala de aula. As justificativas são diversas e a autora analisa a necessidade de investir na formação docente, em razão da falta da temática de estratégias didáticas e práticas com jogos na alfabetização nos currículos da Graduação e na formação continuada.

O artigo *A contribuição dos jogos no desenvolvimento da leitura e escrita de crianças*, das autoras Flávia Solvelino Santiago (Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte) e Kely Cristina Nogueira Souto (Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais), publicado em 2021, apresenta um relato de experiência com o objetivo de compreender qual contribuição a proposta com jogos poderia favorecer crianças dos anos iniciais do Ensino

Fundamental que ainda não estavam alfabetizadas, de modo a diminuir o descompasso na aprendizagem. Ao refletir sobre as estratégias para consolidar algumas habilidades de leitura e escrita que não haviam consolidado, optou-se pelo uso de jogos como ferramenta interativa e crítica, com promoção da imaginação e da autonomia, tornando as aulas mais atraentes e interativas. Desta forma, buscaram o avanço dos alunos em suas aprendizagens, evidenciando a importância deste recurso para a concretização do objetivo.

Para Santiago e Souto (2021):

Aprofundar-se na aprendizagem, na aquisição da leitura e da escrita, através dos jogos e do brincar possibilita desenvolver a autoestima das crianças, a interação com o grupo, a elaboração de situações de aprendizagem e o desenvolvimento de suas capacidades e habilidades cognitivas. (Santiago; Souto, 2021, p. 1.017)

O jogo foi pensado como estratégia metodológica e com mediação do(a) professor(a), para que fosse eficaz nos processos de desenvolvimento das habilidades que precisavam ser conquistadas. A pesquisa foi desenvolvida de setembro a novembro de 2019, com participação três vezes por semana e duração de 50 minutos em diversas atividades lúdicas, dentre elas os jogos da caixa do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), como: bingo dos sons iniciais, caça rimas, troca-letas, bingo da letra inicial e palavra dentro de palavra. A turma foi organizada em pequenos grupos com níveis semelhantes quanto às habilidades não conquistadas, buscando estimular a relação entre os pares, trio ou dupla e, na interação, oportunizar a criança a criar estratégias e buscar soluções para uma situação-problema.

Como resultado da pesquisa, as autoras verificaram o interesse dos alunos pelas aulas, pelo trabalho colaborativo, além do gosto pela leitura. Eles apresentaram significativos avanços na leitura e na escrita, além de terem desenvolvido autonomia. O uso de jogos também “despertou a motivação, a expressividade, a imaginação, a linguagem comunicativa, a atenção, a concentração, o raciocínio lógico, que englobam diferentes áreas do conhecimento” (Santiago; Souto, 2021, p. 1028). Neste sentido, a pesquisa reconhece o jogo como um importante recurso para o processo de alfabetização e letramento, com uma função relevante no contexto escolar.

A importância do uso de jogos de alfabetização é mencionada nos dois estudos descritos acima, dialoga com as indagações que a presente pesquisa busca responder. Araújo (2020) afirma “o quanto ainda é necessário, no contexto da formação docente, inicial ou continuada, investirmos na organização do trabalho pedagógico e nas estratégias didáticas de alfabetização, e reafirmar o valor dos jogos de linguagem como recurso produtivo” (Araújo, 2020, p. 25).

A dissertação *Jogos de análise fonológica: alguns percursos na interação de duplas de crianças*, de Valéria Suelly Bezerra (2008), analisou a trajetória de seis duplas de crianças com idade entre 5 e 7 anos de uma escola pública municipal de Recife, em processo inicial de aquisição do SEA, ao longo de três sessões de jogos de análise fonológica, com o intuito de identificar mudanças qualitativas nos conhecimentos fonológicos e nos níveis de escrita. As crianças foram divididas em duplas homogêneas, mesmo nível conceitual de escrita, e em duplas heterogêneas, níveis de conhecimentos distintos de escrita, com o objetivo de analisar e comparar o desempenho das crianças.

As sessões com os jogos foram organizadas em três blocos, sendo que cada bloco continha quatro jogos diferentes e dois jogos por sessão. Os jogos mobilizaram diferentes níveis de habilidades fonológicas: segmentação oral de sílabas e comparação de palavras quanto ao tamanho, rimas, identificação de sílabas iniciais e fonemas no início de palavras. A pesquisadora explicava as regras de cada jogo e atuava com intervenções, estimulando a reflexão, questionando as respostas das crianças e corrigindo os erros, buscando sempre manter a característica lúdica do momento.

Os dados foram analisados em três etapas: (i) análise dos exames iniciais realizados antes das sessões e observação das relações existentes entre as habilidades fonológicas e os níveis de conhecimento sobre a escrita; (ii) análise dos desempenhos das duplas nas sessões com jogos; e (iii) confronto entre os resultados de habilidades fonológicas e ditados de palavras nos exames iniciais e finais.

Após as sessões com jogos, Bezerra (2008) afirma que os resultados das habilidades fonológicas e níveis de escrita revelou significativo progresso de todas as crianças com relação ao exame inicial. Com isso, a pesquisa contribuiu para alargar os conhecimentos sobre as diversas formas que as crianças apresentam ao refletirem sobre as unidades das palavras, como sílabas, fonemas e letras. Esta pesquisa toma como referência estudos que recomendam o uso de jogos didáticos como ferramenta importante para as diversas áreas do conhecimento (Nascimento, 2007; Leal, Albuquerque e Leite, 2005; Freitas, 2004).

Por fim, a dissertação intitulada *Alfabetização em jogo: o uso dos jogos digitais no desenvolvimento da consciência fonológica para aprendizagem do sistema de escrita alfabética*, de Luciana Augusta Ribeiro do Prado (2021), apresenta uma investigação relevante sobre as contribuições dos jogos digitais para o desenvolvimento da consciência fonológica das crianças com dificuldades na compreensão da natureza do sistema de escrita alfabética. Esta relevância é compreendida pela necessidade percebida sobre os recursos educacionais como

ferramenta no processo de alfabetização e verificada pelas evidências encontradas com relação aos avanços nos níveis de escrita das crianças e na contribuição para a compreensão do SEA.

Percebe-se que as duas dissertações destacam habilidades de consciência fonológica e do uso de jogos como recursos que podem favorecer as reflexões metalinguísticas e a compreensão do princípio alfabético, corroborando as indagações desta pesquisa.

2.2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.2.1 O processo de apropriação da escrita alfabética

Os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) sobre a psicogênese da língua escrita tornaram possíveis a descrição do processo de apropriação da escrita vivenciado pela criança. A questão central destes estudos para a alfabetização é o deslocamento da ênfase das pesquisas sobre o ensino para a aprendizagem, ou seja, de *como se pode ensinar* para o *como se aprende*. Cada criança percorre um caminho de forma que ela vai compreendendo as características, o valor e a função da escrita. Essa mudança na compreensão do processo afetou o ensino da língua encontrando receptividade na escola e criando uma didática a partir da experimentação pedagógica.

A psicogênese da língua escrita propõe a teoria dos níveis de desenvolvimento no processo de conceitualização do sistema alfabético, sendo este um sistema de representação e não um código. Tal teoria coloca o foco nos processos cognitivos da criança em sua gradativa aproximação do princípio alfabético de escrita, ou seja, o objeto de conhecimento é a escrita como um sistema de representação. A trajetória da escrita da criança proposta por Ferreiro e Teberosky (1999) envolve a elaboração de hipóteses de escrita à medida que avançam em suas reflexões sobre o sistema alfabético. Os níveis deste desenvolvimento são definidos como:

Nível 1: “Escrever é reproduzir traços típicos da escrita” (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 193). A criança escreve de forma arbitrária e linear. Na tentativa de imitação do adulto, a escrita de imprensa aparece separada com linhas curvas e/ou retas e na representação da letra cursiva os grafismos são ligados entre si com linhas onduladas. Esse nível é denominado como **garatuja**.

Nível 2: A representação da escrita é feita por letras sem correspondência sonora com hipótese de quantidade mínima de grafismos, acima de três e com variedade de letras que não se repetem. A característica principal deste nível é a necessidade de uma quantidade mínima e

variável de letras para a escrita das palavras (Ferreiro, 1985). A disponibilidade de forma gráfica é limitada e a possibilidade para expressar diferentes significados é variando a posição das letras na ordem linear. Esta fase ressalta também a aquisição de formas fixas e estáveis que podem servir de modelos para outras escritas. A atribuição deste nível é **pré-silábico**.

Nível 3: Caracterizado pela tentativa de atribuir valor sonoro às letras da palavra, fazendo uso de uma letra para cada sílaba. Inicialmente as letras são postas de forma aleatória, sem correspondência sonora e, posteriormente, com valor sonoro. Ferreiro (1985) indica como período de fonetização da escrita, capacidade de separar oralmente a palavra em sílabas e compreensão que a escrita representa os sons da fala. Este nível é denominado como **silábico**.

Nível 4: Passagem da hipótese silábica para a alfabética, quando começa a análise das unidades menores da sílaba. A escrita de uma palavra alterna com letras, representando a sílaba, e letras, representando os fonemas, o que é denominado nível **silábico-alfabético**.

Nível 5: Compreensão de que cada caractere da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba. Ferreiro e Teberosky (1999, p. 219) denominam como final do processo de compreensão do sistema de escrita. O próximo caminho a ser percorrido pela criança será relacionado à ortografia. Este nível é denominado de **alfabético**.

Na escrita que a criança “*inventa*”¹ quando ainda não aprendeu a grafia convencional mostra a percepção que ela tem dos sons da língua, a forma que estabelece correspondências entre fonemas e grafemas e seu conhecimento das letras do alfabeto. As escritas inventadas revelam o nível de conceitualização em que se encontram e seu nível de consciência grafofonêmica.

O efeito da mediação na escrita inventada tem revelado o progresso que a criança pode ter em seu processo de compreensão do princípio alfabético. De acordo com diversas pesquisas, a intervenção do adulto tem o objetivo de desenvolver nas crianças a habilidade de reconhecer a língua falada na escrita e de ler palavras. Mediações precisam ser pensadas a partir do nível em que se encontra a criança ou o grupo de crianças, de forma que as orientem a refletirem sobre suas escritas inventadas e, assim, avancem em direção à escrita convencional. Ao confrontar sua escrita inventada com a forma correta da palavra possibilita-se a reflexão sobre qual seria a melhor maneira de escrever a palavra e porquê. Alves Martins e Silva (2006) avaliam que:

¹ **Escrita inventada** designa o comportamento da criança que *inventa* um uso para as correspondências fonema-grafema, quer espontaneamente, quer em resposta à solicitação do adulto. (Soares, 2016)

Dessa forma criamos condições que provocariam um conflito cognitivo nas crianças e atuávamos na área de desenvolvimento proximal, uma vez que a própria situação as levaria a pensar sobre formas de escrita que não eram muito distantes da sua própria. (Alves Martins e Silva, 2006, p. 48)

Nesta perspectiva, a criança vai construindo hipóteses e, na interação com a escrita, se apropriando do princípio alfabético, dimensão fundamental da faceta linguística da alfabetização, como afirma Soares (2016). A autora traz o conceito de facetas “para designar componentes da aprendizagem inicial da língua escrita” que “se somam para compor o todo que é o produto deste processo: alfabetização e letramento” (Soares, 2016, p. 33). São elas: a faceta sociocultural, interativa e linguística. Os níveis de hipóteses de escrita mostram as etapas que a criança passa para a compreensão do nosso sistema de representação, referindo-se especificamente a um aspecto da faceta linguística.

Ferreiro (1985) cita alguns aspectos fundamentais com relação à evolução psicogenética, considerando a escrita como representação da linguagem e a criança como sujeito ativo que interage com o objeto do seu conhecimento. Nas concepções a respeito do sistema de escrita, considera-se que a escrita infantil segue uma linha de evolução que se distingue em períodos como, “distinção entre o modo de representação icônico e não icônico, a construção de formas de diferenciação (controle progressivo das variações sobre os eixos qualitativo e quantitativo) e a fonetização da escrita (que se inicia com um período silábico e culmina no período alfabético)”, conforme Ferreiro (1985, p. 10). Em nosso estudo, trazemos a perspectiva de observar as escritas pelos eixos quantitativos e qualitativos, e corroboramos Ferreiro (1985), quando exploramos as produções das crianças, buscando elementos que configuram avanços na qualidade de seus registros.

No eixo quantitativo, podemos observar, ainda de acordo com a autora, um esforço intelectual da criança ao construir formas de diferenciação entre as escritas utilizando uma quantidade mínima de letras (geralmente três) para que represente uma escrita com significado. Há também a busca para obter escritas diferentes pela variação na quantidade de letras de uma escrita para outra e a correspondência entre a quantidade de letras e a quantidade de partes sonoras, inicialmente as sílabas, sendo uma letra por sílaba, sem omissão e sem repetir as letras. Depois, pela percepção de que não basta uma letra por sílaba.

No eixo qualitativo, observamos uma dedicação na variação interna, de forma que a grafia possa ser interpretada, e um repertório variado de letras de uma escrita para outra e de posição de letras sem modificar a quantidade, bem como a percepção de que as partes sonoras

semelhantes nas palavras são representadas por letras semelhantes, subsequente aos desafios ortográficos que estão além de letra e som.

Continuamos nossas análises, no próximo item, examinando a relação entre a apropriação da escrita e os aspectos fonológicos das palavras, elemento importante para a compreensão do princípio alfabético.

2.2.2 O papel da consciência fonológica no aprendizado da língua escrita

A escrita alfabética foi, historicamente, construída como um sistema de representação que se materializa como um sistema notacional. Assim, este aprendizado é um processo de converter os sons da fala em letras – que são os significantes e, não, o conteúdo semântico da fala – que são os significados. Para compreender a escrita alfabética é fundamental que a atenção esteja voltada para a cadeia sonora das palavras. De acordo com Soares (2016):

A criança, ao compreender o que a escrita representa (a cadeia sonora da fala, não seu conteúdo semântico), precisa também aprender a notação com que, arbitrária e convencionalmente, são representados os sons da fala (os grafemas e suas relações com os fonemas, bem como a posição desses elementos no sistema). (Soares, 2016, p. 49)

No processo de aprendizado da leitura e da escrita é necessário que a criança relacione os sons à sua representação gráfica, ou seja, é preciso desenvolver a consciência metalinguística, capacidade de analisar e refletir sobre a língua. Diferentes dimensões da língua podem se associar a esta reflexão: “Seus sons, suas palavras ou parte destas, as formas sintáticas usadas nos textos que construímos, as características e propriedades dos textos orais e escritos” (Morais, 2019, p. 41). Neste percurso de conhecimento sobre a linguagem escrita, diferentes habilidades metalinguísticas são mobilizadas. Ainda de acordo com Moraes (2019, p.41-43), elas incluem:

Habilidades Metatextuais: estão relacionadas à capacidade de escolha do gênero a ser escrito, mantendo a estrutura, o léxico característico deste gênero, além de levar em conta o interlocutor e os objetivos.

Habilidades Metassintáticas: possibilitam analisar a correção gramatical e a coerência dos períodos e das orações ao escrever e ao ler textos.

Habilidades Metamorfológicas: proporcionam o reconhecimento dos morfemas, ou seja, da unidade mínima atribuída de significado que integra o vocábulo, integrantes do campo gramatical e lexical das palavras.

Habilidades Metafonológicas: permitem a observação das partes iniciais de palavras que são parecidas, e das rimas, sendo fundamental para a compreensão da relação com a grafia.

Dispomos de variadas habilidades metalinguísticas, simultaneamente, ao realizarmos a leitura e a escrita de palavras e textos. Abaixo, trazemos a discussão da consciência fonológica como uma das dimensões da consciência metalinguística.

Morais (2012) defende que a reflexão sobre as palavras e suas partes orais e escritas possibilitam o desenvolvimento das habilidades fonológicas, de forma que a criança compreenda que as letras representam os sons das palavras. Morais (2019) define a consciência fonológica como:

(...) uma “constelação” de habilidades variadas, em função das unidades linguísticas envolvidas, da posição que estas ocupam nas palavras e das operações cognitivas que o indivíduo realiza ao refletir sobre “partes sonoras” das palavras de sua língua. (Morais, 2019, p. 29)

Na “constelação” de habilidades de consciência fonológica, Morais (2014) destaca algumas que os aprendizes precisam desenvolver para o avanço relativo a uma hipótese alfabética de escrita. São elas: comparação de palavras quanto ao tamanho; separação e contagem oral das sílabas; identificação e produção de palavras começadas com a mesma sílaba; identificação de palavras que rimam; identificação, comparação e produção de palavras que começam com o mesmo fonema (Morais, 2014, p. 86-88).

A consciência fonológica tem diferentes aspectos e envolve múltiplas habilidades. Para Soares (2020), esta consciência pode ser conceituada como a habilidade 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, 2020, p. 77). A autora também apresenta os níveis de consciência fonológica necessários para o processo de compreensão do princípio alfabético: consciência lexical, silábica e fonêmica.

A consciência lexical pressupõe a compreensão da criança para isolar e identificar palavras, isto é, a compreensão do conceito de palavra; a superação do realismo nominal, ao

compreenderem a diferença entre o significado e o significante; e, ainda, a capacidade de voltar a atenção para os sons das palavras, por meio de rimas e aliterações (Soares, 2016; 2020).

A rima se caracteriza como semelhança entre os sons finais de palavras. As rimas podem ser consonantes; o segmento que rima é vocálico ou consonântico. A rima pode ser a partir da vogal tônica ou do ditongoônico como em **viola** e **cartola**; entre os fonemas finais de palavras oxítonas, **café** e **boné**; entre as duas últimas sílabas das palavras, **boneca** e **caneca**. Ou as rimas podem ser assonantes, que é coincidência da vogal na sílaba tônica e diversidade de consoantes como **cachimbo** e **domingo**. Soares (2020, p. 96) considera que, quando temos o objetivo de desenvolver a consciência fonológica e a correspondência entre os sons da rima e as letras que representam, é importante escolher a rima e a atividade adequadas ao objetivo. Sobre os sons das palavras, a autora afirma que as rimas consonantes e assonantes são adequadas, e para o objetivo de identificar as letras iguais no segmento rima, as rimas consonantes são as mais indicadas. Soares (2020) sugere, igualmente, as parlendas, poemas e histórias, para explorar palavras que rimam e jogos para desenvolver a habilidade de identificar e produzir palavras que rimam.

Já a aliteração, de acordo com Soares (2016), quando associada ao desenvolvimento da consciência fonológica, se refere à semelhança entre os sons iniciais de palavras, em sílabas, principalmente sílabas CV (consoante + vogal), como **girafa** e **gigante** ou em fonemas, como em **faca** e **foca**.

A percepção de rimas e aliterações pode ser desenvolvida de forma sistemática, por meio de atividades que conduzam as crianças a se atentarem, intencionalmente, para os sons da palavra e, assim, reconhecerem e produzirem rimas e aliterações.

Posteriormente, a criança adquire habilidade de segmentar oralmente a palavra em sílabas e representá-las com letras – o que é denominado como consciência silábica. Zorzi (2017, p. 12) define a sílaba como “unidade articulatória que constitui as palavras” e evidencia o seguinte aspecto no desenvolvimento da aprendizagem da escrita:

A partir do momento em que a segmentação silábica é alcançada, parece ocorrer um direcionamento da atenção da criança para os componentes sonoros da palavra, mais especificamente, para os elementos intrassilábicos e para os fonemas propriamente ditos [...]. (Zorzi, 2003, p. 54)

Em Soares (2016), podemos perceber que as sílabas se apresentam como a menor unidade da fala a ser produzida isoladamente, com independência e, por isso, correspondem, de algum modo, a atos articulatórios unitários. Isso explica a capacidade de a criança, desde cedo,

segmentar palavras em sílabas, precedendo a aprendizagem da escrita. É a consciência silábica que introduz a criança no período de fonetização da escrita, isto é, de ser capaz de segmentar oralmente a palavra em sílabas, compreender que a escrita representa os sons das palavras, e que são representados por letras - escrita silábica (Soares, 2016, p. 187). Ao ter esta compreensão e começar a utilizar letras que correspondam a um dos fonemas da sílaba, a criança torna-se sensível aos fonemas e, assim, alcança o princípio alfabético.

Ao identificar as sílabas nas palavras, a criança se depara com as diferentes estruturas silábicas da nossa Língua. De acordo com Soares (2016), no Português brasileiro existe o predomínio do padrão silábico constituído por dois segmentos, CV: consoante + vogal, sendo mais facilmente identificada pela criança em seu processo de alfabetização. Já as estruturas silábicas mais complexas, que fogem do padrão CV, exigem maior esforço cognitivo. A autora (2020) apresenta, no Quadro 1, reproduzido a seguir, os padrões silábicos da Língua Portuguesa em ordem decrescente de frequência, sendo os sete primeiros mais frequentes no vocabulário das crianças e necessários de domínio para que se tornem alfabetizadas.

Quadro 1 – PADRÕES SILÁBICOS

PADRÕES SILÁBICOS	EXEMPLOS
CV	gi-ra-fa; ga-lo; ga-li-nha; ma-la; ma-lha; ma-ta; man-ta
CVV	sau-da-de; pai; ban-dei-ra; mu-seu; noi-te; pou-co; cui-dar
V	a-mi-go; ti-o; u-va; o-vo; to-a-lha; ca-ri-o-ca; i-gre-ja; sa-í-da
CVC	car-ta; gos-tar; ver-de; re-vis-ta; ces-to; mo-der-no
CCV	pra-to; pe-dra; brin-co; cli-ma; ca-pri-cho; te-cla; fle-cha
VC	er-vi-lha; ár-vo-re; ur-na; as-fal-to; es-to-jo; is-ca
VV	au-la; ai-po; oi-to; ou-ro; ei-xo; eu-ro-peu; ui-vo
CCVV	frau-de; trau-ma; clau-su-ra; grau; flau-ta; frou-xo; breu
CCVC	cruz; a-trás; cres-po; tris-te; tras-te; fras-co; ma-dras-ta
CCVVC	claus-tro; fleug-ma
CVCC	Pers-pec-ti-va; pers-cu-tar; sols-tí-cio

C = consoante; V= vogal

Fonte: Soares (2023, p. 178)

Diante da relevância das estruturas das sílabas para a aprendizagem da criança, concordamos que, “no que se refere especificamente ao sistema alfabético da escrita, é preciso

considerar, porém, que a consciência silábica se manifesta diferentemente, na dependência da maior ou menor complexidade silábica da língua” (Soares, 2016, p. 186).

Por fim, ocorre o processo de identificação dos fonemas nas sílabas e a representação por letras, consciência fonêmica ou grafofonêmica. A expressão *consciência grafofonêmica* é definida por Soares (2020) como a habilidade de realizar correspondência entre grafemas e fonemas, quer dizer, entre letras e sons.

Para avançar com relação a uma hipótese alfabética de escrita, a criança precisa desenvolver habilidades metafonológicas, isto é, ao avançar no conhecimento das relações fonemas-grafemas, ela atinge a fase alfabética e isso ocorre pelo desenvolvimento da consciência grafofonêmica. Soares (2016, p. 237) afirma que o avanço dos níveis ocorre na “interação com a capacidade de segmentação da palavra oral em partes cada vez menores, ou seja, à medida que se desenvolve a consciência fonológica (silábica e grafofonêmica).”

No processo de alfabetização é importante distinguir e caracterizar os diferentes níveis de consciência fonológica, pois cada um contribui de forma singular e em etapas diferentes do desenvolvimento. Sobre isso, Soares (2016) explicita:

Há de certa forma uma hierarquia no desenvolvimento da consciência fonológica que segue em paralelo à hierarquia da estrutura da palavra: embora os diferentes níveis de consciência fonológica se fundamentem, todos eles, numa sensibilidade genérica à estrutura sonora da língua, a criança revela consciência de rimas e aliterações antes de alcançar a consciência de sílabas; revela consciência de sílabas antes de alcançar a consciência de fonemas. (Soares, 2016, p. 170)

O desenvolvimento dos níveis de consciência fonológica procede principalmente sobre a oralidade, levando a criança a se direcionar para os sons, tornando-a sensível às possibilidades de segmentar a fala e, assim, compreender a escrita alfabética como notações que representam os sons. Já a consciência fonêmica é desenvolvida relacionando-se oralidade e escrita.

No processo de desenvolvimento da aprendizagem da escrita alfabética, a consciência silábica introduz a criança no período de fonetização da escrita, pois ela se torna apta a segmentar oralmente as palavras em sílabas; passam a compreender que os sons das palavras são representados por letras e começam a escrever silabicamente. A sílaba parece ser a unidade fonológica mais acessível às crianças, pois elas representam a menor unidade da fala que pronunciamos isoladamente, o que justificaria o desenvolvimento da capacidade de segmentar as palavras em sílabas desde muito cedo. De acordo com Ferreiro (2004, p. 146), elas “realizam espontaneamente uma série de recortes orais, tratando de encontrar a letra adequada para tal ou

qual parte da palavra.” Para o domínio do sistema de escrita alfabética, é necessário que a criança avance e desenvolva a sensibilidade em uma sequência das partes maiores, mencionadas acima, até a sensibilidade a unidades menores, que são os fonemas.

Soares (2016) avalia a importância do desenvolvimento concomitante da compreensão de escrita alfabética, consciência fonológica e conhecimento de letras. Reportando ao conhecimento de letras, percebe-se que, no início, as crianças visualizam as letras como formas visuais, “ela vê letras e aprende a nomear as letras em um processo que não se diferencia fundamentalmente da aquisição de vocabulário oral” (Soares, 2016, p. 209). O avanço em seu processo ocorre quando a criança percebe que a letra simboliza uma unidade linguística. A autora menciona que “conhecer nomes de letras em que está presente o fonema que representam pode auxiliar a criança, na fase inicial de aprendizagem da escrita, a identificar a relação letra-fonema e a desenvolver a consciência grafofonêmica” (Soares, 2016, p. 218). Desta maneira, a criança poderá estabelecer correspondências ao relacionar letras da palavra escrita aos seus sons pertinentes.

Diante desta perspectiva, as letras móveis podem atuar como um importante recurso pedagógico, como assegura Morais (2019):

(...) As letras móveis potencializam o trabalho cognitivo de montar/desmontar/remontar palavras, já que eles [os alunos] não têm que traçar letras e, sim, selecioná-las num abecedário ou conjunto fornecido pelo adulto. (...) A forma escrita das palavras potencializa a reflexão sobre suas partes sonoras, o fato de o próprio aprendiz selecionar e ordenar letras “prontas”, que constituem unidades, “amplifica” sua capacidade de pensar sobre a notação escrita e sua relação com os segmentos sonoros que ela substitui. (Morais, 2019, p. 187)

Miranda (2024), em sua dissertação, corrobora as ideias de Morais (2019), ao dizer que as oportunidades do uso das letras móveis “são ampliadas a partir da mediação docente, na medida em que a professora propõe reflexões e confrontos cognitivos que potencializam a utilização deste material e promovem situações efetivas de aprendizagem” (Miranda, 2024, p. 36). A autora complementa que, além da mediação docente, a interação entre pares e o trabalho em colaboração contribuem significativamente na aquisição do conhecimento.

O processo da consciência silábica para a consciência fonêmica demonstra significativa mudança na correlação entre consciência fonológica e aprendizagem da escrita alfabética. O percurso vai da oralidade até chegar ao conceito de escrita, sendo que esta fomenta a consciência fonêmica que, por sua vez, facilita a aprendizagem da escrita.

A representação por letras torna os fonemas abstratos visíveis, levando à compreensão entre fonemas e grafemas. Uma unidade sonora é caracterizada como fonema em razão de estar em oposição a outras unidades sonoras: “identificamos /p/ e /b/ como fonemas, porque distinguimos *pata* de *bata*; identificamos /k/ e /g/ como fonemas, porque distinguimos *fica* de *figa*. São estes pares mínimos que, na análise fonológica, identificam fonemas” (Soares, 2016, p. 195).

As oportunidades vivenciadas no ambiente escolar são fundamentais para que as crianças desenvolvam as habilidades fonológicas, conheçam as letras e compreendam que estas representam os sons da nossa língua falada e, assim, compreendam a relação fonema/grafema. Ao pesquisar sobre *os jogos de análise fonológica e o desenvolvimento da compreensão do sistema de escrita alfabética* não estamos defendendo que este recurso irá resolver o problema da alfabetização, pois sabemos que o trabalho com a consciência fonológica, por si só, não é suficiente para garantir a compreensão do SEA. Contudo, Morais (2019) nos faz identificar evidências nos avanços das crianças a partir da promoção da consciência fonológica:

- 1) A consciência fonológica é um elemento necessário para o avanço da criança em suas concepções sobre o funcionamento do sistema alfabético. Para progredir da fase pré-silábica ao início da fonetização, várias habilidades são desenvolvidas, entre elas, refletir sobre a quantidade de sílabas e comparar palavras quanto ao tamanho;
- 2) Uma criança pode permanecer na mesma hipótese de escrita em que se encontrava e apresentar avanços em várias habilidades metafonológicas;
- 3) Habilidades metafonológicas são desenvolvidas mesmo quando a criança ainda não alcançou a fase silábica, ou seja, ela não utiliza as letras para substituir os sons. Estas habilidades referem-se a identificar palavras com a mesma sílaba ou palavras que rimam;
- 4) O desenvolvimento de habilidades que envolvem reflexão sobre os aspectos sonoros das palavras é complexo e multifacetado, pois nem sempre a criança mobiliza as mesmas habilidades ao refletir sobre as palavras;
- 5) Para uma criança se apropriar da escrita alfabética é necessário o desenvolvimento de certas habilidades de consciência fonológica. Características das palavras como número de sílabas, estrutura silábica e tonicidade influenciam na resposta diante de uma operação metafonológica;

- 6) O fonema não é uma unidade naturalmente pronunciável e, por isso, injustificável o treino em voz alta;
- 7) Refletir sobre as letras, na perspectiva cognitiva, não é o mesmo que acessar na mente os fonemas;
- 8) A consciência fonológica não deve ser reduzida à consciência fonêmica. Determinadas habilidades fonológicas desempenham significativo papel no início do desenvolvimento metalinguístico da criança;
- 9) A consciência fonológica pode auxiliar no aprimoramento das habilidades metafonológicas e ortográficas; e
- 10) O desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica não se trata de uma questão maturacional. O avanço pode ocorrer a partir das oportunidades vivenciadas.

Tais evidências nos fazem pensar como as circunstâncias sociais e as vivências escolares de natureza metalinguística podem levar a criança a refletir sobre as partes orais das palavras e nas relações entre oral e escrito, promovendo o conflito cognitivo que favorece a compreensão do princípio alfabético e o avanço na aprendizagem da leitura e escrita.

2.2.3 O processo de aprendizagem na perspectiva vygotskyana

Um dos pressupostos básicos de Vygotsky (1998) é a ideia de que o ser humano se constitui como sujeito na sua relação com o outro, utilizando-se da linguagem como instrumento de mediação. A criança, como sujeito cultural, social e histórico está inserida em um universo sociocultural em que a escrita é muito presente. A partir da perspectiva sociocultural ou sociointeracionista, compreendemos que o processo complexo da aprendizagem da escrita é construído socialmente, e discorre de um conhecimento cultural, historicamente construído. Considera-se que a aprendizagem é favorecida da interação dos sujeitos entre si e com o mundo e pelas experiências com a língua escrita em diversos contextos e, no contexto escolar, a criança vai compreendendo a escrita alfabética e se apropriando do princípio alfabético. Esta interação é importante para o avanço no desenvolvimento.

Para Vygotsky (1998):

Aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, mas estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança. (Vygotsky, 1998, p. 110)

Desde o nascimento, o desenvolvimento vai ocorrendo biológica, psicológica e socialmente, em um processo cognitivo evolutivo e de internalização de atitudes, valores, comportamentos e conhecimentos, como afirma Soares (2020). A interação da criança com o meio social e seu contexto cultural possibilita o desenvolvimento neste processo, pois propicia experiências, observações e imitações. A aprendizagem é construída pela linguagem nestas interações, assim como nas ações entre professores e alunos.

Percebe-se a importância da mediação pedagógica no contexto escolar, pois o estímulo e a orientação, considerando o nível de desenvolvimento da criança, possibilitam o avanço em seu processo. A mediação é uma forma de estímulo para a consolidação da aquisição de novos conhecimentos, portanto, no que diz respeito à aprendizagem da escrita alfabética, cabe à escola, na figura do docente, “conhecendo o nível de desenvolvimento cognitivo e linguístico já alcançado pela criança e, partindo dele, orientá-la para que avance em direção ao nível que ela já tem possibilidade de alcançar” (Soares, 2020, p. 53).

O intervalo entre o nível de desenvolvimento que a criança já alcançou e a capacidade de aprendizado é conceituado por Vygotsky como Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e, a partir dele, determinam-se dois níveis do desenvolvimento: nível de desenvolvimento real e nível de desenvolvimento potencial.

O primeiro nível, desenvolvimento real, caracteriza-se pela capacidade da criança em realizar atividades de forma independente, sem ajuda. É tudo o que ela já desenvolveu e está consolidado. O segundo nível, desenvolvimento potencial, é denominado pela capacidade em realizar tarefas com a colaboração do outro. Considera-se que a aprendizagem é favorecida pelas interações e relações colaborativas, pois oportunizam a troca de saberes e a construção de novos conhecimentos. Nas palavras de Vygotsky, a Zona de Desenvolvimento Proximal:

[...] é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou colaboração de companheiros mais capazes. (Vygotsky, 1998, p. 97)

A diferença entre os dois níveis de desenvolvimento é chamada de ZDP e se refere ao percurso que a criança faz para desenvolver funções que estão em processo até que se tornem consolidadas. A Zona de Desenvolvimento Proximal está em contínua transformação e o conhecimento que está sendo construído necessita de intervenção de forma que atinja o amadurecimento e se torne o desenvolvimento real. Vygotsky (1998) valida que “o aprendizado

deve ser combinado de alguma maneira com o desenvolvimento da criança” (Vygotsky, 1998, p. 95).

Segundo Dias e Bhering (2004), a mediação na perspectiva vygotskyana é definida como:

um elemento intermediário entre o estímulo e uma resposta simples (não estamos tratando de uma concepção behaviorista) frente a um evento imediato; ou seja, trata-se de uma intervenção que se coloca entre a experiência direta de um indivíduo e o objeto de conhecimento (seja este físico, social, linguístico) a ser explorado, a qual possibilita que a resposta emitida ao estímulo evolua quanto ao seu grau de complexidade. Este conceito vygotskyano de mediação nos permite compreender a intervenção pedagógica enquanto um elemento social fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, ou seja, é na interação com indivíduos mais experientes da cultura, os quais dispõem de instrumentos psicológicos mais estruturados, que são provocados saltos qualitativos no e para o desenvolvimento ontogenético do indivíduo menos experiente. (Dias; Bhering, 2004, p. 94)

A estratégia de mediação visa à aprendizagem colaborativa e à percepção do papel determinante da influência da interação social e cultural sobre o desenvolvimento da criança, como conceituado por Vygotsky. Dentro desta perspectiva, o ensino é algo que possibilita atuar na Zona de Desenvolvimento Proximal com um trabalho em colaboração, visando favorecer a aprendizagem e, no caso desta pesquisa, a apropriação do sistema de escrita alfabética. Trazemos um exemplo utilizado nas sessões de alguns jogos da pesquisa e que Morais (2012) menciona, ao relatar a ação de uma professora no momento de um jogo fonológico.

Vemos que, numa perspectiva “vygotskyana”, ela ajudava as crianças, pronunciando de modo mais evidente as sílabas iniciais das palavras que “cantava” no jogo. Certamente, esta 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. (Morais, 2012, p. 105)

Por isso, compreendemos que as intervenções pedagógicas têm um papel importante para o avanço das crianças e as ações devem partir do nível de desenvolvimento de cada uma delas. Com a utilização de jogos de alfabetização buscamos, por meio da mediação intencional, desenvolver a motivação, o interesse, e promover o conhecimento pelas reflexões sobre a natureza do sistema alfabético.

2.2.4 O potencial dos jogos de alfabetização na prática educativa

Jogos e brincadeiras são práticas culturais que fazem parte do cotidiano das crianças. Estas atividades lúdicas acompanham o desenvolvimento do ser humano desde os primórdios, criados e vivenciados nas mais diferentes culturas e isso nos remete à ideia de que o jogo é produção da cultura e traz consigo elementos da nossa identidade pessoal e coletiva. Sommerhalder e Alves (2011) afirmam:

Assim como nós inventamos, criamos, transformamos e/ou reproduzimos uma infinidade de jogos e brincadeiras, também somos inventados, (re)criados, transformados por eles. Neste sentido, o valor do jogo (assim como de outros elementos da cultura) para nossa aprendizagem e desenvolvimento é inestimável. (Sommerhalder; Alves, 2011, p. 12)

É próprio da criança o desejo pelos jogos e por meio deles ela pode se relacionar com o mundo e ampliar suas experiências. Por isso, o jogo pode ser um aliado do trabalho escolar, visando ao desenvolvimento de aprendizagens específicas, e com relação à escrita, objeto deste estudo, os jogos de alfabetização podem auxiliar o aprendiz em seu processo de apropriação do sistema de escrita alfabética.

Quando refletimos sobre a linguagem que está além da comunicação, assumimos uma atitude metalinguística. Uma fundamental dimensão metalinguística para o processo de alfabetização é a capacidade reflexiva sobre os segmentos sonoros das palavras, quer dizer, a consciência fonológica (Morais, 2014). No âmbito desta dimensão, os jogos podem se constituir, não a única, mas como uma importante ferramenta para um ensino reflexivo e lúdico que potencialize o desenvolvimento de habilidades de alfabetização. Para Kishimoto (2017):

O uso do brinquedo/jogo educativo com fins pedagógicos remete-nos para a relevância desse instrumento para situações de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento infantil. Se considerarmos que a criança pré-escolar aprende de modo intuitivo, adquire noções espontâneas, em processos interativos, envolvendo o ser humano inteiro com cognições, afetivas, corpo e interações sociais, o brinquedo desempenha um papel de grande relevância para desenvolvê-la. (Kishimoto, 2017, p.36)

Assim, os jogos podem propiciar aos alunos a reflexão sobre os aspectos fonológicos e o desenvolvimento da “fonetização da escrita”, como chamou Ferreiro (1985). Leal, Albuquerque e Leite (2005) sugerem três tipos de jogos que favorecem o processo de apropriação do princípio alfabético: (i) os jogos que contemplam atividades de análise

fonológica sem fazer correspondência com a escrita; (ii) os que possibilitam a reflexão sobre os princípios do sistema alfabético, ajudando os alunos a pensar sobre as correspondências grafofônicas e (iii) os que ajudam a sistematizar tais correspondências.

Deste modo, sabendo das contribuições dos jogos para a aprendizagem, vale ressaltar a importância de o docente conhecer a turma e o nível de alfabetização em que os alunos se encontram para a escolha do jogo adequado, pois considera-se que “é papel do professor calcular o quanto de aprendizagem determinado jogo pode promover para determinado aluno. Ou seja, o diagnóstico sobre o que sabe o aluno acerca do que se deseja ensinar [...]” (Leal; Albuquerque; Leite, 2005, p.118). O pressuposto defendido é que, ao utilizar um jogo de alfabetização, que não seja um momento apenas de diversão, mas também de reflexão sobre a língua.

Morais (2019) considera que, ao se referir sobre os jogos que promovem a consciência fonológica, fazemos menção aos jogos de regras já disponíveis aos docentes e a outros que podem ser criados de acordo com as metas de ensino e aprendizagem adequadas ao desenvolvimento de determinado grupo de crianças. As escolas municipais receberam, nos últimos anos, do Ministério da Educação (MEC) duas caixas contendo jogos (Brasil, 2009), desenvolvidos pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL-UFPE) e os Jogos do Projeto Trilhas (Brasil, 2011), do CEDAC, com a supervisão de Ana Teberosky. Estes recursos podem ser utilizados para explorar a consciência fonológica, possibilitando a reflexão sobre as relações entre palavras orais e escritas e suas partes. Em busca de ajudar as crianças na compreensão do SEA, o docente pode utilizar tais recursos ou criar os seus próprios jogos, que visam desenvolver habilidades de consciência fonológica e da notação alfabética.

Sendo assim, os jogos em muitos momentos podem ser utilizados no coletivo da turma ou em grupos, por isso, Moraes (2019, p. 194-195) identifica a necessidade de estar atento “à diversidade de níveis de consciência fonológica dos aprendizes em sua turma.” É fundamental observar os desafios propostos para as crianças e ajustar os jogos, de acordo com as demandas, para que possam avançar. Kishimoto (2017) também nos adverte que:

A utilização do jogo potencializa a exploração e a construção do conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico, mas o trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos externos e a influência de parceiros, bem como a sistematização de conceitos em outras situações que não jogos. (Kishimoto, 2017, p.37-38)

Para promover o desenvolvimento da consciência fonológica ao usar jogos, é necessário avaliar a escolha a partir das habilidades metafonológicas que deseja desenvolver e os ajustes necessários aos variados níveis de aprendizagem dos alunos. Além disso, é preciso que o docente identifique quais jogos promovem determinadas habilidades e planeje estratégias de mediação, para potencializar a consciência sobre os aspectos fonológicos escolhidos como objeto de reflexão, como nos direciona Morais (2019). Há jogos criados para promover a consciência fonológica, envolvendo diversas unidades sonoras como rimas, sílabas, unidades intrassilábicas e fonemas.

Autores como Morais (2012), Leal, Albuquerque e Leite (2005) e Araújo (2018, 2020), igualmente mostram que os jogos de linguagem, ora denominados jogos de alfabetização, podem constituir estratégias produtivas para provocar a reflexão fonológica. Brandão *et al.* (2009, p. 13-14) validam esta perspectiva ao afirmarem que “nos momentos de jogo, as crianças mobilizam saberes acerca da lógica de funcionamento da escrita, consolidando aprendizagens já realizadas ou se apropriando de novos conhecimentos nessa área.” No entanto, para que haja este desenvolvimento, Araújo (2020, p. 6) destaca a importância da articulação dos jogos com a ação docente planejada e intencional, com estratégias e mediações efetivas, de forma que “os jogos se constituam como um recurso didático e não apenas um material lúdico, motivador.”

3 CAMINHOS DA PESQUISA

3.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA

A pesquisa-intervenção desenvolvida envolve a ação do pesquisador sobre os sujeitos, com o foco na aprendizagem, de acordo com Spinillo e Lautert (2009). Provocar e promover ações visa gerar mudanças conceituais e/ou favorecer o desenvolvimento de habilidades específicas. O uso desta intervenção como instrumento de pesquisa pode contribuir para resultados teóricos e aplicados, “favorecendo o diálogo entre a Psicologia e a Educação, sobretudo no que diz respeito às relações entre aprendizagem e desenvolvimento cognitivo” (Spinillo e Lautert, 2009). As autoras avaliam:

Enquanto recurso metodológico a serviço da construção de conhecimento, a pesquisa de intervenção pode contribuir para testar teorias acerca da cognição humana, para descrever o desenvolvimento e descobrir relações de causalidade entre fatores e fenômenos. (Spinillo e Lautert, 2009, p. 294)

A escolha pela pesquisa-intervenção se deu por compreender as contribuições que tal metodologia pode trazer para melhor percepção dos contextos pedagógicos, das condições de aprendizagem das crianças e daquilo que pode ser oferecido na relação entre as competências das crianças e o aprendizado da escrita. Há um grande potencial na intervenção quando planejamos o desenvolvimento de habilidades e das situações didáticas para promover o aprendizado da língua escrita, além da possibilidade de redirecionarmos as estratégias sempre que necessário, em função das necessidades que as crianças vão apresentando.

Ao diagnosticar o que a criança sabe e suas hipóteses relacionadas ao objeto de conhecimento, a pesquisa-intervenção pode promover reflexões relacionadas a questões já consolidadas ou em desenvolvimento, de maneira que gere conflitos cognitivos. Estas intervenções podem ocorrer por meio de perguntas, pistas, explicações, entre outros, sempre de acordo com as necessidades de aprendizagem das crianças.

Nas palavras de Spinillo e Lautert (2009):

Na realidade, não é a familiaridade da situação do cotidiano que necessariamente torna a situação de intervenção proveitosa, mas são outros aspectos constitutivos da situação que parecem ser bem mais decisivos: (i) a natureza da assistência do adulto; (ii) o fato de a situação envolver princípios e aspectos essenciais à compreensão do conceito ou à habilidade que se deseja

desenvolver; e (iii) o fato de a situação mobilizar mecanismos psicológicos relevantes, como a metacognição. (Spinillo e Lautert, 2009, p. 299)

De acordo com as autoras, é propício ao processo de aprendizagem e desenvolvimento planejar situações que priorizem a construção e a aquisição de novos conhecimentos, com práticas que provocam o pensamento, a formulação de hipóteses com intervenção direcionada e diferentes estratégias, mobilizando e oportunizando o avanço das habilidades que se deseja desenvolver. Elas também afirmam que “pesquisas desta natureza atuam como fator gerador de mudanças, propiciando o desenvolvimento” (Spinillo e Lautert, 2009, p. 294).

Neste sentido, a pesquisa propõe analisar, sistematicamente, o percurso de dois grupos de crianças ao longo de sessões com jogos de análise fonológica, com o intuito de identificar as mudanças qualitativas observadas no percurso dos grupos, considerando-se conhecimentos fonológicos e níveis de conhecimento sobre a escrita. Todo o percurso metodológico será apresentado nos itens a seguir.

3.2 PÚBLICO-ALVO DA PESQUISA E CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

O estudo foi realizado com crianças de uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental de uma Escola da Prefeitura de Belo Horizonte, no ano de 2023. As crianças são moradoras de um bairro de camada popular, localizado na Região Nordeste da capital mineira. Em 1988, 150 famílias receberam lotes de uma fazenda e iniciaram a construção e o crescimento desse bairro. A comunidade conta com uma Escola Municipal de Ensino Fundamental onde foi realizada a pesquisa, e uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI).

A escola atendeu, no ano de 2023, 615 estudantes, sendo 55 na Educação Infantil, 524 no Ensino Fundamental e 36 da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O atendimento ocorre nos turnos da manhã, tarde e noite, e 343 alunos são atendidos em tempo integral. O quadro de funcionários da escola compreende a diretora, a vice-diretora, a coordenadora geral, coordenadores pedagógicos de turno, professores(as), a coordenadora da integrada, monitores, auxiliares de apoio ao educando, assistente administrativo escolar, artífice, auxiliares de serviços gerais, porteiros, cozinheiras, assistente administrativo educacional, secretária e o instrutor de ensino e aprendizagem em serviços.

No início do ano, a pesquisadora reuniu-se com a professora da turma para conhecer sua proposta pedagógica, o desenvolvimento e o perfil da turma, e a rotina escolar. Dessa forma, foi delineado o percurso da pesquisa e os momentos de jogos, de modo que as crianças

participassem efetivamente do processo.

Estavam matriculadas, nessa turma, 20 crianças, com aproximadamente 6 anos de idade, vindas da Educação Infantil da própria escola e da Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) do bairro. O turno de ensino era de manhã e algumas delas permaneciam no Programa de Escola Integrada até às 16h. Participaram da pesquisa 12 crianças, sendo 5 do sexo masculino e 7 do sexo feminino, que foram selecionadas através de uma avaliação diagnóstica realizada nos meses de fevereiro e março do ano de 2023. Elas foram organizadas em três grupos, sendo que dois desses grupos participaram das sessões com os jogos de análise fonológica que ocorreram durante os meses de abril a julho de 2023. A explicitação detalhada dos grupos será descrita mais adiante.

Ressaltamos que os nomes utilizados nesta pesquisa são fictícios e que as crianças apresentam termos de consentimento (ver Apêndice A), assentimento (ver Apêndice B) e autorização de uso de imagem assinados pelos responsáveis (ver Apêndice C) e aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa – COEP².

Vale destacar que a aplicação do teste CONFIAS foi filmada, assim como as sessões de jogos. Todas as sessões foram transcritas e arquivadas, conforme pode ser visto no exemplo da sessão *Batalha de Palavras* (ver Apêndice D). As avaliações diagnósticas e as atividades de sistematização compõem o arquivo da pesquisa.

3.3 AS ETAPAS DA PESQUISA

3.3.1 A organização dos grupos

Com o objetivo de definir a formação dos grupos, foi realizado uma avaliação diagnóstica sobre o conhecimento de letras, escrita de palavras, visando identificar o nível de conceitualização da escrita e um teste de consciência fonológica. A realização dos testes ocorreu individualmente com todos os 20 estudantes da turma, em um espaço fora da sala de aula.

Para avaliar o conhecimento de letras, a pesquisadora utilizou, como recurso, o alfabeto móvel. As letras eram expostas na mesa, a pesquisadora escolhia uma letra e pedia à criança para nomeá-la. As respostas das crianças foram registradas em uma folha específica e arquivada na pasta de registros da pesquisa.

² Número do parecer consubstanciado: 5.792.520.

Na avaliação diagnóstica de escrita de palavras (ver Apêndice E), as crianças foram solicitadas a escreverem sete palavras ditadas de um mesmo campo semântico, com diferentes tamanhos e estruturas silábicas. Essas palavras foram escolhidas intencionalmente de forma que contemplasse palavras monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas, consoantes com relações biunívocas como p e b, t e d e variação das sílabas complexas CVV, CVC, CCV e CCVC. Após a escrita, foi solicitada a leitura de cada palavra e a pesquisadora indicou, em seus registros, a forma que a criança realizava a leitura. As mesmas palavras foram usadas nos exames iniciais e finais e ditadas às crianças na mesma ordem e sequência do Quadro 2, abaixo:

Quadro 2 - AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DE ESCRITA

PALAVRAS DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DE ESCRITA	
CV	PERA
CV	TOMATE
V	UVA
CVV	PÃO
CVC	PASTEL
CCV	BRIGADEIRO
CCVC	FRANGO

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Com base nos resultados, foram selecionadas 12 crianças para participar da pesquisa, que se encontravam na fase pré-silábica, de acordo com os níveis de desenvolvimento psicogenético da escrita, proposto por Ferreiro e Teberosky (1999). Essa escolha se deu por compreender a importância do desenvolvimento da consciência fonológica para crianças que se encontram nessa fase de compreensão do sistema de escrita alfabética.

Após a escolha das 12 crianças, foi aplicado o teste CONFIAS (Consciência Fonológica Instrumento de Avaliação Sequencial) com o objetivo de conhecer as habilidades fonológicas das crianças, mas especificamente, no nível da sílaba, possibilitando a comparação de tais desempenhos antes e após as sessões com os jogos de análise fonológica (Moojen *et al*, 2003).

O teste permite identificar quais habilidades de consciência fonológica a criança já domina. Para essa pesquisa, decidimos selecionar e utilizar oito tarefas do nível da sílaba:

S1 – Síntese

S2 – Segmentação

- S3 – Identificação de sílaba inicial
- S4 – Identificação de rima
- S5 – Produção de palavra com sílaba dada
- S6 – Identificação de sílaba medial
- S7 – Produção de rima
- S8 – Exclusão

A escolha das oito tarefas se justifica por abordarem habilidades mais apropriadas para a aprendizagem inicial da língua escrita, explorando as sílabas, que são unidades mais perceptíveis da palavra, sendo assim, mais pertinentes ao contexto desta pesquisa. De acordo com as orientações dadas no teste, para cada item explorado, a pesquisadora dava instruções para a criança e dois exemplos, de forma a assegurar o entendimento do que foi proposto, conforme pode ser visto na Figura 2:

Figura 2 – Exemplo da atividade S1- Síntese

<p><i>“Nós vamos brincar com os sons das palavras. Eu vou dizer uma palavra separada em pedaços: so-pa. Que palavra eu disse?”</i></p> <p>Pronuncie a palavra ‘sopa’ com um breve intervalo entre cada sílaba: so-pa.</p> <p><i>“E agora pi - ja - ma. Que palavra eu disse?”</i></p> <p>Exemplos: so-pa = sopa pi-ja-ma = pijama</p>	<p>Palavras-alvo</p> <hr/> <p>bi-co sor-ve-te má-gi-co e-le-fan-te</p>
--	---

Fonte: Teste CONFIAS, 2023.

Se a criança ainda demonstrasse não compreender a tarefa, a resposta correta dos exemplos era apresentada e novas informações fornecidas, buscando possibilitar a compreensão. Após esse momento, a aplicação do teste era iniciada, sem intervenção da pesquisadora.

A seguir, apresentaremos os resultados do teste CONFIAS, já indicando os nomes (fictícios) dos integrantes dos grupos, entretanto, ressaltamos que o perfil dos grupos será mais detalhado adiante.

Tabela 1 – Resultados individuais no teste inicial CONFIAS

CRIANÇA	GRUPO EXPERIMENTAL 1				GRUPO EXPERIMENTAL 2				GRUPO-CONTROLE			
	Alice	Laura	Eduardo	Lucas	Sérgio	Bárbara	Lívia	Sara	Alan	Santiago	Vitória	Yara
S1 – SÍNTESE	4	4	1	2	4	4	4	2	4	3	4	4
S2 – SEGMENTAÇÃO	4	1	4	4	4	4	4	4	4	2	4	4
S3 – IDENTIFICAÇÃO DE SÍLABA INICIAL	1	3	0	4	2	4	1	4	2	1	2	2
S4 – IDENTIFICAÇÃO DE RIMA	2	4	0	2	3	4	2	2	3	2	2	2
S5 – PRODUÇÃO DE PALAVRA COM A SÍLABA DADA	0	1	0	1	3	4	1	3	0	1	4	4
S6 – IDENTIFICAÇÃO DE SÍLABA MEDIAL	1	0	0	2	2	3	1	1	2	0	1	1
S7 – PRODUÇÃO DE RIMA	3	0	0	0	2	3	0	0	0	0	0	0
S8 – EXCLUSÃO	3	0	0	1	3	2	0	0	0	1	3	0
TOTAL DE ACERTOS	18	13	5	16	23	28	13	16	15	10	20	17

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

A partir do desempenho em todos os testes, formaram-se três grupos de pesquisa, buscando deixá-los internamente heterogêneos, após análise dos resultados de conhecimento de letras e do teste de consciência fonológica. Essa escolha de composição dos grupos se deu por considerar a potencialidade da aprendizagem colaborativa e a influência da interação sobre o desenvolvimento e aprendizagem, conforme conceituado por Vygotsky (1998).

Os grupos foram nomeados da seguinte maneira: o grupo que participou das sessões com os jogos de análise fonológica foi identificado como **Grupo experimental 1**; o grupo que participou das sessões com os jogos de análise fonológica e a sistematização de escrita após o jogo foi identificado como **Grupo experimental 2** e o grupo de crianças que não participaram das sessões com os jogos de análise fonológica foi identificado como **Grupo-Controle**. A presença de grupos experimentais e controle é um importante princípio metodológico adotado na pesquisa-intervenção.

Spinillo e Lautert (2009) descrevem as particularidades de cada grupo da seguinte maneira:

O grupo experimental é aquele em que os participantes são expostos a intervenções específicas referentes a um dado conceito. O grupo-controle é aquele que não recebe qualquer tratamento por parte do pesquisador, sendo um ponto de comparação com o grupo experimental. (Spinillo; Lautert, 2009, p. 304)

Ressalta-se que, apesar de buscar a heterogeneidade na composição interna dos grupos,

pretendeu-se criar grupos (1, 2 e Controle) com perfis parecidos, conforme pode ser observado na Tabela 2, a seguir:

Tabela 2 - Resultados das Avaliações Iniciais e formação dos grupos

Grupos	Crianças	Avaliação diagnóstica de escrita	Conhecimento de letras	Teste Confias (consciência silábica)
Grupo experimental 1 (Jogo)	Alice	Pré-silábico	21	19
	Laura	Pré-silábico	26	13
	Eduardo	Pré-silábico	8	5
	Lucas	Pré-silábico	13	16
Grupo experimental 2 (Jogo e sistematização com escrita)	Sérgio	Pré-silábico	10	23
	Bárbara	Pré-silábico	9	28
	Lívia	Pré-silábico	16	13
	Sara	Pré-silábico	26	16
Grupo-Controle	Alan	Pré-silábico	12	15
	Santiago	Pré-silábico	9	10
	Vitória	Pré-silábico	10	20
	Yara	Pré-silábico	8	17

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

3.3.2 A escolha dos jogos de análise fonológica

Os jogos de análise fonológica utilizados nessa pesquisa foram selecionados considerando-se o potencial que teriam para promover o desenvolvimento das habilidades de percepção dos segmentos sonoros, necessários para o avanço da compreensão do sistema de escrita alfabética pelas crianças. A ordem dos jogos foi definida com intencionalidade e progressão de complexidade para possibilitar, ao grupo de crianças pré-silábicas, o desenvolvimento de habilidades nos níveis da consciência silábica, rimas e aliterações até a consciência fonêmica, sendo esta última mais desafiadora para as crianças. A escolha dos jogos também ocorreu pelo fato de alguns deles serem mais acessíveis aos professores, por estarem disponíveis nas escolas públicas de nosso país, uma vez que foram distribuídos dentro de uma proposta de política pública no ano de 2009.

Os jogos selecionados para as sessões de intervenção foram: Batalha de Palavras, Bingo dos Sons Iniciais, Dado Sonoro, Palavra Dentro de Palavra, Mais Uma, todos eles elaborados pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem - CEEL/UFPE; o Roleta Silábica e Rimanó

produzido pela educadora Lisa Morais³ e o jogo Encontre a Intrusa, elaborado/adaptado por uma bolsista do projeto de extensão de Alfabetização e Letramento LAL/Ceale/FaE/UFMG.⁴ Estes jogos têm potencial para mobilizar diferentes níveis de habilidades fonológicas, a partir do que define Morais (2014):

- 1- Contagem de sílabas;
- 2- Segmentação de palavras em sílabas;
- 3- Comparação de palavras quanto ao tamanho;
- 4- Identificação da sílaba inicial;
- 5- Identificação de palavras que rimam;
- 6- Identificação de fonema inicial.

3.3.3 As sessões com os jogos de análise fonológica

A fim de compreender os possíveis avanços das crianças em seu processo de apropriação do princípio alfabético quando inseridos numa situação de jogo, foram organizadas oito sessões, que aconteceram durante os meses de abril, maio, junho e julho do ano de 2023. A proposta inicial era a realização de duas sessões por semana para os dois grupos, porém, com o desafio da infrequência das crianças, os encontros passaram a ocorrer nos dias em que todos os integrantes do grupo estavam presentes na escola – o que fez com que a coleta de dados demorasse mais tempo do que o planejado inicialmente.

Quadro 3 – SESSÕES COM OS JOGOS DE ANÁLISE FONOLÓGICA

Sessão	Grupo	Data da Sessão	Jogo
Sessão 1	Grupo 1 e Grupo 2	11/04/2023	Batalha de Palavras
Sessão 2	Grupo 1	18/04/2023	Bingo dos sons iniciais
	Grupo 2	26/04/2023	
Sessão 3	Grupo 1	03/05/2023	Dado Sonoro
	Grupo 2	28/04/2023	
Sessão 4	Grupo 1	04/05/2023	Roleta Silábica
	Grupo 2	19/05/2023	

³ Pedagoga que produz e divulga os jogos por meio da empresa Regador de Ideias.

⁴ O Laboratório de Alfabetização e Letramento LAL/Ceale/FaE UFMG é um projeto de ensino e extensão que tem como ações a produção de jogos e recursos didáticos para alfabetizar e letrar, e práticas educativas com esses materiais com crianças de escolas públicas. Para saber mais sobre o LAL ver Montuani (2022); Souza *et al.* (2022).

Sessão	Grupo	Data da Sessão	Jogo
Sessão 5	Grupo 1	23/05/2023	Rimanó
	Grupo 2	31/05/2023	
Sessão 6	Grupo 1	31/05/2023	Encontre a Intrusa
	Grupo 2	28/06/2023	
Sessão 7	Grupo 1	14/06/2023	Palavra Dentro de Palavra
	Grupo 2	29/06/2023	
Sessão 8	Grupo 1	28/06/2023	Mais Uma
	Grupo 2	04/07/2023	

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

As sessões de jogos ocorreram no turno da manhã, paralelamente ao horário das aulas das crianças. No dia das sessões, a pesquisadora chamava o grupo na sala de aula e o conduzia para a Biblioteca ou para uma outra sala, de acordo com o local disponível na escola. Esse local foi organizado dispondo uma mesa grande e cadeiras ao redor de forma que favorecesse a interação e troca colaborativa entre as crianças e a pesquisadora, conforme Figuras 3 e 4.

Figura 3 – Sessão com as crianças do Grupo experimental 1



Fonte: Registros da pesquisa, 2023.

Figura 4 – Sessão com as crianças do Grupo experimental 2



Fonte: Registros da pesquisa, 2023.

No início de cada sessão, o jogo era apresentado ao grupo e a regra impressa e plastificada era disponibilizada às crianças. A pesquisadora realizava a leitura da regra, nomeava todas as imagens das cartelas e cartas, para que pudessem estabelecer relação de significado; dava um exemplo de jogada para uma compreensão maior do jogo e abria espaço para o diálogo e as dúvidas. Em caso de dúvidas, a explicação da regra era retomada. A atuação da pesquisadora ocorreu de modo semelhante em todas as sessões.

Após esse momento, o jogo era iniciado. Todos os encontros ocorriam respeitando o tempo necessário para a realização de cada o jogo e interações. No Grupo experimental 1, as sessões duravam entre 15 e 30 minutos, e no Grupo experimental 2, devido às discussões e o registro das escritas propostas, duravam, em média, de 20-40 minutos. No decorrer de todas as sessões, as crianças apresentavam suas ideias, verbalizavam suas hipóteses e ouviam os colegas. A pesquisadora atuava como mediadora, sempre instigando a reflexão.

O propósito da ação da pesquisadora como mediadora do processo colaborativo nos grupos se deu pela importância de uma mediação pedagógica que considera o nível de desenvolvimento da criança, possibilitando o avanço em seu processo de aprendizagem. A mediação é estímulo para apropriação e consolidação de novos conhecimentos e, no que diz respeito à aprendizagem da escrita alfabética, o mediador, “conhecendo o nível de desenvolvimento cognitivo e linguístico já alcançado pela criança e partindo dele, deve orientá-la para que avance em direção ao nível que ela já tem possibilidade de alcançar” (Soares, 2020, p. 53).

Os dois grupos participaram de intervenções com os mesmos jogos e, conforme já informado, somente o Grupo experimental 2 vivenciou a sistematização da escrita após o jogo. As crianças foram convidadas a refletir sobre o registro escrito, discutir entre si, expor, argumentar seus pensamentos e ideias, para depois chegarem a uma conclusão coletivamente sobre a escrita de determinadas palavras. Após a conclusão, a mediadora apresentava a escrita convencional das palavras, alegando ter sido produzida pelas crianças do outro grupo, e solicitava a análise comparativa das escritas. O grupo dialogava entre si e indicava a escrita que considerava correta. Assim, a sessão era finalizada.

Cada momento da sistematização foi proposto em sequência progressiva de avanços sobre a reflexão da escrita e de acordo com nível de desenvolvimento das crianças, a fim de promover a interação do grupo, permitir o conflito cognitivo e observar como as crianças constroem suas hipóteses, para possibilitar a escrita coletiva de palavras específicas e contribuir para o desenvolvimento da consciência grafofonêmica.

As atividades de sistematização de escrita tiveram a função de promover a interação entre desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica e reflexões sobre a relação letra/som. Morais (2019) afirma que “as crianças avançam de modo mais eficaz se as estimulamos a analisar detidamente as sequências sonoras a que determinadas letras correspondem e as letras que devem buscar para notar tais sequências” (Morais, 2019, p. 210).

O grupo foi estimulado a identificar, na escrita, partes semelhantes das palavras, realizar síntese, escrita inventada, refletir sobre a quantidade e sequência das letras de algumas palavras, entre outros estímulos. No item “Descrição dos jogos de análise fonológica” (3.4 desta Dissertação), as sistematizações serão descritas detalhadamente. O objetivo desse momento de sistematização com atividades de escrita era chegar a um consenso entre as crianças sobre a escrita de determinadas palavras usadas no jogo e, em seguida, realizar o confronto entre a escrita das crianças e a escrita convencional, apresentada pela pesquisadora. O confronto promoveu questionamentos e discussões a partir da hipótese elaborada pela criança, possibilitando comparar diferentes pensamentos, ideias e, às vezes, mudança na escrita proposta inicialmente. Ao fazermos uso dessa estratégia, compartilhamos com a metodologia do Programa Escrita Inventada e com as ideias de Alves Martins e Silva (2006), citado por Reis (2015) quando diz, “Nestes momentos procura-se que as crianças comparem as semelhanças e diferenças entre as suas produções escritas com as escritas das crianças hipotéticas e indiquem, justificando, quais as letras que acham que devem ser escritas” (Alves Martins, 2006 apud Reis, 2015, p. 20).

Para a coleta de dados foram utilizados registros dos testes e avaliações diagnósticas das escritas das crianças, fotos e filmagens das sessões. As gravações foram devidamente transcritas, para uma posterior análise das situações de interação e desempenho das crianças com os jogos, que possibilitaram discussões qualitativas relacionadas aos dados. Os ruídos característicos do ambiente escolar não atrapalharam a obtenção de dados, sendo possível a transcrição das sessões dos jogos.

Na etapa final da pesquisa, as crianças realizaram, novamente, a Avaliação Diagnóstica de escrita, com as mesmas palavras da avaliação inicial e sem a intervenção da pesquisadora. Também foi aplicado o teste CONFIAS, explorando as mesmas habilidades fonológicas descritas anteriormente e seguindo as mesmas instruções para a realização das tarefas. Os testes foram aplicados individualmente, na mesma sala em que foram executados os testes iniciais, e realizados em dias diferentes com cada criança participante da pesquisa.

3.4 DESCRIÇÃO DOS JOGOS DE ANÁLISE FONOLÓGICA E ATIVIDADES DESENVOLVIDAS⁵

3.4.1 Jogo 1 – Batalha de Palavras

Este jogo mobiliza habilidades metafonológicas de segmentação, contagem de sílabas e comparação do tamanho das palavras. Ele é composto por 30 cartas com imagens correspondentes a palavras que variam quanto ao número de sílabas. O jogo foi escolhido e planejado para compor as sessões, por compreender a importância do desenvolvimento destas habilidades no processo inicial de alfabetização, corroborando as ideias de Moraes (2012).

Figura 5 – Algumas cartas do jogo Batalha de Palavras



Fonte: Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL)-UFPE, 2009.

As crianças foram divididas em duas duplas e as cartas organizadas uma em cima da outra, com as faces viradas para baixo, em um monte único colocado no centro da mesa. O primeiro jogador de uma dupla desvirava a primeira carta do montinho e, depois, o jogador da outra dupla também desvirava uma carta. A criança que desvirasse a ficha cuja palavra tivesse a maior quantidade de sílabas ganhava a sua carta e a carta desvirada do seu adversário. Caso as palavras correspondessem à mesma quantidade de sílabas, os jogadores viravam outra carta do monte, até que houvesse diferença quanto ao número de sílabas. Nesse caso, quem desvirasse a carta com o maior número de sílabas levava todas as fichas da jogada. A dupla vencedora era a que, ao final do jogo, conseguisse o maior número de cartas.

No jogo Batalha de Palavras, as intervenções da pesquisadora ocorreram durante toda a sessão. As crianças, ao virarem as cartas, sinalizam com os dedinhos o número de sílabas da imagem retirada como solicitado e comparavam com a quantidade de sílabas da palavra da

⁵ A condução das sessões com os jogos do CEEL se deu a partir das regras originais que podem ser encontradas no *link*: <https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/jogos-ceel/10847>.

dupla adversária. As interações ocorriam durante todo o jogo, assim como da mediadora, que realizava perguntas e reflexões em situações de incertezas nas divisões silábicas, como por exemplo, pedir para dividir novamente a palavra em sílabas e estimular a colaboração coletiva. Dessa forma, as crianças refletiam sobre a segmentação e a contagem da sílaba da palavra. Após a resolução do problema, as crianças identificavam o ganhador, que pegava as cartas para a sua dupla e o jogo seguia até que o fim das cartas. Segue um exemplo que ilustra o que foi dito:

Pesquisadora: Vamos começar. Virem as cartas e separem oralmente as palavras em sílabas.

Lucas: BOR-BO-LE-TA [Levanta 4 dedinhos]

Laura: FOR-MI-GA. Duas sílabas.

Pesquisadora: Vamos de novo?

Laura: FOR-MI-GA. Três.

Pesquisadora: Qual tem mais sílabas?

Eduardo: O Lucas.

Laura: Borboleta.

[Lucas e Eduardo pegam as cartas].

Pesquisadora: Agora é a Alice e Eduardo.

Eduardo: Pé-é.

Pesquisadora: Quantas vezes abrimos a boca pra falar a palavra pé?

Lucas: Pé!

Eduardo: Uma vez!

Pesquisadora: Uma sílaba! Sua vez Alice.

Alice: Pá-a. [Levanta dois dedinhos]

Pesquisadora: A gente fala pá-a? Como pronunciamos essa palavra?

Alice: Pá.

Laura: Pá-a, duas.

Pesquisadora: Olha pra minha boca e veja quantas vezes ela abre para falar a palavra PÁ.

Laura: Uma só. Uma sílaba.

Lucas: Empatou.

No momento de sistematização escrita foi proposto ao Grupo experimental 2 a escrita das seguintes palavras: PÉ, SAPO, GALINHA, TELEVISÃO e MALABARISTA. Foram expostas sílabas móveis de cada palavra para que elas pudessem manipular, discutir e pensar na ordem em que deveriam aparecer na configuração gráfica. A figura da mediadora era de instigar a reflexão e, após a decisão do Grupo, foi feito o confronto com a escrita convencional, ou seja, a pesquisadora mostrou uma ficha com a palavra SAPO, por exemplo, e comparou com a maneira que as crianças a tinham escrito.

Figura 6 - Grupo experimental 2 realizando a síntese da palavra SAPO



Fonte: Registros da pesquisa, 2023.

Figura 7 – Grupo experimental 2 refletindo após o confronto com a escrita convencional



Fonte: Registros da pesquisa, 2023.

3.4.2 Jogo 2 – Bingo dos Sons Iniciais

As habilidades metafonológicas mobilizadas neste jogo são o reconhecimento da sílaba inicial das palavras, identificação e comparação de palavras com a mesma sílaba. O jogo é composto por 15 cartelas com seis figuras e suas palavras correspondentes, além de 30 fichas com palavras escritas em um saco, cujas sílabas iniciais são equivalentes às sílabas das palavras das cartelas. A escolha por este jogo é por ser essencial no percurso de apropriação do SEA a percepção de que a palavra é composta de sons equivalentes a sílabas e estes sons podem estar presentes em outras palavras. Para escrever, é necessário centrar a atenção nos segmentos sonoros. Vejamos algumas cartelas do jogo:

Figura 8 – Algumas cartelas do jogo Bingo dos Sons Iniciais



Fonte: Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL)-UFPE, 2009.

Cada criança recebeu uma cartela e jogou individualmente. Antes de iniciar o jogo, a pesquisadora falou o nome de todas as figuras, com o intuito de evitar enganos e, assim, possíveis dificuldades de encontrar o par correspondente. Nas jogadas, ela sorteava uma ficha do saquinho, lia a palavra em voz alta e os jogadores faziam a associação da sílaba inicial igual e marcavam em suas respectivas cartelas. Venceu o jogo quem completou a sua cartela, marcando todas as figuras.

Pensando em favorecer as discussões e mobilizar maior troca de conhecimentos, as cartelas foram escolhidas com diferentes palavras e possibilidades de identificação e leitura silábica. Estas palavras apresentam sílabas iniciais com estruturas silábicas V, CV, CCV e CVC. As palavras são dissílabas, trissílabas e polissílabas. As intervenções da pesquisadora ocorreram durante toda a sessão diante das marcações das crianças nas cartelas, em suas reflexões e dúvidas. A mediação da situação de jogo, e utilizando-se o recurso das cartelas, chamava a atenção oralmente para as semelhanças das sílabas iniciais. Segue um exemplo da interação:

Pesquisadora: Eu vou sortear uma palavra e vocês vão pensar no som inicial e procurar na cartela uma palavra que também inicia com este som. Vamos lá! Parafuso.

Lucas: PA.

Pesquisadora: Agora vocês vão olhar na cartela se tem alguma figura que também começa com PA.

Laura: Prato.

Pesquisadora: Quando eu falo PRA, olha [faz o som da sílaba] tem o R.

Lucas: PA. Palito.

Pesquisadora: Outra palavra: Ladeira. Qual o som inicial?

Alice: LA.

Pesquisadora: Alguma figura começa com LA?

Laura: Laço.

Pesquisadora: Muito bem, Laura.

[Laura pega uma fichinha e coloca em sua cartela].

No momento da sistematização da escrita, o Grupo experimental 2 foi convidado a refletir sobre a escrita das palavras MALA, FIVELA, JAVALI e PARAFUSO. Para esses registros, as crianças, em dupla, utilizaram letras móveis. Após organizarem a sequência das letras de cada palavra, a mediadora pedia a dupla para realizar a leitura mostrando também com os dedinhos. Logo em seguida era realizado o confronto com a escrita convencional e o Grupo refletia novamente, a partir da comparação com as escritas. Observe a imagem abaixo:

Figura 9 – Registro da palavra MALA com letras móveis



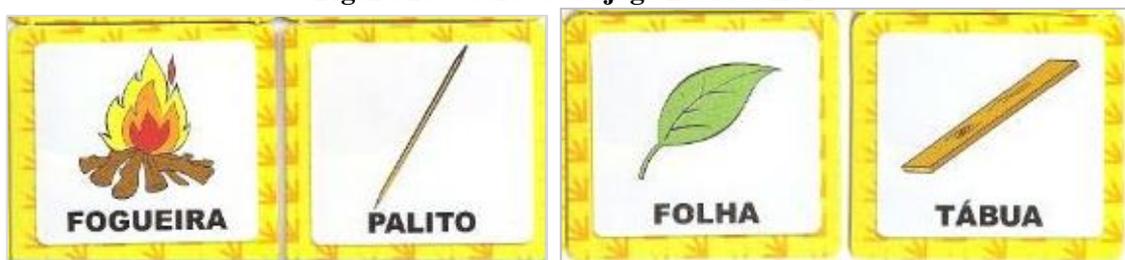
Fonte: Registros da pesquisa, 2023.

3.4.3 Jogo 3 – Dado Sonoro

As habilidades metafonológicas mobilizadas neste jogo são: reconhecer a sílaba inicial das palavras, identificar e comparar palavras com a mesma sílaba. Ele é composto por um tabuleiro com figuras de animais numerados, 24 cartões com figuras e palavras, e um dado de oito lados. O jogo foi escolhido por possibilitar às crianças o desenvolvimento da consciência

fonológica por meio da percepção de que a palavra é constituída de significado e sequência sonora (no caso as sílabas), possibilitando a reflexão sobre as propriedades sonoras das palavras.

Figura 10 - Cartões do jogo Dado Sonoro



Fonte: Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL)-UFPE, 2009.

Figura 11 - Tabuleiro do jogo Dado Sonoro



Fonte: Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL)-UFPE, 2009.

A pesquisadora colocou o tabuleiro com as figuras numeradas no centro da mesa e espalhou os cartões ao redor. O primeiro jogador iniciou a partida lançando o dado e analisando qual a figura, na cartela, era correspondente ao número sorteado. A criança escolhia uma figura com a mesma sílaba da figura indicada na cartela e pegava uma para si. Cada ficha encontrada marcava um ponto. Caso não fosse a ficha correta, o Grupo falava e passava sua vez sem marcar pontos. Quando o número do dado era referente a uma figura para a qual não tinha mais fichas, passava a vez para o jogador seguinte. Ganhou o jogo quem conseguiu o maior número de fichas.

Vamos observar uma parte da sessão que exemplifica o jogo:

Pesquisadora: Bom dia, tudo bem?

Crianças: Bom dia!

Pesquisadora: Hoje nós vamos jogar o “Dado sonoro”. Então vamos para a regra do jogo. [Pesquisadora lê a regra para as crianças].

Pesquisadora: Cada um vai jogar o dado. Caiu o número 6, eu vou olhar lá na cartela qual é a imagem que tem o número 6. É uma...?

Crianças: Vaca.

Pesquisadora: Eu vou pensar nesse sonzinho inicial, igual no outro jogo lembram?

Bárbara: Sim.

Pesquisadora: Qual é o sozinho inicial de vaca?

Bárbara: Ve...

Pesquisadora: Va...va

Sara: V e A

Pesquisadora: VA. Eu vou olhar nessas várias cartinhas qual delas também começa com va. Então, qual começa com va?

Bárbara: Vassoura

Pesquisadora: Vassoura. Eu vou pegar a carta pra mim e faço um ponto. O outro jogador faz a mesma coisa e quem tiver mais cartinhas no final é o vencedor.

Bárbara: Igual aquele outro jogo.

Pesquisadora: Então vamos lá! Vamos começar com o Sérgio. Joga o dado Sérgio. [Sérgio joga o dado]. Qual que caiu?

Crianças: 3.

Pesquisadora: O que que tem lá no número 3, Sérgio?

Sérgio: Cavalo.

Pesquisadora: Cavalo, qual desses começa com o mesmo sonzinho inicial de cavalo?

Bárbara: Ca – va – lo

Pesquisadora: Qual é o sonzinho da primeira sílaba?

[Sérgio aponta para uma ficha]

Pesquisadora: É igual? Pensa aí, olha, ca-valo, o sonzinho inicial.

[Lívia aponta para uma ficha para tentar ajudar e Sara faz cara de surpresa]

Sérgio: Caderno.

Pesquisadora: Caderno?

Sérgio: É.

Pesquisadora: Caderno tem mesmo sonzinho inicial que cavalo?

Bárbara: Sim.

Lívia: Sim.

Pesquisadora: Cavalo, caderno.

Crianças: Sim.

Pesquisadora: Pega a figura, um ponto para o Sérgio.

[Entrega o dado para a Bárbara]

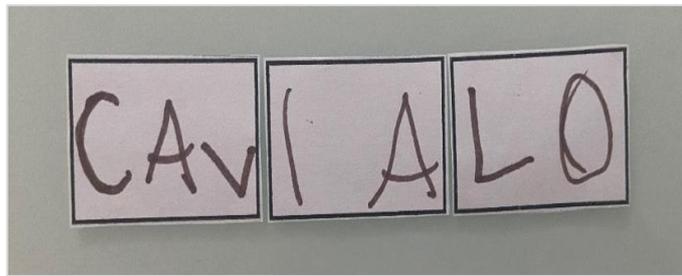
Para a sistematização escrita foram disponibilizadas, para cada criança, tiras de papel e canetinhas, para que escrevessem em cada tira as sílabas das palavras e realizassem a síntese das sílabas das palavras tatu, vaca e cavalo. Após cada escrita, ocorria o confronto com a palavra convencional e a reflexão sobre cada sílaba que compõe a palavra.

Figura 12 – Registro da palavra TATU



Fonte: Arquivo pessoal de trecho de filmagem durante a sessão, 2023.

Figura 13 – Escrita da palavra CAVALO



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2023.

3.4.4 Jogo 4 – Roleta Silábica⁶

A proposta de desenvolvimento de habilidade do jogo roleta silábica é a identificação sonora da sílaba medial. O jogo é composto por uma roleta, marcadores e cartelas com 4 imagens cada.

Figura 14 – Roleta silábica e cartelas utilizadas na sessão de jogo

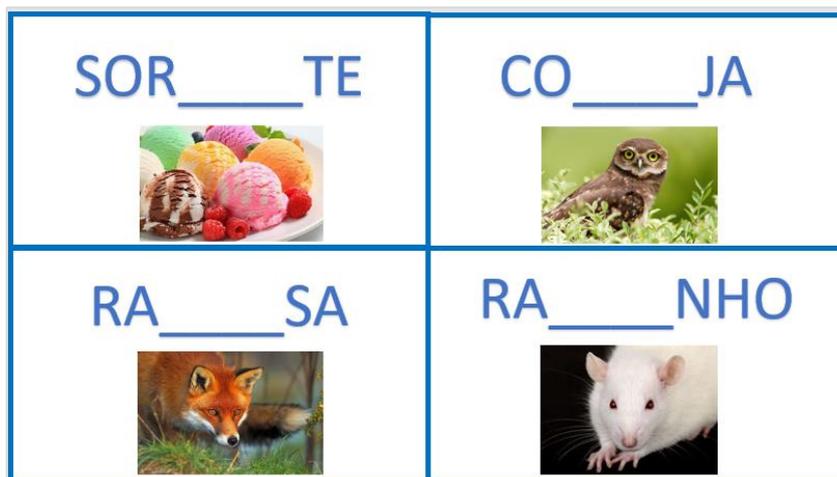


Fonte: Elaborado pela educadora Lisa Morais (Regador de Ideias) e cartelas adaptadas pela autora, 2023

⁶ O jogo **Roleta Silábica** foi adaptado para desenvolver uma habilidade específica com o grupo. O jogo e a regra original estão disponíveis em: www.regadordeideias.com.br.

Inicialmente a pesquisadora, após explicar as regras, distribuiu as cartelas, pediu cada jogador para girar a roleta, na sua vez, e verificar se a sílaba sorteada estava presente na sílaba medial das imagens da sua cartela. Caso tivesse, um marcador era colocado em cima, caso não fizesse parte de nenhuma palavra, passava-se a vez para o próximo jogador rodar a roleta. O primeiro que conseguisse completar a cartela era o vencedor.

Figura 15 – Cartela utilizada na sistematização escrita com o Grupo experimental 2



Fonte: Cartelas elaboradas pela autora, 2023.

Durante o jogo, as crianças puderam realizar reflexões metalinguísticas ao separar a palavra em sílabas e identificar a sílaba medial, o que é bastante desafiador no processo inicial da aprendizagem da língua escrita, principalmente porque, em sua maior parte, lidam com atividades que envolvem sílaba inicial ou final.

Veamos, abaixo, um fragmento que exemplifica a descrição do jogo:

Pesquisadora: Hoje a gente vai jogar Roleta Silábica.

Lívia: Como assim?

Pesquisadora: Vou explicar. Aqui, pessoal, tem a regra tá vendo? A regra nos conta a forma da gente jogar e aí eu vou ler pra vocês. Então, eu vou distribuir uma cartela pra cada um de vocês, e cada um vai girar a roleta, tá? Você pega nessa pontinha e roda ela, ela vai estar aqui [aponta pro centro da mesa]. Na sua vez você pode puxar, rodar, e a gente vai reparar qual sílaba que saiu. Essa sílaba, a gente vai ler junto, e você vai olhar na sua cartela a imagem, a gente vai falar o nome, só que hoje a gente vai pensar na sílaba do meio. Lembra que no outro jogo a gente pensou na sílaba inicial?

Sara: Sim.

Lívia: Sim, foi difícil

Pesquisadora: Então quando eu falo Simone, a sílaba inicial é o Si. Mas quando eu falo Si-mo-ne, a sílaba do meio é o mo. [Conta nos dedos]. Então a gente vai pensar nessa sílaba que fica no meio da palavra, e aí a gente pode pensar junto. Se você tiver na imagem essa sílaba do meio, você vai pegar uma

tampinha e vai colocar em cima, completou a cartela, a gente vai falar - bingo. O vencedor é quem preenche toda a cartela, tá bom? Agora a gente vai ver quem vai começar. Vou distribuir as cartelas. Vamos falar as imagens primeiro. [Aponta para as imagens]

[Lívia roda a roleta]

Lívia: Foi no verde claro.

Pesquisadora: Ja.

Bárbara: Ja.

Sara: Jacaré já foi.

Lívia: O que é isso mesmo?

Pesquisadora: Cajado.

Lívia: Ca-ja.

Sara: Ca-ja [conta nos dedos]

[Lívia coloca a tampinha e preenche todas as imagens]

Sara: Vai, Lívia!

Pesquisadora: O que Lívia tem que falar?

Sara: Bingo.

Pesquisadora: Bingooo! Então a Lívia ganhou.

Na sistematização foram entregues, ao Grupo experimental 2, as mesmas cartelas do jogo, porém com a escrita da palavra e a sílaba medial lacunada. No centro da mesa foram expostas diversas sílabas móveis para que as crianças fizessem a reflexão e a identificação da sílaba medial, inserindo-as nas cartelas, ajudando-as a pensar sobre as correspondências grafofônicas e a relacionar as correspondências oral/escrito.

Figura 16 – Momento da sistematização com letras móveis do Grupo experimental 2



Fonte: Registros da pesquisa, 2023.

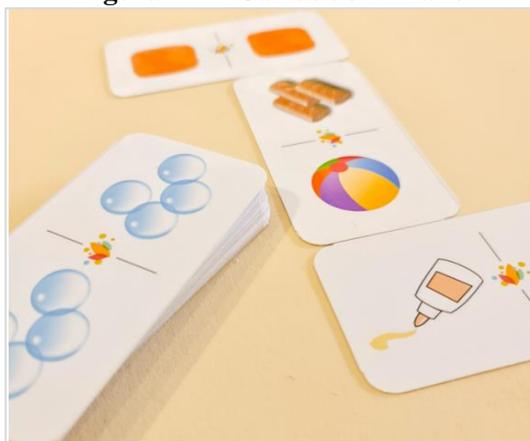
3.4.5 Jogo 5 – Rimanó

Este jogo mobiliza habilidades de consciência fonológica, quando oportuniza à criança a compreensão de que as palavras são compostas por unidades sonoras menores. Ela percebe que palavras diferentes podem possuir partes sonoras iguais; compreende que uma sequência de sons que constitui uma palavra pode estar contida em outras

palavras e também segmentar palavras, identificando partes que constituem outras palavras.

O jogo é composto por 28 cartas com imagens que rimam e foi escolhido pela possibilidade de criar oportunidades de reflexão sobre as partes orais das palavras. Este recurso promove o conflito cognitivo que favorece a compreensão do princípio alfabético e o avanço na aprendizagem da leitura e escrita.

Figura 1 7 – Cartas do Rimanó



Fonte: Jogo elaborado pela professora Lisa Morais (Regador de Ideias).

As cartas foram distribuídas igualmente entre as crianças, recebendo cada uma delas sete cartas. O primeiro jogador colocou uma carta na mesa e o próximo observou se, nas suas cartas, tinha alguma que rimava com as imagens das extremidades. Caso tivesse, colocava junto à imagem correspondente a rima ou passava a vez. O jogo terminou quando um jogador desceu todas as peças da sua mão. Observe um fragmento da sessão do jogo:

Pesquisadora: Eduardo, sua vez. Olha suas imagens e veja se alguma rima com bola ou chapéu.

Eduardo: [Fica olhando para suas cartelas que estão expostas em cima da mesa]. Bola? Bola e chapéu?

Pesquisadora: Isso. BO-LA [Fala pausadamente].

Eduardo: [Eduardo pega uma imagem de bola]. Bola?

Pesquisadora: Mas o que rima com bola? Não pode ser bola. Tem que ser outra imagem que rima com bola.

Eduardo: BOLA [Fica repetindo a palavra].

Pesquisadora: Qual os nomes das suas imagens? [Vai apontando para cada uma] Mola, banheira, cola, papel, chapéu...

Eduardo: CHAPÉU. [Pega a imagem para colocar ao lado do chapéu que estava na mesa]. Ah, não!

Lucas: MOLA.

Laura: COLA.

Pesquisadora: Mola ou Cola. Olha, Eduardo! MOLA. COLA. [Tenta enfatizar a rima].

[Eduardo pega a imagem da MOLA e coloca ao lado da BOLA].

Pesquisadora: Agora é o Lucas. Banheiro e Chapéu.

[Lucas olha atentamente para suas cartas e vai repetindo os nomes baixinho].

Lucas: O que é isso?

Pesquisadora: Peneira.

[Lucas coloca a imagem da peneira ao lado da banheira].

Pesquisadora: Isso mesmo!

No momento da sistematização escrita, a pesquisadora expôs no centro da mesa cartas contendo algumas imagens do jogo com a respectiva palavra escrita. Elas precisavam identificar as cartas que rimavam e circular com canetinha as partes da escrita dessa rima.

Figura 18 - Jogo das correspondências grafofônicas



Fonte: Registros da pesquisa, 2023.

Figura 19 – Cartas da sistematização imagem e escrita



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

3.4.6 Jogo 6 – Encontre a Intrusa⁷

Ao escolher este jogo para compor as sessões buscamos oportunizar ao grupo de crianças o desenvolvimento da consciência fonológica, por meio da reflexão dos sons finais das palavras, as rimas. Além da compreensão de que as palavras são formadas por unidades sonoras menores, foi feita a comparação das palavras quanto a semelhanças sonoras e obteve-se a percepção de que palavras diferentes podem possuir partes sonoras iguais. O jogo é composto por 24 cartas, cada uma com três imagens, cujos nomes rimam e há uma que não rima.

⁷ Jogo disponível em: https://www.instagram.com/lal_ufmg/?hl=pt_BR

Figura 20 – Cartas do jogo Encontre a Intrusa



Fonte: Elaborado/adaptado por uma bolsista do projeto de extensão de Alfabetização e Letramento LAL/Ceale/FaE/UFMG, 2023.

A pesquisadora embaralhou as cartas e colocou-as no centro da mesa, com os desenhos virados para baixo. Quando os jogadores estavam a postos, ela virava uma carta do monte e as crianças tinham de observar as imagens da carta do topo e falar qual era a palavra intrusa, ou seja, a imagem que não rimava. O jogador que acertasse a intrusa primeiro, pegava a carta e, assim, o jogo continuava até que as cartas da pilha acabassem. Vence o jogo quem consegue mais cartas.

Vejamos, abaixo, um fragmento que exemplifica a forma de atuação da pesquisadora neste jogo:

Pesquisadora: Então vamos lá, hoje a gente vai jogar “Encontre a Intrusa”. Então, a regra vem escrita e eu vou ler para vocês. Vou embaralhar as cartas e colocá-las sobre a mesa com os desenhos virados para baixo. Quando todos os jogadores estiverem prontos, vou virar uma carta e começar o jogo. Os jogadores devem observar as imagens da carta e descobrir qual é a palavra intrusa. A palavra intrusa, Sérgio, é aquela que não rima, então é a única que não rima. Então eu vou ler essa primeira carta: amor, cor, flor e sapo. Qual que não rima?

Sara: Sapo

Lívia: Sapo papo

Pesquisadora: E aí quem falar primeiro ganha a cartinha e faz um ponto, tá bom?

Lívia: Olha, sapo papo

Bárbara: Sapo papoo

Pesquisadora: Olha! Cor, amor, flor, rimam né?! Só sapo que não, então a intrusa é aquela que não rima. O jogador que encontrar a intrusa primeiro pega a carta e continua o jogo, vence quem tiver mais.

Pesquisadora: Entendido? Alguma dúvida?

Bárbara, Lívia e Sara: Simmm

Pesquisadora: Alguma dúvida?

Crianças Bárbara, Lívia e Sara: Nãoooo

Pesquisadora: Então vamos lá!

Pesquisadora: Atenção! Não é para falar sem pensar, então pensa na rima, nas imagens. Então vamos lá: pepino, sino, menino e bola

Sérgio: Bola

Bárbara, Lívia e Sara: Bola

Lívia: Bola que é o intruso
Pesquisadora: Buraco, macaco, violino, saco
Lívia: Saco
Sérgio, Bárbara e Sara: Saco
Pesquisadora: Olha de novo, qual não rima? A intrusa.
Sérgio: Saco
Pesquisadora: Buraco, macaco, violino, saco
Sara: Violino
Bárbara e Lívia: Violino
 [Entrega a ficha para Sara]

Para a sistematização da escrita foram expostas diversas sílabas móveis na mesa e solicitado que o grupo formasse as palavras de uma carta do jogo. As palavras foram: COLAR, COCAR, POMAR e LIMÃO. As crianças, coletivamente, refletiam sobre a ordem das sílabas e, diante da mediação da pesquisadora, novos conflitos cognitivos ocorriam e, assim, novas reflexões e respostas. Observe o exemplo abaixo:

Pesquisadora: Vamos pensar na palavra COLAR. Tem quantos pedacinhos?
Crianças: Dois.
Pesquisadora: Vamos pensar na primeira sílaba. Como eu escrevo o CO?
Lívia: A letra O.
 [Ao procurarem a sílaba, não encontraram a letra O sozinha].
Sara: Co, co, co... [A criança ficava repetindo a sílaba].
 [Lívia e Sérgio pegam a sílaba CO].
Pesquisadora: Vocês concordam que essa é a sílaba?
Bárbara: Não.
Lívia: Mas só tem essa que tem a letra O. Ah... tem essa também PO.
Pesquisadora: Entre essas duas sílabas, qual vocês acham que é o CO?
 [Aponta para as duas sílabas CO e PO].
Bárbara: Eu acho que é essa [pega a sílaba CO].
Lívia: Essa. [Aponta para a sílaba PO].
Pesquisadora: [Aponta para a letra P da sílaba PO]. Que letra é essa?
Lívia: P.
Pesquisadora: [Aponta para a letra C da sílaba CO]. Que letra é essa?
Sérgio: C.
Pesquisadora: Qual que será que faz o CO?
Sara e Bárbara: Essa aqui! CO.
Pesquisadora: Então coloca aqui no meio. Agora vamos pensar na segunda sílaba.
Lívia: Precisa do A.
Sara: LA.
Bárbara: O LA.
Sérgio: [Procura na mesa a sílaba].
Lívia: [Pega a sílaba LÃO e coloca ao lado da sílaba CO – COLÃO]. É assim, Simone?
Sérgio: [Pega a sílaba LAR e coloca ao lado da sílaba CO - COLAR]
Bárbara: É assim! É assim!
Pesquisadora: Por que vocês acham que é com a sílaba LAR e não LÃO?
Sara e Bárbara: Tem a letra R.
Pesquisadora: Escrevemos a primeira palavra.

Figura 21 – Reflexão sobre a escrita da palavra COLAR



Fonte: Arquivo pessoal de trecho de filmagem durante a sessão, 2023.

Após a escrita das quatro palavras, foi feito o confronto com a palavra convencional e as crianças refletiam sobre a própria escrita do grupo. Depois, a pesquisadora colocou as palavras, uma embaixo da outra, pediu às crianças para mostrar quais palavras rimavam e elas circularam com canetinha as letras que representavam essa rima.

3.4.7 Jogo 7 – Palavra Dentro de Palavra

O jogo foi escolhido por desenvolver habilidades metafonológicas, como a percepção de que palavras que possuem segmentos sonoros semelhantes possuem também sequências de letras similares, e a compreensão de que as palavras são constituídas de segmentos sonoros menores que as sílabas. Este jogo contém 12 fichas de cor azul com figuras e palavras correspondentes, 12 fichas de cor vermelha com figuras cujos nomes se encontram dentro das palavras das fichas azuis.

Figura 22 – Algumas cartas do jogo Palavra Dentro de Palavra



Fonte: Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL)-UFPE, 2009.

As 12 fichas de cor vermelha foram distribuídas igualmente entre as crianças. Colocamos as fichas de cor azul viradas para baixo, formando um monte no centro da mesa. O primeiro jogador desvirou a primeira ficha do monte e verificou, entre as suas fichas vermelhas, se apresentava “a palavra dentro da palavra” da ficha azul que foi desvirada. Caso tivesse o par, a criança baixava sobre a mesa. Se nenhuma de suas fichas vermelhas formasse o par, ela colocava a carta no final do monte e o próximo jogava. Ganhou o jogo a criança que “desceu” todas as suas cartas primeiro na mesa.

Na transcrição a seguir, percebemos a interação e a reflexão das crianças:

Pesquisadora: Lucas vai virar uma carta [ele virou lampião] e ele vai ver se tem em suas cartinhas uma palavra que está dentro dessa palavra.

Lucas: Não tenho.

Pesquisadora: Então a gente coloca a carta no final do monte e o Eduardo vira a de cima.

Eduardo: Tucano. Não tenho.

Pesquisadora: Agora vai Alice.

Alice: Galinha. Não.

Pesquisadora: Laura.

Laura: Casa. Cola!

Pesquisadora: A palavra cola está dentro da palavra casa?

Crianças: Não!

Eduardo: A palavra casa está com asa.

Pesquisa: Isso!

[Eduardo olha as cartas do colega que está ao seu lado]

Eduardo: O Lucas tem asa.

Para a sistematização de escrita, foi entregue uma folha de atividade estruturada,⁸ na qual as crianças precisavam escrever a palavra indicada e depois circular a palavra dentro da palavra. A folha de registro foi entregue individualmente, mas a reflexão e a discussão ocorreram coletivamente.

Figura 23 – Reflexão coletiva para identificar a palavra dentro da palavra



Fonte: Registros da pesquisa, 2023.

⁸ Atividade adaptada do banco de atividades do LAL/Ceale.

Figura 24 – Identificação da palavra dentro da palavra



Fonte: Arquivo pessoal, coleta de dados, 2023.

3.4.8 Jogo 8 – Mais Uma

Este jogo mobiliza habilidades importantes para o processo de alfabetização e para compreender alguns dos princípios do sistema, como o que é necessário representar segmentos sonoros por meio de letras em uma ordem equivalente à sequência sonora dos fonemas, correspondências grafofônicas. O Jogo é composto por uma trilha constituída de algumas casas com figuras de palavras correspondentes, 20 fichas com figuras e seus respectivos nomes, e 30 fichas com letras.

Figura 25 – Tabuleiro do jogo Mais Uma



Fonte: Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL)-UFPE, 2009.

Figura 26 – Fichas do jogo Mais Uma



Fonte: Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL)-UFPE, 2009.

A pesquisadora espalhou, na mesa, as fichas com figuras e as fichas com letras. As crianças jogaram o dado e quem tirou maior ponto iniciou o jogo. Ao lançar o dado para a primeira jogada, a criança conduziu o pino na trilha, contando a quantidade de casas correspondente ao número indicado no dado. Caso o pino parasse em uma casa que não tivesse imagem e palavra, ele permanecia na casa e passava a jogada para o próximo jogador. Se houvesse imagem e palavra, o jogador procurava a ficha com a figura cuja palavra fosse semelhante a da trilha com diferença de apenas uma letra. Ao encontrar, era necessário identificar a letra faltosa na palavra da trilha para formar a palavra correspondente à figura selecionada. Ao acertar a figura e a letra, a criança permanecia na casa. Se ela errasse, voltava para a casa onde o pino estava. Os próximos jogadores repetiram os mesmos procedimentos descritos, até que um dos jogadores chegou ao final da trilha.

Segue, abaixo, um trecho da sessão com o jogo Mais Uma:

Pesquisadora: Vamos jogar!

[Lívia joga o dado que cai no número 4]

Lívia: Quatro de novo.

Bárbara: 1,2,3,4...1,2,3

Pesquisadora: Não, vamos lá, 1,2

Sara: 3,4

Pesquisadora: Não, você estava aqui, né, vamos lá, 1... Vai, continua.

Lívia: 2,3,4

Pesquisadora: O que é isso aí?

Lívia: Lua.

Pesquisadora: Lua, onde está lua?

Lívia: Lua, lua, luuuu

Sérgio: Ali, olha.

[Lívia pega a ficha]

Pesquisadora: Agora, Lu-va, qual letrinha é?

Lívia: Luuu

Pesquisadora: Lu-va

Sara: Va

Sérgio: A

Pesquisadora: Olha a letrinha que já tem lá, olha.

Sérgio: Não

Bárbara: F

Pesquisadora: FA, o sonzinho mais forte, olha [faz o som de V]
[Enquanto isso Livia está testando as letras. Pega a letra N.]

Sara: F

Pesquisadora: Va

Sara: V

Bárbara: V é V

[Livia procura]

Sara: O V ali, olha!

Bárbara: Aqui doida, aqui!

Livia: Vou pegar esse, é esse? [mostra a letra V]

Pesquisadora: Lu-va o que você acha?

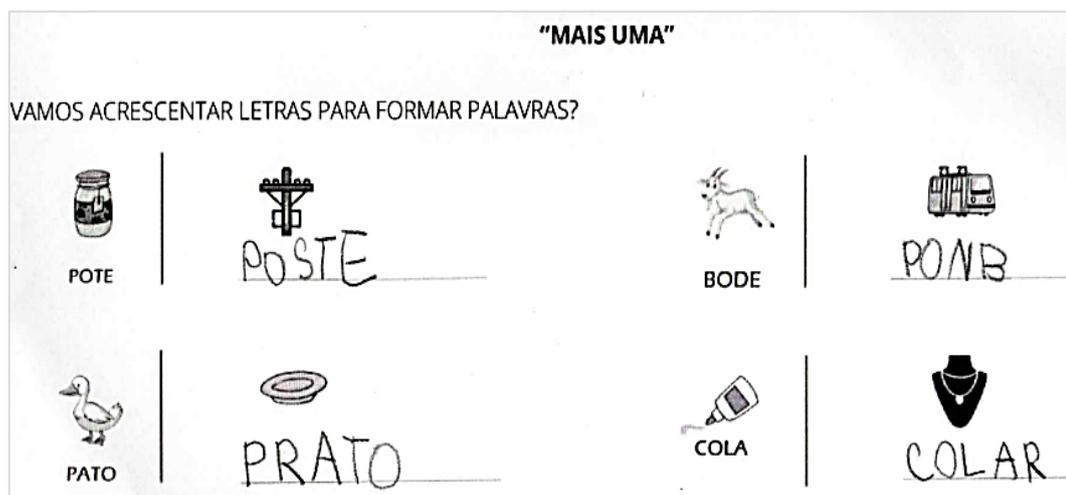
Livia: É.

Pesquisadora: V. Se fosse o N igual você queria, seria?

Livia: Luna.

Na sistematização de escrita foi entregue uma folha de atividade estruturada,⁹ na qual as crianças precisavam, a partir de uma palavra, refletir e identificar qual letra acrescentar para formar outra palavra. Para isso, era necessário focar a atenção no interior da sílaba, identificar o fonema a mais, presente na nova palavra, e registrar, acrescentando a letra correspondente.

Figura 27 – Escrita da palavra correspondente à imagem



Fonte: Arquivo pessoal, coleta de dados, 2023.

⁹ Atividade adaptada do banco de atividades do LAL/CEALE.

Figura 28 – Interação e mediação na sistematização de escrita



Fonte: Registros da pesquisa, 2023.

Ao longo das sessões, as crianças foram compreendendo a dinâmica dos jogos, os objetivos e a proposta colaborativa. A cada encontro, se sentiam mais seguras para exporem suas ideias e opiniões. Diante das experiências vivenciadas, foi possível perceber a motivação que elas apresentavam nas sessões com os jogos e nas sistematizações da escrita, assim como a forma que se posicionavam diante das discussões, expondo suas ideias e percepções na escrita de palavras.

Nos momentos de confronto das suas hipóteses de escrita com a escrita convencional, as crianças procuravam identificar a diferença entre as escritas e refletiam sobre as correspondências grafofonêmicas, buscando fazer associações de letras e sons.

3.5 PRODUTO EDUCACIONAL

Considerando os resultados da pesquisa e as reflexões relevantes realizadas pelas crianças nas intervenções com jogos, a proposta do produto educacional dessa pesquisa foi a elaboração de um *e-book* com os jogos de análise fonológica e propostas de mediação e sistematização que possam ser desenvolvidas a partir do uso do material.

O *e-book* está organizado em uma breve apresentação sobre os jogos utilizados na pesquisa e a importância do uso deste recurso em sala de aula. Na sequência, foram descritas as regras de cada jogo e inseridas propostas de mediação e sistematização da escrita, concomitantemente a sugestões de encaminhamento para que o professor possa organizar suas ações antes, durante e após o jogo. Estas ações visam auxiliar o planejamento do professor, de maneira que realize um trabalho mais reflexivo, com o uso deste recurso pedagógico na apropriação do sistema de escrita alfabética. O material poderá ser impresso pelo docente para

as atividades de sistematização de escrita e estará disponível no repositório da UFMG: <https://promestre.fae.ufmg.br/recursos-educacionais/> em Recursos Educacionais – Didática e Docência, e no site do CEALE (Centro de alfabetização, leitura e escrita): <https://www.ceale.fae.ufmg.br/>.

Figura 29 – E-book elaborado na Dissertação



Fonte: Arquivo pessoal, 2023

O objetivo principal da elaboração desta coletânea de jogos é socializar o material para professores alfabetizadores, entendendo que ele pode favorecer um trabalho que propicie a aprendizagem do sistema alfabético de escrita de forma significativa e reflexiva e, ainda, motivar e inspirar os docentes a produzirem outros jogos e estratégias didáticas, de acordo com as habilidades que precisam ser desenvolvidas com seu grupo de estudantes. Conforme sugerido por Liane Araújo (2018, p. 317), os professores podem atuar como autores de seus dispositivos didáticos dispondo de sua “paleta metodológica”, ou seja, da “capacidade de extrair de sua memória pedagógica, materiais, dispositivos, métodos de trabalho que ele pode colocar à disposição dos objetivos que procura atingir” (Meirieu, 2005, p. 203).

Segundo Morais (2019, p. 193), “é possível criar variações de jogos, desde que tenhamos consciência da habilidade metafonológica que queremos promover e das operações cognitivas implicadas na resolução do jogo.” Este recurso poderá ser utilizado por outros professores de forma a auxiliar sua ação pedagógica e potencializar a aprendizagem dos estudantes em seu processo de alfabetização.

4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

Os dados obtidos foram analisados considerando-se os objetivos da pesquisa. Primeiro, tomamos como base nas avaliações diagnósticas iniciais e finais, quer dizer, os resultados da escrita de palavras que avaliaram os níveis de desenvolvimento psicogenético das crianças, de acordo com Ferreiro e Teberosky (1999), além do conhecimento de letras e os conhecimentos fonológicos, por meio do teste CONFIAS, antes e após as sessões, quando analisamos o desenvolvimento da compreensão do sistema de escrita pelas crianças. Em um segundo momento, analisamos as reflexões metalinguísticas expressas pelas crianças durante as sessões com os jogos de análise fonológica.

4.1 COMPARANDO AS AVALIAÇÕES DIAGNÓSTICAS INICIAIS E FINAIS

4.1.1 Resultado das escritas das crianças do Grupo experimental 1

O Grupo experimental 1 é formado pelas crianças Alice, Laura, Eduardo e Lucas (nomes fictícios). Elas participaram apenas das sessões com os jogos de análise fonológica. As crianças desse grupo se encontravam nos níveis mais iniciais do processo de conceitualização da escrita, isto é, fase pré-silábica.

Com relação às características pessoais e relacionais dos sujeitos do Grupo experimental 1, foi possível perceber que Alice demonstrou ser uma criança tranquila, que por vezes apresentava um olhar distante e distraído, com pouca interação no grupo, contudo, com boa capacidade reflexiva e resolução em suas jogadas. Ao longo das sessões, Alice foi se tornando mais participativa e com mais pertencimento para expor suas ideias e pensamentos e, assim, contribuir com o Grupo.

Laura parece ser uma criança atenta, participativa, com autonomia para partilhar ideias no Grupo e expor suas hipóteses, contribuindo significativamente com o coletivo. Apresentou boas reflexões e respostas às mediações da pesquisadora.

Eduardo demonstrou ser uma criança espontânea, animada, participativa, por vezes agitada e distraída. Em algumas sessões, apresentou irritabilidade, quando não fazia ponto ou perdia, e certa dificuldade na compreensão dos objetivos e no entendimento do SEA. As interações com as crianças do Grupo foram importantes para o percurso do Eduardo.

Por fim, Lucas demonstrou ser uma criança tímida, que fala baixinho, com boa concentração e foco. Em alguns momentos, apresentava certa insegurança em interagir e dar sua opinião, porém, quando estimulado, demonstrava boa compreensão e dava respostas significativas, contribuindo positivamente com o Grupo.

Apresentaremos, a seguir, os resultados iniciais e finais das avaliações diagnósticas de escrita das crianças do Grupo experimental 1, observações em suas tentativas de escrita, os avanços e as etapas de conceitualização. No Quadro 4 podemos visualizar o resultado de Alice.

Quadro 4 - ESCRITAS DA CRIANÇA ALICE

Palavras	Registro antes das sessões	Registro após as sessões
	Pré-silábico	Silábico-alfabética
PERA	BIA	BLRA
TOMATE	UUV	TOT
UVA	OILIV	UNA
PÃO	BILA	BAU
PASTEL	EIS	BATAU
BRIGADEIRO	EID	BIDRA
FRANGO	IVA	FARCU

Fonte: Arquivo pessoal, coleta de dados, 2023.

Observando-se as escritas das palavras antes das sessões de jogos, a criança Alice apresenta elementos do estágio inicial do processo de compreensão do SEA. Alice se encontrava na fase pré-silábica, na qual apresentou características dessa etapa de conceitualização. Percebe-se, na escrita, registros com letras aleatórias e repetidas, aparentemente sem relação com as palavras ditadas. Ela percebe que é com letras que se escrevem palavras, contudo, ainda não compreendeu que elas representam sons. A criança também utilizou letras do seu nome, indicando um modelo de referência para as suas escritas, o que corrobora dados apresentados na teoria de Ferreiro e Teberosky (1999), ao considerarem “o nome próprio como modelo de escrita, como primeira forma escrita dotada de estabilidade,

como protótipo de toda escrita posterior, em muitos casos, cumpre função muito especial na psicogênese” (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 221).

Após as sessões de jogos, percebe-se um significativo avanço conceitual no processo de compreensão da natureza do sistema alfabético. É visível a relação dos segmentos sonoros da palavra à sua escrita, evidenciando que a criança não se encontra mais na etapa pré-silábica, e que já percebe mais de um som em algumas sílabas. Ela escreve algumas palavras de forma alfabética, como UVA e, em outras, demonstra que está fonetizando a escrita, ao utilizar letras possíveis para representar os sons dos grafemas nas sílabas, mesmo que em sequência inadequada, como em FARCU. Observa-se igualmente uma possível troca de P e B nas palavras PERA - BLRA, PÃO – BAU, PASTEL – BATAU, e a marca da oralidade no uso da letra U nas palavras PÃO – BAU, PASTEL – BATAU e FRANGO – FARCU.

Soares (2020) nos informa que as vogais orais podem causar erros frequentes na escrita, no início da alfabetização, devido aos dialetos do Português brasileiro, com registro da letra U no lugar do O, por exemplo.

Quadro 5 - ESCRITAS DA CRIANÇA LAURA

Palavras	Registro antes das sessões	Registro após as sessões
	Pré-silábico	Transição do pré-silábico para silábico com valor sonoro
PERA	IOESA	PRA
TOMATE	TNIPSI	TDPA
UVA	UISAPDB	UVA
PÃO	ISFOBR	BOT
PASTEL	EAMUIS	TDIO
BRIGADEIRO	TFMUNS	PAIS
FRANGO	IE NSAITR	RAASIO

Fonte: Arquivo pessoal, coleta de dados, 2023.

Antes das sessões de jogos, a criança Laura se encontrava na fase pré-silábica de escrita, apresentando elementos do estágio inicial do processo de compreensão do SEA. A criança faz

uso das letras para escrever, porém ainda não compreende que elas representam os sons das palavras. As letras são utilizadas de forma aleatória e em quantidades significativas, não estabelecendo relação entre o tamanho da palavra e o número de letras.

Após as sessões de jogos, percebe-se um avanço conceitual no processo de compreensão da natureza do sistema alfabético e a percepção da relação letra/som. Na palavra PERA é possível notar esta percepção da criança ao escrever PRA, assim como na palavra UVA, demonstrando avanço na consciência silábica e grafonêmica. Outra observação interessante é que Laura faz uso do nome da letra para escrever a sílaba inicial da palavra PERA (PRA). Ela parece perceber a relação entre o som da sílaba PE e o nome da letra P e, possivelmente, considera a letra como equivalente à sílaba. Em Soares (2016) compreendemos que, na fase inicial do processo de alfabetização, pode haver uma possível relação entre os nomes das letras e os fonemas por elas representados, denominado como princípio acrofônico, ou seja, os nomes trazem em si o fonema que a letra representa.

Quadro 6 - ESCRITAS DA CRIANÇA EDUARDO

Palavras	Registro antes das sessões	Registro após as sessões
	Pré-silábico	Pré-silábico
PERA	P N W E U O I	PEAR
TOMATE	O D A V O U	S D E U
UVA	M U C H G G	U E M
PÃO	A A U U F A Q E	C A M R
PASTEL	S E I O R P N U	S V L V
BRIGADEIRO	G A E O	L V B C D W F
FRANGO	E I A T D D A U A	E U L I C C A F W B

Fonte: Arquivo pessoal, coleta de dados, 2023.

Na avaliação diagnóstica, antes das sessões de jogos, observa-se que, na tentativa de representar as palavras, Eduardo utiliza grafemas até o final do espaço para o registro, com

letras aleatórias e variadas. Ele usa letras do seu nome com frequência, demonstrando que o seu nome é uma referência para as suas escritas.

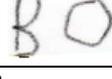
Outra especificidade percebida nas escritas da criança foi a presença de sinais gráficos diferentes do que se considera convencional, como no registro das palavras PERA, UVA e PASTEL, evidenciando que o traçado das letras ainda está em processo de desenvolvimento.

Soares (2016) relata que, nesta etapa, a representação ainda é simbólica, não havendo distinção entre letras, números e outros símbolos, assim como há dificuldade em discriminar letras de traçados semelhantes. Percebe-se que a criança ainda não está segura quanto à compreensão de que utilizamos letras para representar a escrita, pois há o uso de números em seus registros.

Na avaliação diagnóstica após as sessões, as escritas de Eduardo não evidenciaram muitos avanços conceituais no processo de compreensão da natureza do sistema de escrita. Ele continua no nível pré-silábico, demonstrando ainda não compreender que as letras notam sequencialmente a pauta sonora das palavras, porém percebe-se avanço ao pensar a escrita.

A criança utilizou uma quantidade menor de letras e não empregou números em seus registros, demonstrando progressiva compreensão que as letras representam os sons da fala. Há indicações de um possível início da percepção sonora, já que ele percebe e registra o som inicial das palavras PERA e UVA.

Quadro 7 – ESCRITAS DA CRIANÇA LUCAS

Palavras	Registro antes das sessões	Registro após as sessões
	Pré-silábico	Transição do silábico sem valor sonoro para o silábico com valor sonoro
PERA		
TOMATE		
UVA		
PÃO		
PASTEL		
BRIGADEIRO		
FRANGO		

Fonte: Arquivo pessoal, coleta de dados, 2023.

Nas escritas das palavras antes das sessões de jogos da criança, percebe-se o uso de apenas uma letra para a representação da palavra em um estágio inicial do processo de compreensão do SEA, quer dizer, na fase pré-silábica de conceitualização.

Na avaliação diagnóstica após as sessões de jogos, nota-se um significativo avanço conceitual no processo de compreensão da natureza do sistema de escrita alfabética. Lucas se mostrou capaz de segmentar a cadeia sonora da fala em sílabas, representando cada sílaba por uma letra. Há o início da percepção sonora quando observamos, pelo menos, uma letra pertinente em cada palavra, evidenciando a transição da hipótese silábica sem valor sonoro para uma hipótese silábica com valor sonoro.

Destaco algumas considerações que foram anotadas na avaliação diagnóstica e anexadas nos registros da pesquisa: na escrita da palavra PERA, a criança escreve TR, mas, ao realizar a leitura, ela nomeia a letra T como P. O mesmo ocorreu na palavra TOMATE. Ao ler sua escrita BAB ela nomeia a primeira letra B como T. Nestes casos, observa-se a associação da letra ao seu fonema, porém, o mesmo não ocorre na escrita, tendo em vista que não há a consolidação do conhecimento de todas as letras do alfabeto.

4.1.2 Resultado das escritas das crianças do Grupo experimental 2

O Grupo experimental 2 é formado pelas crianças Sérgio, Bárbara, Lívia e Sara. Elas participaram das sessões com os jogos de análise fonológica e do momento de sistematização de escrita. As crianças desse grupo se encontravam nos níveis iniciais do processo de conceitualização da escrita, fase pré-silábica, ao iniciarem as sessões de jogos.

Quanto às características pessoais e relacionais dos sujeitos do Grupo experimental 2, foi possível perceber que Sérgio demonstrou ser uma criança quieta, por vezes dispersa, e com pouca interação no início dos jogos. Contudo, no decorrer do jogo era possível notar sua animação e participação, verbalizando mais seus conhecimentos e, assim, contribuindo com o coletivo. Nas situações de sistematização da escrita, Sérgio mostrava-se inseguro para expor suas reflexões, buscando algumas vezes apoio nas colegas do Grupo.

Bárbara demonstrou ser uma criança animada, participativa, com foco e atenção aos comandos dos jogos. Mostrou-se segura ao expor seus conhecimentos com relação ao SEA, e nos momentos de sistematização apresentava iniciativa para externar seus pensamentos, contestar e repensar suas ideias.

Lívia demonstrou ser uma criança ativa, e que expunha suas dúvidas e pensamentos com muita espontaneidade. Às vezes se mostrava dispersa, se distanciando do assunto do jogo e necessitando da mediação da pesquisadora. Demandava um tempo singular para realizar suas reflexões e dispunha do apoio dos colegas e das intervenções. Lívia se esforçava para corresponder à proposta no momento do jogo e nas sistematizações da escrita.

Sara é uma criança participativa, empolgada e aberta para vivenciar as situações de jogo. Correspondeu bem ao que era proposto em cada sessão, com atenção, reflexão, realizando as conexões das falas e mediações da pesquisadora com o objetivo do jogo. Suas contribuições com o coletivo foram muito significativas. Foi nítido perceber, nas atividades de sistematização, seus conhecimentos e seu progresso na compreensão do SEA.

A seguir apresentamos as escritas das quatro crianças do Grupo experimental 2, antes e após as sessões.

Quadro 8 - ESCRITAS DA CRIANÇA SÉRGIO

Palavras	Registro antes das sessões	Registro após as sessões
	Pré-silábico	Silábico com valor sonoro
PERA	WSEFY	BA
TOMATE	OAS	OAP
UVA	REIL	UFA
PÃO	V+WE	BU
PASTEL	USVPI	AIS
BRIGADEIRO	OEIA	IAEPO
FRANGO	CVMB	FO

Fonte: Arquivo pessoal, coleta de dados, 2023.

As escritas antes das sessões de jogos apresentam elementos do estágio inicial do processo de compreensão do SEA, uma vez que a criança se encontrava na fase pré-silábica de conceitualização. Há registros com letras aleatórias e, sem que pudesse ser percebida, relação

com as palavras ditadas (exceto no caso da palavra TOMATE, em que O e A aparecem no diagnóstico inicial). Sérgio percebe que é com letras que se escrevem palavras, contudo, ainda não demonstra ter compreendido que elas representam sons.

Após as sessões de jogos, verifica-se um significativo avanço conceitual no processo de compreensão do sistema de escrita alfabética. Nota-se a representação de uma letra para cada sílaba com progressiva percepção sonora. Algumas considerações que foram anotadas na avaliação diagnóstica e anexadas nos registros da pesquisa serão destacadas, pois são relevantes: na escrita da palavra PERA, a criança escreve BA, todavia, ao realizar a leitura, Sérgio nomeia a letra B como P. O mesmo ocorreu na palavra UVA. Ao ler sua escrita UFA ele nomeia a letra F como V. Observa-se a associação da letra ao seu fonema, porém, o mesmo não ocorre na escrita, pela não consolidação do conhecimento de todas as letras do alfabeto. Outro aspecto importante a destacar são as trocas P e B, F e V, muito comuns na fase inicial do processo de alfabetização. Nas relações regulares, as crianças podem cometer erros na escrita, pois, de acordo com Soares (2016, p. 298), “não por desconhecimento da relação fonema-grafema, mas por dificuldade na discriminação entre fonemas que, iguais no modo e no lugar de articulação, distinguem-se apenas pelo vozeamento.”

Quadro 9 - ESCRITAS DA CRIANÇA BÁRBARA

Palavras	Registro antes das sessões	Registro após as sessões
	Pré-silábico	Silábico com valor sonoro
PERA	D	PLA
TOMATE	I	OMI
UVA	E	UFA
PÃO	O	PV
PASTEL	T	DSEU
BRIGADEIRO	I	IAEO
FRANGO	F	FO

Fonte: Arquivo pessoal, coleta de dados, 2023.

Nas escritas das palavras antes das sessões de jogos da criança Bárbara, percebe-se o uso de apenas uma letra para a representação da palavra, demonstrando estar no estágio inicial do processo de compreensão do SEA, quer dizer, na fase pré-silábica de conceitualização.

Na avaliação diagnóstica após as sessões de jogos, há um significativo avanço conceitual no processo de compreensão da natureza do sistema de escrita alfabética. Bárbara demonstrou ser capaz de segmentar a cadeia sonora da fala em sílabas, representando cada sílaba por uma letra que corresponde ao som que mais se destaca.

Nota-se na palavra TOMATE a marca da oralidade na última sílaba, quando Bárbara faz uso da vogal I em OMI. Zorzi (2003) justifica o apoio no modo como se fala, pelo fato de a criança ainda não compreender que o modo de escrever as palavras não necessariamente corresponde ao modo de pronunciá-las. Na palavra UVA, há uma possível troca surdo-sonora dos fonemas F e V, quando ela escreve UFA, muito comum no processo inicial de alfabetização e letramento, e que Soares (2016) justifica acontecer não por desconhecimento da relação fonema-grafema, mas por dificuldades na distinção entre fonemas iguais, no modo e lugar de articulação.

Na palavra BRIGADEIRO (IAEO) observa-se a presença marcante das vogais, sendo os sons que mais se destacam na pronúncia da sílaba e letras cujos nomes correspondem ao fonema que representam, algo constatado por Soares quando diz que “as vogais são as únicas letras cujo nome corresponde ao fonema que representam, são os únicos fonemas pronunciáveis (Soares, 2020, p. 97).

Quadro 10 - ESCRITAS DA CRIANÇA LÍVIA

Palavras	Registro antes das sessões	Registro após as sessões
	Pré-silábico	Transição do silábico sem valor sonoro para o silábico com valor sonoro
PERA	P BAN	BA
TOMATE	ENAB	DNP
UVA	UNAM	UM
PÃO	NANER	RB
PASTEL	ABNEM	AE
BRIGADEIRO	NARB	IVDA
FRANGO	NAMA	DA

Fonte: Arquivo pessoal, coleta de dados, 2023.

Nos registros antes das sessões de jogos da Lívia, percebe-se a escolha de letras do próprio nome, o que indica que seu nome é um modelo de referência para as suas escritas e há pouca variedade de letras. Ela se encontrava na fase pré-silábica de conceitualização no início da pesquisa, no processo inicial da compreensão da natureza do sistema alfabético. Há uma percepção de que é com letras que se escrevem palavras, contudo, Lívia ainda não compreende que as letras representam os sons da fala.

Após as sessões com os jogos, é verificado um avanço na escrita e o início do processo de fonetização. Percebe-se uma reflexão maior da criança ao escrever, ao pensar na palavra ditada, pois ela demonstrou ter consciência silábica ao representar, com uma letra, cada sílaba, por isso, denominamos sua fase como silábica. Lívia parece estar em transição da fase silábica sem valor sonoro para a fase silábica com valor sonoro, pois, em algumas palavras, já podemos notar a relação letra/som, como em PERA (BA), UVA (UM) e PASTEL (AE).

Quadro 11 - ESCRITAS DA CRIANÇA SARA

Palavras	Registro antes das sessões	Registro após as sessões
	Pré-silábico	Silábico-alfabética
PERA	PAHURVFO	PERA
TOMATE	GDEHNM	TOMT
UVA	UKT	UVA
PÃO	UDIQF	BAUO
PASTEL	AULT	PASTO
BRIGADEIRO	NLA	BRADO
FRANGO	ENAV	FATO

Fonte: Arquivo pessoal, coleta de dados, 2023.

Antes das sessões de jogos, a criança Sara se encontrava na fase pré-silábica de escrita, apresentando elementos do estágio inicial do processo de alfabetização e letramento, como o uso de letras aleatórias para escrever sem apresentar correspondência sonora. Ela não demonstra percepção quanto ao tamanho da palavra e o número de letras.

Após as sessões de jogos, percebe-se um significativo progresso conceitual na compreensão do sistema de escrita alfabética e da relação letra/som. Sara avançou da fase pré-silábica, para uma transição de uma fase silábica para silábica-alfabética, demonstrando consciência silábica e desenvolvimento na consciência fonêmica.

Nesta fase, há um avanço qualitativo, pois Sara identifica que o som de algumas sílabas pode ser segmentado em mais de um fonema, resultando em um avanço quantitativo, ou seja, a utilização de mais de uma letra para as sílabas. Percebe-se a escrita correta nas palavras PERA e UVA.

4.1.3 Resultado das escritas das crianças do Grupo-Controle

O Grupo-Controle é formado pelas crianças Alan, Santiago, Vitória e Yara. Elas não participaram das sessões com os jogos de análise fonológica, permanecendo em sala de aula. Os registros iniciais foram aplicados em meados de fevereiro e meados de março, e os registros finais no início de julho.

Quadro 12 – ESCRITAS DA CRIANÇA ALAN

Palavras	Registro inicial	Registro final
	Pré-silábico	Pré-silábico
PERA	MLRI	BATAVT
TOMATE	CRTMN	RTAVT
UVA	URMN	URHV
PÃO	THRMA	QRTH
PASTEL	AHWMM	RTHT
BRIGADEIRO	IRTHURT	RTHV
FRANGO	IRHMVMM	RHVUR

Fonte: Arquivo pessoal, coleta de dados, 2023.

Na avaliação diagnóstica inicial, observa-se que a criança utiliza grande parte do espaço para registrar as palavras ditadas, apresenta pouca variação de letras e usa de forma significativa letras do seu próprio nome. Com isso, seu nome é uma referência para as suas escritas. Esta característica fica mais evidente na avaliação final, pois Alan escreve somente com as letras do seu nome, exceto a letra B. Percebe-se, também, uma quantidade menor de letras em seus registros, e uma semelhança entre as escritas nas palavras TOMATE (RTHUT), PASTEL (RTHT) e BRIGADEIRO (RTHU), sugerindo uma repetição da sequência de letras com

alteração de uma letra para diferenciar uma produção da outra, atendendo possivelmente ao critério de variedade de letras.

As escritas de Alan não evidenciaram avanços conceituais no processo de compreensão da natureza do sistema de escrita. Ele continua no nível pré-silábico, contudo, há mudanças no eixo quantitativo e qualitativo, quando Alan demonstra mais controle na quantidade de letras e na variação da posição de letras, sem modificar a quantidade.

Ferreiro (1985) considera que “as crianças dedicam um grande esforço intelectual na construção de formas de diferenciação entre as escritas” (Ferreiro, 1985, p. 10).

Quadro 13 - ESCRITAS DA CRIANÇA SANTIAGO

Palavras	Registro inicial	Registro final
	Pré-silábico	Pré-silábico
PERA	E L U F I H A A	E B
TOMATE	M A S U 2 2 M N 2	A I
UVA	L U E D D 2 2	U A
PÃO	U V A U N U E L	2 U
PASTEL	5 2 2 1 2 E L	0 U
BRIGADEIRO	2 A 1 2 E L	0 0
FRANGO	2 A U E L	2 0

Fonte: Arquivo pessoal, coleta de dados, 2023.

Na avaliação diagnóstica inicial, observamos pouca variação de letras, sem estabelecer relação entre o tamanho das palavras, e com escolhas de letras do próprio nome. Nota-se a sequência final das quatro últimas palavras bem semelhante ao final do seu próprio nome. Outra particularidade é a presença de números em seus registros, demonstrando que a criança ainda não está segura quanto à compreensão de que utilizamos letras para representar a escrita, além

de insegurança em alguns traçados, evidenciando que ainda está em processo de desenvolvimento.

Na avaliação diagnóstica final, as escritas de Santiago não evidenciaram muitos avanços conceituais, porém percebe-se que a criança diminui a quantidade de letras e não mais empregou números em seus registros, o que demonstra progressiva compreensão de que as letras representam os sons da fala em algumas palavras, como em PERA, TOMATE e UVA. Contudo, algumas escritas continuam apresentando semelhanças entre si, com repetição da sequência de letras, no caso das palavras PÃO, BRIGADEIRO E FRANGO (OU), não atendendo ao critério de variedade de letras. Ferreiro (1985) avalia que as crianças, em seu processo inicial, tendem a buscar formas de diferenciação entre suas escritas, que se expressam no eixo quantitativo, grafando uma quantidade mínima de letras (geralmente três), de maneira que a escrita represente algo, e no eixo qualitativo, normalmente, se expressam com uma variação interna necessária, estabelecendo condições para a grafia ser interpretada.

Quadro 14 - ESCRITAS DA CRIANÇA VITÓRIA

Palavras	Registro inicial	Registro final
	Pré-silábico	Silábico com valor sonoro
PERA	IOH	BA
TOMATE	AINO	IOB
UVA	IHOA	UVA
PÃO	PVHA	BAU
PASTEL	ALENH	ATU
BRIGADEIRO	OEI	IFAO
FRANGO	ÁLEH	FOAE

Fonte: Arquivo pessoal, coleta de dados, 2023.

Nos registros da avaliação diagnóstica inicial, Vitória manifestou a necessidade de compor a escrita com letras aleatoriamente, sem atentar-se para as diferenças nos tamanhos das palavras, mas com a percepção de que as letras servem para representar a fala. Mais uma vez, observa-se a presença de letras do nome próprio da criança nas suas escritas.

Nos registros da avaliação diagnóstica final, há um nítido avanço no conhecimento da sensibilização para a relação som/letra, durante suas reflexões, registrando letras com pertinência nas palavras. A partir das características das escritas, considera-se que a criança se encontra no nível silábico com valor sonoro.

Quando observamos as palavras PERA (BA) e PÃO (BAU), percebe-se a possível troca entre as letras P e B, muito comum na fase inicial do processo de alfabetização. Esta troca surdo-sonora ocorre devido à semelhança no modo e no lugar de articulação, sendo distintos apenas pelo vozeamento, como descrito por Soares (2016). Na palavra UVA há uma correspondência grafema/fonema – o que nos faz refletir sobre os fonemas desta palavra, que são mais facilmente pronunciáveis.

Quadro 15 - ESCRITAS DA CRIANÇA YARA

Palavras	Registro inicial	Registro final
	Pré-silábico	Silábico com valor sonoro
PERA	BA	TASM
TOMATE	OA	OAI
UVA	ÓN	UVA
PÃO	NV	EOM
PASTEL	21	AEO
BRIGADEIRO	OA2	IAE
FRANGO	A2Ni	FO

Fonte: Arquivo pessoal, coleta de dados, 2023.

Nota-se, nos registros iniciais, o uso de poucas letras e com predominância das letras do seu próprio nome. Yara se encontra no processo inicial de compreensão do princípio alfabético, na fase pré-silábica de escrita. Há uma percepção de que é com letras que se escrevem palavras, contudo, ainda, não há a compreensão de que as letras representam os sons da fala.

Nos registros finais, percebemos avanços na percepção de “que o que a escrita nota ou registra é a pauta sonora das palavras que falamos” (Morais, 2012, p. 58) e, por isso, a criança escreve relacionando a oralidade e a escrita. Há um progresso conceitual na compreensão da natureza do sistema alfabético. Na maioria dos registros, Yara escreve de forma silábica com valor sonoro, de acordo com a psicogênese da escrita. Ela se tornou capaz de segmentar a cadeia sonora da fala em sílabas, representando cada sílaba por uma letra, fazendo a escolha de letras que correspondem ao som que mais destaca a ela, como na palavra TOMATE (OAI). Yara representa uma letra para cada sílaba, estabelecendo à vogal o valor sonoro pertinente. No caso da escrita I, percebemos a representação da sílaba final TE, porém, com a marca da oralidade, pois, regionalmente, falamos TOMATI.

4.2 COMPARANDO OS RESULTADOS DOS DIFERENTES GRUPOS

4.2.1 Habilidades Fonológicas – CONFIAS

Apresentaremos, a seguir, os resultados iniciais e finais dos testes das habilidades fonológicas das crianças. Como descrito anteriormente, espera-se um progresso no desempenho demonstrado no teste inicial. Como critério de correção, foi considerado um ponto para cada acerto, sabendo-se que cada habilidade havia mais de uma tarefa.

A Tabela 3, na próxima página, apresenta o número de acertos das crianças em cada tarefa realizada, antes e após as sessões e, ao final da Tabela, apresentamos a pontuação total, sendo a máxima de 36 acertos.

Tabela 3 - Resultados individuais do teste inicial (TI) e teste final (TF) das habilidades fonológicas, CONFIAS

CRIANÇA	GRUPO EXPERIMENTAL 1				GRUPO EXPERIMENTAL 2				GRUPO-CONTROLE															
	Alice		Laura		Eduardo		Lucas		Sérgio		Bárbara		Livia		Sara		Alan		Santiago		Vitória		Yara	
	TI	TF	TI	TF	TI	TF	TI	TF	TI	TF	TI	TF	TI	TF	TI	TF	TI	TF	TI	TF	TI	TF	TI	TF
S1 – SÍNTESE	4	3	4	4	1	2	2	4	4	4	4	4	4	4	2	3	4	4	3	3	4	4	4	3
S2 – SEGMENTAÇÃO	4	4	1	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	2	4	4	4	4
S3 – IDENTIFICAÇÃO DE SÍLABA INICIAL	1	4	3	3	0	4	4	4	2	2	4	4	1	2	4	3	2	4	1	1	2	4	2	3
S4 – IDENTIFICAÇÃO DE RIMA	2	4	4	4	0	3	2	2	3	3	4	3	2	2	2	4	3	4	2	0	2	3	2	3
S5 – PRODUÇÃO DE PALAVRA COM A SÍLABA DADA	0	4	1	1	0	3	1	3	3	3	4	4	1	4	3	4	0	1	1	4	4	4	4	4
S6 – IDENTIFICAÇÃO DE SÍLABA MEDIAL	1	2	0	1	0	1	2	3	2	2	3	2	1	1	1	4	2	1	0	2	1	4	1	3
S7 – PRODUÇÃO DE RIMA	3	3	0	1	0	2	0	1	2	3	3	4	0	2	0	2	0	0	0	1	0	2	0	2
S8 – EXCLUSÃO	3	6	0	2	0	1	1	5	3	4	2	5	0	4	0	6	0	0	1	0	3	6	0	3
TOTAL DE ACERTOS	18	30	13	20	5	19	16	26	23	25	28	30	13	23	16	30	15	18	10	13	20	31	17	25
PONTUAÇÃO MÁXIMA: 36																								

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

O total de pontos obtidos no teste final revela que todas as crianças avançaram no desempenho com relação às habilidades fonológicas. Podemos perceber, no exame final, um total de acertos superior ao exame inicial, considerando um relevante avanço. Não podemos desconsiderar que as crianças do Grupo-Controle estão em processo de alfabetização e letramento, e em sala de aula também são expostos ao desenvolvimento de habilidades de análise fonológica e, por isso, também revelam avanços. Entretanto, percebe-se que as crianças que participaram das sessões com os jogos (Grupo experimental 1) e das sessões com jogos e sistematização de escrita (Grupo experimental 2) avançaram mais que as crianças do Grupo-Controle.

Os resultados apresentados na Tabela 3 evidenciaram que as habilidades *S1 Síntese* e *S2 Segmentação* são desenvolvidas pelas crianças com mais facilidade, corroborando a ideia de Soares (2016) de que “a capacidade de divisão em sílabas da cadeia oral da fala – palavras ou frases – manifesta-se, ao contrário, de forma espontânea, desde muito cedo” (Soares, 2016, p. 185). Destacamos Eduardo do Grupo experimental 1 e Sara do Grupo experimental 2 que apresentaram a maior porcentagem no desenvolvimento dessas habilidades, obtendo 39% de avanço em comparação ao teste inicial e final.

Observamos, também, um avanço das crianças do Grupo experimental 1 na habilidade *S5 Produção de palavra com a sílaba dada*; das crianças do Grupo experimental 2 na habilidade *S8 Exclusão*; e da maioria das crianças na habilidade *S7 Produção de rima*.

Segundo Moraes (2019), algumas habilidades de consciência fonológica são necessárias para o avanço na compreensão das propriedades do SEA e nas relações fonema-grafema. Por

isso, trazemos esta discussão na pesquisa, de forma que, ao compreendermos os resultados, possamos promover propostas de ensino que desafiem as crianças a pensarem sobre as palavras e suas partes orais. No próximo tópico, apresentaremos e analisaremos os registros escritos e as reflexões metalinguísticas expressas pelas crianças.

4.2.2 Avaliações Diagnósticas e Reflexões Metalinguísticas

Retomamos as perguntas que nortearam a análise dos resultados e que foram apresentadas na Introdução deste trabalho. As discussões que serão apresentadas buscam contribuir para estudos sobre a compreensão do sistema de escrita alfabética pelas crianças em situações de jogos de análise fonológica e sistematização de escrita, considerando suas hipóteses de escrita e suas reflexões metalinguísticas. Para isso, analisamos os resultados das avaliações diagnósticas, realizamos a comparação dos resultados dos diferentes Grupos e buscamos identificar possíveis avanços e reflexões ocorridas entre os participantes, evidenciadas no processo de pesquisa-intervenção.

Apresentaremos, deste modo, o perfil do grupo das crianças quanto ao desenvolvimento da escrita nos exames inicial e final. Apesar de uma classificação favorecer a análise, consideramos algumas especificidades no processo de desenvolvimento da compreensão do sistema de escrita de cada uma delas e mostraremos alguns avanços qualitativos no percurso de realização do jogo e sistematização.

Podemos observar que os resultados apresentados nos Quadros 16, 17 e 18 evidenciam avanços das hipóteses de escrita, principalmente do Grupo experimental 1 e do Grupo experimental 2.

Apesar disso, percebe-se que no Grupo 1 uma criança se manteve na fase pré-silábica e no Grupo 2 todas as crianças avançaram em suas hipóteses de escrita, conforme Quadro 16, na página a seguir:

Quadro 16 - Classificação das crianças do Grupo experimental 1, quanto aos níveis conceituais de escrita na avaliação diagnóstica inicial e final

GRUPO EXPERIMENTAL 1 – SEM SISTEMATIZAÇÃO								
	ALICE		LAURA		EDUARDO		LUCAS	
	INICIAL	FINAL	INICIAL	FINAL	INICIAL	FINAL	INICIAL	FINAL
	PRÉ-SILÁBICO	SILÁBICO-ALFABÉTICA	PRÉ-SILÁBICO	TRANSIÇÃO DO PRÉ-SILÁBICO PARA SILÁBICO COM VALOR SONORO	PRÉ-SILÁBICO	PRÉ-SILÁBICO	PRÉ-SILÁBICO	TRANSIÇÃO DO SILÁBICO SEM VALOR SONORO PARA O SILÁBICO COM VALOR SONORO
PERA	BIK	BLRA	IOESA	PRA	PNWEUOI	PEAR	D	TR
TOMATE	UIU	TOT	TNIPSI	TDPA	ODAVDU	SDEU	A	BAB
UVA	OILIV	UNA	UISAPDB	VVA	NUCHBGO	UEN	U	LVA
PAO	BILA	BAU	ISFOBR	BOT	ARUFAQE	CAMR	I	BU
PASTEL	EIS	BATAU	EAMUIS	TDIO	BEIDRPNJ	SVLV	N	OU
BRIGADEIRO	EID	BIDRA	TFMUNS	PAIS	GAEO	LVBCEW	I	IKAB
FRANGO	IVA	FARCU	IEVSAIRP	AASIO	DIRADDAW	BULJCCAE	M	BO

Fonte: Arquivo pessoal, coleta de dados, 2023.

Quadro 17 - Classificação das crianças do Grupo experimental 2, quanto aos níveis conceituais de escrita na avaliação diagnóstica inicial e final

GRUPO EXPERIMENTAL 2 – COM SISTEMATIZAÇÃO DE ESCRITA								
	SÉRGIO		BÁRBARA		LÍVIA		SARA	
	INICIAL	FINAL	INICIAL	FINAL	INICIAL	FINAL	INICIAL	FINAL
	PRÉ-SILÁBICO	SILÁBICO COM VALOR SONORO	PRÉ-SILÁBICO	SILÁBICO COM VALOR SONORO	PRÉ-SILÁBICO	TRANSIÇÃO DO SILÁBICO SEM VALOR SONORO PARA O SILÁBICO COM VALOR SONORO	PRÉ-SILÁBICO	SILÁBICO-ALFABÉTICA
PERA	WSEFY	BA	D	PLA	PBAN	BA	PAHURVFO	PERA
TOMATE	OKS	OAP	I	OMI	ENAB	DND	GOEHMM	TOMT
UVA	REIL	UFA	E	UFA	UNAM	UM	URT	VVA
PÃO	V+WE	BU	O	PU	NANER	RB	UDIQF	BAVO
PASTEL	USVPI	AIS	T	OSEU	ABNEM	AE	AULT	PASTO
BRIGADEIRO	OEIA	IAEPO	I	IAEO	NARBP	IVDA	NLA	BRADO
FRANGO	CVMB	FO	F	FO	NAMA	DA	ENAV	FATO

Fonte: Arquivo pessoal, coleta de dados, 2023.

Quadro 18 - Classificação das crianças do Grupo-Control, quanto aos níveis conceituais de escrita na avaliação diagnóstica inicial e final

GRUPO CONTROLE								
	ALAN		SANTIAGO		VITÓRIA		YARA	
	INICIAL	FINAL	INICIAL	FINAL	INICIAL	FINAL	INICIAL	FINAL
	PRÉ-SILÁBICO	PRÉ-SILÁBICO	PRÉ-SILÁBICO	PRÉ-SILÁBICO	PRÉ-SILÁBICO	SILÁBICO COM VALOR SONORO	PRÉ-SILÁBICO	SILÁBICO COM VALOR SONORO
PERA	MLRI	BATAVT	ELUEFA	EBIOH	BA	BA	TASM	
TOMATE	ORTMN	RTHT	MASUQMN	AI	AINO	90I	OAI	
UVA	URMN	URHU	LUEDDN	UA	IHOA	LVA	ON UVA	
PÃO	THRM	BRTH	UVAUNUE	OU	PNHA	BAU	NV EOM	
PASTEL	AHWMN	RTHT	GAMDEL	OU	ALENH	ATU	2I AEO	
BRIGADEIRO	IRTHURT	RTHV	2A12EL	OD	DEI	I7AO	0A2 IAE	
FRANGO	IRHMVMV	RHUR	2AUE L	OU	ÁLEH	70A2	2N FO	

Fonte: Arquivo pessoal, coleta de dados, 2023.

Ao analisarmos o Grupo experimental 1, crianças que vivenciaram as sessões apenas com os jogos de análise fonológica alcançaram uma progressão na conceitualização de escrita, com destaque para Alice, que avança do nível pré-silábico para o nível silábico-alfabético. Laura e Lucas começaram a estabelecer progressiva relação entre oralidade e escrita, buscando corresponder a escrita com a quantidade de sílaba percebida na palavra falada, ora sem correspondência com as propriedades sonoras, ora utilizando letras com valores sonoros correspondentes à sílaba. Mesmo no caso de Eduardo, que permaneceu na fase pré-silábica, observa-se um progresso na qualidade da sua escrita, quando representa as palavras do teste final com maior reflexão sobre a quantidade de letras e na compreensão de que as letras são formas gráficas e que registram algo – como constatado na análise das escritas das palavras PERA (PCAR) e UVA (UEM). Reiterando o que foi descrito no item anterior (4.2.1) desta pesquisa, quanto à consciência fonológica, Eduardo fez grandes avanços entre o teste inicial e o teste final, com um salto de cinco acertos para 19 acertos, sendo a maior porcentagem de avanço juntamente com a Sara, do Grupo experimental 2.

No Grupo experimental 2, que vivenciou as sessões de jogos e a sistematização de escrita, percebeu-se que todas as crianças apresentaram avanços na conceitualização da escrita, também com destaque para Sara, pré-silábica antes das sessões, passando para a fase silábica-

alfabética ao final das sessões. Sérgio e Bárbara começaram a reconstruir suas ideias com relação à natureza do sistema de escrita alfabética, percebendo e registrando o segmento silábico, e buscando estabelecer as correspondências sonoras. Lívia se apresenta em transição em seu processo, quando observamos as escritas das palavras PERA (BA), UVA (UM), PASTEL (AE) e BRIGADEIRO (IVDA) e percebemos que ora estabelece valor sonoro a sílaba, ora faz a representação com letras sem correspondência sonora.

Nos dois Grupos experimentais, observa-se que, além dos jogos que traziam reflexões fonológicas, as crianças vivenciaram momentos de mediações e interações durante toda a sessão. Essa circunstância oportunizou trocas colaborativas entre o Grupo, reflexões metalinguísticas e, assim, provável desenvolvimento de habilidades metafonológicas. Podemos constatar a riqueza deste momento de aprendizagem em um pequeno trecho da transcrição do jogo Roleta Silábica:

[Sara roda a roleta]

Sara: P e E

Pesquisadora: Como eu leio esta sílaba?

Bárbara: P e A

Bárbara e Sara: PE

Pesquisadora: PE

Pesquisadora: Tem alguma palavra com a sílaba PE no meio?

Todos: Não.

Pesquisadora: Será que não?

Sara: Ba, ba... [Olha para sua cartela e vai oralizando as palavras]

Bárbara: Ra-po-sa

Sara: Tem! Ta-pe-te. PE no meio. [Sara coloca uma tampinha em cima da imagem]

No Grupo-Controle, de crianças que não participaram das sessões com os jogos, também observamos avanços em suas reflexões metalinguísticas e em seus registros escritos. O dado mostra que o fato de as crianças estarem imersas em contextos de promoção da alfabetização, mobiliza a aprendizagem da língua escrita. Contudo, percebemos que as correspondências grafofonêmicas do Grupo-Controle foram inferiores com relação às crianças dos Grupos experimentais 1 e 2. Ou seja, após as avaliações finais, duas crianças permaneceram no nível pré-silábico de escrita, tendo os dois Grupos experimentais apresentado maior relação letra/som em suas escritas do que o Grupo-Controle, corroborando com a proposta da pesquisa de inserir, em sala de aula, práticas e recursos educativos que favoreçam o avanço na compreensão do SEA e na reflexão sobre a língua escrita.

Diante de tais considerações, percebemos que as crianças que participam das sessões com os jogos de análise fonológica e sistematização de escrita mostraram um avanço maior, no que tange às correspondências pertinentes entre letra/som em suas escritas, do que as crianças que participaram somente das sessões com os jogos, e essas avançaram mais do que as crianças do Grupo-Controlado que não participaram das sessões com os jogos. Pode-se concluir que o fato de os dois Grupos experimentais terem participado dos momentos de reflexão durante os jogos de análise fonológica possibilitou o avanço dos participantes. Contudo, é interessante perceber que as reflexões feitas no momento da sistematização da escrita possibilitaram um tempo maior para as reflexões metalinguísticas e, conseqüentemente, melhor qualidade em suas escritas.

Argumentamos, a partir dessas colocações, sobre a importância do trabalho em sala de aula, ao oportunizar um ambiente para as crianças expressarem suas ideias, testarem suas hipóteses, construir seus pensamentos e refletirem coletivamente, em contextos de mediação e interação, com análise das relações grafofônicas.

Por isso, analisamos elementos presentes nos registros escritos das crianças, verificados a partir de comparações entre participantes de diferentes Grupos que se encontram na mesma fase de conceitualização da escrita, porém, que apresentaram diferenças qualitativas. Queremos enfatizar que esta classificação não deve ser compreendida de forma fechada, pois também é importante observar outros elementos nos registros e nas reflexões das crianças ao escrever. Considerando-se este aspecto relevante e que reflete sobre o nosso questionamento acerca da ação da sistematização de escrita no avanço das crianças, apresentamos as considerações a seguir:

Algumas escritas da Alice (Grupo 1) e Sara (Grupo 2), que dentro de uma classificação ampla se encontram na fase silábica-alfabética, em uma análise mais qualitativa das escritas, percebe-se que há diferenças nos avanços de uma para outra. Devemos considerar que Sara teve maiores chances para explorar as relações letra/som, por ter participado dos momentos de sistematização de escrita e, portanto, mais possibilidades de pensar sobre as letras correspondentes.

Percebe-se, pelos registros, que Sara estabeleceu mais correspondências favoráveis entre os fonemas e grafemas como, por exemplo, na palavra PERA, em que faz quatro correspondências pertinentes, enquanto Alice realiza duas correspondências letra/som adequadas, após as sessões. Nas outras palavras, Sara também realiza mais correspondências apropriadas – o que torna sua escrita mais próxima da escrita padrão.

Quadro 19 – Comparação qualitativa dos registros escritos de Alice e Sara

Palavras	Grupo experimental 1	Grupo experimental 2
	Alice Silábico-alfabética	Sara Silábico-alfabética
PERA	BLRA	PERA
TOMATE	TOT	TOMT
PASTEL	BATAU	PASTO

Fonte: Arquivo pessoal, coleta de dados, 2023.

Considerando-se o potencial do momento de sistematização da escrita para estes avanços, apresentamos, a seguir, um trecho em que Sara reflete sobre as correspondências no momento após a realização do jogo Bingo dos Sons Iniciais:

Pesquisadora: [Expõe na mesa letras móveis de um alfabeto para as duplas Sara e Lívia, Sérgio e Bárbara]. Vocês vão usar as letras para tentar escrever a palavra MALA.

Sara: MA... LA...

Lívia: MALA. Pode fazer? [Se direciona a pesquisadora]

Pesquisadora: Pode. Pensem juntos. Como a gente escreve MALA?

Lívia: É o A. [Pega a letra A]

Sara: Olha! É o MA [Pega a letra M e coloca próxima a letra A]

Lívia: Ahhh... perfeito. [Lívia coloca AM]

Sara: Não! Primeiro é o M. MALA. [Lívia muda a posição da letra para MA]

Lívia: Pronto!

Sara: MALA.

Lívia: Bora ver se o L conta. O L conta? [Pergunta para a Sara]

Sara: É. Conta. MALA [fica repetindo a palavra oralmente]

Lívia: [Coloca o L após a letra A (MAL), depois muda a posição (LMA)]

Sara: Tipo assim.

Lívia: Não. O L fica depois do A. [Reorganiza as letras MAL]

Sara: MALA. Começa assim, MA, aí vai o A, depois... [Lívia interrompe]

Lívia: U. O u. [Pega a letra U e coloca na posição antes da letra M (UMAL)]

Sara: MAL... [Olha para a palavra, ia dizer MALA, porém ao ver a letra U muda a articulação da boca dizendo MALU... depois volta para o som do A.. AAAA]. Não! M primeiro. Tem que colocar o A. [Sara tira a letra U].

Lívia: Mala só tem duas palavras. MA – LA [Levanta dois dedos. Tira todas as letras e deixa só a letra M ao centro]

Sara: Não.

Lívia: Tem sim. MA – LA [Aponta o dedo para a letra M e para a mesa insinuando que deveria ter mais uma letra, depois olha para a pesquisadora]

Sara: MALA começa com MA. E depois vem o L.

[Lívia acrescenta a letra A]

Lívia: Minha filha! São só duas palavras. Você não sabe não? São só duas? [Olha para a pesquisadora]

Pesquisadora: O que vocês acham? Leia a palavra de vocês.

[Sara aponta para o M e depois o A dizendo MA-LA. Livia fala oralmente MA-LA. Sara cochicha no ouvido da Livia que pega a letra L e acrescenta na palavra, formando: MAL]

Livia: A gente acabou.

Na interação acima, percebemos as reflexões e a colaboração entre as crianças a todo momento. Sara apresenta a necessidade de utilizar mais de uma letra para compor as sílabas e a palavra, realizando experimentações com o sistema de escrita alfabética como, por exemplo, ao ficar repetindo (oralmente) a palavra MALA, busca identificar os grafemas correspondentes, e ao sugerir mudar a posição das letras AM para MA e acrescentar a letra L. Sara apresentou mais correspondências fonema-grafema do que Livia. Percebemos, deste modo, como são ricos os momentos em que as crianças podem refletir mais sobre as relações grafofônicas de forma a trazer conflito cognitivo e, conseqüentemente, avanço em suas hipóteses e na qualidade das suas escritas.

Outro exemplo encontra-se no Quadro 20, a seguir, e refere-se à Laura e Bárbara, ambas conceituadas como silábicas com valor sonoro ao final das sessões, a fim de observarmos os avanços qualitativos em suas escritas:

Quadro 20 – Comparação dos registros escritos de Laura e Bárbara após as sessões

Palavras	Grupo experimental 1	Grupo experimental 2
	Laura Transição do pré-silábico para o silábico com valor sonoro	Bárbara Silábico com valor sonoro
PERA	PRA	PLA
TOMATE	TDPA	OMI
PASTEL	TDIO	DSEU

Fonte: Arquivo pessoal, coleta de dados, 2023.

A partir da tabela 20 observamos o avanço das duas crianças em suas hipóteses de escrita. Laura apresenta três correspondências letra/som no registro da palavra PERA, demonstrando um progresso em sua escrita. O fato das crianças dos grupos experimentais 1 e 2 terem participado das sessões com os jogos possibilitou um momento coletivo para reflexão sobre os aspectos fonológicos, e assim, maior contribuição para esses avanços. Destaco também para os avanços expressivos nas reflexões apresentadas por Bárbara que participou da

sistematização de escrita e que realizou mais correspondências pertinentes. Podemos perceber nas palavras TOMATE, três correspondências letra/som adequadas (OMI), sendo uma letra para cada sílaba e com a representação da sílaba 'TE' com a letra I demonstrando influência da oralidade, e na palavra PASTEL, também realizou três correspondências adequadas. A diferença entre a escrita e apropriações das crianças também se faz presente quando observamos interessantes reflexões ocorridas no momento da sistematização da escrita no jogo Batalha de Palavras vivenciado pela Bárbara:

Pesquisadora: Eu quero que vocês pensem juntos como escrevemos a palavra SAPO. Sapo tem quantas sílabas mesmo?

Bárbara: SA-PO. Dois. [Levanta dois dedos]

Sara: Dois.

Pesquisadora: Vocês vão organizar essas sílabas colocando na ordem da palavra SAPO. [Coloca sílabas móveis no centro da mesa]. Que ordem ficam essas sílabas?

[Sara puxa a sílaba SA para mais perto, Bárbara balbucia 'SA-PO' e Sérgio coloca o dedo em cima da sílaba SA]

Sara: SA [Repete a sílaba oralmente]

Pesquisadora: Qual sílaba vem primeiro?

Bárbara: Essa! [Entrega a sílaba SA]

Pesquisadora: O que está escrito aqui?

Sara: SSSS... [Faz o som do S]

Bárbara: SA.

Pesquisadora: E a outra sílaba?

Sara: SA-PO.

Sérgio: Pega a sílaba PO.

Sara: Aqui, ó! Desse lado. [Apontando para o espaço depois do SA]

Pesquisadora: Agora vamos escrever a palavra GALINHA. Separa em sílabas pra mim.

Crianças: GA-LI-NHA [Bárbara vai levantando um dedo para cada sílaba falada]

Pesquisadora: Agora organizem as sílabas para formar a palavra GALINHA. [Coloca as sílabas móveis no centro]

[Bárbara pega a sílaba GA]

Sara: H. [Não encontrando a letra, pega a sílaba GA da mão da Bárbara e coloca no centro. Ao lado coloca a sílaba NHA]

[Lívia acrescenta a sílaba LI antes da sílaba formando a palavra LIGANHA]

Pesquisadora: Será que é assim?

Sara e Lívia: Não!

[Sara pega a sílaba LI e posiciona no final formando a palavra GANHALI]

Bárbara: Não! É assim ó. [Troca as sílabas NHA e LI de lugar formando GALINHA].

Pesquisadora: Acabou?

Crianças: Sim.

Pesquisadora: Leiam pra mim.

Bárbara: GA-LI-NHA [colocando um dedo em cada sílaba correspondente].

Diante disso, achamos pertinente ressaltar a importância desse tempo a mais para a criança realizar reflexões sobre a língua escrita em um momento como a sistematização da

escrita. Por fim, trazemos as escritas de Lucas e Sérgio que também estão na fase silábica com valor sonoro, ora com representações sem valor sonoro.

Quadro 21 – Comparação qualitativa dos registros escritos de Lucas e Sérgio

Palavras	Grupo Experimental 1	Grupo Experimental 2
	Lucas Transição do silábico sem valor sonoro para o silábico com valor sonoro	Sérgio Silábico com valor sonoro
PERA	TR	BA
TOMATE	BAB	OAP
PASTEL	OU	AIS
BRIGADEIRO	IKAB	IAEPO
FRANGO	BO	FO

Fonte: Arquivo pessoal, coleta de dados, 2024.

Na escrita de Lucas, fica evidente sua capacidade em segmentar a cadeia sonora da palavra em sílabas, utilizando uma letra para cada representação silábica – o que revela sua consciência de que a palavra é constituída de segmentos sonoros representados por letras. Lucas já demonstra estar no processo de fonetização, quando apresenta algumas correspondências sonoras. Morais (2012) ressalta que, para chegar a este estágio, as crianças precisam desenvolver uma série de habilidades metafonológicas.

É possível notar uma qualidade maior na escrita de Sérgio, ao realizar mais correspondências letra/som, como observa-se, claramente, nas palavras TOMATE, PASTEL, BRIGADEIRO e FRANGO. Estes avanços qualitativos nos fazem refletir sobre a ação da sistematização da escrita no processo de aprendizagem das crianças, que parece ter contribuído para que Sérgio apreendesse algumas correspondências letra/som.

Diante disso, os avanços nas hipóteses de escrita revelam a importância do desenvolvimento da consciência fonológica e das reflexões metalinguísticas para o processo de apropriação da escrita. Os dados indicam como momentos de jogos de análise fonológica podem promover aprendizagem colaborativa, expressão de ideias, conflitos cognitivos, confirmação de hipóteses em contexto de mediações e interações. Sobretudo, se considerarmos que os momentos não são circunscritos apenas ao período em que está se realizando o jogo,

mas que podem ser planejados, pelo docente, outros tempos e espaços pós-jogo, para as crianças terem oportunidade de refletir sobre a escrita do repertório de palavras que compõem os jogos, desenvolvendo a consciência fonêmica. Além disso, a partir de uma análise mais detalhada das escritas das crianças, revela-se a importância de o docente não classificar os estudantes apenas em “caixinhas” fechadas das hipóteses da escrita, uma vez que há avanços e aprendizagens que estão evidenciados em reflexões trazidas por eles e em outros aspectos da escrita.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na perspectiva de novas propostas de alfabetização e letramento, que atendam às especificidades das crianças e que as considerem como sujeitos ativos e protagonistas de seu processo de aprendizagem, buscamos aprofundar a discussão da temática e identificamos os jogos de alfabetização como uma importante ferramenta para promover as reflexões metalinguísticas necessárias para a apropriação do sistema de escrita alfabética e que, portanto, podem ser inseridos de forma eficaz na sala de aula, pelas professoras alfabetizadoras.

O recorte da pesquisa se deu em turmas do 1º ano do Ensino Fundamental, crianças de 6 anos de idade, e nosso foco voltou-se para os resultados das escritas e as reflexões metalinguísticas, tendo como objetivo principal analisar o desenvolvimento da compreensão do sistema de escrita alfabética das crianças que participaram de sessões com jogos de análise fonológica, sendo o Grupo experimental 1 sem a sistematização de escrita, e o Grupo experimental 2 com a sistematização de escrita após o jogo A metodologia de pesquisa-intervenção nesses diferentes agrupamentos proporcionou interações e mediações com pequenos grupos, possibilitando o diálogo entre as crianças. E, mais especificamente, para o Grupo experimental 2, a oportunidade de refletirem sobre as palavras no momento de sistematização escrita, após a realização do jogo.

Para responder à primeira pergunta proposta nesta investigação – “Será que as crianças que participarem de sessões de intervenções com jogos de análise fonológica avançarão em suas hipóteses sobre a escrita alfabética?” – podemos afirmar que sim. As análises realizadas e os dados obtidos demonstraram que as crianças dos Grupos experimental 1 e 2 avançaram mais, em seu processo de conceitualização da escrita, do que aquelas do Grupo-Controle. É interessante perceber como as crianças se apropriaram da importância de sempre refletirem sobre o que é proposto numa perspectiva de colaboração uns com os outros. Em cada sessão, elas se posicionavam diante das reflexões fonológicas, expondo suas ideias e percepções, ao mesmo que em ouviam os colegas e repensavam suas hipóteses. As mediações também foram um estímulo para cada criança, possibilitando avanço em seus processos.

Quanto à segunda pergunta proposta nesta pesquisa – “Haverá diferenças no avanço das hipóteses entre um grupo de crianças que participarem de sessões com jogos e outro que participarem de sessões com jogos que envolverão um momento de sistematização com a presença de escrita?” – também podemos afirmar que sim. As crianças do Grupo experimental 2 apresentaram mais correspondências pertinentes entre letra/som, com relação às crianças do

Grupo-Controle, corroborando a perspectiva de que a sistematização de escrita, ou seja, realizar a exploração das correspondências grafofônicas após o momento do jogo, potencializa as aprendizagens para a apropriação do SEA. Este estudo também confirma os apontamentos de Soares (2016), quando avalia que, em momentos como o de sistematização escrita, a criança poderá estabelecer correspondências ao relacionar letras da palavra escrita aos seus sons pertinentes, favorecendo o seu desenvolvimento, e o estudo de Morais (2019), que atesta que as crianças avançam de forma mais eficaz quando oportunizamos tempo para que pensem as sequências sonoras que as letras correspondem e quais letras notam tais sequências.

É válido destacar que as crianças, inclusive as do Grupo-Controle, avançaram em seus conhecimentos, pois estão em processo de apropriação da língua escrita e imersas em práticas de alfabetização e letramento em sala de aula, com a professora regente. Este fator interfere, positivamente, no processo de aprendizagem do sistema de escrita alfabética. Ressaltamos também que, após a finalização da pesquisa, realizamos as sessões de jogos com as crianças do grupo-controle.

Outro aspecto de constatação diz respeito à relevância do uso dos diferentes jogos, que mobilizaram diferentes habilidades fonológicas. Conforme apresentado na fundamentação teórica desta Dissertação, a consciência fonológica tem diferentes aspectos e envolve múltiplas habilidades, sendo importante oportunizar às crianças uma “constelação” de habilidades, conforme afirmado por Morais (2014), para o desenvolvimento e o avanço na hipótese alfabética de escrita. Os jogos propostos exploraram, desde a comparação do tamanho de palavras à consciência dos fonemas, e proporcionaram às crianças diferentes níveis de complexidade de habilidades fonológicas. As habilidades mobilizadas em determinado jogo eram essenciais para o jogo seguinte. Pelos resultados do teste CONFIAS, foi possível constatar que as crianças apresentaram um significativo avanço no desenvolvimento de diferentes habilidades de consciência fonológica.

Diante das experiências vivenciadas com os Grupos, foi possível identificar a motivação que as crianças apresentavam nas sessões com os jogos e na forma como elas se posicionavam diante das discussões, expondo suas ideias e percepções sobre a escrita de palavras. As reflexões, diálogos e trocas no momento do jogo e da escrita colaborativa são fatores que demonstram o desenvolvimento de análise fonológica em situação de jogo.

Além de contribuir com as pesquisas no campo da alfabetização, buscamos com esta investigação contribuir com as práticas de ensino em sala de aula, ao fornecer elementos teóricos e metodológicos sobre recursos pedagógicos, como o uso de jogos como ferramentas

para potencializar as reflexões e estratégias de escrita das crianças em processo de alfabetização e letramento. Os resultados nos possibilitam inferir que estimular a reflexão sobre o SEA, bem como as mediações do adulto e a colaboração entre as crianças são fundamentais para propiciar avanços no processo de aquisição da escrita. Ademais, podemos afirmar que o uso planejado dos jogos e de atividades decorrentes deles, que intente atender crianças em diferentes fases do processo de apropriação do SEA, contribuem positivamente para o desenvolvimento da aprendizagem da escrita.

Por fim, afirmamos que estudos sobre o processo de apropriação do princípio alfabético são imprescindíveis para fortalecer o campo da alfabetização no Brasil, e subsidiar a formação de professores e suas práticas pedagógicas em sala de aula. A pesquisa apresenta uma quantidade relevante de dados – que pode e deve ser aprofundada – como, por exemplo, as transcrições, as interações das crianças durante as sessões de jogos, a mediação da pesquisadora, as atividades de sistematização de escrita e, por isso, sugerimos a realização de novos estudos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES MARTINS, Margarida; SILVA, Cristina. *Phonological abilities and writing among Portuguese preschool children*. **European Journal of Psychology of Education**, n. 21, p. 163-182, 2006. Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/225680732> Phonological abilities and writing among_Portuguese preschool children. Acesso em: 20 set. 2022.
- ALVES MARTINS, M.; SILVA, C. The impact of invented spelling on phonemic awareness. *Learning and Instruction*, 16 (1), 41-56. 2006.
- ARAÚJO, Liane Castro. Jogos como recursos didáticos na alfabetização: o que dizem e fazem as professoras. **Educação em Revista**, Belo Horizonte/MG, v. 36|, e220532, 2020.
- ARAÚJO, Liane Castro. A dimensão material da ação e formação de alfabetizadores. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro/RJ, v. 13, n. 27, maio/ago., 2018.
- ARAÚJO, Liane Castro. Jogos e materiais pedagógicos na alfabetização e a dimensão material da ação docente. *In: III CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO - CONBALF*, **Anais**, Vitória/ES, 2017, p. 390-399.
- BEZERRA, Valéria Suely Simões Barza. **Jogos de análise fonológica: Alguns percursos na interação de duplas de crianças**. 2008. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife/PE, 2008.
- BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Alves (org.) *et al.* **Jogos de Alfabetização: manual didático**. Ministério da Educação/CEEL/UFPE. Brasília/DF: Editora Universitária, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Jogos do Projeto Trilhas**. Brasília/DF: MEC - CEDAC - Instituto Natura, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Jogos de Alfabetização: manual didático**. MEC - CEEL - UFPE. Recife/PE: Editora Universitária, 2009.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo/SP: Scipione, 1997.
- COIMBRA, Cecília Maria Bouças. Os Caminhos de Lapassade e da Análise Institucional: uma Empresa Possível. **Revista do Departamento de Psicologia da UFF**, Rio de Janeiro/RJ, v. 7, n. 1, 1995.
- DIAS, Julice; BHERING, Eliana. A interação adulto-crianças: foco central do planejamento na educação infantil. **Revista Contrapontos**, Itajaí/SC, v. 4, n. 1, jan./abr., 2004.
- FERREIRO, Emilia. **Relações de (in)dependência entre oralidade e escrita**. Porto Alegre/RS: Artmed, 2004.
- FERREIRO, Emilia. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. **Cad. Pesq.**, São Paulo/SP, n. 52, p. 7-17, 1985.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre/RS: Artmed, 1999.

FREITAS, Gabrielle Coelho. Sobre a Consciência Fonológica. *In*: LAMPRECHT, Regina Ritter. **Aquisição Fonológica do Português**: Perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia. Porto Alegre/RS: Artmed: 2004.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo/SP: Cortez, 2017.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. **Jogos infantis**: o jogo, a criança e a educação. 18. ed. – Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

KRAMER, Sonia. **Alfabetização, leitura e escrita**: formação de professores em curso. São Paulo/SP: Ática, 2010.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges; LEITE, Tania Maria Rios. Jogos: alternativas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando?). *In*: MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges; LEAL, Telma Ferraz (org.). **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte/MG: Autêntica, p. 111-131, 2005.

LEAL, Telma Ferraz; SILVA, Alexandre (orgs.). **Recursos didáticos e ensino da Língua Portuguesa**: computadores, livros...e muito mais. Curitiba/PR: CRV, 2011.

LEAL, Telma Ferraz *et al.* **Jogos de alfabetização**. Recife/PE: Editora Universitária UFPE/MEC, 2009.

MEIRIEU, Philippe. **O cotidiano da escola e da sala de aula**: o fazer e o compreender. Porto Alegre/RS: Artmed, 2005.

MIRANDA, Mariana Rocha Eller. **Letras móveis na alfabetização: reflexões sobre as possibilidades de uso em sala de aula**. 2024. Dissertação em andamento (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG, [s.d.].

MONTUANI; Daniela Freitas Brito. O Laboratório de Alfabetização e Letramento (LAL/CEALE/UFMG) como estratégia para formação inicial de professores. *In*: ARAÚJO, Liane *et al.* (Org.). **Alfabetização**: saberes docentes, recursos didáticos e laboratórios formativos. Curitiba/PR: CRV, 2022.

MOOJEN, Sônia *et al.* **Consciência Fonológica**: Instrumento de Avaliação Sequencial. São Paulo/SP: Casa do Psicólogo, 2003.

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na Educação Infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte/MG: Autêntica Editora, 2019.

MORAIS, Artur Gomes de. Consciência fonológica na alfabetização. *In*: **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte/MG: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

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

NASCIMENTO, Noêmia Fabíola Costa. **A resolução de problemas de estrutura aditiva por crianças da educação infantil: o uso de jogos e problemas escolares**. 2007. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife/PE, 2007.

PRADO, Luciana Augusta Ribeiro do. **Alfabetização em jogo: o uso dos jogos digitais no desenvolvimento da consciência fonológica para aprendizagem do sistema de escrita alfabética**. 2021. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2021.

RESENDE, Valéria Barbosa; MONTUANI, Daniela Freitas Brito. A mediação pedagógica na escrita inventada de crianças no processo de alfabetização: palavras com estrutura silábica CVC e CV nasal. **Educação em Revista**, Belo Horizonte/MG [Dossiê Alfabetização e Letramento no Campo Educacional], v.36, e225423, 2020.

ROCHA, Maria Lopes de; AGUIAR, Kátia Faria de. Pesquisa-Intervenção e a Produção de Novas Análises. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília/DF, v. 23, n. 4, p. 64-73, 2003.

SANTIAGO, Flávia Solvelino; SOUTO, Kely Cristina Nogueira. A contribuição dos jogos no desenvolvimento da leitura e escrita de crianças. **Revista Retratos da Escola**, Brasília/DF, v. 15, n. 33, p. 1015-1030, set./dez. 2021.

SILVA, Alexsandro da. Jogos de Alfabetização. *In: Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte/MG: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

SILVA, Daniella Cavalcante. **Jogos pedagógicos: uma prática de alfabetização e letramento**. 2015. 112 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade de Pernambuco, Recife/PE, 2015.

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

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

SOMMERHALDER, Aline; ALVES, Fernando Donizete. **Jogo e a Educação da Infância: muito prazer em aprender**. Curitiba/PR: CRV, 2011.

SOUZA, Aline Gomes de; SILVA, Alexsandro da. Orientações pedagógicas em jogos de alfabetização: sugestões de Encaminhamentos a serem realizados antes dos jogos. *In: XXV EPEN. Anais, REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL NORDESTE*, Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, Salvador/BA, 2020.

SOUZA, Aline Gomes SILVA. Alexsandro da. A produção acadêmica e científica sobre jogos de alfabetização (2013-2019). PIBID. *In: V CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO. Anais*, Belo Horizonte/MG, 2019.

SOUZA, Maria José Francisco de *et al.* A constituição do Laboratório de Alfabetização e Letramento (LAL/CEALE/UFMG) como ação de extensão em tempos de pandemia. *In:* ARAÚJO, Liane *et al.* (Org.). **Alfabetização: saberes docentes, recursos didáticos e laboratórios formativos.** Curitiba/PR: CRV, 2022.

SPINILLO, Alina Galvão; LAUTERT, Síntria Labres. Pesquisa-intervenção em Psicologia do desenvolvimento cognitivo: Princípios metodológicos, contribuição teórica e aplicada. *In:* CASTRO, Lucia Rabelo de; BESSET, Vera Lopes (org.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude.** Rio de Janeiro/RJ: NAU, 2009.

TAILLE, Yves de La; DANTAS, Heloysa; OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo/SP: Summus, 2019.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente.** 6. ed. São Paulo/SP: Editora Martins Fontes, 1998.

ZORZI, Jaime Luiz. **Descomplicando a escrita: atividades ortográficas para muitas idades e todas as dificuldades.** São Paulo/SP: Phonics Editora, 2017.

ZORZI, Jaime Luiz. **Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita.** Questões clínicas e educacionais. Porto Alegre/RS: Artmed, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Prezados pais ou responsáveis,

Sou aluna do Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, na linha de Alfabetização e Letramento, sob orientação da Professora Doutora Daniela Freitas Brito Montuani. Realizarei na sala do 1º ano da Escola Municipal [REDACTED] a pesquisa “Os jogos de análise fonológica e o desenvolvimento da compreensão do sistema de escrita alfabética pelas crianças” e venho por meio deste convidar seu(sua) filho(a) para participar da minha pesquisa.

A pesquisa que pretendo desenvolver tem como objetivo analisar o desenvolvimento da compreensão do sistema de escrita alfabética das crianças a partir de sessões com jogos pedagógicos de análise fonológica relacionando com a sistematização de escrita após o jogo. É meu interesse observar os possíveis avanços em suas hipóteses sobre a escrita alfabética. Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: 1) Aplicação de avaliação diagnóstica inicial; 2) Aplicação do teste CONFIAS (Consciência Fonológica Instrumento de Avaliação Sequencial); 3) Desenvolvimento de oito sessões com jogos de análise fonológica; 4) Sistematização de escrita após o jogo para um grupo de crianças; 5) Aplicação de avaliação diagnóstica final.

Por meio deste documento, peço a autorização para que sua criança participe das sessões com jogos que acontecerão na escola, uma vez na semana com duração de 40 minutos, pelos meses de fevereiro e março. Assim como autorização para a coleta de dados que será feita através de registros escritos das crianças, anotações no diário de campo, fotos e filmagens das sessões com jogos. As informações serão utilizadas para fins dessa pesquisa, pelo tempo necessário para análise dos dados e a defesa da dissertação, assim como, para publicações científicas. Este material será devidamente arquivado pelo período de cinco anos. Após este período, todo o material será destruído. Qualquer dado utilizado será feito de forma a preservar o anonimato dos participantes, sendo a identidade dos alunos mantida em sigilo. Ressalto que somente os pesquisadores envolvidos terão acesso a essas informações.

Os riscos envolvidos nesta pesquisa podem consistir em incômodo ou vergonha ocasionados pela participação durante as sessões com jogos. Caso aconteça, ela pode escolher não participar do momento de jogo ou a sessão poderá ser interrompida até ela se sentir disposta novamente e concordar em continuar. Com relação aos benefícios da participação no estudo, a pesquisa contribuirá para o processo de apropriação da escrita e para reflexões sobre os aspectos fonológicos das palavras, elemento importante para a compreensão do princípio alfabético.

Informamos que a participação do(a) seu(sua) filho(a) é voluntária, ou seja, não é obrigatória. Caso resolva desistir a qualquer momento, isto não trará nenhum constrangimento, e nem influenciará a relação dele(a) com a pesquisadora ou a escola. A participação na pesquisa não envolverá nenhuma despesa e nem prevê qualquer tipo de pagamento. Caso haja danos decorrentes dessa participação, você tem direito a assistência e a buscar indenização. A criança não será identificada em nenhuma publicação que possa resultar em algum tipo de constrangimento.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, com espaços destinados a assinaturas, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, na Faculdade de Educação/UFMG e a outra será fornecida ao Sr.(a). Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, documento de Identidade nº _____ fui informado(a) dos objetivos, métodos, riscos e benefícios da pesquisa *Os jogos de análise fonológica e o desenvolvimento da compreensão do sistema de escrita alfabética pelas crianças*, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em permitir a participação do(a) meu(minha) filho(a) nesta pesquisa. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido que me deu a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2023.

Assinatura do(a) responsável

APÊNDICE B

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

OLÁ, CRIANÇA! VOCÊ É MUITO IMPORTANTE PARA NÓS E POR ISSO ESTAMOS TE CONVIDANDO PARA PARTICIPAR DA PESQUISA “OS JOGOS DE ANÁLISE FONOLÓGICA E O DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA PELAS CRIANÇAS”. ESTA PESQUISA É ORGANIZADA PELA PROFESSORA SIMONE REGINA P. PEREIRA, MESTRANDA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS E PELA ORIENTADORA DANIELA MONTUANI.



ESTA PESQUISA IRÁ ACONTECER DA SEGUINTE FORMA: IREMOS CONVIDAR 8 CRIANÇAS DA SUA ESCOLA E FORMAREMOS DOIS GRUPOS DE 4 PESSOAS PARA JOGARMOS E REALIZARMOS UM REGISTRO ESCRITO APÓS O JOGO, SENDO ESTE SOMENTE PARA UM GRUPO DE CRIANÇAS.

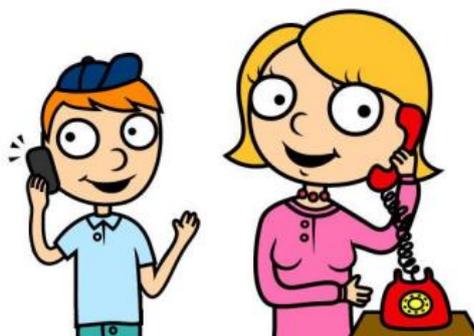
NÓS COMUNICAMOS QUE ESTES MOMENTOS SERÃO FOTOGRAFADOS E GRAVADOS PARA QUE SEJA POSSÍVEL O REGISTRO DE INFORMAÇÕES SOBRE O MOMENTO DO JOGO E SOBRE AS NOSSAS CONVERSAS.



ESTAMOS CIENTES QUE TALVEZ SEJA A PRIMEIRA VEZ QUE VOCÊ É CONVIDADO(A) PARA PARTICIPAR DE UMA PESQUISA. ASSIM, É IMPORTANTE SABER QUE EXISTEM ALGUNS RISCOS. SE EM ALGUM MOMENTO VOCÊ SE SENTIR INCOMODADO(A), FICAR COM VERGONHA, OU TIVER MEDO PEDIRMOS PARA NOS PROCURAR E DIZER O QUE ESTÁ SENTINDO. E TAMBÉM SE ACONTECER DE VOCÊ NÃO QUERER MAIS PARTICIPAR DA PESQUISA POR QUALQUER MOTIVO, SAIBA QUE NÃO HAVERÁ PROBLEMAS, BASTA NOS COMUNICAR. MAS ACHAMOS IMPORTANTE VOCÊ SABER QUE A SUA PARTICIPAÇÃO IRÁ CONTRIBUIR PARA A SUA ESCRITA.

1

SE VOCÊ TIVER ALGUMA DÚVIDA PODE ME PERGUNTAR PESSOALMENTE. OU ENTÃO VOCÊ OU SEU RESPONSÁVEL PODEM ME LIGAR NO SEGUINTE TELEFONE: SIMONE PEREIRA (31) 999169309.



EM CASO DE DÚVIDAS ÉTICAS, VOCÊS PODEM LIGAR PARA MEUS AMIGOS DO COEP (31) 34094592. ESTE É O ENDEREÇO DELES: AV. ANTÔNIO CARLOS, 6627. UNIDADE ADMINISTRATIVA II - 2º ANDAR - SALA 2005. CAMPUS PAMPULHA. BELO HORIZONTE, MG - BRASIL. CEP: 31270-901. E-MAIL: coep@prpq.ufmg.br.

2

DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO

MEU NOME É _____.

O RESPONSÁVEL POR MIM SE CHAMA _____
_____.

EU SOU SUJEITO DE DIREITOS E POR ISSO QUERO PARTICIPAR
DESTA PESQUISA.

ASSINATURA DA CRIANÇA

_____/_____/_____
DATA

APÊNDICE C

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E VOZ PARA MENORES DE IDADE

Prezados pais ou responsáveis,

Para a realização da pesquisa “Os jogos de análise fonológica e o desenvolvimento da compreensão do sistema de escrita alfabética pelas crianças” serão coletados dados como registros escritos das crianças, anotações no diário de campo, fotos e filmagens das sessões com jogos. Portanto, gostaríamos de pedir a sua autorização.

Todo o material coletado será utilizado somente para fins acadêmicos e científicos por prazo indeterminado a partir da assinatura deste documento. A identidade dos alunos será mantida em sigilo, e caso seu(sua) filho(a) não desejar ser filmado ou fotografado, isso será respeitado. Se você se sentir esclarecido, pedimos a gentileza de assinar o termo de autorização abaixo. Me coloco à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Pesquisadora responsável: Simone Regina Pinto Pereira

Telefone: (31)

E-mail: srppereira@yahoo.com.br

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Autorizo o uso de imagem e voz do menor mencionado para ser utilizada na pesquisa “Os jogos de análise fonológica e o desenvolvimento da compreensão do sistema de escrita alfabética pelas crianças”. A presente autorização é concedida a título gratuito, sendo o uso em todo território nacional. Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos relacionados à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização.

Eu, _____, Carteira de Identidade RG nº _____, inscrito no CPF sob nº _____, Responsável legal pelo(a) menor _____.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2023.

(Assinatura do responsável)

APÊNDICE D

TRANSCRIÇÃO DO JOGO BATALHA DE PALAVRAS GRUPO 2

Esta é a primeira sessão desenvolvida com as crianças participantes da pesquisa. A pesquisadora já conhece todos os estudantes por sua convivência diária e também pela aproximação ao longo dos testes iniciais que foram realizados. Nessa sessão a proposta foi com o jogo “*Batalha de Palavras*” presente na caixa do CEEL. Para jogar as crianças se dividiram em duplas, sendo a dupla 1 composta por Sara e Bárbara e a dupla 2 por Sérgio e Lívia.

A pesquisadora iniciou a sessão explicando as regras do jogo e fazendo os combinados necessários, além disso, apresentou todas as cartas para tirar as possíveis dúvidas em relação as imagens. Ao longo da partida foram feitas pequenas intervenções para que o jogo pudesse fluir. Ao final, proposta de sistematização.



Pesquisadora: Alguém já conhece?

Crianças: Não.

Pesquisadora: Então nós vamos conhecer. Para conhecer um jogo primeiro a gente precisa conhecer as regras, olha [mostra a folha com as regras]. As regras falam como é esse jogo, então eu vou ler e nós vamos fazer um exemplo, está bom? E na hora do jogo eu vou ajudando vocês. A primeira coisa é que esse jogo tem fichinhas, estão vendo? As fichinhas devem ficar viradas para baixo. Eu vou fazer 2 montinhos com a mesma quantidade de cartas, um para Sara e Bárbara, e outro para o Sérgio e Lívia. Sempre vai jogar um jogador do grupo 1 contra um jogador do grupo 2. Cada um deve virar uma fichinha. Então vou dar um exemplo: [vira uma carta de cada monte e outra carta do outro monte], então aqui nós temos 2 imagens. Que imagem é essa?

Crianças: Sapo.

Pesquisadora: [aponta para a imagem da outra ficha]

Crianças: Dente.

Pesquisadora: Dentadura.

Crianças: Dentadura.

Pesquisadora: Isso! E aí, o grupo de lá vai dividir sapo em sílabas. Como é que eu divido sapo em sílabas?

Dupla 1: Começam a fazer o som de /s/.

Pesquisadora: Vocês vão fazer com dedinho, tá?

Pesquisadora e dupla 1: Sa-po.

Pesquisadora: Quantas sílabas?

Crianças: Duas [professora faz o 2 com os dedos]

Pesquisadora: E dentadura?

Crianças: Den-ta-dura, três.

Pesquisadora: Vamos de novo?

Pesquisadora e crianças: Den-ta-du-ra [pesquisadora aponta quatro com os dedos]

Lívia: Três

Pesquisadora e crianças: Quatro.

Pesquisadora: Qual tem mais sílabas? Dentadura ou sapo? [pesquisadora faz a comparação com as mãos]



Sara: Dentadura [aponta para a mão da pesquisadora que indica o 4]

Crianças: Dentadura.

Pesquisadora: O grupo, a dupla de cá [aponta para a dupla 2], faz ponto e pega as fichinhas. O grupo que tiver mais fichinhas é o vencedor no final. Mas tem um porém dessa regra, olha,

Sérgio. Se igualar, vamos supor, viramos uma fichinha que tem 3 sílabas e aqui também virou uma fichinha que tem 3 sílabas. O que que aconteceu?

Lívia: Empatou.

Pesquisadora: Empatou, né Lívia? Se empatou, vocês vão tirar outra fichinha para desempatar. Ficar com as cartas quem tirar a imagem com a maior quantidade de sílabas. Então eu vou pedir, Sérgio, pra ficar assentado direitinho com o rostinho pra cima, separar em sílabas com os dedinhos também pra gente conseguir ver e comparar as quantidades, combinado? Então antes de começar jogo eu vou mostrar para vocês todas as fichas para a gente nomear. Então a gente já começou, sapo, dentadura...

[Começa a mostrar as fichas em sequência]

Lívia: Urso, não, é...

Sérgio: Cachorro

Sara: Chafariz

Pesquisadora: Eita... Rinoceronte, tem isso aqui em cima, olha. Rinoceronte, tá bom? E esse?

Sérgio: “Hlicoptero”

Sara: Avião

Lívia: Helicóptero

Pesquisadora: Helicóptero [mostra outra ficha]

Sérgio: A mãozinha da Vandinha.

Pesquisadora: Mão [mostra outra ficha]

Lívia e Sérgio: Computador.

Sara: Computador.

Pesquisadora: [balança a cabeça em sinal de sim] Computador [mostra outra ficha]

Sara, Sérgio e Lívia: Palhaço.

Pesquisadora: Malabarista.

Sara e Sérgio: Malabarista.

[Pesquisadora mostra outra ficha]

Bárbara: Pé

Sara, Sérgio e Lívia: Pé

[pesquisadora confirma e mostra outra ficha]

Bárbara: Pato.

Sara, Sérgio e Lívia: Pato

Crianças: Leão.

[pesquisadora confirma e mostra outra ficha]

Crianças: Avião.

[pesquisadora confirma e mostra outra ficha]

Crianças: Abacaxi.

[pesquisadora confirma e mostra outra ficha]

Crianças: Borboleta.

[pesquisadora confirma e mostra outra ficha]

Crianças: Casa.

[pesquisadora confirma e mostra outra ficha]

Crianças: Pá.

[pesquisadora confirma e mostra outra ficha]

Crianças: Formiga.

Lívia: [ri] A gente tá ganhando.

[pesquisadora mostra outra ficha]

Crianças: Vassoura.

[pesquisadora confirma e mostra outra ficha]

Crianças: Livro.

[pesquisadora confirma e mostra outra ficha]

Crianças: Janela.

[pesquisadora confirma e mostra outra ficha]

Sérgio: Televisão [as meninas acompanham a fala no final 'são']

[pesquisadora confirma e mostra outra ficha]

Lívia: Elefante [Sérgio acompanha]

Sara: 'Hipopoto'.

Pesquisadora: Hipopótamo

[pesquisadora mostra outra ficha]

Sérgio: Bota [Lívia acompanha]

Lívia: Sa... sa...

Sara: Tênis.

Pesquisadora: Sapato.

Lívia: Sapato.

[pesquisadora mostra outra ficha]

Sara: Galinha.

[pesquisadora confirma e mostra outra ficha]

Crianças: Bicicleta.

[pesquisadora confirma e mostra outra ficha]

Sérgio: Casa.

Sara: Igreja.

Crianças: Igreja.

Pesquisadora: Igreja.

[pesquisadora mostra outra ficha]

Crianças: Bola.

[pesquisadora confirma e mostra outra ficha]

Crianças: Peixe.

[pesquisadora confirma e mostra outra ficha]

Crianças: Pão.

[pesquisadora confirma e mostra outra ficha]

Crianças: Mamadeira.

[pesquisadora confirma e mostra outra ficha]

Crianças: Trem.

Pesquisadora: Muito bem, então agora eu vou embaralhar e vou dividir igualmente entre as 2 duplas, está bom?

[embaralha enquanto as crianças observam]

Pesquisadora: Não pode virar ainda.

Sara: A Lívia está com a carinha triste de quem não ficou comigo [abraçando a sua dupla]

Pesquisadora: Está não, ela está feliz com o Sérgio, né Lívia? Né Sérgio? Sérgio adora um joguinho.

Lívia: Eu adoro também.

Sofia: Minha mãe odeia todo jogo, mas o que eu mais gosto é de jogar.

[conversas paralelas]

Pesquisadora: Então olha, vou dividir a mesma quantidade e vai começar a Sara com Sérgio. Então Sara... Pessoal, levanta a carinha [crianças estavam com a cabeça baixa]. Sara vai virar a cartinha, sempre a de cima, tá, gente? Sérgio vira uma e Sara também.

[as duas crianças viram as cartas]

Pesquisadora: Vamos lá, quantas sílabas tem bola?

Sérgio e Lívia: Bo – la [levantam dois dedos]

Pesquisadora: Isso.

Sara: I – gre – ja [levanta quatro dedos]

Pesquisadora: De novo, vamos lá?

Sara: I – gre – ja [levanta três dedos]

Pesquisadora: Qual tem mais sílabas? Igreja ou bola?

Sofia: Bola.

Pesquisadora: Aqui olha [sinaliza dois e três dedos] bola e igreja, qual tem mais?

Lívia: Bola.

Sara e Bárbara: Igreja.

Pesquisadora: Igreja olha. Qual que é maior, 2 ou 3? [mostra com os dedos]. Então pega as cartinhas. Agora é Lívia e Bárbara.

Lívia: Pode pegar [fala com Bárbara]

Pesquisadora: Não, é junto, vira junto, as duas. Isso.

Lívia: Borboleta, bor – bo – le -ta [levanta quatro dedos]

Pesquisadora: Isso, quatro.

Beatriz: A – ba – ca – xi [levanta quatro dedos]

Pesquisadora: O que aconteceu?

Lívia: Oh, empatou.

Sara, Bárbara e Sérgio: Empatou.

Pesquisadora: Aí vocês vão virar mais uma, vira lá mais uma.

Lívia: Avião.

Pesquisadora: Separa em sílabas.

Lívia: A – vi – ão [levanta três dedos]

Bárbara: Le – ão.

Pesquisadora: Qual tem mais?

Lívia: [ri] nós ganhamos.

Pesquisadora: Junta as cartinhas e faz um montinho. Vai fazendo um montinho.

Lívia: Yes, yes...

Pesquisadora: Agora é Sérgio e Sara, vamos lá!

Sara: Computador.

Sérgio: Labarista.

Pesquisadora: Computador, vamos lá Sara.

Sara: Com- pu – ta- dor [levanta quatro dedos]

Sérgio: La- ba- ris- ta [levanta quatro dedos]

Pesquisadora: Ma – la [levanta dois dedos e pausa]

Sérgio: ba – ris – ta [levanta três, olha para a pesquisadora e levanta cinco]

Pesquisadora: Quanto que deu?

Sérgio: Cinco.

Pesquisadora: Qual que tem mais?

Sérgio: Cinco.

Pesquisadora: Pega a cartinha para você. Pega a do computador também viu, faz o montinho.

Lívia: Oh, eu estou rica, olha! [mostra as cartinhas]

Pesquisadora: Vamos lá, Lívia e Bárbara.

Bárbara e Sara: Pato.

Pesquisadora: De cima Lívia. Isso!

Lívia: Vai primeiro.

Pesquisadora: Vai, pato.

Bárbara: Pa-to.

Lívia: Ca-sa.

Pesquisadora: O que aconteceu?

Crianças: Empatou.

Pesquisadora: Vira de novo. Vira mais uma, não, ainda não fez ponto, vira mais uma [fala com a Lívia que está guardando sua carta].

Pesquisadora: Como é que separa em sílabas mão, quantas sílabas tem?

Bárbara: Cinco.

Pesquisadora: Como é que a gente fala mão?

Bárbara: Mão-o [levanta dois dedos]

Pesquisadora: A gente fala mão ô, ou a gente fala mão?

Sara: Mão-o.

Bárbara: Mão.

Pesquisadora: Mão. A gente fala, eu tenho uma mão ô? Eu tenho uma mão. [indica somente um dedo]

Sara: Pé.

Pesquisadora: E o pé?

Lívia: Pé

Pesquisadora: Tenho um pé [levanta apenas um dedo] O que aconteceu de novo?

Sara e Bárbara: Empatou

Pesquisadora: Vira mais uma.

Sara: Acho que elas vão ficar só empatadas.

Pesquisadora: Deixa eu ver o seu é o rinoceronte [fala com Bárbara].

Bárbara [Sara fala baixo junto]: Ri – no – ce – ronte [levanta quatro dedos e olha para Sara para confirmar]

Pesquisadora: ron – te

Bárbara: [levanta cinco dedos]

Sara: Quatro... Cinco

Lívia: He – le – co – pe [pesquisadora acompanha a fala]

Pesquisadora: Vamos de novo?

Lívia e pesquisadora: He – li – cóp– te – ro [levanta cinco dedos]

Sara e Bárbara: Empatou, empatou de novo.

Pesquisadora: Vira mais uma cartinha.

Lívia: Meu Deus! Vai ficar empatando toda hora, vai?

Bárbara: É pão.

Pesquisadora: Vai, como... Quantas sílabas?

Bárbara: Pão [levanta um dedo]

Pesquisadora: Pão [concorda]. Vai, trem.

Lívia: Trem-i [levanta dois dedos]

Pesquisadora: Eu falo trem-i? Vou pegar um trem-i? Eu vou pegar um...

Bárbara: Trem [levanta um dedo]. Empatou de novo.

Pesquisadora: Vamos lá.

Lívia: Mamadeira. Vai.

Bárbara: Dentadura.

Pesquisadora: Você agora primeiro Lívia.

Lívia: Ma-ma-dei-ra [levanta quatro dedos]

Bárbara e Sara: Den-ta-du-ra [levanta quatro dedos]

Crianças: Empatou.

Pesquisadora: Vamos mais um.

Sara: Nooo, toda hora elas empatam!

Pesquisadora: Agora eu acho que vai desempatar, vamos lá.

Bárbara [Sara fala junto]: Hi – po – po – amo [levanta quatro dedos]

Pesquisadora: Vamos lá, de novo.

Bárbara [Sara fala junto]: Hi – po – po – ta - mo [levanta cinco dedos]

Sara: Cinco.

Lívia: Sa- po [levanta dois dedos]

Pesquisadora: Quem ganhou?

Bárbara e Sara: Eu! [comemoram]

Pesquisadora: Nossa, vai levar tudo. Agora são vocês Sara e Sérgio.

Sara: Janela.

Sérgio: Te – le – vi - sa – o [levanta cinco dedos]

Pesquisadora: Televisão, espera aí, vamos ajudar o Sérgio.

Sérgio [as outras crianças falam baixo]: Te – le – vi - são [levanta quatro dedos]

Pesquisadora: Isso.

Sérgio: Te – le – vi – são – o [levanta cinco dedos]

Pesquisadora: Não tem o ‘o’, televisão-o, é televisão [Sérgio levanta quatro dedos]

Sérgio: Quatro.

Pesquisadora: Então, isso.

Sara: Ja – ne, não, ja – ne – la [levanta três dedos]

Sérgio: Três.

Bárbara: Ai ai...

Pesquisadora: Quem ganhou?

Sérgio: Eu [comemora].

Pesquisadora: Puxa a carta da janela para você. Vamos lá, Lívia e Bárbara.

Sérgio: Elas estão com pouquinho.

Sara: Não.

Sérgio: Sim.

Sara: Olha aqui! [mostra o monte de cartas]

Bárbara: Peixe.

Lívia: Vai você.

Pesquisadora: Separa em sílaba. Abaixa a mãozinha, Lívia.

Bárbara: Pei – xe [levanta dois dedos]

Pesquisadora: Isso.

[Enquanto isso Sérgio e Sara comparam quem tem mais cartas]

Lívia: Li – vro [levanta dois dedos]

Bárbara: Empatou.

Pesquisadora: Mas vocês duas! Vocês gostam de empatar hein?! Puxa, mais uma!

Sérgio: Ai meu Deus!

Sara: O meu Deus, vai ficar empatado.

Pesquisadora: Essas duas gostam de empatar. Vai.

Bárbara: Vai, você pode começar.

Lívia: Aqui, toma [entrega o monte para o Sérgio]

Pesquisadora: Não, aqui, vassoura, vamos lá Lívia.

Lívia [Sara fala baixo junto]: Vas – sou – ra [levanta três dedos]

Sara: Três.

Bárbara: For – mi – ga [levanta três dedos]

Sara: Ah, empatou, só empata.

Pesquisadora: Vocês duas só empatam.

Bárbara: Bicicleta.

Lívia: Vai.

Bárbara: Bi – ci – ‘que’ – ta [levanta quatro dedos]

Lívia: Biciqueta [ri]

Pesquisadora: Vai Lívia.

Lívia: Ok, pá [levanta um dedo]

Pesquisadora: Quem ganhou?

[Sara e Bárbara comemoram]

Pesquisadora: Leva tudo. Sérgio e Sara a última.

Sara: Sapato.

Sérgio: Galinha.

Pesquisadora: Separa sapato.

Sara: Sa – pa – to [levanta três dedos]

Sérgio: Ga – li – nha [levanta três dedos]

Sara: Empatou.

Pesquisadora: Empatou, mas não tem mais cartinha, então cada um puxa um pontinho para si, tá bom? Agora põe assim, Bárbara e Sara, para a gente comparar quem foi campeão. Quem ganhou? Qual dupla?

[Sara e Bárbara comemoram, Sérgio e Lívia ficam com cara triste]

Pesquisadora: Então agora, depois que essa dupla ganhou, nós vamos fazer outro registro de atividade.

[Crianças comemoram]

Pesquisadora: Primeiro, eu quero que vocês procurem, oh já até achei, ia falar para vocês procurarem, o que é isso aqui [mostra uma cartinha].

Crianças: Sapo [Lívia e Sara falam primeiro e as outras acompanham]

Pesquisadora: Eu quero que vocês pensem juntos como escrevemos a palavra SAPO. Sapo tem quantas sílabas mesmo?

Bárbara: SA-PO. Dois. [Levanta dois dedos]

Sara: Dois.

Pesquisadora: Vocês vão organizar essas sílabas colocando na ordem da palavra SAPO.

[Coloca sílabas móveis no centro da mesa]. Que ordem ficam essas sílabas?

[Sara puxa a sílaba SA para mais perto, Bárbara balbucia 'SA-PO' e Sérgio coloca o dedo em cima da sílaba SA]

Sara: SA [Repete a sílaba oralmente]

Pesquisadora: Qual sílaba vem primeiro?

Bárbara: Essa! [Entrega a sílaba SA]

Pesquisadora: O que está escrito aqui?

Sara: SSSS... [Faz o som do S]

Bárbara: SA.

Pesquisadora: E a outra sílaba?

Sara: SA-PO.

Sérgio: Pega a sílaba PO.

Sara: Aqui, ó! Desse lado. [Apontando para o espaço depois do SA]

Pesquisadora: Desse lado? Hum... O outro grupo escreveu assim [mostra uma ficha escrito sapo]. O que vocês acham?

Lívia: A gente acha que está igual.

Pesquisadora: Está igual?

Crianças: Sim.

Pesquisadora: Tá igual?

Sara e Bárbara: Sim.

Sérgio: Não.

Pesquisadora: Vocês acham que os dois grupos acertaram? O que vocês acham?

Crianças: Sim.

Pesquisadora: Então está bom. Agora vocês vão procurar aqui nas imagens para mim a galinha, procura a galinha aí.

[Todos procuram e Sérgio acha]

Sérgio: Aqui, achei, aqui.

Pesquisadora: Achou?

Lívia: A nossa equipe ganhou.

Pesquisadora: Não é equipe mais, agora nós estamos juntos, tá? Coloca aqui o montinho [coloca as demais cartas no canto]

Pesquisadora: Agora vamos escrever a palavra GALINHA. Separa em sílabas pra mim.

Crianças: GA-LI-NHA [Bárbara vai levantando um dedo para cada sílaba falada]

Pesquisadora: Agora organizem as sílabas para formar a palavra GALINHA. [Coloca as sílabas móveis no centro]

[Bárbara pega a sílaba GA]

Sara: H. [Não encontrando a letra, pega a sílaba GA da mão da Bárbara e coloca no centro. Ao lado coloca a sílaba NHA]

[Lívia acrescenta a sílaba LI antes da sílaba formando a palavra LIGANHA]

Pesquisadora: Será que é assim?

Sara e Lívia: Não!

[Sara pega a sílaba LI e posiciona no final formando a palavra GANHALI]

Bárbara: Não! É assim ó. [Troca as sílabas NHA e LI de lugar formando GALINHA].

Pesquisadora: Acabou?

Crianças: Sim.

Pesquisadora: Leiam pra mim.

Bárbara: GA-LI-NHA [colocando um dedo em cada sílaba correspondente].

Pesquisadora: O outro grupo escreveu assim, o que vocês acham? [mostra a ficha com a escrita correta da palavra galinha]

Bárbara: Tá certo, e comemora [Sara acompanha]

Pesquisadora: Será que está certo?

Crianças: Sim.

Lívia: Certinho.

Pesquisadora: Agora vocês vão procurar imagem pra mim de PÉ. Cadê o pé?

Sara: Achei aqui [pegam a carta]

Pesquisadora: Quantas sílabas tem pé?

Bárbara: Pé, um [levanta um dedo]

Pesquisadora: Como será que escreve pé?

Sérgio: Essa letra aqui [pega a ficha escrito pé]

Sara: Oh!

Bárbara: É só uma.

Pesquisadora: É só uma sílaba, será que está escrito pé?

Lívia: Não.

Sara e Bárbara: Sim.

Pesquisadora: Que letra é essa? [aponta para a letra P]

Crianças: P.

Pesquisadora: E a outra?

Crianças: E.

Pesquisadora: E que palavra que formou aqui?

Crianças: PÉ.

Pesquisadora: O outro grupo escreveu assim, o que vocês acham?

Bárbara: Tá certinho.

[crianças comemoram]

Pesquisadora: Agora [mostra a ficha malabarista] separem em sílabas malabarista.

[Sérgio pega a ficha]

Pesquisadora: Deixa no meio.

Crianças: MA – LA – BA – RIS – TA [levantam 5 dedos, a pesquisadora auxilia]

Pesquisadora: Agora... Quantas sílabas?

Sara e Bárbara: Cinco.

Pesquisadora: Muito bem, agora é um desafio para vocês. [coloca as fichas com as sílabas na mesa e as crianças ficam surpresas, todos começam a tentar organizar. Nesse momento eles vão se auxiliando e a pesquisadora vai mediando]

Lívia: Não, tá errado, você colocou errado.

Sara: La, L e A.

Sérgio: L e A é LA.

Bárbara: Não, acho que é o B e A.

Sara: L e A, olha, escuta, La, La, começa com La.

Pesquisadora: Olha, MA-LA-BA-RIS-TA.

Sara: LA, LA, BA, BA, aqui ó LABA...

Bárbara: Aqui, depois é esse aqui [coloca o 'MA', a ordem fica LABAMARISTA]



Bárbara: Pronto.

Pesquisadora: Vamos Lívía, ajuda também [Lívía entrega a ficha com a sílabas RIS]

Lívía: Calma, nem coloquei [coloca no início e fica RISLABAMATA]

Sara: Não, não é aí, é aqui olha [coloca no final e fica LABAMATARIS]

Bárbara: Vai, pronto.

Pesquisadora: Então lê as silabazinhas aí olha.

Bárbara: LABARISTA [aponta para as fichas, mas não lê na ordem que estava LABAMATARIS e Sara acompanha]

[Bárbara troca o 'RIS' com o 'TA' e fica LABARISTA]

Pesquisadora: Olha, vou falar de novo a palavra, MA-LABARISTA, não é LA-BARISTA é malabarista.

Lívía: Malabarista.

Sara: Hum, já sei [troca o 'BA' e o 'MA' de lugar e fica LAMABARISTA, Lívía tenta mudar, mas Sara pede para esperar e continua pensando e pronunciando as sílabas]

Pesquisadora: Vamos Sérgio, olha lá as letrinhas.

[Sara e Bárbara trocam algumas sílabas e fica LAMABATARIS]

Bárbara: Pronto.

Pesquisadora: Deu? Lê para mim.

[Lívía e Sérgio pronunciam a palavra apontando para as sílabas e Sara expressa uma negação]

Pesquisadora: Vai ficar essa?

Crianças: Sim.

Pesquisadora: Ok, o outro grupo escreveu assim, e agora? O que vocês acham?



Crianças: Nãooooo.

Pesquisadora: Mas o que vocês acham que está certo?

Sara: Esse, aponta para a ficha correta.

Pesquisadora: Porque você acha que essa está correta?

Bárbara: É só fazer assim Sara [troca o 'RIS' com o 'TA' e fica LAMABARISTA]

Pesquisadora: Lê essa palavra aqui [ficha correta], quem quer ler?

Sérgio: Malabarista.

Pesquisadora: Malabarista.

Pesquisadora: Olha aí, compara as duas escritas. O que vocês acham?

Bárbara: Eu falei que era assim Sara, olha [troca o 'RIS' com o 'TA' de novo]

Pesquisadora: E o início, está ok?

Lívia: Não.

Pesquisadora: O que vocês acham? A de vocês vai ficar assim ou vocês vão mudar alguma coisa? [aponta para o 'LA' no início]

Sara e Bárbara: Não, a gente vai mudar.

Pesquisadora: Por quê?

Sara e Bárbara: Porque está errado.

Pesquisadora: O quem tem de errado?

Bárbara: A letra.

[mudam e fica MALABARISTA]

Pesquisadora: Agora lê.

Sara: MA...

Pesquisadora: Que sílaba é essa aqui, Sérgio? [aponta para o 'MA']

Sara: Malabarista.

Pesquisadora: Lê colocando os dedinhos nas sílabas.

[Todos fazem a leitura]

Pesquisadora: Vocês acham que está, ok?

Crianças: Sim.

Pesquisadora: A última...

Lívia: Não, não, a última não.

Sara e Bárbara: Televisão.

Pesquisadora: Televisão.

Sara: TE – LE – VI – SÃO [levanta quatro dedos e as outras crianças acompanham]

Pesquisadora: Quantas sílabas?

Bárbara: Quatro.

Pesquisadora: Quatro, organiza aí para a gente então.

Sara: Nossa.

[Sérgio pega a sílaba ‘SÃO’ e fala esse, esse também]

Sara: TE, TE, TE, qual é o TE [acha a sílaba e coloca no início, e logo após Bárbara coloca o ‘LE’]

Sara e Bárbara: TE...LE...

Bárbara: VI...VI...tem ‘I’ [pega a sílaba ‘VI’ e coloca]

Lívia: O ‘I’ é no final gente, o ‘I’ é no final.

Sara: Não.

Pesquisadora: Falem a palavra televisão, escuta onde está o ‘I’.

[crianças repetem enquanto Sara e Bárbara colocam a sílaba ‘SÃO’ e formam a palavra corretamente]

Bárbara: Ai, ai.

Sara: Pronto.

Lívia: É o ‘LE’ gente, é TELE, TELE.

Pesquisadora: O que vocês acharam?

Bárbara e Sara: Tá certo, certo.

Pesquisadora: Sérgio e Lívia, ok?

Crianças: Sim.

Pesquisadora: O outro grupo escreveu assim, o que vocês acham?

Bárbara: Tá ok.

[todos comemoram]

Pesquisadora: Vocês acham que está ok?

Crianças: Sim.

Pesquisadora: Então tá. Muito obrigada, viu, crianças.

APÊNDICE E

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA

**AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DE ESCRITA
INICIAL**

DATA: 28 / 02 / 2023

NOME: _____

1. BIA _____

2. OLIV _____

3. UIV _____

4. BILA _____

5. EIS _____

6. EID _____

7. IVA _____

*Pesquisadora: Simone Regina P. Pereira
Orientadora: Daniela Freitas Brito Montuani*