

A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA COMO CAMINHO PARA UMA ESCRITA MAIS ASSERTIVA

Phonological awareness as a path to more assertive writing

DOI: 10.22481/lnostr.v14i1.18382

Ivonete da Silva Santos

IFGoiano/Campus Cristalina

E-mail: nete.silva.santos@hotmail.com

RESUMO

A alfabetização não se realiza de modo eficaz sem estar associada ao letramento, ambos divergem no conceito, mas estão interrelacionados na prática (Soares, 2003; Kleiman, 2003). Esta prática é mais eficaz quando associada à consciência fonológica (Foscarini, 2015), uma vez que o aluno ao reconhecer-se como parte do processo, entendendo-o como importante, sente-se ativo no processo de alfabetização. A involução dos resultados das avaliações externas, que medem o grau de aprendizagem dos alunos da alfabetização no Brasil, revela um problema considerável: Por que a alfabetização tem sido ineficaz no processo de aquisição da leitura e escrita? Inicialmente, defende-se que a alfabetização é mais eficaz quando associada à consciência fonológica, uma vez que o aluno ao reconhecer-se como parte do processo, entendendo-o como importante, sente-se ativo no processo de alfabetização. Este texto intuita mostrar o quanto a alfabetização pode ser eficiente a partir do uso da consciência fonológica, bem como exemplificar de que forma esse processo pode ser empreendido por meio do projeto Meu Jardim em turmas de segundo ano (2º ano) do Ensino Fundamental I. O percurso metodológico seguiu a proposta de atividades aplicadas por meio do projeto Meu Jardim. Por fim, os resultados apontam que a aquisição da leitura e da escrita, embora ambas seguem cursos diferentes, depende da compreensão da relação letra/sons e os seus múltiplos sentidos. Assim, ao manusear os sons a favor do seu texto, o alunado fará a correlação adequada entre sons e letras tanto na leitura, quanto na escrita.

Palavras-chave: Alfabetização e letramento; Consciência fonológica; Oralidade e escrita.

ABSTRACT

Literacy is not effectively achieved without being associated with phonological awareness; both differ in concept but are interrelated in practice (Soares, 2003; Kleiman, 2003). This practice is

more effective when associated with phonological awareness (Foscarini, 2015), since when students recognize themselves as part of the process and understand its importance, they feel active in the literacy process. The decline in results from external assessments that measure the degree of learning of literacy students in Brazil reveals a considerable problem: Why has literacy been ineffective in the process of acquiring reading and writing skills? Initially, it is argued that literacy is more effective when associated with phonological awareness, since when students recognize themselves as part of the process and understand its importance, they feel active in the literacy process. This text aims to show how efficient literacy can be through the use of phonological awareness, as well as to exemplify how this process can be undertaken through the "My Garden" project in second-grade classes in Elementary School I. The methodological approach followed the proposed activities applied through the "My Garden" project. Finally, the results indicate that the acquisition of reading and writing, although both follow different paths, depends on understanding the letter/sound relationship and its multiple meanings. Thus, by manipulating sounds in favor of their text, students will make the appropriate correlation between sounds and letters in both reading and writing.

Keywords: Literacy and reading comprehension; Phonological awareness; Oral and written communication.

1 PALAVRAS INICIAIS

As mudanças socioculturais e políticas que acometeram a sociedade brasileira tornaram evidente que a emergência da adequação das práticas de alfabetização ao contexto modificado tornou o entendimento da língua escrita condicionado as concepções vigentes em cada período. Atualmente, a involução dos resultados das avaliações externas, que medem o grau de aprendizagem dos alunos da alfabetização no Brasil, revela um problema considerável: Por que a alfabetização tem sido ineficaz no processo de aquisição da leitura e da escrita? Inicialmente, defende-se que a alfabetização não se realiza de modo eficaz sem estar associada ao letramento, ambos divergem no conceito, mas estão interrelacionados na prática. Esta prática é mais eficaz quando associada à consciência fonológica, uma vez que o aluno ao reconhecer-se como parte do processo, entendendo-o como importante, sente-se ativo no processo de alfabetização. Por isso o ensino a partir de projetos tendem a contribuir positivamente para uma escrita mais assertiva. Este texto intuita mostrar o quanto a alfabetização pode ser eficiente a partir do uso da consciência fonológica, bem como exemplificar de que forma esse processo pode ser empreendido por meio do projeto Meu Jardim em turmas de segundo ano (2º ano) do Ensino Fundamental I.

O projeto Meu Jardim surgiu de uma tentativa de engajamento dos alunos no processo de alfabetização. Este projeto visou introduzir o aluno a se sentir responsável pela sua própria alfabetização e entender que a alfabetização está além da mera repetição escrita e codificação mecânica dos sinais gráficos, seja por meio de sílabas, palavras ou frases pré-determinadas. O projeto desenvolveu-se em quatro etapas: i) momento imaginação, neste os alunos deitam a cabeça sobre a mesa e fecham os olhos e soltam a imaginação a partir dos comandos da professora (caminhem em direção ao seu jardim e observem tudo ao seu redor, procure um lugar confortável para assentar-se ou deitar-se); ii) momento de reprodução artística, no qual as crianças reproduzem em uma folha em branco o que encontrou no seu jardim e dão as cores que representam a experiência; iii) momento oral, este momento permite aos alunos reproduzir oralmente a experiência no seu jardim; iv) momento registro escrito, após um longo processo de treino oral, percepção sonora e percepção visual do próprio jardim, os alunos realizam a produção escrita de narrativas inspiradas na experiência vivenciada com o apoio tanto do discurso oral, quanto da representação imagética do jardim.

Sabe-se que a realidade do aluno que avança do segundo ano para as séries posteriores não é, na maioria dos casos, adequada ao que se espera, porque é comum encontrar alunos que não conseguem ler e escrever palavras simples, formular adequadamente um texto escrito, explicar o que leu ou reconhecer a própria escrita. Muitos alunos encontram dificuldades para organizar as próprias ideias no discurso oral, o que limita significativamente o desenvolvimento da escrita. Por esse motivo, defende-se neste trabalho a importância da oralidade nas séries iniciais, pois um projeto de alfabetização não pode deixar de lado a voz do aluno. É nesse processo que a consciência fonológica atua com mais eficiência e eficácia, já que entender os sons como representantes sonoros dos signos linguísticos é indispensável para que o aluno entenda a distinção entre as várias possibilidades sonoras que um sinal gráfico pode ter ou representar.

Nesse sentido, é indispensável a discussão sobre a importância da alfabetização e do letramento com base na consciência fonológica para que os alunos de segundo ano entendam tanto a distinção sonora e o seu funcionamento na significação das palavras, quanto a representação gráfica de cada som. Tal realidade é uma condicionante para uma escrita mais assertiva e para a ampliação do conhecimento de mundo dos alunos. Para melhor entendimento,

estes pontos estão explanados na seção a seguir.

2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UM CAMINHO NECESSÁRIO À CONDIÇÃO DE SER E ESTAR

As transformações sociais, culturais e político-ideológicas que envolvem o contexto histórico do Brasil impulsionaram a preocupação com a preparação do sujeito social para atender as demandas sociais vigentes, cujo intuito era inserir na população um mínimo de instrução sob a ideia de estabilidade social, pela classe dominante, e ascensão social, pelo grupo popular.

É nesse contexto que a alfabetização surge como objetivo maior. Ela é entendida como um processo que se volta ao ensino e aprendizado da escrita alfabético-ortográfico que representam o significante do signo linguístico, isto é, representam os sons da língua (Soares, 2003). Em outras palavras, a alfabetização é concebida como um processo de aquisição de código, direcionado à competência individual e indispensável ao sucesso e promoção na escola (Kleiman, 2003). Esse processo engloba conhecimentos e procedimentos sobre o funcionamento do sistema e as capacidades motoras e cognitivas necessárias ao seu desenvolvimento, tais como: relacionar o signo e o representado; habilidades de ler e escrever por meio da direção correta da escrita no impresso e manuseio do lápis, da borracha etc.

Com o passar do tempo, o avanço tecnológico impôs aos sujeitos novas práticas de leitura e escrita e isso levou os sujeitos a imergirem em outro universo: o da ampliação da visão de mundo, bastando não mais ler ou escrever, mas entender a finalidade e o funcionamento do que se lê e o que se escreve. Por outras palavras, o próprio contexto exige dos participantes que a sua atuação não seja mais técnica, aprender a ler e a escrever o código, mas crítica. Surge então a necessidade do letramento, da relação das pessoas com a cultura escrita (Soares, 2003). Posto isso, o letramento pode ser entendido como um processo de compreensão crítica da escrita sob a perspectiva das práticas sociais que constituem o mundo que a usam enquanto sistema simbólico em contextos específicos (Kleiman, 2003).

Assim sendo, é pertinente dizer que esse processo transcende o mundo da escrita (Kleiman, 2003) e do simples ato de codificar e decodificar os signos da língua. Para tanto, o

letramento oportuniza o sujeito/aluno a entender o mundo, a si e ao outro, capacitando-o para atuar como questionador fundamentado e com bom discernimento, de modo que possa intervir no mundo para combater as situações de opressão, injustiça social etc. (Freire, 1996).

O processo de alfabetizar tem sido tomado, desde sempre, sob pontos de vistas arraigado em concepções político-ideológicas e isso tem definido os caminhos e as concepções que nortearam/norteiam a sua prática e aplicação. Sobre isso é preciso revisitar alguns aspectos importantes que constituíram as fases da alfabetização no Brasil, especialmente a tradicional, a construtivista/sociointeracionista e a reinvenção da alfabetização.

Fundamentada na concepção tradicionalista, a alfabetização é vista sob a perspectiva de que a escrita é um código de transcrição da língua oral, de modo que a inserção de letras do alfabeto na memória dos alunos passaria a existir como unidades fonéticas na mente deles. Essa realidade toma o professor como centro, isto é, ele atua como um vigia do aluno para garantir que ele reproduza tal e qual o que lhe foi passado. Dito de outra forma, a concepção tradicionalista enfatiza a ação do professor como agente sobre o aluno paciente, sendo este um ouvinte/reprodutor. Assim, no processo de alfabetização, o foco é dado ao ensino do ler e escrever sob técnicas de decodificação e codificação e nada além disso. Nessa fase, o uso da cartilha, herdada de Comeniuns e cuja preocupação era simplesmente aprender a ler e a escrever é indispensável ao processo de alfabetização.

Nessa fase, a alfabetização se desenvolve por meio da metodologia sintética e analítica, sendo primordial a memorização, repetição e correção. Esses pré-requisitos embasam o ensino da língua escrita sob a perspectiva da montagem da sílaba, análise fonológica, o todo e a atividade oral das crianças. Nesse sentido, a metodologia sintética é centrada na sintetização e junção das unidades menores (letras, fonemas, sílabas) cuja atenção é dada a relação entre fala e a sua representação escrita, isto é, a análise fonológica (Albuquerque, 2012). Essa aplicação se dá por meio dos métodos: alfabético, que foca na soletração, apresentando a primeira letra da palavra; fônico, diz respeito a relação entre som e letra, sendo aquele tomado como unidade mínima de análise e; silábico, no qual a sílaba é a unidade mínima de análise. Estes métodos ainda estão presentes nas práticas pedagógicas das escolas brasileiras e constituem aí uma das maiores dificuldades de se associar a realidade do aluno com o que se aprende em sala.

Outros métodos importantes que estão fundamentados na concepção tradicionalista são

os da palavração e o global, ambos contemplados pela metodologia analítica. Essa preconiza que as palavras são apreendidas globalmente e por reconhecimento e pelo método da palavração, sendo que elas são escolhidas aleatoriamente, mas com significado para o aprendiz, e são apresentadas em agrupamentos, ou seja, a palavra é a unidade mínima de análise. Por outro lado, a sentença também pode ser tomada como unidade mínima de análise quando se aplica o método da sentencição, sendo ela reconhecida também globalmente. Esse método tem como ponto de partida a atividade de expressão oral da criança.

Para tanto, ambos os métodos não se mostraram eficaz para tornar os alunos leitores e escritores competentes, pois partem de uma realidade utópica que não se associa ao contexto dos alunos e, por isso, tem preparado os alunos apenas para a reprodução mecânica sem nem um cuidado com a heterogeneidade linguística brasileira. Esses métodos até contribuem para que o aluno reconheça e escreva o código, mas não os tornam letrados críticos, isto é, eles têm contribuído para a diminuição lenta de analfabetas e com o aumento de analfabetas funcionais que se traduz na dificuldade que os alunos têm em entender o que se ler ou escreve.

A partir da década de 80, as discussões sobre a alfabetização tentam dar respostas ao problema do analfabetismo funcional crescente no país, fazendo emergirem novas propostas que refutam a concepção da escrita com base nos fundamentos tradicionalistas. Daí a pertinência do trabalho que se intitulou como “psicogênese da língua escrita” de Emília Ferreira e Ana Teberosky (1999). A dinâmica das discussões sobre o processo de alfabetizar tomam novos rumos e trazem em si novas concepções, ou seja, surge uma concepção de que o ensino e a aprendizagem da escrita e da leitura não se dão por via de métodos, mas por meio da preocupação em que se torna indispensável a compreensão do processo de aprendizagem do aluno ao tentar reconstruir a representação do sistema alfabético. Essa nova concepção tem como base tanto o construtivismo de Piaget, que vê a criança como a própria construtora do seu conhecimento quanto o sociointeracionismo de Vygotsky, que defende o impacto da interação social no desenvolvimento do conhecimento.

Essa nova proposta viabiliza que a alfabetização ocorra por meio das hipóteses da escrita, a saber: pré-silábica, é aquela em que se inicia a alfabetização com o uso de algarismos e letras; silábica, nota uma letra como representante da sílaba, usando letras dessa mesma sílabas para realizar correspondências; silábica-alfabética, corresponde a transcrição por meio

do uso de uma letra para representar a sílaba e/ou usa a relação fonema-grafema convencional para construir palavras e; alfabética, que visa a compreensão sobre o funcionamento do sistema (Ferreira e Teberosky, 1999).

Nesse contexto, o ato de ler e escrever se desenvolve com base na concepção de que a língua escrita é um sistema notacional, alfabético, isto é, dá atenção a compreensão de como o sistema de escrita alfabética funciona. Em outras palavras, o aluno precisa compreender que o registro escrito representa os sons das palavras. Apesar da inovação conceitual, na prática essa concepção não surtiu efeito plausível, porque situar o aluno em nível alfabético criou a ilusão de que estar nesse nível era estar alfabetizado. Isso resultou na sobreposição dessa proposta às análises de consciência fonológicas e às análises linguísticas sobre correspondências grafofonômicas, o que evidenciou a ineficácia da proposta construtivista (Morais, 2006), nesse caso.

A lacuna deixada pela concepção da psicogênese da língua escrita serviu de impulso para o surgimento de novas discussões e tendenciamento do uso do termo alfabetização no contexto contemporâneo. Sob essa perspectiva, alguns autores, especialmente Soares (2003), propõe a “reinvenção da alfabetização” cujo foco é a retomada da proposta de Ferreira e Teberosky (1999) com base no construtivismo, porém sem negligenciar o trato da análise e da consciência fonológica e outros aspectos linguísticos tão caros ao processo de aquisição da escrita. Nesse sentido, é indispensável que o processo de alfabetização se desenvolva sem a sistematização da relação grafema-fonema, porque é necessário que o aluno aprenda tanto o sistema de escrita-alfabética quanto o sistema ortográfico da escrita (Soares, 2003), para além da necessidade de se cultivar o ato de ler e escrever como práticas sociais e importantes ao desenvolvimento humano.

Dessa discussão emerge a necessidade da integração do processo de letramento ao processo de alfabetização, apesar de aquele já ter sido sentido na concepção construtivista é nessa fase que de fato esse termo passa a ser enfatizado. Então essa concepção, atual, prioriza o ensino da tecnologia do sistema alfabético e ortográfico associado a habilidade do uso da leitura e da escrita em contextos socioculturais dos quais os alunos/aprendiz fazem parte (Soares, 2003), seguindo o método notacional da escrita associada ao letramento inicial do aluno.

A proposta que preconiza a reinvenção da alfabetização entende que a alfabetização e letramento são conceitos independentes que mantêm uma dependência entre si na prática, ambos se complementam. Até porque é comum a concepção de que letrar é um processo superior e posterior ao processo de alfabetizar ou vice-versa. Essa realidade não contribui em nada para uma educação melhor, uma formação adequada as situações em que se circunscrevem os alunos como cidadãos ativos, pois esses dois processos são diferentes entre si, mas indissociáveis, devendo ocorrer em simultâneo.

Os efeitos dessas concepções, que tem fundamentado o uso do termo alfabetização e da sua aplicação prática e do letramento nas escolas brasileiras, têm impactado o modo como esses processos são vistos legalmente nos textos que regem e orientam a ação pedagógica no âmbito do ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, a alfabetização é entendida na BNCC (2017) como processo que focaliza a ortografização, isto é, dá ênfase ao fato de que a aquisição da escrita deve regular a língua do falante, resultando num processo de substituição (Pietri, 2022). Nesse sentido, percebe-se que este documento, apesar do contexto de publicação, não toma por base a realidade linguística heterogênea no ensino e aprendizagem do ato de ler e escrever, o que evidencia seu caráter autônomo.

Em relação ao tratamento dado ao termo alfabetização nos PCN (1997), destaca-se que segue o mesmo ritmo do documento BNCC, ou seja, não toma a alfabetização como processo integrado ao letramento, mas sim como um modelo autônomo de letramento (Pietri, 2022), uma vez que apresenta uma série de textos e gêneros a serem apropriados pelos alunos cuja atividade fim é a sua reprodução. Isso evidencia uma ideia de que é possível trabalhar com textos na alfabetização, mas não com foco no letramento crítico e sim com ênfase no uso da linguagem ideal (Pietri, 2022). Para tanto, o tratamento dado ao processo de ensino e aprendizagem de ler e escrever segue um caminho que parece entender a proposta construtivista, menos sociointeracionista, mas que pende para as raízes tradicionalistas, pois o modo como esses documentos concebem esses processos influencia, inclusive, a atuação do professor como negligenciador do contexto sociocultural dos alunos (Pietri, 2022).

3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO POR MEIO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: DO ORAL AO ESCRITO

A consciência fonológica é um processo que resulta na aptidão para que o aluno reflita e manipule conscientemente os sons da fala, ou seja, reflita sobre a estrutura sonora das palavras (Lehen *et al*, 2022). Esse processo constitui-se em diferentes níveis de complexidade, por exemplo: consciência silábica, consciência dos constituintes intrassilábicos e a consciência fonêmica ou, conforme Granzotti *et al* (2013), suprafonêmica e fonêmica. Assim,

[...] a consciência fonológica subdivide-se em várias, incluindo a fonêmica. Aquela é a consciência geral dos sons - a saber- é a capacidade de identificar determinados aspectos dos sons, por exemplo, ritmos, batidas, rimas, aliterações, entonações, etc. A consciência fonológica é necessária; a partir dela, a criança é capaz de distinguir que uma palavra tem nuances sonoras diferentes de outras palavras. As crianças, de modo geral, desenvolvem a consciência fonológica em casa, mesmo antes de irem à escola, quando são expostas aos sons da fala (Foscarini, 2015, p. 26).

Ao longo do processo de alfabetização e letramento a ampliação do conhecimento sonoro dos sinais gráficos é constante quando o professor entende a importância do trabalho a partir da relação grafema/fonema. Esta é uma condição para que as crianças desenvolvam a sensibilidade auditiva, bem como a escrita do que já se realizou na oralidade ou em pensamento. Neste caso, não seria apenas memorizar o alfabeto, juntar letras em sílabas ou sílabas em palavras. Em outras palavras, decorre desse processo a identificação das partes constituintes da palavra, relacionado sílabas e sons em um todo significativo da palavra em si (Granzotti *et al*, 2013).

Consequentemente, quando a alfabetização e o letramento são trabalhados com base no reconhecimento sonoro das unidades que segmentam as palavras por si só ou em aplicação em frases e textos, os alunos tendem a entender claramente a distinção do uso de palavra com letras P/B, por exemplo. Isso porque o uso dessas unidades reflete significativamente na significação de cada palavra, isto é, o aluno sai da zona meramente superficial para um lugar de compreensão profunda e significativa. Assim,

a capacidade de refletir explicitamente sobre a estrutura da palavra, entendendo-a como uma sequência divisível de sílabas e de fonemas é conhecida como consciência fonológica. Manipular o fonema de maneira

eficaz, seja segmentando-o, invertendo-o ou excluindo-o nas palavras (consciência fonêmica) é uma condição para que o mecanismo de decodificação aconteça de forma satisfatória, levando a bons leitores (Leite *et al.*, 2018, p. 307).

Desta forma, os alunos que desenvolvem a consciência fonológica no processo de alfabetização reconhecem que a fala pode ser segmentada e os segmentos podem ser manipuláveis a depender da necessidade de uso do sistema linguístico. A alfabetização não se vale por si só, já que

a essência - não o objetivo- de aprender a ler consiste em traduzir letras (impressas, escritas) em sons que fazem sentido. Dessa forma, a decodificação fonológica (isto é, traduzir sons em letras para escrever e letras em sons para ler) constitui o cerne do conceito de alfabetização. No entanto, ela não esgota nem o seu sentido nem o seu objetivo: o objetivo da leitura é permitir ao leitor compreender, interpretar, modificar, debater-se com o texto (Oliveira, 2008, p. 27).

Na verdade, a alfabetização é um processo que engloba, precisa englobar, o letramento do aluno, isto é, a ampliação do seu conhecimento de mundo em prol do entendimento crítico de tudo que o rodeia. Por isso, a relação entre alfabetizar e letrar é indispensável ao ensino nas séries iniciais, e ainda mais no segundo ano do Ensino Fundamental I. Esta relação é potencializada quando os recursos fonológicos são empreendidos na medida certa. Nesse sentido, alfabetizar e letrar são processos sustentados pela relação entre a oralidade e a escrita (representação sonora e gráfica). Entre essas duas realidades são diferentes, porém se entrecruzam no processo ensino-aprendizagem. Ambas perpassam as modalidades oral e escrita.

Nesse interim, a oralidade é uma modalidade indispensável a aprendizagem, que atua como representante sonora dos signos linguísticos escolhidos para se transmitir as impressões sobre o mundo. Expor o aluno a um lugar de fala, em que a sua expressão oral alcance seus colegas em sala de aula, é um processo eficiente na aquisição tanto da representação gráfica (alfabeto), quanto dos diferentes sons que a representa. Por exemplo, o aluno ao verbalizar sobre as experiências do dia anterior condiciona o despertar desse aluno para as escolhas linguísticas (lexicais e gramaticais) que refletem o que ele quer transmitir. E é nesse processo que o aluno

se atenta às unidades sonoras e distintivas de significados, isto é, um aluno pode escrever PALA ao invés de FALA, mas ao oralizar o que escreveu percebe de imediato a inadequação do traço distintivo.

Por outro lado, a escrita serve a situações específicas de registro do que se diz oralmente, mas não pode ser vista como cópia fiel da oralidade, justamente porque a oralidade é algo momentâneo, enquanto que a escrita é atemporal. Em outras palavras, a escrita é duradora e pode ser revista a qualquer tempo, mesmo na ausência do seu autor. O processo de aquisição da escrita envolve o entendimento da relação entre grafema e fonema (Rigatti-Scherer, 2008), que perpassa toda a complexidade da linguagem em si. Por exemplo, a conscientização sonora leva o aluno a refletir sobre o uso do grafema adequado ao sentido que representa o que quer transmitir a outrem. Isso é perceptível facilmente em produções de poesias, na qual se combinam ritmos, rimas, sentidos e comparações.

Para tanto, oralidade e escrita não se sobrepõem, elas se complementam em uma linha de continuidade que apresenta as especificidades de cada uma. A oralidade pressupõe fala e escuta ao mesmo tempo, já que ao falar, o sujeito escuta a si mesmo. É esse processo que o leva a percepção sonora das palavras, frases e textos dentro de um todo significativo, por isso, a consciência fonológica é elemento indispensável desse processo. Conseqüentemente, um aluno consciente da realidade sonora das unidades linguísticas que usa terá mais condições de ter uma escrita mais desenvolvida, menos equivocada semanticamente e mais assertiva.

O aproveitamento oral do aluno em sala de aula na alfabetização é um impulso significativo para o processo de aquisição da escrita. Nesse sentido, será muito mais fácil para o aluno entender o funcionamento da língua que usa sob uma nova perspectiva, a Norma Padrão. Ou seja, as séries posteriores receberão alunos aptos à complexidade do ensino em cada série que ingressar. Por isso, é tão importante o trabalho com projetos que valorize as duas modalidades associadas à consciência fonológica, como exemplifica a próxima seção.

4 ORALIDADE E ESCRITA NA SALA DE AULA: PROJETO MEU JARDIM

De acordo com Cardoso-Martins (1991) a alfabetização é um processo que envolve a identificação consciente das realidades sonoras que constituem as palavras que se ouve ou fala.

Esta última é bastante significativa ao aluno, já que ao ouvir a si, antes mesmo de ouvir o outro, o torna mais analítico às realidades sonoras. Então, em conformidade com essa concepção, optamos por trabalhar com o projeto Meu Jardim, pelo qual as crianças do segundo ano do Ensino Fundamental foram induzidas a mergulharem no mundo imaginário de forma a criar o próprio jardim.

Considerando a imersão das crianças no espaço imaginário por vinte minutos (20 min) diariamente após o intervalo, propomos a representação imagética do jardim particular. Os alunos participaram ativamente da proposta e capricharam nos desenhos. Observem as Figuras 1 e 2 exemplos abaixo.

Figura 1 - Representação imagética da experiência do Meu Jardim.



Fonte: Aluno A, 2º ano do Ensino Fundamental I (2024).

Os desenhos acima são exemplos do percurso que os alunos percorreram ao longo do desenvolvimento do projeto Meu Jardim. Como já foi explicitado, a representação imagética foi o segundo momento da experiência. Ao observar com atenção os desenhos deste aluno em

específico, verifica-se que a cada experiência as suas habilidades tornaram-se mais evidentes. Isso quer dizer que desde o primeiro dia até a finalização desta etapa, os traçados, as cores, as mudanças e transformações do cenário acompanharam o amadurecimento imaginário da criança durante a atividade. Em outras palavras, os desenhos apresentam uma evolução do jardim com base no conhecimento de mundo que a criança possui, bem como a relação que ele mantém com o meio em que vive ou gostaria de viver. Outro ponto a destacar é a escrita do próprio nome que se observou a sua grafia no primeiro desenho e depois nos desenhos seguintes fica evidente a melhora do registro. Por esse exemplo pode-se dizer o quanto a reflexão empreendida pelo aluno é importante para que ele mesmo se aperceba da relação fonema-grafema. Para melhor entendimento segue mais alguns desenhos de outro aluno da turma.

Figura 2 - Representação imagética da experiência do Meu Jardim.



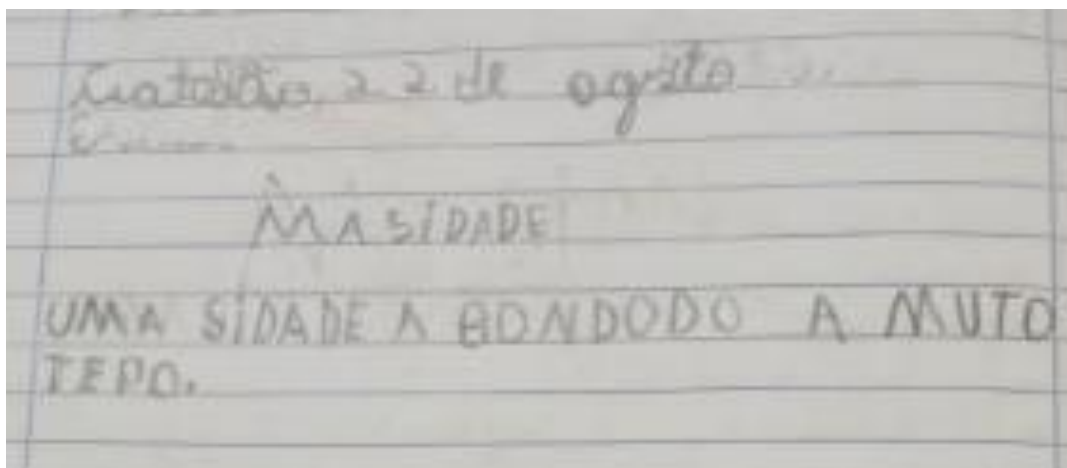
Fonte: Aluno B, 2º ano do Ensino Fundamental I (2024).

Como pode ser observado, os alunos evoluíram a cada dia, e isso revela a criatividade imaginária de cada criança. Esse momento foi muito importante, porque os desenhos foram a inspiração para o discurso oral e escrito. Por esse motivo, cada imersão no jardim foi silenciosa e reflexiva. A performance oral de cada aluno para toda a sala ocorreu em dias intercalados. Dia sim, dia não cada aluno se posicionava à frente da turma e explanava o que encontrou no

seu jardim. O uso da consciência fonológica mostrou-se pertinente no momento do discurso oral, pois a manipulação fônica condicionou a atenção dos alunos para uma reflexão sobre as diferenças de sentido no uso dos segmentos sonoros no momento da transmissão dos conhecimentos. Os relatos iniciais eram travados linguisticamente falando, mas como o passar dos dias a timidez e a escassez lexical foi dando lugar a ampliação do acervo vocabular. Por exemplo, alunos com dificuldades em entender os sons de [f] e [v] ao pronunciarem palavras com esses segmentos, atentaram-se à percepção auditiva. Essa situação permitiu aos alunos a adequação do uso dos segmentos sonoros adequados ao sentido da mensagem que desejavam transmitir. Tal mudança pode ser explicada pelo fato de que os alunos, ao se monitorarem no momento da fala, prestaram atenção nos sons que emitiam ao pronunciar as palavras, bem como na significação delas dentro do texto oral formulado.

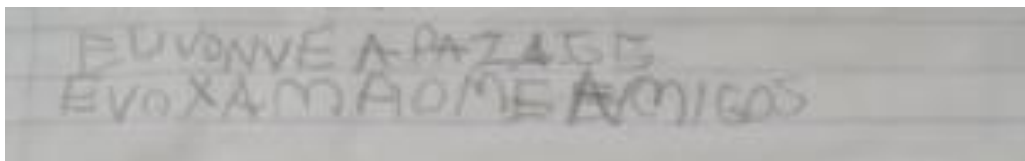
Depois de um semestre de intensa imersão e formulação do discurso oral, os alunos foram submetidos a produção escrita de narrativas a partir dos próprios desenhos. Neste processo, as dificuldades da relação grafema/fonema se tornaram mais evidentes, porque as crianças se obrigaram a refletir ainda mais sobre a correspondência dos sons com os sinais gráficos e sobre a contribuição deles no significado do texto. No início, a produção ficou mais limitada para alguns alunos. As Figuras 3, 4, 5, 6 e 7 demonstram isso.

Figura 3 - Texto inicial com base na experiência do Meu Jardim.



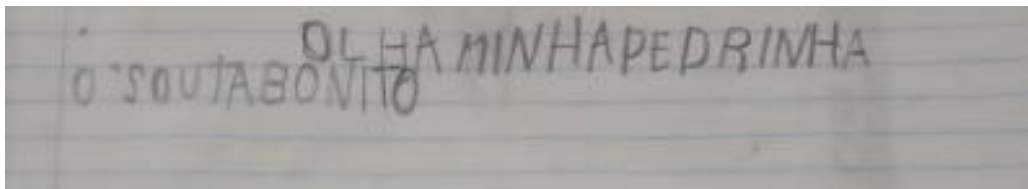
Fonte: Aluno A, 2º ano do Ensino Fundamental I (2024).

Figura 4 - Texto inicial com base na experiência do Meu Jardim.



Fonte: Aluno B, 2º ano do Ensino Fundamental I (2024).

Figura 5 - Texto inicial com base na experiência do Meu Jardim.



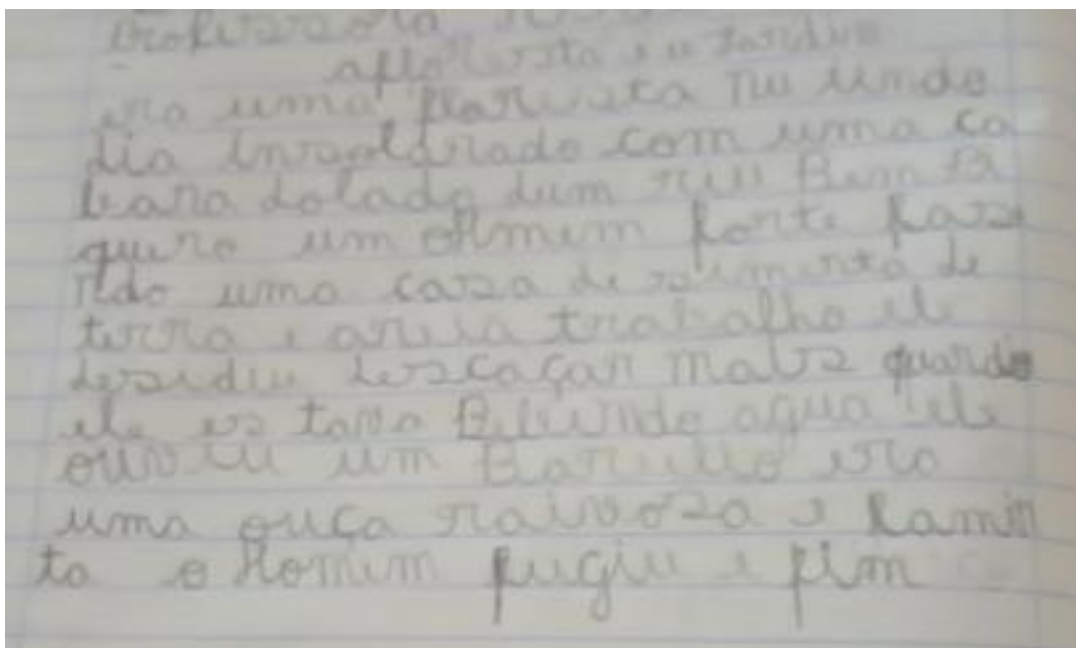
Fonte: Aluno B, 2º ano do Ensino Fundamental I (2024).

Nesse primeiro momento de escrita da narrativa, os alunos com maior dificuldade demonstraram um avanço significativo ao ensaiar os primeiros períodos. Isso mostra o quanto a prática oral associada a consciência fonológica e eficaz, pois esses três alunos não sabiam escrever o próprio nome completo quanto mais frases para um texto. Na escrita das crianças é possível perceber que elas já conseguem entender a relação ortográfica que envolve a escrita, bem como já sabem traçar um caminho inicial de uma possível narrativa. A segmentação silábica apresentada nos textos demonstra o quanto a atenção à percepção sonora melhora a escrita dos alunos.

Em vista disso, a participação ativa das crianças, em fase de alfabetização, em situações que os permitam registrar seus sentimentos seja em desenhos ou na escrita é fundamental para que eles entendam a função social e a finalidade desses registros (Alves, 2019). Assim a atenção deles se volta com mais seriedade tanto aos sons, quanto a grafia do que se fala ou escreve.

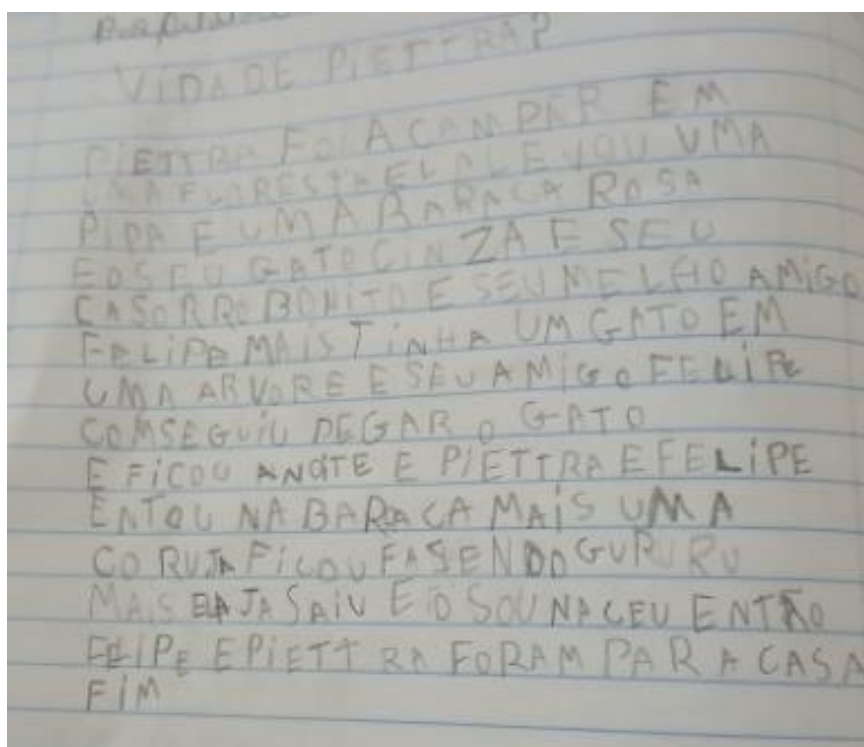
Com a prática, a pronúncia e a escrita, percebe-se um avanço significativo tanto na escrita, quanto na leitura dos alunos. Importa destacar que a percepção que a criança tem dos sons da língua promove nela um conhecimento significativo do desempenho da escrita e da leitura (Moreira, 2017), porque esse processo reflete a conscientização grafofônica da língua materna. Nas imagens a seguir, verifica-se o avanço da escrita primária a uma escrita mais profunda, isto é, de frases, mostrada nas figuras anteriores, para textos.

Figura 6 - Texto com base na experiência do Meu Jardim



Fonte: Aluno A, 2º ano do Ensino Fundamental I (2024).

Figura 7 - Texto com base na experiência do Meu Jardim.



Fonte: Aluno B, 2º ano do Ensino Fundamental I (2024).

Nessas narrativas os alunos já se arriscaram a criar um enredo com início, meio e fim. Em outras palavras, as crianças sentiram-se encorajadas e confiantes para registrar, da forma que conseguiam, suas ideias. Resultado este condicionado pelo processo de alfabetização e letramento associado a consciência fonológica desenvolvido pelo projeto Meu Jardim. Ainda que a ortografia não esteja totalmente correta, o sentido do texto foi mantido e é de fácil compreensão.

Diante do exposto, destaca-se a importância de se criar uma rotina em que a oralidade e a escrita sejam atividades constantes. Essa realidade instiga o alunado a expor sua imaginação tanto na fala, quanto na escrita. A implementação de um caminho estruturado de atividades, como este projeto, torna o processo de aquisição da leitura e escrita mais prazerosa, dinâmica e flexível, uma vez que ao observar o próprio texto, o aluno percebe adequações e inadequações tanto no uso dos sons, quanto no emprego dos seus correspondentes gráficos.

Nesse sentido, a consciência fonológica é um procedimento caro ao processo de alfabetização e do letramento, por isso, que tratá-la como algo a parte e menos importante corresponde ao desprezo que se tem pelo amadurecimento do aluno como aprendiz consciente e cidadão participativo.

5 PALAVRAS FINAIS

O objetivo geral dessa pesquisa foi mostrar o quanto a alfabetização pode ser eficiente por meio do uso da consciência fonológica. A partir do estudo com os alunos das séries iniciais e dos resultados obtidos, por meio do projeto Meu Jardim, chega-se às seguintes conclusões: o processo de alfabetização é mais eficaz quando os alunos são inseridos em contextos situacionais que os motivem a produzir textos oral e escrito, apesar de ambos serem modalidades diferentes; a produção de narrativas escritas torna-se possível e acessível quando o aluno organiza o texto oral; a percepção auditiva dos sons dos segmentos fonológicos contribui para uma escrita mais assertiva e; a representação imagética é um ponto de partida que torna prazerosa a produção oral e escrita.

Portanto, criar condições para que os alunos percebam que os sons das letras em uma combinação harmônica resolvem problemas de segmentação de sílabas e de manipulação fonêmica. É nesse sentido que a alfabetização, como um processo alfalettrar, ao tomar a consciência fonológica como ponto de partida para a produção oral e a produção escrita, por meio de projetos como o Meu Jardim, impulsiona o crescimento crítico do aluno. Por fim, os resultados apontam que a aquisição da leitura e da escrita, embora ambas seguem cursos diferentes, depende da compreensão da relação letra/sons e os seus múltiplos sentidos. Assim, ao manusear os sons a favor do seu texto, o alunado fará a correlação adequada entre sons e letras tanto na leitura, quanto na escrita. Por esse motivo esse trabalho serve de apoio tanto aos professores no aprimoramento de suas práticas pedagógicas, quanto ao desenvolvimento de novas pesquisas neste âmbito.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Avaliação no ciclo de alfabetização. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade 2**. Brasília: MEC, SEB, 2012.

ALVES, Simone Silva Santos. O papel da oralidade para o desenvolvimento do letramento em crianças da educação infantil. **Seminário Interlinhas**, v. 7, n. 2, p. 259-268, 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em:
https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 17 nov de 2025.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**. Língua Portuguesa. Secretaria da Educação Fundamental, Brasília, 1997.

CARDOSO-MARTINS, Cláudia. A consciência fonológica e a aprendizagem inicial da leitura e da escrita. **Caderno Pesqui**, p. 41-49, 1991.

FOSCARINI, Simone Fernandes de Souza. **Os efeitos da decodificação fonológica e a teoria de autoensino: um estudo de aprendizes do quinto ano do ensino fundamental**. 2015. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

GRANZOTTI, Raphaela Barroso Guedes *et al.* Memória de trabalho fonológica e consciência fonológica em crianças com dificuldade de aprendizagem. **Distúrbios da Comunicação**, v. 25, n. 2, 2013.

KLEIMAN, Angela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, Angela. (Org.). **Os novos significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a pratica social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

LEITE, Rita de Cássia Duarte *et al.* Consciência fonológica e fatores associados em crianças no início da alfabetização. **Revista psicopedagogia**, v. 35, n. 108, p. 306-317, 2018.

LEHEN, Clarice Staub; FREITAS, Gabriela Castro Meneses de. Para além da consciência fonológica: oralidade e o ensino da língua escrita nos anos iniciais do EF. **Lingu@ Nostr@**, p. 63-75, 2022.

OLIVEIRA, João Batista Araújo. **ABC do Alfabetizador**. 8. ed. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2008.

MOREIRA, Cláudia Martins. **A sílaba na alfabetização de crianças e adultos**. Curitiba: Appris, 2017.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 32ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

PIETRI, Emerson de. O (não) lugar da alfabetizadora em proposições pedagógico-curriculares de língua portuguesa para o ensino fundamental. **Raído**, v. 16, n. 40, p. 161-189, 2022.

RIGATTI-SCHERER, Ana Paula. **Consciência fonológica e explicitação do princípio alfabético: importância para o ensino da língua escrita**. 2008. 233 f. Tese (Doutorado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

SOARES, Magda Becker. Letramento e escolarização. *In*: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003. p. 89-113.

Submetido em: 28/11/2025

Aprovado em: 04/12/2025