

Monique Lopes Gitahy
Aira Suzana Ribeiro Martins

material de apoio
didático-pedagógico

PRÁTICAS ALFABETIZADORAS NO COTIDIANO ESCOLAR

desenvolvendo a escrita com
crianças de 4 a 7 anos

PRÁTICAS ALFABETIZADORAS NO COTIDIANO ESCOLAR

*desenvolvendo a escrita com
crianças de 4 a 7 anos*

Monique Lopes Gitahy
Aira Suzana Ribeiro Martins

PRÁTICAS ALFABETIZADORAS NO COTIDIANO ESCOLAR

*desenvolvendo a escrita com
crianças de 4 a 7 anos*

1ª edição



Rio de Janeiro, 2025

COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E
CULTURA BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER
CATALOGAÇÃO NA FONTE

G536 Gitahy, Monique Lopes

Práticas alfabetizadoras no cotidiano escolar : desenvolvendo a escrita com crianças de 4 a 7 anos / Monique Lopes Gitahy, Aira Suzana Ribeiro Martins. – 1. ed. – Rio de Janeiro: Imperial Editora, 2025.

94 p.

Bibliografia: p. 93-94.

ISBN: 978-65-5930-253-6.

1. Anos iniciais do Ensino Fundamental - Estudo e ensino. 2. Educação Infantil. 3. Consciência fonológica. 4. Alfabetização. 5. Crianças - Escrita. I. Martins, Aira Suzana Ribeiro. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 372.41

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

RESUMO

O material aqui apresentado é um Produto Educacional, produzido a partir da pesquisa de Mestrado Profissional em Práticas da Educação Básica intitulada “Consciência fonológica e desenvolvimento da escrita alfabética: investigando práticas em turmas de Pré II ao 2º ano do Ensino Fundamental”. Tem o objetivo de auxiliar professores com pouca experiência em alfabetização, compartilhando conceitos e sugestões de práticas coletados durante a pesquisa. Conta com quatro capítulos principais, inspirados nos quatro módulos do minicurso oferecido a professores do primeiro segmento do Ensino Fundamental pela pesquisadora principal durante a realização da pesquisa. Além disso, há mais duas seções que contam com sugestões, uma de atividades e outra com leituras para estudos sobre alfabetização.

Palavras-chave: alfabetização; escrita; consciência fonológica; planejamento.

Sumário

- 1- A alfabetização no contexto escolar
- 2- O que sabem as crianças?
 - 2.1- Por onde começar?
 - 2.2- Quais são as hipóteses de escrita?
- 3- Trilhando caminhos a partir dos níveis de escrita
 - 3.1- A consciência fonológica
 - 3.2- A relação entre as dimensões da consciência fonológica e os níveis de escrita
- 4- Planejar é ter intencionalidade
 - 4.1- Ensinar com método
- 5- Há aprendizagem em meio à diversidade
- 6- Sugestões de atividades
- 7- Sugestões de leitura
- 8- Sugestões de literatura infantil

Lista de figuras

- Figura 1 - Capa do livro A chuvarada
- Figura 2 - Diagnose de escrita de aluno em nível silábico
- Figura 3 - Diagnose de escrita de aluno em nível pré-silábico I
- Figura 4 - Diagnose de escrita de aluno em nível pré-silábico II
- Figura 5 - Diagnose de escrita de aluno em nível silábico I
- Figura 6 - Diagnose de escrita de aluno em nível silábico II
- Figura 7 - Diagnose de escrita de aluno em nível silábico-alfabético
- Figura 8 - Diagnose de escrita de aluno em nível alfabético
- Figura 9 - Escrita espontânea em nível pré-silábico
- Figura 10 - Escrita espontânea em nível pré-silábico
- Figura 11 - Escrita espontânea em nível pré-silábico
- Figura 12 - Escrita espontânea em nível pré-silábico utilizando letras e desenhos

Figura 13 - Escrita espontânea em nível silábico sem valor sonoro

Figura 14 - Escrita espontânea em nível silábico com valor sonoro

Figura 15 - Escrita espontânea em nível silábico com valor sonoro

Figura 16 - Escrita espontânea em nível silábico-alfabético

Figura 17 - Escrita espontânea em nível silábico-alfabético

Figura 18 - Escrita espontânea em nível silábico-alfabético

Figura 19 - Escrita espontânea em nível alfabético

Figura 20 - Fluxo de desenvolvimento e aprendizagem na alfabetização

Figura 21 - Estímulos fonológicos adequados para cada nível de escrita

Figura 22 - Diagnose de escrita de aluno em nível pré-silábico

Figura 23 - Diagnose de escrita de aluno em nível silábico

Figura 24 - Diagnose de escrita de aluno em nível silábico-alfabético

Figura 25 - Diagnose de escrita de aluno em nível alfabético



Figura 26 - Agrupamento de alunos de forma produtiva a partir dos níveis de escrita

Figura 27 - Bingo de rimas

Figura 28 - Jogo da memória produzido por turma do 1º ano

Figura 29 - Escrita com cartazes de letras móveis

Figura 30 - Escrita com cartazes de letras móveis

Figura 31 - Escrita com cartas de letras móveis

Figura 32 - escrita com cartas de letras móveis

Figura 33 - Bingo da letra inicial

Figura 34 - Batalha palavra dentro da palavra

Figura 35 - Escrita espontânea sobre assunto de interesse do aluno - cores



Apresentação

Caro professor, neste material você encontrará reflexões teóricas e sugestões de atividades que vão ajudá-lo a estimular a consciência fonológica em seus alunos, proporcionando possibilidades de desenvolvimento na alfabetização.

As atividades foram selecionadas a partir de experiências práticas da pesquisadora e do repertório levantado durante a pesquisa realizada para a dissertação “Consciência fonológica e desenvolvimento da escrita alfabética: investigando práticas em turmas de Pré II ao 2º ano do Ensino Fundamental”.

O material está organizado em 5 seções, destacando pontos importantes a serem observados no processo de alfabetização, a partir dos referenciais teóricos nos quais o material se apoia, tais como Magda Soares, Emília Ferreiro e Luiz Carlos Cagliari. Além disso, 3 seções com sugestões de atividades e literaturas.

As crianças são capazes de pensar e elaborar hipóteses sobre a escrita a partir de 4 anos de idade. Sendo assim, é fundamental que você pense nas atividades propostas de acordo com os níveis de desenvolvimento da escrita dos alunos, e não pelo ano de escolaridade, entendendo que cada nível demanda tipos de estímulos diferentes e específicos. É possível que haja alunos de diferentes níveis de escrita numa mesma turma, independente do ano escolar.

Esperamos que seja útil!

A alfabetização no contexto escolar

A alfabetização é *“a aprendizagem de um sistema de representação, em que signos (grafemas) representam [...] os sons da fala (os fonemas)”* (Soares, 2022, p.11).

Isso implica que diferentes habilidades precisam ser desenvolvidas para que o sujeito seja capaz de se apropriar desses signos, usando-os com eficácia para ler e escrever, receber e enviar mensagens.

As crianças estão imersas em um mundo letrado, com registros escritos em toda parte. Diante disso, elas fazem suposições e também adquirem conhecimentos a partir das suas observações e interações com os textos, antes mesmo de chegarem à escola.

A experiência da infância de Freire (2003), sendo alfabetizado antes de chegar à escola, escrevendo com gravetos no chão do seu quintal, evidencia como o contato com a escrita antes do ensino formal é significativo para a formação do leitor e escritor.

Quando a criança chega à escola, seus conhecimentos prévios não podem ser ignorados, como veremos adiante, mas precisam ser o pontapé inicial para as novas aprendizagens.

No contexto escolar, se faz necessário compreender que o sujeito é um ser **ativo** diante da própria aprendizagem, que se relaciona com o objeto de estudo, não só quando tem contato com esse objeto de forma informal, mas também quando submetido a um ensino sistematizado.

Nesse sentido, a metodologia de trabalho precisa estar focada no sujeito, em como ele aprende, e não no método. Os métodos de alfabetização utilizados no Brasil nas últimas décadas estiveram focados exclusivamente na forma de ensinar. Acreditava-se que o ideal era ensinar a ler a partir das palavras, das sílabas, dos fonemas, ou ainda dos textos. Não consideravam como que as crianças aprendiam e privilegiavam apenas um aspecto da língua escrita.

A alfabetização se apoiava na capacidade da criança em memorizar o que era apresentado a ela, repetindo com cópias e leituras os segmentos da língua estudados. Hoje já há a compreensão de que **"a escrita exige consciência da atividade"** (Soares, 2021, p. 168), reforçando assim a necessidade de um sujeito ativo durante todo o processo.

Nosso sistema de escrita é uma representação dos sons da fala que, por meio do alfabeto, registra os grafemas (letras) que representam os fonemas (sons). Isso se dá pela descoberta de que a fala pode ser segmentada em palavras, sílabas e fonemas.

A partir dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) foi possível **compreender** com mais nitidez a forma como as crianças elaboram seus pensamentos sobre a escrita, mostrando que a aprendizagem do sistema alfabético se dá de forma progressiva e acumulativa.

As autoras observaram que todas as crianças observadas demonstraram reflexões similares sobre a escrita e essas reflexões se manifestam de forma espontânea em suas produções. Ferreiro e Teberosky propõem uma organização por níveis para as escritas espontâneas, nas quais, aos poucos os alunos vão avançando em seus conhecimentos até chegarem na escrita alfabética, com a representação de todos os fonemas presentes nas palavras. Mais a frente trataremos de cada um desses níveis.

A partir dos 4 anos as crianças já demonstram capacidade de focar a atenção aos sons da fala e, aos poucos, vão percebendo que a língua escrita é o registro da língua falada e que ambas podem ser segmentadas em palavras, em sílabas e em letras e fonemas.

Nas seções que se seguem será possível observar de que forma as crianças escrevem a partir dos conhecimentos que vão acumulando.

Uma observação que se faz necessária é a de que a aprendizagem da escrita, assim como a da leitura, precisa fazer sentido para o educando e apresentar uma função real de acordo com os usos sociais dos textos. Dessa forma, é indicado que a alfabetização aconteça em paralelo com o letramento.

As crianças precisam sim **aprender** a como ler e escrever, mas sobre tudo, também, a para que ler e escrever. Assim, serão capazes de usar a leitura e a escrita de forma eficaz no seu cotidiano. A literatura infantil é uma grande aliada no processo de alfabetização. Há, no final desse material, uma lista com sugestões de literaturas que podem ser úteis para o trabalho na alfabetização.

O que sabem as crianças?

A primeira questão que precisa ficar clara logo no início deste material é que o objetivo das discussões desta obra

não é 'um método', mas uma ação pedagógica bem estruturada, fundamentada em uma concepção de aprendizagem da língua escrita que articula contribuições de várias ciências

(Soares, 2022, p.285).

A proposta não é sugerir um método, como um passo a passo estruturado para se alfabetizar, mas discutir conceitos e concepções que fundamentam o processo e sugerir práticas que correspondam a esses conceitos. Acreditamos, assim como Soares (2022), que entender a necessidade de se considerar conhecimentos de diferentes áreas, tais como a psicogênese da escrita, psicolinguística e fonologia, entre outras, é ensinar "com método" (Soares, 2022, p. 285), pois, apesar de não ser um método há princípios que devem ser seguidos.

A alfabetização é um processo, o qual, pela mediação do professor, as crianças evoluem na compreensão do sistema de escrita alfabética, tendo como ponto de partida os conhecimentos construídos por meio das vivências com as famílias, o meio cultural e social.

O objetivo de incentivar e orientar essa evolução desde a educação infantil é que a criança, já compreendendo bem a relação fala-escrita, tenha condições de atingir o ponto de chegada, a aprendizagem das relações fonemas-grafemas, tornando-se alfabética (Soares, 2022, p.285).

Precisamos pensar sobre a forma como a criança aprende a ler e escrever para, então, ensiná-la. Diante disso, alguns princípios são fundamentais para que o processo seja relevante para o aluno e proporcione uma aprendizagem que faça sentido para a criança e esteja muito além de só decorar sílabas e palavras para então ler e escrever.

Dentre os princípios mais importantes, podemos destacar o letramento, a psicogênese da escrita e a consciência fonológica. Este material dá ênfase nos dois últimos princípios.

Considerando as diferentes áreas que contribuem para a compreensão do ensino e da aprendizagem no processo de alfabetização, diversas pesquisas, como a de Ferreiro e Teberosky (1999), por exemplo, mostram que as crianças, mesmo que ainda pequenas e não alfabetizadas, fazem suposições sobre a escrita, buscando compreender como que ela funciona. Isso se dá porque vivemos em uma sociedade grafocêntrica, na qual a escrita tem um papel central. As crianças **observam** registros escritos que estão ao seu redor em letreiros, outdoors, livros, filmes, jogos, entre outros. Além disso, elas também veem pessoas lendo ou escrevendo em seu cotidiano, como quando enviam uma mensagem ou realizam uma pesquisa na internet.

Cagliari (1998, p. 118) afirma:

quando o professor começa a falar de escrita para as crianças, precisa lembrar-se de que a maioria delas já tem informações a respeito. Se ele fizer com que elas explicitem essas informações [...] terá um bom motivo e um caminho interessante para ensinar a ler e a escrever.

Uma boa maneira de fazer com que as crianças mostrem o que sabem sobre o sistema alfabético é realizar uma diagnose de escrita.

A partir dos conhecimentos que as crianças acumulam, elas constroem **hipóteses** de escrita que expressam o que pensam sobre o sistema alfabético. A escrita não convencional produzida pelos alunos mostra seu nível de compreensão. Saber identificar o conhecimento prévio que seu aluno possui e como ele entende o registro escrito pode fazer toda a diferença na hora de oferecer uma atividade.

Realizar uma diagnose no início do **processo**, assim como periodicamente, auxilia o professor a ser assertivo no planejamento. Isso pode otimizar o desenvolvimento dos alunos, ajudando-os a alcançar a aprendizagem como o esperado. Sendo assim, é importante que o professor conheça as hipóteses de escrita e saiba como verificar o que as crianças estão pensando sobre o assunto.

O texto “Por que e como saber o que sabem os alunos” (Brasil, 2001, s.p.) trata da importância da diagnose de escrita no processo de alfabetização e apresenta uma forma **prática** de elaborá-la, abordando pontos específicos acerca da proposta apresentada. Aqui mostraremos uma proposta como sugestão que é inspirada na apresentada no texto citado, seguindo os mesmos princípios.

Por onde começar?!

Sugestão de diagnose de escrita

Ao se iniciar o atendimento às turmas no início do ano letivo é comum que professores se perguntem por onde começar, em especial se ainda não tiveram experiência com o ano escolar em questão. Nossa **sugestão** é que sempre comece por uma diagnose para que conheça seus alunos, identificando conhecimentos que já possuem, podendo traçar um planejamento adequado às necessidades da turma.

Com relação à diagnose de escrita, é importante que seja feita também com certa regularidade durante o processo de alfabetização. Deste modo, você poderá observar o desenvolvimento dos alunos, assim como ajustar as atividades propostas de acordo com os avanços deles.

É claro que o professor pode aproveitar qualquer momento das aulas para propor atividades que envolvam **escritas espontâneas** e observar como seus alunos irão escrever. Porém, é importante realizar diagnoses estruturadas e intencionais para observar as nuances acerca dos pensamentos das crianças sobre a escrita.

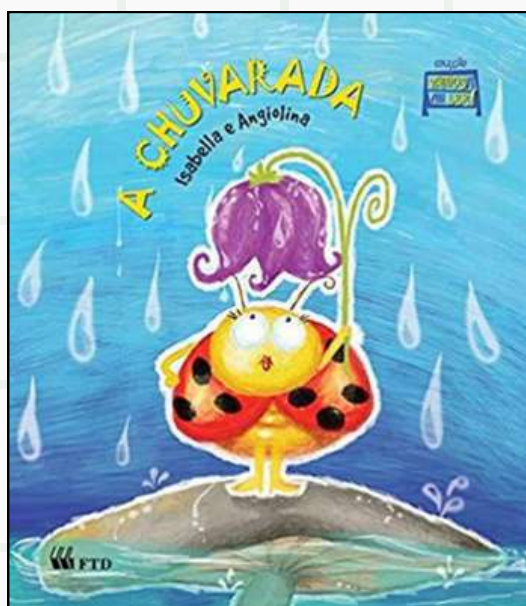
O ideal é que as palavras e/ou frases envolvidas na atividade tenham o mesmo campo semântico, então,

Escolha um contexto para a diagnose.

Além tornar a atividade mais interessante, o contexto ajuda aos alunos que ainda não compreendem que o sistema de escrita se relaciona com os sons da fala e acreditam que a escrita está relacionada às características físicas das coisas (realismo nominal). Sendo assim, histórias e poemas são muito úteis para restringir um contexto.

Como exemplo aqui, usaremos o livro **A chuvarada** (2006), de Angiolina D. Bragança e Isabella Carpaneda. A história se passa em um jardim, onde os pequenos bichinhos precisam lidar com um aguaceiro que surge de repente e causa grande transtorno. A narrativa é bem humorada, feita com versos e rimas. Conta com lindas ilustrações que encantam ao leitor.

Figura 1 - Capa do livro A chuvarada



Fonte: FTD, 2006.

Após ler a história, você pode fazer perguntas. É interessante também que você proponha tópicos de diálogo que tratem das coisas e ações que estão envolvidas no contexto escolhido.

Converse com os alunos!

Considerando a história descrita como sugestão, você poderia, por exemplo, fazer as seguintes perguntas: quais bichinhos aparecem na história? Qual é o nome do lugar onde eles estão? O que eles estavam fazendo lá? Que outros bichinhos não apareceram na história, mas poderiam morar nesse mesmo lugar?

Envolva os alunos na temática!

Assim será mais prazeroso e fará mais sentido participar.

Em seguida, explique como acontecerá o momento da escrita, que cada um será chamado de uma vez para escrever uma lista com palavras que você vai ditar. Você pode aproveitar e explicar também que lista é um tipo de texto muito utilizado no dia a dia, expondo suas características e utilidades. Fazer a escrita com um aluno de cada vez, individualmente, proporciona ao professor melhor observação de como esse aluno concebe a escrita.

Deixe claro que cada um deverá escrever do jeito que sabe, da maneira como pensar.

Selecione as palavras, escolhendo aquelas que façam parte do contexto em questão. É importante que as palavras escolhidas apresentem sílabas com diferentes estruturas e dificuldades ortográficas. Isto traz riqueza à proposta e auxilia a identificar algumas especificidades como, por exemplo, diferenciar alunos em níveis alfabético dos que estão em nível ortográfico.

É interessante também que as palavras sejam **variadas na quantidade de sílabas**, então, você pode escolher uma palavra polissílaba, uma palavra trissílaba, uma dissílaba e uma monossílaba. Pode também escolher uma frase; é interessante que a frase tenha uma das palavras da lista, para que se observe se o aluno vai manter a mesma escrita para a mesma palavra.

Ditar as palavras para os alunos começando da que tem **mais sílabas** para a que tem **menos sílabas** e no final a frase possibilita que alguns detalhes sejam observados com mais nitidez.

Seguindo o exemplo proposto, você pode ditar, por exemplo, as palavras joaninha, minhoca, grilo e rã, ou outras que preferir.

Você pode pensar:

*mas será que faz mesmo
diferença começar com a palavra mais longa?*

Uma das hipóteses que as crianças levantam é que há uma quantidade mínima de letras para que um registro escrito seja uma palavra que serve para ler (Ferreira, 1999) e na maioria dos casos essa quantidade mínima é de **três** letras. Sendo assim, quando o aluno no nível silábico elabora essa hipótese da quantidade mínima, vai escrever palavras trissílabas, dissílabas e monossílabas com três letras, parecendo uma escrita pré-silábica. Mas se primeiro você pede para o aluno escrever uma palavra polissílaba vai perceber que ele relaciona uma letra para cada sílaba. Pedir para que o aluno leia o que escreveu, apontando as partes da palavra (sílaba) também faz diferença para perceber tanto a hipótese da quantidade mínima de letras quanto a forma de pensar sobre a palavra.

*O número decrescente de sílabas nas
palavras da lista permite também que o
professor descubra qual é o número mínimo
de letras que seu aluno aceita escrever*

(Brasil, 2001, s.p.).

Após a escrita de cada palavra, peça aos alunos para lerem as palavras que escreveram, apontando com o dedo onde estão lendo. É importante que a leitura seja feita ao final de cada palavra e frase escrita, pois alunos que ainda não buscam representar as sílabas ou os fonemas fazendo relações sonoras terão dificuldades de lembrar o que escreveram depois de um tempo. Tenha em mente que **“essa leitura é tão ou mais importante do que a própria escrita”** (Brasil, 2001, s.p.), pois é por meio dela que se torna possível observar como o aluno está relacionando a fala com a escrita.

Observe se o aluno vai apontar na escrita e marcar oralmente de forma pausada as sílabas que formam as palavras. Você deve observar, também, se ele pronuncia a palavra de forma contínua, correndo o dedo pela palavra.

Sugerimos que você faça **marcações** abaixo das palavras para lembrar posteriormente como cada aluno leu. Faça pequenos tracinhos indicando onde ele apontou, caso tenha pronunciado a palavra marcando as sílabas, ou uma seta indicando a direção da leitura, caso o aluno tenha falado a palavra de forma contínua, passando o dedo pela palavra.

Caso o aluno esteja no nível silábico, refletindo a partir da hipótese da quantidade mínima e represente as palavras usando pelo menos três letras, como informamos anteriormente, possivelmente lerá a palavra polissílaba e a trissílaba apontando corretamente uma letra para cada sílaba, porém, ao se deparar com a dissílaba ou monossílaba tentará ajustar o escrito ao falado. Geralmente as crianças escolhem ignorar as letras que sobram ou pedem para riscar e apagar; às vezes explicam que aquelas letras não são necessárias. Assim, quando os alunos lerem o que escreveram, ficará **nítido** se eles usaram mais letras do que o condizente com a hipótese silábica por escreverem de acordo com a hipótese da quantidade mínima de letras.

Figura 2 - Diagnose de escrita com aluno em nível silábico



Fonte: Acervo da autora, 2024.

Na figura anterior, podemos observar a escrita de uma criança ainda em nível silábico. Nota-se que, tanto na palavra polissílaba quanto na trissílaba, o aluno **USOU** **uma** letra para cada sílaba, inclusive com uma correspondência sonora da sílaba em questão. Já na dissílaba e na monossílaba utilizou três letras, pois, de acordo com o pensamento desse aluno, uma ou duas letras não são suficientes para formar palavras.

Quais são as hipóteses de escrita?

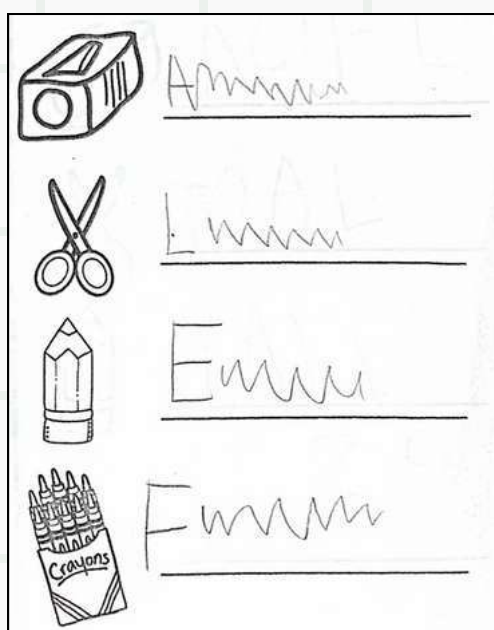
Conhecimentos que elas revelam

A partir da pesquisa de Ferreiro e Teberosky (1999), cinco níveis de escrita são propostos de acordo com os conhecimentos que as crianças têm, baseando-se em suas hipóteses.

Nível pré-silábico

Se não tivermos conhecimentos suficientes para analisarmos as diagnoses dos alunos, pode ser difícil lidar com uma escrita pré-silábica. Quando analisamos uma escrita pré-silábica, num primeiro momento, parece que o autor da escrita não tem conhecimentos acumulados sobre o sistema de escrita, porém, se observarmos atentamente veremos que há **reflexões** sobre a língua escrita

Figura 3 - Diagnose de escrita com aluno em nível pré-silábico I



Fonte: Acervo da autora, 2024.

por trás da produção pré-silábica.

Esse nível de escrita é denominado pré-silábico por anteceder a fase em que o sujeito é capaz de relacionar a fala com a escrita, sem ainda perceber que as segmentações que fazemos na fala podem ser registradas também na escrita.

Se observarmos a figura 3, por exemplo, veremos que a criança já identifica o movimento da escrita, que se faz da esquerda para a direita. É possível inferir que no dia a dia essa criança tem contato com produções escritas em letra cursiva, já que faz rabisquinhos contínuos para representar o que precisa. Nota-se que ela ainda não tem conhecimento de que as letras são formas arbitrárias, pré-estabelecidas, que não podemos fazer do jeito que desejamos. É preciso seguir o padrão que as letras apresentam para que o texto seja compreendido pelo leitor. Mas como esse aluno ainda não sabe o formato das letras, faz o registro como percebe: uma linha contínua com movimentos para cima e para baixo.

Apesar disso, usa letras em caixa alta para iniciar as palavras, prática muito comum em jornais, revistas ou livros, que iniciam capítulos e parágrafos com a letra inicial em destaque. Em resumo, essa criança **conhece** a direção da escrita e reconhece que a escrita é feita com formas específicas que não são desenhos, apesar de ainda não saber quais são; ela precisa ainda compreender que a escrita se faz com caracteres específicos e conhecê-los.

Figura 4 - Diagnóstico de escrita com aluno em nível pré-silábico II



Fonte: Acervo da autora, 2024.

Ao observarmos a figura 4, é possível perceber que, apesar das duas crianças estarem no mesmo nível de escrita (aquele que antecede a consciência da divisão das palavras em sílabas) elas apresentam conhecimentos diferentes. Diferente da anterior, a criança autora da escrita apresentada na figura 4 já sabe que os caracteres que formam as palavras escritas são as **letras**, demonstrando já conhecer algumas (pelo menos a grafia delas). Porém, nota-se que seu repertório é restrito já que repete as mesmas 5 letras em todas as palavras. É curioso observar que, apesar de conhecer poucas letras o aluno as arruma de formas diferentes em cada palavra, possivelmente, acreditando que para escrever palavras diferentes precisamos fazer registros diferentes.

Partindo dessa reflexão sobre o que esses alunos já sabem, podemos pensar no que eles ainda precisam

aprender. Nesse caso, os alunos pré-silábicos precisam aprender que a escrita se relaciona com a fala e assim como podemos segmentar a fala em palavras e estas em sílabas, podemos também fazer esse registro na escrita.

Nível silábico

Quando a criança começa a fonetizar a escrita, relacionando-a com a fala, suas produções apresentam um grande salto **qualitativo**. Se no período pré-silábico a ela usa letras ou ícones sem discriminar a quantidade em relação à segmentação oral da palavra, ou aos sons que tem ao ser pronunciada, no nível silábico, a criança passa a considerar que se determinado evento acontece na fala ele refletirá também na escrita.

Diante disso, quando a criança **desenvolve** a capacidade de perceber as divisões das palavras, pronunciando-as, pausadamente sílaba por sílaba, se dá conta de que a escrita acompanha essa marca oral.

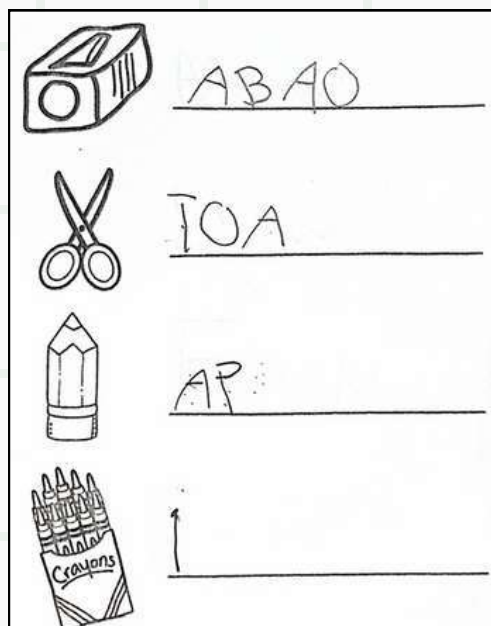
De maneira geral, essa percepção se desenvolve a partir de estímulos oferecidos às crianças, que as façam prestar atenção na segmentação das palavras faladas e, muitas vezes, não precisam necessariamente, de um ensino formal. Porém, sendo a **escola** um espaço de ensino e desenvolvimento, os estímulos para que tal percepção se desenvolva também precisam ser oferecidos.

Quando a criança tem oportunidade de exercer a escrita segundo suas ideias, de pôr em jogo o que pensa sobre a escrita, com frequência vai se aproximando pouco a pouco da fonetização da escrita. Porque, ao contrário do que se imagina, fonetização da escrita não é fruto de um estalo, e sim de uma longa e laboriosa construção (Weisz, 2001, s.p.).

Tal declaração evidencia a importância de se oferecerem estímulos que desenvolvam a percepção de que a escrita se relaciona com a fala. Soares (2022) afirma que aos 4 anos de idade a criança já é capaz de perceber a segmentação da fala e começar a relacioná-la com a escrita. Sendo assim, estímulos dessa ordem podem ser oferecidos a partir das turmas de Pré I.

A seguir, na figura 5, podemos ver um registro de escrita em nível silábico, aqui já relacionando o **valor sonoro** presente nas sílabas.

Figura 5 - Diagnose de escrita com aluno em nível silábico I



Fonte: Acervo da autora, 2024.

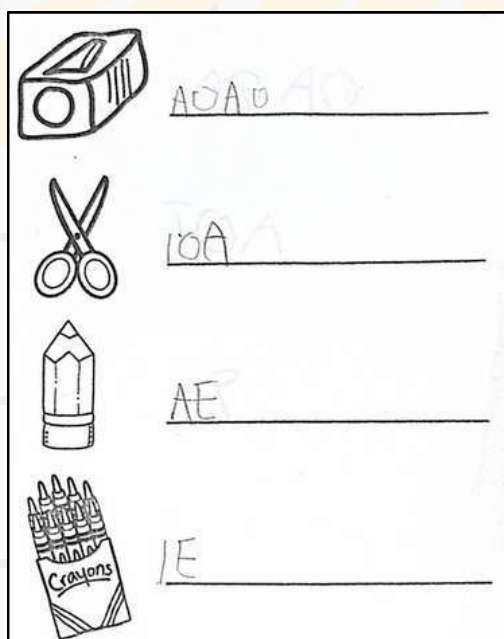
Nessa figura anterior, podemos ver um registro de escrita em nível silábico, aqui já relacionando o valor sonoro presente nas sílabas. A criança em questão representa as vogais na maioria das sílabas, com exceção das letras P e T, assim como da letra B, confundida, possivelmente, por ter o mesmo ponto de apoio na pronúncia que a letra P (que seria adequada nessa situação). É comum que as letras P, T e até mesmo a B sejam representadas de forma isolada, inclusive, por alunos que já estão um pouco mais avançados no desenvolvimento da escrita. Isso se dá porque ao pronunciarmos a letra, tal pronúncia é igual ou similar a pronúncia da sílaba em questão, como PE, BE e TE.

Para a criança que produziu essa escrita, o pensamento silábico é tão **lógico** que ela aceita usar apenas uma letra para representar o monossílabo giz; não desenvolvendo a hipótese da quantidade mínima de letras. O mesmo não acontece com a escrita que será observada logo a seguir. Na figura 6, o registro do aluno mostra que, apesar de já demonstrar pensamento silábico e relacioná-lo com os sons da palavra, ele resiste à escrita do monossílabo com apenas uma letra, complementando a palavra giz, representada com a letra I, com a letra E.

Em relação a esse aspecto, Weisz (2001, s.p.) observa:

Em geral as crianças avançam até a correspondência silábica no eixo quantitativo, e só depois realizam um avanço correspondente na análise qualitativa.

Figura 6 - Diagnose de escrita com aluno em nível silábico II



Fonte: Acervo da autora, 2024.

Isso significa que de maneira geral, primeiro as crianças percebem **quantas** sílabas as palavras têm e usam caracteres na quantidade correspondente (trissílabas com três caracteres, dissílabas com dois caracteres, e assim por diante) para depois perceberem **quais** caracteres devem usar a partir dos sons presentes nas sílabas.

Porém, muitas vezes, a criança avança rapidamente do eixo quantitativo para o eixo qualitativo, ou elabora as duas ideias ao mesmo tempo, o que significa que a escrita não demonstra registros silábicos sem valor sonoro na **transição** do nível pré-silábico para o silábico, passando a já ter representação da sílaba acompanhada da representação de um dos sons pronunciados, muitas vezes o da vogal por ser mais evidente na fala.

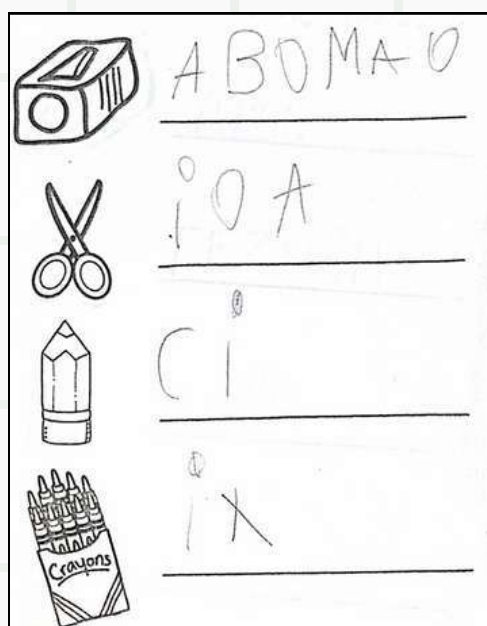
Nível silábico-alfabético

Aos poucos, as crianças vão aprendendo as letras e, conforme percebem mais sons na formação das palavras, vão associando os nomes das letras aos seus sons.

O princípio **acrofônico** (Cagliari, 1998) ajuda muito para o avanço nessa fase, pois ele estabelece que no nome da letra há a pronúncia do principal som que ela faz. Isso acontece em 21 letras do nosso alfabeto.

Essas **associações** entre os nomes e sons das letras se refletem na escrita e as crianças passam a representar algumas sílabas com apenas um a letra, como na fase silábica, mas já representam outras sílabas com dois ou mais fonemas. Dessa forma, vão **avancando gradativamente** para o nível alfabético, no qual já se espera a representação de todos os fonemas presentes nas palavras. Este é um nível de **transição** entre o silábico e o alfabético.

Figura 7 - Diagnóstico de escrita com aluno em nível silábico-alfabético



Fonte: Acervo da autora, 2024.

Na figura 7 podemos observar que algumas sílabas estão representadas com apenas uma letra, como em tesoura (IOA), enquanto outras possuem mais representações, como em apontador (BO), aqui trocando o P por B, possivelmente por terem o mesmo ponto de apoio na pronúncia.

Nível alfabético

Quando as crianças já estão sensíveis aos sons intra-silábicos a ponto de perceberem **todos** os sons presentes nas palavras, passam a escrever de forma alfabética. Isso significa que já **compreenderam** como o sistema de escrita funciona e o desafio passa a ser escrever de acordo com as regras ortográficas.

Figura 8 - Diagnose de escrita com aluno em nível alfabético



Fonte: Acervo da autora, 2024.

Na figura 8 podemos observar que, mesmo que o aluno chegue à escrita alfabética, em alguns momentos os sons intra-silábicos não são escritos por completo. No caso, a forma como as palavras foram grafadas se relaciona com a forma como a criança a pronuncia; ela escreve de forma inadequada porque coloquialmente pronunciamos as palavras desse modo. Nessa fase as crianças estão se apropriando da ideia de que há regras para a escrita das palavras, regras que unificam a língua escrita. Diferente da língua falada, que apresenta regionalidades e variações, a língua escrita precisa se apresentar de acordo com seu sistema ortográfico. Se cada um escrever como fala ou como acreditar que deveria ser, seria muito difícil compreender textos escritos por outras pessoas, como acontecia antes dos acordos ortográficos.

Nível ortográfico

Chamamos de ortográfico o nível em que o aluno já domina a maior parte das regras **ortográficas**, tanto as relacionadas às relações grafofonêmicas (relações entre letras e sons) quanto as relacionadas às irregularidades da língua.

É importante destacar que ao longo do ensino fundamental, o aluno vai, cada vez mais, se apropriando da escrita ortográfica e, ao longo da vida, o indivíduo passa por diversos momentos, em que é preciso se apropriar de alguma regra quando se depara com palavras novas, novas áreas de estudo ou aprendizagens mais aprofundadas.

Mais exemplos de escritas espontâneas

Para elucidar um pouco mais os níveis de escrita, apresentamos abaixo outros registros de alunos no processo de alfabetização.

Figura 9 - Escrita espontânea em nível pré-silábico

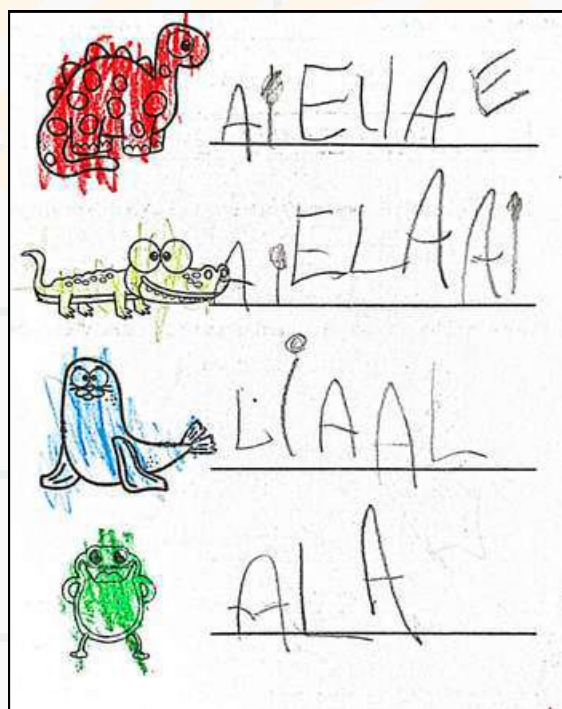


Fonte: Acervo da autora, 2024.

Na figura 9 é possível identificar uma escrita em nível **pré-silábico**, que antecede a percepção de que as palavras podem ser segmentadas em sílabas. Nesse registro o aluno usou quantas letras coube na linha. Se compararmos a escrita de dinossauro com a de foca, por exemplo, é possível observar que dinossauro foi registrado com mais caracteres porque a letra está menor, logo couberam mais na linha.

Adiante podemos observar outro registro enquadrado no mesmo nível.

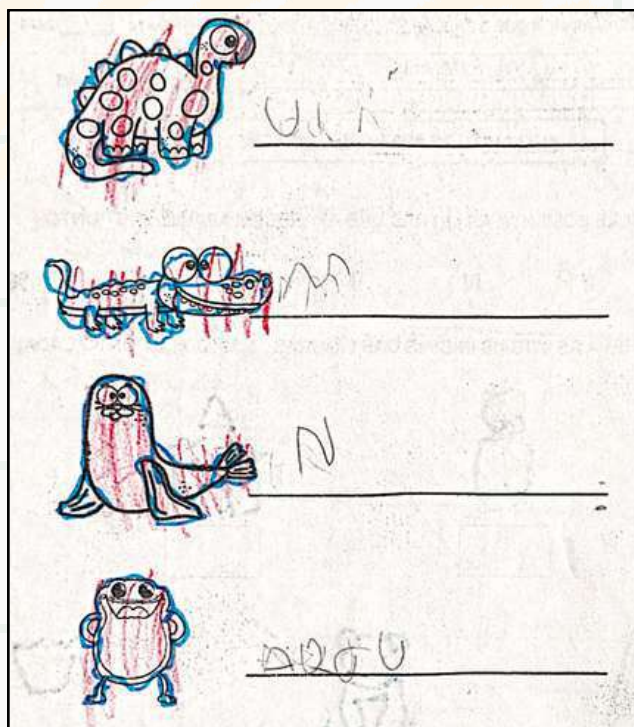
Figura 10 - Escrita espontânea em nível pré-silábico



Fonte: Acervo da autora, 2024.

Na figura 10 o registro apresenta algumas características diferentes da figura anterior, apesar de ambas estarem caracterizadas no mesmo nível. Cabe ressaltar que o que caracteriza cada nível de escrita é a forma de pensar e fazer o registro. No caso da escrita **pré-silábica** o que a define é a falta de percepção com relação à segmentação das palavras e o uso de caracteres sem discriminar as sílabas e fonemas das palavras. Dentre as características apresentadas na figura 10, as que se diferenciam da figura 9 são o a falta da necessidade de preencher as linhas até o final, como podemos observar as escritas de foca e rã que apresentam espaço livre ao final da linha, e a variedade de caracteres, já que mais letras se repetem nas palavras. Esse aluno possivelmente conhece um repertório menor de letras em comparação ao anterior e por isso sua escrita apresenta apenas as letras A, I, E e L.

Figura 11 - Escrita espontânea em nível pré-silábico



Fonte: Acervo da autora, 2024.

Na figura 11 há ainda outro registro de escrita **pré-silábica** que apesar de ser classificada no mesmo nível das duas anteriores, apresenta especificidades que se diferenciam das demais. É possível perceber que poucos caracteres foram usados em todas as palavras, com traços ainda sem firmeza o que dificulta um pouco a nitidez do registro, mas é possível identificar as características que definem a escrita pré-silábica: não relação da escrita com a fala e, por conta disso, não registro da segmentação das palavras, além do uso dos caracteres sem discriminar sílabas ou sons.

Há ainda a possibilidade do aluno escrever ícones que não sejam letras, como desenhos ou rabiscos; a figura 12 é um exemplo de escrita na qual o aluno mistura letras, desenhos e números. Tal escrita também é classificada como pré-silábica.

Figura 12 - Escrita espontânea em nível pré-silábico utilizando letras e desenhos

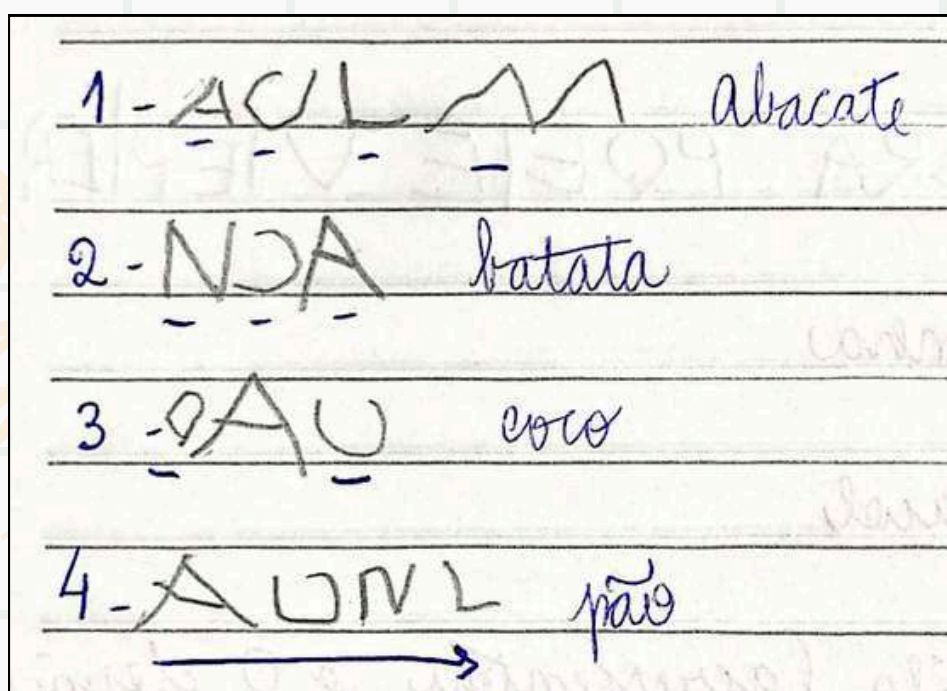


Fonte: Acervo da autora, 2025.

As palavras registradas na figura 12 são: 1 - joaninha; 2 - caracol; 3 - grilo; 4 - rã. Esta diagnose foi proposta após a leitura da história "A chuvarada" (Bragança e Carpaneda, 2006), indicada na seção com a sugestão de diagnose. Nota-se que, no momento da leitura, o aluno indicou que as palavras 2, 3 e 4 terminavam no desenho.

Abaixo é possível observar uma escrita no nível subsequente ao pré-silábico, a escrita silábica.

Figura 13 - Escrita espontânea em nível silábico sem valor sonoro



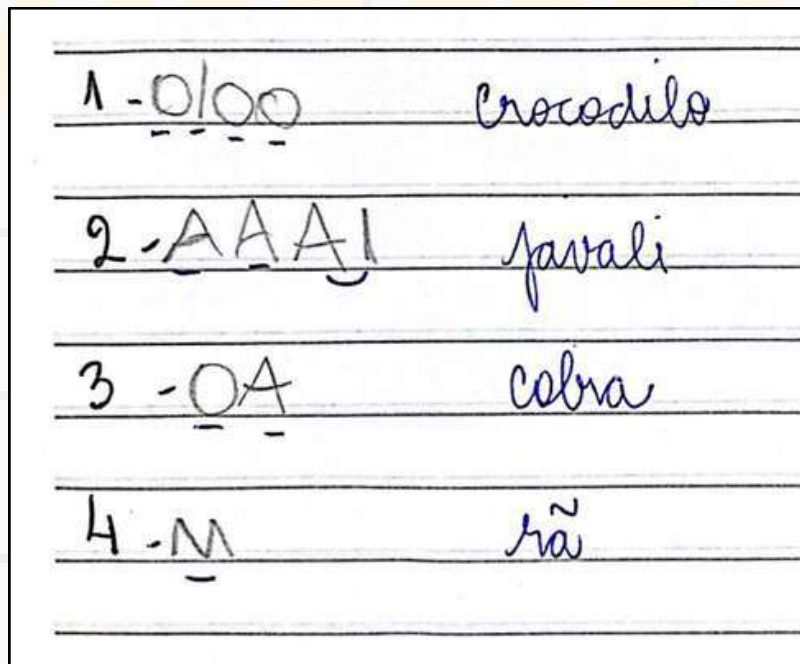
Fonte: Acervo da autora, 2025.

A escrita **silábica** simboliza um marco na compreensão do sistema de escrita alfabético: ela se desenvolve quando a criança percebe que a escrita se relaciona com a fala. Dessa forma, se podemos segmentar as palavras em partes menores na fala, podemos realizar esse registro na escrita. Sendo assim, a escrita do estudante passa a representar as sílabas, utilizando um ícone para cada sílaba. Pode ser que a percepção da relação entre fala e escrita se desenvolva antes da aprendizagem das letras e o registro seja feito com desenhos ou rabiscinhos, assim como na fase pré-silábica, mas utilizando um caractere para cada sílaba. Porém, tal ocorrência não é muito comum.

Na figura anterior há o registro de uma escrita silábica sem associação aos valores sonoros presentes nas sílabas. Nota-se que nas palavras polissílaba e trissílaba a criança registrou uma letra para cada sílaba. Porém, é comum que crianças que elaboraram a hipótese silábica há pouco tempo não aceitem bem o registro de palavras dissílabas e monossílabas. Isso se dá porque não acreditam que seja possível escrever palavras com apenas uma ou duas letras. Nesse caso, acrescentam letras para chegarem na quantidade mínima que acreditam ser necessário para formar uma palavra.

Em seguida podemos observar outra escrita espontânea de acordo com a hipótese **silábica**. Nota-se que a criança, assim como na figura anterior, utilizou uma letra para cada sílaba, porém, desta vez, escolheu letras que se relacionam com os sons presentes nas sílabas.

Figura 14 - Escrita espontânea em nível silábico com valor sonoro



Fonte: Acervo da autora, 2025.

Duas ocorrências interessantes podem ser observadas nessa escrita. A primeira é o fato de que as palavras, com exceção de rã, foram registradas somente com vogais. Esse acontecimento é relativamente comum e diferentes fatores podem influenciar como, por exemplo, o repertório restrito do aluno com relação ao conhecimento das letras (geralmente as vogais são as primeiras letras aprendidas) ou ao fato do som das vogais ser mais nítido na pronúncia das palavras e sílabas, logo mais perceptível. A segunda ocorrência interessante é o fato do aluno escrever três A na palavra JAVALI. Para entender o que está por trás desse tipo de registro é fundamental que o professor o acompanhe de perto. Por isso é importante que a diagnose de escrita seja feita de forma individual. Quando a criança realizou tal escrita, repetiu algumas vezes a palavra pausadamente para perceber quais sons

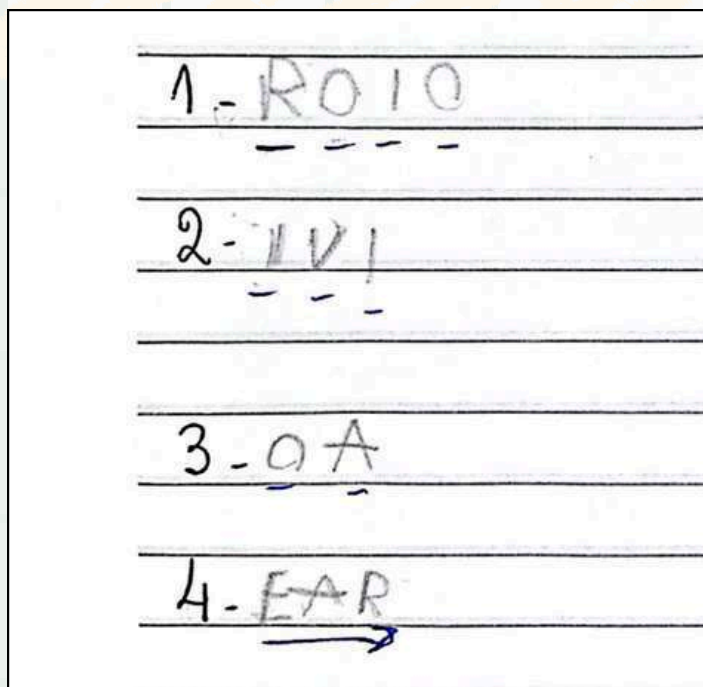
deveria registrar. Ao fazer isso, a criança registrou duas vezes a sílaba VA. No momento em que a professora solicitou que realizasse a leitura da palavra apontando cada sílaba, o aluno repetiu varias vezes, pois encontrou dificuldades de ajustar a leitura ao que estava escrito, já que de acordo com sua percepção a palavra deveria ter três letras, mas estava com quatro. Diante disso, ajustou a leitura, apontando as duas últimas letras como pertencentes à mesma sílaba.

Algo semelhante aconteceu no registro da palavra CROCODILO. Quando foi escrever as duas primeiras sílabas, a criança registrou apenas um O, possivelmente em razão da similaridade entre as duas sílabas (CRO - CO), finalizando a palavra com o registro OIO. Porém, quando realizou a leitura, observou que precisava registrar mais uma sílaba, como acrescentou uma letra no final, acrescentou outro O, referente à ultima sílaba (LO); a criança não percebeu que a sílaba que faltava registrar era uma do início e não do final da palavra. Sendo assim, parece que não vinculou a letra I ao som, quando na verdade o fez durante a escrita, realizando ajustes no momento da leitura.

Em seguida, podemos observar outra escrita silábica, mas dessa vez, além da relação com o som, há também mais registros de consoantes do que na escrita apresentada anteriormente. Neste caso, o aluno registrou as relações fonêmicas com mais precisão, não demonstrando necessidade em ajustar a escrita no mo-

da leitura.

Figura 15 - Escrita espontânea em nível silábico com valor sonoro



Fonte: Acervo da autora, 2025.

As palavras representadas na figura 15 são as mesmas representadas na figura 14, sendo elas: 1 - crocodilo; 2 - javali; 3 - cobra; 4 - rã.

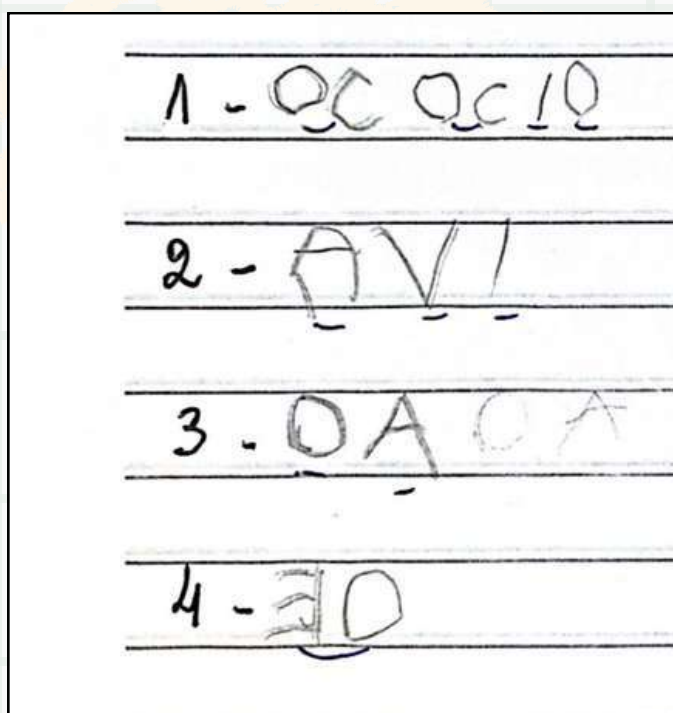
Podemos observar que apenas na palavra monossílaba não foi realizada a escrita de apenas uma letra para cada sílaba. Apesar de aceitar escrever a dissílaba com duas letras, no momento de escrever RÃ o aluno utilizou três, indicando que o registro de três letras não está relacionado à quantidade mínimas de letras; se essa fosse a questão, possivelmente as duas palavras teriam a mesma quantidade de caracteres, como na figura 2. Nesse caso, possivelmente, ao registrar as três letras inicialmente a criança não ficou satisfeita com apenas uma letra, mas pensou em mais sons presentes na palavra, apesar de apenas uma sílaba. O uso da letra E

em sílabas que apresentam o som ã é muito comum no início da fonetização. As crianças procuram, dentre as letras que conhecem, qual mais se assemelha ao som que desejam registrar. Além disso, a letra A também foi registrada, pois a ela de fato pertence o som presente na palavra (a professora fala sobre o uso da letra A com este som desde os primeiros dias de aula). Por fim, o registro da letra R, pois se o som arranha na garganta tal letra precisa ser registrada (como frequentemente também repete a professora da turma). É interessante no início do processo dar dicas às crianças que elas possam aplicar em diferentes situações de escrita. A escrita da palavra RÃ nessa diagnose indica que tal criança já começou a pensar em mais sons presentes nas sílabas. A crise enfrentada ao ter que lidar com a escrita do monossílabo potencializou a reflexão sobre as formas de representações dos sons da fala.

Conforme as crianças vão avançando em seus conhecimentos, aumentando o repertório de relações entre letras e sons conhecidas, a escrita passa a ser representada de forma **silábico-alfabética**, que é um período em que a escrita alterna entre o nível silábico e o nível alfabético. Isso quer dizer que ora o aluno representa todos os sons presentes nas sílabas, ora representa apenas um, ainda de forma silábica.

O nível de escrita silábico-alfabético é um período de transição, sendo assim, aos poucos a representação escrita vai se tornando cada vez mais completa, até que se chegue na representação de cada fonema, um a um.

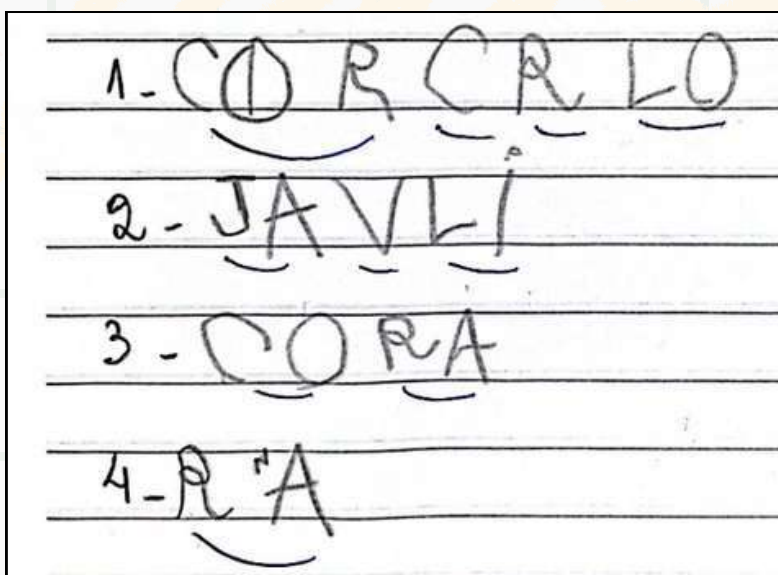
Figura 16 - Escrita espontânea em nível silábico-alfabético



Fonte: Acervo da autora, 2025.

Na figura 16 temos o registro de uma escrita **silábico-alfabética** ainda bem no início da transição. As palavras registradas foram: 1 - crocodilo; 2 - javali; 3 - cobra; 4 - rã. É possível observar que nas palavras 2 e 3 o registro aconteceu de forma silábica, utilizando apenas uma letra para cada sílaba, relacionando com o valor sonoro, ora de vogal, ora de consoante. Porém, a escrita da palavra número 1 demonstra a percepção de que nas duas primeiras sílabas há mais de um som, demonstrando também o conhecimento de quais letras podem representar tais sons. Como ainda é bem no início do processo de transição da escrita silábica para a alfabética, a criança registra as letras C e O na ordem inversa à que aparecem na escrita convencional da palavra. Por ainda ter muito do pensamento silábico nessa fase, a escrita do monossílabo ainda apresenta um desafio.

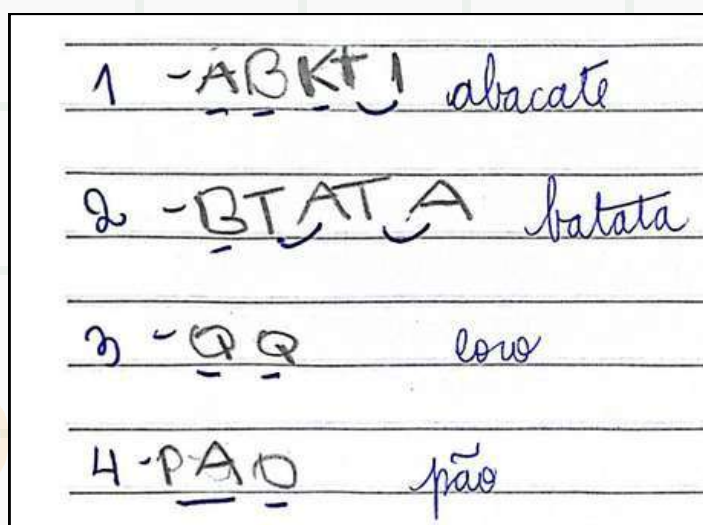
Figura 17 - Escrita espontânea em nível silábico-alfabético



Fonte: Acervo da autora, 2025.

Na figura 17 é possível observar que o aluno possui um repertório mais extenso acerca das relações grafo-fonêmicas, além da percepção mais ampliada dos fonemas pertencentes às sílabas. Nota-se que algumas sílabas já foram escritas de forma completa, como LO, de CROCODILO, JA e LI, de JAVALI e CO de COBRA. É interessante observar que apesar de reconhecer todos os fonemas pertencentes à sílaba CRO de CROCODILO, não soube organizar as letras na ordem convencional.

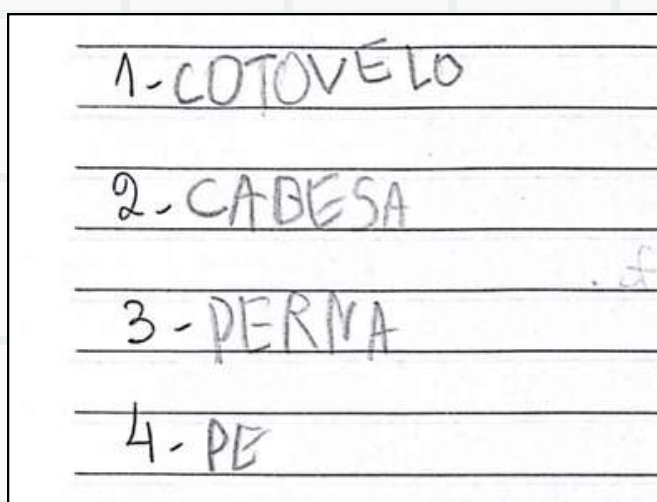
Figura 18 - Escrita espontânea em nível silábico-alfabético



Fonte: Acervo da autora, 2025.

A figura acima mostra uma escrita em nível silábico-alfabético em que pelo menos uma sílaba nas três primeiras palavras foram representadas apenas por uma letra. O uso da letra K em ABACATE ocorre porque sonoramente a sílaba CA é igual ao nome da letra K. Quando a criança está caminhando em direção ao nível alfabético, por muitas vezes faz o registro da palavra monossílaba como se fosse dissílaba e, quando solicitada a ler, aponta a última suposta sílaba prolongando o som da vogal final. No exemplo acima, a leitura realizada foi PÃ-O. Quanto mais próximo do nível alfabético, mais fonemas estarão representados.

Figura 19 - Escrita espontânea em nível alfabético



Fonte: Acervo da autora, 2025.

Apesar da escrita **alfabética** ser um ponto do desenvolvimento muito esperado na alfabetização, ela não é o ponto final. Após a conquista da base alfabética, é preciso avançar nas questões ortográficas para que se escreva de acordo com a convenção da língua portuguesa. Porém, quando a escrita alfabética é alcançada, significa que o aluno compreendeu como o sistema de escrita funciona e é capaz de produzir textos que podem ser compreendidos pelo leitor.

Trilhando caminhos a partir dos níveis de escrita

A seção anterior foi dedicada a refletir sobre a diagnose e compreender quais informações podemos ter sobre o **desenvolvimento** da escrita dos nossos alunos. Discutimos também como **interpretar** o resultado da diagnose, entendendo cada nível de escrita e os conhecimentos acumulados que expressam.

De nada adianta realizar uma diagnose se não ^{soub}_{er}mos o que fazer a partir dos resultados apresentados. É preciso pensar no que os alunos **já sabem** e no que **precisam aprender** em cada nível e a partir desse ponto, propor atividades que os auxiliem os a desenvolver as habilidades e conhecimentos ainda necessários.

Quando a criança se apropria do sistema de escrita **alfabética** é porque já alcançou a compreensão de que as características do texto escrito não se vinculam ao que ele representa, ao seu significado, mas aos sons que são pronunciados na fala daquelas palavras, seu significante que é a cadeia sonora.

Em paralelo, a criança também compreende que a fala é uma cadeia de sons que pode ser separada **em partes**. Apesar de essa informação parecer óbvia para nós que já estamos alfabetizados, até mesmo a divisão da fala em palavras pode ser um desafio para crianças menores, já que na fala o fluxo é contínuo e não pronunciamos as palavras separadas umas das outras.

A consciência fonológica é a capacidade de pensar sobre as **segmentações** da fala, que se **divide** em palavras, sílabas e fonemas, focando a atenção em alguma parte específica, como na percepção das rimas, por exemplo.

A conquista da escrita de base alfabética é uma compreensão **progressiva** desse sistema, em que primeiro a criança percebe que pode segmentar a fala em palavras, depois que essas palavras podem ser separadas em sílabas e mais adiante que as sílabas são compostas por sons menores, os fonemas.

Na alfabetização, é preciso conduzir a criança na transição entre o pensamento de que a escrita é a representação semântica para a representação do extrato fônico.

A consciência fonológica

Três dimensões

Para conduzirmos os alunos nessa mudança de pensamento, do extrato semântico para o extrato fônico, precisamos trabalhar a ideia das partes que compõem a fala e são representadas na escrita: a palavra, as sílabas e os fonemas.

Ao refletirmos sobre os métodos de alfabetização mais populares, iremos observar que cada um deles focaliza uma parte específica do sistema de escrita alfabético: a palavrção privilegia a palavra, a silabação privilegia a sílaba e o método fônico privilegia o fonema. Até mesmo os métodos globais privilegiam apenas uma faceta da língua escrita: o texto. Por essa razão, Soares (2022) propõe que não se trabalhe com um método, pois a compreensão de todas as partes da escrita precisa ser desenvolvida.

Dessa forma, trabalhar todos os princípios envolvidos no aprender a ler e escrever se torna possível por meio da consciência fonológica, que possui três dimensões que contemplam a compreensão do que é palavra, sílaba, e fonema, identificando as letras que os representam.

Consciência lexical

A primeira dimensão da consciência fonológica que precisa ser desenvolvida com crianças no início da alfabetização é a consciência lexical, que nada mais é do que a consciência de **palavra**.

Essa dimensão aponta para dois princípios importantes que precisam ser construídos. O primeiro é a compreensão de que o fluxo contínuo da fala pode ser **segmentado** em palavras. Para isso, atividades simples como perguntar quantas palavras têm numa frase ou título de história já ajuda, assim como perguntar qual é a primeira palavra, ou a última, por exemplo.

O segundo princípio é compreender que a palavra escrita não se relaciona com o aspecto ou características do objeto ou ser que a palavra representa, mas sim com a **fala**. Quando crianças ainda relacionam a escrita com características reais estão pensando de acordo com o realismo nominal. É preciso mudar o foco da atenção para a fala.

A sensibilidade fonêmica se desenvolve ao se relacionar a oralidade com a escrita (Soares, 2021). Dessa forma, se faz fundamental que o aluno compreenda como a escrita e a fala se relacionam para que consiga desenvolver a **percepção** dos sons.

Uma das formas de chamar a atenção da criança para os sons das palavras é usar **rimas** e **aliterações**, pois elas dão destaque a partes das palavras a partir da sonoridade da fala; rima é quando o final da palavra tem os mesmos sons e a aliteração ocorre quando a semelhança está no início da palavra, seja a primeira sílaba seja o fonema inicial.

Consciência silábica

A consciência silábica está relacionada à percepção de que as palavras podem ser **segmentadas** em sílabas. Essa percepção se desenvolve quase naturalmente, dependendo do estímulo que a criança recebe. É comum as pessoas pronunciarem palavras de forma pausada ou silabada em diferentes situações, como em músicas e brincadeiras.

Quando estimulada, rapidamente, a criança reconhece a segmentação das palavras e ela faz muito sentido, pois a criança consegue reproduzir, articulando, também, as palavras de forma pausada.

Uma forma eficiente de estimular essa dimensão da consciência fonológica é pedir que os alunos contem **quantas** sílabas as palavras têm, sejam palavras em jogos e brincadeiras, sejam palavras que serão escritas.

Consciência fonêmica

A fonética estuda os sons da fala, como eles são produzidos. A partir dela podemos estudar sobre a consciência fonológica. Já a fonologia estuda as relações entre os fonemas e as palavras que eles formam, diferenciando-as pelos sons. A ênfase então é somente nos fonemas, em apenas uma parte dos sons da fala. Para que o aluno tenha percepção fonêmica, é necessário que haja o desenvolvimento cognitivo e linguístico do aluno.

Mas não bastam atividades não sistemáticas na aprendizagem das relações fonemas-letras, [...], para que a criança se aproprie plenamente do sistema de escrita alfabética

(Soares, 2022, p. 130).

É preciso **ensinar** de forma intencional e não somente proporcionar estímulos ou contato com a língua escrita para que as crianças aprendam as relações entre letras e sons; as crianças precisam **não apenas descobrir**, mas aprender as relações entre letra-som.

No início da alfabetização é interessante privilegiar as relações **regulares** entre letras e fonemas com o objetivo de que a criança perceba que há regularidade na língua escrita, usando grafemas que se relacionam com apenas um som. **Depois, pode-se** introduzir as relações em que um som pode ser representa-

do por mais de uma letra e posteriormente as relações irregulares em que os sons que podem ser representados por mais de uma letra, não havendo regra para estabelecer essa representação.

Um bom exemplo de relação regular na língua portuguesa é o da vogal. As **vogais** apresentam algumas características que trazem vantagens para o início da fonetização, como o fato de o nome dessas letras ser igual ao som na maior parte das incidências; elas são os únicos fonemas pronunciáveis de forma isolada e estão presentes em todas as sílabas do português; não existe sílaba sem vogal.

É preciso ensinar os **sons** das letras, não somente seus nomes. Mas aprender os **nomes** é um passo importante. Soares (2022) organiza um fluxograma para mostrar como a aprendizagem das letras se relaciona com o avanço no desenvolvimento da consciência fonológica, assim como nas hipóteses de escrita; ocorrem em paralelo.

Figura 20 - Fluxo de desenvolvimento e aprendizagem na alfabetização



Fonte: Soares, 2022, p. 137.

A relação entre as dimensões da consciência fonológica e os níveis de escrita

Como apresentado no fluxograma por Soares (2022) a consciência fonológica se desenvolve em **paralelo** ao desenvolvimento da escrita, em especial as dimensões silábica e fonêmica, por se relacionarem mais intimamente com a compreensão do sistema alfabético.

Tal ocorrência evidencia que cada dimensão da consciência fonológica desenvolvida ajudará o aluno a avançar em suas hipóteses. Isso se dá porque cada dimensão da consciência fonológica **oferece** o conhecimento que falta no nível de escrita anterior ao indicado no fluxograma.

Sendo assim, cada período exige o trabalho com uma ou mais dimensões específicas. **Abaixo** podemos ver as dimensões que cada nível de escrita precisa desenvolver.

Figura 21 - Estímulos fonológicos adequados para cada nível de escrita

	CONSCIÊNCIA LEXICAL	CONSCIÊNCIA SILÁBICA	CONSCIÊNCIA FONÊMICA
PRÉ-SILÁBICO	X	X	
SILÁBICO	X	X	X
SILÁBICO-ALFABÉTICO	X		X
ALFABÉTICO	X		X

Fonte: Elaborada pela autora, 2025.

A escrita pré-silábica e a consciência lexical

Como informado anteriormente, crianças com escrita pré-silábica ainda não **perceberam** que a escrita se relaciona com a **fala**. Elas, em geral, têm um repertório bem restrito e, muitas vezes, ainda não reconhecem as letras. Essa fase antecede a compreensão de que as palavras são divididas em sílabas (por isso pré-silábica) e como não relacionam com a fala, mesmo que sejam capazes de segmentar as palavras oralmente, não fazem o registro dessa segmentação na escrita.

Dessa forma, o desenvolvimento da consciência lexical, em especial, por meio das rimas e aliterações, auxilia os alunos a perceberem que a escrita se relaciona com a fala. É necessário, também, nessa fase, oferecer estímulos relacionados à consciência

Figura 22 - Diagnose de escrita com aluno em nível pré-silábico



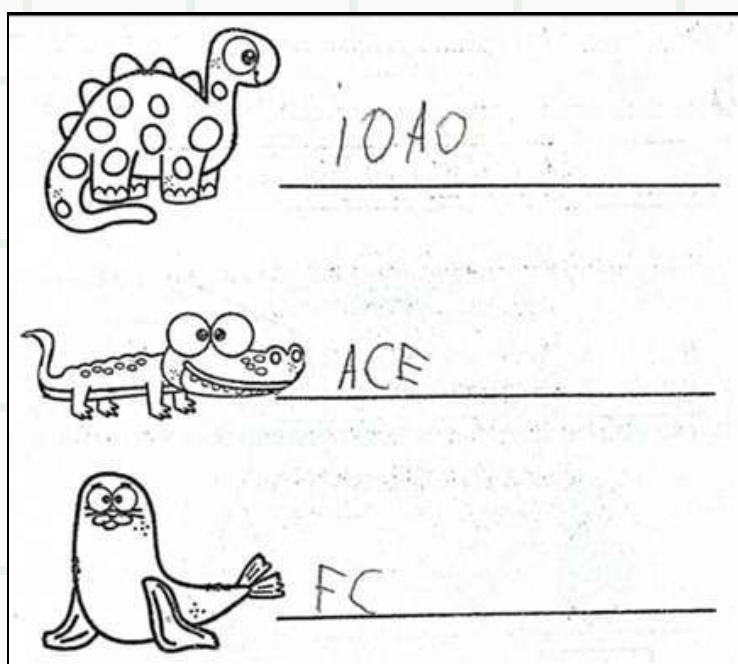
Fonte: Acervo da autora, 2024.

silábica, pois é a percepção de que as palavras são segmentadas em sílabas que fará o aluno avançar de nível, como veremos a seguir.

A escrita silábica e a consciência de sílaba

A consciência de sílaba se relaciona intimamente com a escrita silábica. Quando a criança começa a **segmentar** a pronúncia das palavras, articulando-as pausadamente, se dá conta dessa separação e logo entende que a escrita das palavras é organizada em sílabas.

Figura 23 - Diagnose de escrita com aluno em nível silábico



Fonte: Acervo da autora, 2024.

Apesar de não ser tão comum, às vezes as crianças apresentam pensamento e escrita silábica antes mesmo de conhecer as letras, fazendo ícones ou rabisquinhos representando cada **sílaba** das palavras.

A escrita silábica representa um grande avanço na compreensão do que é o sistema de escrita, por relacionar a escrita com a fala e segmentá-la.

Num primeiro momento pode ser que os alunos usem letras **aleatórias** para representar a escrita silábica. Isso indica que, apesar de já iniciarem um pensamento fonetizado, ainda não o fazem no nível do fonema, só da sílaba.

Geralmente as primeiras representações com vínculo sonoro **é feita** com as **vogais**. Isso se dá em razão de o som geralmente ser o próprio nome da letra **e por** esse som ficar mais evidente quando pronunciamos as palavras e sílabas, em especial, se falamos devagar, alongando a pronúncia.

O início da escrita com vínculo sonoro demonstra mais um **grande** avanço na compreensão no sistema de escrita alfabética: o entendimento de que nas sílabas existem sons menores que se relacionam com as letras.

Dessa forma, a criança demonstra que começou a ter consciência dos **fonemas**. **Nessa fase** é muito importante que elas aprendam todas as letras, pois é comum que alunos fiquem estacionados no nível silábico por só **conhecer** as vogais. Conhecer as letras permite que os alunos apliquem o princípio acrofônico, já mencionado anteriormente, quando no nome da letra há a incidência do seu principal.

A escrita alfabética e a consciência fonêmica

Assim como na fase silábica é preciso que as crianças aprendam as letras, também se faz necessário que elas aprendam os **sons** das letras, observando também que na maioria das sílabas há mais de um som pronunciado que deve ser registrado na escrita.

Figura 24 - Diagnose de escrita com aluno em nível silábico-alfabético

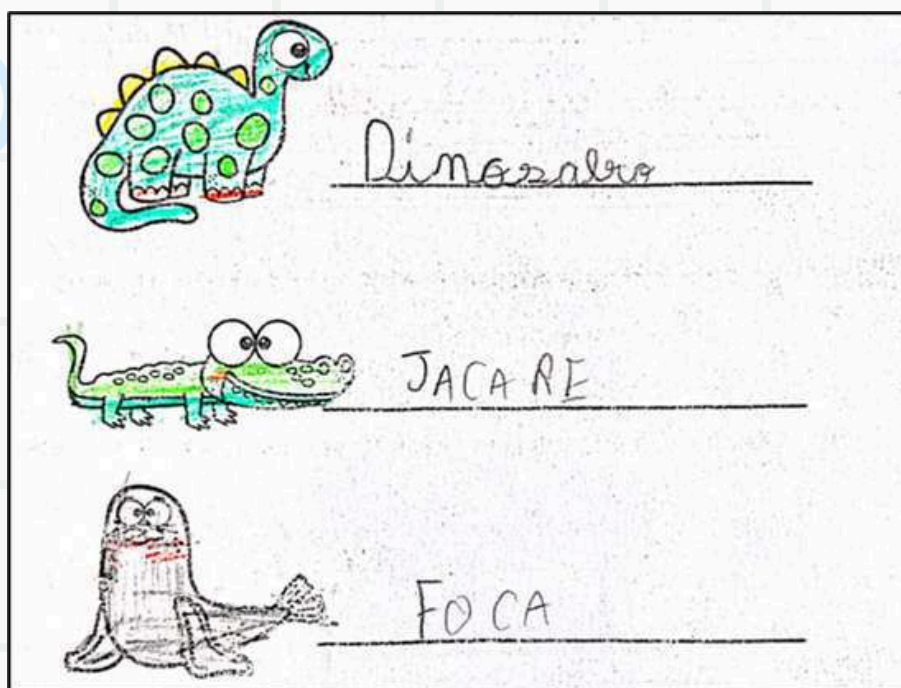


Fonte: Acervo da autora, 2024.

Conforme as crianças vão aprendendo mais **sons**, vão também ficando mais sensíveis a esses sons nas pronúncias das palavras. Aos poucos suas escritas vão ficando mais completas no sentido de representações dos fonemas.

A escrita silábico-alfabética é uma transição entre a escrita silábica e a alfabética. Quanto mais fonemas a criança sabe e percebe nas palavras, mais sua escrita **aproxima** da alfabética, até que todos os fonemas passam a ser representados.

Figura 25 - Diagnóstico de escrita com aluno em nível alfabético



Fonte: Acervo da autora, 2024.

É importante destacar que chegar à escrita alfabética não é o ponto final da alfabetização, mas é um **marco** muito importante, pois significa que o aluno já compreendeu o sistema de escrita e já conhece todas as relações regulares entre as letras e os sons **e até mesmo algumas irregulares**. A partir **desse momento** a criança já tem condições cognitivas e linguísticas para aprender as regras ortográficas.

Planejar é ter intencionalidade

Quem sabe aonde quer chegar planeja

Para que o trabalho na alfabetização seja bem estruturado, precisa haver planejamento, intervenção e mediação. O professor não pode improvisar sua aula todos os dias; se seguir assim deixará seus alunos à deriva, sem um norte a ser alcançado. É preciso **estruturar** o que **deseja** trabalhar, elaborando estratégias para que os alunos avancem em suas aprendizagens e alcancem os objetivos.

Planejar torna possível definir o que queremos a curto, médio e longo prazo; prever situações e obter recursos; organizar as atividades; dividir tarefas para facilitar o trabalho; avaliar (Barros, 2001, s.p.).

Para diferentes momentos da vida fazemos planos: escrevemos uma lista antes de ir ao mercado ou organizamos **recursos**, passagens e hospedagem para realizar uma viagem, por exemplo. Se fazemos planos para variadas situações no dia a dia, por que não para dar aula?

Muitos professores demonstram certa **resistência** para elaborarem suas aulas com antecedência, acreditando que é desnecessário se preparar para o que acontece em sala de aula. Às vezes podem até pensar que por já terem muitos anos de experiência saberão o que fazer independente do que aconteça.

Porém, para que se alcancem os objetivos propostos com os alunos, é preciso ter a compreensão nítida do que se quer atingir e traçar um **caminho** para chegar até lá. Como já notificado anteriormente, é preciso propor atividades que se relacionem com o que os alunos precisam aprender, senão é apenas perda de tempo.

Além disso, quando o professor não se organiza com antecedência corre o sério risco de perder a atenção durante o percurso e também sua intencionalidade. Chegar à sala de aula sem ter se preparado para tal é contar com a sorte, esperando que a **memória** seja boa o suficiente para a sua prática naquele dia.

Tenha a intenção de **ensinar** e não apenas de passar atividades para os alunos. Quando o professor perde sua intencionalidade, os alunos aprendem quase que ao acaso, já que o professor não está oferecendo o que é necessário para a aprendizagem em questão.

Ensinar com método o fazer pedagógico de forma estruturada

O professor precisa definir objetivos e metas para serem alcançados juntamente com os alunos, definindo habilidades e conhecimentos, de forma **contínua** e **progressiva**, para que **seus** alunos cheguem até a escrita alfabética e, posteriormente, ortográfica.

Soares (2022) apresenta como sugestão a seguinte sequência de ação: definir a **meta** principal, escolher um texto, definir os objetivos, selecionar os procedimentos de ensino, organizar tais procedimentos e prever o número de aulas necessário para alcançar a meta. Ela define que **esta** proposta não se refere a um método para trabalhar, mas com método no sentido de se estruturar o fazer pedagógico.

Entendemos que aqui também se faz necessário falar de **diagnose** de escrita, apesar de termos apresentado uma seção sobre isso anteriormente. A cada intervalo de tempo, que pode ser definido **pelo professor**, é preciso refazer a diagnose a fim de observar os avanços dos alunos.

Diagnose é o conhecimento construído a partir de sinais, de manifestações externas (Soares, 2022, p. 310).

A diagnose é uma forma de o aluno externar o conhecimento que já construiu. Por meio dela é possível definir e **planejar** a intervenção que será feita no período seguinte. **O professor define as metas que quer alcançar em um curto espaço de tempo a partir do que os alunos já sabem, a partir da diagnose.**

É preciso **ter** em mente que a diagnose não é proposta para ser corrigida no sentido de apontar o erro ao aluno ou aplicar-lhe sanções. O objetivo é **interpretar** os resultados e discutir com os alunos sobre os pontos em que precisam avançar.

Depois de definir as metas se faz necessário **pensar** em **procedimentos** para alcançá-las. Quais estímulos os alunos precisam receber para se desenvolverem na próxima fase? Quais atividades podem ser oferecidas para o desenvolvimento desses estímulos? Quantos dias de aula são necessários e como eles serão organizados? Planejar é responder a essas perguntas.

Ensinar por meio de uma metodologia que tenha como base a **reflexão** é oferecer “explicações adequadas” (Cagliari, 1998, p. 54) na ocasião favorável, realizando as intervenções necessárias para que o aluno compreenda o que está sendo apresentado e vá construindo seu conhecimento de forma gradual.

Quando se adota um modelo de trabalho escolar como método para ser aplicado ano após ano, incorre-se no erro de supor que o que conduz o ensino e a aprendizagem é a estrutura programática de um método, e não a interação entre o processo de ensino e da aprendizagem, mediado pelo professor, levando em conta a realidade de seus alunos, a cada dia de aula (Cagliari, 1998, p. 109).

A declaração do autor reforça a necessidade de **se considerar a** realidade da turma para estruturar o trabalho a ser realizado. Seguir **métodos** que já são completamente estruturados, com sequências pré-definidas de conteúdos tornam o dia a dia da sala de aula na alfabetização engessado e repetitivo.

Porém, para que **o professor consiga** criar possibilidades de trabalho criativas e eficientes é importante que **ele busque por** conhecimento **específico** da área de atuação, tendo o espaço escolar como lugar de construção e fazendo da sua prática uma oportunidade de autoformação. No final deste material, você encontrará as referências que fundamentam o que foi apresentado aqui, assim como sugestões de leituras, caso queira se aprofundar.

Há aprendizagem em meio à diversidade

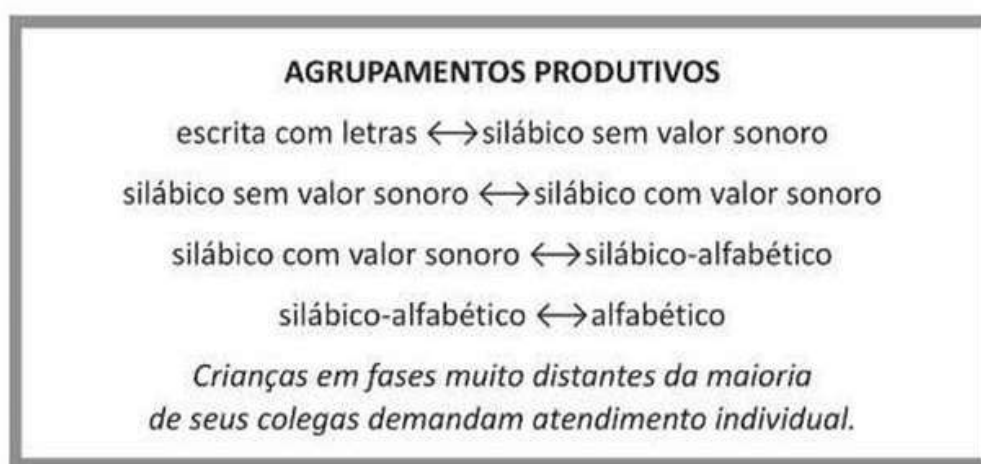
Possibilidades de trabalho com turmas mistas

É muito comum, em especial em redes públicas de ensino, onde os alunos em vulnerabilidade social recebem poucos estímulos fora do espaço escolar, que os professores trabalhem com turmas **mistas**, já que alguns alunos avançam rapidamente e outros em ritmo mais lento, precisando de mais **estímulos**.

Diante disso, o professor tem algumas possibilidades de **escolhas**, sendo umas mais satisfatórias do que outras. **Ele pode** seguir com seu conteúdo programático, considerando que o aluno que caminha mais lentamente precisa ter sua aprendizagem acelerada para chegar ao nível dos outros. **Pode** também sugerir que as turmas sejam reorganizadas de acordo com os níveis dos alunos, assim, não **teria** que lidar com as dificuldades. **Ou pode ainda**, que seria a melhor opção, pensar em **estratégias** para que todos os alunos avancem, mesmo que alguns demorem um tempo a mais.

A verdade é que as salas de aula são compostas por grupos muito diversos de alunos, aqueles que possuem maior oferta cultural em espaços não escolares e aqueles que só desfrutam desse tipo de estímulos nos espaços escolares. Sendo assim, o avanço desses alunos acontece em **ritmos** diferentes. **Muitos professores se apoiam** nessa ideia e ficam esperando que os alunos cheguem ao “click” e aprendam a ler e escrever. Porém, o tal “click” não é resultado do acaso, mas fruto de estímulos adequados.

Figura 26 - Agrupamento de alunos de forma produtiva a partir dos níveis de escrita



Fonte: Soares, 2022, p. 116.

Uma das possibilidades de trabalho é organizar os alunos em duplas produtivas, de forma que possam se ajudar mutuamente. Para isso, **o professor precisa** saber em que fase de escrita cada aluno está para, assim, planejar ações que **contemplem a todos**. Soares (2022) sugere que as duplas sejam organizadas de acordo com o diagrama anterior, em que alunos de níveis próximos possam **cooperar**.

Quando o professor sabe em que fase de escrita cada aluno está, pode, assim, planejar atividades que sejam adequadas à turma de um modo geral. Quando se trabalha com uma turma, muitas vezes superlotada, fica inviável realizar atendimentos individualizados com todos os alunos. Sendo assim, de maneira geral, é preciso pensar em propostas que possam ser realizadas com toda a turma ao mesmo tempo. Porém, isso só é possível quando a diferença nos níveis das crianças é pequena. Quando há algum aluno que não esteja avançando tanto quanto o grupo, se faz necessário pensar em propostas diferenciadas para pequenos grupos, unindo crianças em níveis próximos para que possam se ajudar mutuamente.

Além das duplas produtivas, há a possibilidade de organizar a turma em pequenos grupos, oferecendo atividades diferentes para cada um. Em certo momento o atendimento individualizado pode ser necessário e nesse caso o ideal é oferecer à turma uma atividade que possa ser executada com autonomia, para que o professor dedique tempo a algum aluno de forma individual.

Sugestões de atividades

Cabe observar que as indicações que acompanham as atividades sugeridas foram feitas com foco nos níveis de escrita, e não nos anos escolares, considerando que é possível que alunos em diferentes níveis de escrita façam parte da mesma turma.

Bingo de rimas

Para a realização desse **jogo** a turma vai precisar de cartelas com figuras diversas (pode ou não ter a palavra que dá nome à figura escrita), fichas com figuras que rimem com as presentes nas cartelas e peças para marcação (podem ser bolinhas de massinha, peças de montar, feijões, pedacinhos de papel, entre outros).

Para dinamizar a atividade, **o professor coloca** as fichas em um saquinho ou caixinha e sorteia uma de cada vez. A cada ficha sorteada, as crianças procuram em suas cartelas se possuem figuras que rimam com ela. Caso sim, marca. Caso não, aguarda pela próxima. É importante que, nas cartelas, haja algumas figuras diferentes, senão todos os alunos farão bingo juntos. Ganham os alunos que marcarem a cartela por completo e disserem a palavra bingo. É **interessante sortear** todas as fichas para que todos possam completar suas cartelas.

Figura 27 - Bingo de rimas



Fonte: Acervo da autora, 2024.

Essa atividade pode ser realizada de forma individual, cada aluno com uma cartela, ou as cartelas podem ser compartilhadas em duplas.

As cartelas que aparecem na foto acima estão disponíveis no Material Trilhas de Aprendizagem - Jogos Pedagógicos de Alfabetização, para o 1º ano do Ensino Fundamental, produzido pela Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro. Porém, podem ser utilizadas em turmas do Pré II ao 2º ano, dependendo do nível de desenvolvimento de escrita dos alunos.

Indicação: rimas, como parte da consciência lexical, são importantes para alunos que estão em fase pré-silábica e ainda não relacionam a escrita com a fala. Porém, podem ser usadas em níveis de escrita mais avançados também.

A cartela demonstrada na foto possui, além das figuras, as palavras escritas com destaque em outra cor para o segmento da rima, o que se repete nas palavras que rimam. Isso ajuda os alunos a perceberem que determinados segmentos sonoramente iguais são representados com as mesmas letras. Sendo assim, podem ser utilizados por alunos no início do processo ao focalizarem nas imagens, além dos sons, assim como para alunos mais avançados ao focalizarem nas palavras escritas.

Pares mínimos

Os pares mínimos são palavras que se diferenciam uma da outra apenas pela oposição de uma letra e/ou fonema, como por exemplo pão e mão, ou ainda mato e rato que se diferenciam pela letra e som. Há ainda como exemplos palavras como conserto e concerto, que se diferenciam pela letra, mas não pelo som. O trabalho com eles possibilita reflexões sobre a fônica das letras ou as regras ortográficas. Dependendo da forma escolhida para trabalhar, os pares mínimos podem ser úteis em diferentes fases do desenvolvimento da escrita.

Com o par mínimo falado, destacam-se os sons que distinguem uma palavra da outra: com o par mínimo escrito, destacam-se as letras diferentes que representam [...] (Cagliari, 1998, p. 173).

Há diferentes formas de se trabalhar com os pares mínimos. Uma possibilidade é o bingo das letras que se opõem. Cada criança recebe um par de palavras com apenas as letras que se opõem faltando. O professor sorteia as letras do alfabeto e as crianças completam suas palavras quando as letras necessárias forem sorteadas.

Outra possibilidade é as crianças receberem cartões com palavras escritas, cada um com uma palavra que possua pelo menos um par mínimo. Podem receber também cartões com as figuras que representam essas palavras. Em seguida o professor pede para que as crianças leiam os cartões e organizem cada palavra com sua figura, agrupadas de acordo com o par mínimo.

O professor pode, também, usando os mesmos cartões, pronunciar palavras que possuam os pares mínimos para que as crianças procurem pelos pares.

Indicação: o trabalho com os pares mínimos explora a consciência fonêmica, pois busca identificar único som ou letra em cada palavra, apenas aqueles que diferenciam uma palavra da outra. Sendo assim, são atividades interessantes para alunos que já estão fonetizando a escrita, em nível silábico ou silábico-alfabético.

Jogo da memória

Os jogos, de maneira geral, despertam o interesse das crianças e, por essa razão, podem se tornar uma potente ferramenta educativa. O jogo da memória traz um leque de possibilidades para a formação dos pares do jogo. Eles podem ser pré-fabricados ou construídos pelos alunos, o que torna o processo mais envolvente. A seguir, temos um exemplo de um jogo da memória construído pelos alunos.

Figura 28 - Jogo da memória produzido por turma do 1º ano



Fonte: Acervo da autora, 2024.

Enquanto trabalhavam com a história **O monstro das cores** (2021), de Anna Llenas, a turma produziu um jogo da memória em que cada par era formado pela palavra que dá nome à emoção e ao monstro da cor correspondente.

Indicação: é possível desenvolver diferentes pares que atendam alunos de diferentes níveis de escrita. Os pares apresentados **acima**, por exemplo, são indicados para alunos dos níveis silábico-alfabético e alfabético, que já conseguem realizar leituras de palavras, em especial, daquelas trabalhadas nas atividades. Apesar disso, já que os pares se relacionam a partir das cores, podem ser usados por alunos em níveis pré-silábico e silábico, sensibilizando os alunos com relação a palavras escritas. Uma variação com pares formados a partir de figuras com suas letras iniciais seria uma opção para alunos de nível pré-silábico, ou palavras com dificuldades ortográficas seria uma boa opção para alunos alfabéticos. As possibilidades são infinitas!

Câmera lenta

Com o uso de um celular, tablet ou equipamento de filmagem, o professor pode solicitar que as crianças filmem suas bocas ao pronunciarem palavras sorteadas. Depois exibe em um monitor ou projetor para que os alunos possam assistir em câmera lenta, sem som, observando os movimentos da boca ao pronunciar lentamente as palavras.

O professor pode solicitar que os alunos escrevam as palavras que compreenderam na câmera lenta e comparem posteriormente suas escritas. Ao invés de escrever, os alunos podem procurar por figuras que correspondam às palavras faladas.

Indicação: logo que percebe que a escrita se relaciona com a fala, a criança começa a separar a palavra em sílabas de maneira oral e representa essa separação na escrita. Posteriormente, se faz necessário estimular a percepção de que as palavras podem ainda ser divididas em partes menores que as sílabas, os fonemas. Observar a pronúncia da fala em câmera lenta possibilita perceber que a boca faz o movimento de cada fonema, que no fluxo da fala não é pronunciado isoladamente. Alunos em níveis silábico e pré-silábico precisam desenvolver a percepção dos pequenos sons nas palavras.

Escrita com cartazes de letras móveis

As letras móveis são sempre uma boa opção para alunos no início da alfabetização. Às vezes, crianças que estão começando a experimentar escritas espontâneas demonstram certa insegurança para expressar o que estão pensando sobre a escrita ou até mesmo demonstram resistência se precisarem apagar alguma letra a partir da intervenção do professor ou dos colegas. **Com as letras móveis** fica mais dinâmico realizar escritas e também fica menos estigmatizada a necessidade de ajustes.

Figura 29 - Escrita com cartazes de letras móveis

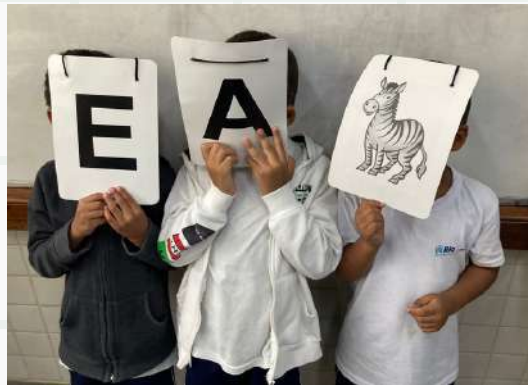


Fonte: Acervo da autora, 2024.

A sugestão aqui apresentada é oferecer aos alunos pequenos cartazes que possam ser segurados na direção do corpo ou pendurados no pescoço, contendo letras e figuras. Na experiência demonstrada nas figuras 18 e 19 **foi solicitado** aos alunos que escrevessem as vogais das palavras que dão nome às figuras. Primeiro os alunos contavam juntos quantas sílabas cada palavra tinha e depois definiam quais as vogais que

estariam presentes em cada sílaba. Essa atividade auxilia tanto na fonetização das palavras, ajudando aos alunos a perceberem os sons das vogais presente nas palavras, quanto na aprendizagem de uma regra fundamental da língua portuguesa: toda sílaba tem pelo menos uma vogal.

Figura 30 - Escrita com cartazes de letras móveis



Fonte: Acervo da autora, 2024.

Indicação: esta atividade, tal como está proposta aqui, é indicada para alunos de nível pré-silábico, pois estimula a percepção de que as palavras são formadas por sílabas e também que elas se relacionam aos sons da fala, já que propõe a identificação das vogais. Em razão disso, é indicada também para alunos em fase de escrita silábica sem valor sonoro. Uma variação possível, contemplando estímulos indicados para alunos com escrita silábico-alfabética ou alfabética, é solicitar que as crianças escrevam as palavras por completo, não somente as vogais.

Escrita com cartas de letras móveis

Semelhante à sugestão anterior, aqui os alunos usaram cartas com as letras para produzirem escritas. Inicialmente utilizaram as vogais e organizaram os encontros vocálicos, estimulando a percepção de que cada letra tem um som, que se associa ao que é pronunciado na fala da palavra.

Figura 31 - Escrita com cartas de letras móveis



Fonte: Acervo da autora, 2024.

Em outros dois momentos distintos as crianças experimentaram registrar apenas as vogais das palavras, como fizeram na sugestão anterior, e depois escreveram palavras inteiras, cada um de acordo com a forma como estava pensando sobre a escrita.

Figura 32 - Escrita com cartas de letras móveis



Fonte: Acervo da autora, 2024.

Indicação: essa atividade é indicada para todos os níveis de escrita, variando apenas o nível de dificuldade das palavras propostas. Alunos com escrita pré-silábica e silábica sem valor sonoro podem ser solicitados a registrarem as vogais das palavras e alunos em níveis silábico-alfabético e alfabético podem ser solicitados a escreverem as palavras inteiras. Os alunos podem comparar suas escritas ou, até mesmo, trabalharem em duplas. O professor pode **propor também** que apenas um aluno da dupla manipule as letras, enquanto o outro diz como escrever, ou ainda solicitar que um utilize as vogais e o outro as consoantes para que cooperando escrevam juntos. A proposta do professor deve sempre depender do nível de escrita em que os alunos estão, considerando o que eles precisam aprender.

Bingo da letra inicial

Bingo é uma opção de jogo versátil, muito útil no processo educativo. A sugestão aqui é realizar um bingo da letra inicial. Os alunos recebem uma cartela com figuras diversas. É interessante que elas pertençam ao mesmo campo semântico para que faça mais sentido para os alunos. Pode ser com alguma temática que os alunos estejam estudando. Na foto seguinte, as cartelas apresentam imagens de frutas. Essas cartelas são parte do Material Trilhas de Aprendizagem - Jogos Pedagógicos de Alfabetização, para o 1º ano do Ensino Fundamental, produzido pela Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro.

Figura 33 - Bingo da letra inicial



Fonte: Acervo da autora, 2024.

O professor, em posse de cartões com as letras do alfabeto, sorteia uma letra e solicita aos alunos que confirmem em suas cartelas se possuem figuras cujos nomes iniciem com a letra sorteada. Se houver uma figura que corresponda, o aluno marca com uma pecinha, feijões, bolinhas de massinha ou risca com o lápis. Aquele que marcar toda a cartela e disser a palavra bingo ganha a partida. É interessante que o professor sorteie todas as letras do alfabeto para que todos os alunos possam fazer bingo.

Indicação: essa atividade é indicada para alunos de nível de escrita pré-silábico que, apesar de ainda não fonetizarem, geralmente, sabem de memória as letras iniciais de algumas palavras. Isso ajuda a refletir sobre a fonetização e aumenta o repertório de letras conhecidas. Para alunos de nível silábico e silábico-alfabético auxilia no aumento do repertório conhecido das relações entre letra e som.

Batalha palavra dentro da palavra

Na língua portuguesa há palavras que podem ser isoladas dentro de outras palavras, como a palavra **linha** que pode ser isolada dentro da palavra **galinha**, por exemplo. Brincar com a sonoridade das palavras estimula nos alunos a percepção de que a língua escrita se relaciona com a fala.

Figura 34 - Batalha palavra dentro da palavra



Fonte: Acervo da autora, 2024.

As cartelas que aparecem na foto anterior estão disponíveis no Material Trilhas de Aprendizagem - Jogos Pedagógicos de Alfabetização, para o 1º ano do Ensino Fundamental, produzido pela Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro.

O jogo consiste em virar as cartinhas e procurar na cartela a palavra na qual a descrita na cartinha pode ser isolada. Quem encontrar, coloca a cartinha sobre a figura e a palavra que forma o par. Quem organizar todas as cartinhas primeiro toca a sineta e ganha a rodada.

Indicação: perceber que uma palavra pode ser isolada dentro de outra é uma habilidade que faz parte da consciência lexical, sendo importante para alunos que estão em fase pré-silábica e ainda não relacionam a escrita com a fala. Porém, essa atividade pode ser usada em níveis de escrita mais avançados também. A cartela demonstrada na foto possui, além das figuras, as palavras escritas com destaque em outra cor para o segmento que corresponde às palavras das cartinhas, podendo ser comparadas em suas formas escritas, percebendo que determinados segmentos sonoramente iguais são representados com as mesmas letras.

Escrita espontânea

Esta sugestão não é uma atividade específica, mas uma prática que pode ser exercitada com os alunos em diferentes momentos durante as aulas. É importante que **os alunos** escrevam livremente para explorarem e organizarem mentalmente suas hipóteses sobre a escrita.

Há inúmeras possibilidades de propostas para que os alunos escrevam e elaborem seus pensamentos sobre o sistema de escrita. As crianças podem escrever sobre assuntos que estão estudando, ou sobre temáticas específicas pelas quais têm interesse, ou para registro e organização da aula, como fazer a agenda do dia ou o calendário.

Figura 35 - Escrita espontânea sobre assunto de interesse do aluno - cores



Fonte: Acervo da autora, 2025.

Indicação: escritas espontâneas podem ser realizadas em qualquer nível de escrita, em qualquer etapa no processo. É importante que o professor tenha em mente que a escrita espontânea não é produzida para que seja corrigida, somente para ser exercitada. O professor pode propor análises das escritas, sejam individuais ou coletivas, com o objetivo de propor reflexões que ajudem os alunos a aprenderem mais sobre o sistema de escrita e suas relações grafofonêmicas.

Portfólio

Esta sugestão não é uma atividade propriamente dita, mas pode ajudar muito aos professores durante o processo de alfabetização. Fazer um dossiê com registro do caminho percorrido, com as hipóteses que os alunos fazem e como estão construindo seus conhecimentos é uma potente ferramenta nas mãos do professor para que possa compreender as evoluções dos alunos e saber que tipo de proposta planejar.

Diferentes suportes podem auxiliar o professor a organizar os materiais, como pasta-catálogo ou um caderno, por exemplo. O professor pode destinar umas quatro folhas de um caderno para cada aluno e de quando em quando chamar as crianças para registrarem escritas nas folhas destinadas a elas. Assim, o professor terá registro das mudanças de níveis de escrita de cada aluno.

O professor, ainda, pode guardar registros de textos, desenhos, rascunhos e afins. Quanto maior a variedade de materiais guardados mais rico ficará o portfólio.

Sugestões de leitura

Além dos títulos usados como referências deste material, existem livros que são interessantes para quem realiza um trabalho com turmas de alfabetização. Alguns deles estão listados abaixo como sugestão de leitura, caso você tenha interesse em se aprofundar mais no assunto. Boa leitura!

- 1- ADAMS, Marilyn Jager; FOORMAN, Barbara R.; LUNDBERG, Ingvar; BEELER, Terri. **Consciência fonológica em crianças pequenas.** Adaptação de Regina Ritter Lamprecht e Adriana Corrêa Costa. Porto Alegre, Artmed, 2006.
- 2- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** 1ª edição. São Paulo, Moderna, 2003.
- 3- MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização.** 1ª edição, 2ª reimpressão. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2020.
- 4- SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Princípios do sistema alfabético do português do Brasil.** São Paulo, Contexto, 2003.

- 5- SOARES, Magda. **A reinvenção da alfabetização.** Presença pedagógica, v. 9, n. 52. Belo Horizonte, jul/ago, 2003.
- 6- SILVA, Carla. **Consciência fonológica na prática: a chave da alfabetização.** Rio de Janeiro, Editora Saber Online, 2025.
- 7- SILVA, Carla. **Neurociência para alfabetização.** Curitiba, SHS Editora, 2020.

Sugestões de literatura infantil

Como dito na primeira seção, a literatura infantil pode ser uma grande aliada no processo de alfabetização, pois permite ao vivenciar a leitura e a escrita com uso social, promovendo uma aprendizagem lúdica e criativa. Alguns dos livros que achamos interessantes para a fase de alfabetização estão descritos abaixo como sugestão.

- 1- TICKLE, Jack. **O vagalume amigo**. Barueri, Ciranda Cultural, 2024.
- 2- BARUZZI, Agnese. **A verdadeira história de Chapeuzinho Vermelho**. São Paulo, Brinque-Book, 2017.
- 3- DRUCE, Auden. **Bruxa, bruxa, venha à minha festa**. São Paulo, Brinque-Book, 2011.
- 4- WOOD, Audrey. **A casa sonolenta**. São Paulo, Editora Ática, 2011.
- 5- ROCHA, Ruth. **A primavera da lagarta**. Rio de Janeiro, Salamandra, 2011.
- 6- MACHADO, Ana Maria. **Dona Baratinha**. São Paulo, FTD, 2004.
- 7- MANNING, Mick; GRANSTRÖM, Brita. **Nhac-nhac! De onde vem a comida?**. São Paulo, Editora Ática, 2008.

- 8- MACHADO, Ana Maria. **Festa no céu.** São Paulo, FTD, 2004.
- 9- BARRO, João de (Braguinha). **A formiguinha e a neve.** São Paulo, Editora Moderna, 2001.
- 10- ROTH, Otávio. **Duas dúzias de coisinhas à-toa que deixam a gente feliz.** São Paulo, Editora Ática, 2017.
- 11- CARLE, Eric. **Uma lagarta muito comilona.** São Paulo, Kalandraka, 2010.
- 12- WEBB, Steve. **Viviana, a rainha do pijama.** São Paulo, Salamandra, 2016.
- 13- CUTBILL, Andy. **A vaca que botou um ovo.** São Paulo, Salamandra, 2010.
- 14- WOOD, Don; WOOD, Audrey. **O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado.** São Paulo, Brinque-Book, 2012.
- 15- GRAVETT, Emily. **O grande livro dos medos.** São Paulo, Salamandra, 2012.
- 16- KING, Stephen Michael. **O homem que amava caixas.** São Paulo, Brinque-Book, 1997.
- 17- TRIVIZAS, Eugene; OXENEURY, Helen. **Três Lobinhos e o Porco Mau.** São Paulo, Brinque-Book, 1996.

- 18- VILLELA, Bia. **Cadê?**. São Paulo, Paulinas, 2011.
- 19- MCKEE, David. **Tusk Tusk**. São Paulo, Martins Fontes, 1995.
- 20- ROBERTS, David. **Sujo, eu?!**. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 2006.
- 21- MILGRIM, David. **Vacas não voam**. São Paulo, Brinque-Book, 2008.
- 22- MELLO, Roger. **A flor do lado de lá**. São Paulo, Global, 2004.
- 23- TIMMERS, Leo. **Dez porquinhos. Dez?**. São Paulo, Brinque-Book, 2008.
- 24- RAGEL, Dulce. **Um amor de confusão**. São Paulo, Moderna, 2019.

Referências

BARROS, Rosa Maria Antunes de. **Planejar é preciso.** in. Programa de formação de professores alfabetizadores – Coletânea de textos – M1U1OT6. Módulo 1, 2001.

BRAGANÇA, Angiolina D.; CARPANEDA, Isabella. **A chuvarada.** FTD, São Paulo, 2006.

BRASIL. **Por que e como saber o que sabem os alunos.** in. Programa de formação de professores alfabetizadores – Coletânea de textos – M1U4T5. Módulo 1, 2001.

CAGLIARI, Carlos. **Alfabetizando sem ba - be - bi - bo - bu.** 1ª edição. São Paulo, Editora Scipione, 1998.

CANVA. Design e layout da capa e páginas. 2025.

FERREIRO, Emilia, TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita.** Tradução de D. M. Lichtenstein, L. Di Marco, M. Corso. Porto Alegre, RS, Artes Médicas, 1999.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** 1ª edição, São Paulo, Moderna, 2003.

LLENAS, Anna. **O monstro das cores**. Editora Aletria, São Paulo, 2021.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e escrever. 1ª edição. 4ª reimpressão. São Paulo, Contexto, 2022.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. 1ª edição. 5ª reimpressão. São Paulo, Contexto, 2021.

WEISZ, Telma. **Existe vida inteligente no período pré-silábico?** in. Programa de formação de professores alfabetizadores - Coletânea de textos - M1U4T4. Módulo 1, 2001.