



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

ORLANDO JOÃO DOS SANTOS NETO

**JOGOS E BRINCADEIRAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO:
POTENCIALIZANDO A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA DE FORMA LÚDICA**

JOÃO PESSOA

2025

ORLANDO JOÃO DOS SANTOS NETO

**JOGOS E BRINCADEIRAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO:
POTENCIALIZANDO A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA DE FORMA LÚDICA**

Monografia elaborada como requisito obrigatório para cumprimento e fins de avaliação do Trabalho de Conclusão de Curso direcionado para a obtenção de grau no Curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal da Paraíba.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marinês Andrea Kunz.

JOÃO PESSOA

2025

**Catalogação na publicação
Seção de Catalogação e Classificação**

S237j Santos Neto, Orlando João dos.

Jogos e brincadeiras no processo de alfabetização:
potencializando a consciência fonológica de forma
lúdica. / Orlando João dos Santos Neto. - João Pessoa,
2025.

91 f. : il.

Orientação: Marinês Andrea Kunz.

Trabalho de Conclusão de Curso - (Graduação em
Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Alfabetização. 2. Brincadeiras. 3. Consciência
fonológica. 4. Jogos. I. Kunz, Marinês Andrea. II.
Título.

UFPB/CE

CDU 373.22(043.2)

ORLANDO JOÃO DOS SANTOS NETO

JOGOS E BRINCADEIRAS NA ALFABETIZAÇÃO: POTENCIALIZANDO A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA DE FORMA LÚDICA

Monografia elaborada como requisito obrigatório para cumprimento e fins de avaliação do Trabalho de Conclusão de Curso direcionado para a obtenção de grau no Curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal da Paraíba.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 MARINES ANDREA KUNZ
Data: 14/10/2025 11:39:53-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Dr^a. Marinês Andrea Kunz (Orientadora)

Documento assinado digitalmente
 HERMES TALLES DOS SANTOS BRUNIERI
Data: 13/10/2025 18:55:30-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Hermes Talles dos Santos Brunieri

Documento assinado digitalmente
 JOSEVAL DOS REIS MIRANDA
Data: 13/10/2025 18:45:35-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Joseval dos Reis Miranda

João Pessoa, 09 de Outubro de 2025.

Dedico este trabalho ao menininho que sonhou, um dia, em tornar-se professor. Que as brincadeiras de ensinar, realizadas para seus ursinhos de pelúcia, em um simples quadro verde de giz, se tornem realidade.

AGRADECIMENTOS

Em algum lugar do mundo, existe um garotinho de 7 anos de idade, cabelos castanhos no estilo surfista, magrinho, alegre, divertido, engraçado, com uma imaginação gigantesca e uma predisposição para se meter em encrenca. Em outro lugar, há um homem de 23 anos, com as mesmas características descritas anteriormente, porém com mais responsabilidades, um pouco mais sensível e, agora, com bigode. O que eles têm em comum? O desejo de ensinar e aprender, de chorar e sorrir, de brincar e competir, de cair e levantar — mas, o mais importante de todos: ser professor.

Por muito tempo, esses garotos almejaram o mesmo objetivo e, nas atuais circunstâncias, ambos se encontraram: um, com muito medo de enfrentar uma longa jornada acadêmica, realizar a prova do ENEM, passar por dificuldades e ingressar em uma universidade; o outro, muito orgulhoso do seu percurso — um tanto cansado, mas muito satisfeito com os resultados e com a aprendizagem adquirida. Os dois tiveram uma conversa séria e chegaram a uma única conclusão: sonhos podem se tornar realidade — basta dedicação, coragem e disciplina.

Nesse sentido, agradeço a mim mesmo por nunca ter desistido. Quando as coisas se tornaram exaustivas — principalmente nesta última etapa da graduação — parei e refleti que o sonho não era só meu, mas também de uma versão mais jovem de mim, que ansiava ser professor, ensinava a seus ursinhos de pelúcia e realizava atividades em um quadro verde de giz que ganhara de seu pai, em uma noite de muito tempo atrás. Era como se a manifestação do brincar refletisse um desejo intrínseco e profundo, que um dia haveria de se realizar.

Dessa forma, o Orlando de 7 anos e o de 23 estão contentes por terem alcançado o que tanto desejavam. No entanto, essa caminhada só foi possível graças a algumas pessoas especiais que sempre acreditaram no meu potencial e me ajudaram nessa conquista. Minha família — minha mãe e meus irmãos — esteve comigo nos melhores e piores momentos e, apesar das dificuldades, permanecemos unidos, aprendendo a lidar com situações inesperadas. Todos os esforços que fizemos valeram a pena. Hoje, posso afirmar com orgulho que nada disso teria sido possível sem esse apoio familiar, pelo qual agradeço imensamente.

Sou grato aos professores do ensino fundamental e do ensino médio. Destaco

Wilderlane Oliveira e Shelzea Oliveira, e outros permanecem na minha memória, ainda que eu não recorde seus nomes. Muito obrigado a todos vocês, que sempre acreditaram em mim, mesmo eu tendo sido um aluno que deu bastante trabalho. Reconheço que cada um de vocês contribuiu para a minha formação educacional. Alguns foram além de suas obrigações para me auxiliar — e conseguiram: cheguei onde eu queria.

Gostaria de agradecer à minha amiga, que tanto admiro, Tâmírys Virgulino, também estudante de Pedagogia, e que sempre me amparou financeiramente, emocionalmente e academicamente desde o início da graduação, em 2021, quando estávamos saindo da pandemia e as aulas ainda eram remotas. A ela, meus sinceros agradecimentos. Sua humildade me fez ser seu amigo, e espero que nossa amizade continue para além dos muros da universidade.

Aos meus amigos da universidade, em especial, agradeço a Daiane da Silva, Éden Vitória, Elaine Paixão, Mirelle Thâmara e Nilton da Silva. Vocês foram as melhores companhias que alguém poderia ter. Lembro-me nitidamente das vezes em que tive crises de ansiedade e o Nilton me acompanhava; das ocasiões em que Éden e Elaine me fizeram rir até perder o fôlego; e dos momentos em que precisei desabafar e tanto a Daiane quanto a Mirelle estavam comigo, em diferentes ocasiões, no RU. Meninas, meu almoço não será o mesmo sem vocês. Agradeço, de coração, a todos vocês.

Agradeço também a todos os meus professores do curso de Pedagogia, em especial a Alexandre Pereira, Hermes Santos, Joseval Miranda, Thaís Souza e Vanderlan Pereira. Vocês foram os alicerces da minha graduação, cada um com sua própria didática de ensino, mas todos com contribuições que levarei para o resto da vida. Fui muito bem acolhido por todos e desejo, um dia, tornar-me um profissional competente, com o nível de conhecimento e sabedoria que vocês possuem. Muito obrigado pelas lições; as aprendizagens que carrego comigo ninguém poderá retirar.

Desejo expressar meus sinceros agradecimentos à minha orientadora deste trabalho, professora Marinês Kunz, que, desde o início, me auxiliou com materiais e ideias relevantes para a pesquisa. Nossa relação acadêmica teve início nas disciplinas de Linguagem e Interação, bem como de Língua e Literatura, no ano de 2023. Por essa razão, pensei nela para me orientar no Trabalho de Conclusão de Curso, já que o tema deste estudo está relacionado à sua área de atuação. Muito obrigado por todas as

orientações; agradeço de coração.

Aos meus amigos mais recentes do trabalho, agradeço a Ana Beatriz, Dayane Oliveira, Gabriel Bendito e Laura Gracielly. Em especial, sou grato à minha amiga Eduarda Matos, que me ajudou nas correções do trabalho, me ouviu nos momentos mais difíceis e me deu conselhos. Sou extremamente agradecido por todo o apoio que recebi dela. Aos demais, agradeço por estarem presentes nos melhores e piores momentos do meu dia a dia. Sem vocês, eu não teria coragem de enfrentar as situações da vida.

Sou grato pelo apoio e companheirismo de José Sobreira, uma pessoa especial que entrou na minha vida no ano passado, em 2024, e com quem pretendo estar até os últimos dias da minha existência. Ele me ajudou e orientou bastante nesta reta final da minha formação, não permitindo que eu desistisse de alcançar meus sonhos. Percebia meu cansaço e me aconselhava dentro do que estava ao seu alcance. Enfim, obrigado por tudo. Cada momento vivido contigo é uma aprendizagem que enriquece meu ser. Amo-te.

Minha gratidão a todos, e a cada um de vocês, por tudo!

RESUMO

Esta monografia aborda a temática “*Jogos e brincadeiras no processo de alfabetização: potencializando a consciência fonológica de forma lúdica*”. O objetivo geral é investigar como as atividades lúdicas (jogos e brincadeiras) podem contribuir para o desenvolvimento das habilidades metafonológicas em crianças durante o processo de alfabetização, com o objetivo de facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita. Os objetivos específicos elucidam esta monografia com os seguintes pontos: Contextualizar a alfabetização em seus fundamentos, práticas e desafios; Compreender os conceitos relacionados à consciência fonológica (CF), seus componentes e a relevância para a alfabetização; Analisar como as brincadeiras e jogos podem servir de alicerce didático no processo de ensino-aprendizagem; Refletir como as diretrizes curriculares da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) abordam tanto a consciência fonológica quanto a utilização de jogos e brincadeiras no processo de intervenção docente; Discutir o estudo, o planejamento e a mediação do lúdico como estratégias voltadas à promoção da CF. Sugerir atividades lúdicas que estimulem a sensibilidade auditiva, a fim de favorecer o desenvolvimento das sub-habilidades fonológicas. A metodologia adotada é caracterizada como uma pesquisa exploratória com abordagem qualitativa, que emprega a pesquisa bibliográfica. O referencial teórico fundamenta-se nas discussões de Puliezi e Di Agustini (2024), Soares (2020), Morais (2019), entre outros, que colaboraram com estratégias didáticas sustentadas na ludicidade direcionada à conscientização e à manipulação dos elementos fonológicos. O estudo evidenciou que as habilidades precursoras para a correspondência grafofonêmica são potencializadas por meio de atividades lúdicas, ainda que essas não sejam a única forma de consolidação desse processo.

Palavras-Chave: Alfabetização; Brincadeiras; Consciência Fonológica; Jogos.

ABSTRACT

This monograph addresses the theme “Games and Play in the Literacy Process: Enhancing Phonological Awareness Through Playful Activities.” The general objective is to investigate how playful activities (games and play) can contribute to the development of metaphonological skills in children during the literacy process, with the purpose of facilitating the learning of reading and writing. The specific objectives clarify this monograph through the following points: to contextualize literacy in its foundations, practices, and challenges; to understand the concepts related to phonological awareness (PA), its components, and its relevance to literacy; to analyze how play and games can serve as didactic foundations in the teaching-learning process; to reflect on how the curricular guidelines of the Base Nacional Comum Curricular (BNCC) address both phonological awareness and the use of games and play in teaching interventions; to discuss the study, planning, and mediation of playfulness as strategies aimed at promoting PA; and to suggest playful activities that stimulate auditory sensitivity in order to foster the development of phonological sub-skills. The methodology adopted is characterized as exploratory research with a qualitative approach, employing bibliographic research. The theoretical framework is based on the discussions of Puliezi and Di Agustini (2024), Soares (2020), Morais (2019), among others, who contributed didactic strategies supported by playfulness aimed at raising awareness and manipulating phonological elements. The study evidenced that the precursor skills for grapheme-phoneme correspondence are enhanced through playful activities, even though these are not the only means of consolidating this process.

Keywords: Literacy; Play; Phonological Awareness; Games.

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1 - Alguns exemplos de dígrafos do português	19
Quadro 2 - Quadro comparativo entre aspectos construtivistas e instrução explícita	27
Quadro 3 - Trabalhos de Conclusão de Curso referente aos anos de 2015 a 2025	37
Figura 1 - Modelo de cordas de Hollis Scarborough (2003)	25
Figura 2 - Ciclo de Alfabetização e Letramento	32

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AFI	Alfabeto Fonético Internacional
AFVP	Área da Forma Visual das Palavras
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CE	Centro de Educação
CF	Consciência Fonológica
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
PCFO	Prova de Consciência Fonológica por Produção Oral
REI	Repositório Eletrônico Institucional
RU	Restaurante Universitário
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
UFPB	Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
2. ALFABETIZAÇÃO: FUNDAMENTOS, PRÁTICAS E DESAFIOS.....	17
2.1 Fundamentos Teóricos da Alfabetização.....	17
2.2 Práticas pedagógicas e metodologias de alfabetização.....	21
2.3 Desafios e perspectivas atuais da alfabetização.....	24
3. CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: CONCEITOS, COMPONENTES E RELEVÂNCIA PARA A ALFABETIZAÇÃO.....	30
3.1 Conceitos Teóricos da Consciência Fonológica.....	30
3.2 Componentes da Consciência Fonológica.....	32
3.3 Relevância da Habilidade Metafonológica para a Alfabetização.....	36
4. JOGOS E BRINCADEIRAS COMO ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA POTENCIALIZAR A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA DE CRIANÇAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO.....	38
4.1 Levantamento de Dados.....	38
4.2 Brincar, Brincadeira e Jogo.....	44
4.3 Consciência Fonológica, Jogos e Brincadeiras na BNCC: Diretrizes Para a Prática Pedagógica.....	47
4.4 Jogos e Brincadeiras que Educam: O Estímulo da Consciência Fonológica Através do Lúdico.....	50
4.5 Sugestão de Atividades para Potencializar a Consciência Fonológica nas Crianças	54
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	87
REFERÊNCIAS.....	90

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa foi elaborada a partir de uma discussão realizada na disciplina Seminário Temático em Educação VI, do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba. Nessa disciplina, o professor responsável tem autonomia para discutir temas relevantes para a formação docente e adaptar a grade curricular existente, imprimindo-lhe um caráter inovador. O conteúdo abordado foi a consciência fonológica e sua importância para o processo de alfabetização infantil.

Durante as aulas desta disciplina, foram indicadas algumas obras que elucidaram a ideia de que a criança se alfabetiza, em grande parte, por meio da escuta, destacando também a importância da utilização de jogos e brincadeiras para o estímulo da sensibilidade auditiva. Vale ressaltar que os discentes realizaram seminários nos quais elaboraram jogos e atividades relacionadas à temática abordada, com o objetivo de compreender, na prática, como as habilidades metafonológicas¹ podem ser exploradas e desenvolvidas nas crianças.

Ao longo da minha jornada acadêmica — especialmente nesta etapa final — percebi diversas lacunas na grade curricular do meu curso. As disciplinas que tratam sobre a CF discutiram brevemente os sons da língua e ofereceram pouca ênfase em atividades práticas, o que torna suas abordagens insuficientes para a compreensão da complexidade do tema e de seus impactos na educação. Conciliar teoria e prática seria uma sugestão interessante para o desenvolvimento dessa habilidade. Essa lacuna compromete, assim, a formação dos futuros professores.

Quando decidi elaborar meu trabalho de conclusão de curso voltado para a alfabetização, o lúdico e a consciência fonológica, conversei com alguns discentes e notei que esses conceitos são frequentemente expostos de forma equivocada. Alguns mencionaram o método fônico, outros associaram o tema exclusivamente ao curso de Fonoaudiologia, e alguns sequer sabiam do que se tratava essa habilidade. Realizei pesquisas bibliográficas e percebi que, embora exista um número considerável de

¹ Capacidade de refletir sobre os sons da língua falada e manipulá-los, independentemente de seu significado. Envolve a conscientização e o controle dos elementos fonológicos, como reconhecer rimas, segmentar palavras em sílabas ou fonemas, e manipular sons para formar novas palavras (Puliezi; Di Agustini, 2024, p. 14).

discussões sobre o tema, ainda há contradições em relação à forma de relacionar teoria e prática de maneira consistente. Por isso, pensei em apresentar brincadeiras e jogos como possíveis facilitadores dessa consciência.

A pesquisa é parte fundamental para o alcance dos propósitos de uma investigação. Por meio dela, tornam-se perceptíveis as convergências e divergências teóricas, bem como os desafios e oportunidades epistemológicas. Para atingir os objetivos propostos, a metodologia deste trabalho caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de natureza descritiva e com abordagem qualitativa. Nessa perspectiva, priorizou-se a reflexão a partir de obras e documentos que subsidiaram as ideias relacionadas ao tema em questão.

Sendo assim, por se tratar de uma pesquisa bibliográfica, este trabalho fundamentou-se na análise de livros, produções acadêmicas e documentos oficiais que abordam as concepções de consciência fonológica, alfabetização, jogos e brincadeiras. Esse formato de pesquisa foi adotado com o intuito de promover o esclarecimento a partir de obras já produzidas, servindo de alicerce para estudiosos e pesquisadores da área da educação, ao se considerar a pluralidade das teorias e sua aplicabilidade.

Além disso, considerando os objetivos, a pesquisa classifica-se como descritiva, pois busca expor, analisar e comentar as concepções e contribuições de diversos autores que apresentam importantes reflexões sobre o lúdico como ferramenta pedagógica para potencializar a consciência fonológica em crianças.

No que concerne ao seu formato, trata-se de uma investigação de abordagem qualitativa, pois busca compreender as perspectivas relacionadas ao tema de estudo, promovendo uma análise crítica e reflexiva sobre os conceitos encontrados, sem a intenção de quantificá-los. Conforme Gil,

A análise qualitativa é menos formal do que a análise quantitativa, pois nesta última seus passos podem ser definidos de maneira relativamente simples. A análise qualitativa depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação. Pode-se, no entanto, definir esse processo como uma sequência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório” (Gil, 2002, p. 133).

Com isso, o autor enfatiza que essa forma de análise não segue regras tão rígidas quanto a quantitativa. A análise qualitativa está vinculada a diferentes aspectos, como a

organização, a interpretação e a explicitação dos dados, de modo a possibilitar a apresentação posterior dos resultados.

Os procedimentos utilizados para a elaboração desta monografia deram-se, em parte, por meio de pesquisas realizadas em fontes acadêmicas, como a SciELO e o Google Acadêmico. Além disso, a orientadora deste trabalho disponibilizou livros e materiais digitais que serviram de apoio para a compreensão da temática estudada. Nessa perspectiva, a ação de pesquisar mostra-se bastante relevante em qualquer graduação, visto que a busca por determinado tema promove reflexão e favorece a consolidação do conhecimento nos campos de estudo.

A escolha da pesquisa também deve ser relevante para a área de formação, pois poderá servir de estudo para outros discentes e pesquisadores interessados no tema discutido. Por meio dela, é possível compreender questões sociais, culturais, tecnológicas, entre outras. Gil (2002), afirma:

A pesquisa é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos. Na realidade, a pesquisa desenvolve-se ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados (Gil, 2002, p. 17).

Ademais, meu interesse pelos conceitos relacionados à consciência fonológica foi despertado durante a disciplina Seminário Temático em Educação VI. Essa temática mostrou-se especialmente relevante, visto que, ao longo da graduação, tive pouco contato aprofundado com ela. Observei, ainda, que muitos colegas do curso de Pedagogia também demonstravam desconhecimento acerca do conteúdo e de sua aplicabilidade em sala de aula. Como mencionado, essa lacuna entre teoria e prática reforça a necessidade urgente de discutir e aprofundar o tema no contexto educacional contemporâneo.

Dessa forma, após a análise de diversas obras, concluiu-se que a consciência fonológica, embora seja uma habilidade que cada indivíduo precise desenvolver de forma intrínseca, constitui um campo vasto de possibilidades quando relacionada ao contexto acadêmico. Nesse sentido, como o próprio título da monografia explicita — “processo de alfabetização” —, este estudo não se restringe às etapas dos Anos Iniciais, mas busca compreender o desenvolvimento das habilidades metafonológicas nas crianças desde a Educação Infantil, uma vez que é nessa etapa de escolarização que elas

estão sendo preparadas para, posteriormente, consolidar a alfabetização por meio da leitura e da escrita. A ludicidade, expressa por meio de jogos e brincadeiras, apresenta-se como uma estratégia promissora para o desenvolvimento dessas percepções auditivas. Assim, a questão norteadora deste estudo é: *Quais são as potencialidades do lúdico para estimular a consciência fonológica em crianças da Educação Infantil aos Anos Iniciais?*

Com a finalidade de buscar responder à pergunta-problema, este estudo tem como objetivo geral: Investigar como as atividades lúdicas (jogos e brincadeiras) podem contribuir para o desenvolvimento das habilidades metafonológicas em crianças durante o processo de alfabetização, com o objetivo de facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita. De modo mais específico, pretende-se: I) Contextualizar a alfabetização em seus fundamentos, práticas e desafios; II) Compreender os conceitos relacionados à consciência fonológica e seus impactos na construção das competências linguísticas; III) Analisar como as brincadeiras e jogos podem servir de alicerce didático no processo de ensino-aprendizagem da CF; IV) Refletir sobre como as diretrizes curriculares da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, Brasil, 2018) abordam tanto a CF quanto a utilização de jogos e brincadeiras no processo de intervenção docente; V) Discutir o estudo, o planejamento e a mediação do lúdico como estratégias voltadas à promoção da CF. VI) Sugerir atividades lúdicas para potencializar a CF.

Esta monografia está organizada da seguinte maneira: **Introdução**, no qual são apresentados o despertar das ideias que motivaram este trabalho, bem como a metodologia utilizada; a **Seção 2 – Alfabetização: fundamentos, práticas e desafios**, em que são conceituados e discutidos os estímulos relacionados a esse processo educativo; o **Seção 3 – Consciência fonológica: conceitos, componentes e relevância para a alfabetização**, explora os conceitos essenciais da consciência fonológica e sua relevância para a alfabetização; o **Seção 4 - Jogos e brincadeiras como estratégias pedagógicas para potencializar a consciência fonológica de crianças no processo de alfabetização**, no qual é explorada a resposta à pergunta-problema deste estudo; e, por fim, o as **Considerações finais**, em que são apresentadas as conclusões obtidas a partir dos resultados da pesquisa.

2. ALFABETIZAÇÃO: FUNDAMENTOS, PRÁTICAS E DESAFIOS

A presente seção visa contextualizar as diferentes perspectivas da alfabetização, abordando como ocorre a aquisição da leitura e da escrita, os diferentes métodos utilizados para alfabetizar, bem como as diferenças e similaridades entre as teorias voltadas ao construtivismo e ao ensino fônico explícito e sistematizado.

2.1 Fundamentos Teóricos da Alfabetização

Historicamente, a utilização da linguagem escrita surge em resposta às diversas demandas sociais e culturais. Com o passar do tempo, as sociedades tornaram-se grafocêntricas, ou seja, passaram a privilegiar os símbolos gráficos em detrimento do som como principal meio de comunicação. Dessa forma, é indiscutível que a criança deva ser não apenas alfabetizada — ou seja, apropriar-se da tecnologia da escrita —, mas também letrada, ou seja, ser capaz de manipular a escrita e a leitura em função de seus usos sociais. Essa união de alfabetização e letramento é o que a autora Magda Soares chama de **alfaletrar** (Soares, 2020).

Muitos sistemas de escrita foram analisados ao longo do tempo e, na maioria dos casos, já foram decifrados e traduzidos. Os historiadores indicam que a invenção da escrita remonta a mais de cinco mil anos. O principal objetivo dos sistemas de escrita alfabetica é representar a fala humana, independentemente do idioma, permitindo diversas formas de comunicação. Para que uma pessoa consiga transcrever os sons da fala de maneira precisa, associando fonemas (as menores unidades sonoras) a grafemas (as letras), sem distorcer o significado do que é falado, é fundamental desenvolver a percepção dos "componentes" das palavras, como os sons individuais, as sílabas, as rimas e as aliterações, por exemplo (Puliezi; Di Agustini, 2024).

A alfabetização pode ser conceituada como um processo de aprendizagem no qual o indivíduo necessita dominar um conjunto de habilidades voltadas para a aquisição da leitura e da escrita (Soares, 2020). Nesse sentido, o essencial é que, desde muito cedo, as crianças se apropriem do SEA - Sistema de Escrita Alfabetica. Para que

isso ocorra, a compreensão da língua e de sua função social é fundamental. Morais (2019) ressalta que, para que o indivíduo aprenda e compreenda a língua, é necessário desenvolver uma série de processos cognitivos e aptidões fundamentais à alfabetização efetiva. Segundo o autor, é imprescindível considerar as formas como as crianças aprendem, refletindo criticamente sobre as competências exigidas nesse estágio do desenvolvimento.

O letramento é caracterizado como a função social da escrita, enquanto a alfabetização está mais relacionada ao processo de aquisição da leitura e da escrita, ou ao domínio do “código”. O letramento, por sua vez, refere-se à capacidade do indivíduo de utilizar a leitura e a escrita em diversos contextos sociais (Soares, 2020). É possível que uma criança seja alfabetizada, porém não letrada: ela sabe “decodificar” palavras, mas pode não saber utilizá-las em seu cotidiano. Segundo Morais (2019), na concepção de alfabetização aliada ao letramento, o educando, durante o processo de aprendizagem, deve ter acesso e compreensão das demandas sociais e culturais, de modo a aplicá-las em sua realidade por meio da leitura e da escrita.

No entanto, de maneira dessemelhante, para Puliezi e Di Agustini (2024), é importante a promoção da literacia familiar, que consiste em vivências nas quais o indivíduo participa de experiências voltadas à oralidade e à escrita no âmbito do seu ciclo familiar. Enquanto o letramento se refere ao uso social e crítico da linguagem escrita, a literacia diz respeito ao processo de aprender a ler e a escrever, englobando a alfabetização e as competências necessárias para o uso da língua no meio social. Dessa maneira, “a parceria da escola com a família é um facilitador da aprendizagem da leitura e da escrita das crianças, bem como o despertar do prazer da leitura” (Puliezi; Di Agustini, 2024, p. 134).

Nessa perspectiva, o letramento e a alfabetização são processos específicos da aprendizagem, cada um com suas particularidades; contudo, a conciliação desses conceitos é necessária no contexto escolar. De acordo com Soares (2020),

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

Por muito tempo, o termo “alfabetização” foi entendido como a capacidade de codificar e decodificar os sinais gráficos da língua (Batista, *et al*, 2012). No entanto, essa concepção pode ser considerada equivocada na atualidade, pois a língua é uma ferramenta social e está sujeita a mudanças constantes, de acordo com as necessidades de comunicação. Embora alguns autores ainda utilizem os termos “codificar” e “decodificar”, é importante destacar que a língua constitui um sistema complexo e mutável. Enxergar a escrita como um código acaba por desconsiderar o SEA, um objeto cultural que os indivíduos se apropriam quando são alfabetizados (Soares, 2020).

Se a língua fosse um código, não teríamos variações nos fonemas em diferentes utilizações do grafema (Soares, 2020). As letras **C**, **G**, **S** e **X** na língua portuguesa representam diferentes sons, de acordo com o contexto da palavra. Por exemplo, a letra “C” pode ter o som de /k/ (em “casa”) ou /s/ (em “cedo”); o “G” soa como /g/ (em “gato”) ou /ʒ/ (em “gelo”); o “S” pode ter o som de /s/ (em “sapo”) ou /z/ (em “caso”); e o “X” pode representar /ʃ/ (em “xícara”), /z/ (em “exame”) ou /ks/ (em “táxi”). Temos os *dígrafos*, que são combinações de duas letras representando um único som na língua.

Os dígrafos podem ser vocálicos (representando sons de vogais) ou consonantais (representando sons de consoantes). É importante não confundir com encontro consonantal e encontro vocálico. No *dígrafo consonantal ou vocálico* representam um único som (exemplo: **chorar** /ʃ/ para dígrafo consonantal e **vendo** /ẽ/ para dígrafo vocálico). Já nos *encontros consonantais e vocálicos* cada letra representa seu respectivo som (exemplo: **céu** /e/ /u/ para encontro vocálico e **prato** /p/ /r/ para encontro consonantal).

A seguir, será apresentado um quadro com exemplos de dígrafos do português brasileiro e seus respectivos sons (fonemas). Este quadro foi desenvolvido com a ajuda do *Alfabeto Fonético Internacional*, um sistema de notação que padroniza a representação dos sons das línguas. Criado com o objetivo de eliminar ambiguidades provenientes dos diferentes sistemas de escrita, o AFI possibilita uma transcrição precisa dos sons da fala.

Quadro 1 - Exemplos de dígrafos do português

Dígrafos Consonantais	Palavras	Fonemas
CH	CHAVE	/ʃ/
LH	MILHO	/ʎ/
NH	NINHO	/ɲ/
SS	PASSAR	/s/
RR	CARRO	/x/
SC	DESCER	/s/
XC	EXCEÇÃO	/s/
Dígrafos Vocálicos	Palavras	Fonemas
AM, AN	SAMBA, TANTO	/ã/
EM, EN	SEMPRE, MENTE	/ẽ/
IM, IN	SIMPLES, TINTA	/ĩ/
OM, ON	TOMBO, PONTE	/õ/
UM, UN	ATUM, NUNCA	/ũ/

Fonte: Representação dos fonemas com base no Alfabeto Fonético Internacional (Seara *et al*, 2011)

Dessa forma, o SEA representa as cadeias sonoras da linguagem oral em forma de sinais gráficos e que a linguagem não pode ser reduzida a um simples código (Soares, 2020). Como foi bem exposto, letras podem ter sons diferentes. É preciso deixar claro que a escrita é a representação da fala, e não o contrário. No caso do nosso alfabeto, chamado de *alfabeto latino*, há 26 letras e, com isso, é possível escrever qualquer palavra. O ensino dos sons das letras, desde a Educação Infantil, favorece o estágio embrionário da Consciência Fonológica, que é posteriormente consolidado nos Anos Iniciais, quando a criança se alfabetiza (Puliezi; Di Agustini, 2024).

Nesse sentido, desde muito pequenas, as crianças têm a percepção de que a escrita representa marcas da fala. Soares (2020, p. 51) afirma que “[...] a criança, antes mesmo de entrar na escola, vai progressivamente se aproximando do conceito de escrita,

percebendo que escrever é transformar a fala em marcas sobre diferentes suportes, e que ler é converter essas marcas em fala”. As experiências sociais da criança permitem que ela observe a língua de diferentes ângulos, embora não seja alfabetizada. “Ao proporcionar uma base sólida para se compreender as letras e seus respectivos sons correspondentes, estabelecemos os alicerces para a aquisição efetiva da leitura e da escrita” (Puliezi; Di Agustini, 2024, p. 59).

Os estudos evidenciaram uma dicotomia entre as pesquisas de Soares (2016, 2020) e as de Puliezi e Di Agustini (2024) no que concerne à consciência fonológica (CF). A primeira autora destaca a importância de trabalhar com textos funcionais de uso social, de modo que, ao serem inseridas no mundo letrado, as crianças passam, gradualmente, a perceber os sons da fala e, assim, avançam no desenvolvimento da CF. Já as outras duas autoras defendem a sensibilidade auditiva como etapa anterior à inserção no mundo letrado, propondo uma abordagem sistemática e estruturada, na qual a criança desenvolve essa habilidade metacognitiva² de forma progressiva.

Embora a leitura ocorra de maneira fluida — e não pela “decodificação” isolada de fonemas —, o mais relevante é observar os pontos de convergência entre essas visões: a combinação da instrução explícita e sistematizada com o uso de textos funcionais em contextos sociais, o que promove a autonomia necessária à criança. Para isso, a prática pedagógica, assim como os métodos de alfabetização, precisam ser bem pensados. Em última instância, o objetivo comum é a plena aquisição da leitura e da escrita.

2.2 Práticas pedagógicas e metodologias de alfabetização

O processo de alfabetização no Brasil foi marcado fortemente por dois métodos defendidos pelos educadores como os mais eficazes e apropriados, baseados na memorização, repetição e associação (Soares, 2016). O primeiro é o **método sintético**, que orienta a aprendizagem a partir das menores unidades linguísticas, avançando

² A metacognição refere-se à capacidade de refletir, monitorar e regular os próprios processos de aprendizagem. Essa habilidade, segundo Flavell (1976), envolve tanto o conhecimento sobre o próprio pensamento quanto o controle consciente de estratégias cognitivas, sendo fundamental para a aprendizagem autônoma e eficaz.

posteriormente para unidades maiores. Os principais processos desse método são: *fônico, alfabetico e silábico*. O segundo é o **método analítico**, dividido em três processos: *palavração, sentenciação e global*. Em contraposição ao método sintético, o ensino-aprendizagem da língua escrita ocorre a partir das maiores unidades linguísticas até alcançar o nível mais abstrato das menores unidades (Frade, 2007).

No método sintético, por meio do *processo fônico*, parte-se do princípio de que cada letra representa um som, e a combinação desses fonemas resulta em grafemas que formam sílabas e palavras. No *processo alfabetico*, o objetivo principal é a memorização de todas as letras do alfabeto, levando o indivíduo a discriminar, posteriormente, consoantes e vogais. Já o *processo silábico* explora a capacidade do aprendiz de memorizar as famílias silábicas e criar combinações que formam palavras (Frade, 2007). Sendo assim, a ênfase desse método recai sobre sons e letras isoladas, afastando-se do sentido do que se lê. O foco excessivo na repetição de sons e sílabas pode, ainda, prejudicar o desenvolvimento da autonomia na leitura e na escrita da criança.

Ocasionalmente, o método analítico introduz a ideia de fragmentar as unidades linguísticas para favorecer a compreensão da leitura e da escrita. No *processo de palavração*, o indivíduo aprende as palavras por meio da associação a imagens representativas. No *processo de sentenciação*, desenvolve-se a consciência de que as frases podem ser decompostas em palavras e, posteriormente, em sílabas, possibilitando a formação de novas combinações. Já no *processo global*, a aquisição da leitura e da escrita ocorre a partir da memorização de textos sem funções sociais, que posteriormente são fragmentados em palavras e sílabas (Frade, 2007). Nesse sentido, o método analítico privilegia a aprendizagem da palavra a partir da imagem, o que dificulta o desenvolvimento da consciência fonêmica e compromete a leitura e a escrita ativas.

Posteriormente, no Brasil os métodos eclético e misto de alfabetização surgiram como alternativas aos modelos tradicionais, combinando diferentes estratégias para facilitar a aprendizagem da leitura e escrita. O método eclético misturava teorias pedagógicas, como o método fônico, silábico e global, permitindo que o professor escolhesse o que melhor se adaptasse à realidade da turma. Já o método misto unia essas mesmas técnicas de forma mais organizada e sequencial, muitas vezes com o uso de cartilhas, como a Caminho Suave. Ambos buscavam atender à diversidade dos alunos e

tornar o processo de alfabetização mais eficiente e flexível.

Nessa perspectiva, Soares (2016) afirma que o fracasso escolar ocorre justamente pela tentativa de validação do melhor método para alfabetizar. “Até os anos 1980, via-se no método a solução para o fracasso na alfabetização. [...] Como o fracasso persistia a despeito do método em uso, a cada momento um novo método era tentado [...]” (Soares, 2016, p. 23). A autora deixa muito claro que nenhum método isolado é capaz de dar conta da complexidade que envolve alfabetizar um ser humano. Com essa disputa em torno do método mais eficaz, surge no Brasil, nos anos 1980, o construtivismo — uma nova concepção de aprendizagem — como alternativa para combater o fracasso na alfabetização.

De acordo com Soares (2020, p. 56), “O termo *construtivismo* designa uma teoria de desenvolvimento do conhecimento que se aplica a diversas áreas, não apenas à alfabetização; sobretudo, não é um “método” de alfabetização, como tem sido erroneamente considerado”. O construtivismo não é fruto de uma única pessoa, mas sim uma teoria que se desenvolveu com a colaboração de diversos psicólogos e educadores ao longo do tempo. Contudo, o psicólogo suíço **Jean Piaget** é o principal nome associado a essa concepção.

A proposta inovadora da Psicogênese com bases construtivistas, transformou os métodos sintéticos e analíticos, que antes apresentavam uma concepção fragmentada da alfabetização, ao introduzir a ideia de escrita “espontânea” ou “inventada”. Enquanto, nos métodos tradicionais, a criança só escrevia palavras que havia aprendido a ler, nessa nova concepção, enfatizou-se que ela deveria ser o sujeito central do processo de aprendizagem (Soares, 2016).

Tomando como base de estudos e pesquisas voltadas ao construtivismo, buscando compreender o processo de conceitualização da escrita alfabética pela criança, as autoras Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, no final dos anos 1970, construíram uma teoria chamada de **Psicogênese da Língua Escrita**: modelo explicativo da gênese (da origem) dos processos cognitivos (psíquicos). É importante destacar que embora existam pontos de interseção entre a psicogênese da escrita e o construtivismo, essas concepções possuem aplicações específicas distinguindo-os, como aponta Soares (2020), ao comentar que:

A aquisição de conhecimento como um processo de *construção*, fundamento

da teoria da psicogênese da escrita, é o que explica por que é frequentemente que essa teoria seja impropriamente denominada *construtivismo*, palavra que limita o sentido da teoria e tem conduzido a equívocos no campo da alfabetização (Soares, 2020, p.55).

No entanto, uma das revelações mais significativas nas Ciências Cognitivas nos últimos anos é que a leitura não é uma habilidade inata do cérebro humano; ou seja, nosso cérebro não nasce biologicamente preparado para ler. Pesquisas na área da neurociência da leitura constataram que aprender a ler exige um processo neurológico distinto da aquisição da linguagem oral. Divergindo das ideias da Psicogênese com bases construtivistas que defendem que a criança deve ter mais liberdade para experienciar e descobrir como se escreve, o neurocientista Stanislas Dehaene (2012, 2022), com base em estudos das Ciências Cognitivas e estudos sobre o cérebro humano, defende que as áreas neurais envolvidas na leitura são beneficiadas pela associação entre fonemas e grafemas. Para isso, o ensino deve ocorrer de maneira explícita e sistematizada (Puliezi; Di Agustini, 2024).

Ensinar as letras e seus sons exige atenção para que essa ação não ocorra de maneira isolada das práticas pedagógicas contextualizadas. “Além de interferir diretamente na alfabetização, o ensino das letras e de seus sons contribui para o desenvolvimento e o aprimoramento de habilidades cognitivas mais amplas, como a atenção seletiva, a memória auditiva e a capacidade de discriminação sonora” (Puliezi; Di Agustini, 2024, p. 59). Uma estratégia bastante interessante para auxiliar na compreensão dos sons das letras é o uso de recursos mnemônicos³, como o *Alfabeto das Onomatopeias*, possibilitando que as crianças, de maneira lúdica, compreendam a relação letra-som desde a Educação Infantil (Puliezi, 2018, 2022 *apud* Puliezi; Di Agustini, 2024, p. 59).

2.3 Desafios e perspectivas atuais da alfabetização

A psicogênese transformou a compreensão da alfabetização ao deslocar o foco

³ Técnicas ou estratégias utilizadas para ajudar na associação, na memorização e na recuperação de informações. Essas técnicas aproveitam as associações cognitivas (como figuras, histórias, acrônimos, palavras-chave, rimas e gestos) para tornar a informação mais fácil de ser lembrada (Puliezi; Di Agustini, 2024, p. 16).

do método para o processo de aprendizagem da criança. Soares (2016) destaca que

[...] no construtivismo, o foco é transferido de uma ação docente determinada por um método preconcebido para uma prática pedagógica de estímulo, acompanhamento e orientação da aprendizagem, respeitadas as peculiaridades do processo de cada criança, o que torna inadmissível um método único e definido (Soares, 2016, p. 22).

A autora enfatiza que, no Brasil, a busca pelo melhor método de alfabetização ainda é um ponto de reflexão na área da educação. Quando surge um novo método, os anteriores passam a ser considerados “tradicionais”, gerando alternâncias metodológicas. Nesse sentido, para a autora, a criança torna-se passiva no processo de aprendizagem quando é limitada a apenas receber o conhecimento que lhe é oferecido, sem participar da construção de forma reflexiva e progressiva. Enxergar um único método como o mais eficiente para alfabetizar leva a esse equívoco (Soares, 2016).

Atualmente, entretanto, têm avançado as pesquisas que investigam o funcionamento do cérebro na leitura e na escrita, campo de estudo da neurociência da leitura. O mapeamento do cérebro humano possibilita compreender como os estímulos externos contribuem para a compreensão da leitura. Há regiões neurais que permitem entender como a recepção visual e sonora das letras, associada aos seus respectivos sons, pode favorecer o desenvolvimento da CF. Uma área específica do cérebro, chamada *Área da Forma Visual das Palavras* (AFVP), “passa a ser especializada no reconhecimento e no processamento visual das palavras escritas” (Puliezi; Di Agustini, 2024, p. 43).

Nesse ínterim, a transformação da AFVP ocorre apenas em pessoas que aprendem a ler, pois o cérebro se adapta e se reconfigura para “decodificar” símbolos escritos. A AFVP também se interliga às áreas de linguagem oral, possibilitando a conexão entre a visualização das palavras e sua representação fonológica. “Assim, aprender a ler envolve a construção de conexões neurais entre diferentes regiões do cérebro, cada uma desempenhando funções essenciais em aspectos como fala, audição, visão e interpretação de significados; todas elas muito importantes para o processo de leitura” (Puliezi; Di Agustini, 2024, p. 45).

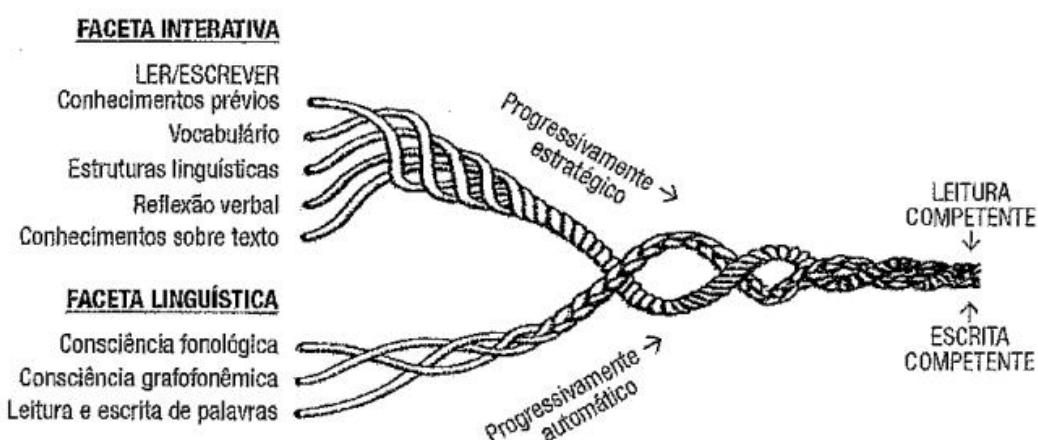
Essa tensão teórica se torna evidente ao compararmos duas perspectivas de alfabetização: a Psicogênese com bases voltadas ao construtivismo e as pesquisas

científicas da neurociência da leitura sobre a aprendizagem da leitura. Por exemplo, na abordagem da Psicogênese, a criança assume o papel de protagonista na construção do conhecimento, utilizando suas experiências por meio de tentativas, erros e acertos, com ênfase em sua autonomia. Nesse contexto, o professor atua como mediador, e não como instrutor.

Por outro lado, as ciências cognitivas da leitura compreendem a alfabetização com base em estudos do cérebro, garantindo um ensino explícito e sistematizado, por meio do estímulo à sensibilidade auditiva para que seja entendida a relação entre sons e letras. Nesse processo, há atividades estruturadas e acompanhamento do progresso do aluno por parte do professor (Puliezi; Di Agustini, 2024).

O *modelo de cordas* de Scarborough (2003, p. 97) sugere que a leitura resulta da união de dois grandes fios: o reconhecimento de palavras e a compreensão da linguagem. Quando entrelaçados, esses fios conectam as diversas habilidades da leitura, com o objetivo de formar um leitor competente por meio de práticas e instruções contínuas (Soares, 2016).

Figura 1 - Modelo de cordas de Hollis Scarborough (2003)



Fonte: Soares (2016).

Como foi exposto, essa teoria explica como as pessoas se tornam fluentes na leitura e na escrita. As habilidades de leitura se entrelaçam ao longo do tempo, permitindo que o indivíduo compreenda o que está sendo lido, e não apenas decore palavras sem contexto. A parte superior da corda representa os conceitos de

compreensão de textos, ou seja, as habilidades que auxiliam na interpretação do que está sendo lido. Já a parte inferior da corda evidencia as habilidades que contribuem para a identificação rápida das palavras.

Dessa forma, a neurociência da leitura contribui para o mapeamento do cérebro, auxiliando na compreensão de como o ser humano avança em relação à leitura e às habilidades linguísticas em geral. O modelo de cordas de Scarborough (2001) reforça essa perspectiva, ao demonstrar que ler não é uma competência única, mas envolve um conjunto de habilidades metalinguísticas⁴. Esse entendimento, entretanto, ainda pode ser desconsiderado por alguns estudiosos que defendem a corrente de pensamento influenciada por Jean Piaget e Emília Ferreiro, vinculada ao construtivismo. Soares (2016) comenta que

A controvérsia e a polêmica em torno de métodos de alfabetização parecem ser decorrência de um pretenso antagonismo entre os dois paradigmas, de que resultou a dicotomia entre um *ensino construtivista* e um *ensino explícito*: de um lado, o argumento de que os alunos aprendem por *construção* do conhecimento sobre o sistema alfabetico; de outro, o argumento de que os alunos, ao contrário, aprendem por *instrução e orientação explícitas* sobre o sistema alfabetico (Soares, 2016, p. 336).

Nessa perspectiva, o que torna essa dicotomia discutível é o fato de que uma abordagem valoriza mais determinados aspectos enquanto outra os privilegia menos nas orientações prestadas aos alunos. Os desafios da alfabetização residem justamente nos equívocos relacionados à escolha do “melhor método” para alfabetizar. Soares (2016) aponta que as controvérsias da alfabetização na atualidade permeiam a trajetória de um domínio mal estruturado — o ensino construtivista — e de um domínio bem estruturado — o ensino explícito. Já Puliezi e Di Agustini (2024, p. 51) observam que “uma das principais causas da dificuldade de se alfabetizar em nosso país é o fato de não se utilizar na sala de aula as pesquisas das Ciências Cognitivas sobre como as crianças aprendem a ler”.

Para compreendermos os encontros e desencontros entre essas duas perspectivas de alfabetização, é importante refletir sobre os aspectos que fundamentam cada uma delas. A seguir, apresento um quadro comparativo que evidencia as contribuições de cada perspectiva.

⁴ Capacidade de refletir sobre a linguagem em si, incluindo analisar, manipular e discutir aspectos linguísticos como sons, palavras, frases e estruturas gramaticais (Puliezi; Di Agustini, 2024, p. 14).

Quadro 2 - Quadro comparativo entre aspectos da **psicogênese e instrução explícita**

Aspectos	Alfaletrar - Magda Soares (2020)	Consciência Fonológica e Alfabetização - Puliezi e Di Agustini (2024)
Fundamentação teórica	Utiliza concepções construtivistas e percebe a alfabetização e o letramento como processos indissociáveis;	Fundamenta-se em estudos da ciência cognitiva da leitura; enxerga como essencial o ensino explícito e sistemático da relação fonema-grafema.
Objetivos	Garantir a leitura e escrita da criança de modo significativo utilizando o sistema alfabetico com práticas de letramento.	Desenvolver as habilidades da CF como base para a aquisição do princípio alfabetico, auxiliando na fluência e compreensão leitora.
Papel do professor	Mediador que planeja as situações que proporcionem a construção de hipóteses de escrita como o contato com textos reais.	Instrutor que organiza sequências graduais e explícitas de ensino; orienta em práticas de análise fonêmica e avalia as melhorias de imediato.
Papel do aluno	Participante ativo, que formula hipóteses, reconstrói suas ações; participa de práticas reais de leitura e escrita desde o	Sujeito ativo, mas com foco no treino sistemático de habilidades fonológicas e decodificação; aprende por meio da prática guiada

	início. e repetição planejada.	
Avaliação	Acompanhamento processual e formativo, observando hipóteses e avanços do aluno.	Monitoramento frequente do desempenho em tarefas de CF e leitura, auxiliando nas intervenções.
Limitações apontadas	Se mal interpretado, pode levar à ausência de sistematização do ensino do código.	Se isolado do letramento e função social, pode ser mecânico e descontextualizado.
Contribuições análogas	Reconhece a importância da explicitação do sistema alfabético.	Percebe a CF como alicerce para a leitura e escrita com sentido.

Fonte: Soares (2020); Puliezi; Di Agustini (2024)

Como foi exposto no quadro comparativo anteriormente, há analogias entre as duas teorias. Embora cada uma tenha suas particularidades, em determinados momentos seus conceitos acabam se encontrando. Perceber isso ajuda a refletir sobre possíveis equívocos na aplicação em sala de aula. O papel do professor é justamente estudar esses pontos de encontro para elaborar melhor sua didática, sem se prender apenas a uma forma de ensinar ou a um único método, seguido à risca como se fosse o mais eficiente.

No capítulo a seguir, serão apresentados de forma detalhada os principais aspectos da consciência fonológica. O objetivo é desmistificar essa habilidade, que muitas vezes é compreendida de maneira limitada apenas como um treino mecânico de sons, quando, na verdade, envolve um processo complexo de percepção e manipulação da linguagem oral. A consciência fonológica é fundamental para a aquisição da leitura e da escrita, pois possibilita ao educando compreender a relação entre os sons da fala e os símbolos gráficos.

3. CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: CONCEITOS, COMPONENTES E RELEVÂNCIA PARA A ALFABETIZAÇÃO

Esta seção aborda os principais conceitos teóricos relacionados à consciência fonológica, explorando as sub-habilidades específicas que a compõem e destacando a importância desse conhecimento para o processo de alfabetização.

3.1 Conceitos Teóricos da Consciência Fonológica

Pesquisas realizadas nas áreas da Psicologia Cognitiva e Psicolinguística, desde o início do século XX, demonstraram que, para que as crianças adquiram o princípio alfabetico, é imprescindível o desenvolvimento da percepção das unidades sonoras da fala e a capacidade de reconhecer sua segmentação, permitindo, assim, sua manipulação. Investigações sobre as interações entre a fala e a escrita, bem como sua implicação no processo de alfabetização, indicam que esses processos linguísticos ocorrem em estágios distintos de aprendizagem. A abordagem de Mattingly (1972, p. 145 *apud* Soares, 2016, p. 168) conclui que a linguagem escrita, ao contrário da linguagem oral, é internalizada de maneira deliberada e consciente, exigindo um nível de consciência metalinguística do indivíduo, que não está presente na aquisição da língua falada.

Nos últimos anos, uma série de investigações realizadas no contexto brasileiro tem demonstrado que a habilidade de identificar os sons da fala e segmentá-los em unidades menores está intimamente relacionada às etapas iniciais do processo de alfabetização. Tais estudos abordam o conceito de consciência fonológica, que engloba um conjunto de competências linguísticas distintas, variando em termos de complexidade e do grau de “consciência” exigido do indivíduo (Soares, 2016). O presente trabalho propõe-se a examinar, de forma detalhada, os diferentes níveis da consciência fonológica, bem como discutir estratégias para desenvolvê-los de maneira progressiva e integrada, por meio de jogos e brincadeiras no ambiente escolar.

A consciência fonológica é definida como a capacidade de perceber, reconhecer e manipular intencionalmente os diferentes sons da fala, desempenhando um papel fundamental no desenvolvimento da leitura e da escrita. Esse processo envolve

reflexões conscientes sobre as unidades sonoras da linguagem, permitindo que essas sejam identificadas e manipuladas mentalmente. Segundo Puliezi e Di Agustini (2024, p. 10), trata-se de "uma habilidade essencial que lhes permite reconhecer e manipular os sons da linguagem falada. A compreensão de como os sons se combinam para formar palavras é a base sobre a qual se constroem as habilidades de leitura e escrita".

Desde muito cedo, a criança é inserida na sociedade, onde a leitura e a escrita fazem parte de seu convívio social, exigindo que ela vivencie a escuta da língua materna, no caso, a língua portuguesa. Dessa forma, ao conviver com pessoas fluentes, o desenvolvimento da comunicação oral torna-se mais fácil e espontâneo. Nesse ínterim, o domínio da oralidade difere significativamente do domínio da escrita, uma vez que aprender a ler e escrever demanda um ensino sistemático e uma reflexão consciente, considerando a criança como sujeito principal da aprendizagem. Como afirma Soares (2020), a aquisição da habilidade escrita não ocorre de forma natural; trata-se de um processo de aprendizagem.

Simultaneamente, Morais (2019) destaca que, ao longo do processo de alfabetização, as crianças desenvolvem gradualmente a consciência fonológica. O autor ressalta que o uso de estratégias didático-pedagógicas, como cantigas, parlendas e poemas, desempenha um papel crucial no aprimoramento das experiências fonológicas dos alunos. Além disso, enfatiza a importância de utilizar textos autênticos e circulantes na sociedade, como uma forma eficaz de promover a prática da leitura. Nesse contexto, a intervenção do docente é fundamental, pois garante a aplicação sistemática do ensino da escrita alfabética, proporcionando um aprendizado mais estruturado e consolidado.

Os estudos elaborados por Puliezi e Di Agustini (2024) sobre a consciência fonológica estão relacionados às descobertas neurocientíficas no campo da leitura. As investigações realizadas nas áreas da Neurociência Cognitiva, da Psicologia Cognitiva da Leitura e da Linguística Cognitiva contribuíram para o surgimento do que o neurocientista Stanislas Dehaene (2012, 2022) denominou de Ciência da Leitura. Essa área interdisciplinar visa compreender as funcionalidades cerebrais envolvidas nos processos cognitivos da leitura, oferecendo subsídios teóricos e empíricos sobre como ocorre a aprendizagem da leitura e da escrita, bem como sobre as metodologias mais eficazes para seu ensino.

3.2 Componentes da Consciência Fonológica

Antes do desenvolvimento pleno da CF, é fundamental que os estudantes sejam estimulados a perceber e discriminar sons amplos, como os provenientes do ambiente, de instrumentos musicais, de objetos e de animais. Além disso, é importante que consigam identificar características como a intensidade (volume) e a direção de origem desses sons. A habilidade de reconhecer a qualidade e a procedência sonora constitui um passo essencial para o desenvolvimento da sensibilidade auditiva, a qual é indispensável para a aquisição de competências linguísticas mais complexas (Puliezi; Di Agustini, 2024).

Puliezi e Di Agustini (2024) comentam que a consciência fonológica é composta por diferentes níveis, que variam em complexidade e demandam habilidades cognitivas distintas. Inicialmente, as crianças desenvolvem a capacidade de reconhecer e manipular unidades sonoras maiores, como palavras e sílabas. As autoras apontam que à medida que avançam no processo de alfabetização, passam a lidar com unidades menores, como os fonemas, exigindo maior precisão na percepção e manipulação dos sons. Outrossim, reforçam que o conhecimento dessa hierarquização por parte do professor é fundamental para a elaboração de estratégias pedagógicas eficazes, capazes de atender às necessidades específicas dos alunos em cada etapa do desenvolvimento fonológico.

De acordo com Soares (2020), um gráfico evidencia a relação e a simultaneidade entre três dimensões: a forma como a criança concebe a escrita, conforme apontado pelos estudos psicogenéticos (representados nos retângulos centrais); o desenvolvimento da percepção dos sons da fala e de suas possibilidades de segmentação, na perspectiva fonológica (indicados pelas setas superiores); e o domínio das representações alfabéticas, ou seja, das letras (sinalizadas pelas setas inferiores).

Figura 2 - Ciclo de Alfabetização e Letramento



Fonte: Soares (2020)

Soares (2020) defende que a alfabetização e o letramento devem acontecer juntos, desde a Educação Infantil até os primeiros anos do Ensino Fundamental. Ela propõe um quadro que mostra como as crianças aprendem a ler e escrever aos poucos, passando por etapas. No começo, elas têm contato com letras, sons e textos simples. Depois, vão avançando na leitura e na escrita, entendendo melhor os textos e produzindo textos próprios com mais autonomia. A autora também destaca que o papel do professor é essencial nesse processo, pois ele deve observar o que cada aluno já sabe e planejar atividades que ajudem todos a avançar. Além disso, é importante usar textos reais do dia a dia, e não só exercícios de letras e sílabas isoladas.

A seguir, serão abordados os níveis de consciência fonológica, também chamados de sub-habilidades. Nesse contexto, é importante destacar que esses níveis não se desenvolvem de maneira necessariamente linear ou rígida (Puliezi; Di Agustini, 2024). Dessa forma, as crianças podem adquirir tais habilidades em ritmos distintos, conforme suas experiências linguísticas e cognitivas. Assim, ao se aplicar uma atividade pedagógica específica, é possível que diferentes níveis da consciência fonológica sejam simultaneamente estimulados, contribuindo de forma integrada para o processo de alfabetização.

A percepção auditiva é o estágio embrionário da consciência fonológica (CF). Por meio de estímulos de diferentes tipos de sons do ambiente, a criança começa, aos poucos, a diferenciar cada um deles. A realização de atividades que trabalhem esse

conhecimento sonoro prepara o indivíduo para os níveis seguintes da CF.

No que diz respeito à **consciência de palavras**, esta constitui o nível mais básico da consciência fonológica, pois é nesse estágio que a criança passa a perceber que a fala é composta por unidades distintas, denominadas palavras. Os alunos desde muito pequenos desenvolvem a capacidade de reconhecer tanto os sons quanto os significados das palavras, associando os sons emitidos durante a verbalização às palavras que já estão em seu repertório linguístico. O domínio dessa habilidade contribui para o desenvolvimento da consciência sintática, que envolve a compreensão das relações entre as palavras e suas respectivas funções na estrutura frasal, tanto na linguagem oral quanto na escrita (Puliezi; Di Agustini, 2024).

Na perspectiva da psicogênese da língua escrita, Soares (2016) denomina o nível fonológico primário de "consciência lexical", referindo-se à capacidade de identificar e diferenciar palavras dentro de um enunciado. A autora enfatiza que, desde os primeiros anos de vida, as crianças demonstram sensibilidade à distinção entre palavras de conteúdo — aquelas que expressam significados e fazem referência a seres, ações ou qualidades (como substantivos, verbos e adjetivos) — e palavras funcionais, que desempenham uma função estrutural no discurso, como preposições, artigos e conectores. Além disso, Soares se distingue das proposições de Puliezi e Di Agustini (2024) ao discutir o conceito de "realismo nominal", segundo o qual, para as crianças pequenas, os nomes de seres, objetos e coisas são percebidos como parte integrante daquilo que representam.

A **consciência silábica**, de acordo com Puliezi e Di Agustini (2024), refere-se à capacidade da criança de perceber e manipular as sílabas que compõem as palavras. Nesse nível, ela pode contar, segmentar, acrescentar, omitir ou substituir sílabas, demonstrando um refinamento progressivo das habilidades metalinguísticas. É importante destacar que a habilidade de perceber as sílabas nas palavras constitui uma etapa fundamental no desenvolvimento da consciência fonológica. Para as autoras tais habilidades servem como base para o progresso nas fases subsequentes, preparando as crianças para tarefas mais complexas, como a identificação de rimas e fonemas, bem como a manipulação dos sons presentes nas palavras.

Desse modo, ao desenvolver a consciência silábica, a criança passa a compreender que as palavras podem ser segmentadas em sílabas. Essa habilidade é

fundamental para a entrada na fase de fonetização da escrita, durante a qual a criança busca estabelecer relações entre partes das palavras e letras, mesmo sem domínio completo das convenções ortográficas. A escrita silábica, nesse contexto, emerge como a primeira manifestação concreta dessa consciência, evidenciando a compreensão de que a linguagem escrita representa os sons da fala por meio de símbolos gráficos (Ferreiro, 2004, p. 146 *apud* Soares, 2016, p. 187).

No nível de **consciência de rimas**, a atenção dos alunos deve ser focada na correspondência fonética dos finais das palavras. Segundo as autoras Puliezi e Di Agustini (2024), as rimas promovem um ritmo que favorece a leitura fluente e, ao mesmo tempo, facilitam a percepção auditiva de palavras que apresentam sonoridades finais idênticas. Crianças que desenvolvem precocemente essa competência demonstram maior facilidade em compreender a relação entre sons e letras, etapa essencial para o domínio da leitura e da escrita.

Segundo Soares (2016), as crianças demonstram, desde muito cedo, sensibilidade a aspectos sonoros da linguagem, como as rimas e as aliterações. Essa percepção é favorecida pela convivência em ambientes familiares e escolares que oferecem experiências orais e escritas ricas nesses elementos. No entanto, embora essa sensibilidade possa surgir de maneira espontânea, é necessário que seja desenvolvida de forma sistemática, por meio de práticas pedagógicas planejadas. Atividades que promovam o reconhecimento e a produção consciente de rimas e aliterações contribuem de forma significativa para o fortalecimento da consciência fonológica.

Na visão das autoras Puliezi e Di Agustini (2024), a **consciência de aliterações** configura-se como uma habilidade central no desenvolvimento fonológico. A percepção das semelhanças entre os sons iniciais das palavras é essencial para que as crianças avancem no reconhecimento da correspondência fonema-grafema, habilidade crucial no processo de alfabetização. As autoras destacam que “o desenvolvimento da consciência de aliterações é um componente fundamental da consciência fonológica e tem um impacto significativo no processo de alfabetização” (Puliezi; Di Agustini, 2024, p. 35).

Diferentemente da consciência silábica, a **consciência fonêmica** é uma habilidade mais abstrata, pois os fonemas não podem ser pronunciados isoladamente de forma natural. Por esse motivo, seu desenvolvimento não ocorre de maneira espontânea, sendo necessária a mediação intencional do docente. É por meio dessa intervenção que

os alunos aprendem a perceber os sons correspondentes a cada letra e, posteriormente, a manipulá-los no processo de escrita. Soares (2016) destaca que:

É a natureza abstrata dos fonemas e a impossibilidade de reconhecê-los e pronunciá-los isoladamente que explica por que pesquisas constatam, reiteradamente, a dificuldade de reconhecimento e manipulação consciente de fonemas, ao contrário do que ocorre com as tarefas de reconhecimento e manipulação de rimas e de sílabas, que se revelam em geral fáceis (Soares, 2016, p. 199).

A consciência fonêmica representa o nível mais avançado e complexo da consciência fonológica, pois requer que o indivíduo concentre sua atenção nos fonemas que são as menores unidades sonoras da língua. Esse estágio envolve diversas habilidades cognitivas, como a identificação, contagem, segmentação, adição e remoção de fonemas em palavras, competências fundamentais para a aquisição da leitura e da escrita. Para aprimorar a percepção fonêmica das crianças, é essencial que o educador estimule o desenvolvimento da chamada consciência fonoarticulatória⁵, uma sub-habilidade da consciência fonológica que se refere à percepção e ao controle dos movimentos articulatórios da boca e da língua necessários para a produção precisa dos fonemas (Puliezi; Di Agustini, 2024).

3.3 Relevância da Habilidade Metafonológica para a Alfabetização

É interessante destacar que a **consciência fonológica** não é o mesmo que o **método fônico**. Enquanto o primeiro conceito se refere a uma habilidade cognitiva, o segundo propõe uma abordagem de alfabetização limitada a reconhecer e discriminar sons. Além disso, a **instrução fônica** não é sinônimo de método fônico. De acordo com estudos da neurociência da leitura, a criança precisa ser ensinada a compreender a relação grafofonêmica por meio de instrução explícita e sistemática. É nesse ponto que entra o papel da instrução fônica: um conjunto de práticas baseadas em estudos que potencializam essa percepção auditiva nas crianças (método fônico, alfabeto fonoarticulatório, alfabeto das onomatopeias, jogos e brincadeiras mnemônicos). O método fônico é apenas uma das metodologias que se encontram dentro da instrução

⁵ Movimentos dos órgãos da fala, como lábios, língua, mandíbula, palato e cordas vocais, necessários para produzir os sons de forma clara e precisa (Puliezi; Di Agustini, 2024, p. 15).

fônica (Puliezi; Di Agustini, 2024). Independentemente da metodologia escolhida, o objetivo do docente deve ser o mesmo: levar a criança a perceber que as palavras que escrevemos são representações daquilo que falamos.

Nesse sentido, os métodos de alfabetização devem ser considerados e trabalhados de maneira simultânea pelo docente, pois o principal objetivo — alfabetizar crianças — não será alcançado com um único método. Isso porque não existe o mais eficaz ou o menos eficaz, mas sim diferentes abordagens que seguem caminhos distintos, embora com objetivos comuns. Soares (2016) propõe que a consolidação da alfabetização é garantida pelo trabalho do alfabetizador em suas intervenções, não se restringindo ao uso de um único método, mas sim alfabetizando com método. Ou seja, trata-se de refletir sobre as facetas linguísticas, considerando a criança como o principal sujeito da aprendizagem.

Para Puliezi e Di Agustini (2024), a CF é descrita como uma dimensão que necessita de reflexão. “[...] a consciência fonológica não é apenas um conceito teórico, mas uma atividade diária que envolve jogos de linguagem, leitura em voz alta e atividades interativas que tornam a aprendizagem divertida e envolvente” (Puliezi; Di Agustini, 2024, p. 11). Dessa forma, com base nos estudos dessas autoras, constata-se que essa habilidade metacognitiva é potencializada à medida que o indivíduo é estimulado por fatores internos e externos ao ambiente escolar, podendo contribuir de forma significativa para a aquisição da leitura e da escrita.

Constatei que as investigações acerca da consciência fonológica no contexto brasileiro são relativamente recentes, com contribuições relevantes oriundas tanto da psicogênese da língua escrita quanto da neurociência da leitura, conforme evidenciado na literatura consultada. Ainda que existam divergências epistemológicas entre essas abordagens, é consenso que a consciência fonológica se configura como uma ferramenta essencial no processo de alfabetização, por favorecer a compreensão das correspondências grafofônicas por meio de sub-habilidades específicas e da atuação intencional do docente. Nesse sentido, é necessário compreender também como as diretrizes curriculares da BNCC (Brasil, 2018) orientam o educador sobre a CF e o desenvolvimento de ações lúdicas em sala de aula.

4. JOGOS E BRINCADEIRAS COMO ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA POTENCIALIZAR A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA DE CRIANÇAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Esta seção aborda as possíveis contribuições dos jogos e brincadeiras para o desenvolvimento da consciência fonológica em crianças em processo de alfabetização. Será verificada a relevância desta pesquisa por meio de análises de monografias sobre a temática. São discutidos a maneira como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) trata essa temática e exemplos de organização, planejamento e mediação de atividades que podem favorecer o aprimoramento das habilidades metafonológicas dos educandos.

4.1 Levantamento de Dados

Durante as fases iniciais deste trabalho de pesquisa, foi realizado um levantamento de dados no Repositório Eletrônico Institucional (REI) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com o intuito de identificar como a temática relacionada a jogos, brincadeiras e consciência fonológica foi explorada, de modo a compreender sua relevância acadêmica. Foram selecionados Trabalhos de Conclusão de Curso defendidos nos últimos dez anos no Centro de Educação (CE), com ênfase nos cursos de Pedagogia, Pedagogia à distância e Psicopedagogia, utilizando como filtros as palavras-chave: Consciência Fonológica; Jogos e brincadeiras.

Quadro 3 - Trabalhos de Conclusão de Curso referente aos anos de 2015 a 2025.

Assunto: Consciência Fonológica; Jogos e brincadeiras			
Ano	Título	Autor	Objetivo Geral
2015	A contribuição do lúdico no processo de alfabetização infantil	Carvalho (2015)	Compreender como o uso da ludicidade pode ser ferramenta pedagógica no 1º ano do ensino fundamental, funcionando como agente de socialização e

			desenvolvimento das capacidades cognitivas, afetivas, motoras e sociais da criança, além de transformar o processo de aquisição dos sistemas de leitura e escrita, em algo interessante e desafiador.
2016	Treino da consciência fonológica frente às dificuldades de leitura: um estudo de caso	Gama (2015)	Identificar avanços no desempenho da leitura após o treino da consciência fonológica, especificamente procurou-se avaliar o desempenho leitor, bem como a sua consciência fonológica e intervir nas habilidades de consciência fonológica.
	Afinando o som: a importância da música na educação infantil	Souza (2016)	Estudar e analisar as literaturas com fundamentação teórica sobre o tema.
	O aprender através dos jogos nos anos iniciais do ensino fundamental I	Silva; Santos; Silva (2016)	Identificar se o jogo em sala de aula pode ser um instrumento que contribui e amplia para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos do 1º ano.
2017	Consciência fonológica na formação docente de pedagogos	Pereira (2017)	Investigar o conhecimento dos discentes concluintes do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba – UFPB/campus I acerca da consciência fonológica.

	O lúdico na educação infantil – aprender brincando	Lima (2017)	Analisar quais práticas lúdicas que acontecem e como são utilizadas pelo professor para o desenvolvimento no processo de aprendizagem da criança.
2018	Contribuições da musicalização para o desenvolvimento da linguagem na educação infantil	Brito (2018)	Analisar e refletir acerca da utilização das diversas formas de linguagem expressadas pelas crianças nas diversas situações de comunicação, pensando também como/se a música contribui significativamente dentro do processo de aquisição da linguagem.
	Ludicidade: o brincar na educação infantil	Santos (2018)	Analisar concepções de professoras dos anos iniciais sobre o brincar na Educação Infantil no sentido de identificar o que estas pensam sobre esse objeto e as dificuldades para trabalhar com a ludicidade em sala de aula.
2019	Habilidades cognitivas e o processo de aquisição da leitura: uma revisão sistemática da literatura brasileira	Mélo (2019)	Realizar um levantamento da produção acadêmica sobre as habilidades cognitivas envolvidas no processo de aprendizagem da leitura a partir de revisão sistemática do perfil de pesquisas nacionais relacionadas ao tema e publicadas entre os anos de 2014

			e 2018 na Scientific Electronic Library Online (SciELO).
	O lúdico na educação infantil: jogos, brinquedos e brincadeiras no cotidiano escolar	Lima (2019)	Analisar como o educador comprehende a inserção da ludicidade no contexto educacional como práticas pedagógicas.
2020	A música na educação infantil: funções e estratégias possíveis	Nunes (2020)	Investigar qual o papel da música na educação infantil.
	O desenvolver da leitura na educação infantil por meio de atividades lúdicas	Silva (2020)	Analisar o processo de desenvolvimento da leitura através das atividades lúdicas na Educação Infantil.
2021	O brincar no processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental	Cruz (2021)	Analisar de que maneira o brincar está presente na produção acadêmica no que diz respeito ao processo de alfabetização e letramento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
	Contribuições da ludicidade para o desenvolvimento cognitivo de crianças na educação infantil	Carvalho (2021)	Compreender as contribuições da ludicidade para o desenvolvimento cognitivo de crianças na Educação Infantil.
2022	Jogos pedagógicos no processo de alfabetização de	Lopes (2022)	Analisar a mediação pedagógica por meio de jogos com vista à alfabetização de crianças do 1º

	crianças no 1º ano do ensino fundamental: uma análise de experiência		ano do Ensino Fundamental de uma escola pública.
	A importância dos jogos no processo de alfabetização	Nascimento (2022)	Refletir a importância do uso dos jogos como recursos pedagógicos no processo de alfabetização de crianças e discutir o papel da mediação docente no emprego desses recursos no processo de alfabetização.
2023	Ludicidade na educação infantil: trabalhando a autonomia com crianças de 1 e 2 anos	Santos (2023)	Investigar a utilização das atividades lúdicas no desenvolvimento infantil das crianças na Educação Infantil.
	A musicalização na educação infantil e suas contribuições para a aprendizagem: uma análise dos TCCs do curso de Pedagogia (2022.2)	Ferreira (2023)	Compreender a importância da musicalização na educação infantil como instrumento facilitador e de transformação no processo de aprendizagem das crianças de quatro e cinco anos de idade.
2024	Jogos de alfabetização - o que dizem as professoras dos anos iniciais do ensino fundamental	Lucena (2024)	Analizar a utilização e os benefícios dos jogos durante o processo de alfabetização das crianças e o papel do professor como mediador da aprendizagem.

	Atuação psicopedagógica institucional: o uso de recursos lúdicos para a aprendizagem da leitura e escrita	Silva (2024)	Analizar a percepção de psicopedagogos sobre o uso de recursos lúdicos no contexto institucional na aprendizagem da leitura e escrita.
2025	O brincar como direito da criança na educação infantil	Andrade (2025)	Analisar o brincar como um direito da criança na Educação Infantil a partir da legislação em vigor e das práticas pedagógicas das professoras.
	A mediação do processo de alfabetização por meio de jogos: relato de experiência	Silva (2025)	Refletir como os jogos de alfabetização são inseridos e trabalhados na rotina de acompanhamento pedagógico das crianças, bem como aborda a vivência de alguns desses jogos, evidenciando as suas contribuições para o processo de alfabetização das crianças.

Fonte: Repositório Eletrônico Institucional (REI) - UFPB

A análise realizada no REI mostra que poucos discentes desenvolveram sua monografia na área de consciência fonológica (CF), embora o tema apareça de forma indireta em trabalhos que abordam a musicalização na educação infantil. Um aspecto importante para o desenvolvimento das habilidades metafonológicas é justamente o estímulo à sensibilidade auditiva nas fases iniciais da escolarização. O que mais se observou foi a quantidade de monografias que tratam de jogos, brincadeiras e ludicidade como formas de promover a alfabetização de crianças.

Como o tema deste trabalho aborda jogos e brincadeiras — uma área com um

número significativo de pesquisas —, o que mais chamou a atenção foi que, nos últimos dez anos, apenas duas monografias trataram explicitamente da CF com aprofundamento. A primeira, intitulada *"Treino da consciência fonológica frente às dificuldades de leitura: um estudo de caso"*, de Gama (2015), discute a importância do treino da CF para auxiliar na aquisição da leitura. A segunda, *"Consciência fonológica na formação docente de pedagogos"*, de Pereira (2017), apresenta uma crítica voltada para o desconhecimento da CF entre os discentes do curso de Pedagogia da UFPB.

4.2 Brincar, Brincadeira e Jogo

A alfabetização representa um momento crucial no processo de escolarização das crianças, caracterizando-se como uma etapa repleta de desafios para educadores e educandos. No período da escolarização inicial, na Educação Infantil, é papel do professor criar condições que favoreçam o desenvolvimento de diversas habilidades — cognitivas, sociais, emocionais e físicas. Nesse contexto, a elaboração de estratégias pedagógicas bem estruturadas, como jogos e brincadeiras, pode ser essencial para garantir uma transição efetiva para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, etapa em que se espera a consolidação da alfabetização (Soares, 2004; Ferreiro; Teberosky 1999).

Nessa perspectiva, ao se tratar de jogos e brincadeiras, desde muito pequenas, as crianças aprendem a brincar sozinhas. A cultura na qual esses indivíduos estão inseridos influencia diretamente sua infância e, consequentemente, a forma como brincam e as brincadeiras que realizam. Nesse sentido, a imaginação é um dos aspectos mais relacionados à brincadeira e, por meio dela, o indivíduo constrói conhecimentos sobre si mesmo e sobre o mundo ao seu redor (Kishimoto, 1999). O intrínseco passa a se tornar extrínseco e vice-versa, pois o brincar é a forma pela qual a criança se enxerga no mundo e nele participa.

O brincar é uma ação natural da infância, caracterizada pela utilização de brinquedos ou jogos e fortemente associada à diversão e ao aprendizado. A brincadeira, enquanto manifestação dessa atividade, constitui um processo que envolve imaginação, representação simbólica e construção de conhecimento. Fortuna (2014, p. 24) explica que “o brincar é a apropriação ativa da realidade por meio da representação”, sendo a

brincadeira “uma atividade análoga à aprendizagem”. Dessa forma, a criança assimila a realidade ao brincar, construindo saberes de maneira lúdica. Embora o jogo compartilhe elementos do brincar, a autora ressalta que se trata de um conceito distinto, mais estruturado, com regras e objetivos específicos. Portanto, é fundamental reconhecer as diferenças entre brincar, brincadeira e jogo no contexto educacional

Ocasionalmente, no campo político-educacional, o Ministério da Educação e Cultura define o conceito de brincar como:

Brincar é repetir e recriar ações prazerosas, expressar situações imaginárias e criativas, compartilhar brincadeiras com outras pessoas, expressar sua individualidade e sua identidade, explorar a natureza e os objetos, comunicar-se e participar da cultura lúdica para compreender seu universo (Brasil, 2012, p. 7).

É importante destacar também o artigo 16, inciso IV, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº 8.069/1990: “Brincar, praticar esportes e divertir-se” (Brasil, 1990). Com isso, a criança é amparada por leis e Diretrizes Curriculares Educacionais que garantem o direito ao brincar em toda a sua amplitude.

Além disso, estudos e pesquisas apontam que a Educação Infantil é permeada por jogos e brincadeiras. Nessa fase de escolarização, a participação ativa da criança ocorre por meio do brincar — seja livre ou dirigido —, com foco em seu desenvolvimento integral (Libâneo, 1994; Arce, 2004). É perceptível o quanto as crianças apreciam essa prática em sala de referência. Para Kishimoto (1993, p. 102), “quando desenvolvido livremente pela criança, o jogo tem efeitos positivos na esfera cognitiva, social e moral”. Sendo assim, é interessante refletir que o planejamento didático-pedagógico deveria priorizar atividades práticas que assegurem o desenvolvimento das habilidades fundamentais das crianças nesse estágio educacional.

Ao inserir as crianças em um contexto no qual participem de jogos, é primordial que o professor responsável saiba organizar as atividades de acordo com a idade delas e as oriente quanto à forma e aos objetivos, mas sempre tomando o cuidado para que não se perca a essência do lúdico. Nesse sentido, Kishimoto (1999) afirma:

Para que o jogo seja um aprendizado e não uma obrigação para a criança, é interessante deixar que o aluno escolha com qual jogo queira brincar e que ele mesmo controle o desenvolvimento sem ser coagido pelas normas do professor. Para que o jogo tenha a função educativa não pode ser colocado como obrigação para a criança (Kishimoto, 1999, p. 5-6)

Com base nas teorias da Psicologia que investigam o desenvolvimento infantil, estudiosos da área enfatizam que o brincar deve ser valorizado, pois contribui para a formação psíquica e pode promover a aprendizagem. Vygotsky (1994) é um dos autores que mais se dedicou a essa temática, elucidando a relação entre desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Para esse autor, o brincar e o brinquedo estão vinculados tanto ao entretenimento quanto à maturação psicológica, ao afirmar que

É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos (Vygotsky, 1994, p. 126).

Nesse sentido, o brincar e o brinquedo exercem funções fundamentais para o desenvolvimento infantil, na medida em que interferem diretamente na aprendizagem.

As discussões sobre o brincar revelam que as instituições escolares ainda destinam pouca atenção a essa forma de mediação no processo de ensino-aprendizagem. Em muitos casos, o brincar é desvalorizado ou até mesmo interpretado como uma perda de tempo, sendo, por isso, pouco utilizado pelos docentes no Ensino Fundamental. Conforme afirmam Varanda *et al.* (2005), é raro encontrar escolas que realmente investem nesse tipo de prática pedagógica. Dessa forma, o brincar não deve ser visto como sinal de despreparo do professor ou como uma atividade descontextualizada da aprendizagem escolar. Negligenciar esse recurso didático compromete a ludicidade no ambiente educativo, a qual frequentemente é ignorada, mesmo sendo essencial para o desenvolvimento integral da criança (Kishimoto, 1999).

O conceito de ludicidade refere-se à experiência interna do lúdico, que se manifesta por meio de jogos e brincadeiras. Trata-se da capacidade do indivíduo de sentir prazer, contentamento e divertir-se genuinamente com determinada atividade. A vivência lúdica corresponde a uma experiência subjetiva de deleite individual, sendo apenas o próprio sujeito capaz de explicitar ou reconhecer se está em estado lúdico. Isso ocorre porque uma mesma brincadeira ou jogo pode despertar a ludicidade em uma pessoa, mas não em outra (Bacelar, 2009).

O jogo, por sua vez, caracteriza-se por sua especificidade em relação à organização e à existência de regras. O *Dicionário Aurélio* complementa essa visão ao defini-lo como “uma atividade física ou mental fundada em sistemas de regras que definem a perda ou o ganho; está relacionado a uma série de coisas que formam um

todo; é a ação de jogar, exercício ou divertimento sujeito a regras” (Ferreira, 1999). A promoção dos jogos entre as crianças desenvolve o raciocínio lógico, favorece a resolução de problemas, promove o respeito às regras estabelecidas, auxilia na tomada de decisões individuais e coletivas, estimula a aquisição da linguagem oral e escrita, amplia a imaginação e a criticidade, permite a expressão de sentimentos, entre outros aspectos (Kishimoto, 2002; Santos, 2001).

No que concerne à incorporação de jogos e brincadeiras no contexto educacional, Puliezi e Di Agustini (2024) destacam que

Essa abordagem lúdica desperta o interesse das crianças e respeita a diversidade de habilidades e ritmos de aprendizado, proporcionando um caminho mais eficaz para a construção das competências linguísticas fundamentais (Puliezi; Di Agustini, 2024, p. 54).

As autoras enfatizam que tais atividades práticas, quando implementadas em sala de aula, contribuem para a criação de um ambiente pedagógico mais dinâmico e atrativo, favorecendo o desenvolvimento de habilidades metalingüísticas e capacitando os alunos a manipular conscientemente os fonemas (sons) que compõem as palavras/letras (grafemas).

Conforme exposto, vários autores concordam que a utilização de jogos e brincadeiras como ferramenta didático-pedagógica gera impactos significativos no desempenho cognitivo, afetivo e social das crianças. Nesse sentido, trabalhar a consciência fonológica em sala de aula por meio de ações lúdicas exige que o professor saiba o que é essa habilidade, compreenda seus diferentes níveis, entenda de que forma a criança aprende, planeje os materiais a serem utilizados e realize acompanhamento periódico para avaliar o avanço da sensibilidade auditiva, tornando a criança mais apta a ler e escrever.

4.3 Consciência Fonológica, Jogos e Brincadeiras na BNCC: Diretrizes Para a Prática Pedagógica

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) é um documento norteador didático-pedagógico que orienta o planejamento e as intervenções escolares da educação básica. Neste instrumento, desde a Educação Infantil, orienta-se que as

crianças iniciem o processo de familiarização com as múltiplas linguagens de uso social, pois é por meio da escuta de histórias, das interações com colegas e de outras vivências que elas se expressam oralmente, o que também implica a concepção da língua escrita (Brasil, 2018). No campo de experiência, *escuta, fala, pensamento e imaginação*, em que se organiza a BNCC, é importante destacar:

Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constituiativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social (Brasil, 2017, p. 42).

O termo “consciência fonológica” não é utilizado na etapa da Educação Infantil pela BNCC (2018). Contudo, ao tratar das habilidades precursoras da leitura e da escrita por meio dos campos de experiência, o documento propõe diferentes vivências que favorecem o desenvolvimento dessa consciência nas crianças, especialmente durante as brincadeiras. Um exemplo está explícito no campo de experiência *Escuta, fala, pensamento e imaginação*: “(EI03EF02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos” (Brasil, 2018, p. 49). Esse tipo de vivência, por trabalhar rimas, sons iniciais e finais, é fundamental nessa etapa de escolarização, de modo que, desde cedo, as crianças desenvolvam sensibilidade auditiva e avancem para o Ensino Fundamental mais bem preparadas para adquirir competências linguísticas, tanto orais quanto escritas.

Na etapa do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais, a consciência fonológica é abordada de forma mais direta pela BNCC (2018), no componente curricular de Língua Portuguesa. Dessa forma, espera-se que a criança conheça não apenas o alfabeto, mas também:

[...] consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua (Brasil, 2017, p. 89-90).

A BNCC (2018) enfatiza a consciência fonológica no 1º e 2º ano do Ensino

Fundamental, etapa em que se espera a consolidação da alfabetização. Nessa perspectiva, as diretrizes curriculares reconhecem que o desenvolvimento dessa habilidade favorece a compreensão da correspondência grafofonêmica, aspecto fundamental para o domínio da leitura e da escrita. Assim, a consciência fonológica está diretamente relacionada ao eixo de Análise Linguística/Semiótica do componente curricular de Língua Portuguesa, uma vez que envolve o aprimoramento de estratégias metacognitivas e a análise consciente dos conhecimentos grafofônicos (Brasil, 2017). Entre as habilidades desse eixo que se vinculam à consciência fonológica, destaca-se: “(EF01LP08) Relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita” (Brasil, 2018, p. 101).

Embora seja inegável a importância da consciência fonológica para a alfabetização, conforme estabelecido na BNCC (2018), é relevante também discutir como os jogos e as brincadeiras são abordados neste documento normativo, considerando que as crianças desenvolvem diversas habilidades por meio dessas atividades lúdicas, como informado sobre os campos de experiência e suas contribuições no contexto escolar. Nesse sentido, embora enfatize mais os jogos e as brincadeiras na Educação Infantil, a BNCC (2018) também aborda o brincar, de forma mais pontual, no Ensino Fundamental – especialmente nos Anos Iniciais, nas disciplinas de Matemática e Educação Física. Desse modo, todo o conhecimento da criança deve ser considerado:

Ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil, tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos (Brasil, 2018, p. 57-58).

Nesse ínterim, a BNCC (2018) reconhece a criança como sujeito central do processo educativo. O brincar livre e espontâneo é importante durante a Educação Infantil, mas as diretrizes curriculares destacam que a intervenção docente é fundamental, pois cabe ao professor organizar práticas pedagógicas que garantam experiências significativas. Isso envolve a intencionalidade na escolha das atividades, o cuidado com a organização do tempo e do espaço, bem como a criação e adaptação de materiais que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento da criança em suas

múltiplas dimensões. Para que isso se concretize, é necessário que todos os agentes educacionais — em especial os professores das instituições escolares — compreendam e pratiquem os direitos de aprendizagem da Educação Infantil (Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se) e os campos de experiências (O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações) (Brasil, 2018).

Pensar em jogos e brincadeiras não se restringe à Educação Infantil, pois esses recursos didáticos também estão presentes no Ensino Fundamental, conforme prevê a BNCC. É relevante que os docentes, especialmente do 1º ano, compreendam que a criança está em um período de transição curricular e que o lúdico não deve ser descartado, mas sim mantido como recurso pedagógico ao qual ela já está habituada, favorecendo, assim, o processo de aprendizagem. Convém enfatizar que:

[...] os alunos vivenciam a transição de uma orientação curricular estruturada por campos de experiências da Educação Infantil, em que as interações, os jogos e as brincadeiras norteiam o processo de aprendizagem e desenvolvimento, para uma organização curricular estruturada por áreas de conhecimento e componentes curriculares (Brasil, 2018, p. 199).

Como foi exposto, mudanças significativas ocorrem nas diretrizes da BNCC (2018) durante a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, especialmente em relação à organização curricular, às metodologias de ensino e aos objetivos pedagógicos. Enquanto na Educação Infantil os objetivos são voltados para o desenvolvimento integral da criança, considerando-a um sujeito de múltiplas dimensões, no Ensino Fundamental eles passam a se concentrar em áreas de conhecimento específicas, visando prepará-la para atuar como cidadão ativo nas relações sociais (Brasil, 2018).

4.4 Jogos e Brincadeiras que Educam: O Estímulo da Consciência Fonológica Através do Lúdico

Desde que nascem, os bebês ouvem vários sons, como os de sua família, sons do

ambiente, músicas, desenhos e outros barulhos. Nos primeiros meses de vida, os bebês começam a perceber e a diferenciar os sons, tanto os da fala quanto os de outros tipos de som. Eles também têm uma tendência a se familiarizar mais com os sons da língua que falam em casa. “À medida que a criança cresce, sua capacidade de distinguir sons específicos se aprimora preparando o caminho para o desenvolvimento da consciência fonológica” (Puliezi; Di Agustini, 2024, p. 52).

Por conseguinte, vários pesquisadores afirmam que a CF deve ser estimulada desde a pré-escola, fase na qual as crianças estão mais familiarizadas com brincadeiras e jogos. Além disso, utilizar estratégias de ensino visando desenvolver essa consciência nas crianças serve como alicerce para que aprendam a ler e a escrever com mais facilidade. Adams *et al.* (2006) discutem que

já foi demonstrado que a consciência de crianças em idade pré-escolar acerca dos fonemas — dos sons da fala que correspondem mais ou menos a cada letra — tem um poder preditivo único, sendo responsável estatisticamente, por até 50% da variância em sua proficiência na leitura ao final da primeira série (Blachman, 1991; Juel, 1991; Stanovich, 1986; Wagner *et al.*, 1994 *apud* Adams *et al.*, 2006, p. 20).

Ademais, os autores destacam que o êxito ou fracasso na leitura e na escrita, quando a criança inicia nos anos iniciais, pode ocorrer devido ao baixo nível de consciência fonológica adquirida (Adams, 1990; Stanovich, 1986 *apud* Adams *et al.*, 2006).

Da mesma forma, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, quando a criança começa a perceber com mais precisão os fonemas das palavras, é necessário que, “no decorrer do primeiro ano do Ensino Fundamental, as atividades para o desenvolvimento da consciência fonêmica devem ter destaque na sala de aula” (Puliezi; Di Agustini, 2024, p. 56). Atividades que visam à manipulação de fonemas, como substituição, identificação, exclusão, adição de fonemas, criação de novas palavras, ditado fonêmico, entre outras, podem ser trabalhadas em sala de aula. Lembrando que, por meio de jogos e brincadeiras, essa aprendizagem se torna mais prazerosa para a criança. O professor deve garantir que essas ações sejam contextualizadas, evitando o ensino mecânico e repetitivo.

Dessa forma, avaliar o nível de consciência fonológica (CF) das crianças é

fundamental, pois permite um melhor planejamento e a definição de estratégias didáticas. Realizar essa anamnese nos primeiros dias de aula do Ensino Fundamental faz com que o docente perceba as fases em que os alunos se encontram, para que, a partir disso, possa promover ações que potencializem essa habilidade e, consequentemente, sirvam de alicerce para a leitura e a escrita. Inclusive, Adams *et al.* (2006, p. 20) discutem que “as avaliações do nível de consciência fonológica de crianças em idade pré-escolar predizem em muito seu futuro sucesso na aprendizagem da leitura”.

Outrossim, Puliezi e Di Agustini (2024) apresentam várias opções de avaliação de consciência fonológica em seus estudos, destacando, em particular, a *Prova de Consciência Fonológica por Produção Oral* (PCFO), criada por Seabra e Capovilla (2012). Esses testes verificam o quanto as crianças manipulam as sub-habilidades da CF.

Embora a CF seja importante no processo de alfabetização, destaco, de acordo com estudos e pesquisas, que ela não é a única responsável por promover uma boa leitura e escrita nas crianças. É preciso considerar outros aspectos que contribuem para o sucesso na aquisição da linguagem oral e escrita, como, por exemplo, trabalhar o vocabulário, instigar a compreensão de textos com funções reais, explicitar a sequenciação, auxiliar na motricidade fina, favorecer a memória de trabalho, e privilegiar a atenção e memória, entre outros.

Um dos propósitos desta pesquisa foi apresentar as brincadeiras e jogos como facilitadores de uma das habilidades essenciais para a aquisição da leitura e da escrita: a consciência fonológica. Como foi exposto no subcapítulo intitulado 'Brincar, Brincadeira e Jogo', a ação lúdica promove diversas aptidões físicas e cognitivas. Mediar a CF por meio de brincadeiras e jogos também acaba por promover outras habilidades no indivíduo; assim, pode-se trabalhar os aspectos citados anteriormente que contribuem para a alfabetização plena.

Nessa perspectiva, utilizar jogos e brincadeiras como ferramenta didática, desde a Educação Infantil, promove nas crianças a reflexão consciente sobre as unidades linguísticas, de modo que avancem para o Ensino Fundamental mais aptas a ler e escrever. Puliezi e Di Agustini (2024) trazem as contribuições dos jogos e brincadeiras para potencializar essa consciência

Com jogos interativos e brincadeiras, os alunos podem explorar e compreender melhor as características sonoras das palavras. Atividades que envolvem a identificação de palavras em uma frase, a percepção de rimas, a separação e síntese silábica de forma oral e a associação entre sons e símbolos escritos contribuem significativamente para o desenvolvimento da consciência (Puliezi; Di Agustini, 2024, p. 54).

Como forma de contribuir para a prática pedagógica, a seguir, disponibilizo um conjunto de atividades que poderão ser implementadas em sala de aula com o objetivo de potencializar a consciência fonológica nas crianças. As atividades propostas foram cuidadosamente elaboradas para atender a diferentes níveis de aprendizagem e podem ser adaptadas conforme as necessidades específicas de cada turma. A flexibilidade das atividades permite que o docente realize ajustes de acordo com o ritmo de aprendizagem dos alunos, possibilitando uma abordagem diferenciada para crianças que apresentam dificuldades ou, por outro lado, para aquelas que já possuem uma maior familiaridade com os conceitos fonológicos.

Além disso, essas atividades têm como objetivo proporcionar um ambiente de aprendizagem dinâmico e interativo, no qual os alunos possam explorar e praticar a consciência fonológica de maneira lúdica e envolvente. É fundamental que o professor crie um espaço seguro e estimulante para que os estudantes se sintam à vontade para participar e experimentar, sem medo de errar. A adaptação das atividades será, portanto, uma estratégia chave para garantir que todos os alunos se beneficiem da proposta, respeitando o desenvolvimento individual de cada um.

Por fim, é importante ressaltar que, ao trabalhar com a consciência fonológica, não se busca apenas o reconhecimento dos sons isolados, mas também a construção de uma base sólida para a aprendizagem da leitura e da escrita. As atividades, portanto, têm um caráter não só educativo, mas também preventivo, ajudando a identificar e corrigir possíveis dificuldades de aprendizagem de forma precoce. Ao adaptar essas atividades de acordo com as necessidades dos alunos, o docente estará promovendo um ambiente de ensino mais inclusivo e eficiente, o que contribuirá para o sucesso acadêmico das crianças a longo prazo.

4.5 Sugestão de Atividades para Potencializar a Consciência Fonológica nas Crianças

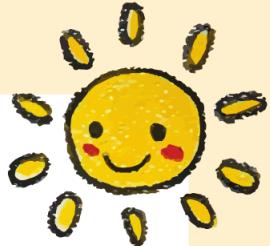
As atividades apresentadas a seguir foram cuidadosamente elaboradas por mim com o objetivo de oferecer subsídios aos professores no trabalho de estímulo à consciência fonológica, especialmente com crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A proposta dessas atividades está fundamentada na compreensão de que o desenvolvimento da consciência fonológica constitui um dos pilares essenciais para o processo de alfabetização, pois possibilita à criança reconhecer e manipular os sons que compõem as palavras, favorecendo, assim, a aprendizagem da leitura e da escrita.

As atividades propostas foram idealizadas a partir da elaboração de um caderno pedagógico desenvolvido na disciplina Seminário Temático em Educação VI, cujo propósito central consistiu em criar e organizar práticas educativas voltadas ao fortalecimento das diferentes sub-habilidades que compõem a consciência fonológica nas crianças. Esse material foi concebido de maneira reflexiva e intencional, buscando aliar teoria e prática para oferecer aos professores instrumentos que favoreçam o desenvolvimento das capacidades de percepção, segmentação e manipulação dos sons da fala.

Dessa forma, as sugestões aqui descritas visam proporcionar momentos de aprendizagem significativa e prazerosa, por meio de práticas lúdicas que despertem o interesse dos alunos e estimulem suas habilidades auditivas, rítmicas e linguísticas. Ao incorporar jogos, cantigas, rimas e brincadeiras sonoras no contexto escolar, pretende-se contribuir para que o professor disponha de recursos metodológicos capazes de potencializar o desenvolvimento das competências fonológicas, de maneira coerente com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, Brasil, 2018) e com os princípios da ludicidade no processo educativo.



Consciência de Palavras



Sugestões de atividades que ajudam a desenvolver a consciência de palavras

ATIVIDADE 1 - Introduzindo a noção de frases

Objetivo:
Desenvolver a percepção de frases são unidades de sentido, formadas por palavras que dizem algo sobre alguém ou alguma coisa.

Materiais necessários:

- Figuras de pessoas, animais e objetos (revistas, flashcards ou projetadas no quadro).
- Palitos de picolé ou tampinhas (para representar palavras).
-

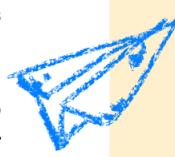
Instruções:
Apresenta para criança de forma simples o que é uma frase, explicando para as crianças que uma frase é como uma história curta: precisa contar algo sobre alguém ou alguma coisa.
Exemplo: “O gato dorme” é uma frase, porque diz o que o gato está fazendo.
Apresenta frases curtas com nomes dos alunos, para torná-las mais significativas:
“Julia tem uma mochila azul.” ou “Gustavo está de botas novas.”
Leia em voz alta cada frase e peça às crianças para repetirem, batendo palmas para cada palavra. Assim, percebem que a frase é formada por várias palavras.

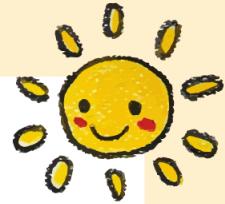
Figura 3- Simulação da atividade



Fonte: Acervo pessoal



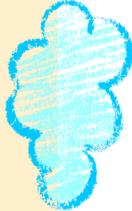


mostre também quase frases, sem sujeito ou predicado, e questione se estão completas ou não: “Tem olhos castanhos” (Incompleta – falta dizer quem). “As crianças.” (Incompleta – não diz nada sobre elas).

Em seguida, entregue figuras diferentes e peça para que as crianças elaborem frases completas oralmente.

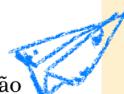
exemplo:



“Davi comeu pipoca”

Variações:

- Montar um mural de frases com imagens (revistas ou desenhos das crianças), onde cada figura deve estar acompanhada de uma frase criada coletivamente.
-
- Brincadeira do “É frase ou não é?”: o professor fala frases e que são não frases, e os alunos levantam um cartão verde (frase) ou vermelho (não frase).



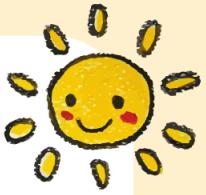
Dicas de mediação:

- Incentive a participação de todos, inclusive das crianças mais tímidas, começando com frases mais simples.
- Valorize a criatividade: qualquer frase que tenha sentido deve ser aceita.
- Use sempre exemplos próximos da realidade da turma.





ATIVIDADE 2 - Introduzindo a noção de palavras



Objetivo
Introduzir às crianças a noção de que as frases são compostas por palavras. Para que as crianças possam perceber que frases curtas podem ter menos palavras e frases mais longas, mais palavras.

Materiais necessários:
cartões de papel cartão com palavras ou para escrever.
canetinhas coloridas.
Quadro branco.
caneta de quadro.

Instruções:
O professor apresenta no quadro uma frase curta com duas palavras (exemplo: "João come"). Em seguida, mostra às crianças que a frase tem duas partes (palavras).

Figura 4- Simulação da atividade



Fonte: Acervo pessoal

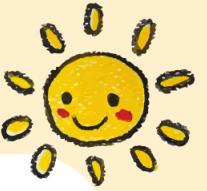
Mostrando a representação concreta para criança de forma concreta, cada palavra é escrita em um cartão separado, sendo organizado os cartões no chão ou no quadro pelo professor, com espaço entre eles.

Exemplo:

JOÃO	COME
------	------





Criar uma nova frase com três palavras (exemplo: "Maria, bebe, água") e colocar a nova frase logo abaixo da primeira, exemplo:

JOÃO

MARIA

COME

BEBE

ÁGUA

Perguntar às crianças: "Qual frase é maior?" "Qual a menor?" Orientar a criança a perceber que a segunda frase é maior porque tem mais palavras (não porque as palavras são maiores em letras), para reforçar o entendimento, explorar outras frases, deixando que os alunos escolham palavras novas (exemplo: "Pedro joga bola", "Maria canta bem"), assim tornado o processo mais significativo para crianças.

variações:

- Misturar os cartões e perguntar se o sentido da frase muda quando a ordem das palavras é alterada (ex: bebe Maria agua) (ex: José sorvete gosta)
- Usar imagens (ex.: desenho de uma menina + desenho de pipoca) e pedir às crianças que montem a frase correspondente.

Figura 5- Simulação da atividade

Exemplo:


+


Fonte: Acervo pessoal

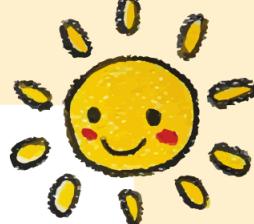
Desafiar a criança a criar novas frases, apresentar cartões embaralhados e pedir que a turma forme frases com sentido.







ATIVIDADE 3 - Ouvindo palavras em frases



Objetivo: Desenvolver a consciência das crianças de que a fala é composta por palavras distintas e estimular a habilidade de segmentar frases em unidades menores (palavras).

Materiais: fichas ou blocos com papel cartão.

Instrução:
Nesta atividade, as crianças descobrem que uma frase é composta por várias palavras. Para isso, o professor deverá explicar que cada palavra é representada por uma ficha ou bloco. O professor pode começar dizendo: “Vamos descobrir quantas palavrinhas cabem dentro de uma frase! Cada ficha será uma palavra.”
Em seguida escolhe uma frase curta exemplo: “O gato correu”, e fale em voz alta, pausadamente, apontando ou colocando uma ficha para cada palavra dita, Mostrando que a frase inteira pode ser desmontada em “pecinhas” (as palavras). Peça para as crianças repetirem a frase e apontarem cada ficha.

Prática com o grupo:
Distribua 6 a 7 fichas para cada criança, em seguida o professor(a) pronuncie uma frase simples exemplo: “A menina pulou corda”. Peça que as crianças organizem as fichas, colocando uma para cada palavra que ouvirem, em seguida, solicite que repitam a frase, apontando para cada ficha conforme falam as palavras.

Figura 6 - Simulação da atividade



Fonte: Acervo pessoal

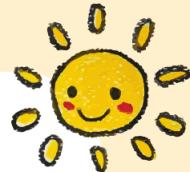


Sugestão

Usar frases simples, familiares e significativas.

Manter ritmo pausado ao falar, para que as crianças consigam segmentar.

Observar se compreendem que “palavra” é diferente de “ sílabas”.



Variações:

- Jogo da batida de palmas, ao invés de fichas, bater palmas para cada palavra ouvida.
- Corrida de frases, duas equipes recebem fichas e disputam quem monta corretamente primeiro a quantidade de palavras da frase dita.
- Caça às palavras, professor fala a frase e a criança deve identificar a primeira, a última ou a palavra do meio.

ATIVIDADE 4 - A Música Parou... Qual Palavra Sumiu?



Objetivo:

Desenvolver a capacidade de perceber palavras em frases conhecidas, estimulando a memória auditiva e a atenção. Ampliar o vocabulário e favorecer a associação entre palavra e imagem.



Instrução

O professor deverá selecionar músicas que as crianças (como “Cai, Cai Balão”) conhecem, ou ainda canta-las junto até que as crianças memorizem e, em seguida, repetir as frases da música omitindo um palavra. A criança deverá escolher a figura que representa a palavra excluída, seja verbalizando ou escolhendo a figura correspondente.



Exemplo:

Cai, cai _____ → criança responde balão ou aponta a figura.



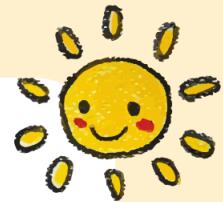
Aqui na minha _____” → criança responde mão ou aponta a figura.

Dessa forma, as crianças compreendem que cada palavra tem um papel específico dentro da frase, favorecendo a percepção da segmentação da fala e fortalecendo o vínculo entre oralidade, música e linguagem.





Escolha uma criança para dizer a frase, enquanto as demais organizam suas fichas, depois todos repetem, apontando ficha por ficha.



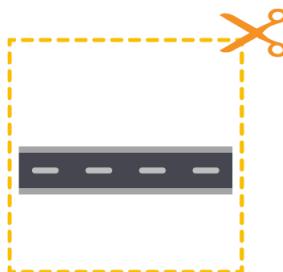
Inicialmente, todas as frases devem ser curtas (duas a três palavras), mas quanto a criança já estiver confortável com a atividade, deve avançar para frases mais longas (quatro a seis palavras), levando a criança a observar que essa têm mais palavras.

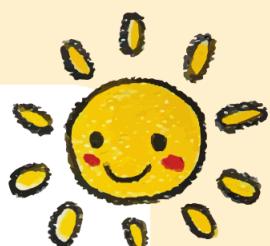
Variações:

- Caça ao som, o professor canta a música inteira, mas combina um som (palma ou bate os pés) para substituir uma palavra. E as crianças dizem qual palavra foi “trocada” pelo som.
- Troca de palavras, Em vez de apenas omitir a palavra, o professor pode substituir uma palavra por outra errada (exemplo: “Cai, cai pipoca...”), onde as crianças devem perceber e corrigir.



sugestões de figuras que podem ser usadas na atividade 4



ATIVIDADE 5 - Qual Palavra Está Faltando?

Objetivo: O objetivo desta atividade é desenvolver a habilidade de identificar a palavra que completa o sentido de uma frase. Ao mesmo tempo, busca estimular o processamento morfológico, sintático e semântico, ajudando a criança a julgar qual palavra se encaixa melhor no contexto, utilizando as figura(Imagem) como suporte. Além disso, a proposta contribui para ampliar o vocabulário e favorecer a compreensão da estrutura das frases.

Instrução:
O professor deverá falar frases incompletas, omitindo uma palavra-chave (“Fui à praia jogar ____”). As crianças serão orientadas a tentar descobrir a palavra que está faltando. Oferecer pistas/dicas/opções, devem completar, escolhendo entre as opções dadas. Essa atividade exige o julgamento de qual vocabulário melhor se adequa nas frases.

Exemplo:

O _____ MIA



CAVALO



GATO



CACHORRO

AMANHÃ VAMOS PASSEAR DE_____



MALA



VACA



BICICLETA



VOU A PRAIA
JOGAR _____



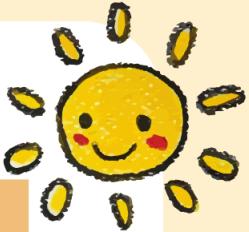
CARRO



BOLA



PATO



As crianças recebem cartões com imagens e/palavras escritas, elas devem escolher qual palavra/imagem completa corretamente a frase. Em seguida, o professor reforça a leitura da frase completa.



Sugestão

- Use frases simples e curtas.
- Inclua imagens coloridas para apoiar a compreensão.
- Explore sempre o sentido da frase: depois que a criança escolhe a palavra, pergunte “Por que essa palavra serve aqui?”







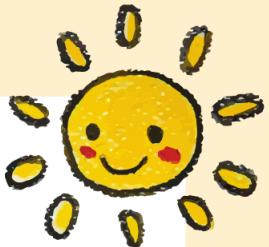








Consciência de Silabas



Sugestões de atividades que ajudam a desenvolver a consciência de silabas

ATIVIDADE 1 - Contando sílabas em bambole

Objetivo:

Promover a percepção de “pedaços” nas palavras. Essa atividade tende a proporcionar diversão e, ao mesmo tempo, desenvolvimento das habilidades linguísticas e físicas.

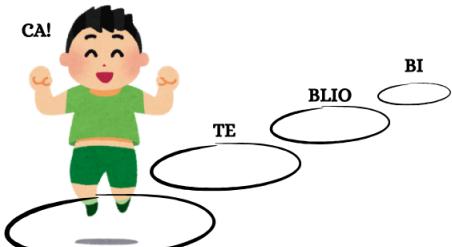
Materiais necessários:

- Bambole ou desenho de círculos grandes no chão (giz).

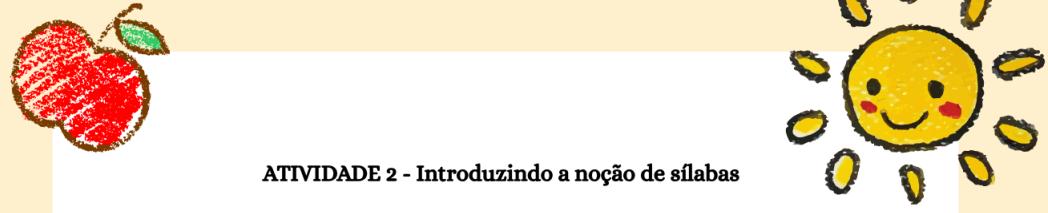
Instruções:

Leve a turma para uma área aberta ou pode ser feita na própria sala de aula afastando as mesas. Espalhe bamboles ou desenhos de círculos em uma fileira. Em seguida, oriente que as crianças digam palavras e, ao pronunciar a palavra, pule aa quantidade de bamboles ou círculos. Exemplo: se a palavra for *biblioteca*, o aluno deve pular quatro vezes (bi-blio-te-ca).

Figura 7- Simulação da atividade



Fonte: Acervo pessoal.



ATIVIDADE 2 - Introduzindo a noção de sílabas

Objetivo:
Realizar a exclusão de sílabas em palavras para que haja a percepção de alteração no significado e também promova o conceito de palavras “inventadas” ou “pseudopalavras”.

Materiais necessários:

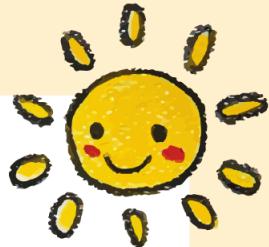
- Apenas oralização e interação em grupo.

Instruções:
Solicite um aluno que diga uma palavra e, posteriormente, peça que outro diga quantas sílabas há na palavra, por fim, com outro aluno, peça que ele retire qualquer uma delas e verbalize como ficou. Exemplo: A palavra escolhida foi *papagaio*, a contagem foram quatro (pa-pa-ga-io), a sílaba removida foi “ga”, gerando a palavra *papaio*. Questione se essa palavra significa alguma coisa ou se já ouviram falar nela e afins.

Figura 8- Simulação da atividade



Fonte: Acervo pessoal.


ATIVIDADE 3 -Trocando as sílabas


Objetivo:

Percepção de novas palavras com significado, ao trocar sílabas. A promoção da oralidade também será desenvolvida.

Materiais necessários:

- Palavras simples impressas e recortadas por sílabas.

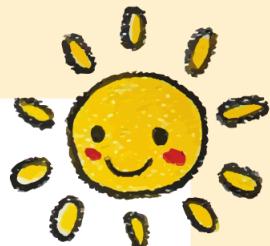
Instruções:

Será distribuído para as crianças palavras formadas por suas sílabas em papéis. Informe que eles deverão inverter as sílabas para que descubram novas palavras e falem a nova. Exemplo: A palavra exibida foi *mala*, os papéis estão unidos, porém ao dividi-los, temos *ma-la*, ao invertê-los temos *la-ma*, por fim, a palavra *lama*. Nessa fase a criança não precisa escrever nada, apenas manipular o material através da sensibilidade sonora.

Figura 9- Simulação da atividade



Fonte: Acervo pessoal.

ATIVIDADE 4- Troque as sílabas

Objetivo:
 Essa dinâmica possui o intuito de promover a ampliação do vocabulário do aluno, interação social, oralidade e manipulação de sílabas em palavras divergentes.

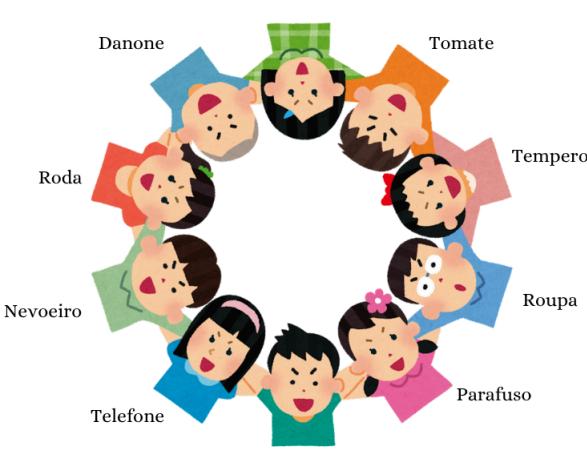
Materiais necessários:

- Apenas oralização e trabalho em grupo.

Instruções:
 A turma será organizada em círculo. Logo depois, a brincadeira será iniciada da seguinte forma: O professor inicia uma palavra (**gato**), a criança a seu lado deve responder com outra palavra que comece com a mesma sílaba final da palavra anterior (**tomate**). Segundo essa padronização as crianças perceberão que as palavras tem sílabas iguais e terão um repertório maior de palavras.

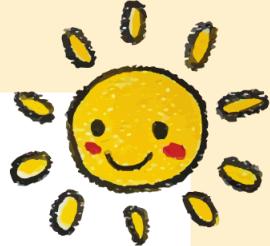
Figura 10- Simulação da atividade

Palavra inicial: Gato



Danone, Tomate, Tempero, Roupa, Parafuso, Sorvete, Telefone, Nevoeiro, Roda, Danone

Fonte: Acervo pessoal.


ATIVIDADE 5- A sílaba dos nomes pessoais


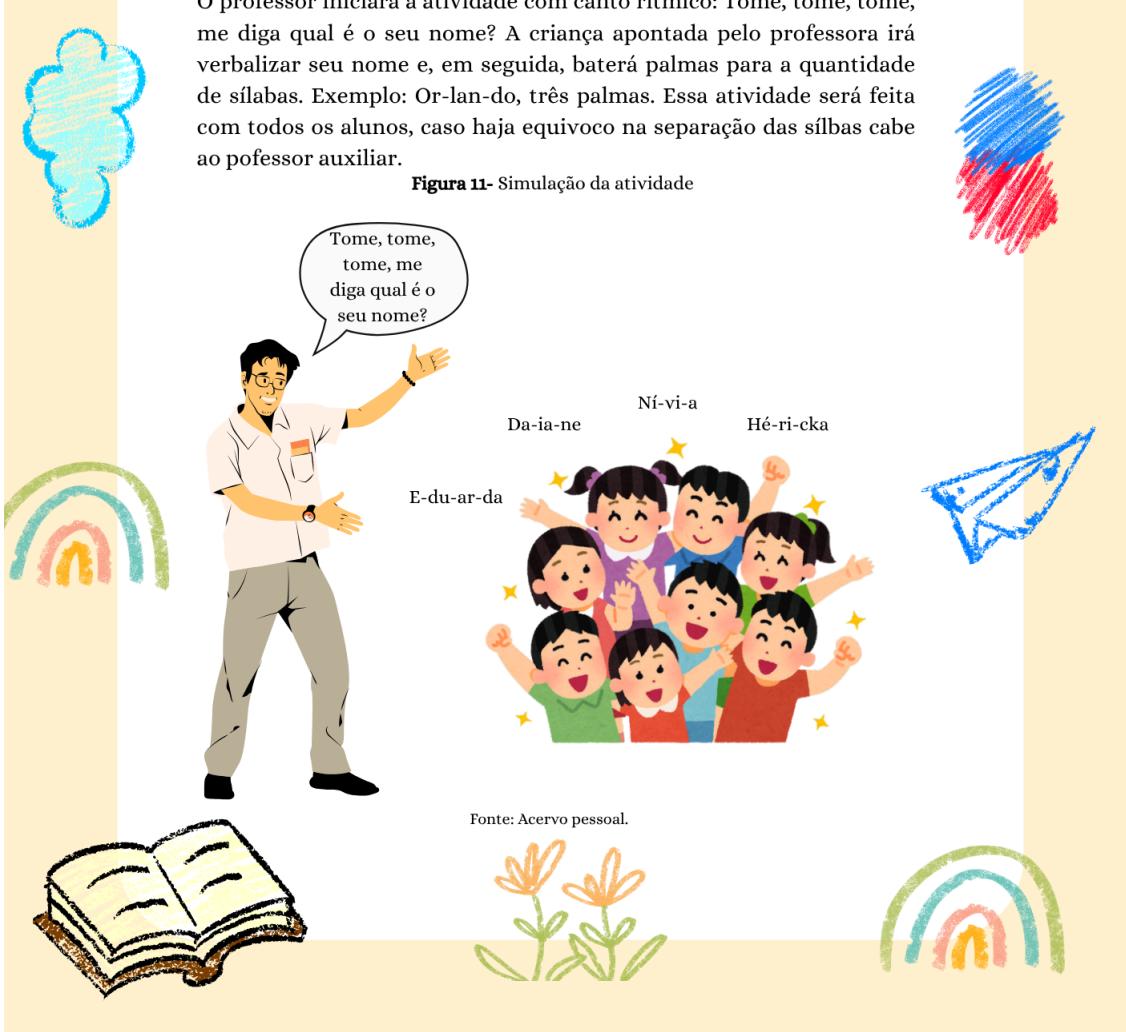
Objetivo:
Apresentar às crianças a natureza das sílabas, fazendo com que batam palmas enquanto contam as sílabas de seus próprios nomes.

Materiais necessários:

- Apenas oralização e trabalho em grupo.

Instruções:
O professor iniciará a atividade com canto rítmico: Tome, tome, tome, me diga qual é o seu nome? A criança apontada pelo professor irá verbalizar seu nome e, em seguida, baterá palmas para a quantidade de sílabas. Exemplo: Or-lan-do, três palmas. Essa atividade será feita com todos os alunos, caso haja equívoco na separação das sílabas cabe ao professor auxiliar.

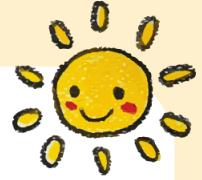
Figura 11- Simulação da atividade



Fonte: Acervo pessoal.



Consciência de Rimas



Sugestões de atividades que ajudam a desenvolver a consciência de rimas

ATIVIDADE 1- Poesias, canções e versos

Objetivos:



- Usar poesias, canções e versos para aprimorar a consciência das crianças acerca dos padrões de sons da fala.



Materiais necessários:

- Livros de poesia ou canções que rimam

Instruções:

O professor, ao introduzir um novo poema ou canção deve ler antes para as crianças, enfatizando seu ritmo e exagerando suas rimas. Em seguida, relendo verso por verso, as crianças devem repetir cada uma das em uníssono.

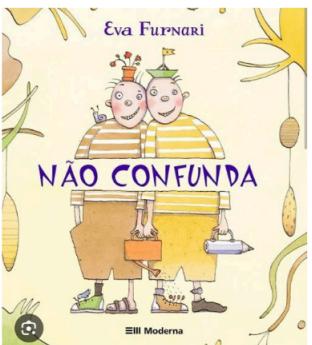
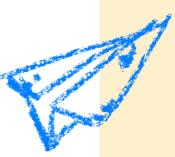
Sugestão de leitura:

O livro "Não confunda" de Eva Furnari (2.ed. Moderna Editora, 2002) é uma opção de leitura divertida que combina imagens e rimas nos trocadilhos apresentados pela autora.

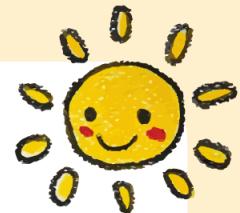





Figura 12- capa de livro sugerido

Fonte: Google imagens.



ATIVIDADE 2- Rima de palavras

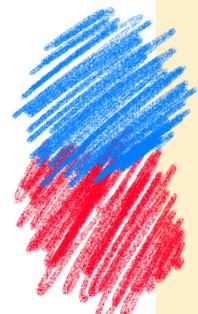
Objetivos:

- Evocar o entendimento de que praticamente qualquer palavra pode ser tomada, e não apenas aquelas que aparecem nos poemas de outras pessoas.

Instruções:



Nesta atividade o professor deve apresentar uma palavra a ser rimada (por exemplo, mão) e sinalizar para que as crianças apresentem uma palavra que rime com ela (ex: sabão/pão).



Exemplos de palavras que podem ser apresentadas para as crianças:

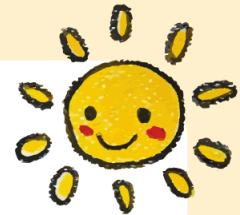
Chá... Rima com... - (pá/sofá...)
 Banana... Rima com ... (Mana/semana...)
 Futebol... Rima com... (Sol/caracol...)
 Caramelo... Rima com... (Castelo/martelo...)
 Dragão... Rima com... (Capitão/botão...)



Sugestão:

Pode-se aumentar a complexidade do jogo desafiando as crianças para que sugiram uma segunda palavra que tenha um significado relacionado ao da palavra-pista, bem como uma rima para esta palavra. Exemplo: pé-chulé, gato-rato.





ATIVIDADE 3- Enfatizando a rima por meio do movimento

Objetivos:

- Concentrar a atenção das crianças na rima.

Instruções:



O professor deve escolher uma cantiga de roda e solicitar que as crianças sentem-se em círculo com ambas as mãos fechadas à frente. Enquanto todas cantam à música da cantiga selecionada previamente, a criança que é a "escolhida" deve movimentar-se em volta do círculo e marcar com batidas suaves as palavras, primeiro na mão direita e depois na esquerda. Uma criança cuja mão seja batida na palavra "mágica" (ou seja, aquela que rima) deve colocar essa mão nas costas.

Assim que esconde ambas as mãos, a criança está fora. A última criança com uma das mãos ainda à sua frente torna-se "a escolhida".



Na cantiga "O sapo não lava o pé" as palavras "mágicas" estão em negrito:

O sapo não lava o **pé**
Não lava porque não **quer**
Ele mora lá na lagoa
Não lava o **pé**
Porque não **quer**
Mas que **chulé!**



O jogo pode ser ampliado para outras rimas como:

"Uni duni tê" - palavras mágicas: tê, salamê, minguê, colorê, você.

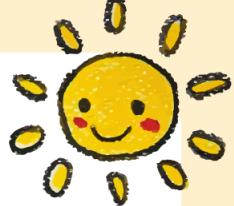
"Cai cai balão" - palavras mágicas: mão, não, sabão.

"Marcha Soldado" - palavras mágicas: Papel-quartel; sinal-nacional.





ATIVIDADE 4- Histórias rimadas



Objetivos:

- Ensinar as crianças a usar o significado e o ritmo para observar e prever palavras que rimam.

Materiais necessários:

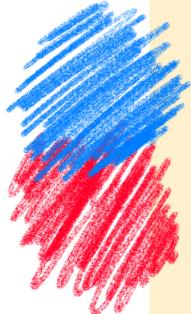
- Livros com rimas

Instruções:

Enquanto lê a história em voz alta, o professor deve exagerar o ritmo e a rima para estimularativamente a escuta e a antecipação entre as crianças.

Quando o livro já for conhecido entre as crianças, pare após palavras que rimam e pergunte a elas quais palavras elas ouviram que rimam.

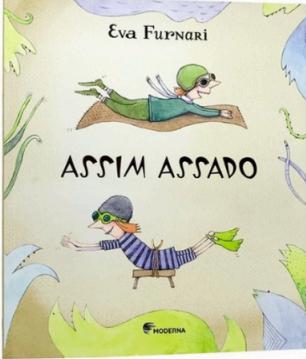
Como opção, pare de ler a segunda palavra de um par que rima, pedindo, antes de continuar, que as crianças advinhem qual é a palavra que será lida.



Sugestão de leitura:

O livro "Assim e assado" de Eva Furnari (2.ed. Moderna Editora, 2004) é uma opção de leitura divertida que combina imagens e rimas nos trocadilhos apresentados pela autora.

Figura 13- capa de livro sugerido

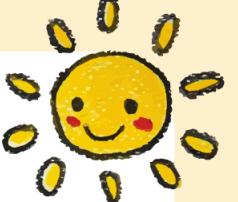


Fonte: Google imagens.








ATIVIDADE 5- Este navio está levando um(a)...


Objetivos:

- Ensinar as crianças a responder rapidamente, sem qualquer pista de contexto.

Materiais necessários:

- Algo para atirar (bola ou saquinho com grãos).


Instruções:


O professor deve orientar as crianças a sentarem em círculo e para começar o jogo, deve dizer "o navio está levando um melão" e em seguida, jogar a bola para alguma criança do círculo. Essa criança deve pensar em outra carga que poderá ser levada pelo navio e que rime com melão. Em seguida ela deve jogar a bola novamente para o professor para que ele lance a bola até outra criança, repetindo a rima para que ela pense em uma terceira carga.
o jogo deve continuar até que as crianças não tenham mais rimas, então recomeçar com uma nova carga.
Ao observar o desempenho das crianças, o professor pode direcionar que elas joguem a bola diretamente para outro colega, que deve continuar rimando a partir da palavra sugerida pela primeira.

Exemplos de rimas sugeridas a partir da primeira carga:

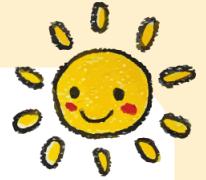

O navio está levando um melão... (Mamão, sabão, pão, avião, etc...)
O navio está levando uma espada... (Escada, fada, goiaba, etc...)
o navio está levando um troféu... (Chapéu, pastel, papel, anel, etc...)







Consciência de Aliterações



***Sugestões de atividades que ajudam a desenvolver
a consciência de aliterações***

ATIVIDADE 1- Pense no Som inicial

Objetivos:



- Identificar o som semelhante da imagem destacada
- Compreender o som do primeiro fonema.



Instruções:

Nessa atividade o professor irá apresentar para as crianças alguns figuras que iniciam com o mesmo sons e que está sendo trabalhado com a turma.

Ex: Abacaxi, Avião e Apito.

As crianças deverá identificar as figuras cujas palavras iniciam com o mesmo som.

Ex: Abacaxi começa com o mesmo som de ... Casa ou Apito.



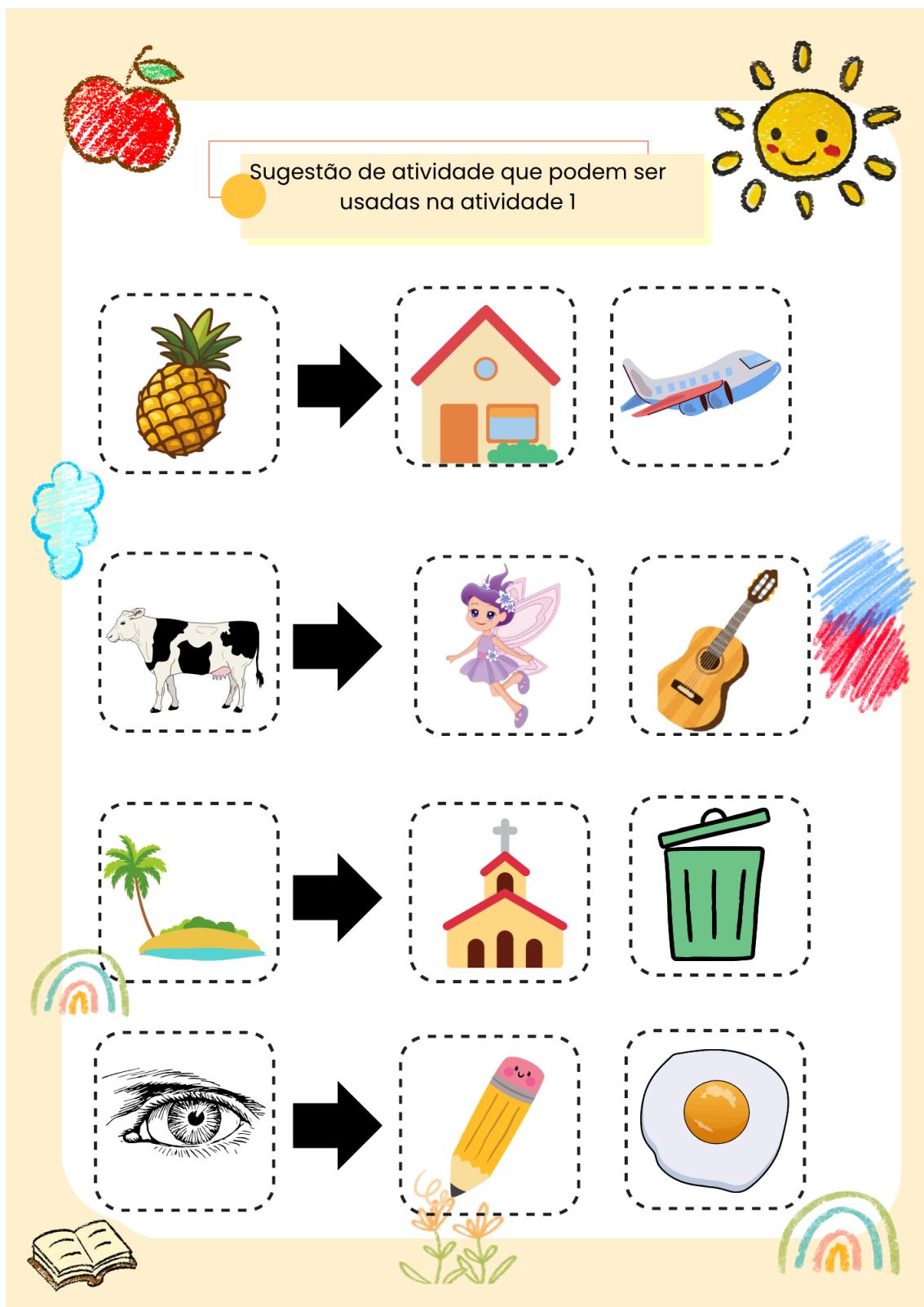
Sugestão

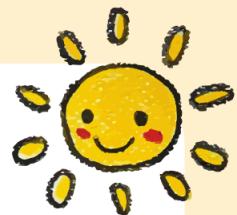
Prolongue a sílaba ou fonema inicial, destacando-o principalmente se as crianças demonstrarem muita dificuldade para identificar as aliterações. Ex: aaabacaxi e aaapito.











ATIVIDADE 2- Desafio dos Trava-línguas

Objetivos:

- Promover a percepção auditiva
- Estimular a diversão e a interação
- Habilidade de identificar fonemas.

Instruções:

O professor deve apresentar diversos trava-línguas para brincar com as crianças, incentivando-as a identificar o som predominante no início da maioria das palavras.

Exemplos de trava-línguas que podem ser usados:

O rato roeu a roupa do rei de Roma.
 Três pratos de trigo para três tigres tristes.
 O tempo perguntou pro tempo quanto tempo o tempo tem.
 O sapo sabia que o sábio sabia que o sabiá sabia assobiar.

Após a brincadeira com trava-línguas, motive os alunos a mencionar outras palavras que compartilhem o fonema destacado.



Fica a Dica!



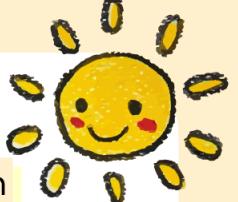
Brincar com trava-línguas ajuda a perceber e manipular os sons individuais da fala. Essa habilidade é fundamental para a alfabetização e para o aprendizado da leitura e da escrita.

Para o processo de aprendizagem ser mais divertido segue o link de vários trava-línguas.





Sugestão de atividade que podem ser usadas na atividade 2



TRAVA- LINGUA

1. CIRCULE TODAS AS PALAVRAS QUE COMEÇAM COM R:

O RATO ROEU
A ROUPA DO REI
DE ROMA .



Figura 14 - Simulação da atividade





Figura 15 - Simulação da atividade







Sugestão

Para o processo de aprendizagem ser mais divertido e lúdico segue o Qr code de vários trava-línguas.

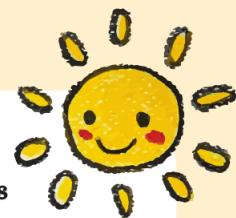








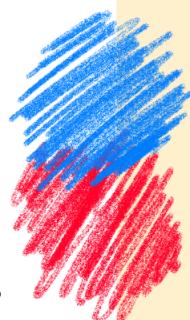
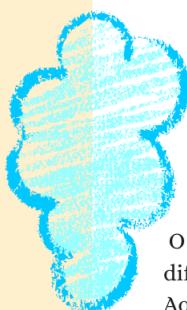




ATIVIDADE 3- Caça ao Tesouro de fonemas iniciais

Objetivos:

- Desenvolve a consciência fonêmica
- Incentivar a busca e a identificação dos sons iniciais de diversas palavras
- Compreensão do conceito de fonema



Instruções:

O professor deve selecionar objetos cujo nome inicie com letras diferentes um do outro e esconda-os pela sala.

Ao mencionar o fonema as crianças devem procurar o objeto que tem o nome iniciado com fonema inicial pelo professor.

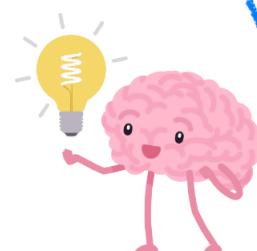
Exemplo: Fonema (**f/f/f**) e o objeto deve ser encontrado é foca.

Ao encontrar o objeto, elas devem falar palavras adicionais que compartilham o mesmo som inicial.

Sugestões de fonemas e objetos!

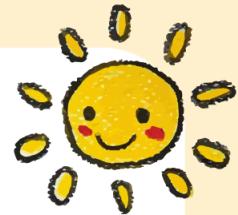


- Fonema: /B/ e o objeto: bola.
- Fonema: /S/ e o objeto: sapo de brinquedo.
- Fonema: /L/ e o objeto: Livro.
- Fonema: /P/ e o objeto: Pirulito.
- Fonema: /G/ e o objeto: Garrafa de água.





ATIVIDADE 4- O Jogo do Invasor



Objetivos:

- Identificar os sons iniciais das imagens
- Raciocínio lógico
- Promover a percepção auditiva
- Estimular a diversão



InSTRUÇÕES:

O Jogo do invasor é uma cartela com várias imagens que possui três figuras com o mesmo som inicial e uma figura que tem um som de inicio diferente, na qual a mesma é considerada a imagem invadora, que não faz parte do conjunto da cartela.



Como Jogar:

O professor deve apresentar uma cartela para as crianças como exemplo para explicar como será o jogo, na qual uma cartela com quatro figuras em seguida dizer em voz alta os nomes de cada figura, enfatizando o som inicial de cada palavra.

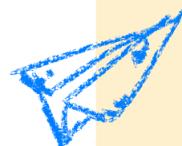
Peça para as crianças para apontarem ou marcarem a figura invasora, explicando o por que ela não pertence ao grupo.

Exemplos de cartelas com o foco no fonema inicial



Cartela 1: **Bola, Boneca, Bola, Mala.**

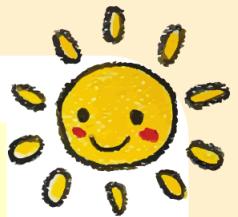
O invasor é **Mala**, pois inicia com o fonema /m/, diferente das outras figuras que começam com o som /b/.



Cartela 2: **Gato, Galinha, Gota, cachorro.**

O invasor é **cachorro**, pois começa com o fonema /c/, diferente dos outros que começam com o som /g/.



 Sugestão de atividade que podem ser usadas na atividade 4 

Exemplos de cartelas para o Jogo do Invasor





















Figura 16- Simulação da atividade

















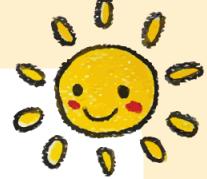




Figura 17- Simulação da atividade

Figura 18- Simulação da atividade

Figura 19- Simulação da atividade

ATIVIDADE 5 - Pense no nome divertido

Objetivos:

- Desenvolve a capacidade de identificar o som dos fonemas
- Utilizar os fonemas de forma lúdica e divertida
- Conhecer os nomes de objetos, pessoas, lugares que tem o mesmo fonema inicial

Instruções:

Desafie cada criança a dizer uma palavra que comece com o mesmo fonema do próprio nome, mas que a sílaba inicial seja diferente.

Exemplo: se houver na sala de aula uma aluna chamada *Fabiana*, ela deverá falar uma palavra que comece com a letra inicial de seu nome (**f**), mas que não pode ser a mesma sílaba de seu nome (**fa**). Pode ser *foca, fera, fila, furo...*

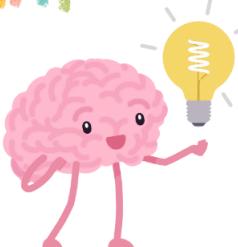
Exemplo: *Solange, Samara, Selma, Simone, Suzani.*



Sugestão de algumas atividades para crianças

- Caça à aliteração
- Dominó da aliteração
- Pescaria de palavras
- Jogo da memória de sons
- Criação de nomes.







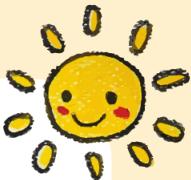








Consciência fonêmica



Sugestões de atividades que ajudam a desenvolver a consciência fonêmica

ATIVIDADE 1- Construção de palavras

Objetivos

- Desenvolver a reflexão sobre o conceito de fonema.
- Manipular fonemas, separando, trocando e combinando sons em palavras

Instruções:

- Organize a turma em pequenos grupos e forneça algumas figuras a eles.
- Os alunos recebem uma figura e falam a sequência correta de fonemas para formar a palavra. Exemplo: se a figura for a de um gato, os grupos devem falar os sons correspondentes aos fonemas /g/ /a/ /t/ /o/ para formar a palavra correta.

Figura 20 - Alfabeto fonoarticulatório

 A a	 B b	 C c
 D d	 E e	 F f
 G g	 CH ch	 I i
 J j	 K k	 L l
 M m	 N n	 O o
 P p	 Q q	 R r
 S s	 T t	 U u

Fonte: Pinterest



Você sabia?



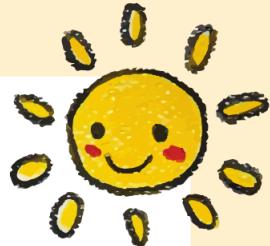
Para melhorar a percepção das crianças sobre os fonemas, é fundamental desenvolver uma sub-habilidade da consciência fonológica: a consciência fonoarticulatória, que é a percepção dos movimentos da boca e da língua utilizados para pronunciar um fonema. Veja como são esses movimentos na imagem ao lado.








ATIVIDADE 2- Adivinha quem é



Objetivo:

- Introduzir dois conceitos- chave: 1) Como os fonemas soam quando ditos isoladamente e 2) que os fonemas são parte das palavras

Instruções: Com todas as crianças sentadas em um círculo, diga “Adivinhe o nome de quem eu vou dizer agora”. A seguir, escolha o nome de um dos alunos, em segredo, e enuncie separadamente apenas seu fonema inicial. Para nomes que comecem com uma consoante plosiva, como Daniel, o fonema deve ser repetido muitas vezes, de forma clara e evidente: “[d] [d] [d] [d] [d]”. As consoantes fricativas e líquidas devem ser alongadas, além de repetidas (por exemplo, “[s-s-s-s] [s-s-s-s]”). Se os nomes de mais de uma criança tiverem o mesmo fonema inicial, estimule-as a adivinhar todas as possibilidades. Isso introduz a questão de que todos os fonemas aparecem em muitas palavras diferentes

Figura 21 - Simulação da atividade



Importante

Acha difícil pronunciar o som que cada letra representa? Então acesso o link ao lado e aprenda de um jeito simples e divertido

<https://youtu.be/ocUnbKglW34>. Acesso

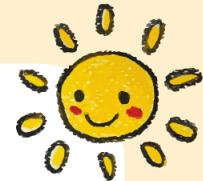
Fonte: Acervo pessoal

Fique por dentro

A consciência fonêmica envolve tarefas como identificar, contar, isolar, adicionar ou remover fonemas em palavras. Portanto, é importante manter o foco em atividades lúdicas e divertidas para a instrução explícita que visa desenvolver a consciência fonêmica da turma.



ATIVIDADE 3- Tire os fonemas



Objetivos

- Desenvolver a reflexão sobre o conceito de fonema.
- Manipular fonemas, separando, trocando e combinando sons em palavras

Instruções:

- Fale uma palavra e, em seguida, remova um fonema.
- Desafie os estudantes a adivinhar o que restou.
- Prossiga com a brincadeira. Exemplo: ao mencionar a palavra casa, peça que omitam o fonema / k/, resultando em “asa”. Com a palavra bola, oriente-os a retirar o fonema /b/, restando “ola”.



Exemplo de palavras que podem ser usadas nesta atividade

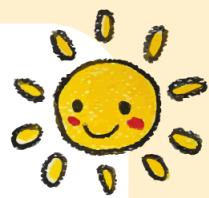


LUVA	PATO	BALA
CASA	CIDADE	CANO
AMORA	FACA	BELA





Atividade 4- Segmentação de fonemas



Objetivos

- Contar a quantidade de fonemas de uma palavra.
- Diferenciar palavras que possuem quantidades distintas de fonemas.

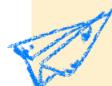
InSTRUÇÕES: Nesta atividade a criança pintará um quadradinho para cada som das palavras/figuras verbalizadas pelo professor. Iniciar com monossilabas e dissílabas e prosseguir aos poucos para trissílabas. O professor fala a palavra inteira e a criança deve identificar quantos sons/fonemas são necessários para escrever essa palavra.





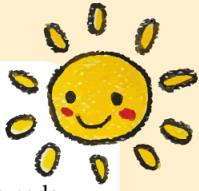











ATIVIDADE 5- Jogo: O que é, o que é


Instruções: Nessa atividade o professor deverá verbalizar pausadamente cada fonema da palavra (fazendo pausas entre os fonemas). Espera-se que a criança escute os sons e faça a síntese/junção para descobrir a palavra. Inicie em contextos fechados, ou seja, oferecendo pistas que podem ser figuras ou os próprios objetos disponíveis em sala. Inicie com palavras monossílabas e dissílabas e de estrutura silábica mais simples, ou seja C-V-CV(consoante-vocal-consoante-vocal)

Verbalizar: O que é o que é? Escutem os sons: “UUU”...”VVV”...”AAA”

Sugestões de palavras: oi, pá, uva, ovo, sua, mel, céu, giz, som, lixo, faca, foca, vaca, luva, sapo, dedo, dado, gato, rato, bola, mola, chuva, etc



U....V....A















CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, o objetivo foi investigar como as atividades lúdicas (jogos e brincadeiras) podem contribuir para o desenvolvimento das habilidades metafonológicas em crianças durante o processo de alfabetização, com o objetivo de facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita. Através das abordagens analisadas, observou-se que as atividades lúdicas, ao envolverem brincadeiras e jogos, desempenham um papel fundamental não apenas na motivação intrínseca da criança, mas também em sua capacidade de estabelecer conexões cognitivas e linguísticas essenciais para a alfabetização. Ao promover um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e envolvente, essas atividades estimulam o desenvolvimento auditivo, motor e social, aspectos cruciais para a construção de uma base sólida na aprendizagem da leitura e escrita.

Ademais, foi possível verificar que o lúdico atua diretamente no aprimoramento da consciência fonológica (CF), uma habilidade fundamental no processo de alfabetização. As práticas lúdicas, ao propiciar momentos de interação e exploração de sons e palavras de forma divertida e envolvente, ajudam a criança a desenvolver uma compreensão mais profunda dos fonemas, das rimas, das sílabas e dos sons, o que favorece a construção da leitura e da escrita de maneira mais eficaz. Essa ferramenta pedagógica, portanto, não apenas torna o processo de aprendizagem mais prazeroso, mas também potencializa os níveis de CF, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa e duradoura.

É importante ressaltar que o uso do lúdico vai além de simplesmente tornar as atividades mais agradáveis para as crianças. Ele se configura como uma estratégia pedagógica potente, capaz de ser aplicada desde a Educação Infantil até os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, proporcionando benefícios a diferentes etapas do processo de alfabetização. Ao integrar jogos e brincadeiras ao cotidiano escolar, os educadores podem criar um ambiente propício ao desenvolvimento das competências linguísticas, promovendo uma aprendizagem mais completa e eficiente.

A pesquisa realizada permitiu concluir que, apesar da dicotomia frequentemente observada entre o ensino da psicogênese com base construtivista e o ensino explícito na

promoção da CF, ambas as abordagens possuem contribuições significativas para o direcionamento do trabalho pedagógico. Cada uma dessas abordagens, com suas características distintas, desempenha um papel importante no desenvolvimento da CF, sendo capaz de desmistificar essa habilidade, que, por vezes, pode ser mal interpretada ou mal direcionada, caso não seja trabalhada de maneira adequada.

Além disso, é fundamental destacar que, embora existam diferentes metodologias de ensino, deve-se ter cautela ao adotar exclusivamente um único método como o mais eficiente para a alfabetização. A implementação isolada de um modelo pedagógico, sem considerar as particularidades dos alunos ou os contextos em que o ensino ocorre, pode, na verdade, gerar resultados opostos aos desejados, comprometendo a eficácia do processo de aprendizagem. Portanto, é imprescindível que os educadores adotem uma abordagem equilibrada, integrando práticas diversificadas para atender às necessidades individuais dos estudantes e garantir um desenvolvimento pleno das suas habilidades de leitura e escrita.

Ao final deste estudo, os resultados alcançados contribuem de forma significativa para o curso de Licenciatura em Pedagogia, proporcionando uma abordagem mais aprofundada e inovadora sobre o tema da consciência fonológica. Esse tema, que é frequentemente pouco explorado ou compreendido de maneira superficial pelos discentes da área, ganha relevância a partir da pesquisa, oferecendo uma nova perspectiva para a formação dos futuros educadores. A partir dos achados desta pesquisa, foi possível identificar lacunas no conhecimento dos estudantes sobre a importância da consciência fonológica no processo de alfabetização — destaco os resultados da pesquisa das monografias —, algo que pode prejudicar o desenvolvimento adequado das crianças durante os primeiros anos escolares.

Com isso, o estudo apresenta e sugere possíveis caminhos para a implementação da consciência fonológica em sala de aula de maneira mais precisa e significativa, levando em consideração as necessidades dos alunos e os contextos específicos das escolas. As estratégias apontadas oferecem um suporte teórico e prático que permite aos futuros pedagogos entender de forma mais clara como aplicar esse conhecimento no dia a dia educacional, com ênfase na utilização de métodos que incentivem a participação ativa dos alunos e promovam a aquisição efetiva de habilidades linguísticas. Assim, a pesquisa não só amplia o entendimento sobre a CF, mas também proporciona

ferramentas que podem ser empregadas no cotidiano pedagógico, promovendo um ensino mais eficaz e condizente com as necessidades de aprendizagem dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, Marilyn J.; FOORMAN, Barbara R.; LUNDBERG, Ingrid; BEELER, T. David. **Consciência fonológica em crianças pequenas.** Tradução de Roberto Cataldo Costa. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARCE, Maria Teresa. **Didática:** teoria e prática do ensino. São Paulo: Moderna, 2004.
- BACELAR, Vera Lúcia da Encarnação. **Ludicidade e educação infantil.** Salvador: EDUFBA, 2009. 144 p. ISBN 978-85-232-0617-8. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/23789>. Acesso em: 26 set. 2025.
- BATISTA, et al. **Pró-Letramento - Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem.** Brasília: MEC, 2012. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/pro-letramento>. Acesso em: 26 set. 2025.
- BORGES, Sandra Camargo de Andrade; SILVA, Adriana Dacheri Peixoto da. A contribuição do jogo para a alfabetização. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, nº 29, 13 ago. 2024. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/24/29/a-contribuicao-do-jogo-para-a-alfabetizacao>. Acesso em: 30 set. 2025.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 26 set. 2025.
- BRASIL. *Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brincadeira e interações nas diretrizes curriculares para a educação infantil:* manual de orientação pedagógica. Brasília: MEC/SEB, 2012. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 26 set. 2025.
- BRASIL. *Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente.* Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 26 set. 2025.
- DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura:** como a ciência explica nossa capacidade de ler. Tradução de Leda Sciliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.
- DEHAENE, S. Método de ensino e manuais para aprender a ler: como escolher? In: SARGIANI, R. A. (Org.). **Alfabetização baseada em evidências:** da ciência à sala de aula. Porto Alegre: Penso, 2022.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio século XXI:** o dicionário da Língua Portuguesa. 3. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FLAVELL, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick

(Ed.), **The Nature of Intelligence** (pp. 231–236). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

FRADE, Isabel Cristina Alves. **Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização:** perspectivas históricas e desafios atuais. *Educação*, Santa Maria (RS), v. 32, n. 01, p. 21-40, 2007.

FORTUNA, Tânia Ramos. **A importância de brincar na infância.** In: HORN, C.I. (org.). *Pedagogia do brincar*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko Mochida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

KISHIMOTO, Tizuko Mochida. **Jogos tradicionais infantis:** o jogo, a criança e a educação. Petrópolis: Vozes, 1993.

KISHIMOTO, Tizuko Mochida. **O jogo na educação infantil.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

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

PULIEZI, Sandra; DI AGUSTINI, Solange F. A. **Consciência fonológica e alfabetização:** avaliação, planejamento e intervenção. São Paulo: Instituto Ler Mais, 2024.

SCARBOROUGH, Hollis S. Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: evidence, theory, and practice. In: NEUMAN, Susan B.; DICKINSON, David K. (Eds.). **Handbook for research in early literacy.** New York: Guilford Press, 2001. p. 97-110.

SEARA, Izabel Christine; NUNES, Vanessa Gonzaga; LAZZAROTTO-VOLCÃO, Cristiane. **Fonética e fonologia do português brasileiro.** Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011. Disponível em: <https://share.google/smoKPlZDZBEuCYOqF>. Acesso em: 26 set. 2025.

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

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

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. São Paulo: Contexto, 2004.

SANTOS, Maria Aparecida. **Educação infantil:** teoria e prática. São Paulo: Loyola, 2001.

UFPB, **Repositório Eletrônico Institucional (REI).** Disponível em:

<https://repositorio.ufpb.br/jspui/>. Acesso em: 26 set. 2025.

VARANDA, Cristina de Andrade; PRUDÊNCIO, Érica Relvas; ROCHA, Márcia Cristina Portela Bidá. **O brincar e a aprendizagem:** concepções de professores da educação infantil e do ensino fundamental. *Revista de Psicopedagogia*, v. 22, p. 215-224, 2005.

VIANA, Guilherme. **Dígrafo.** *Brasil Escola*. Disponível em:
<https://brasilescola.uol.com.br/gramatica/digrafo.htm>. Acesso em: 30 set. 2025.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.