

## As primeiras escritas da criança: dos rabiscos às letras

As crianças desde muito pequenas desenham supondo que estão, assim, “escrevendo”: entendem que escrever é representar aquilo de que se fala, os *significados*, tal como faziam os primeiros sistemas de escrita discutidos na unidade 1 deste capítulo. À medida, porém, que vivenciam o uso da escrita em seu contexto familiar, cultural e escolar, as crianças vão percebendo que escrita não é desenho, são traços, riscos, linhas sinuosas, e, então, passam a “escrever” imitando essas formas arbitrárias. É o início de uma evolução que levará as crianças, ao longo da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, à progressiva compreensão da escrita como representação dos sons da fala, dos *significantes*. Essa progressiva compreensão é revelada por escritas *espontâneas*, *inventadas* pela criança.

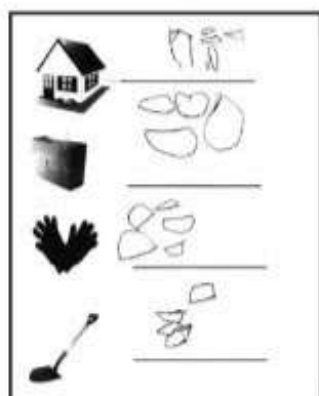
Acompanharemos essa progressiva compreensão apresentando, ao longo desta unidade e dos próximos capítulos, escritas de crianças recolhidas em escolas públicas, produzidas em atividades diversas em que eram proporcionadas oportunidades de escrita e de experiências de leitura.

Oportunidades de tentar escrever – *escrita espontânea* ou *inventada* – devem ser frequentes desde a educação infantil. Atividades diagnósticas periódicas permitem identificar em que nível de compreensão da escrita está a criança, solicitando-lhe escrever palavras ou frases escolhidas de acordo com critérios adequados a cada idade ou ano de escolarização.

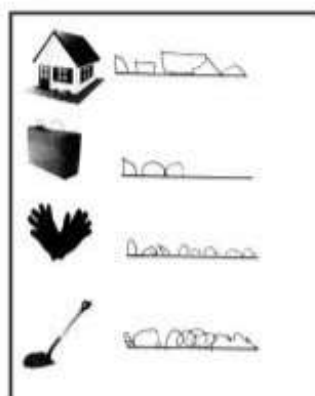
Nesta unidade, apresentamos os dois primeiros níveis de conceitualização da escrita. Como é pedagogicamente necessário diagnosticar, periodicamente, em que nível cada criança ou cada grupo de crianças está, para orientação das ações de ensino, vários exemplos apresentados nesta e nas próximas unidades são respostas de crianças de diferentes idades a atividades de *escrita inventada* que permitem identificar a evolução de cada uma em seu processo de compreensão da escrita.

A idade das crianças é sempre indicada, e, por ela, pode-se situá-las no nível de escolarização em que se encontram: educação infantil ou séries iniciais do ensino fundamental.

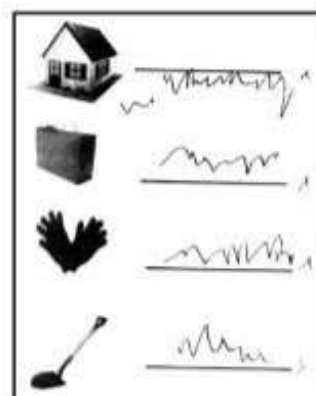
### RABISCOS, DESENHOS, GARATUJAS



Gabriela  
4 anos e 2 meses



Otávio  
4 anos e 4 meses

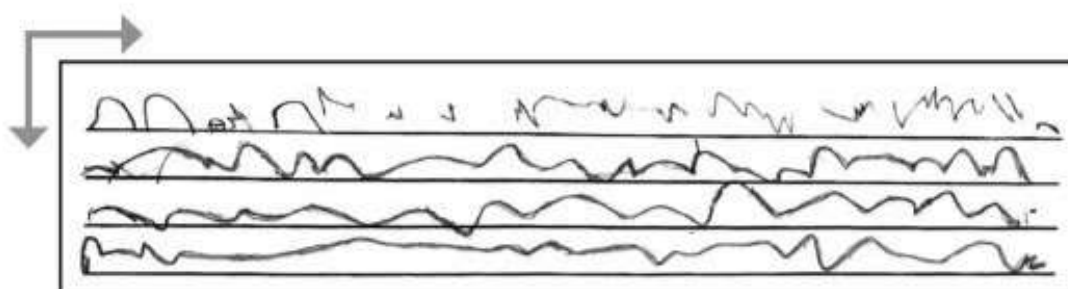


Lívia  
4 anos e 3 meses

O que essas “escritas” revelam?

- ▶ Gabriela revela que ainda não está segura da diferença entre desenho e escrita: produz rabiscos que se aproximam de desenhos (fase que pode ser considerada como **icônica**), sem semelhança com os traços retos e curvos das letras; também ainda não percebeu a linearidade da escrita.
- ▶ Otávio parece já compreender a linearidade da escrita e usa algumas formas que lembram letras. Na tentativa de escrita da palavra luva e, sobretudo, da palavra pá, parece imitar a letra cursiva, que as crianças veem, com frequência, ser usada por adultos.

- ▶ Lívia também parece imitar a escrita cursiva com linhas sinuosas, que usa em todas as palavras, e mostra já compreender a linearidade da escrita. É o que se confirma quando, pretendendo “escrever” um “texto”, usa pautas sucessivas imitando a escrita cursiva; além disso, obedece, como foi observado enquanto “escrevia”, a direção da escrita: de cima para baixo, da esquerda para a direita:



Lívia  
4 anos e 3 meses

O que essas crianças ainda não perceberam? Não perceberam que a escrita se faz com sinais gráficos, as letras.

À medida que a criança vai convivendo com a escrita, no contexto familiar e sobretudo no contexto escolar, passa a compreender que ela é feita com letras: recebe uma ficha com seu nome e aprende a reconhecê-lo e copiá-lo, observa palavras escritas no contexto da sala de aula povoada de material escrito – nomes dos colegas em lista de frequência, etiquetas de identificação de caixas de material, alfabeto na parede, alfabeto móvel, cartaz com a rotina diária; disponibilidade e manipulação de diferentes suportes de escrita na biblioteca ou no cantinho de leitura da sala de aula: revistas, folhetos, sobretudo livros de literatura infantil. Acompanha a leitura de histórias, poemas, parlendas pela professora, que orienta a criança a diferenciar ilustração de escrita, a observar que a parte escrita é constituída de letras que se sucedem da direita para a esquerda, de cima para baixo. Veja em seguida sugestões de atividades para que a criança evolua para a compreensão de que a escrita se faz com letras.



## NA SALA DE AULA

*Como orientar a criança para que compreenda que a escrita se faz com letras?*

Algumas sugestões de atividades:

- Entregue à criança seu primeiro nome escrito em uma ficha, com letras maiúsculas de imprensa. Ao entregar a ficha, leia o nome acompanhando com o dedo a leitura, em seguida aponte e nomeie cada letra.
- Habitue a criança a sempre escrever seu nome em seus pertences e em suas atividades desenvolvidas em papel, copiando-o da ficha com seu nome, orientando-a a grafar adequadamente as letras.
- Após atividades com parlendas, cantigas ou poemas, leve as crianças a prestar atenção no som das palavras (consciência fonológica), escreva na lousa, com letras maiúsculas de imprensa, um ou dois versos, pronunciando as palavras à medida que as escreve, assim, a criança vai se apropriando do conceito de que palavras faladas são representadas por letras na escrita.
- Mantenha na sala um *quadro de palavras* que tenham sido destacadas durante a leitura de histórias, poemas, parlendas: escreva-as em fichas, com letras maiúsculas de imprensa, acompanhadas do desenho do objeto ou ser que representam, e mantenha-as no quadro por algum tempo, para que as crianças as vejam repetidamente, associando o objeto ou ser à palavra escrita que os nomeia.
- Com cantigas e brincadeiras, leve as crianças a aprender o nome das letras, recitar o alfabeto, cantar canções de alfabeto (na internet, especialmente no YouTube, você encontra muitas canções que as crianças podem ouvir e aprender a cantar).
- Desenvolva atividades com alfabeto móvel, pedindo à criança que monte seu nome e nomes de colegas, guiando-se pelas fichas, a dela e a de colegas, ou que monte palavras que estejam fixadas no *quadro de palavras*.
- Mostre e leia para as crianças livros de alfabeto, escolhendo aqueles em que as letras estejam claramente apresentadas (sem intervenção de desenhos que as desfigurem) e exemplificadas com palavras que se iniciem pela letra em foco.

A inserção da criança em contextos de letramento, como os citados no box “Na sala de aula”, leva-a a se familiarizar com as letras, a substituir rabiscos e garatujas por letras, mas ainda sem atribuir valor sonoro aos segmentos da palavra. A essa fase, vamos denominar de *escrita com letras*.

## ESCRITA COM LETRAS

Reveja a escrita inventada por Otávio aos 4 anos e 4 meses, apresentada anteriormente, quando ainda escrevia garatujas, mas



Otávio  
4 anos e 8 meses

já com traços que lembram letras. Observe, ao lado, que, quatro meses depois, Otávio já usa letras, embora em sequências aleatórias que tomam toda a largura da página, sem nenhuma relação com a figura cujo nome supõe escrever, com letras ainda mal desenhadas, sem espaçamento adequado entre uma e outra, demonstrando insegurança no traço e uso de um re-

pertório pequeno de letras. Entretanto, é um significativo progresso em apenas quatro meses.

Isabel, em comparação com Otávio, domina melhor a escrita de



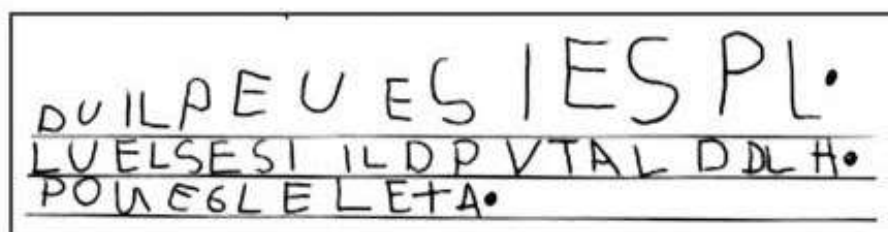
Isabel  
4 anos e 8 meses

letras: traços mais claros e espaço entre uma letra e outra; mostra, porém, ter um repertório limitado de letras, varia o tamanho delas e evidencia dificuldade em manter a linearidade da escrita. Também como Otávio, Isabel não estabelece relação entre o tamanho dos nomes das figuras (trissílabas – boneca, girafa; dissílaba – vela;

monossílabo – pá) e o número de letras, nem entre as letras e o som das palavras que nomeiam as figuras.

Isabel e Otávio ainda não perceberam que as letras representam sons, mas já perceberam que é com elas que se escrevem palavras.

Ao pretender “escrever textos”, crianças nessa fase revelam frequentemente já estarem, tal como Livia no exemplo anterior da seção “Rabiscos, desenhos, garatujas”, em fase de garatuja, com compreensão da escrita em linhas sucessivas, e já revelam uma aproximação ao conceito de palavras. Veja a seguir um “texto” em que Aquiles descreve uma gravura que apresenta três crianças lendo:



Aquiles  
5 anos e 2 meses

Aquiles parece já ter se aproximado do conceito de palavra: manteve espaços entre grupos de letras, compreendeu a linearidade e a direção da escrita – escreveu da direita para a esquerda e de cima para baixo; curiosamente, até já percebeu a presença do ponto como sinal gráfico em textos, colocando-o ao final de cada linha. No entanto, Aquiles foi incapaz de ler o que tinha escrito, quando lhe foi solicitado pela professora: juntou letras sem atribuir-lhes valor sonoro ou significado.

Como os exemplos evidenciam, as crianças já compreendem que a escrita é feita com letras e “escrevem” palavras, e até mesmo “textos”, usando as letras que conhecem.

Em síntese, as duas fases iniciais de conceitualização da escrita até aqui discutidas têm em comum uma característica: são fases em que a criança *ainda não compreendeu que a escrita representa os sons da fala* e “escreve” com rabiscos, garatujas, em seguida com

letras sem relação com os sons da fala. No entanto, essas duas fases iniciais evidenciam a apropriação pela criança de dois atributos fundamentais da natureza do *princípio alfabético*.

Em um primeiro momento, compreende que a escrita é *arbitrária*, não é desenho – fase dos rabiscos, das garatujas. Em seguida, percebe que a escrita é feita com determinados sinais gráficos, as letras – formas visuais também *arbitrárias*, sem relação com os sons que representam.

No entanto, na fase *escrita com letras*, a criança *imita* o que as pessoas *fazem* quando escrevem: usam letras. Como escreve por *imitação*, seu repertório de letras é limitado e as letras são grafadas com evidente insegurança – como mostram os exemplos da fase *escrita com letras* analisados neste capítulo.

As sugestões propostas anteriormente, no box “Na sala de aula”, como preparação para que as crianças compreendam que a escrita se faz com letras, são atividades que não só ampliam o repertório de letras das crianças, mas também as levam a reconhecer, nomear e desenvolver sua habilidade de grafar letras.

Em síntese, com a ampliação de seu contato com a escrita, sobretudo na sala de aula, a criança passa a conhecer, reconhecer, nomear e grafar letras, progressivamente com mais segurança e habilidade grafomotora, o que é essencial para a aprendizagem do sistema alfabético, cuja culminância é a relação entre as letras e os fonemas que elas representam.

Grafar letras com segurança depende do nível de desenvolvimento motor da criança: destreza manual, coordenação de movimentos das mãos e dos dedos para segurar e usar o lápis, o papel, entre outros. No início do processo de alfabetização, a criança aprende as letras maiúsculas de imprensa, porque são caracteres isolados e com traçado simples. A atividade grafomotora de traçar letras é mais uma atividade que se acrescenta às atividades que, sobretudo na educação infantil, têm por objetivo o desenvolvimento motor da criança, em suas várias modalidades.



## PARA SABER MAIS

Na fase em que a criança começa a usar o alfabeto quando pretende escrever, é importante desenvolver de forma sistemática o conhecimento e reconhecimento das letras.

Quando a criança avança para a compreensão de que as pessoas escrevem ou leem sequências de *letras*, passa também a usar sequência de letras – a *escrita com letras*, como caracterizada neste capítulo. As letras, porém, são consideradas pela criança, nessa fase, apenas como formas visuais compostas de linhas verticais, horizontais, semicírculos, não como símbolos que representam sons da fala. Ela ainda não desenvolveu *consciência fonológica*. Por isso, nessa etapa, a criança, com frequência, não distingue entre letras e números, além de ter dificuldade em discriminar letras de traçados semelhantes:

- entre as maiúsculas, letras que diferem apenas pelo fechamento de uma curva, como em **C** e **O**, **R** e **B**, ou pela adição de uma pequena linha, como em **M** e **N**, **O** e **Q**, **P** e **R**;
- entre as minúsculas, as letras que também diferem pelo fechamento de uma curva, como em **c** e **o**, ou pelo acréscimo ou prolongamento de uma linha, como em **l** e **i**, **m** e **n**, **h** e **n**. Aqui cabem atividades de diferenciação entre letras e outros símbolos, e de discriminação visual entre letras de traçado semelhante.



Acrescente-se a dificuldade da criança para reconhecer a mesma letra em suas duas formas gráficas, a maiúscula e a minúscula: **A – a**, **B – b**, **E – e**, **N – n** etc. Embora nas fases iniciais de apropriação do sistema alfabético seja mais adequado o uso da maiúscula, tanto pela/o professora/or quanto pela criança, esta deve ser orientada para reconhecer as minúsculas nos textos que vê em diferentes portadores – e convém que o alfabeto exposto na sala de aula apresente cada letra em suas duas formas, maiúscula e minúscula. São necessárias atividades em que a criança relacione cada letra maiúscula com a minúscula correspondente.

Outra dificuldade que a criança enfrenta nessa etapa em que as letras são consideradas apenas como formas visuais decorre de que, enquanto os objetos com que ela interage não se alteram segundo sua orientação e posição no espaço, pois o nosso sistema visual é *simétrico* (uma xícara é sempre uma xícara, independentemente da posição em que esteja colocada), o mesmo não ocorre com algumas letras, em que a orientação e a posição mudam sua natureza: **n** é diferente de **u**, **b** é diferente de **d**, que é diferente de **p**, que é diferente de **q** etc. A rotação de uma grafia, no eixo vertical ou horizontal, muda não só o nome da letra, mas, também, e, sobretudo, sua relação com determinado fonema. É o que se costuma denominar *escrita espelhada*, que pode ser corrigida rapidamente com atividades de discriminação visual entre essas letras, para que a criança não enfrente dificuldades quando evoluir para a compreensão das letras como representações dos sons da fala. (Apenas quando se prolonga por alguns anos, a escrita espelhada pode ser indício de problema neurológico, particularmente de dislexia.)

No vídeo do YouTube “Alfalettrar - Conhecimento das letras”, você encontra uma orientação sobre a aprendizagem das letras, com cenas de interações das crianças com professoras evidenciando essa aprendizagem.



## PARE E PENSE

Analise a atividade que uma professora realizou em uma turma de crianças entre 4 anos e meio e 5 anos, em fase da aprendizagem de escrever e reconhecer letras, e que tendiam a confundir letras de traçados semelhantes.

*Professora: Vamos fazer um jogo com letras do alfabeto. Vou colocar em cada mesinha (4 crianças em cada mesinha) um montinho de letras, vou colocar bem no centro da mesinha.*

*Vai colocando e recomendando: Não mexam ainda no montinho.*

*Agora prestem atenção como é o jogo: vocês vão separar as letras de seu montinho de duas em duas, juntando as letras que são iguais, formando pares de duas letras iguais, tá certo? Todos os montinhos têm letras repetidas.*

*Quando terminarem, vamos ver quantos pares cada mesinha fez e com quais letras.*



Em cada montinho, a professora colocou as seguintes letras maiúsculas (do alfabeto móvel ou em cartelas – atenção para que as letras do alfabeto móvel ou as cartelas indiquem qual é a “base” da letra, para que a criança não interprete, por exemplo, **N** como **Z** ou **M** como **W**):

P O E Q N F P M Q E O N

1. O que a professora queria verificar sobre o conhecimento de letras das crianças?
2. Suponhamos que:  
Um grupo formou o par **P F**; outro grupo formou o par **O Q**.  
Outro grupo formou o par **E F**; outro grupo formou o par **M N**.  
O que levou as crianças a formar esses pares como letras iguais?
3. Conclua: qual foi o critério da professora para escolher as 12 letras que compunham os montinhos?

(Você pode repetir essa atividade com as letras minúsculas. Oriente-se pelos exemplos no box “Para saber mais”.)

*Você pode comparar suas respostas com os comentários apresentados no capítulo “Respostas e comentários às questões” no final deste livro.*



## NA SALA DE AULA

*Como orientar a criança para que compreenda que as letras correspondem a segmentos sonoros das palavras?*

Na fase de escrita com letras, a orientação deve colaborar para que a criança:

1. preste atenção ao som das palavras, por meio dos jogos de rimas, aliterações (consciência fonológica);
2. desenvolva a habilidade de distinguir letras entre outros sinais gráficos e de reconhecer letras independentemente da forma em que se apresentam;
3. perceba que letras se relacionam com segmentos sonoros;
4. compreenda que não há relação entre o tamanho do ser ou objeto e o tamanho da palavra que o nomeia: algumas crianças, nesta fase, ainda têm a hipótese de que o tamanho do significante corresponde ao tamanho do objeto ou ser que ele designa – é o que se denomina *realismo nominal* (se o boi é grande, a palavra que o denomina deve ser grande, ter muitas letras; se a formiga é pequena, a palavra que a designa deve ser também pequena).

Tomemos como exemplo de orientação da criança para refletir sobre sua própria escrita um episódio observado na interação entre a alfabetizadora e Isabel, autora da *escrita com letras* apresentada anteriormente.



– Isabel, me mostre onde você escreveu a palavra GIRAFA (a criança aponta, procurando a figura); vamos agora pronunciar devagarinho a palavra, separando-a em pedacinhos? Vamos ver quantos pedacinhos a palavra GIRAFA tem?

Isabel pronuncia GI - RA - FA, segurando um dedinho para cada pedacinho.

– *Quantos são?*

Isabel conta os dedinhos separados e responde: *Três.*

– *Leia agora o que você escreveu, apontando com o dedo para cada pedacinho em sua escrita.*

Isabel aponta as três primeiras letras: **L** (fala **GI**) – **A** (fala **RA**) – **G** (fala **FA**).

– *E estas outras letras que sobraram?* Isabel olha de novo a palavra, desliza o dedo ao longo de todas as letras prolongando o som das vogais: GIII RAAA FAAA. E explica: *A girafa é grande, precisa de muitas letras.*

– *Então, vamos ver agora como você pronuncia a palavra VELA. Pronuncie VELA, conte os pedacinhos e me diga quantos são.*

Fala VE - LA, segurando um dedinho para cada pedacinho, e responde: *Dois pedacinhos.*

– *Leia como você escreveu VELA, apontando com o dedo cada pedacinho.*

Isabel aponta as duas primeiras letras: **L** (fala **VE**) – **A** (fala **LA**).

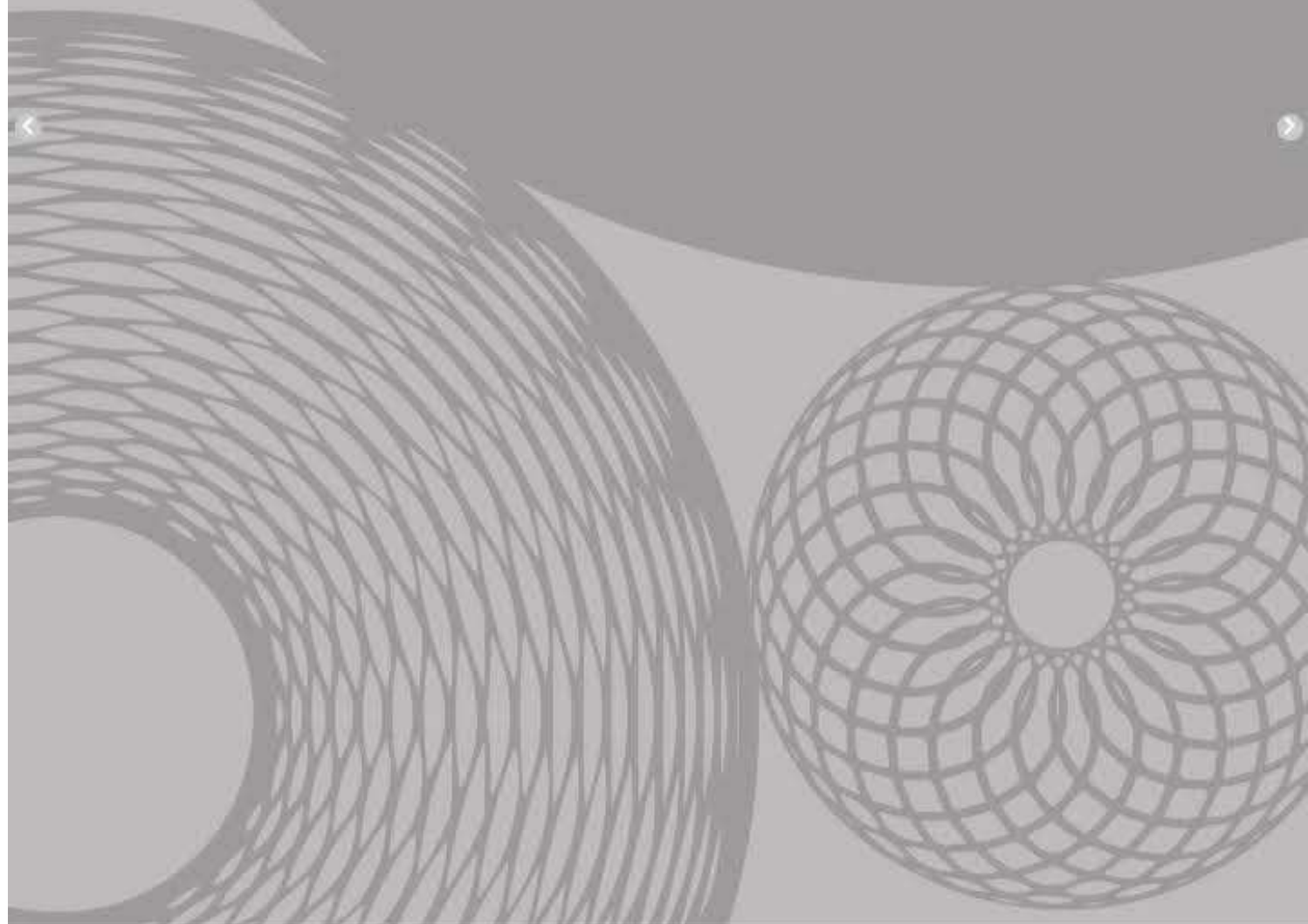
Olha indecisa as letras que sobraram e resolve: *Tenho de apagar, tá sobrando. A vela é pequena, não precisa de tanta letra.*

Apaga, deixando apenas as duas primeiras letras.

O procedimento precisará ser repetido outras vezes com a criança, até que ela reformule suas hipóteses sobre a relação entre segmentos orais da palavra e o número de letras, e a ausência de relação entre o significado e o significante. O procedimento pode ser realizado reunindo, em grupos, crianças que escrevem juntando letras e crianças já silábicas: a troca de ideias enriquece a reflexão, colaborando para a compreensão de que letras representam sons da fala e o tamanho das palavras não se relaciona com o nome do objeto ou ser que elas nomeiam.

C A P Í T U L O

3



## O DESPERTAR DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

As duas fases iniciais do desenvolvimento da criança em seu processo de progressiva compreensão da escrita alfabética, apresentadas e analisadas no capítulo anterior, são fases em que ela, tendo já compreendido que a escrita se faz com *letras*, ainda não percebeu a relação entre escrita e oralidade, não tomou consciência de que a escrita representa os sons das palavras: ainda não desenvolveu a *consciência fonológica*, a capacidade de prestar atenção no *som* das palavras, no *significante*, distinguindo-o do *significado*.

Os objetivos deste capítulo são conceituar a consciência fonológica e suas dimensões, apresentar o despertar da consciência fonológica na criança e analisar as primeiras escritas que ela produz quando começa a revelar compreensão das relações entre os segmentos sonoros da palavra e sua representação por letras. São três as unidades deste capítulo:

**Unidade 1** – Consciência fonológica: conceito e dimensões

**Unidade 2** – Escrita silábica sem valor sonoro

**Unidade 3** – Escrita silábica com valor sonoro

## Consciência fonológica: conceito e dimensões

Nos capítulos anteriores, vimos que o conceito que a criança ainda não alfabetizada inicialmente tem sobre a escrita é o de “marcas” que as pessoas fazem em diferentes suportes. As crianças tentam imitar essas marcas inicialmente com rabiscos, garatujas e finalmente com letras. Mesmo quando a criança *ouve* a leitura em voz alta de um texto, de uma história, ainda que ela *veja* que o que está sendo lido são sequências de letras, ela presta atenção no *significado* das palavras, não na cadeia sonora que corresponde a esse significado. Assim, para se apropriar da escrita alfabética, as crianças precisam aprender que aquilo que *veem* escrito representa o que elas *ouvem* ser lido; que as palavras que *escrevem* devem ser a representação dos *sons das palavras* que escrevem.

Essa capacidade de refletir sobre os segmentos sonoros da fala é o que se denomina **consciência fonológica**: a capacidade de focalizar e segmentar a cadeia sonora que constitui a palavra e de refletir sobre seus segmentos sonoros, que se distinguem por sua dimensão: a palavra, as sílabas, as rimas, os fonemas. A figura abaixo representa os níveis de consciência fonológica necessários para que a criança chegue ao *princípio alfabético*:





O *desenvolvimento* da consciência fonológica associa-se à *aprendizagem* das letras. Inicialmente, a criança aprende que a palavra é uma cadeia sonora representada por uma cadeia de letras, e compreende a diferença entre o significante e o significado – *consciência lexical*. Em seguida, a criança torna-se capaz de segmentar a cadeia sonora da palavra em sílabas, e representa as sílabas por conjuntos de letras – *consciência silábica*. Finalmente, ela identifica fonemas nas sílabas e os representa por letras – *consciência fonêmica*.

Discutimos nesta unidade a **consciência lexical**, dedicando as duas próximas unidades às dimensões que mais diretamente conduzem a criança à compreensão do *princípio alfabético*: a consciência silábica e a consciência fonêmica.

A consciência lexical supõe a compreensão do conceito de *palavra*. Como as palavras não se separam no fluxo sonoro da fala, a capacidade de segmentar frases em palavras, e o próprio conceito de palavra, só são claramente compreendidos pela criança quando ela se alfabetiza, porque é a língua escrita que individualiza as palavras por meio de limites marcados por espaços em branco. A criança enfrenta dificuldades para isolar e identificar palavras como unidades na cadeia sonora da fala – dificuldades sobretudo para separar palavras *funcionais* de palavras *de conteúdo*, e mesmo para reconhecer palavras funcionais como “palavras”. É o que explica por que a criança, em suas primeiras produções escritas, costuma juntar as palavras de conteúdo, ou separar delas, palavras funcionais. Alguns exemplos colhidos em textos de crianças de 6-7 anos: *osolhos* (os olhos), *com migo* (comigo), *de vagar* (devagar), *derrepente* (de repente), *jaera tarde de mais* (já era tarde demais). É por meio de experiências com textos lidos e da orientação da/o alfabetizadora/or que as crianças vão pouco a pouco construindo o conceito de palavra e desenvolvem a

---

*Palavras de conteúdo*, também chamadas *palavras lexicais*, são aquelas que expressam significados, fazem referência a seres ou eventos do mundo real ou imaginário: substantivos, adjetivos, verbos.

*Palavras funcionais*, também chamadas *gramaticais*, são aquelas que ligam as palavras de conteúdo, articulando as ideias: os conectores (conjunções), as preposições, os artigos.

---

capacidade de segmentar frases em palavras. Por isso é necessário, já nas fases iniciais do processo de conceitualização da escrita, que muitas atividades se baseiem em palavras destacadas de textos – palavras de parlendas, cantigas, histórias, em atividades de leitura, escrita ou jogos lúdicos (lembre-se: *o texto como centro*, sempre).

O aspecto da consciência lexical é relevante na aprendizagem inicial da língua escrita. Mencionamos, no final do capítulo anterior, no box “Na sala de aula”, o **realismo nominal** – a suposição, em crianças pequenas, de que a palavra que designa um ser, coisa ou objeto é proporcional a seu tamanho: nomes grandes designam coisas grandes, nomes pequenos designam coisas pequenas. Segundo essa suposição, os nomes remetem ao significado, ao referente, não ao significante.

Com crianças que pensam assim, é importante trabalhar palavras – significantes – de diferentes tamanhos, faladas ou escritas, levando-as a compreender que o tamanho da palavra não tem relação com o tamanho daquilo que elas designam, um primeiro passo para diferenciar significado de significante. Por exemplo, após leitura e interpretação da fábula “O leão e o ratinho” para um grupo de crianças de 4 anos, a professora propôs:

*Escutem bem o nome dos dois animais que aparecem na história: LEÃO, RATINHO. Vejam aqui nestas fichas o nome deles (mostra duas fichas: uma em que está escrito LEÃO, outra em que está escrito RATINHO) e me digam em qual ficha vocês acham que está escrito o nome do LEÃO e em qual está escrito o nome do RATINHO.*

Depois de discutir as respostas, em que predominava a indicação de RATINHO como nome do LEÃO, a professora levou as crianças a analisar uma ilustração do livro lido em que apareciam os dois animais, a comparar o tamanho dos animais com seus nomes, para que concluíssem que o tamanho dos nomes não se relaciona com o tamanho dos animais, e acrescentou:

*Vou pregar aqui na lousa as fichas com o nome dos dois animais; em qual ficha está escrito LEÃO? e RATINHO? Vamos contar em que nome temos mais letras? É o nome do animal maior?*

Outro aspecto da consciência lexical relacionada mais diretamente à compreensão do *princípio alfabético* é a dificuldade da criança em dirigir a atenção para a cadeia sonora da fala. Com crianças que concebem a escrita como rabiscos, garatujas, sequências de letras, são necessárias atividades que desenvolvam sua capacidade de voltar a atenção para os *sons* da palavra, não para seu significado, particularmente por meio de atividades com **rimas** e **aliterações**.

Veja um exemplo da dificuldade de crianças em fase inicial de alfabetização (idade média de 4 anos e meio) de distinguir o significado do significante em jogo proposto pela professora para orientá-las a prestar atenção no som das palavras; neste caso, no som da sílaba inicial de palavras:

A professora propõe uma brincadeira na rodinha:

– *Vamos brincar de “Lá vai o meu barquinho”? Da última vez, colocamos **doces** no barquinho, lembram? hoje é diferente, vamos colocar **palavras**, tá?*

A professora faz um barquinho de papel e explica:

– *Vamos carregar o barquinho com **palavras** que **começam** com **LA**, como **LAGARTA**, como **LATA**... **LA**, vamos repetir: **LA** (crianças repetem em coro). Vou começar.*

– *Lá vai o meu barquinho carregado de **LA**ranja... (joga o barquinho para uma criança, enfatizando o **LA**).*

Várias crianças respondem, sem aguardar a resposta da colega que recebeu o barquinho: *Maçã... pera... mexerica... banana...*

Apesar da explicação inicial da professora, as crianças não conseguem prestar atenção no *som* da palavra, em seu segmento inicial, pensam no *significado* da palavra e dão exemplos de outras frutas. Como orientar as crianças para que desenvolvam a sensibilidade ao *som* das palavras, passo necessário para que compreendam que a escrita representa os sons e não os significados? Veja como agiu a professora, continuando a interação com as crianças:

– **MAÇÃ**??? Começa com **LA**??? **MA**-çã... **LA**-ranja... **MA**, **LA**... são iguais? e **PE**ra? Começa com **LA**? **PE**-ra... **LA**... **PE**... é igual? Vamos falar: **LA** é de... (As crianças acompanham em coro:) **LARANJA**. E agora: **MA** é de... (Em coro:) **MAÇÃ**... **PE** é de **LARANJA**? (Crianças em coro:) **Nããã**.... **PE** é de.... (Crianças respondem:) **PERA**.

– Então agora lembrem: vamos carregar o barquinho de **palavras** que começam com **LA**, não vamos carregar de frutas! Laranja, maçã, pera são frutas, o nome delas não começa igual, só **laranja** é que começa com **LA**. O barquinho vai carregar **palavras** começando com **LA**, por isso eu coloquei no barquinho **LARANJA**.

– Vou dar umas dicas de palavras que começam com **LA**. Aqui na sala tem uma criança que o nome começa com **LA**...

Crianças se entreolham, falando baixinho os nomes dos colegas.

Uma criança:

– *Achei! Larissa.*

Professora:

– *Larissa começa com **LA**?* Crianças concordam, repetem: **LARISSA**.

Professora:

– *Eu estou vendo uma coisa na cabeça da Mariana que começa com **LA**...* crianças se voltam para Mariana e dizem em coro: **LAÇO**.

– *E isto aqui na minha mão: começa com **LA**?* (segura um lápis).

Crianças em coro: *Começa! **LÁPIS**.*

– *E isto aqui, começa com **LA**?* (mostra um livro).

– *Nããã*... crianças respondem.

– *Então começa com quê?* Algumas crianças falam a palavra: **LIVRO**...

Concluem: *Começa com **LI**.*

– *Posso colocar a palavra **LIVRO** no barquinho das palavras que começam com **LA**?*

– *Nããã*...

Em seguida, a professora escreve na lousa, em lista, as três palavras que começam com **LA**, destacando a sílaba inicial:

**LARANJA**

**LARISSA**

**LÁPIS**

A professora volta então ao jogo, sugerindo continuarem com palavras que começam com outra sílaba, palavras que começam com **BO**, como **BOCA**, **BONECA**...

As crianças ainda não sabem ler, mas levá-las a observar a escrita das palavras destacando a primeira sílaba, como fez a professora, já as encaminha para a compreensão de que a escrita representa a fala, e que segmentos de sons iguais se escrevem com as mesmas letras, desse modo aproximando-as do fundamento do *princípio alfabético*: a escrita representa os sons da fala, sons que se repetem em palavras são escritos com as mesmas letras.

No exemplo apresentado, a professora desenvolveu um jogo com foco em **aliteração**: a semelhança entre sílabas iniciais de palavras. Da mesma forma, e com o mesmo objetivo, devem ser realizados jogos com **rimas** para o desenvolvimento da consciência lexical: as crianças são orientadas a prestar atenção nos sons das palavras e identificar sons iguais no final delas. O mesmo jogo desenvolvido pela professora para aliteração – “Lá vai o meu barquinho” – pode ser desenvolvido carregando o barquinho com palavras que *terminam* igual. Por exemplo: *Lá vai o meu barquinho* carregado de palavras que terminam em **-eca**, como **boneca** (**caneca**, **careca**, **perereca**), ou palavras que terminam igual a **café** (**sapé**, **boné**), ou que terminam igual a **coração** (**irmão**, **balão**, **sabão**). Essas são atividades lúdicas que levam as crianças a prestar atenção no significante, distinguindo-o do significado.



## PARE E PENSE

1. Analise o incidente abaixo, ocorrido no início do ano letivo em uma turma de crianças entre 3 anos e meio e 4 anos. Explique as causas do incidente.

A professora está entregando às crianças as fichas com seus nomes quando percebe um conflito entre duas crianças que disputavam a posse das fichas que tinham recebido.

– *O que está acontecendo aqui, crianças?*

– *Ele tá com a minha ficha e não quer trocar – reclama Yuri.*

A professora olha as duas fichas e verifica que cada uma das crianças está com sua própria ficha.

– *Tá tudo certo, Yuri, é esta mesmo a sua ficha. Por que é que você quer trocar a sua com a do Wellington?*

– *Porque aqui tá um nome pequenininho e na dele tá um nome grande, e eu sou muito ‘mais grande’ que ele.*

2. Que procedimento você usaria para, a partir do incidente, e usando outros nomes de crianças da turma, mostrar que não há relação entre o nome e o tamanho da pessoa?

*Você pode comparar suas sugestões com os comentários apresentados no capítulo “Respostas e comentários às questões” no final deste livro.*

Como já foi dito, nas duas fases analisadas no capítulo anterior, as crianças ainda não compreenderam que a escrita representa os sons das palavras – “escrevem” com rabiscos e garatujas ou com sequência de letras sem relação com os sons da palavra e em geral não têm ainda a capacidade de focalizar o som das palavras, como mostrou a atividade com o jogo “Lá vai o meu barquinho”. Para orientá-las a refletir sobre o som das palavras foram sugeridas, neste capítulo, atividades de mediação pedagógica com aliterações e rimas, que as levassem a focalizar o som das palavras e refletir sobre sua escrita, já orientando seu avanço para o nível seguinte, a escrita silábica.

Relembre, no capítulo anterior, na interação entre Isabel e a professora, a fala da menina quando percebeu que havia mais letras para a palavra VELA que as necessárias:

Isabel aponta as duas primeiras letras: **L** (fala **VE**) – **A** (fala **LA**). Olha indecisa as letras que sobraram e resolve: *Tenho de apagar, tá sobrando. A vela é pequena, não precisa de tanta letra. Apaga, deixando apenas as duas primeiras letras.*

Isabel conclui que LA seria suficiente para escrever VELA: embora ainda meio confusa entre a relação da palavra com o objeto (*a vela é pequena, não precisa de tanta letra*) e com o número de letras para representá-la, mostra-se capaz de dividir a palavra em segmentos sonoros, as sílabas, o que já indica uma habilidade inicial de *consciência silábica*: capacidade de separar oralmente segmentos da palavra. No entanto, Isabel, ao preservar apenas as duas primeiras letras de sua escrita, faz uma correção *quantitativa*, não *qualitativa*: ao deixar LA como escrita de VELA a intenção foi apenas reduzir o número de letras, e não colocar uma letra para cada sílaba. Isabel ainda não desenvolveu a consciência silábica.



## NA SALA DE AULA

*Como atuar para que as crianças desenvolvam a capacidade de segmentar palavras em sílabas?*

Atividades com rimas e aliteraões têm por objetivo levar as crianças à capacidade de focalizar o som das palavras, mas não à capacidade de segmentar em sílabas a cadeia oral da palavra, já que aliteraões e rimas nem sempre são segmentos silábicos. Mas a capacidade de dividir palavras em sílabas manifesta-se de forma quase espontânea, porque a sílaba é uma unidade fonológica que pode ser produzida isoladamente, com independência. Jogos e brincadeiras de divisão de palavras em sílabas visam a desenvolver a *consciência* desses recortes da palavra, ajudando as crianças a avançar para a escrita silábica. Sugestões:

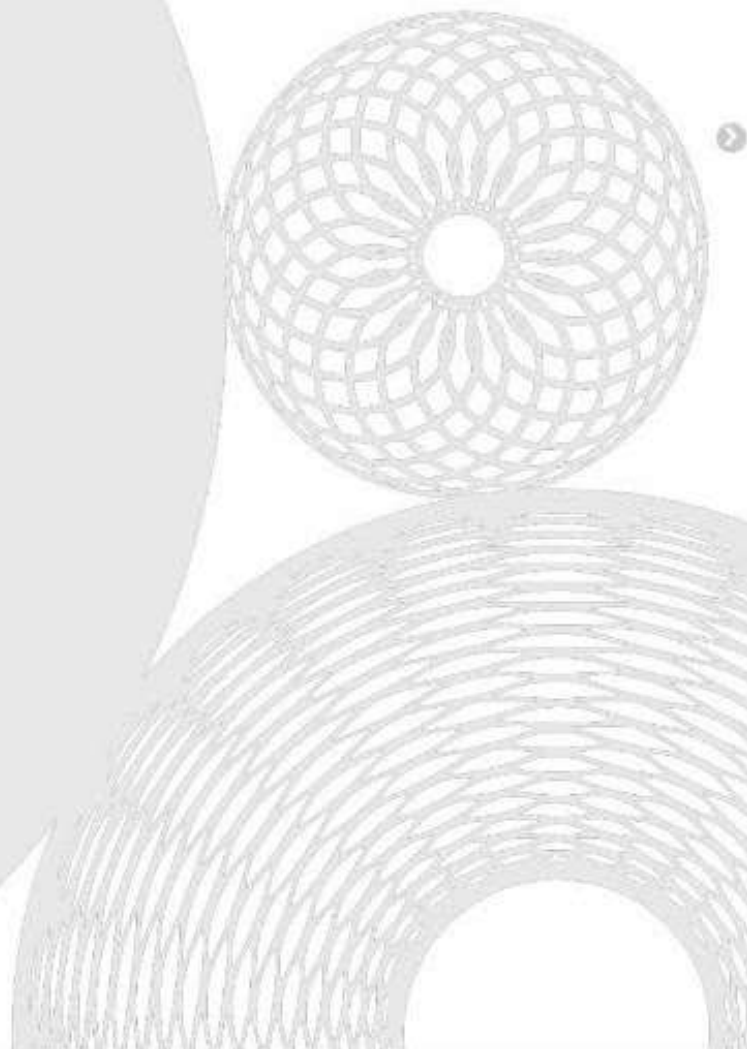
- as crianças segmentam oralmente uma palavra em sílabas, batendo palma para cada sílaba;
- proposta uma palavra, as crianças caminham, na sala de aula ou no pátio, fazendo cada passo corresponder a uma sílaba que pronunciam oralmente;
- uma variante das duas atividades anteriores: propostas duas palavras de tamanhos diferentes (como *elefante* e *zebra*, ou o nome de duas crianças, como *Mariana* e *Pedro*), as crianças segmentam, oralmente, cada uma em sílabas, comparam o número de palmas ou de passos das palavras e identificam qual das duas é a maior e qual é a menor;
- as crianças recebem uma página com figuras de animais, objetos etc., pronunciam oralmente a palavra que dá nome à figura e fazem, abaixo ou ao lado, um tracinho para cada sílaba da palavra;





→ a/o alfabetizadora/or pronuncia oralmente uma palavra, pede às crianças que a pronunciem separando as sílabas, em seguida sugere que retirem a primeira ou a última sílaba e vejam “o que sobra”. Exemplo: ma-ca-co, vamos tirar o ma-, que palavra fica? E se tirarmos o -co, que palavra fica?; ga-li-nha, vamos tirar o ga-, que palavra fica? De preferência, deve ser formada uma nova palavra sem a sílaba inicial (exemplos: es-quilo, fi-vela, sa-pato, ta-manco) ou sem a sílaba final (exemplos: jaca-ré, calça-do, toma-da, sola-do, gira-fa). Podem, porém, ser usadas palavras que, sem a sílaba inicial ou final, não formam nova palavra. O objetivo é que a criança desenvolva a capacidade de segmentar palavras em sílabas.

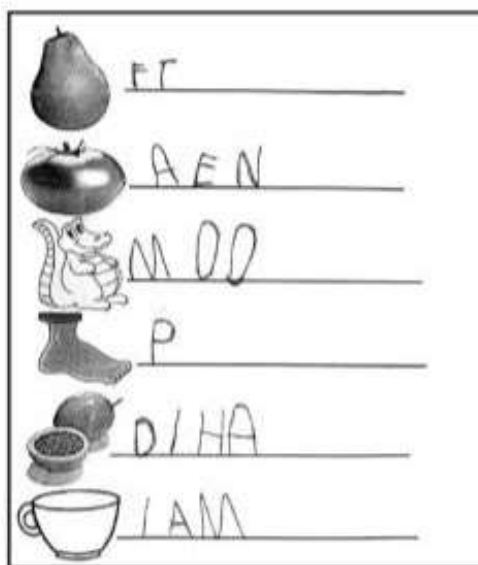
Veja, na unidade seguinte, o box lateral com indicação de fontes onde você pode encontrar jogos de divisão de palavras em sílabas, entre outros.



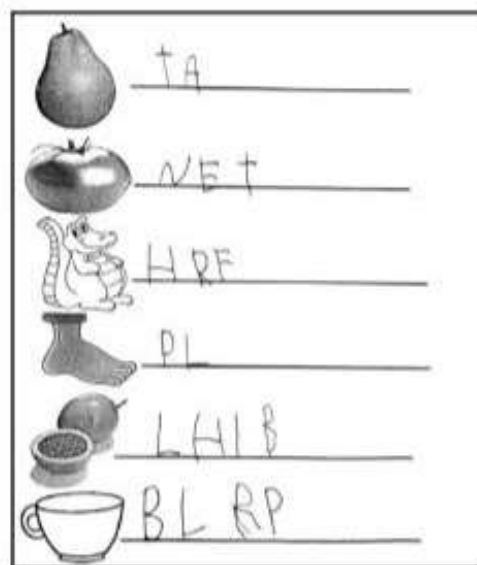
## Escrita silábica sem valor sonoro

Quando a criança se torna capaz de segmentar a cadeia sonora da palavra em sílabas e, em *escrita inventada*, representar cada sílaba por uma letra, já revela consciência de que a palavra é constituída de segmentos sonoros representados por letras. De início, porém, escolhe qualquer letra para representar cada sílaba. Escreve silabicamente – uma letra para cada sílaba –, mas as letras que escolhe não têm relação com os sons – os fonemas – presentes na sílaba. Isto é, ainda não adquiriu a capacidade de *fonetização* – a capacidade de perceber, na sílaba, sons individuais (fonemas) representados pelas letras que a compõem. É uma *escrita silábica sem valor sonoro*.

Observe exemplos de como crianças escrevem silabicamente as palavras *pera*, *tomate*, *jacaré*, *pé*, *maracujá*, *xícara*:



Amanda  
5 anos e 2 meses



Eduardo  
5 anos e 3 meses

As duas crianças escrevem silabicamente – uma letra para cada sílaba da palavra, evidenciando competência em segmentar as palavras em sílabas. Já compreendem que a escrita se faz com letras, representando cada sílaba por uma letra, mas usam qualquer letra, sem relação com o som das sílabas. Ainda não chegaram ao conceito de que as letras representam sons da fala; ainda não atribuem valor sonoro à sílaba. Ao serem solicitadas a ler o que escreveram, orientam-se pela figura, não conseguem ler orientando-se pelas letras. Nem Amanda nem Eduardo conseguiram ler o que tinham escrito quando as figuras foram ocultadas.

Uma observação interessante é que tanto Amanda quanto Eduardo parecem perceber relação entre o som do monossílabo *pé* e o nome da letra P, e possivelmente consideram a letra como equivalente à sílaba PE; assim, para representar *pé*, usam não uma letra qualquer, mas a letra P, o que já indica uma aproximação ao valor sonoro do nome da letra. Eduardo, porém, acrescenta mais uma letra ao P, um L: muitas crianças na escrita silábica, com ou sem valor sonoro, parecem considerar que uma palavra tem de ter uma quantidade mínima de letras, não pode ser representada por uma só letra, e assim, na escrita de monossílabos, acrescentam uma ou duas letras à letra que escolheram para representar a sílaba. Excetuando-se essa possível influência do nome da letra na escrita silábica sem valor sonoro, as duas crianças usam quaisquer letras para “escrever” o nome das figuras.

Várias atividades estimulam a criança a avançar para a fase silábica com valor sonoro. Jogos lúdicos de aliteração e rima, com palavras retiradas de parlendas, poemas ou histórias colaboram para tornar *consciente* o som da sílaba (já vimos um exemplo na brincadeira “Lá vai o meu barquinho”, apresentada anteriormente neste capítulo). Há muitos e variados jogos para o desenvolvimento da consciência fonológica, entre eles atividades com aliterações e rimas. Você pode usar jogos existentes (veja sugestões no quadro da página seguinte) ou pode criar jogos. O importante para a escolha ou a criação de um jogo é que ele atenda ao *objetivo*. Nesse caso, o de desenvolver a

consciência fonológica por meio de atividades de reconhecimento de sons iguais no início ou no fim de palavras diferentes – aliterações e rimas – e que sejam adequadas ao *nível de conceitualização da escrita* das crianças.

Além de jogos, atividades com parlendas, cantigas de roda ou poemas – sempre *o texto como centro* – oferecem oportunidades de desenvolver a consciência fonológica por meio de rimas, já que em geral são gêneros de textos rimados. Veja como exemplo a sequência didática realizada por uma professora com crianças com idade média de 5 anos, em que fez uso da parlenda (esta parlenda será retomada sob a perspectiva do planejamento no capítulo “Planejamento no processo de alfabetização e letramento”). Lembre-se: *o texto como centro*.

**Na internet:**

- <http://www.plataformadoletramento.org.br/acervo-para-aprofundar/248/manual-didatico-jogos-de-alfabetizacao-ceel-ufpe.html>
- <https://www.portaltrilhas.org.br/download/biblioteca/caderno-de-jogos-20150209123419.pdf>.

**Livros:**

- Marilyn Adams et al., *Consciência fonológica em crianças pequenas*, Grupo A Editora.
- Susie Enke Ilha et al., *Consciência fonológica: coletânea de atividades orais para a sala de aula*, Appis Editora.
- Artur Gomes de Moraes, *Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização* (particularmente o capítulo 3), Autêntica Editora.

<b>ATIVIDADE COM PARLENDA</b>			
<b>METAS: CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA – RIMAS E CORRESPONDÊNCIA RIMAS-LETRAS</b>			
<b>TEXTO</b>	<b>Parlenda:</b> <i>Galinha choca / comeu minhoca / saiu pulando / que nem pipoca</i>		
<b>OBJETIVOS</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conhecer o gênero parlenda.</li> <li>2. Relembrar parlendas conhecidas.</li> <li>3. Memorizar e recitar a nova parlenda.</li> <li>4. Interpretar a parlenda.</li> <li>5. Identificar rimas na parlenda.</li> <li>6. Comparar rimas na fala e na escrita.</li> </ol>		
<b>ETAPAS</b>	1ª	<p>Conversa com as crianças: quem sabe o que é parlenda? Vocês já aprenderam algumas parlendas... lembram algumas?</p> <p>Qual vocês querem recitar? (Escolher duas ou três das sugeridas.)</p>	segunda
	2ª	<p>Anunciar que vão conhecer uma parlenda nova, pedir que ouçam com atenção. (recitar a parlenda)</p> <p>Repetir a parlenda pedindo que acompanhem em coro. Repetir algumas vezes até perceber que as crianças memorizaram a parlenda.</p>	
	3ª	<p>Perguntas de compreensão: sabem o que é uma galinha choca? O que foi que a galinha comeu? Ela saiu pulando que nem pipoca... Pipoca pula? Como é pular que nem pipoca? Vamos pular que nem pipoca?</p>	terça
	4ª	<p>Repetir a parlenda, pedindo que prestem atenção nas palavras que acabam igual (ênfasis na leitura a rima <b>-oca</b>). Perguntar: quais palavras acabam igual? Falar de novo a parlenda pedindo que falem junto só as palavras que terminam igual. Falar quantas vezes for necessário até que as crianças identifiquem choca, minhoca, pipoca. Sugerir que pensem em outras palavras que terminem com <b>-oca</b> (dorminhoca, mandioca, paçoca, foca, boboca etc.).</p>	quarta e quinta
	5ª	<p>Escrever a parlenda em um cartaz ou na lousa – usar cor diferente para a rima <b>-oca</b> em cada palavra, levando as crianças a acompanhar sua escrita.</p> <p>Ler a parlenda apontando cada palavra, chamando a atenção para o espaço em branco entre elas e a mudança de linha após cada verso. Chamar a atenção para a escrita igual das rimas: partes das palavras que são iguais na fala são iguais também na escrita, as letras são as mesmas.</p>	sexta

Na quinta etapa, para atingir um dos objetivos que definiu para a sequência didática – comparar rimas na fala e na escrita –, a professora leva as crianças a observar que o som das rimas é representado por letras. Assim, a professora encaminha as crianças para a compreensão de que a escrita representa a fala e que segmentos de sons iguais se escrevem com as mesmas letras: já as encaminha para a escrita silábica com valor sonoro, objeto da próxima unidade.



## PARE E PENSE

1. Interprete e analise a escrita das quatro crianças abaixo.



Eduarda  
4 anos e 6 meses

- Que conceito Eduarda tem sobre o que é a escrita?
- O que ela já sabe sobre a escrita alfabética?
- O que ela ainda não sabe sobre a escrita alfabética?
- O que você faria para que Eduarda reformulasse seu conceito sobre o que é a escrita alfabética?



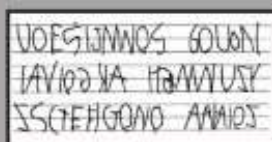
Lucas  
5 anos e 2 meses

- Que conceito Lucas tem sobre com quantas letras se escreve cada palavra?
- O que ele ainda não sabe sobre a escrita alfabética?
- Análise a escolha das letras para cada palavra: Lucas às vezes parece que já percebe o som das letras em algumas palavras... quais?
- O que você faria para que Lucas avançasse em seu processo de conceitualização da escrita?



Elieil  
4 anos e 3 meses

- Para Elieil, escrever é representar o significado ou o significante?
- O que Elieil ainda não sabe sobre a escrita alfabética?
- O que você faria para que Elieil avançasse em seu processo de conceitualização da escrita?



Luana  
5 anos e 2 meses

- Luana pretendeu escrever um texto: que conceito ela tem sobre o que é a escrita?
- O que Luana já sabe sobre a escrita de textos?
- O que você faria para que Luana avançasse em seu processo de conceitualização da escrita de palavras e textos?

2. Orientando-se pelo exemplo da sequência didática apresentada, construa uma sequência didática para atividades com a seguinte parlenda:

*Quem vai ao ar  
perde o lugar.  
Quem vai ao vento  
perde o assento.  
Quem vai à ribeira  
perde a cadeira.*

*Sugestões:* Você pode construir sua sequência em um quadro, como no exemplo apresentado, ou em outra forma de sua preferência – inclua objetivos e etapas.

*Você pode comparar suas respostas com os comentários apresentados no capítulo "Respostas e comentários às questões" no final deste livro.*





## NA SALA DE AULA

*Como atuar na zona de desenvolvimento proximal para estimular crianças silábicas a avançar para a fonetização no nível da sílaba?*

Crianças silábicas já dominam conhecimentos e habilidades essenciais à aprendizagem da escrita:

- conhecem letras;
- são capazes de segmentar palavras em sílabas oralmente;
- sabem que se escreve com letras.

O que ainda não perceberam é que as letras representam o “som” da palavra, por isso colocam qualquer letra para representar cada sílaba. Já tendo adquirido essas habilidades, estão potencialmente em condições de avançar para a fonetização das sílabas: perceber em cada sílaba o som (fonema) que mais se destaca e escolher a letra que representa esse som.

### Sugestões de atividades:

- Em jogos de aliteração ou de rima, em brincadeiras com parlendas, trava-línguas, cantigas, poemas, escrever na lousa as palavras ou os textos, grifando ou separando cada sílaba à medida que escreve e lendo-as em voz alta, chamando a atenção para a escrita igual de rimas e aliterações.
- Ensinar uma ‘cantiga de alfabeto’ (há várias, escolha uma que relacione as letras com palavras que comecem com a letra/fonema) e repetir com frequência a “hora de cantar o alfabeto”.
- Orientar a reflexão da criança sobre sua escrita silábica sem valor sonoro. Veja um diálogo entre a professora e Amanda – reveja a escrita de Amanda apresentada anteriormente como exemplo de escrita silábica sem valor sonoro:

– Amanda, leia para mim como você escreveu JACARÉ, mostrando com o dedinho cada sílaba. (Amanda escreveu MOO).  
Amanda aponta **M**, diz JA, aponta **O**, diz CA, aponta o segundo **O**, diz RÉ.

– Então, para escrever o **RE** de JA-CA-**RE** a gente põe a letra **O**?

Amanda olha a palavra MOO, parece ter alguma dúvida, mas confirma:

– Tem que pôr, **RE** precisa de uma letra.

– Mas **O** serve para escrever **RE** de jaca**RE**? Acho que vai ficar JACARÓ...

– (Amanda ri) Ah! não é jacaró, é jacaré, tenho de escrever um E no lugar do O.

– Agora vamos ver este outro O, vamos pensar igual fizemos com o **RE**: nesta sílaba CA, de JACARÉ (acentua o CA na palavra e repete CA, prolongando o A). Que letra seria melhor escrever aqui?

Amanda se alegra: ah, agora já sei, é o A. Apaga a segunda letra O e escreve A.

A professora continua a orientar Amanda da mesma forma na análise do M, escrito para JÁ: M é a letra do nome da Marisa, JACARÉ começa igual a MARISA?

Amanda fala vagarosamente JA... MA... JA... o nome do JAIR começa com JA, igual a JACARÉ. Vou colocar J em vez de M.

Finalmente a escrita para JACARÉ se transformou em JAE, para grande alegria de Amanda, que, nas atividades seguintes de escrita de palavras, mostrou que tinha avançado na reflexão sobre os sons das sílabas.

A estratégia usada pela professora pode ser realizada com grupos que reúnam crianças com escrita silábica sem e com valor sonoro, levando-as coletivamente a uma comparação, reflexão e reelaboração de suas escritas de palavras.

Na análise da escrita silábica de Amanda, no relato apresentado no box “Na sala de aula”, foi possível identificar que, ainda na fase silábica predominantemente sem valor sonoro, com a atuação da professora na zona de desenvolvimento proximal, a menina está prestes a avançar para a fonetização no nível da sílaba. Em outras palavras, está prestes a perceber na sílaba um pequeno som que se destaca dos demais e se relaciona com uma determinada letra – o *fonema*.



## PARA SABER MAIS

Ao realizar jogos e brincadeiras com rimas, quando se tem como objetivo desenvolver a consciência fonológica e evidenciar a correspondência entre os sons da rima e as letras que a representam, é preciso escolher o tipo de rima adequado ao objetivo que se procura alcançar e à atividade que vai ser desenvolvida.

Há diferentes tipos de rima: rimas **consonantes** e rimas **assonantes**.

### **RIMAS CONSONANTES**

*Há coincidência de consoantes e vogais no segmento da rima*

→ Rima a partir da vogal tônica ou de ditongo tônico:

Exemplos: viola – cartola    violeiro – leiteiro

                  ↑            ↑            ↑            ↑

                  vogais tônicas      ditongos tônicos

→ Rima entre os fonemas finais de palavras oxítonas:

Exemplos: café – boné    irmão – balão

→ Rima entre as sílabas finais das palavras:

Exemplos: bola – vila    vaca – foca

→ Rima entre as duas últimas sílabas das palavras:

Exemplos: boneca – caneca    favela – novela

### **RIMAS ASSONANTES**

*Há coincidência da vogal da sílaba tônica e diversidade de consoantes*

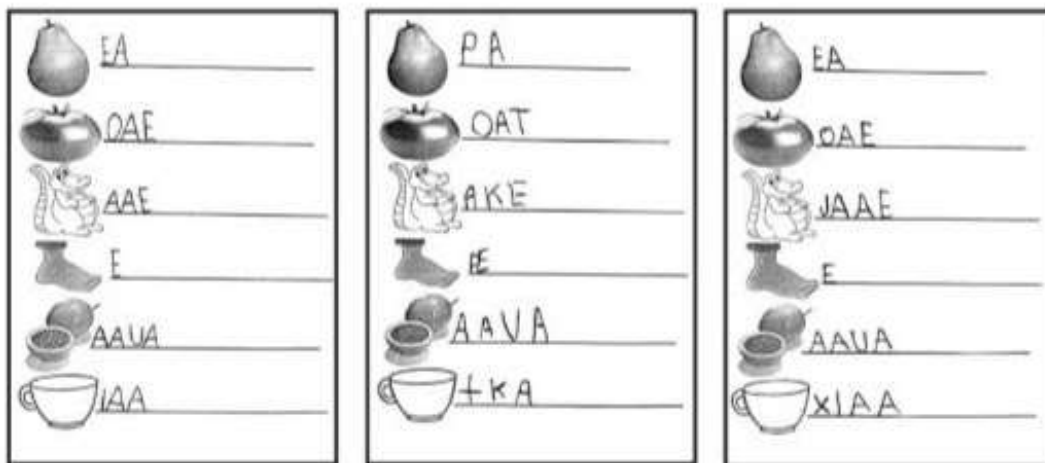
Exemplos: cachimbo - domingo; viúva - coruja

Todos esses tipos de rima são adequados quando as atividades pretendem levar a criança a prestar atenção no som das palavras. Se o objetivo é também levar as crianças a identificar a igualdade de letras no segmento rima, as rimas a partir da vogal tônica ou de ditongo tônico e as rimas assonantes não são adequadas.

Escolha, para atividades de identificação ou produção de rimas, parlendas, poemas e histórias que exploram palavras que rimam, e jogos que desenvolvem habilidades de identificar e produzir palavras que rimem.

## Escrita silábica com valor sonoro

Veja, a seguir, exemplos de crianças, aproximadamente da mesma idade de Amanda, cuja escrita silábica sem valor sonoro analisamos na unidade anterior. As três já escrevem *silabicamente com valor sonoro*:



João Victor  
5 anos e 4 meses

Helen  
5 anos e 6 meses

Gabriel  
5 anos e 8 meses

Como se revela, na escrita dessas três crianças, a fonetização das sílabas?

- As três crianças escrevem silabicamente, uma letra para cada sílaba da palavra, mas não escolhem qualquer letra, escolhem aquela que corresponde ao som que mais se destaca na pronúncia da sílaba; esse som em geral é o da vogal, obrigatória em todas as sílabas do português, consideradas o *núcleo* da sílaba. Além disso, as vogais são as únicas letras cujo nome corresponde ao fonema que representam, são os únicos fonemas pronunciáveis (como veremos no capítulo seguinte). Assim, as três crianças escrevem, por exemplo, a palavra MARACUJÁ silabicamente, uma letra para cada sílaba, mas fonetizam as sílabas representando-as pela vogal núcleo de

cada uma: AAUA; escrevem a palavra PERA por EA, como fazem João Victor e Gabriel.

- Os critérios de fonetização das sílabas por Helen diferem da escrita das duas outras crianças. Ela representa a palavra PERA por PA, e não por EA: como a sílaba inicial da palavra é o nome da letra P, ela se orienta pelo nome da letra e não pelo som da vogal, tal como revelam a escrita de Eduardo e Amanda, analisadas anteriormente. É significativo observar também a escrita de PE por Helen. Enquanto João Victor e Gabriel escrevem com segurança a letra E, identificado no traçado firme da letra, Helen parece ter ficado em dúvida entre a vogal E e a letra P: percebe-se que inicialmente escreveu E, depois decidiu encaixar um P antes do E no pequeno espaço de que dispunha, revelando que se viu dividida entre a saliência oral da vogal E aberta e o nome da letra P: entre a consciência do fonema vocálico e o conhecimento do nome da letra. Confirmando o critério de usar seu conhecimento do nome das letras para representar a sílaba, Helen usa ainda o nome da letra T para escrever a sílaba final da palavra TOMATE, que escreve como OAT, enquanto João Victor e Gabriel escolhem as vogais para representar a palavra: OAE.
- Também na escrita da palavra XÍCARA Helen se orienta pelo nome da consoante inicial da sílaba, *xis*, e escreve XKA, enquanto João Victor se orienta pela vogal: IAA. Gabriel também, como Helen, se orienta pelo nome da letra *x*, mas acrescenta a letra *i*: XIAA. Percebe a presença de um som (fonema) vocálico no nome da letra X (o som da vogal *i*), o que o leva a acrescentar essa vogal na representação da sílaba inicial da palavra xícara, em que o núcleo é o fonema /i/. O que se pode inferir é que os conhecimentos de Helen e Gabriel sobre o nome das letras influencia a fonetização da sílaba; Gabriel revela ainda a capacidade de orientar-se não só pelo critério do nome da letra, mas também pelo critério fonológico. Confirma-se a influência desses dois critérios sobre Gabriel em sua escrita da palavra JACARÉ: as grafias que usa permitem supor que escreveu inicialmente de forma silábica com fonetização, AAE, em seguida percebeu o som

inicial do nome da letra J (jota) na primeira sílaba da palavra, ou percebeu o fonema e inseriu essa letra no pequeno espaço antes do A, o que parece indicar uma transição para o nível silábico-alfabético, tema do próximo capítulo.

- Observe-se ainda na escrita de Helen o uso da letra K para representar a sílaba CA em JACARÉ e XÍCARA. Tal como usou o nome da letra P para representar a sílaba PE da palavra PERA, usa o nome da letra K (ca) para representar a sílaba CA em JKE (jacaré) e em XKA (xícara).

Embora já escrevam as sílabas das palavras usando letras com valor sonoro, as crianças não conseguem ler o que escreveram sem o apoio das figuras: diante de OAE ou de AAUA, dizem o nome das letras, mas não são capazes de identificar nas letras as sílabas.

Dos exemplos do uso de consoantes para representar a sílaba em escritas silábicas, ou do acréscimo da consoante antes da vogal – como em PA, *pera*; XKA e XIAA, *xícara*; AAK e JAAE, *jacaré* – pode-se inferir que o conhecimento do nome de certas consoantes parece auxiliar a criança a identificar, na sílaba, os fonemas que essas consoantes representam. Isso indica já a identificação de mais de um fonema na sílaba – o fonema /p/ e o fonema /e/, na sílaba inicial de **pera**; o fonema /j/ e o fonema /i/, em **xícara**; o fonema /ʒ/ em **jacaré**. São exemplos que já evidenciam a identificação de fonemas consonantais, o que assinala a evolução para a fase seguinte, a escrita silábico-alfabética e, finalmente, a escrita alfabética, objeto do próximo capítulo.

Como você pode notar, fonemas são representados com um símbolo nem sempre igual à letra, e são transcritos entre barras: // corresponde ao som de CH, em algumas palavras representado por X; /ʒ/ corresponde ao som da letra J. Na fonologia, usa-se um *alfabeto fonético* em que símbolos representam os fonemas. Você não precisa aprender o alfabeto fonético, ele é usado neste livro apenas para facilitar a explicação da escrita das crianças. Se você quiser saber mais sobre alfabeto fonético, consulte: <https://www.normaculta.com.br/transcricao-fonetica/>.



## PARA SABER MAIS

As crianças, quando começam a compreender a fonetização da escrita, representam preferencialmente as sílabas pelas vogais, porque são as letras cujo som se destaca, e seu nome muitas vezes corresponde ao fonema que representam. Entretanto, como vimos em algumas das escritas analisadas nesta unidade, encontramos sílabas representadas por consoantes cujo nome é uma sílaba que começa com o fonema que a letra representa, sobretudo quando seguida pela letra E. Nesses casos, a criança considera a consoante equivalente à sílaba. O quadro abaixo mostra quais são essas consoantes, com exemplos de escritas silábicas ou silábico-alfabéticas (estas últimas serão discutidas no próximo capítulo):

LETRA	NOME	EXEMPLOS
B	bê	KBLO (cabelo), BLEA (beleza), BKO (beco)
D	dê	KDRA (cadeira), DCTO (decerto), PED (parede)
P	pê	PTK (peteca), PLO (pelo), APT (tapete)
T	tê	TLOE (telefone), BOT (bote), OAT (tomate)
V	vê	VLA (vela), VNEO (veneno), SOVT (sorvete)
Z	zê	AZDO (azedo), ZBA (zebra), DZA (dezena)
C antes de E	cê	COA (cebola), VOC (você), ACSO (aceso)
G antes de E	gê	GLO (gelo), GLIA (gelatina), GMA (gema), GIO (gênio)
Q	qué	QMA (queimada), AQLE (aquele), QJO (queijo)

Frequentemente também a letra K – cá – é usada em escritas inventadas para representar a sílaba CA, de que são exemplos as escritas apresentadas anteriormente de *jacaré* como JKE e de *xícara* como XKA. Menos frequente é o uso da letra H – agá – a para representar a sílaba GA. Exemplos com H encontrados em escritas de crianças silábicas com fonetização: a palavra *galinha* escrita como HLIA, *tartaruga* escrita como TAUH, *gato* como HTO. Infere-se que o nome de certas letras auxilia a criança a identificar mais de um fonema na sílaba, o que é um passo importante para o desenvolvimento da consciência fonêmica, objeto do próximo capítulo.

Crianças silábicas com valor sonoro já são capazes de escrever pequenos textos. Anteriormente, quando foram discutidas as *escritas com letras*, analisamos o “texto” de Aquiles sobre a figura de crianças lendo – reveja o texto de Aquiles no capítulo “A entrada da criança na cultura da escrita”. Ele tinha então 5 anos e 2 meses. Aquiles evoluiu rapidamente para a escrita silábica com valor sonoro e, quatro meses depois, aos 5 anos e 6 meses, lhe foi proposto escrever de novo sobre a mesma gravura. Veja o texto que então ele escreveu e logo em seguida leu para a professora – abaixo do texto está o registro da leitura que Aquiles fez do texto que escrevera:

EIO	EO	CTAO	O EO
-----			
MEIINO	lendo	sentado	NO BANCO

Aquiles  
5 anos 6 meses

Aquiles representa as palavras por suas vogais, sendo que, na palavra *sentado*, já representa a sílaba inicial por C, usando o nome da letra, e escreve os dois fonemas da segunda sílaba, TA, aproximando-se da escrita silábico-alfabética. Teve dificuldade em representar as vogais nasais, representando por E a nasal na palavra *lendo*, e também representando por E, e não por A, a vogal nasal na sílaba *ban-* de *banco*. Como veremos adiante, a identificação da diferença fonológica entre vogal oral e vogal nasal e a aprendizagem das normas de nasalização das vogais – ora com til (*maçã*), ora com a letra **m** (*campo*), ora com a letra **n** (*canto*), ora por influência da sílaba seguinte que começa com **m** (*lama*) ou **n** (*cana*) ou com **nh** (*manhã*) – dependem de ensino que será pertinente quando a criança chegar à escrita alfabética.

Algum tempo depois, Aquiles não conseguiu ler o texto que escrevera, apresentado a ele sem a presença da figura. A criança *escreve* silabicamente, mas não é capaz de *ler* uma escrita silábica com valor sonoro, ainda que produzida por ela mesma, se não tiver o apoio da figura. Para avançar para a escrita alfabética, a criança



precisa avançar em sua consciência fonológica, para que se torne capaz de identificar todos os fonemas das sílabas, o que depende do desenvolvimento da consciência fonêmica e da aprendizagem das relações fonemas-letras, como veremos no próximo capítulo.



## NA SALA DE AULA

*Como atuar na zona de desenvolvimento proximal para estimular crianças silábicas com valor sonoro a avançar para a compreensão de que há mais de um fonema nas sílabas?*

As escritas silábicas com valor sonoro apresentadas nesta unidade foram escolhidas entre as produzidas por crianças do grupo que se revelou em nível silábico com valor sonoro em uma das atividades de diagnóstico de uma turma de 5 anos. O principal procedimento para ajudar crianças a avançar em níveis de conceitualização é, atuando na *zona de desenvolvimento proximal*, levá-las a refletir sobre sua escrita. Veja a interação de uma alfabetizadora com as crianças da turma, analisando como escreveram o nome das figuras na atividade diagnóstica:

– *Vou devolver a atividade de escrita que vocês fizeram ontem (distribuí as respostas ao diagnóstico) e vamos comparar como vocês escreveram. Para o nome da PERA, algumas crianças escreveram EA, outras escreveram PA (escreve na lousa). Vejam aí como vocês escreveram PERA (aguarda que as crianças identifiquem sua escrita da palavra).*

– *Vamos ler o que está escrito aqui (aponta na lousa PA, crianças dizem ‘pe-ra’). Eu estou lendo ‘pa’, um P com um A. PA é igual ao começo do nome do **Paulo**, não é? Paulo, mostre a ficha de seu nome, vejam como começa: P + A, PA. O da **Patrícia** começa também com PA. Você também, Patrícia, mostre a ficha de seu nome, aponte aí o começo de seu nome. (Patrícia aponta a sílaba PA.) ‘PERA’ começa igual a **Paulo** e a **Patrícia**? Comparem: PA, PE... **PAULO, PERA, PATRÍCIA, PERA...***

- *Nãããoooo* (respondem em coro várias crianças).
- *O que podemos fazer para a letra P virar PE, de PERA?* (crianças ficam em dúvida, muitas pronunciam baixinho PE, PA, acentuando a articulação bilabial do P).
- *Estou lembrando aqui do nome do Pedro... mostre a ficha de seu nome, Pedro. Olhem e ouçam bem: PERA começa igual a PEDRO?*
- *Começa!* (coro de crianças)
- *Então como vamos escrever a primeira sílaba de PERA?*
- *Tem que botar um P antes do E* (dizem várias crianças).
- *Então vai ficar assim: PEA* (escreve na lousa e lê). *PE-A, é 'pea' ou 'pera'?* Repete: *ra, ra... não está faltando um som aqui? Uma letra?* Crianças repetem: *ra... ra....* A professora ajuda:
- *Aqui na sala tem uma menina que o nome termina com RA...* (crianças se entreolham, em dúvida). A professora diz:
- *Vamos procurar aqui na lista da chamadinha só os nomes das meninas. Lê alguns nomes, privilegiando aqueles em que A é o núcleo da sílaba final. Amanda... DA é igual a RA de PERA?* (crianças negam, *nãããã...*), *Carolina... NA é igual a RA de PERA?* (crianças negam de novo), *Lara...*
- *É o meu nome, é o meu,* grita Lara, e repete: *Lara, pera,* acompanhada em coro pela turma. *É uma rima* (diz uma das crianças).
- *Muito bem, Lara rima com Pera. Então o que temos de fazer agora com PEA, pra PE-RA rimar com LA-RA?*
- *Põe um R antes do A* (sugerem as crianças).
- *Então agora temos PE-RA, PE de Pedro e RA de Lara, PERA. Escrevam aí na frente da figura da pera, podem riscar ou apagar o jeito que escreveram antes.*

Interações reflexivas como a relatada caracterizam-se como *atuação sobre a zona de desenvolvimento proximal*, orientando crianças silábicas com valor sonoro a avançar para a identificação de mais de um fonema nas sílabas.

O recurso ao nome de crianças da turma é sempre estimulante, mas pode ser substituído por outras palavras com que as crianças tenham familiaridade.



## PARE E PENSE

Compare as escritas das palavras *jacaré* e *xicara* apresentadas nesta unidade por três crianças:



João Victor



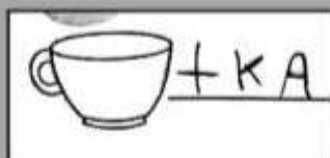
Helen



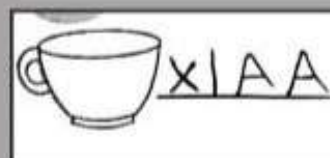
Gabriel



João Victor



Helen



Gabriel

1. Compare as escritas da palavra *jacaré* por João Victor e Helen. Qual é a diferença entre elas em relação à escolha de letras para representar as sílabas?

2. Compare as escritas de *jacaré* e *xícara* de Gabriel com as escritas dessas duas palavras por João Victor e Helen: por que se pode dizer que Gabriel está mais avançado na percepção dos sons das sílabas?
3. Baseando-se no relato da interação entre professora e crianças sobre a escrita da palavra PERA, apresentado anteriormente, e usando procedimentos semelhantes para orientar a reflexão das crianças, imagine e escreva agora  **você** o relato da interação que você promoveria com uma turma de crianças para a análise das escritas da palavra *jacaré* por João Victor, Helen e Gabriel.
4. Tente ler, ou “decifrar”, o bilhete que Mateus escreveu para Papai Noel:

Querido PAPAIO EU  
EO PAS PA  
O UDO  
EO U COT

Mateus  
5 anos e 2 meses

*Você pode encontrar contribuições sobre as questões e sugestões para seu relato nos comentários apresentados no capítulo “Respostas e comentários às questões” no final deste livro.*