

**“Então Gargalha e Falha têm um som parecido, né?”: consciência fonológica na prática de docente na Alfabetização de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas**

**“So GARGALHA and FALHA have a similar sound (in portuguese), right?”: phonological awareness in teaching practice in Literacy for Young, Adult and Elderly People**

Ana Cláudia de França\*

Débora Amorim Gomes da Costa-Maciel\*\*

**RESUMO:** De que modo o trato docente com a consciência fonológica, explorada no contexto da “loa de maracatu”, pode colaborar para o aprendizado do sistema de escrita alfabética? Esse questionamento impulsiona este artigo, cujo objetivo é o de analisar estratégias didáticas direcionadas para o desenvolvimento da consciência fonológica, no âmbito do gênero textual “loa de maracatu”, vivenciadas no contexto da Educação de pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EJAI) de uma escola da Rede Municipal localizada na Zona da Mata Norte de Pernambuco. Aportadas nos estudos de Morais (2010; 2012; 2019) e Soares (2018), destaca-se, nas atividades analisadas, a identificação de palavras com as sílabas iniciais parecidas (aliteração); as semelhanças nas sílabas finais das palavras (rimas), assim como a relação entre a pauta sonora e a escrita. Os dados foram tratados sob um prisma qualitativo (Minayo, 2012), a partir de elementos da técnica de análise de conteúdo categorial (Bardin, 1977). O cenário revelou um trabalho significativo, o trato com a consciência fonológica, aos moldes abordados, oportunizou o envolvimento dos/as alunos/as com o gênero em questão, possibilitou atividades favoráveis a apropriação do sistema de escrita alfabética, ao mesmo tempo em que enalteceu a cultura de um grupo que milita por espaço e valorização.

**PALAVRAS-CHAVE:** Consciência fonológica. “Loas de maracatu”. Alfabetização de pessoas Jovens, Adultas e Idosas.

**ABSTRACT:** How can the teacher's dealings with phonological awareness, explored in the context of “loa de maracatu”, contribute to the learning of the alphabetic writing system? This question drives this article, whose objective is to analyze didactic strategies aimed at the development of phonological awareness, within the textual genre "loa de maracatu", experienced in the context of Education of Young, Adult and Elderly People of a school of the municipal network located in North Pernambuco Zona da Mata. Based on studies by Morais (2010; 2012; 2019) and Soares (2018), we highlight, in the activities analyzed, the identification of words with similar initial syllables (alliteration); the similarities in the final syllables of the words (rhymes), as well as the relationship between the sound and the writing. The data were treated under a qualitative perspective (Minayo, 2012), from elements of the categorical content analysis technique (Bardin, 1977). The scenario revealed a significant work, dealing with phonological awareness, as discussed, provided opportunities for the involvement of students with the genre in question, enabled activities that favored the appropriation of the alphabetic writing system, while praising the culture of a group that militates for space and appreciation.

**KEYWORDS:** Phonological awareness. “Loas de maracatu”. Literacy for Young, Adult and Elderly People.

\* Mestra em Educação, professora dos anos iniciais da Rede Municipal de Jaboatão dos Guararapes e Recife, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6879-8149>, e-mail: [claudia\\_francaac@hotmail.com](mailto:claudia_francaac@hotmail.com).

\*\* Doutora em Educação, professora Livre Docente da Universidade de Pernambuco, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6408-1626>, e-mail: [debora.amorim@upe.br](mailto:debora.amorim@upe.br).

## 1 Introdução

De que modo o trato docente com a consciência fonológica, explorada no contexto da “loa de maracatu”, gênero poético da tradição oral, advindo de uma cultura de origem afro-indígena, tradicional da Zona da Mata Norte de Pernambuco (França, 2019), pode colaborar para o aprendizado do sistema de escrita alfabética? Esse questionamento impulsiona este texto, cujo objetivo é o de analisar estratégias didáticas direcionadas para o desenvolvimento da consciência fonológica, no âmbito do gênero textual loa de maracatu, vivenciadas por uma professora alfabetizadora da I fase da Educação de pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EJAI) de uma escola da Rede Municipal localizada na Zona da Mata Norte de Pernambuco.

Assumimos a consciência fonológica apontadas em Morais (2012, p. 52) como “um conjunto de habilidade de refletir sobre a palavra, considerando as partes sonoras que a constituem e podendo operar mentalmente sobre tais partes”. Ao contrário das atividades apregoadas pela Política Nacional de Alfabetização (2019)<sup>1</sup>, em que primeiro se ensina os sons de cada letra e treina-se a pronúncia dos fonemas, como requisitos para alfabetizar. Nessa perspectiva, cada letra possui uma certa autonomia fonética, o que torna o ensino e o aprendizado da leitura e da escrita como algo mecânico e distante das realidades sociais dos sujeitos falantes.

Em outra perspectiva, o trabalho com a consciência fonológica parte da segmentação das palavras, em sons observáveis na fala, de modo a refletir sobre as unidades que a compõem. Entendemos que a tarefa de desenvolver habilidades de reflexão sobre as relações entre a parte falada e a parte escrita, no interior das palavras, podem ocorrer a partir do trato com os gêneros textuais, em consonância com as práticas culturais, em todos os níveis e modalidades de ensino responsáveis pela alfabetização, de modo que os sujeitos aprendam e apropriem-se do sistema de escrita (Morais e Albuquerque, 2004). Nesse sentido, colocamos em cena neste trabalho a loa de maracatu.

---

<sup>1</sup> A Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, apresentava uma virada no tratamento da linguagem na escola ao enfatizar a alfabetização vinculada ao método fônico e ao ensino explícito das correspondências entre fonemas e grafemas. Tomou-se como referência o relatório final, elaborado a pedido da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, a PNA tinha, como um dos seus princípios, “a ênfase no ensino dos seis componentes essenciais para a alfabetização: consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário, compreensão de textos e produção escrita”.

O Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023, instituiu o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, como uma nova política de alfabetização. Assinado pelo Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, e pelo Ministro de Estado da Educação, Camilo Santana, o documento traz todas as diretrizes do Compromisso e revoga no artigo 37, o Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019.

A loa de maracatu de baque solto<sup>2</sup> configura-se como um gênero poético, da tradição oral, rimado e produzido por mestres e mestras de maracatu, o qual decoram e, na maioria das vezes improvisam, fazem na hora seus versos, tendo como conteúdo questões sociais, pessoais e profissionais, ou seja, relatam suas experiências, vivências do dia a dia e fatos da atualidade. Trata-se de um gênero marginalizado, que não circula no contexto escolar, mas que pode ser facilmente inserido no espaço-sala no processo de escolarização. Desse modo, evidenciamos a importância da inserção da loa de maracatu na escola, uma vez que oportuniza aos/as alunos/as o contato direto com textos autênticos, sintonizados com a sua realidade, bem como aos/as professores/as o trabalho com um gênero capaz de inovar e ressignificar sua prática pedagógica. Esse recurso também é relevante por se tratar de um gênero identitário da cultura do maracatu, presente em contexto social e cultural. Destaca-se a cultura do maracatu representada por sujeitos que tiveram seus direitos negados, oprimidos, dentre eles: cortadores de cana, pedreiro, doméstica, autônomo, desempregado, aposentados que se assemelham com a história de vida dos/as alunos/as da EJAI, e que almejam por espaço na sociedade e valorização de sua cultura.

Neste artigo, tecemos, inicialmente algumas considerações a respeito do sistema de escrita alfabética, e apresentamos a importância do trato com consciência fonológica no processo de alfabetização. Em seguida, refletimos acerca das informações coletadas, visamos colaborar para a discussão sobre a compreensão de alfabetizar letrando a partir de gêneros da tradição oral - tidos como texto favorável à reflexão sobre a língua, e conseqüentemente, para a consolidação de práticas pedagógicas comprometidas com a formação dos sujeitos e seus aprendizados com o funcionamento do sistema alfabético.

## **2 Sistema de escrita alfabética (SEA) e consciência fonológica: considerações teóricas**

Com base nos estudos de Ferreiro (2001); Leal (2004); Morais (2010, 2012, 2019); Morais e Albuquerque (2004); Leal e Morais (2010) e Soares (2018), a aprendizagem do sistema de escrita é muito mais que a simples aquisição de um código, pois envolve aprendizagens conceituais, uma vez que, para fazer uso desse sistema, o/a aprendiz precisa

---

<sup>2</sup> O termo “Maracatu de Baque Solto” ou “Maracatu Rural” é empregado para situar a localidade em que essa cultura surgiu, a saber: as matas e os terreiros ocupados por trabalhadores/as braçais da cana de açúcar. O termo Baque Solto é sinônimo de toque, ritmo frenético, rápido, com a presença em sua orquestra de instrumentos de percussão (caixa, surdo, gongé, cuíca e poíca) e de sopro.

compreender as regras de seu funcionamento, visto que as propriedades que o integram não estão disponíveis, prontas, em sua mente.

Segundo Morais (2012), a teoria da psicogênese mostra que, assim como a humanidade levou um tempo para inventar o sistema alfabético, após ter optado por utilizar outros sistemas de escrita (pictográficos ou ideográficos), a internalização das regras não é algo que acontece da noite para o dia, nem muito menos pela acumulação de informações prontas transmitidas nas escolas. A teoria supracitada pressupõe que, para dominar o SEA, a criança ou adulto precisa compreender as propriedades do alfabeto como sistema notacional, e, para tanto, com base em Ferreiro (2001), precisa dar conta de duas questões principais: 1. o que as letras representam? 2. Como as letras criam representações? Assim, as respostas para essas perguntas irão depender do estágio ou nível que o sujeito se encontra. O/A aprendiz, para responder tais perguntas, abre as portas do “tesouro – alfabeto” (Morais e Leite, 2012, p. 9) e começa a criar hipóteses de como a escrita é representada. É o próprio sujeito que, em sua mente, tem que reconstruir as propriedades do SEA, para poder dominá-lo. Assim, de acordo com os autores, nesse percurso, o sujeito tem que compreender os aspectos conceituais da escrita alfabética e tal compreensão funciona como requisito para que ele possa memorizar as relações letra-som de forma significativa, sendo capaz de fazer a leitura ou a escrita de novas palavras (Morais e Leite, 2012).

Morais (2012) ainda complementa que o/a aprendiz, além de dar conta dos aspectos conceituais do sistema alfabético, precisa dar conta dos aspectos convencionais, uma vez que, como próprio nome já diz, têm a ver com as convenções, que podem ser alteradas por acordos sociais, mas sem mudar a natureza do sistema, “a qual escrevemos da esquerda para direita, geralmente de cima para baixo, deixamos espaços entre as palavras e usamos certas letras, escolhidas para substituir determinados sons” (Morais, 2012, p. 50).

Mas, quais propriedades do sistema alfabético o/a aprendiz tem que reconstruir para compreender o seu funcionamento?

Segundo Morais (2012), quando nos apropriamos de qualquer sistema notacional, temos que compreender e internalizar suas regras e propriedades e aprender suas convenções. Dessa forma, Leal (2004); Leal e Morais (2010) e Morais (2012) organizam um conjunto de princípios relativos à notação de escrita alfabética na língua portuguesa: escreve-se com letras que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos; as letras têm formatos fixos e pequenas variações, produzem mudanças em sua identidade (p, q, b, d), embora uma letra assuma formato variados (P, p, P, p); a ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada; uma letra pode se repetir no interior de

uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras; nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras; as letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem; as letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos; as letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra; além de letras, na escrita de palavras usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem; as sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante-vogal), e todas as sílabas do português contém ao menos, uma vogal.

A compreensão dos princípios do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) é que rege o processo de construção da escrita. No início do processo de apropriação, o/a aprendiz concentra esforços para saber “o que a escrita representa” (Leal, 2004, p. 80), ou seja, elabora hipóteses, escreve como sabe. Nessa teoria, o/a aprendiz passa por etapas evolutivas, construídas e reconstruídas a partir da interação do sujeito de conhecimento (o alfabetizando) com o objeto de conhecimento (a língua escrita), em situações mediadas por outros sujeitos e pelo signo linguístico (Campelo, 2015).

Conforme a teoria da psicogênese da escrita, elaborada pelas pesquisadoras latinas Emília Ferreiro e Ana Teberosky, os/as aprendizes passam por diferentes hipóteses ou níveis de conhecimento acerca de como a escrita alfabética funciona. São eles: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Em cada um desses níveis, eles/elas enfrentarão dificuldades conceituais semelhantes àquelas que a humanidade enfrentou para construir esse sistema de representação da linguagem. No decorrer desse percurso construtivo, o/a aprendiz do SEA terá que dar conta de uma série de problemas lógicos, necessários para a escrita funcionar, que correspondem às propriedades desse sistema. O sujeito precisará, por exemplo: descobrir que escrevemos com marcas arbitrárias (as letras); estabelecer uma relação entre as totalidades e partes orais e as totalidades e partes escritas; ordenar as séries de letras nas palavras; identificar classes de letras; realizar uma correspondência termo a termo, ou seja, descobrir que na escrita não pode sobrar letras (Ferreiro, 2001).

Para conhecer esse objeto socialmente construído, o/a aprendiz necessita realizar um grande trabalho de caráter conceitual, complexo e evolutivo; constituído por etapas, as quais, na perspectiva psicogenética, são influenciadas pela informação disponível, mas não

totalmente dependente dela. Destaca-se, assim, em concordância com Morais e Albuquerque (2004), que ajudar o/a aprendiz a apropriar-se do SEA é uma ação importante dos/as professores/as, uma vez que precisamos ter em mente que esse ensino não acontece de forma espontânea. Configura-se como um trabalho contínuo, principalmente na perspectiva de alfabetizar-letrando, o que inclui o trato com os gêneros textuais.

Morais e Albuquerque (2004) ainda evidenciam que para chegar a compreender que o que a escrita nota são sons das partes orais das palavras e que o faz considerando segmentos sonoros menores que a sílaba. O/a aprendiz, necessariamente, precisará desenvolver suas habilidades de consciência fonológica. Assim eles reforçam:

Para aprender como o alfabeto funciona, não basta conviver com textos. É preciso olhar para o interior deles, é preciso dissecar as palavras que as constituem. Dito de forma mais precisa, é preciso exercer uma reflexão metalinguística, em especial aquela modalidade que observa os segmentos sonoros das palavras (Morais; Albuquerque, 2004, p.71).

A respeito da questão, Soares (2018) evidencia que no processo de aquisição da língua oral, o/a aprendiz ouve e produz cadeias sonoras - *significantes* – que associam a *significados* (p. 166). Assim, para compreender a escrita alfabética como notações, que representam os sons que compõem essas cadeias sonoras, é necessário dissociar o significante e o significado, ou seja, dirigir sua atenção para os estratos fônicos das palavras, de modo a desligar-se dos estratos semânticos. Nesse sentido, a capacidade de focalizar os sons das palavras, dissociando-as de seu significado, e de segmentar as palavras nos sons que as constituem caracteriza a *consciência fonológica*.

Ao contrário das atividades com os métodos tradicionais, propriamente os métodos fônicos, em que primeiro se ensina os sons de cada letra e treina-se a pronúncia dos fonemas, como requisitos para alfabetizar, o trato com a consciência fonológica parte para a segmentação do todo, de modo a observar, refletir sobre a palavra (Morais, 2019).

Dessa forma, reforçamos que nos cabe a tarefa de desenvolver habilidades de reflexão sobre as relações entre a parte falada e a parte escrita, no interior das palavras, de modo que os sujeitos aprendam e apropriem-se do sistema de escrita (Morais e Albuquerque, 2004).

A partir dessa assertiva, vejamos, a seguir, o quadro de Morais (2012) com algumas habilidades de consciência fonológica:

Quadro 1- Habilidades de consciência fonológica

<ul style="list-style-type: none"> <li>dizer que a palavra computador é maior que a palavra casa, porque ca-sa tem dois pedaços e com-pu-ta-dor tem quatro;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>identificar, dentre quatro palavras (palito, morango, parede, cavalo), que as palavras palito e parede começam parecidas, porque “é pa e pa”;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>identificar que as palavras vela e vaso são as que começam parecidas (quando apresentadas juntos às palavras mato e roda), porque “começam com /va/ e /ve/;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>falar a palavra chuva, quando solicitado a dizer uma palavra que terminasse parecida com a palavra coqueiro, explicando que “ambas terminam com /eiro/”;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>identificar que, no interior da palavra tucano, temos outras palavras: cano, tu, tuca.</li> </ul>

Fonte: Morais (2012), p. 85.

Percebe-se que, nesse processo, não se trata de isolar fonemas ou decorar os nomes das letras, mas sobretudo de refletir, manipular, montar e desmontar as palavras, observando suas propriedades: quantidade e ordem de letras, letras que se repetem, pedaços de palavras (sílabas) que se repetem e que, coincidentemente, têm som idêntico.

A consciência fonológica, em seus diversos níveis, não é apenas uma habilidade a ser repetida mecanicamente em treinos. É, sobretudo, uma capacidade cognitiva a ser desenvolvida e estimulada, e que está essencialmente relacionada à própria compreensão dos fonemas enquanto significantes grafados na escrita. Por esse motivo, as habilidades metafonológicas não podem ser entendidas como um método, um pré-requisito ou como mera consequência para a aprendizagem da escrita.

Neste trabalho, direcionamos o olhar para um gênero da tradição oral e rimado, as loas de maracatu. Também, aqui, acreditamos que é possível e preciso refletir e sistematizar sobre o ensino do SEA explorando a sua sonoridade, organização, principalmente, seus movimentos e contextos. Enfim, vale ressaltar que os gêneros da tradição oral são adequados para o trabalho com a linguagem oral e escrita no contexto dos anos iniciais de escolarização, por apresentarem recursos favoráveis para o processo de apropriação do sistema alfabético e por possibilitarem o trabalho de reflexão sobre a língua, principalmente por sua linguagem simples, forma divertida, ritmada e por sua natureza lúdica e poética (Araujo, 2011).

### 3 Metodologia

Defendemos a inserção das loas no espaço-sala. Sendo assim, para a realização deste trabalho, selecionamos uma professora/alfabetizadora da I fase da EJAI de uma escola da Rede Municipal<sup>3</sup>, que se enquadrava em alguns critérios de seleção: a) ser professor/a

<sup>3</sup> A pesquisa foi realizada em uma Escola da Rede Municipal na Zona da Mata Norte de Pernambuco. Escolhemos essa instituição de ensino pelo fato dela ofertar a modalidade da Educação de pessoas Jovens, Olhares & Trilhas | Uberlândia | vol.26, n. 2 | jul-dez/2024 - ISSN 1983-3857

efetivo/a e atuar na EJAI; b) trabalhar com gêneros textuais; c) participar voluntariamente da pesquisa e das reuniões de planejamento das atividades. Desse modo, para resguardar a sua identidade utilizamos o codinome Mara<sup>4</sup>.

Em busca de estabelecer uma aproximação com a professora Mara e com o seu grupo-sala, acompanhamos as atividades desenvolvidas por ela, em sua sala de aula, pelo período de 3 (três) meses. Fizemos uso da observação participante, cuja finalidade foi de conhecer um pouco da sua prática e buscar uma aproximação com seus/suas alunos/as. Para Gil (2009, p.103), esse modo de observação é chamado de “observação ativa”, uma vez que o/a pesquisador/a participa da rotina de sala de aula em busca de conhecer e vivenciar de perto as atividades e compreender o contexto da pesquisa. Esse momento nos ajudou, dentre outros aspectos, a conhecer o perfil dos/as alunos/as, iniciar e desenvolver um processo de construção de sequências de atividades a partir das loas de maracatu.

A turma da I fase da EJA era formada por 15 (quinze) alunos/as com a faixa etária entre 16 a 65 anos. A maioria deles não teve a oportunidade de estudar em sua idade própria e alguns estavam retornando à sala após a aposentadoria.

Assim, para iniciar o processo de produção das atividades, em parceria com a professora Mara, realizamos uma diagnose para saber os níveis de escrita dos/as alunos/as. Dos 15 (quinze) alunos/as que compunham a sala, apenas 11(onze) responderam à diagnose, da qual obtivemos os seguintes dados: 04 (quatro) alunos/as estavam no silábico inicial, 03 (três) no silábico qualitativo, 02 (dois) silábico – alfabético e 02 (dois) alfabético. Com esses dados mapeados, direcionamos para o planejamento das atividades.

Nessa segunda etapa, intitulada de encontros de planejamento, subdividimos a vivência em 4 (quatro) momentos, conforme veremos no quadro a seguir.

---

Adultos e Idosos–EJAI e por seus membros nos aceitarem para desenvolver o trabalho de pesquisa. A escola atende a alunos/as moradores/as no campo e em bairros periféricos. A instituição funciona no período diurno (Ensino Fundamental de nove anos/Programa Alfabetizar com sucesso) e noturno (1ª a 4ª fases da Educação de pessoas Jovens, Adultas e Idosas).

<sup>4</sup> Utilizamos o codinome para resguardar a identidade da professora participante, bem como utilizamos nomes fictícios, para resguardar a identidade dos alunos e das alunas do grupo-sala. Portanto, asseguramos aos sujeitos, conforme as orientações do Comitê de Ética (CAAE: 03421618.0.0000.5207), a proteção da sua identidade, tomando as medidas cabíveis para não constranger nem oferecer desconforto a eles/elas.



Quadro 2- Encontros de planejamento.

1º Momento	2º Momento	3º Momento	4º Momento
Escolha da temática	Seleção das loas	Produção de atividades de reflexão fonológica	Aplicação das atividades
Temática explorada “Trabalho”. No entanto, para essa atividade o foco foi direcionado para as Profissões.	Seleção de 02 (duas) loas produzidas pelo mestre Barachinha <sup>5</sup> .	Atividades de rimas e aliterações, de modo a refletir sobre as semelhanças sonoras das palavras que compõem as loas; relação entre a pauta sonora e a escrita.	Atividades mobilizadas pela professora Mara para o aprendizado da escrita alfabética.

Fonte: elaborado pelas autoras

Para coleta de dados, utilizamos como instrumento a áudio-gravação para registrar e armazenar toda a ação desenvolvida por Mara junto aos/as alunos/as. A transcrição das falas dos/as participantes foi realizada com muita cautela, de modo a não perder nenhuma informação e detalhes significativos. Queríamos, assim, preservar todas as falas ocorridas no contexto do trabalho em sala de aula. Os dados coletados foram submetidos a um tratamento, prevalentemente, qualitativo (Minayo, 2012), com empregos de elementos da técnica de análise de conteúdo categorial (Bardin, 1977), por acreditarmos que essa técnica nos ajuda a organizar e a sistematizar as informações.

Nessa dinâmica, partimos para a análise da vivência de atividades, mobilizadas pela professora Mara no espaço-sala da I fase da EJA, com foco sistemático, na reflexão fonológica.

#### 4 Consciência fonológica: análise das estratégias didáticas

Nessa atividade, aportada em um conjunto de loas de maracatu, destacamos a questão da reflexão sobre as similaridades sonoras: identificação de palavras com as sílabas iniciais parecidas (aliteração) e semelhança nas sílabas finais das palavras (rimas).

De acordo com Soares (2018), a palavra rima, presente nos campos pedagógicos e no léxico da linguagem comum, designa semelhanças entre os sons finais de palavras, por exemplo: coração e canção. Por sua vez, Tavares (2005, p. 31) ressalta que a rima é a

<sup>5</sup> Manoel Carlos de França, popularmente conhecido como mestre Barachinha, nasceu no município de Buenos Aires, Pernambuco. Atualmente reside na cidade de Nazaré da Mata e atua como mestre no Maracatu Estrela Dourada da cidade de Buenos Aires. Em sua participação como colaborador de nossa pesquisa, doou-nos algumas loas de sua autoria para realização deste trabalho no âmbito escolar.

“repetição regular dos mesmos sons, ou de sons parecidos”. Assim, sendo as loas, um gênero rimado, a atividade é iniciada a partir da sua cantação e leitura, sucedendo para uma roda de diálogo sobre as profissões. Nesse contexto, Mara convida o grupo-sala para ouvir o gênero, por meio do texto composto pelo Mestre Barachinha.

Exemplo 1 – Loa 1

NO ANO BOM DE INVERNO  
O AGRICULTOR GUARGALHA  
QUE TUDO QUE PLANTA NASCE  
A LAVOURA NÃO TEM FALHA  
E A GENTE PERCEBE O BRILHO  
NOS OLHOS DE QUEM TRABALHA

(Mestre Barachinha, 2018)

**Mara:** vamos cantar todos juntos! Gente, o texto fala sobre o quê?

**Rosa:** agricultor que planta suas coisinhas. Que gosta de trabalhar.

**Mara:** muito bem!! [...] voltando ao texto. Vou chamar Flávio para vir ao quadro e grifar a palavra GARGALHA. GARGALHA começa com GA de GATO. Vem Flávio, vou lhe ajudar! [sic]

**Flavio:** é essa? (o aluno aponta para a palavra TRABALHA)

**Mara:** não. Vou escrever aqui a palavra GATO, observe o som e as letras de GA. Veja no texto uma palavra que comece com essa sílaba.

**Flavio:** é essa!

**Mara:** sim. Muito bem! Agora vamos ler, GAR- GA- LHA, significa sorrir, dar uma gargalhada, ficar feliz. Novamente GAR, quando o R está no meio das palavras sem vogal, e quando está após a vogal, fica com o som mais forte GAR. Então GAR- GA- LHA. Observem que ele também tem a sílaba GA no meio da palavra.

**Mara:** vem Naldo. Observe a palavra GARGALHA, e procure uma palavra que tenha o final igual.

**Naldo:** essa sílaba aqui igual (o aluno aponta para a sílaba LHA).

**Mara:** muito bem, Naldo encontrou rápido.

A professora convida o grupo-sala a reler parte do texto:

NO ANO BOM DE INVERNO  
O AGRICULTOR GARGALHA  
QUE TUDO QUE PLANTA NASCE  
A LAVOURA NÃO TEM FALHA

**Mara:** então GARGALHA e FALHA tem um som parecido, né? E escreve também igual. Essas palavras são rimadas, por ter sons iguais. Grifem essas palavras!

**Luzi:** é para circular, é?

**Mara:** sim, é aqui. Podem circular. Gente, no texto tem outra palavra que termina com a sílaba LHA. Igual a de GARGALHA, FALHA. Procurem!

**Maria:** Essa. Professora? (a aluna aponta para a palavra TRABALHA)

**Alcineide:** encontrei, a palavra é TRABALHA, né? A de baixo.

**Mara:** sim, é essa! Muito bem, vamos ler as três: GARGALHA, FALHA e TRABALHA. As rimas sempre estão no final das palavras. Então olhe, GARGALHA, termina com LHA. FALHA, termina com LHA e TRABALHA, também tem o LHA. Tão vendo que tem o som parecidos e escrevem iguais? Entenderam? Isso que são rimas, palavras que termina com o mesmo som.

Como podemos observar na fala da professora Mara, a atividade é iniciada com a cantação da loa. Em seguida, Mara convida um dos alunos para ir até o cartaz fixado no quadro, para localizar a palavra GARGALHA. Para que o aluno conseguisse localizar a palavra em questão, Mara dá exemplos da sílaba inicial da palavra GA de GATO, estabelecendo ligação com a palavra GARGALHA. Ao perceber que o aluno não lembra de como escreve a palavra GATO, a docente escreve a palavra na lousa. Ao fazer a associação da sílaba inicial, o aluno consegue localizar a palavra.

Ainda na atividade, Mara destaca o emprego do R no meio da palavra GARGALHA, que contribui para a sua tonicidade, em que a emissão do som é mais forte. Em seguida, pede para o grupo-sala observar que a sílaba GA, que se encontra na inicial da palavra GARGALHA, também está no meio da palavra. Mara não só refletiu sobre as sílabas iniciais, mas estendeu para a sílaba medial. Ela evidencia a colocação do GA no meio da palavra GARGALHA, repetindo as sílabas com intensidade para que os/as alunos/as percebessem a semelhança dos sons e escrita das palavras.

Nessa parte introdutória da atividade, é necessário evidenciar que a professora inicia a proposta de trabalho destacando as sílabas iniciais das palavras, de modo a ajudar os/as alunos/as no reconhecimento e, até mesmo, na formação de novas palavras. Por mais que a palavra GARGALHA tenha a sílaba inicial GAR, a professora parece querer evidenciar os sons iguais, enfatizando a semelhança sonora entre a sílaba GA de GATO.

No que diz respeito ao foco com as rimas, a docente pede para que o aluno observe a terminação da palavra GARGALHA e localize no texto outra palavra com a mesma terminação. Vemos que o grupo-sala logo localiza as palavras FALHA e TRABALHA presentes no texto. Desse modo, Mara enfatiza para os demais alunos e alunas as semelhanças nas palavras, destacando os segmentos orais e escritos.

Os/as alunos/as conseguiram localizar e refletir sobre os segmentos sonoros das palavras. No entanto, percebemos que três alunos/as, na fase silábico inicial, sentiram dificuldades em reconhecer as palavras rimadas, por se tratar de uma sílaba complexa, formada pela combinação CCV (consoante, consoante, vogal) – (sílaba LHA). A dificuldade maior era a de compreender como se pronunciava a palavra pelo fato da junção entre as duas consoantes LH. Ao ser questionado pela professora sobre a sílaba, um deles respondeu que era L-H-A, soletrando a sílaba, pois ouviu um dos colegas de sala falar em voz alta, mas não sabia pronunciá-las juntas. Observando a situação, Mara medeia a situação e responde a atividade, já que no nível de compreensão sobre a escrita do grupo de alunos/as citados, tal reflexão seria complexa e, possivelmente, não lograria êxito.

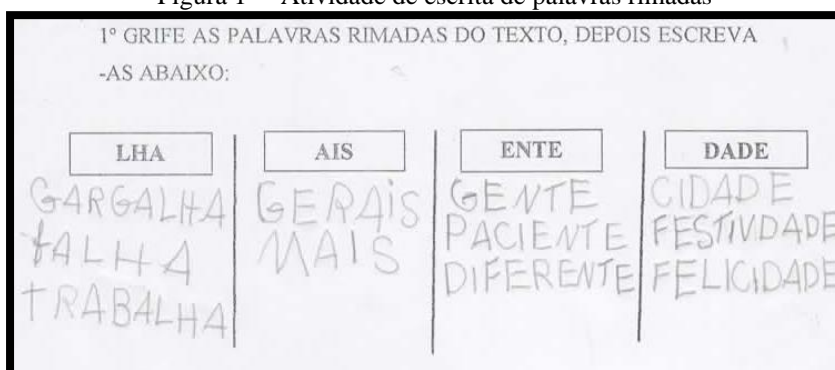
Vale ressaltar que não queremos dizer aos/às professores/as que não devem trabalhar na fase inicial com essas sílabas complexas, não é isso. Mas enfatizamos o trabalho de reflexão e não de memorização, como eram os trabalhos oriundos dos antigos métodos fônicos. Realçamos a necessidade de mostrar aos/às alunos/as as sílabas em um contexto de uso, de modo a refletirem sobre a escrita e a pauta sonora, para que eles/elas conheçam e reconheçam as sílabas e possam vir a formar novas palavras.

Nesse trabalho de construção de novas palavras, a professora mostrou que há um leque de possibilidades que podem ser evidenciadas para tratar da reflexão sobre a língua. Assim, no primeiro momento da atividade, ela refletiu sobre os segmentos orais da palavra e, no segundo momento, direcionou o olhar para a escrita das palavras.

Após todo o processo de reflexão dos segmentos orais das palavras, Mara propôs aos/às alunos/as uma atividade de escrita. A atividade tinha como encaminhamento escrever as palavras rimadas localizadas no texto e separá-las por terminações, ou seja, os/as alunos/as iriam escrever todas as palavras terminadas em LHA numa coluna, todas as palavras terminadas em AIS, as terminadas em ENTE e, por último, as terminadas em DADE.

**Mara:** localizamos as palavras rimadas, agora vamos escrevê-las. Observem na folha, iremos escrever as palavras que encontramos, terminadas em LHA, AIS, ENTE e DADE.

Figura 1 – Atividade de escrita de palavras rimadas



Fonte: As autoras.

Nessa atividade, a professora queria evidenciar como as palavras eram representadas, enfatizando os sons iguais. Ela convida os/as alunos/as a lerem um fragmento da música destacada a seguir e desenvolve o trabalho, conforme veremos:

Exemplo 2 – Loa 2

O PROFESSOR É QUEM PASSA  
 CONHECIMENTO PRA GENTE  
 NOS ENSINA COMO PODE  
 MOSTRA CALMA E PACIENTE  
 QUE PENA QUE QUEM LHE PAGA  
 PENSA MUITO DIFERENTE  
 (Mestre Barachinha, 2018)

Mara: vamos ler! Agora vamos ler GENTE. Agora, na quarta linha tem uma palavra que rima com GENTE. Qual é?

Flavio: PACIENTE.

Mara: muito bem. Estão sabidos. A palavra PACIENTE, começa com que letra? o PA me digam [sic] para eu escrever no quadro.

Alunos/as: P-A

Mara: como faço CI? É S ou C? Vejam no texto.

Alunos: C e I.

Mara: é C . Então P- A- C - I. Quê mais?

Alunos/as: E.

Mara: muito bem!! Para fazer o EN. É E e N. Depois e o TE, como faz?

Alunos: T e E.

Mara: certo. Então PACIENTE, rima com GENTE. Circule! Tem outra palavra, que termina com ENTE. Qual é?

Alcineide: está na última linha. Já encontrei.

Mara: olha, como ela está rápida. Muito bem. Vamos ler, Alcineide. Que letra é essa?

Alcineide: D

Mara: D e I.

Alcineide: DI.

Mara: depois. FE, juntando fica DIFE.

Alcineide: DIFERENTE. Lembrei.

Mara: é sim. DIFE. R com E fica RE, com N fica DIFEREN. T e E fica TE. A palavra é DIFERENTE. Então quais foram as palavras rimadas do texto?

Alunos/as: GENTE, PACIENTE e DIFERENTE.

Mara: então, localizamos e escrevemos as palavras terminadas em LHA. Que foram as palavras: GARGALHA, FALHA, TRABALHA.

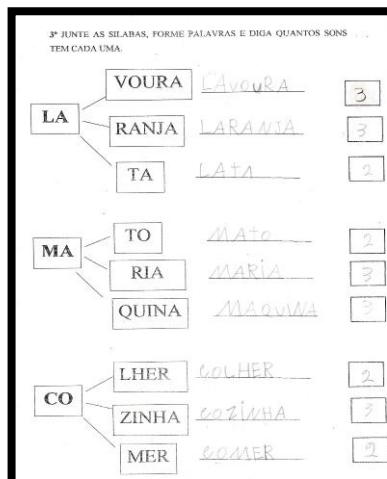
A outra foi AIS: GERAIS e MAIS. A outra foi ENTE: DIFERENTE, GENTE e PACIENTE. DADE: CIDADE- FESTIVIDADE – FELICIDADE.

Mara: estão sabidos, muito bem!

Neste trabalho, Mara evidenciou o trabalho com a atividade de comparação entre palavras escritas. De acordo com Leal e Morais (2010), essa atividade promove situações favoráveis de aprendizagem de correspondências grafofônicas, pois ao comparar a escrita das palavras, quanto às semelhanças sonoras, os/as alunos/as percebem que há segmentos gráficos semelhantes nas palavras escritas, bem como representam os mesmos sons nas mesmas palavras. Vale ressaltar que todas essas palavras estavam descritas nas loas de maracatu, produzidas pelo mestre Barachinha.

Os extratos acima nos revelam que, ao propor a atividade de escrita, Mara direciona o trabalho tanto para localização das palavras rimadas, quanto para o reconhecimento de letras. Evidencia, também, as letras que compõem as palavras e como elas são representadas. A atividade mostra que a docente propõe um trabalho de escrita, sem se limitar à cópia, mas valoriza a produção, a promoção da reflexão sobre a formação das palavras. Para Leal e Morais (2010, p. 146), “compreender o funcionamento do sistema de escrita, ou seja, os princípios que regem as relações entre a pauta sonora e o registro gráfico, é fundamental, pois, sem tal, compreensão, os estudantes podem ser apenas copistas”.

Em continuidade à proposta de trabalhar com atividades de reflexão fonológica, de modo que os/as alunos/as percebam a relação entre a escrita e a pauta sonora, Mara tratou com as similaridades sonoras, apontando as semelhanças iniciais de escrita das palavras e enfatizando o trabalho de aliteração. De acordo com Soares (2018, p. 180), a aliteração designa a semelhança entre sons iniciais de palavras em sílabas, particularmente na sílaba CV (consoante e vogal), por exemplo: **ba**laio, **ba**cia; bem como pode se referir aos fonemas, exemplo: **faca**- **foca**, **rato** - **roda**. No entanto, é o primeiro exemplo que interessa nessa atividade, ou seja, sons iniciais em sílabas.



Fonte: As autoras

A atividade acima tem como proposta a análise fonológica (os sons) e o trato com a relação grafofonêmica. Mara parecia querer destacar visualmente como as palavras eram escritas e a formação de palavras com as mesmas letras iniciais. Os/as alunos/as teriam que observar os sons iniciais semelhantes nas palavras, de modo a entender que com a mesma sílaba é possível formar outras palavras.

O comando da atividade pede que aos/as alunos/as juntem as sílabas, formem palavras e digam quantos sons tem cada uma delas. Portanto, eles/as deveriam observar a sílaba inicial, formar a palavra e depois fazer a contagem das sílabas.

Mara: vou entregar para vocês a atividade. É para vocês observarem a inicial das palavras e juntar para formar a palavra que está no quadrado. Vou fazer a primeira para vocês observar [sic] como deve ser feita a atividade. Gente, qual é a primeira sílaba que está no quadrado?

Alunos/as: LA.

Mara: agora vamos ler as que estão no outro quadrado. VO

Alunos/as: VO.

Mara: vamos juntar. Já temos o LA + VO fica LAVO, qual a letra que vem depois?

Alunos/as: U.

Mara: como fica? LAVOU.

Alunos/as e Mara: LAVOU.

Mara: agora RA. qual a palavra formada? Vamos ler novamente LAVOU.A última sílaba RA. Fica?

Alunos/as e Mara: LAVOURA.

Severiano: repete LAVOURA.

Mara: muito bem, Severiano. É Lavoura. Escrevam, juntando o LA com o restante da palavra. Mas, LAVOURA tem quantos pedaços? Vamos ler! (Lendo fazendo a separação oralmente) LA – VOU- RA. Quantas vezes eu abro a boca para falar a palavra LA -VOU -RA

Fafá: 3 (três) vezes. Ela tem 3 pedaços LA -VOU-RA

Mara: muito bem, Fafá. Escreva o número 3(três). Nesse quadrado ao lado é para indicar os pedaços das palavras. As sílabas. Vamos para outra palavra. Que sílaba é essa?

Fafá: LA, a mesma de LAVOURA.

Mara: muito bem. É a mesma. LA. Tem o mesmo som e escreve igual. Estão vendo? Vamos ver os restantes da palavra. RA

Rosa: RA

Mara: certo. Depois tem um N que fica LARAN. RAN (repetindo a pronúncia da sílaba)

Fafá: é LARANJA.

Mara: é sim acertou. JA. A palavra é LARANJA. Escrevam. Quantas pedaços? Vamos separar. LA-RAN-JA.

Severiano: 3(três)

Mara: muito bem! Gente, perceberam que começam com as mesmas iniciais. LA de LAVOURA e LA de LARANJA. Qual a palavra maior LAVOURA ou LARANJA?

Severiano: LAVOURA

Fafá: não tem maior. As duas têm o mesmo pedaço.

Mara: muito bem, Fafá! As duas têm a mesma quantidade de sílabas.

Como já havíamos falado anteriormente, a atividade evidenciou o trato com a aliteração, ou seja, sílabas iniciais semelhantes nas palavras. Tendo em vista que a atividade era feita com cada aluno/a, Mara pediu para que eles/elas observassem as sílabas iniciais e fizessem a junção com o restante das sílabas, para formar as palavras. Nesse processo, a professora apontava e destacava sílaba a sílaba, para que o grupo-sala associasse a pronúncia à pauta escrita. Após a junção, eles/elas teriam que fazer a contagem das sílabas.

Nessa estratégia, os/as alunos/as deveriam separar oralmente as sílabas, atentando para a abertura de sua boca. Mara perguntava: “quantas vezes eu abro a boca para falar a palavra LA-VOU-RA?”. Com essa estratégia, os/as alunos/as puderem refletir que as palavras são formadas por pedaços, por segmentos menores, as sílabas. E que, ao mencionar cada palavra, podem identificar os pedaços que as constituem e, até mesmo, identificar esses mesmos pedaços (semelhanças sonoras) em outras palavras. Como aconteceu com a aluna Fafá, que fez a seguinte observação do LA de LARANJA ao LA de LAVOURA: “LA, a mesma de LAVOURA”.

Outra questão a ser mencionada na mesma atividade diz respeito à associação das palavras quanto ao tamanho do objeto, comparando a quantidade de sílabas. Nesse contexto, a aluna Fafá identificou que ambas as palavras (LARANJA e LAVOURA) possuem o mesmo quantitativo de sílabas: “não tem maior, as duas tem os mesmos pedaços”. A aluna demonstra entender que o que está em jogo não é a representatividade do objeto, mas as sílabas que constituem a palavra.



Evidenciamos essa questão, uma vez que o aluno Severiano respondeu que a palavra maior era LAVOURA, remetendo-nos à questão do realismo nominal, em que, de acordo com Morais e Leal (2010, p. 33), configura-se quando os/as alunos/as “pensam ou ficam atrelando as palavras as características físicas e funcionais dos objetos do mundo”. Severiano não atentou para a questão escrita, para as letras que formam a palavra, mas para a representatividade do objeto, por ser a LAVOURA um espaço grande, com muitas plantações, e a LARANJA uma fruta pequena.

Para Morais (2012), os/as alunos/as que estão nessa fase podem ser ajudados com atividades de contação das sílabas de palavras, de comparação entre palavras quanto ao número de sílabas (identificando se uma palavra é maior que a outra ou se têm a mesma quantidade de sílabas), de identificação e de produção de palavras que começam com a mesma sílaba inicial. Do ponto de vista cognitivo, ao realizar essas atividades os/as alunos/as passam a classificar palavras quanto aos critérios de tamanhos, que se refere ao número de sílabas ou as suas semelhanças sonoras. O importante é que com essas atividades podemos ajudá-los/as a desenvolver a consciência fonológica, de modo a contribuir para a progressão na compreensão do Sistema de Escrita Alfabética.

## 5 Considerações finais

O saber e a cultura populares são valorizados e o analfabeto considerado produtor de conhecimentos: a educação deveria ser, assim, dialógica e não bancária. Por isso, Paulo Freire propunha que, em lugar das cartas do ABC ou das cartilhas, a própria realidade do educando estivesse no centro do processo de alfabetização (Galvão e Soares, 2004).

A partir do recorte de texto acima, podemos dizer que trazer para o cotidiano da sala de aula da EJA a cultura dos sujeitos de forma situada e, ao mesmo tempo, desenvolver atividades que levam os/as alunos/as a refletir sobre as palavras (segmentar palavras em unidades sonoras, comparar palavras que possuem um mesmo som, produzir palavras com aliteração e rimas etc.), como as desenvolvidas pela professora Mara em sala de aula, é tratar o conhecimento sobre o SEA e, por conseguinte, o desenvolvimento da consciência fonológica, como um processo de escolarização que está integrado às práticas sociais da leitura e escrita.

Neste trabalho, pudemos perceber que os/as alunos/as que trabalharam atividades de reflexão fonológica, analisando as partes orais e escritas das palavras, tiveram possibilidades de reconstruir suas hipóteses sobre o SEA. E puderam avançar em seu processo de

alfabetização.

Dessa forma, este estudo buscou mostrar, entre outros aspectos, que o trabalho com os gêneros da tradição oral situado culturalmente, em consonância com as intervenções da professora e as interações entre os pares, pode representar um papel extremamente significativo para o desenvolvimento de várias habilidades referentes à apropriação do SEA, sem que seja necessário um “treinamento” de consciência fonológica cansativa e sem uma aplicação prática no momento em que os/as alunos/as tentam produzir suas notações. Ao mesmo tempo, também pudemos perceber que, trabalhar com gêneros que são produzidos no âmbito da ação social, valoriza, empodera e situa politicamente grupos de cultura que estão constantemente sendo colocados à prova em suas tradições e significações.

## Referências

ARAUJO, L. C....**Quem os desmafa faz bom desmafa faz ser: textos da tradição oral na alfabetização** / ARAUJO, L. C; ARAPIRACA, M. (org). Salvador: EDUFBA, 2011.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdos**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização**/Secretaria de Alfabetização. – Brasília : MEC, SEALF, 2019.

CAMPELO, M. E. C. H. Psicogênese da língua escrita: referência fundamental para a compreensão do processo de alfabetização. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 53, n. 39, p. 186-217. 2015. DOI: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2015v53n39ID8801>.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. Tradução: Horacio Gonzales (et. al) 24. ed. atualizada – São Paulo: Cortez, 2001.

FRANÇA, A. C. **“Loas de Maracatu de Baque Solto” no contexto da Educação de Jovens e Adultos: estratégias para alfabetizar com gênero da tradição oral**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Pernambuco, Nazaré da Mata, 2019.

GALVÃO, A. M. O.; SOARES, L. J. G. História da alfabetização de adultos no Brasil. In LEAL, Telma F. e ALBUQUERQUE, Eliana B. C. (org). **A Alfabetização de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 27-58.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social** - 6. ed. 2. reimpr. – São Paulo: Atlas, 2009.

LEAL, T. F. A aprendizagem dos princípios básicos do sistema alfabético: por que: é importante sistematizar o ensino? In: ALBUQUERQUE, E.; LEAL, T. **A alfabetização de jovens e adultos em perspectiva do letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 77-116.

LEAL, T. F. ; MORAIS, A. G. O aprendizado do sistema de escrita alfabética: uma tarefa complexa, cujo funcionamento precisamos compreender. In: LEAL, T.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G. **Alfabetizar letrando na EJA – Fundamentos teóricos e propostas didáticas** (Coleção estudos em EJA) – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 31-48.

MINAYO, M. C. S. O desafio da Pesquisa Social In: DESLANDES, S. F. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade/ DESLANDES, S.; FERREIRA, R. G.; MINAYO, M. C. S.** (Organizadora). 31.ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 09-27.

MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. Alfabetização e letramento: O que são? Como se relacionam? Como “alfabetizar letrando”? In: ALBUQUERQUE, E. e LEAL, T. **A alfabetização de jovens e adultos em perspectiva do letramento.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 59-76.

MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética.** 1. ed. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

\_\_\_\_\_. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização.** 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SILVA, A. et al. Desafios da Alfabetização de jovens e adultos: o Programa Brasil Alfabetizado em foco. In. ALBURQUERQUE, E. e LEAL, T. **A alfabetização de jovens e adultos em perspectiva do letramento.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 11-26.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos.** 1. ed., 2ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2018.

TAVARES, B. **Contando histórias em versos: poesia e romanceiro popular no Brasil.** 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2005.

Artigo recebido em: 01-05-24 Artigo aprovado em: 14-06-24 Artigo publicado em: 07-07-24