

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PPGL
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGEM, EDUCAÇÃO E TRABALHO

ELENA ADRIANA DIETRICH PICOLOTTO

**CRENÇAS E ATITUDES DE PROFESSORES QUANTO AO TRABALHO COM A
CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NOS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LE-
TRAMENTO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

PATO BRANCO

2022

ELENA ADRIANA DIETRICH PICOLOTTO

**CRENÇAS E ATITUDES DE PROFESSORES QUANTO AO TRABALHO COM A
CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NOS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LE-
TRAMENTO**

**TEACHERS' BELIEFS AND ATTITUDES REGARDING WORKING WITH PHONO-
LOGICAL AWARENESS IN LITERACY AND LITERACY PROCESSES**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, como requisito parcial para obtenção do título de “Mestre em Letras” – Área de concentração : Linguagem, educação e trabalho.

Orientadora: Prof^a Dr^a Susiele Machry da Silva

PATO BRANCO

2022



20224.0 Internacional

Atribuição – Uso Não Comercial (CC BY-NC) - Permite que outros remixem, adaptem e criem obras derivadas sobre a obra licenciada, sendo vedado o uso com fins comerciais. As novas obras devem conter menção ao autor nos créditos e também não podem ser usadas com fins comerciais. Porém as obras derivadas não precisam ser licenciadas sob os mesmos termos desta licença.



Ministério da Educação
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Campus Pato Branco



ELENA ADRIANA DIETRICH PICOLOTTO

CRENÇAS E ATITUDES DE PROFESSORES QUANTO AO TRABALHO COM A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NOS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Trabalho de pesquisa de mestrado apresentado como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Área de concentração: Linguagem, Cultura E Sociedade.

Data de aprovação: 22 de Março de 2022

Prof.a Susiele Machry Da Silva, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.a Ana Paula Petriu Ferreira Engelbert, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.a Ana Paula Rigatti Scherer, Altos Estudos (Rmi) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Ufrgs)

Prof.a Claudia Marchese Winfield, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Documento gerado pelo Sistema Acadêmico da UTFPR a partir dos dados da Ata de Defesa em 23/03/2022.

Dedico esse trabalho ao meu esposo
Johnny, e meus filhos Johnny Junior e
Julianny, que me compreenderam nos
momentos de ausência.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar a Deus, que me trouxe forças nos momentos de angústia, e que nessa trajetória nunca me permitiu desistir. Toda força, ânimo e persistência, devo a Ele, que é autor e consumidor da minha fé.

À minha família, a começar pelo meu esposo Johnny, que me incentivou em cada momento desse caminho, trazendo luz e esperança em suas palavras, idealizando a entrada no mestrado. Também ao meu filho Johnny Junior, que ficou nos bastidores da tecnologia, me ajudando nas aulas, e no uso de cada ferramenta que foi necessária. E ainda minha filha Julianny, que sempre me compreendeu e me ajudou em tudo que precisei, sendo minha companheira nas aulas on line.

Também, á minha orientadora, Prof^{fa} Dr^a Susiele Machry da Silva, por ter aceitado a orientação do meu trabalho, e pelo apoio constante, incentivo e direcionamentos acertivos a cada momento.

“Consagre ao SENHOR tudo o que você faz,
e os seus planos serão bem-sucedidos”.
Provérbios 16:3

PICOLOTTO, Elena. **CRENÇAS E ATITUDES DE PROFESSORES QUANTO AO TRABALHO COM A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NOS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**. 2022. 116 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2022.

RESUMO

Uma vez que apropriação do sistema de escrita alfabético e os processos de leitura estão em relação com o desenvolvimento da Consciência Fonêmica, o trabalho com a Consciência Fonológica, por envolver a manipulação destas unidades menores da língua, é de suma relevância no desenvolvimento da Leitura e da Escrita por crianças em fase de Alfabetização e Letramento. Frente a isso, o tema desta pesquisa compreende uma investigação do que os professores que trabalham nos anos iniciais do Ensino Fundamental 1 conhecem sobre o trabalho com a Consciência Fonológica e, se, e como desenvolvem atividades que envolvam estas habilidades em sua sala de aula. A amostra da pesquisa contou com um grupo de professores que trabalham na fase inicial da alfabetização, que compreende as turmas de Pré-escola, 1º ano, 2º ano e 3º ano do Ensino Fundamental I. Estes professores foram consultados por meio de questionário, via *Google forms*, com questões que buscaram conhecer sobre: (a) se conhecem e trabalham com Consciência Fonológica; (b) o que pensam sobre como a Consciência Fonológica contribui no processo de ensino e aprendizagem; além disso, (c) como os fonemas, sílabas e rimas são trabalhados nas suas aulas. Os resultados obtidos mostram que a maioria das professoras alfabetizadoras entrevistadas possui conhecimento sobre o que é e o que envolve o trabalho com a Consciência Fonológica, bem como concordam com a sua contribuição para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Na prática, não obstante, estes professores, em maioria, revelam ainda dar preferência aos métodos de alfabetização silábico e alfabético, até mesmo por serem estes mais conhecidos e estarem presentes no material que usam. Avalia-se, com isso, a necessidade de um preparo do professor para o trabalho com as habilidades que envolvam a Consciência Fonológica.

Palavras-Chave: Crenças; Atitudes; Consciência Fonológica; Alfabetização e Letramento.

PICOLOTTO, Elena. **TEACHERS' BELIEFS AND ATTITUDES REGARDING WORKING WITH PHONOLOGICAL AWARENESS IN LITERACY AND LITERACY PROCESSES**. 2022. 116 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2022.

ABSTRACT

Once the appropriation of the alphabetic writing system and the reading processes are related to the development of Phonemic Awareness, the work with Phonological Awareness, as it involves the manipulation of these smaller units of the language, is of great importance in the development of Reading and Writing by children in the Literacy and Literacy phase. Given that, the theme of this research includes an investigation into what teachers who work in the early years of Elementary School 1 know about working with Phonological Awareness and if they do, how they develop activities that involve these skills in their classroom. The research sample included a group of teachers who work in the initial phase of literacy, which comprises the classes of Preschool, 1st year, 2nd year and 3rd year of Elementary School I. These teachers were consulted through a questionnaire, via *Google Forms*, with questions that sought to know: (a) if they know and work with Phonological Awareness; (b) how they think the Phonological Awareness contributes to the teaching and learning process; in addition, (c) how phonemes, syllables and rhymes are used in their classes. The obtained results show that most of the literacy teachers that were interviewed have knowledge about what it is and what it involves to work with Phonological Awareness, as well as they agree with its contribution to the development of reading and writing. In practice, however, these teachers, in their majority, still show preference for syllabic and alphabetic literacy methods, also because they are better known for being present in the material they use. Therefore, the need for preparing the teacher to work with skills that involve Phonological Awareness is evaluated.

Keywords: Beliefs; Attitudes; Phonological Awareness; Literacy and Literacy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Exemplo de organização das cartilhas de ensino	35
Figura 2 - Exemplo de organização das cartilhas de ensino	35
Figura 3 - Cartilha Analítica. Arnaldo de Oliveira Barreto	36
Figura 4 - Nova Cartilha Analítico-Sintética. Mariano de Oliveira.....	37
Figura 5 - Escrita silábica com valor sonoro.....	49

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Habilidades que a criança possui quando está no nível da sílaba	50
Quadro 2 - Atividade reconhecendo as rimas e produzindo palavras.	51
Quadro 3 - Atividade reconhecendo as aliterações nas palavras.....	51
Quadro 4 - Amostra de professores - Escola Municipal Gênese	59
Quadro 5 - Amostra de professores - Escola Municipal Jardim Primavera	60
Quadro 6 - Demonstrativo de faixa etária e tempo de atuação.	66
Quadro 7 - Dados sobre área de formação e turmas de atuação	68
Quadro 8 - Idade e tempo de atuação x conhecimento sobre Consciência Fonológica.....	72
Quadro 9 - Etapa da consciência fonológica por turma.....	76
Quadro 10 - Informações sobre os métodos de Alfabetização utilizados por turma..	78
Quadro 11 - Dados sobre a importância de atividades nos anos iniciais que envolvam a consciência Fonológica.....	81

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Perfil das participantes com relação à idade	66
Gráfico 2 - Perfil dos participantes quanto à escola onde atuam	67
Gráfico 3 - Representação da turma/ano de atuação.....	69
Gráfico 4 - Perfil dos participantes quanto ao tempo de atuação nos anos iniciais ...	70
Gráfico 5 - Conhecimento sobre Consciência Fonológica.....	72
Gráfico 6 - Definição de Consciência Fonológica para os participantes.....	73
Gráfico 7 - Nível de Consciência Fonológica em que os alunos se encontram.....	74
Gráfico 8 - Métodos de Alfabetização utilizados na prática.....	77
Gráfico 9 - Relação Consciência Fonológica e Aquisição da escrita.....	78
Gráfico 10 - A influência do trabalho concomitante da Consciência Fonológica e a aquisição da escrita.....	80
Gráfico 11 - Atividades nos anos iniciais correlacionando à escrita e a Consciência Fonológica.....	81
Gráfico 12 - Atividades com a Consciência Fonológica não são necessárias?.....	82
Gráfico 13 - Habilidade da Consciência Fonêmica.....	83
Gráfico 14 - Possíveis dificuldades encontradas na alfabetização	84

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E ESCRITA	18
2.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	18
2.1.1 Os Métodos de Alfabetização.....	29
2.1.2 Panorâmica Educacional dos Métodos de Alfabetização no Brasil	33
2.1.3 Os Níveis de Desenvolvimento da Escrita	39
3 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA	44
3.1 CONTRIBUIÇÕES DO MÉTODO FÔNICO: UMA REVISÃO.....	44
3.2 DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA.....	46
3.2.1 Consciência Fonológica: Relação Com os Processos de Leitura e Escrita	53
4 METODOLOGIA	58
4.1 LOCAIS E SUJEITOS DE PESQUISA	58
4.2 INSTRUMENTOS DE COLETA	61
4.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE.....	63
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES	64
5.1 PERFIS DOS PARTICIPANTES	64
5.2 ANÁLISE DAS QUESTÕES ANALÍTICAS	71
5.3 ANÁLISE DAS QUESTÕES DISCURSIVAS.....	84
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS	95
APÊNDICE A	101
APÊNDICE B	102
APÊNDICE C	103
APÊNDICE D	103
APÊNDICE E	111

1 INTRODUÇÃO

A alfabetização, observada na perspectiva de letramento, é entendida como leitura de mundo, dentro do contexto social da criança, superando assim, a parte da simples decodificação e junção de sílabas. A leitura, por esta perspectiva, tem uma função social porque depende do meio no qual a criança está inserida e de que forma ela é ou não estimulada ao processo de aquisição da leitura. Essa função social da leitura tem uma relação com o desenvolvimento da Consciência Fonológica e a aquisição da escrita.

A Consciência Fonológica é entendida como a habilidade de refletir sobre as unidades menores da língua. Assim, Capovilla e Capovilla (2000b) a entendem como a consciência de que a fala pode ser segmentada, ou seja, uma habilidade de manipular segmentos que se desenvolve gradualmente, à medida que a criança vai tomando consciência de unidades identificáveis. Condizente a esse conceito, Alves (2012) observa que a Consciência Fonológica pode ser definida por duas palavras-chave: reflexão e manipulação, o que corresponde à capacidade de o falante reconhecer que as palavras rimam, terminam ou começam com o mesmo som e são compostas por sons individuais que podem ser manipulados para a formação de novas palavras.

Essas habilidades começam a ser desenvolvidas antes mesmo de a criança entrar na escola, quando aprimora o inventário fonológico de sua língua. Ao ingressar na escola, a criança precisa estabelecer a relação, por exemplo, entre um som que reconhece e sua representação gráfica (a letra). Há, assim, uma estreita combinação entre essa consciência das unidades menores da língua e a aquisição e desenvolvimento da escrita e da leitura. Por essa razão, por essa influência positiva, o trabalho com a Consciência Fonológica nos anos iniciais, possui papel importante na alfabetização e letramento da criança. Nesse sentido, na interpretação de que os métodos que empregam o trabalho com a Consciência Fonológica nos anos iniciais do Ensino Fundamental podem facilitar o desenvolvimento e aprimoramento dos processos de alfabetização e letramento, esta pesquisa busca: (1) investigar por levantamento bibliográfico a relação da Consciência Fonológica, nos seus diferentes níveis, com a alfabetização e o letramento, entendendo métodos e práticas que

advogam acerca de como esses processos se influenciam; (2) conhecer o entendimento e crenças¹ de professores sobre o trabalho.

Diante disso, algumas questões são levantadas: (i) Como o desenvolvimento das habilidades de manipulação de unidades como sílabas, rimas e fonemas contribui para os processos de aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita? (ii) Que conhecimentos possuem e o que pensam professores sobre o trabalho com a Consciência Fonológica nos anos iniciais do Ensino Fundamental I? (iii) Como se efetiva na prática a relação Consciência Fonológica com os processos de alfabetização e letramento? (iv) Professores aplicam métodos de ensino que envolvam o trabalho com a Consciência Fonológica em sua prática?

Para conhecer, portanto, as crenças e atitudes de professores quanto ao trabalho com a Consciência Fonológica, a pesquisa contou com a aplicação de um questionário, via *Google forms*, a professores da rede pública municipal do município de Pato Branco, que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, e que estão trabalhando com os processos de alfabetização e letramento. A intenção deste questionário foi contatar que conhecimentos possuem estes docentes acerca da Consciência Fonológica, nos seus diferentes níveis, e se, na prática, trabalham com as habilidades que envolvem fonemas, sílabas e rimas, entendendo estes como aliados na aquisição da leitura e da escrita.

O estudo está pautado em pesquisas que abordam sobre Consciência Fonológica e o trabalho desenvolvido sobre essa perspectiva (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985; SOARES, 2014, 2015, 2016; CAGLIARI, 2009; RIGATTI SCHERER, 2008; MACHADO, 2004; KLEIMAM, 2001; TARDELLI, 2004, entre outros), discutindo e ilustrando como se efetiva o trabalho com Consciência Fonológica e sua relação com a aquisição da leitura e da escrita.

A escolha por trabalhar com a Consciência Fonológica e voltar à investigação a professores que atuam nas fases iniciais do Ensino Fundamental deve-se à importância que a alfabetização e o letramento têm nessa fase escolar. Pela evidência de que, mais precisamente no 1º e 2º anos do Ensino Fundamental I, há a necessidade

¹ Nota: A palavra crenças utilizada no título do trabalho, bem como no corpo textual refere-se exclusivamente ao ponto de vista, opinião, ideia ou conceito dos sujeitos envolvidos na pesquisa, quanto ao trabalho com a consciência fonológica nos processos de alfabetização e letramento. Este é o sentido literal que expressamos no mesmo.

de os alunos compreenderem melhor a importância da função social da leitura e da escrita. Nas turmas de pré escola, essa função não é ainda trabalhada formalmente, apenas introduzida de maneira lúdica através de jogos e brincadeiras. O trabalho com a alfabetização é, portanto, concretizado em turmas posteriores, visto que, em cada turma, existem diferentes níveis de aprendizagem e em cada nível, os seus processos, conforme a maturidade cognitiva da criança.

Se o sistema alfabético possibilita chegar ao conhecimento da segmentação da fala em fonemas (MORAIS, 1996), aprender a ler num sistema alfabético implica desenvolver habilidades de manipulação dos sons da fala, que se refere à representação consciente das propriedades fonológicas e das unidades constituintes da fala, “sendo esta a consciência dos sons que compõem as palavras que ouvimos e falamos”. (CARDOSO-MARTINS, 1995, pág.103).

Ao considerar a mútua relação entre o desenvolvimento da Consciência Fonológica e os processos de leitura e escrita na fase de alfabetização e letramento da criança, esta pesquisa busca saber o espaço que ocupa o trabalho com estas habilidades nas aulas dos professores dos anos iniciais. Entende-se ser este um aspecto a ser observado, uma vez que está firmemente enraizado nas experiências de aquisição e desenvolvimento da linguagem, no trabalho e procedimentos pedagógicos de alfabetização.

A contribuição deste estudo é compreendida na medida em que se avalia que a trajetória da criança, no que tange à aquisição da leitura e da escrita, tem sido uma questão bastante discutida pelos educadores, perseverando, por vezes, as mesmas dificuldades de aprendizagem, as inúmeras reprovações e tentativas malsucedidas para fazer com que a alfabetização se torne prazerosa para a criança. Essa é uma realidade que nos obriga a refletir a respeito da formação de conceitos de leitura, de alfabetização e de letramento, adquiridos por sujeitos responsáveis por estes processos em sala de aula.

Este trabalho encontra-se organizado em seis capítulos, incluindo esta seção introdutória. Após esta parte inicial, no capítulo 2, apresenta-se o embasamento teórico acerca do desenvolvimento da leitura e da escrita, perpassando pelos conceitos relacionados a: (i) alfabetização e letramento; (b) métodos de alfabetização; (c) níveis de desenvolvimento da escrita. Seguem-se ainda, na segunda parte do embasamento teórico que sustenta este estudo, os conceitos relacionados à Consciência Fonológica, seus níveis de desenvolvimento e sua

relação com a leitura e a escrita. No capítulo 4, é apresentada a metodologia, apresentando os passos seguidos no desenvolvimento da pesquisa, tais como: os locais e sujeitos da pesquisa, os instrumentos de coleta e procedimentos de análise dos dados. Por fim, o capítulo 5 é destinado à descrição e análise dos resultados e, o capítulo 6, as considerações finais da pesquisa.

2 DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E ESCRITA

Este capítulo objetiva apresentar discussões acerca de como a criança, nos anos iniciais, desenvolve a escrita e a leitura, entendendo as concepções teóricas que subjazem essas práticas. Inicia-se, na seção 2.1, conceituando e caracterizando a Alfabetização e o Letramento, entendidos como processos independentes, mas ao mesmo tempo interrelacionados e que devem ser trabalhados de forma simultânea. Perpassa-se discussão pelos métodos de alfabetização, o histórico destes no Brasil, e como são entendidos na prática, de acordo com o nível em que a criança se encontra. Na última seção deste capítulo, apresentam-se os níveis de desenvolvimento da escrita, estes embasados numa concepção mais construtivista de ensino, que não é o foco desta pesquisa, mas que ajudam a compreender como a criança desenvolve suas hipóteses sobre a escrita.

2.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A alfabetização, segundo Soares “não ultrapassa o significado de ‘levar à aquisição do alfabeto’, ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever” (2017: 16). Para a autora, a criança é alfabetizada, quando adquire o conhecimento de que a sonoridade das letras e sílabas pode ser transformada na escrita: “A alfabetização – faceta linguística da aprendizagem inicial da língua escrita – focaliza, basicamente, a conversão da cadeia sonora da fala em escrita.” (SOARES, 2017, p. 38). Por esta perspectiva, a autora expõe ainda sobre a alfabetização,

Pode-se agora ampliar o conceito de alfabetização proposto [...], definindo-a mais amplamente como a aprendizagem de um sistema de representação que se traduz em um sistema de notação que não é um “espelho” daquilo que representa, uma vez que é arbitrário – a relação entre as notações (as letras) e aquilo que representam (os fonemas) não é lógica nem natural – e é um sistema regido por normas – por convenções e regras. (SOARES, 2016: 328).

Esse processo de aprendizagem vai avançando à medida em que a criança compreende, assimila e incorpora regras gramaticais e ortográficas da língua mater-

na. A ação de alfabetizar é, nesse sentido, descrita por Soares contextualizando a relação com as habilidades de leitura e escrita.

É também significativo que nos seja tão familiar o termo *alfabetização*, que designa a ação de *alfabetizar*, de “ensinar a ler e a escrever”, e nos seja tão pouco familiar o termo *alfabetismo*, designando o “estado” ou a “condição” que assume aquele que aprende a ler a escrever. É ainda significativo que consideremos o termo *alfabetizado*, isto é, aquele que aprendeu a ler e a escrever, como o contrário do termo *analfabeto*, e que não tenhamos palavra para designar aquele que vive em estado de *alfabetismo*. (SOARES, 2017: 149).

O alfabetizar, nesse entendimento, se refere ao fato de que o indivíduo está alfabetizado à medida que aprende a ler e a escrever. Há não obstante, neste processo, aparentemente simples, uma complexidade envolvida, para além da transposição dos sons em letras.

Conclui-se que, à natureza complexa do processo de alfabetização, com suas facetas psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística, é preciso acrescentar os fatores sociais, econômico, culturais e políticos que o condicionam. (SOARES, 2017, p. 26).

O conceito de alfabetização é, para a autora, mais abrangente do que se atribui, “pois precisa considerar-se que o processo é permanente se estendendo por toda vida da criança, não apenas a aprendizagem da leitura e da escrita” (SOARES, 2017, p. 16). A aprendizagem da língua materna, oral ou escrita, não é um processo descontínuo, pelo contrário, é contínuo, e deve considerar a distinção entre a aquisição (alfabetização- língua oral e escrita) e o desenvolvimento (letramento) desta. A criança passa pelo processo de aquisição de aprender o alfabeto, ensinando a ela o código escrito, já o desenvolvimento passa a ser permanente, configurando habilidades e competências no decorrer dos níveis, a saber: consciência silábica, Intrassilábica e fonêmica.

Levando-se em conta essas características, o ato de alfabetizar está associado e condicionado a fatores diretamente ligados à realidade social de vivência da criança, isto é, se desenvolve por meio da leitura e da escrita nas práticas sociais. Nesse entendimento, paralelo ao processo de alfabetizar, ocorre o letramento, entendido pelas funções sociais a que remete no emprego que a criança faz da leitura e da escrita.

é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno, nesse processo não basta apenas juntar letras para formar palavras e reunir palavras para compor frases, deve-se compreender o que se lê, assimilar diferentes tipos de textos e estabelecer relações entre eles. (SOARES, 2003, p.21).

O termo letramento deriva do inglês (literacy) e foi introduzido na linguagem da educação há pouco mais de duas décadas, por esse motivo, não está dicionarizado, aparecendo pela primeira vez no livro de Mary Kato: No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística, de 1986. Sendo assim, Tfouni (1995, p. 27) cita que a situação “não está em ser, ou não, alfabetizado enquanto indivíduo”. O letramento faz parte da vida social do sujeito e o acompanha em toda sua trajetória de vida, uma vez que o domínio da leitura e da escrita oportuniza à criança o acesso igualitário a seus direitos e a sua participação efetiva na sociedade, “Aprender a ler e escrever é um direito de todos, que precisa ser garantido por meio de uma prática educativa baseada em princípios relacionados a uma escola inclusiva” (BRASIL, 2012, p. 05).

Consonante a esse entendimento, Soares (2017), pontua a distinção entre os conceitos de alfabetização e letramento, compreendidos estes em seus sentidos específicos, uma vez que abrangem conhecimentos e capacidades distintas. Ressalta, ainda, que são processos que ocorrem ao mesmo tempo, na interdependência um do outro.

Nestes aspectos, a alfabetização passa a ser um conjunto de habilidades adquiridas no processo em que a criança está inserida, no qual as abordagens cognitivas são trabalhadas em suas funções linguísticas, concomitantemente ao letramento, sendo que esse processo é adquirido pela criança, começando pela continuidade da fala, depois pela escrita, e por último, na transcrição da fala para a forma gráfica. (SILVA,1981).

Dessa forma, Soares (2004, p. 14) cita que:

a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

Nesse sentido, a relação entre os processos de alfabetização e letramento é intrínseca e indissociável.

Para Fayol (2014), referindo-se à alfabetização ou à aquisição da escrita, “a compreensão de que a escrita codifica não diretamente o sentido, mas a fala – o que corresponde ao princípio alfabético, por meio de associações entre letras e sons, representa um problema maior para elas” (p. 36). Ou seja, a criança quando aprende o sistema de escrita, quer seja alfabética ou ortográfica, está se adequando aos padrões linguísticos destes elementos, e já sabe ler e escrever.

Nessa perspectiva, Soares defende que a criança letrada, é “não só aquela que sabe ler e escrever, mas aquela que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita” (SOARES, 2004c, p.40). Isto significa dizer que a criança que adquire tais habilidades está pronta para viver e socializar-se com o mundo exterior. Para que a criança estabeleça tais aprendizagens, necessita sem dúvida de auxílio do educador, que, mediante os métodos de ensino, encaminhe a alfabetização e o letramento em cada fase, como defende Fayol (2014, p.49), “ao contrário do que vale para a linguagem falada, a aprendizagem da escrita necessita de uma instrução explícita”.

Para a inserção na sociedade, a criança adquire os conhecimentos de leitura e escrita e, automaticamente, começa um processo de autonomia. O fato de não saber ler em algumas situações é muitas vezes prejudicial ao próprio convívio humano, porque, cada vez mais a comunicação hoje exige conhecimentos de leitura e escrita. A leitura e a escrita são atividades essenciais para o efetivo engajamento social da criança, ou, do adulto. Tanto no campo, como na cidade, há diferenças consideráveis para aqueles que ainda não são alfabetizados. As dificuldades são enormes, desde a leitura de uma simples lista de compras, até mesmo a assinatura de documentos importantes no decorrer da vida social do indivíduo.

Na compreensão da escrita como parte integrante da socialização, mas por isso também um processo complexo, Pereira e Calsa (2007, p. 1602), a descrevem como sendo uma habilidade que envolve um esforço intelectual e maior complexidade.

A escrita exige o desenvolvimento de habilidades específicas e um esforço intelectual, proporcionalmente superior às aprendizagens anteriores da criança. Na escrita ocorre a comunicação por meio de códigos que variam de acordo com a cultura, e sua aprendizagem se dá pela realização da cópia, ditado, memorização e na escrita espontânea.

A escrita é fundamental para o ser humano, independentemente de sua cultura, seu aprendizado torna o indivíduo mais independente e o insere diretamente à vida social. Não obstante, esse aprendizado exige esforços maiores do que outras habilidades adquiridas até então, como o falar, por exemplo. Sendo que toda criança que passa pelo processo de alfabetização se depara aos poucos com o mecanismo funcional da linguagem.

Nos processos de aquisição da leitura e da escrita, o educador, no contexto da prática, guia o ensino aprendizagem, baseando-se em métodos que têm como objetivo mostrar para a criança como a linguagem funciona, e é nesse momento que surge a oportunidade de aproximar a criança da escrita e oportunizar que ela tenha o entendimento de como os sons da fala são representados graficamente. Percebendo, assim, que a língua falada também poderá ser segmentada em unidades sonoras menores, e que existe uma forma de escrita para cada uma delas, e que cada letra ocupa uma função diferente no mundo da leitura e da escrita.

Para tal, é preciso destacar que a “aquisição de leitura e da escrita, ou seja, o alfabetizar exige uma responsabilidade por parte do alfabetizador que deve lançar mão de métodos eficientes nos quais contribuam efetivamente com o processo de aprendizagem de seus alunos”. (MENDONÇA, 2009, p 34).

Corroborando com isso, Ribeiro (2005, p. 73) destaca que: “As crianças com dificuldades de leitura e de escrita, encontram-se frequentemente em desvantagem em todas as áreas curriculares, o que por vezes leva à existência de repercussões intransponíveis”. Para isso, as atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, necessitam de um olhar mais atento, e que, de maneira geral, possibilitem o conhecimento ao alcance de todos os alunos.

Sob o mesmo ponto de vista, para Lerner (2002, p.20), “ensinar a ler e escrever configura-se como um vasto dilema que ultrapassa amplamente a alfabetização em sentido estrito”, uma vez que as crianças trazem a atividade de ler e escrever como uma herança cultural, isso porque, desde pequenas, em sua grande maioria, observam os adultos a fazê-lo. Na realidade escolar, não obstante, essas atividades não são muito apreciadas pelos alunos.

Nota-se, pelo exposto, que está entre os desafios em relação à aquisição da leitura e da escrita, a incorporação dos alunos na sociedade como bons leitores e escritores. Como essenciais a estas habilidades, a alfabetização e o letramento são tarefas complexas e, portanto, requerem o uso de recursos, métodos e

metodologias, usando da criatividade para o trabalho com as diferentes habilidades. Entende-se, nesse sentido, que é possível, sim, aprender a escrever e ler por meio de brincadeiras, por meio de reflexão, por meio de um trabalho lúdico.

Deve-se, por esta perspectiva, entender, nas práticas escolares, a relação entre os dois processos, alfabetizar e letrar, como sendo indissociáveis. Ao mesmo tempo em que o aluno precisa desenvolver as habilidades de ler e escrever, conhecendo o código escrito, precisa também entender a função social deste conhecimento, sabendo usá-lo nas suas atividades cotidianas.

Denominam-se letrados aqueles que possuem além do domínio da leitura e da escrita, a condição de viver plenamente em uma sociedade, usufruindo e entendendo de seus direitos e deveres, se orientado socialmente. Desta forma, entende-se que saber ler e escrever não basta, uma vez que, para viver em sociedade, há a dependência direta de desenvolver, além do código escrito, outras habilidades de sobrevivência, e de que, o letramento, é o condutor destes comportamentos dos quais os indivíduos fazem uso em suas práticas cotidianamente.

Quando a criança está passando pelo processo de alfabetização, o objetivo do educador é a aprendizagem da língua escrita. Já na prática do letramento, o objetivo é o desenvolvimento das habilidades de interpretação, sendo que, no processo de alfabetização, se faz necessária a mediação do professor, que ajuda a encontrar novas descobertas, todas essenciais para o crescimento intelectual da criança, caso contrário, a escola não teria sentido para ela, pois “a escola ensina a escrever sem ensinar o que é escrever, joga com a criança sem lhe dizer as regras do jogo.” (CAGLIARI, 2007, p. 97).

Nesse sentido, dentro dessa perspectiva de aquisição da leitura e da escrita, o letramento é entendido como parte do processo, sendo este introduzido sistematicamente e paralelamente ao processo de alfabetizar, compreendendo a dimensão social da linguagem, em sua diversidade de usos, fazendo assim, sentido completo para quem está aprendendo, isto é, o aprendiz entenderá as razões pelas quais está adquirindo aquele conhecimento e para que é utilizado.

Nas práticas de alfabetização e letramento, podem ser utilizados diferentes recursos, para o processo de codificação e decodificação, mas estes devem estar associados ao entendimento das funções sociais da leitura e da escrita na comunicação. Os métodos utilizados em sala de aula, para o ensino da língua escrita, preci-

sam ser, portanto, adequados, como instrumentos eficazes no desenvolvimento da criança. Nesse entendimento, deve-se levar em conta, o que se tem discutido até aqui, quanto ao fato de que Alfabetização e Letramento são processos que andam juntos, mas acontecem de maneira distinta, pois envolvem tanto o conhecimento e familiaridade com o código escrito quanto à interpretação e a produção de contextos de mundo, além do simples fato de ler e escrever corretamente.

A criança é um sujeito ativo e, para tanto, Cagliari (2007) alerta para a importância de enxergá-la como tal, mostrando para que serve a escrita, e como ela é, e depois como se escreve. Esta abordagem didática fará com que a interação da criança com o meio seja mais ampla, pois na maioria das vezes começa-se ensinando a escrever, para depois ensinar o porquê e ainda utilizando-se, por muitas vezes, de modelos tradicionais pré-estabelecidos.

Na prática, no entanto, nem sempre isso se comprova, dissociando-se, por vezes os processos de alfabetização e letramento. Pesquisas no Brasil mostram a dura realidade em que crianças concluem sua escolarização alfabetizadas, porém, não letradas. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), trazem os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), de 2016, em que 54,73%, de mais de 2 milhões de alunos concluintes do 3º ano do ensino fundamental, não conseguem ler com fluência, e desses, em torno de 450 mil alunos foram classificados no nível 1, o que demonstra a incapacidade dos sujeitos em localizar as informações em textos simples, e identificar a finalidade de gêneros textuais cotidianos.

Saber ler e escrever significa compreender o sistema de escrita alfabética, mas, estar letrado ou plenamente alfabetizado vai além disso. Para compreender estes termos, é preciso analisar na prática de sala de aula seus resultados e, a partir disso, avaliar quais os métodos e metodologias aplicadas, que serão relevantes para chegar aos objetivos propostos. (MENDONÇA, 2011). Nesse contexto de mudança no ensino:

Entretanto, o que lamentavelmente parece estar ocorrendo atualmente é que a percepção que se começa a ter, de que, se as crianças estão sendo, de certa forma, letradas na escola, não estão sendo alfabetizadas, parece estar conduzindo à solução de um retorno à alfabetização como processo autônomo, independente do letramento e anterior a ele. (SOARES, 2004c, p. 11).

Ainda nesse sentido, Soares (2004) explica que a alfabetização ao longo da trajetória de ensino passou pela perda de especificidade, com relação ao conceito de letramento. Em resumo, os dois processos não podem ser dissociados, caso contrário, seria a chamada reinvenção da alfabetização, como cita a autora, que associada a novas práticas teóricas, exclui maneiras de trabalhar o sistema alfabético e ortográfico, como atividades que possuem relação direta com letras e sons, e ainda, o desenvolvimento da consciência fonológica, com a relevância das partes menores das palavras, como por exemplo, as sílabas.

Desta forma, “o ideal seria alfabetizar letrando”, ou seja, “ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado” (SOARES, 1998, p. 47). A criança desenvolve as habilidades da leitura e da escrita na relação com o mundo, isto é, na interação social, assim que, “pela aquisição do sistema convencional da escrita - a alfabetização- e pelo desenvolvimento das habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita- o letramento.” (SOARES, 2017, p.44).

Nessa relação, na leitura de Paulo Freire (1996), a alfabetização possui um significado ainda mais amplo, pois, vai adiante do domínio do código escrito, trazendo através da prática discursiva inúmeras possibilidades de ler de forma crítica a realidade, exercendo a cidadania e a luta pela transformação da sociedade. Para o autor, o ser humano antes de ler e escrever, ou mesmo de utilizar-se de um código escrito, já fazia a leitura do mundo em que vivia, para tanto, a leitura do mundo antecede a leitura das palavras.

Assim, para Soares (1998), simplesmente alfabetizar não garante a constituição de sujeitos letrados. Para que isso ocorra, é fundamental que existam oportunidades de vivenciar momentos que envolvam atividades da leitura e da escrita, e que assim o letramento ocorra juntamente com a essa prática. Desta maneira, segundo Melo e Magalhães (2013), as práticas de alfabetização e letramento precisam ser vivenciadas no cotidiano da criança, com atividades lúdicas e significativas que envolvam esse processo, e assim estará se “reinventando a alfabetização.” (SOARES, 2004).

Assim, a conduta e práticas sociais, e métodos nos processos de leitura e de escrita, segundo Soares:

Foram adquirindo visibilidade e importância à medida que a vida social e as atividades profissionais tornaram-se cada vez mais centradas na e dependentes da língua escrita, revelando a insuficiência de apenas alfabetizar – no sentido tradicional – a criança ou o adulto, visando utilizar métodos de ensino diferenciáveis. Em um primeiro momento, essa visibilidade traduziu-se ou em uma adjetivação da palavra alfabetização – alfabetização funcional tornou-se expressão bastante difundida – ou em tentativas de ampliação do significado de alfabetização/alfabetizar por meio de afirmações como “alfabetização não é apenas aprender a ler e escrever”, “alfabetizar é muito mais que apenas ensinar a codificar e decodificar”, e outras semelhantes. (SOARES, 1998, p. 97).

O trabalho com a alfabetização, que até então era visto apenas com o objetivo de ensinar a ler e escrever, ou seja, uma mera transcrição e leitura dos símbolos sonoros, realizados pelo método tradicional, sem muita preocupação com a vida social, passou a ser visto de outra forma, com um novo sentido. Desta vez, buscando utilizar diferentes métodos, para que, além da codificação e decodificação, permitissem que a criança pudesse ser inserida também em uma leitura de mundo, incentivando sua autonomia e a reflexão e interpretação do meio ambiente em que vive, tornando-se assim uma criança alfabética funcional.

Segundo dados da Avaliação Nacional da Alfabetização, em seu documento básico:

No decorrer do processo de alfabetização é imprescindível que as crianças entrem em contato, manipulem, utilizem e criem diferentes textos, que circulem em sua comunidade de maneira não simulada e que tenham sentido para elas. É importante que compreendam os objetivos dos diferentes gêneros textuais e suas características particulares. Ao realizar atividades que envolvam a reflexão sobre estes aspectos, possibilitamos que as crianças elevem seu nível de letramento e possam fazer o uso efetivo da língua escrita em diferentes contextos sociais. (BRASIL, 2012b, p.21).

Na prática da alfabetização, o educador necessita disponibilizar diferentes materiais com textos, como por exemplo, diferentes gêneros textuais, para que as crianças, em suas vivências mediante esse contato possam compreender o sentido e as características de cada texto em particular. Desta forma, a criança desenvolve suas habilidades de letramento e se torna cada vez mais independente no meio social em que está inserida.

As crianças, no processo de construção e desenvolvimento da leitura e da escrita, vão sendo capacitadas a considerar, que toda leitura tem um sentido, ou seja, não apenas ler, mas entender o que se leu, é um dos objetivos de

aprendizagem, procurando envolver atividades significativas, que levem o aluno à reflexão de ideias. Esse processo contribuirá para que, no momento da leitura e da escrita, a capacidade de decodificar, interpretar, refletir seja desenvolvida, ao longo do que está sendo lido, realizando questionamentos e tirando conclusões. A criança em seu desenvolvimento escolar adquire maturidade cognitiva, e a partir dela, outras habilidades importantes em sua vida nesta fase, como por exemplo, a noção do espaço na folha de caderno, para assim representar as letras, adequando o tamanho e a forma, na disposição correta, e para isso, necessita passar por atividades que desenvolvam os conceitos psicomotores.

Vista como um processo não linear e complexo, a leitura, conforme Soares (2008, p. 24), “é um processo abrangente e complexo; é um processo de compreensão e compreensão do mundo, e envolve a essência e as características únicas do ser humano”, e essas características têm relação direta com sua capacidade simbólica, e interação com os outros por meio da linguagem oral e escrita, processo pelo qual o indivíduo integraliza todos os seus sentidos, na vida, na família, na escola, consigo mesma.

Por conseguinte, o trabalho com a alfabetização, ou a aquisição da leitura e da escrita, passa a ser visto, não apenas como um ato de fornecer aos alunos habilidades de decodificar letras e símbolos que, por sua vez, parecem ser abstratos, “mas também como uma ferramenta para que eles entendam e intervenham na realidade”. (CAVACANTE, 2006, p. 163). Ainda como retrata Rodrigues (1998, p.45), “[...] a alfabetização deve ser a tarefa mais competente da escola”, e para isso o trabalho do professor em sala de aula, na sua prática, deve estar focado sempre no conhecimento que o aluno já traz consigo, a bagagem de mundo, suas vivências e experiências, para a partir daí, apresentar a sistematização da escrita, e as convenções pertinentes ao processo de aquisição da linguagem escrita, propiciando assim, que esses alunos tenham acesso ao conhecimento científico.

É através da reflexão de práticas pedagógicas que talvez se possam assinalar caminhos deste novo desafio, que é o alfabetizar e letrar, aspectos estes tão fundamentais, que subsistem para além do conhecimento de como funciona o sistema da escrita, incluindo a prática social do letramento, uma vez que, a obtenção da leitura e da escrita, objetiva a alfabetização. Já o letramento ocupa-se e enfoca questões históricas da sociedade. (TFOUNI, 1995). O conceito atual de

alfabetização ajuda a eliminar completamente a prática mecânica do ensino e a repensar a particularidade deste processo. Na contradição dessa revolução conceitual, o desafio que os professores enfrentam é: a alfabetizar e letrar.

Em conformidade a essas práticas, em relação à alfabetização e ao letramento, Kleiman (2005, p.34) explica que não é um método de ensino apenas que fará a diferença, mas a diversidade de métodos e tentativas que podem ajudar os alunos a mergulharem no mundo da escrita. A autora também nos alerta que a definição de alfabetização pode gerar confusão e mal-entendidos. A alfabetização não ocorre apenas nas escolas, mas também fora delas. Além disso, os objetivos são diferentes. Na escola, a alfabetização visa cultivar habilidades e aptidões que podem ou não ser relevantes para os alunos. A alfabetização fora da escola, por sua vez, tem um objetivo social, relacionado à participação na educação. Também é importante destacar que a participação da família no processo de alfabetização da criança desempenha um importante papel, pois essa participação estimula o desenvolvimento cognitivo das crianças.

Portanto, para que haja sucesso em cada etapa desse desenvolvimento, os estímulos precisam ser dados não apenas na escola, mas também no ambiente familiar, que desempenha um papel fundamental em toda a caminhada escolar da criança, fazendo com que seu crescimento e amadurecimento cognitivo avancem para as fases seguintes, auxiliando na fixação de atividades e demais representações de saberes e conhecimentos que são incutidos por estes estímulos. Na realidade da prática escolar, verifica-se que há uma grande diferença de crianças que são incentivadas e acompanhadas pelas famílias, em comparação com aquelas que não recebem apoio em casa, diversificando assim, os níveis de aprendizagem em que cada criança se encontra, exigindo desta forma, estratégias e metodologias de ensino, para tornar a prática eficiente para todos os alunos. (MEDINA-PAPST; MARQUES, 2010).

Para Weisz (2002), crianças de grupos de baixa renda apresentam desvantagens no aprendizado da leitura e da escrita porque geralmente não conseguem ingressar no ambiente de alfabetização, o que é diferente de crianças que vivem em um ambiente estimulante e rico relacionado à alfabetização e ao letramento.

Certamente, pode-se perceber que a criança que passa por um número maior de experiências e estímulos, em diferentes níveis, possui maior capacidade de

aprender e se adaptar aos conteúdos e ao desenvolvimento das habilidades concernentes ao seu ciclo de aprendizagem, levando em conta a inclusão e a legitimidade da educação, integrando e articulando os objetos e os objetivos do conhecimento.

Quando a criança adquire as habilidades da leitura e da escrita, é inserida no mundo e na sociedade, uma vez que a aquisição e desenvolvimento da escrita não são produtos escolares em si apenas, mas também são considerados como objetos culturais, produtos de um esforço coletivo da humanidade, em cada momento de seu desenvolvimento, e ao longo de sua vida “imersa em um mundo onde há a presença de sistemas simbólicos socialmente elaborados, a criança procura compreender a natureza destas marcas especiais”. (FERREIRO, 1995, p.43).

Sendo assim, a leitura e a escrita nas escolas são tratadas como a parte e a forma mais importante da linguagem nesta fase da criança. A partir delas, as estruturas de organização, e de socialização começam a fazer sentido. Para Ferreiro e Teberosky (1999), que retratam em sua pesquisa sobre alfabetização a forma como as crianças compreendem o processo de aquisição da leitura e da escrita, a ideia é de que as crianças pensam, elas escrevem, e assim organizam seu conceito de escrita. (MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO-MEC, 2001).

Entendidas como práticas essenciais para o desenvolvimento da criança, as habilidades de leitura e escrita nos processos de alfabetização e letramento, diante das considerações tecidas nesta seção, devem ser trabalhadas numa perspectiva social. Não há para isso um método ou receita única e certa, cabe ao professor, no exercício de sua prática, entender e adaptar o método que melhor se adapta ao seu aluno e à sua realidade. Métodos, entendidos como conjunto de procedimentos (SOARES, 2016), historicamente, orienta o processo de ensino aprendizagem.

2.1.1 Os Metodos De Alfabetização

Nesta seção, dando continuidade às discussões trazidas sobre as habilidades de leitura e escrita nos processos de alfabetização e letramento, são abordados os princípios e teorias adotados em relação aos métodos de alfabetização. O ensino que é realizado em sala de aula é, por sua vez, dirigido pelo educador, que busca

encaminhamentos metodológicos, fundamentados em abordagens teóricas e em sua experiência, pela qual se constrói a maneira de ensinar. Os métodos, por essa compreensão, orientam e medeiam o desenvolvimento da aprendizagem.

É inegável que na prática docente, todo professor necessita de um método de ensino, mas não há necessidade de transformar toda novidade científica em método, como afirma Kleiman (2005), pois o professor deve acreditar em seu próprio potencial e conhecimento.

Ao discorrer sobre, Soares (2008) salienta que a alfabetização precisa ser vista como método e não como um método de alfabetização em específico, por isso, está ligada a vários procedimentos que são utilizados para orientar e encaminhar o processo de aquisição da leitura e da escrita. Para tanto, não existe a necessidade de se constituir um método específico para de fato alfabetizar, e sim, adequar e planejar os conhecimentos que tragam o ressignificar do trabalho com a leitura e a escrita, de tal maneira que estes não sejam um fim em si próprio. Nessa perspectiva, em se tratando de métodos, a autora define como: “um conjunto de procedimentos que fundamentados em teorias e princípios, orientam a aprendizagem inicial da leitura e da escrita”. (SOARES, 2017, p. 16).

Para a autora, os métodos de alfabetização mais antigos baseavam-se principalmente em um material didático, chamados de cartilha de alfabetização, com conteúdo e metodologia tradicional empregada nesse material. Em todas essas cartilhas, havia textos repetitivos que davam o suporte para o educador ensinar seus alunos e promover o contato com o mundo da leitura e da escrita. Este método, denominado como sintético, trabalhava a soletração, silábico e fônico. Para a autora, a forma de soletração utilizava-se de cartas ou cartinhas “que eram pequenos livros, num total de nove, com o abecedário, o silabário e rudimentos do catecismo”. (SOARES, 2017.p.17).

Para o aprendizado das crianças, era empregada a memorização direta do que continham estes livros, com textos limitados para aquela série, sendo permitida a leitura de outros textos apenas na série seguinte. Mesmo a criança sabendo ler, praticava este trabalho repetitivo, tendo como objetivo principal o ensino e a combinação de letras e sons. Este método prezava o ensino das letras, depois a combinação das sílabas simples e, por último, as complexas, e o conteúdo era organizado em pequenas partes, de forma mecânica.

Por outro lado, na forma de alfabetizar pelo método silábico, o trabalho consistia em apresentar as sílabas, também chamadas de famílias silábicas, estudando e memorizando, para depois formar palavras. Para Soares (2008), tanto o método sintético como o silábico efetivam a codificação e a decodificação das palavras.

No trabalho com o método fônico, o educador trabalha para ensinar a sonoridade da língua, através de palavras curtas e fáceis, para, na sequência, apresentar palavras com maior dificuldade, sendo que a finalidade é ensinar a decodificar sons da língua na leitura e codificá-los na escrita. (CARVALHO, 2003, p.24). Neste método, Barbosa ressalta que, “uma letra pode ter vários sons e um fonema pode ter várias grafias”. (1994, p. 48).

Os métodos acima mencionados representam um estágio inicial na história dos métodos de alfabetização e são considerados sintéticos pela característica que apresentam, trabalhando com as unidades menores, como as letras e os sons para, em seguida, formar palavras. A alfabetização era dada a partir das letras do alfabeto, por meio da memorização destas e soletração, associando a sonoridade com a grafia. Partia-se de uma unidade menor, o som/fonema, para unidades maiores como sílabas e a junção destas em palavras, frases e textos, sucessivamente.

Os avanços nos métodos de Alfabetização e Letramento começam a partir de algumas críticas feitas aos métodos anteriores. Muitas pesquisas na área da psicologia buscaram aprimorar esses métodos e descobriram que a criança aprendia através da observação global, compreendendo primeiramente imagens, textos e palavras e, por conseguinte, identificaria as partes menores. Passa-se, assim, ao chamado método analítico, respaldado na ideia de que as crianças precisavam iniciar seus estudos com palavras significativas, com diversos formatos, como frases, pequenos textos. Num entendimento contrário ao que se preconizava nos métodos sintéticos, nos métodos analíticos se defendia a ideia de partir de unidades maiores (global) para unidades menores (sons e sílabas, por exemplo), assim dando sentido ao que a criança aprende.

Somente após conhecer algumas palavras, a criança passaria a escrever frases e depois textos, sendo o objetivo principal, compreender o sentido do texto, e não o som das palavras. O método analítico foi aceito somente no início do século XX, quando houve as descobertas da psicologia de Gestalt. Não obstante, ainda que

com críticas ao mecanismo dos métodos anteriores, na prática se observava uma mescla entre métodos sintéticos e analíticos, dando espaço para o método analítico-sintético, que é a mistura dos dois métodos, integrando as duas maneiras de trabalhar.

Para Pereira (2000), o método analítico-sintético, trabalha explorando o todo e ao mesmo tempo as partes. O educador trabalha distintamente, partindo da palavra para frases e textos, em seguida, poderá voltar às palavras, separá-las em sílabas, ou ainda poderá trabalhar frases através de historinhas infantis, cantigas de roda, rimas. Este trabalho, com uma orientação sintético-analítica, é indicado para crianças que vêm para a escola pouco estimuladas em casa, ou ainda com dificuldades na aprendizagem, conferindo uma maior autonomia para a criança, encorajando-a a formular frases, vocábulos e até mesmo historinhas.

Dessas ideias e discussões iniciais e, após as pesquisas e experiências, surgem outras maneiras de trabalhar a alfabetização, entre elas, o método global, o método dos contos, e o método natural de Freinet, com base na linguística e psicolinguística.

O método de Contos utilizava-se de histórias infantis, com a apresentação do texto, e depois trabalhava com frases, reconhecendo as palavras que eram memorizadas e repetidas, para depois fazer a divisão silábica e a composição de novas palavras. Já o método global, era desenvolvido a partir de um tema de interesse da criança. Para Carvalho “O aluno reconhecia a forma, o desenho total, a imagem gráfica da frase. Em seguida, aprendia a distinguir as palavras, por meio da observação de semelhanças e diferenças entre elas; em seguida as sílabas, depois as letras.” (2003, p. 35-36).

Por sua vez, o método natural de Célestin Freinet criou uma série de atividades, tais como: a aula passeio, o jornal escolar, a correspondência interescolar, a reunião de cooperativa e o livro da vida. Desta forma, a alfabetização acontecia de forma natural, instigando os alunos a lerem e a escreverem.

No Brasil, foram muitas as tentativas para melhorar e aprimorar as formas de ensinar a ler e a escrever, e por isso, muitos destes métodos aqui explorados foram utilizados e testados, institucionalizando o ensino, fundamentado na escola obrigatória, leiga e gratuita.

Esses métodos caracterizaram as técnicas de ensino dentro da prática educacional, organizando o ensino de forma sistemática. Neste ponto de vista, passamos a conhecer a seguir um pouco sobre esses métodos.

2.1.2 Panorâmica Educacional Dos Métodos De Alfabetização No Brasil

Encontra-se nesta seção, um pouco da história da alfabetização no Brasil, e quais métodos que foram utilizados em épocas anteriores, bem como aqueles que ainda predominam em nosso país. Levamos em conta, que o Brasil, passou por grandes evoluções dentro da metodologia de ensino, no que se refere ao ensino básico, (hoje descrito como Ensino Fundamental I, abrangendo as turmas de 1º ao 3º ano).

Em cada método, há uma tentativa de ajustar ou adequar as práticas de ensino, de forma a serem o mais condizente possível com a realidade social da época e eficazes na proposta de alfabetização. No resgate da história da educação, percebe-se que o ensino público ofertado hoje, na forma como se configura, foi uma grande conquista, principalmente nos aspectos que envolvem o acesso à educação e consequentemente ao aprendizado da leitura e da escrita, diminuindo consideravelmente os níveis de analfabetismo.

Porém, nesse processo histórico, os métodos de ensino sempre foram questionados quanto a sua real eficácia, ora por serem tradicionais demais, ora por serem peças soltas no ensino. Na sequência, veremos exemplos de como cada método era trabalhado em sua prática.

Ao longo da história educacional no Brasil, segundo Mortatti (2006), surgem embates que divergem quanto ao método mais adequado a ser adotado nas práticas de alfabetização em contextos escolares. Em meio a todas as discussões e experiências na busca por uma metodologia que fosse adequada para o ensino da leitura e da escrita surgem, os já discutidos métodos de ensino: os sintéticos, os analíticos (globais), e o analítico-sintético. Com isso, na prática em sala de aula, professores passam a adotar por muitas vezes uma metodologia que não necessariamente engloba um único método, ou seja, de forma distinta, esses métodos são trabalhados, da sílaba ao conto, diferenciando as técnicas de ensino, e um vai tomando forma à medida que o outro sucumbe, sempre que novas ideias e teorias surgem, em meio a preocupações emergentes de solucionar os problemas existentes.

Desde a década de 1890, marcada como um período de transformações na sociedade, após a Proclamação da República, o Brasil passa a ter significativas mudanças no cenário educacional, dando os primeiros passos para a garantia do ensino, até então privilégio de poucos. Isso se concretiza mais efetivamente com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases (1996), que passou a nortear o sistema educacional brasileiro. Nas décadas que seguem, foram muitas as tentativas de aprimorar o ensino, buscando para isso embasamento em diferentes métodos de alfabetização. Prevalcia, num primeiro momento, a alfabetização baseada em cartilhas, as quais, por muito tempo, foram utilizadas nas escolas, retratando um bom período da história educacional, marcando gerações. Nessa trajetória, muitos outros métodos foram testados, desde os mais tradicionais, até a mudança mais radical trazida pelo método construtivista. Para Mortatti (2006), a autora descreve esses momentos na história da alfabetização no Brasil, iniciados pela metodização, que teve início em 1876 a 1890, e que era organizada pelas “aulas régias”, mas já ao final do séc. XIX. Depois disso, um marco na história brasileira acontece, a escola é institucionalizada, pública, obrigatória e gratuita, levando a educação a um rumo diferente.

Ser alfabetizado ou saber ler escrever, que até então era uma oportunidade apenas para poucos (aqueles que tinham uma posição social elevada, eram privilegiados), com as mudanças na legislação brasileira, passa a ser uma garantia a todos. A garantia do ensino gratuito inicia, assim, um novo período na história da alfabetização, “a aprendizagem da leitura e da escrita, restrita para poucos e assistida no âmbito privado do lar, nesse período, torna-se fundamento para uma educação para todos, de forma gratuita, obrigatória e leiga” (MORTATTI, 2006, p. 2 e 3).

A partir deste momento, o ensino começa a tomar forma de escola pública, passando pelo uso de cartilhas, cópias, ortografias, embasando este material no conhecido método sintético, e “é tratado como uma questão de ordem didática, subordinada às questões de ordem linguísticas” (MORTATTI, 2006, p.6)”. Por este método, se enfatizava a leitura e, só depois, se introduzia a cópia de documentos manuscritos.

[...] métodos de marcha sintética (da ‘parte’ para o ‘todo’): da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes as letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas. Sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Quanto à escrita, esta se restringia à caligrafia e ortografia, e seu ensino, a cópias, ditados e formação de frases, enfatizando o desenho correto das letras (MORTATTI, p. 2006, 4).

Com o passar do tempo, o método sintético, prevalente nos materiais de ensino no Brasil, recebeu muitas críticas, pelo fato de o ensino ser direcionado a partes isoladas, sem um significado ou um contexto, e nem mesmo uma compreensão ou análise interpretativa, trazendo prejuízo na compreensão e produção de textos. Porém, ao mesmo tempo, os alunos que passavam a ser alfabetizados por esse método adquiriam a percepção de uma ótima ortografia, pelas repetições que passavam a fazer. Nas figuras 1 e 2, representadas na sequência, ilustra-se um exemplo da forma como eram organizadas as cartilhas.

Figura 1 - Exemplo de organização das cartilhas de ensino

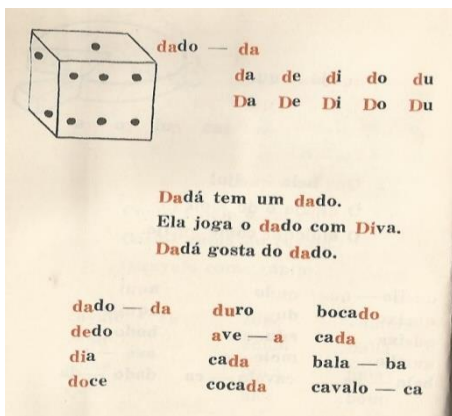


Figura 2 - Exemplo de organização das cartilhas de ensino



Fonte: pedagogiaoapedaleta.com.br

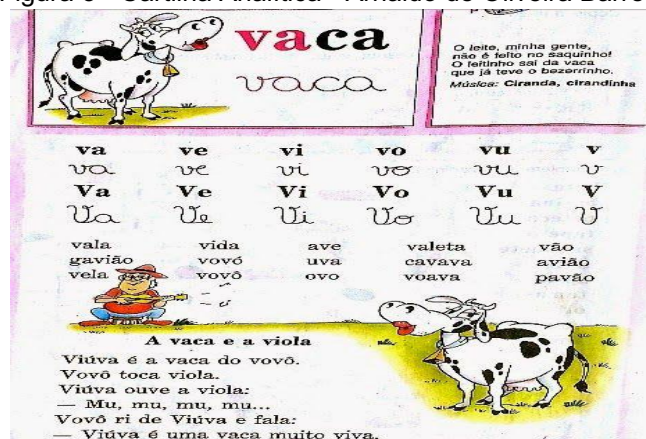
Aqui o ensino baseava-se na historieta e com ela eram associadas as famílias silábicas, partindo do nome das letras, até a silabação. Depois de reunir as letras e seus respectivos sons, ensinava-se a ler a palavra formada com essas letras e, por fim, introduziam-se pequenas frases, com o intuito de formar o pequeno texto, repetindo as sílabas. Com o passar do tempo, esse método de repetição foi visto como algo muito mecânico e havia a necessidade de reformular as técnicas de ensino. Portanto, a alfabetização no Brasil passou a ser trabalhada pelo método seguinte, ocorrendo a institucionalização do método analítico que, de forma contrária ao método sintético, defendia o ensino do “todo para as partes”.

Também surge no período, o uso do termo “alfabetização” que iniciou em 1890, com a nova reforma da educação pública, sendo que o ensino da leitura e da escrita fica sendo “uma questão de ordem didática subordinada às questões de ordem psicológica da criança” (MORTATTI, 2006, p.06).

As disputas ocorridas nesse 2º momento fundam uma nova tradição: no ensino da leitura envolve enfaticamente questões didáticas, ou seja, o como ensinar, a partir da definição das habilidades visuais, auditivas e motoras da criança a quem ensinar; o ensino da leitura e escrita é tratado, então, como uma questão de ordem didática subordinada as questões de ordem psicológica da criança (MORTATTI, p. 2006, 7).

Nesse momento, as questões didáticas estão sendo debatidas, procurando-se com isso, estabelecer novas práticas de ensino. Surge, a partir deste momento, a cartilha analítica, na qual, as habilidades da criança são levadas em conta, e as atividades são desenvolvidas com base em um ensino mais significativo, trabalhando a criança e suas características visuais, auditivas e motoras, alfabetizando agora com sílabas, e palavras, indo na contramão do método anterior. Na figura 03, representa-se a cartilha analítica, utilizada na alfabetização, com um método totalmente diferente da cartilha anterior, embasada pelo método sintético.

Figura 3 - Cartilha Analítica - Arnaldo de Oliveira Barreto



Fonte: pedagogiaoapedaleta.com

Nessa cartilha, o ensino introduz algumas informações sobre as ilustrações, trazendo um referencial significativo para a criança, como, por exemplo, de onde vem o leite?, e ainda compõe essa atividade uma cantiga de roda, que considera-se uma atividade lúdica, diferenciando-se do tradicional ensino mecânico anteriormente utilizado.

Sendo assim, nestes embates sobre qual seria o método mais eficaz na alfabetização, segundo Braslavsky (1971), esse ensino perdura até meados de 1920, sendo direcionado por princípios didáticos, em uma nova concepção do caráter da criança, adaptando o ensino da leitura para as práticas dos educadores. A partir de

1920, com essas disputas entre sintético e analítico, surge o método misto que consistia, em termos, na sistematização destes dois métodos anteriores.

Essa tendência de relativização da importância do método decorreu especialmente da disseminação, repercussão e institucionalização das então novas e revolucionárias bases psicológicas da alfabetização contidas no livro Testes ABC para a verificação a maturidade necessária ao aprendizado da leitura e da escrita (1934), escrito por M. B. Lourenço Filho. (MORTATTI, 2006. p. 7).

Para todo o ensino, neste momento, as cartilhas, passam a ser reescritas e planejadas, com base nestes dois métodos, observando e submetendo o ensino diretamente ao nível de maturidade da criança; porém, a escrita ainda era vista enquanto habilidade de caligrafia e ortografia, sendo ensinada juntamente com a leitura. Para Maciel (2010), os exercícios propostos eram de discriminação, coordenação viso- motora, e auditivo-motora, sendo que essa metodologia de ensino percorre até o final da década de 1970. Sendo assim, a “Nova Cartilha”, buscava conciliar os dois métodos de alfabetização, ou seja, o moderno e o antigo, como mostra a Figura 4.

Figura 4 - Nova Cartilha Analítico-Sintética - Mariano de Oliveira.

The image displays two pages from a children's educational book. The left page features illustrations of airplanes and a short story about a boy named João who lost his airplane. Below the story is a list of words with their corresponding plural forms, such as 'limão' and 'limões'. At the bottom, there is a drawing of a boy and a speech bubble for a writing exercise. The right page contains several numbered activities: 9. Drawing a teapot and a cup; 10. Completing a drawing of an egg; 11. Circling four-legged animals and marking two-legged ones; 12. A cat jumping over a zigzag line to catch a mouse.

Fonte: pedagogiaoapedaleta.com.br

Na Nova Cartilha, explorava-se além do texto e das famílias silábicas. Nestas atividades eram trabalhadas a interpretação, a gramática, a coordenação motora, e

ainda alguns conteúdos de forma interdisciplinar. Esses dois métodos juntos procuravam estabelecer um novo conceito de alfabetizar, com atividades mais significativas, incentivando o aluno a pensar e a desenvolver as habilidades de leitura e escrita.

A partir de 1980, com a publicação da obra de Emilia Ferreiro E Ana Teberosky, intitulada *Psicogênese da Língua Escrita* (1999), passam a se propor novos caminhos para a alfabetização, revolucionando os métodos até então usados no Brasil. Houve uma desmetodização do ensino e os problemas com o analfabetismo, atribuídos à forma de alfabetizar ou ao método de alfabetização, pareciam estar superados, na medida em que se passava de uma linha de ação, até então na direção do “como se ensina”, para uma linha voltada ao “como se aprende”, dentro das concepções e características da Teoria Construtivista.

O construtivismo constitui-se num ideário epistemológico, psicológico e pedagógico, fortemente difundido no interior das práticas e reflexões educacionais. [...] não podemos negar a existência dessa corrente, pelo simples fato do grande número de publicações de autores auto definidos como construtivistas. (ROSA, 2015, p. 7).

A teoria Construtivista foi bem aceita e difundida em rede nacional, institucionalizada pelo MEC (Ministério da Educação) e, por esse motivo, são fundamentados na concepção Construtivista documentos norteadores da educação brasileira como os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), que nortearam o método de ensino na década de 1980.

O Construtivismo busca em suas práticas reflexões acerca do ensino, desconstruindo os métodos de ensino anteriores. Não obstante, este método mais adiante fracassa por razões de a alfabetização, ou o desenvolvimento da leitura e escrita, serem atividades que necessitariam de um trabalho mais sistemático. Isto é, diferente de falar, andar, por exemplo, habilidades desenvolvidas de forma natural, ler e escrever são habilidades que não se aprendem naturalmente, mas precisam ser ensinadas e demonstradas pelo código escrito e falado. Ou seja, utilizando-se das técnicas de ensino explícitas.

Nesse sentido, houve a busca com urgência em retomar os caminhos para uma alfabetização eficaz, surgem. Na década de 1990, outras pesquisas se voltaram para o método fônico, retomando ideias dos métodos anteriores. Esta metodologia era a que mais se aproximava do trabalho com a Consciência Fonológica.

Atualmente o ensino público brasileiro segue os documentos da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e ainda O PNE (Plano Nacional de Educação). Nestes documentos houve significativas mudanças, trazendo para cada Estado e Município a autonomia para a elaboração e efetivação das diretrizes curriculares, chamadas PPC (Proposta Pedagógica Curricular).

No PPC, cada Secretaria, Municipal ou Estadual, define o conjunto progressivo de aprendizagens essenciais, de acordo com a realidade local (do seu município) ou do estadual (do estado), incluindo ou excluindo conteúdos que podem ser significativos ou não para os alunos de educação infantil, ensino fundamental 1 e 2, até o ensino médio, levando os alunos a desenvolver ao longo das etapas e modalidades as competências necessárias asseguradas pelo PNE, que por sua vez, aplica-se exclusivamente aos princípios éticos, visando a formação humana integral. Essa autonomia tange não somente à classificação da grade curricular dos estados e municípios, mas ainda, aos métodos e técnicas de ensino que são utilizados nos contextos educacionais, visando superar fragmentações no ensino público, garantindo aos estudantes o desenvolvimento das competências previstas por esses documentos norteadores. O documento não descreve métodos, ou condutas metodológicas indicadas ao professor, porém sugere que se adapte segundo a realidade de cada âmbito escolar, considerando as características de cada instituição de ensino.

2.1.3 Os Níveis De Desenvolvimento Da Escrita

Nesta seção, são apresentados os conceitos e teorias sobre os níveis de desenvolvimento da escrita, dentro dos processos de alfabetização. A aquisição da leitura e da escrita passa, segundo FERREIRO; TEBEROSKY (1999), por níveis, de acordo com a etapa em que a criança se encontra no processo de desenvolvimento destas habilidades, desde os primeiros momentos em que começa a “imitar” a escrita. A partir de pesquisa experimental, realizada com crianças, idade entre 4 e 6 anos, as autoras definiram os quatro níveis, classificados como: pré-silábico, silábico alfabético, alfabético e alfabético ortográfico. Estes níveis são descritos na obra *Psicogênese da Língua Escrita* ([1985], 1999, p. 193 – 221).

Os níveis 1 e 2 são conhecidos como a hipótese pré-silábica, caracterizando-se como o momento em que a criança pensa que a escrita representa o objeto a que se refere. Nessa fase, a criança pode escrever uma letra para cada palavra, ou

ainda, pode escrever sem controle de quantidade, limitando-se ao tamanho do papel, pois “ainda não faz relação entre fala e a escrita, ou seja, a criança não compreendeu a relação entre o registro gráfico e o aspecto sonoro da fala.” (AZENHA, 1995, p. 62).

Ferreiro e Teberosky (1999) afirmam que no nível 1, ou escrita indiferenciada, a criança produz garatujas e pode fazer grafismos separados, imitando a letra imprensa, ou, linhas curvas imitando letra cursiva. Ou seja, “escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica da mesma”. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 193). O significado da escrita varia da intenção da criança, uma vez que são todas as escritas parecidas.

Nesse processo, a criança passa por um período de imitação, atribuindo sentido e significado para cada rabisco, linha, ou símbolo que retrata no papel, “podendo atribuir novos significados ao mesmo grafismo, ou o mesmo significado para o grupo de palavras diferentes, pode também utilizar diferentes tamanhos de grafismos para os diferentes objetos”. (AZENHA, 1995, p.63).

Para Ferreiro (2010), em sua obra “Reflexões sobre Alfabetização”, a criança quando inicia a fase escolar traz consigo conhecimentos como interpretação do mundo em que vive, e sua forma de pensar. Mesmo não sabendo ler e escrever demonstra suas habilidades, representando suas ideias através de desenhos, linhas e curvas, desta forma, inserindo-se no processo de alfabetização.

Passando esse primeiro momento, a criança entra no nível 2, onde faz a diferenciação na escrita. Nesse nível, a criança passa a acreditar que “quando lê coisas que são distintas, também atribui significados distintos para cada caso e deve haver uma diferença objetiva nas escritas”. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 202). Para as autoras, diferente do nível 1, a criança já faz nesse nível tentativas para diferenciar um grafismo do outro, cuja forma é mais parecida com as letras, exige um número mínimo de letras (entre duas a quatro) e variedade de caracteres. Nesta fase, a criança pode usar ou não o mesmo repertório de letras, mas a ordem deve variar de uma escrita para a outra, de forma que fique diferente uma escrita da outra; a criança pode ainda, neste nível, utilizar apenas as letras do seu nome devido à familiaridade e as formas fixas.

Para Moraes (2012), nos níveis 1 e 2 do desenvolvimento e da aquisição da leitura e da escrita, a criança ainda não possui maturidade para entender que existe correspondência entre a grafia e a sonoridade, portanto, não faz uso dela nestas

fases, apenas faz recortes ou letras do seu nome. Entretanto, para a autora, “o bonito ao enveredarmos por esse território antes desconhecido, é desvendarmos que, sim, ‘há muita vida’, há muito trabalho cognitivo no período pré-silábico”. (MORAIS, 2012, p. 54).

Para Azenha (1995), o nível 3, que é chamado hipótese silábica, tem como aspectos significativos na criança o fato de ela estabelecer sentido do som (a sonoridade) com o contexto gráfico das palavras. Sendo essa a característica determinante neste nível. Para o autor, esse nível representa um fato importante na mudança do rumo da aprendizagem e do processo evolutivo da criança, uma vez que ela avança em uma proporção bem maior em relação aos níveis anteriores, por isso esta mudança é qualitativa.

Nesse sentido, Ferreiro e Teberosky (1999, p. 229) esclarecem que:

A mudança qualitativa consiste em que: a) se supera a etapa de uma correspondência global entre forma escrita e a expressão oral atribuída, para passar a uma correspondência entre partes do texto (cada letra) e partes da expressão oral (recorte silábico do nome), b) pela primeira vez a criança trabalha claramente com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala.

Desta forma, a criança escreve as letras sem valor sonoro convencional, sendo que cada sílaba pode corresponder a uma letra, ou também pode ser ainda com o valor sonoro convencional, representando da mesma forma, uma sílaba por letra. Neste caso, as autoras retratam que os alunos não repetem uma mesma letra ao lado da outra, e para resolver seu problema, substituem por qualquer outra letra, ou só com vogais, ou só com consoantes, ou as duas. Para Azenha (1995), em alguns momentos, as crianças podem encontrar dificuldades para escrever palavras com uma ou duas sílabas, porque pensam que não existem palavras com tão poucas letras, então incluem outras letras aleatórias, resultando assim em um conflito cognitivo:

O conflito cognitivo gerado e a consciência desta contradição que a criança enfrenta quando realiza a leitura de sua produção, costumeiramente produz um visível desconforto... É frequente a criança utilizar-se de letras não interpretadas (no interior da palavra), cuja função é apenas a de preencher a quantidade considerada como mínima para a escrita. Outra forma momentânea de negociar o conflito é deixar letras que sobram. (AZENHA, 1995, p. 75).

Este conflito desaparece quando a criança alcança um nível maior de amadurecimento cognitivo, de acordo com suas experiências e aprendizagens. Quando a criança atinge o nível 4, segundo as autoras Ferreiro e Teberosky (1999), na passagem da hipótese silábica para a alfabética ou hipótese silábico alfabética, a criança escreve uma letra para cada sílaba e, em outro momento, consegue escrever a sílaba completa. Como afirmam as autoras,

A criança 'abandona' a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá 'mais além' da sílaba, pelo conflito entre a hipótese e a exigência de quantidade mínima de letras (ambas as exigências puramente internas, no sentido de serem hipóteses originais da criança) e o conflito entre as formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas em termos de hipótese silábica (conflito entre a exigência interna e uma realidade exterior ao próprio sujeito). (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 214).

Azenha (1995, p. 82) ressalta que, “ao invés de enxergar como uma criança, que ‘com as letras’, adquire o conhecimento dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita, e conduz à observação literalmente oposta, havendo assim, progresso na compreensão do sistema da escrita”. Para Morais (2012, p. 62), a hipótese silábico-alfabética proclama:

[...] a descoberta de uma mudança radical na questão como. A criança que já descobriu o que a escrita alfabética nota (a pauta sonora, ou seja, as partes orais das palavras que falamos), em lugar de achar que se escreve colocando uma letra para cada sílaba, descobre que é preciso ‘por mais letras’. Para isso, ela necessita refletir mais detidamente, sobre o interior das sílabas orais de modo a buscar notar os pequenos sons que as formam em lugar de colocar uma única letra para cada sílaba.

Este processo vai progredindo até que a criança atinja o próximo momento que é o nível 5, da escrita alfabética. Nesta fase, a criança compreende o sistema alfabético da escrita, e já passou por muitas experiências conceituais. Porém, como advertem Ferreiro e Teberosky (1999), neste momento, a criança ainda necessita adquirir conhecimento sobre a ortografia e a gramática, que é trabalhada ao longo de toda a vida escolar.

De acordo com Morais (2012, p. 64).

Ao atingir essa fase final do processo de apropriação da escrita alfabética, as crianças resolvem as questões o que e como da forma como nós, adultos bem alfabetizados e usuários do português: colocando, na maioria dos casos, uma letra para cada fonema que pronunciamos. Assim, como nós, as crianças o fazem, mesmo sem conseguir verbalizar/explicar essa maravilha que descobriram. Mas diferente de nós elas cometem erros.

Sendo assim, o educador necessita trabalhar inúmeras atividades para que a criança compreenda que a escrita não representa propriamente a transcrição da fala, mas que há distintos conceitos para cada caso, habilidades que vai adquirindo no decorrer de sua escolaridade.

Nesse sentido, Soares (2004) enfatiza que, compreender a escrita alfabética não garante a possibilidade dos alunos produzirem, interpretarem e se localizarem nos textos. Para que esta habilidade seja adquirida, diferentes gêneros textuais precisam ser trabalhados de forma significativa a chegar à compreensão de que a leitura e a escrita são práticas usadas socialmente, fazendo o elo entre o pensamento e a escrita. Ainda para a autora, o ideal é alfabetizar em contextos de letramento, ou seja, “ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se torne, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado” (SOARES, 2004, p. 47).

Este trabalho que envolve a leitura, a interpretação textual e a produção textual, são atividades essenciais na formação de pessoas letradas, e esse processo acontece na escola, com contextos e usos de diferentes formas e gêneros da linguagem, uma vez que, “é preciso ler e produzir textos diferentes para atender a finalidades diferenciadas, a fim de que superemos o ler e a escrever para apenas aprender a ler e a escrever”. (ALBUQUERQUE, 2007, p. 20). Para tanto, vale ressaltar que a codificação e a decodificação nesta fase também desenvolvem um papel importante para a criança ser alfabetizada, mas que o educador necessita, paralelamente a estes conceitos, buscar desenvolver nos alunos o senso crítico, da interpretação, da oralidade e da leitura de mundo (cf. Seção 2.1, onde estas questões foram abordadas).

Valendo-se disso, todo o planejamento e a organização de atividades na alfabetização devem ser pensados com objetivos que visem fazer com que o aluno se torne um ser crítico, pensante e atuante sobre sua realidade. Desta forma, o educador, “deve ter explicitamente claro quais são os conteúdos que almeja que o aluno aprenda para ter capacidade de organizar suas estratégias com a finalidade de contribuir com o processo de aprendizagem dos seus alunos”. (MENDONÇA, 2011, p.54).

3 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Neste capítulo, descrevem-se os conceitos sobre a Consciência Fonológica e o entendimento sobre a capacidade de manipulação e reflexão das unidades sonoras, e ainda, acerca de como são divididos os componentes de nossa língua, bem como, os níveis e as habilidades que são desenvolvidas através destas habilidades. Inicia-se o capítulo retomando as questões relacionadas ao método fônico, apresentada nos métodos de alfabetização, por ser este método o que mais se aproximou das práticas de desenvolvimento das habilidades sonoras, trazendo a relação som e grafia. Nesta discussão objetiva-se também mostrar os avanços da Consciência Fonológica em relação ao método fônico, no entendimento de que este, para além da correspondência som e grafia, provê que a criança possa manipular as unidades menores da língua, nos seus diferentes níveis.

3.1 CONTRIBUIÇÕES DO MÉTODO FÔNICO: UMA REVISÃO

O método fônico, ou fonético, enfatiza em seu ensino o som dos grafemas do alfabeto, inicialmente com letras simples, como vogais e depois as consoantes, que serão apresentadas posteriormente com as sílabas simples e complexas. Esse conhecimento dos sons e suas combinações ajudam a criança compreender a leitura e escrita, fazendo as correspondências grafofonêmicas; não obstante, ainda é importante nesse processo o desenvolvimento das habilidades e reflexões sobre os sons, desenvolvidos de forma, mas abrangente pelo trabalho com a Consciência Fonológica.

No método fônico, amplamente utilizado nas práticas de alfabetização, a criança inicia o reconhecimento das letras do alfabeto e a correspondência entre os sons. Ao fazer as junções das sílabas e ao reconhecer as aliterações, as rimas, que correspondem a regras desta relação fonológica, trazendo o sentido das palavras, entende-se que a criança está construindo a aprendizagem por etapas. A partir deste momento, as habilidades verbais e gramaticais também estão sendo alinhadas, e o uso da linguagem fica cada vez mais adequado, uma vez que a associação entre grafia e som, proporciona que a criança possa formar as palavras, usando-as em seus contextos sociais.

A utilização do método fônico, para Capovilla (2004), contribui muito na aquisição e desenvolvimento da Consciência Fonológica, levando a construção da alfabetização, e neste caso se destaca por mediar a aprendizagem. Sendo assim, um dos métodos que se aproxima dos estudos utilizados na construção da Consciência Fonológica, proposta a que se atem este estudo, é o método fônico, que leva a criança a entender a relação entre fonema (som) e grafema (letra), levando-a adquirir a habilidade da leitura e da escrita. Neste caso, Capovilla & Capovilla (2004) dizem:

O método fônico constrói, de maneira lúdica e sistemática, a competência e a sensação segura de competência, o prazer da maestria do processo de leitura e das descobertas do fascinante mundo que ela revela. Isto resulta do respeito pelas etapas e ritmo de desenvolvimento das complexas estruturas e processos de aprendizagem de leitura e escrita pela criança em alfabetização. A criança tem direito às condições necessárias para que possa aprender de verdade. O método fônico restaura à criança o direito a essa aprendizagem competente e o prazer da maestria e das descobertas que ela produz. E restaura ao professor a profunda importância, dignidade e encanto de sua profissão, e o seu direito de ensinar com prazer e eficiência, de construir competências e de saber que o fez, de descortinar novos mundos com dedicação e alegria e de compartilhar com seus educandos o entusiasmo pela aventura da descoberta e do conhecimento. (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2004, p.35).

Neste sentido, o método fônico, desenvolve a capacidade de associação da letra com os sons, levando a criança a identificar unidades menores da palavra, caminho pelo qual ela passa a decodificar e a alcançar o domínio sobre o código escrito, estabelecendo a relação grafofonêmica. Desta forma, no método fônico, segundo Capovilla (2004), o estímulo da Consciência Fonológica se dá ao ensinar as correspondências existentes entre as letras e os seus respectivos sons e, neste momento, é que acontece a manipulação dos sons da fala, e ao ser aplicado, contribui para as crianças em processo de alfabetização.

O método fônico, não obstante, teve como base principal o sistema alfabético, em busca de seu domínio, e o trabalho com o som a partir deste, fazendo a correspondência escrita e som, atendo-se ao processo de decodificar ou sonorizar a escrita. Portanto, este método embora tenha se aproximado da perspectiva do trabalho com a Consciência Fonológica, não é em si suficiente, uma vez que a criança precisa desenvolver habilidades metalinguísticas, de pensar e refletir, tendo domínio dos componentes fonológicos.

Para Soares (2017), apesar de que, por um bom tempo, o sistema de escrita alfabético, representou os sons da fala, já no início dos anos de 1970, foi reconhecido que a criança precisava desenvolver habilidades sonoras e ainda da segmentação das palavras, desenvolvendo a Consciência Fonológica, compreendendo assim o princípio alfabético.

A princípio esse conceito inicial, denomina-se Consciência Linguística, com a publicação da obra *Language by Ear and by Eye* (A língua pelo ouvido e pelos olhos), dos autores James Kavanagh e Ignatius Mattingly. (SOARES, 2017, p.267). A partir deste momento, há um enfoque maior com esses elementos fonológicos e sobre a maneira como a relação fonema-grafema desenvolvia essas habilidades em crianças, nas quais, as discussões sobre a Consciência Fonológica ganhavam ampla atenção.

A caracterização conceitual de Consciência Fonológica e os níveis que envolvem a aquisição da leitura e da escrita são muito amplos e envolvem muitas habilidades que a criança possui de reflexão e manipulação. Para Freitas (2004), dentro disso, há não somente diferentes habilidades, mas diferentes níveis linguísticos e esses níveis são definidos, conforme Menezes (1999), a partir da unidade linguística a ser manipulada, ou seja, para a autora, cada unidade linguística analisada está relacionada a um nível da Consciência Fonológica, que trata da capacidade em operar sobre unidades diferentes. Dentre estes níveis, estão: a consciência no nível das sílabas, das unidades intrassilábicas e no nível dos fonemas (consciência fonêmica), estes todos desenvolvidos gradualmente pela criança dentro da Consciência Fonológica.

3.2 DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Na prática de alfabetização em sala de aula, percebe-se muitas vezes que a criança, quando começa o processo de alfabetização, já possui certo grau de conhecimento da língua e vai desenvolvendo a Consciência Linguística. Mesmo que não perceba isso, já reproduz algumas regras da gramática, que são socializadas em família. Como sugerem Barrera e Maluf (2003), de forma natural, se desenvolve e “adquire o domínio de uma série de regras gramaticais, internalizadas e utilizadas

de forma não consciente, que orientam a atividade linguística espontânea da criança, isto é, o seu desempenho linguístico” (p. 491).

A partir do momento em que a Consciência Linguística é desenvolvida, a disposição em observar as estruturas da linguagem passa a ser percebida pela criança, iniciando um processo que envolve os níveis de consciência fonológica, morfológica, sintática, semântica e pragmática. Todos estes níveis fazem parte do desenvolvimento da Consciência Linguística, ou seja, referem-se à habilidade de pensar e manipular a língua nessas unidades menores.

A parte que traz aptidão e manipulação dos morfemas, menores unidades linguísticas que possuem um significado (ROSA, 2015), é trabalhada dentro do nível da Consciência Morfológica (BECHARA, 2009). Nesse sentido, a consciência morfológica está relacionada à capacidade que a criança desenvolve sobre essas unidades menores, de sentido, de que palavras são compostas ou podem ser divididas. Segundo Mota e Silva (2007), essa aptidão ou habilidade colabora para que os alunos compreendam melhor as questões ortográficas da língua materna. As palavras faladas na língua portuguesa não são representadas apenas como letra-som, devido aos significados dos vocábulos, os morfemas, que podem ser escritos mais de uma forma.

Por conseguinte, a parte de reflexão e manipulação de elementos linguísticos que fazem parte das frases, chama-se Consciência Sintática. Para Rego e Buarque (1997, p.10), “a consciência sintática é, possivelmente, um fator importante na aquisição de aspectos da ortografia que envolve o conhecimento da classe gramatical a que uma palavra pertence”.

Já, com relação ao sentido de atribuir o significado às palavras, Carvalho (2003) conceitua como Consciência Semântica, na qual a criança entende que as palavras fazem parte da realidade em que vive, e para isso lhe atribui sentido. Por outro lado, a Consciência Pragmática se refere à aptidão que a criança tem de refletir sobre a língua em uso, nos meios de interação da linguagem humana, utilizados socialmente.

Neste trabalho em questão, enfatizamos a Consciência Fonológica, que está inserida dentre os tipos de níveis da Consciência Linguística. Segundo Carvalho (2003, p.21) a Consciência Fonológica é “a habilidade para refletir e manipular as unidades fonológicas: sílaba, fonema e rima”. Nesse sentido, o autor fala sobre os níveis em que a Consciência Fonológica está dividida: a) o nível da sensibilidade, no

qual a criança manipula as unidades fonológicas, mas não faz declarações ou justificativas sobre os usos linguísticos; b) o nível da consciência plena, em que a criança manipula, monitora e explica o porquê dos usos linguísticos. (CARVALHO, 2003, p.21).

Nessa perspectiva, Aquino (2008), a respeito da Consciência Fonológica, a define, como:

Habilidade metalinguística de tomada de consciência das características formais da linguagem. Esta habilidade compreende dois níveis: o primeiro relaciona-se à consciência de que a língua falada pode ser segmentada em unidades distintas, ou seja, a frase pode ser segmentada em palavras, em sílabas e as sílabas, em fonemas; a segunda a consciência de que essas mesmas unidades repetem-se em diferentes palavras faladas (p. 04).

A consciência Fonológica acontece, dessa forma, em níveis, que passam por diferentes momentos compreendendo a parte na qual a criança incorpora as palavras que são segmentadas em sílabas, e que estes segmentos ou unidades se repetem em outras palavras. Gough, Larson e Yopp (1995) definem que a Consciência Fonológica compreende muitas habilidades e que estas se desenvolvem com o passar do tempo, em diferentes momentos da vida escolar da criança. Para tanto, há diferentes níveis linguísticos, tais como: sílabas (po-te), unidades intrassilábicas com rimas e aliterações (pato- mato, fogo- folha) e fonemas (/p/-o/-t/-e/). Neste sentido, Alves (2009) afirma que:

Assim, o falante é capaz de refletir sobre os sons da língua de manipular, de forma controlada e deliberada, os aspectos do código linguístico, o que permite descobertas sobre a estrutura e suas relações com o funcionamento e o uso da língua. O indivíduo possui, portanto, habilidades de reflexão e manipulação do código em seus diferentes aspectos, o que caracteriza a consciência linguística. (p.32).

Neste momento de aprendizagem, a criança descobre que existem letras parecidas, mas que possuem sons diferentes, e que existem palavras com as letras iniciais iguais, mas com significados diferentes. Neste contexto, o educador pode trabalhar diversas atividades que desenvolvam essas habilidades de percepção na criança. Em resumo, podemos dizer que a Consciência Fonológica, como definem os autores (ALVES, 2009, 2012; CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2000, entre outros) consiste em perceber que as palavras podem ser segmentadas e manipuladas em unidades menores.

Essas unidades menores se desenvolvem nos três níveis da Consciência Fonológica, descritos em Alves (2012). O primeiro nível, chamado de silábico, caracteriza-se por segmentar as palavras em sílabas, sendo a criança capaz de refletir e manipular as unidades, trocando ou invertendo a ordem das sílabas, ou ainda, tirando ou acrescentando sílabas, ou, produzindo novas palavras, como nos exemplos ilustrado na Figura 05.

Figura 5 - Escrita silábica com valor sonoro

MACACO	MKO
PEDRA	PA
BOTA	OT
CAFÉ	KF

Fonte: Dossiê alfabetização e letramento no campo educacional.

Nesse nível, a produção escrita parte a princípio da oralidade, considerando o número de sílabas das palavras, em seguida reconhecendo o som da fala. As crianças neste nível evidenciam a relação oralidade/escrita, segmentando a palavra e estabelecendo a correspondência entre o som e letras. Nas palavras escritas pela criança, entende-se que a escrita supõe o número de sílabas decorrentes, faltando letras, mas que trazem o entendimento da palavra feita no nível silábico, como exemplo: MACACO- 3 SÍLABAS-(MKO).

Nesse caso, para a criança, cada letra corresponde a uma sílaba, e em sua escrita faz a correspondência daquela sílaba, sendo que sua leitura é silabada. A consciência do nível da sílaba constitui uma das primeiras habilidades da Consciência Fonológica desenvolvidas pela criança. Neste nível, com base em Freitas (2004) e Coimbra (1997), encontramos algumas características, tais como: entende que há uma relação entre a fala e a escrita, inclusive a criança memoriza algumas palavras e as escreve, pois supõe que a escrita representa a fala.

Outra indicação que demonstra que a criança se encontra no nível da sílaba, é quando identifica o número de sílabas da palavra. Essa identificação poder ser feita com uma atividade bem simples, batendo palmas, por exemplo, e ainda, quando identifica e inverte a ordem das sílabas, adiciona ou exclui sílabas, formando novas palavras, além de formar palavras que terminem ou iniciem, com a sílaba de outra palavra.

No Quadro 1, que segue, exemplificamos algumas das habilidades da Consciência Fonológica, no nível da sílaba, baseados em Freitas (2004, p.180-1).

Quadro 1 - Habilidades que a criança possui quando está no nível da sílaba

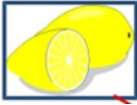

Habilidade	Palavras propostas	Resultados esperados
Contar o nº de sílabas	BO-LA-CHA	03
Inverter a ordem das sílabas na palavra.	BOLO	LOBO
Adicionar novas sílabas	CATA	CANETA
Excluir sílabas	BOCADO	BOCA
Juntar sílabas, formar novas palavras.	CA- NE-LA	CANELA
Segmentação	BROTO	BRO-TO
Formar palavras a partir de uma sílaba	BA	BANANA

Fonte: autora com base em Freitas (2004)

Todas as habilidades descritas no quadro acima são características evidentes de que a Consciência do nível da sílaba está presente na criança e que, a partir dela, começa a emergir o próximo nível da Consciência Fonológica, o intrassilábico.

No nível intrassilábico, a criança já adquiriu as habilidades da consciência da rima e a consciência das aliterações, e nesta fase, faz o reconhecimento de que as palavras podem iniciar ou terminar com os mesmos sons (Alves 2012). Nesse momento, a criança é capaz de identificar as rimas nas palavras, bem como aliterações. As rimas precisam ser estimuladas não apenas em sílabas, mas em palavras, para que o desenvolvimento da análise linguística seja ainda maior. O Quadro 2 ilustra atividades com rimas.

Quadro 2 - Atividade reconhecendo as rimas e produzindo palavras.

Palavra/ Figura proposta	Resultado esperado (rima)
 LIMÃO	Pão/ melão/balão...
 MARTELO	Martelo/marmelo...

Fonte: autora (2022)

Nessas atividades, a criança que passou do nível da sílaba, é capaz de identificar e produzir palavras que rimam umas com as outras, através do som emitido por cada uma. Nesse momento, há uma grande evolução na aprendizagem da criança, uma vez que ela se encontra no nível intrassilábico, apontando as rimas, e iniciando um interesse pela análise linguística, que a levará para o próximo nível, o nível fonêmico. (FREITAS, 2004).

No Quadro 3 ilustra-se uma proposta de atividade com aliterações, e nível intrassilábico, que são consciências manifestadas nas atividades que visam identificar e produzir palavras que rimam ou iniciam com o mesmo som das outras.

Quadro 3 - Atividade reconhecendo as aliterações nas palavras

Palavras/ figuras propostas	Resultados esperados
 MELANCIA	 MEIA
 MAÇÃ	 MALA
 MILHO	 MINHOCÁ

Fonte: autora (2022)

As aliterações demonstram a capacidade da criança em apontar as palavras com repetição de sons consonantais. Nesse nível é muito importante o trabalho docente com muitas brincadeiras, músicas e diferentes recursos que estimulem a criança para “uma sensibilidade a semelhanças fonológicas” (CARDOSO-MARTINS,

1995). A manifestação do nível da consciência intrassilábica acontece quando a criança, diante de diversas atividades, identifica e produz rimas ou ainda reconhece e produz palavras que iniciem com o mesmo som da outra palavra proposta.

No desenvolvimento dessas atividades surge de fato o próximo nível, que se aproxima ainda mais da aquisição da leitura e da escrita, o nível da consciência fonêmica. Este, por fim, o terceiro nível, está relacionado aos fonemas. Ao chegar nesta fase, a criança adquire a habilidade de reconhecer e manipular as unidades sonoras, os fonemas, e ainda faz a distinção dos sons iniciais e finais. (ALVES, 2012).

A partir da definição de fonema como sendo “unidade contrastiva – dois sons são fonemas separados de uma língua quando a diferença fonética entre ambos causa uma diferença de significado” (LAMPRECHT, 2004, P. 215), entende-se que a criança nesse nível consegue identificar e discriminar essas menores unidades em palavras. Exemplo: a criança ao observar a palavra ELEFANTE- consegue manipular as unidades sonoras e produzir outra palavra: ELEGANTE, dividindo as palavras nas menores unidades de som.

Ou seja, nesse nível, a criança junta as habilidades do nível anterior a outras tantas que agora já possui, por se tratar de um nível mais complexo de Consciência Fonológica, que acaba envolvendo os demais níveis. Sendo assim, a criança possui, nesta etapa, maiores habilidades para seguir construindo a aquisição da leitura e da escrita “é possível que a criança desenvolva a consciência fonêmica e que essa alimente as relações grafema-fonema, realizadas durante a leitura e a escrita”. (RIGATTI SHERER, 2012, p.110).

Para tanto, essas habilidades precisam ser alimentadas e estimuladas durante o processo de alfabetização, compreendendo a importância de cada nível em que a criança se encontre, uma vez que, “não pode mais haver muita dúvida que a Consciência Fonológica é a chave para aprender a ler línguas com ortografias alfabéticas”. (CARDOSO- MARTINS, 1995, p.15). Desta forma, observa-se que para facilitar o bom desempenho no processo de alfabetização, o educador necessita desenvolver essas habilidades em seus alunos.

3.2.1 Consciência Fonológica: Relação Com Os Processos De Leitura E Escrita

Nesta seção, procura-se discutir sobre a relação da Consciência Fonológica com os processos de leitura e escrita, que são muito amplos, e possuem uma relação muito estreita, mais precisamente no período de alfabetização. Todas as habilidades fonológicas trazidas de casa pelas crianças, passam a serem aperfeiçoadas no trabalho em sala de aula, com o domínio da leitura e escrita.

A criança é um sujeito ativo, e para tanto, Cagliari (2007) denota a importância de enxergá-la como tal, mostrando para que serve a escrita e como ela é, e depois como se escreve. Esta abordagem didática fará com que a interação da criança com esse meio seja mais ampla, pois na maioria das vezes se começa ensinando a escrever para depois ensinar o porquê, e ainda utilizando-se de modelos tradicionais pré estabelecidos.

A leitura e a escrita utilizam em seus processos os símbolos construídos no sistema organizacional, ou seja, a relação entre o texto e o sistema de significado simbólico “é uma operação cognitiva que envolve processos específicos como codificação, decodificação, percepção, memória, transdução e atribuição de significado”. (ZUCULOTO, 2001, p. 22).

Nessa perspectiva, Fayol (2014, p. 08) destaca que “as crianças e todos de modo geral, enfrentam o aprendizado do código escrito (sistemas alfabéticos), das novas modalidades de utilização da linguagem, e por último, as condições materiais dos processamentos da escrita, que diferem da oralidade”. Este desenvolvimento da linguagem, através da oralidade, é rápido e permite várias ideias teóricas de correntes que se concentram em uma concepção mental e cognitiva, enfatizando o papel social e a interação.

Podem, assim, surgir dificuldades na construção do conhecimento que vão repercutir noutras aprendizagens e conseqüentemente no sucesso escolar. Sendo comuns trocas de letras pela confusão de sons, ou mesmo, trocas de sílabas, não separação, entre outros. Na atual situação educacional, conforme os dados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA, 2016), muitas crianças passam pela fase da alfabetização sem adquirir o sistema da escrita alfabética, ortográfica e de letramento.

Na fase de aprendizado da leitura e escrita, a criança inicia os processos de segmentação de palavras e frases em sílabas, identificando os sons iniciais ou finais

das palavras, mas ainda não possui o entendimento fonológico capaz de explicar isso. Mas no decorrer deste desenvolvimento, a Consciência Fonológica começa a ficar completa e todo o processo anterior se conclui, uma vez que, “nesses dois níveis do processo de conscientização, a habilidade metafonológica, permitiria à criança analisar, de diferentes maneiras, a estrutura fonológica de sua língua materna” (CARVALHO, 2003, p. 32).

Para Rigatti-Scherer, além do nível fonêmico, outras partes que envolvem a Consciência Fonológica auxiliam na aquisição da leitura e da escrita, uma vez que os “resultados dos estudos da autora mostram que os conhecimentos fonológicos ao nível da rima, aliteração e unidades intrassilábicas repercutem favoravelmente no desenvolvimento da escrita alfabética e leitura.” (RIGATTI-SCHERER, 2008, p.58).

A escrita alfabética, como define Fayol (2012, p. 56), “é, assim, uma escrita de base fonológica, ou seja, toma como referência uma representação abstrata da articulação sonora da língua e não propriamente sua pronúncia”. Letras, segundo o autor, não representam diretamente os sons da fala, mas sim fonemas, isto é, as unidades funcionais. Nos processos de aquisição da leitura e da escrita, estas fases, ou níveis da Consciência Fonológica, exigem conhecimentos de natureza sintática e semântica, que vão sendo adquiridos pela criança, ao longo de suas aprendizagens léxico-ortográficas, que são posteriores à fase de alfabetização. Segundo Bortoni-Ricardo: “ressalta-se que, na fase inicial da aprendizagem da leitura, a competência essencial a ser desenvolvida é a decodificação de palavras, o que, por sua vez, implica um processamento fonológico”. (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 204).

Para Cagliari (1990), a maneira como o aluno fala, reflete na escrita, fazendo referência direta no momento de aprender os sons das letras e, para isso, o educador precisa ter conhecimento sobre a língua materna, fonética e fonologia, para buscar apoio e adequar suas atividades, uma vez que, de acordo com o autor, a descrição dos sons da fala e a classificação e transcrição destes sons fazem parte destas áreas. Para tanto, o trabalho com a linguagem oral desenvolve suas interações sociais, além de estruturar a alfabetização, uma vez que, para o autor, “uma criança que entra para a escola pela primeira vez aos 7 anos já trilhou um longo caminho linguístico, já provou no dia-a-dia um conhecimento e uma habilidade linguística muito desenvolvida”. (CAGLIARI, 1990, p.19).

Sendo assim, é comum que os alunos vejam a escrita como uma representação da fala. Percebem-se, assim, muitos registros de acordo com a oralidade, como exemplo: peixe, alface, autura, entre outros. O trabalho, nesse sentido, envolve entender que, apesar de a escrita ser a representação gráfica de unidades sonoras, não poderá ser compreendida como um reflexo por inteiro dela. A partir disso, observar a importância da Consciência Fonológica nestes processos de ensino-aprendizagem se faz relevante, porém não suficiente para se alcançar todos os objetivos das habilidades plenamente desenvolvidas.

Neste sentido, o trabalho docente precisa estar organizado a partir de atividades que envolvam a Consciência Fonológica e levem a criança a refletir sobre a relação entre a leitura e a escrita, daí a importância de se observar o que a discriminação e a manipulação dos sons da fala representam das propriedades do sistema de escrita, avaliando sempre as possibilidades de trabalhar de diferentes maneiras, não se resumindo a técnicas de memorização apenas. Por este processo, se leva em conta que a Consciência Fonológica trabalha com a estrutura dos sons das palavras, e através do contato da criança e interação com o mundo linguístico, habilita a consciência metalinguística, formando assim essa capacidade de manipular a língua e sobre ela refletir.

Exemplos de atividades a serem desenvolvidas com a criança neste momento de aprendizagem são as músicas, cantigas, poesias, lenga-lengas, jogos orais e a fala propriamente dita (FERREIRO, 1995). Todas essas atividades vão estruturar o conhecimento metalinguístico, fazendo-o progredir à medida em que criança cresce Linguisticamente; considerando ainda que, ao dominar a linguagem, a compreensão da língua, e a produção da fala, fazem antecipação à consciencialização. Para esse desenvolvimento exige-se uma prática especial, para além da experiência das chamadas atividades primárias da língua, isto é, falar e ouvir (FERREIRO, 1995).

Segundo a perspectiva de Freitas:

As habilidades desenvolvidas para identificar e manipular as unidades sonoras orais são importantes se pensarmos na unidade palavra, a capacidade que a criança tende a isolar num contínuo de fala e a capacidade que tem de identificar unidades fonológicas no seu interior é entendida como expressão da sua consciência fonológica. (2003, p.9).

Nesse sentido, diferentes abordagens revelam que a Consciência Fonológica funciona como a habilidade metalinguística, permitindo a análise e a reflexão sobre a

estrutura fonológica da língua oral, sendo que esta habilidade não surge naturalmente, mas precisa ser estimulada pelos adultos.

Mortatti (2006), em suas discussões de métodos de ensino, defende que permanecem diferentes caminhos para o desenvolvimento dos processos de aquisição da leitura e da escrita, desde a aplicação de métodos fonéticos, até a sugestão construtivista da aprendizagem pela reflexão da escrita e da leitura. Os símbolos fonéticos, como as sílabas, são variáveis e flexíveis, podem ser manipulados, e são combinados pela mobilidade que o momento do contexto lhe confere. De acordo com isso, “o contexto é entendido não apenas no sentido mais restrito do contexto imediato da produção do discurso, mas também no sentido de que está enraizado na história humana e na sociedade”. (BRANDÃO; MICHELETTI, 1998, p. 17).

Corroborando com essa perspectiva, Melo e Magalhães (2013) enfatizam que, no processo de alfabetização, os alunos precisam entender que a linguagem é representada por símbolos e está relacionada ao sentido das ideias e a compreensão dos contextos, da ortografia e da gramática. Para isso, se faz necessário que os alunos compreendam que nossa linguagem é representada por um sistema de escrita, mas isso não pode estar relacionado a recomendações metodológicas que se aplicam apenas a sinais ou símbolos, mas a um trabalho aprofundado dentro de uma perspectiva educacional que inclua atividades significativas para a construção do conhecimento individual e coletivo.

Mediante o exposto, Ferreiro (1995, p.10) revela que “a escrita pode ser considerada como uma representação da linguagem ou como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras” e, para isso, a ação de ensinar e aprender as práticas sociais, que estão entrelaçadas com a prática de escrita, resulta na construção e aquisição do sistema simbólico, da tecnologia, do conjunto das práticas sociais, que se utilizam da escrita em contextos específicos. Nesse entendimento, o desenvolvimento da escrita está atrelado ao letramento, permitindo, a aquisição de diferentes habilidades, desde a simples leitura e interpretação textual, até o desenvolvimento de outros aspectos inerentes ao ser humano, como: saber orientar-se, informar-se, induzir, formar opiniões, divertir-se, entre outros, trazendo assim a garantia de sua condição diferenciada na relação com o mundo, compreender o que lê.

Diante disso, Ferreiro (1995) destaca ainda que, no processo de aquisição da leitura e da escrita, considera-se que o método utilizado para o ensino leva em conta a maturidade e a predisposição em aprender de cada indivíduo. Para quem ensina e quem aprende, a relação professor e aluno utiliza-se do objeto de conhecimento que mais se aproxima da realidade dos alunos, para que ocorra a assimilação do conteúdo mais facilmente.

Para Ferreiro e Teberosky, (1999, p. 193), “pensar a alfabetização como aquisição de um código, tendo a escrita como transcrição da oralidade, é entender a aprendizagem como aquisição de uma técnica, sendo que basta o alfabetizando decodificar os sinais gráficos para ser considerado um leitor”. Neste sentido, a escrita é compreendida como um sistema de representação e aprender a ler e a escrever é, de certa forma, apropriar-se do objeto do conhecimento, e da aprendizagem conceitual.

A consciência Fonológica e seus níveis de desenvolvimento, na aquisição da leitura e a escrita, contribuem para um melhor entendimento da criança quando ela é alfabetizada. No trabalho de alfabetização que é realizado com atividades que envolvam a consciência fonológica percebe-se a grande relevância dessa relação com a aquisição e o desenvolvimento da leitura e da escrita. A partir do momento em que a criança é estimulada, seus processos mentais vão gerando habilidades, e isso, é um trabalho contínuo, de esforço por parte de alunos e alfabetizadores, levando a reflexão, manipulação, compreensão, e análise de como os sons atuam em nossa língua materna.

Pela relevância do trabalho com a Consciência Fonológica nos anos iniciais do Ensino Fundamental 1, nos processos de Alfabetização e Letramento, nesta pesquisa, procurou-se conhecer como os professores entendem estas habilidades e se as aplicam em suas aulas.

4 METODOLOGIA

Este estudo é de cunho analítico descritivo, englobando tanto a pesquisa qualitativa, quanto a reflexão teórica a partir das leituras. As discussões são embasadas em uma pesquisa de campo, realizada por meio da aplicação de um questionário junto a professores da rede pública municipal de ensino do Município de Pato Branco-PR. Como apresentado na parte introdutória, o trabalho aborda as crenças e atitudes de professores acerca da Consciência Fonológica e seu papel na aquisição da leitura e escrita. O estudo teve, com isso, o propósito de conhecer através de análise teórica e, a partir da visão do professor, o espaço que ocupa a Consciência Fonológica nos anos iniciais, na fase inicial da alfabetização.

Neste capítulo são apresentadas as questões metodológicas referentes aos locais ou escolas onde atuam os participantes da pesquisa. Os critérios usados para a seleção dos sujeitos envolvidos, os instrumentos de coletas, a forma de abordagem, bem como as informações quanto aos cuidados éticos que envolvem a coleta dos dados.

4.1 LOCAIS E SUJEITOS DE PESQUISA

A população alvo do estudo compreende os professores que atuam nas turmas de pré-escola (crianças a partir de 5 anos) até o 3º ano do Ensino Fundamental 1, (crianças com até 9 anos), uma vez que o 3º ano, antes da nova BNCC, era considerado parte integrante das turmas de alfabetização, hoje com a proposta da BNCC, as turmas consideradas parte da alfabetização vão até o 2º ano apenas. Na delimitação da amostra, considerou-se ainda serem estes professores da rede pública municipal de Pato Branco, mais precisamente de duas escolas previamente selecionadas para este trabalho, a saber: Escola Municipal Gênese e Escola Municipal Jardim Primavera. Ao todo, foram 39 professores que participaram da pesquisa; estes estavam no momento da coleta dos dados, no ano de 2021, atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental nessas escolas, conforme ilustram os quadros 4 e 5, a seguir.

Quadro 4 - Amostra de professores - Escola Municipal Gênesis
Turmas de pré ao 3º ano Ensino Fundamental 1

TURMA	PROFESSORA REGENTE/DISCIPLINA	PROF. POR TURMA
TURMA 01- PRÉ-ESCOLA	REGENTE E DISCIPLINAS	02
TURMA 02- PRÉ-ESCOLA	REGENTE E DISCIPLINAS	02
TURMA 03- 1º ANO	REGENTE E DISCIPLINAS	02
TURMA 04- 1º ANO	REGENTE E DISCIPLINAS	02
TURMA 05- 2º ANO	REGENTE E DISCIPLINAS	02
TURMA 06- 3º ANO	REGENTE E DISCIPLINAS	02
TOTAL: 06 TURMAS		TOTAL: 12

Fonte: a autora (2022)

O quadro de amostras encontra-se dividido pelas turmas e pelas áreas de atuação do professor nas disciplinas, sendo que cada turma possui uma professora regente que leciona as disciplinas curriculares de Português, Matemática, Arte e Ensino Religioso e, outra professora, que leciona as disciplinas integradas de Ciências, História e Geografia; portanto, para cada turma são duas professoras.

Quadro 5 - Amostra de professores - Escola Municipal Jardim Primavera
Turmas de pré ao 3º ano Ensino Fundamental 1

TURMA	PROFESSORA REGENTE/DISCIPLINA	PROF. POR TURMA
TURMA 01- PRÉ-ESCOLA	REGENTE E DISCIPLINAS	02
TURMA 02- PRÉ-ESCOLA	REGENTE E DISCIPLINAS	02
TURMA 03- 1º ANO	REGENTE E DISCIPLINAS	02
TURMA 04- 1º ANO	REGENTE E DISCIPLINAS	02
TURMA 05- 1º ANO	REGENTE E DISCIPLINAS	02
TURMA 06- 2º ANO	REGENTE E DISCIPLINAS	01
TURMA 07- 2º ANO	REGENTE E DISCIPLINAS	02
TURMA 08- 2º ANO	REGENTE E DISCIPLINAS	02
TURMA 09- 3º ANO	REGENTE E DISCIPLINAS	02
TURMA 10- 3º ANO	REGENTE E DISCIPLINAS	02
TURMA 11- 3º ANO	REGENTE E DISCIPLINAS	02
TURMA 12- 3º ANO	REGENTE E DISCIPLINAS	03
TURMA 13- 3º ANO	REGENTE E DISCIPLINAS	03
TOTAL: 13 TURMAS		TOTAL: 27

Fonte: a autora (2022)

A decisão por incluir apenas duas escolas e professores que atuam mais diretamente nessas escolas deve-se à necessidade de delimitação de uma amostra, facilitando o acesso aos dados e os procedimentos de análise. Essas escolas foram selecionadas por serem de conhecimento da pesquisadora e enquadrarem-se nos requisitos estabelecidos: (i) terem turmas de pré-escola até o terceiro ano do Ensino Fundamental I; (ii) serem escolas localizadas no município de Pato Branco, pertencentes à rede pública municipal; (iii) permitirem a realização da pesquisa em seus estabelecimentos.

Para participar da pesquisa todos os participantes deveriam atender aos requisitos: (i) ser maior de 18 anos; (ii) ser professor em exercício da rede municipal

de Pato Branco, em uma das escolas participantes: (i) Escola Municipal Gênesis; (ii) Escola Municipal Jardim Primavera.

Para a seleção, a pesquisadora, mediante acordo prévio de concordância das escolas, solicitou o acesso ao e-mail dos professores que atuam nas turmas de pré-escola ao 3º ano do Ensino Fundamental I, com base nos quadros 1 e 2. Foi então, enviado um e-mail de convite a esses professores, apresentando a proposta da pesquisa e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, solicitando que, se de acordo, estes assinassem o termo de consentimento². Aos professores que responderam positivamente ao nosso convite e assinaram o termo, foi enviado um próximo e-mail com as instruções e o *link* de acesso para preenchimento do formulário, com um prazo inicial de 15 dias para o seu preenchimento.

4.2 INSTRUMENTOS DE COLETA

Dada a situação causada pela pandemia COVID – 19 e que muitas escolas do município de Pato Branco estavam, no momento da pesquisa, desenvolvendo trabalho remoto e, ainda, de forma a evitar qualquer risco aos participantes, esta pesquisa optou pela aplicação online de questionário. Com isso, se criou um *Google forms* e este foi disponibilizado aos participantes por meio de um link, via e-mail, para o seu preenchimento.

Os dados foram coletados somente via questionário pelo *Google forms* e pode ser visualizado na íntegra no Apêndice V. Toda a comunicação da pesquisadora com os participantes aconteceu via e-mail ou telefone.

A pesquisa alcançou ao todo 39 professoras alfabetizadoras as quais divergem quanto à idade; grande parte, 46,2% possui entre 35 a 45 anos, 30,8% com mais de 45 anos de idade e 12,8% possuem idade entre 25 a 35 anos; apenas 10,3% possuem entre 18 e 25 anos. Todas são do sexo feminino e atuam como alfabetizadoras em duas escolas do município de Pato Branco.

² Pesquisa previamente aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UTFPR, CAAC 40440420.80000.5547.

O questionário aplicado foi dividido em 2 partes (ver apêndice 1), uma primeira parte sobre o perfil do participante, que constitui um apoio à discussão e, a segunda parte, composta de questões analíticas sobre a Consciência Fonológica, versando sobre opiniões, sua importância e relação com os processos de leitura e escrita.

Dentre as questões exploradas no questionário, foram inseridas seis questões iniciais (parte I), com o objetivo de conhecer o perfil dos participantes e, na sequência (parte II), treze questões objetivas relacionadas ao conhecimento sobre o que é e o que envolve o trabalho com a Consciência Fonológica, sua definição e em qual etapa os professores situariam os seus alunos, quais métodos e técnicas são utilizados na prática, entre outras questões. Ainda ao final da pesquisa, foram apresentadas duas questões discursivas para que cada professor pudesse expressar sua opinião sobre o trabalho com a Consciência Fonológica e quais dificuldades enfrenta em sua prática de sala de aula.

Da parte das questões que envolvem o conhecimento do professor acerca dos conceitos e o trabalho com a Consciência Fonológica, são exemplificadas duas questões, em a e b.

a) Você possui conhecimentos sobre o que é e o que envolve o trabalho com a Consciência Fonológica? () Sim () Não

b) Escolha uma das opções que, para você, melhor define Consciência Fonológica?

- (a) É a habilidade de que nós temos em manipular os sons da nossa língua.
- (b) São atividades lúdicas.
- (c) São regras de intervenção na prática pedagógica.
- (d) Não saberia definir.

Na primeira questão, se buscou saber sobre o que o professor possui de conhecimento em relação ao trabalho com a Consciência Fonológica. Nesse caso, apenas respondendo sim ou não. Na segunda questão, se buscou saber o conhecimento do professor acerca do que poderia definir Consciência Fonológica. Sem nenhum tipo de instrução dada, a intenção era verificar qual o entendimento dos docentes sobre o tema.

As questões discursivas, elencadas ao final do formulário, a saber: (a) Expresse sua opinião sobre o trabalho com a Consciência Fonológica nos anos

iniciais; (b) Quais dificuldades você, enquanto professor sente nos seus alunos na aquisição/aprimoramento da leitura e da escrita, tiveram o propósito de ter a opinião dos professores quanto ao trabalho com Consciência Fonológica, quando estas habilidades são trabalhadas em aula, assim como saber as dificuldades que observa nos alunos nos processos de aquisição da leitura e da escrita.

4.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Este estudo, conforme exposto na seção introdutória, teve a finalidade de entender como o trabalho com a Consciência Fonológica contribui para os processos de Alfabetização e Letramento, e também, como professores dos anos iniciais compreendem e trabalham com essas habilidades. Nesse sentido, a pesquisa contou, como exposto, com um questionário aplicado via *Google forms* a professores de duas escolas da rede pública municipal de Pato Branco que trabalham com os anos iniciais, pré-escola ao 3º ano.

A análise foi desenvolvida a partir das respostas registradas por esses professores no formulário, mediante levantamento quantitativo e qualitativo, estabelecendo as relações e conclusões do grupo, sem nenhuma identificação dos sujeitos em particular. Para o levantamento dos dados quantitativos e elaboração de gráficos utilizou-se o Excel. A descrição e as discussões da análise realizada para esta pesquisa são apresentadas no próximo capítulo.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo são apresentados os resultados do levantamento quantitativo e descritivo dos dados obtidos, assim como a discussão destes a partir do embasamento teórico da pesquisa. Os dados foram levantados a partir do questionário respondido pelos participantes, este, conforme apresentado no capítulo de metodologia, foi aplicado por meio do *Google forms*. As seções do capítulo foram divididas de acordo com os blocos deste questionário aplicado, assim, inicia-se com uma apresentação do Perfil dos Participantes, que são as características destes (idade, sexo, tempo de atuação), seguido do bloco sobre as questões analíticas relacionadas ao conhecimento e o trabalho do professor com a Consciência Fonológica e, por fim, uma seção referente às questões discursivas.

5.1 PERFIS DOS PARTICIPANTES

O questionário, conforme descrito na seção metodológica, foi composto por seis questões sobre o perfil dos participantes e treze questões sobre o conhecimento dos conceitos de Consciência Fonológica e a concordância quanto à contribuição das suas habilidades para o desenvolvimento da leitura e da escrita. No final, foram incluídas duas questões discursivas, na intenção de ouvir a opinião dos professores quanto ao trabalho com Consciência Fonológica e as possíveis dificuldades que sentem nas práticas de alfabetização e letramento.

A amostra foi constituída somente pelo sexo feminino, ou seja, todos os participantes respondentes eram professoras, levando em conta que, na área de alfabetização, particularmente, predomina esse gênero atualmente no município.

Ou seja, o levantamento inicial desta pesquisa, fornece informações sobre o perfil do professor alfabetizador, permitindo perceber que há a predominância das mulheres na atuação de docência na área da alfabetização. Esse fator não influencia nos resultados da pesquisa que aqui se propõe a observar o trabalho com a Consciência Fonológica, mas nos traz uma visão clara de que essa função é pouco exercida pelo sexo oposto.

Partindo da literatura, que explica esse fator, observa-se que a presença feminina atuante no magistério vem de muito tempo, sendo que muitos são os

motivos para tal escolha. Para Almeida, não havia muita escolha para elas, visto que havia profissões consideradas masculinas, e que o magistério era como uma vocação para as mulheres.

Ser professora representava um prolongamento das funções domésticas e instruir e educar crianças, sob o mascaramento da missão e da vocação inerentes às mulheres, significava uma maneira aceitável de sobrevivência, na qual a conotação negativa com o trabalho remunerado feminino esvaía-se perante a nobreza do magistério. (ALMEIDA, 1996, p. 74).

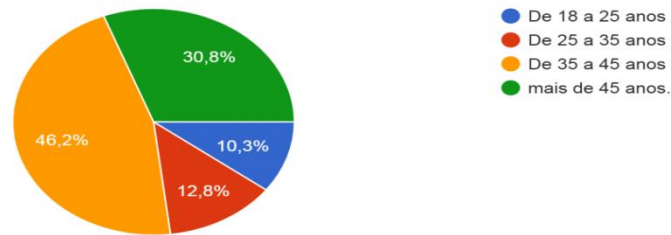
As mulheres sempre eram marcadas pela discriminação social e de gênero, historicamente carregadas de exclusão profissional, inclusive salarial, realizando o mesmo trabalho que os homens, e recebiam salários menores, tantas outras dificuldades encontradas frente a uma sociedade chefiada com a predominância masculina, “preliminarmente parece que se possa concluir que, não é apenas a Ciência que é predominantemente masculina, mas nossa civilização, já há alguns milênios.” (CHOMSKY, 1998, p.1). Essa predominância trouxe muitas barreiras para as mulheres, já que a figura feminina era associada ainda a figura de mãe, e repassada na profissão, ensinando e cuidando das crianças.

A figura feminina, principalmente na educação fundamental I (que abrange as turmas de alfabetização, citadas anteriormente) prevalece até hoje, como nos mostram os dados obtidos por esta pesquisa, mas que foi nos tempos passados, como um marco para elas, uma profissão que trouxe liberdade e independência financeira, adquirindo certo status social. Hoje essa escolha continua sendo pela maioria feminina, mas não mais pela pressão e sim pela vocação, pois, a maior parte delas que atuam como alfabetizadoras, são apaixonadas pelo que fazem, buscando sempre o melhor para seus alunos, exteriorizando sua alegria em ver seus alunos aprendendo todos os dias.

Outra característica levantada dentro do grupo participante deste estudo é de que, grande parte das participantes da pesquisa possui mais de 10 anos de trabalho nesta área e, idade entre 35 e mais 45 anos, conforme o gráfico 1, representado a seguir.

Gráfico 1 - Perfil das participantes com relação à idade

3. Sua faixa etária compreende:
39 respostas



Fonte: autora (2022)

O fator idade e tempo de atuação no trabalho com a alfabetização são importantes, pois a experiência de trabalho gera resultados ainda maiores. Por outro ângulo, este perfil também demonstra que se está diante de um grupo que possui anos de experiência na área de alfabetização e, também, consequentemente, que tenha tido contato maior com os primeiros métodos de alfabetização. Esses professores, possivelmente acompanharam as mudanças tanto sociais quanto pedagógicas no que tange aos próprios documentos que norteiam o ensino.

Apenas 10,3% são professoras mais jovens, que possuem entre 18 a 25 anos, conforme resumo apresentado no Quadro 6.

Quadro 6 - Demonstrativo de faixa etária .

Porcentagem faixa etária	Número equivalente	Compreende entre:
46,2%	18 professoras	35 a 45 anos
30,8%	12 professoras	Mais de 45 anos
12,8%	5 professoras	25 a 35 anos
10,3%	4 professoras	18 a 25 anos

Fonte: autora (2022)

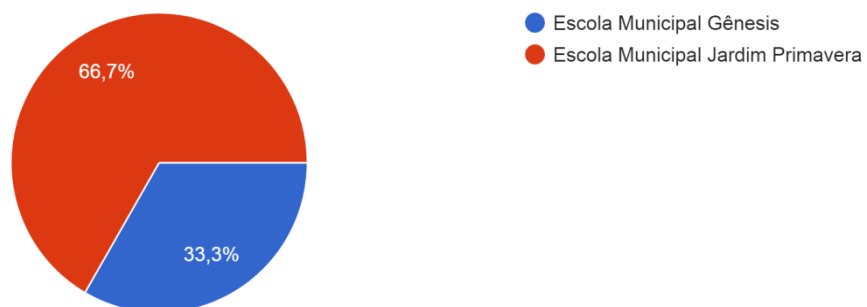
Compreende-se a partir desses dados que a somatória das professoras mais velhas e com maior tempo de atuação chega a 30 entrevistadas das 39 totais. Levando em conta essas informações, 77% destas professoras já atuam a mais de 10 anos nessa área.

Considerando, dessa forma, o perfil docente, correlacionando o tempo de atuação e idade das professoras pesquisadas, pode-se esperar mudanças quanto aos métodos de ensino utilizados. Se por um lado, como se destacou, temos professoras que perpassaram possivelmente por diferentes métodos, desde os tradicionais até os mais atuais; por outro, temos professoras recém-formadas e contato somente com os métodos mais atuais de ensino. Esses fatores estão também relacionados à formação que esse professor recebeu, o contato com diferentes perspectivas teóricas. Na prática de ensino, é indispensável para o educador saber o vai ensinar, para que os resultados desse processo sejam significativos, uma vez que “a mais alta função da educação consiste em produzir um indivíduo integrado, capaz de entrar em relação com o todo.” (TAVARES, 1993, p. 128). Sendo assim uma formação continuada para professores é um dos requisitos essenciais para o sucesso nesta caminhada.

Com relação à atuação, o gráfico 2, a seguir, um percentual de 66,7% das entrevistadas atua na Escola Municipal Jardim Primavera, enquanto um percentual de 33,3% atua na Escola Municipal Gênese. A maioria trabalha na Escola Municipal Jardim Primavera, por ser esta uma escola maior, em número de turmas e alunos, do que a escola Gênese.

Gráfico 2 - Perfil dos participantes quanto à escola onde atuam

04- Escola em que atua:
39 respostas



Fonte: a autora (2022)

Todas as participantes da pesquisa são alfabetizadoras da rede do município de Pato Branco-Pr e grande parte delas possui mais de 10 anos de trabalho na área, atuando entre as turmas de pré-escola ao terceiro ano, com a formação que varia entre Magistério e Pedagogia (cito, nesta área soma-se a grande parte do grupo participante), com um total de 30 professoras tendo essa formação, e magistério

com licenciaturas diversas (parte menor) sendo 9 professoras com essa formação, como história, geografia, matemática, letras, e com pós-graduação na área de Educação.

Uma observação a ser feita é a de que para atuar como professora na alfabetização no município de Pato Branco, todas as licenciaturas (letras, história, geografia, matemática) precisam se acompanhadas de nível médio em magistério, para serem aceitas no efetivo trabalho em questão. Já Pedagogia, pode ser somente a graduação. No quadro 7, a seguir, apresenta-se o panorama quanto à formação das professoras e a atuação.

Quadro 7 - Dados sobre área de formação e turmas de atuação

Área de formação	Turma de atuação	Nº de prof.
Pedagogia/Magistério (todas)	Pré- escola	8 professoras
Pedagogia/ Magistério (todas)	1º ano	10 professoras
Pedagogia	2º ano	6 professoras
Licenciatura Matemática	2º ano	1 professora
Pedagogia	3º ano	6 professoras
Licenciatura Letras Português/ magistério.	3º ano	3 professoras
Licenciatura matematica/ magistério	3º ano	2 professoras
Licenciatura em história/ Magistério	3º ano	2 professoras
Licenciatura em geografia/ Magistério	3º ano	1professora

Fonte: autora (2022)

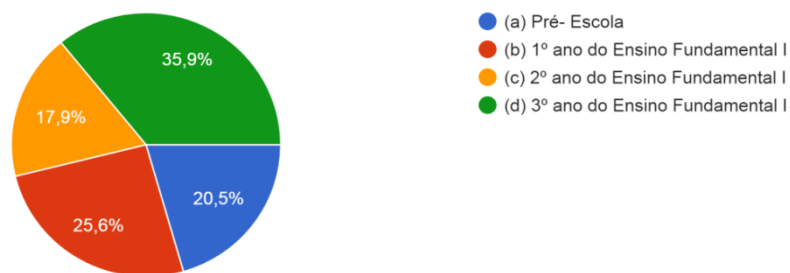
Podemos observar que as professoras de pré-escola e 1º ano são formadas em magistério e pedagogia, formação esta, essencial para turmas com idades menores, pois tanto o magistério a nível médio, quanto à pedagogia de nível superior auxiliam os educadores a desenvolver melhor a prática de ensino, uma vez que são formações específicas, pois “o objetivo é transportar a criança do domínio do código oral para o domínio do código escrito” (PINKER, 2002, p. 44). Já em

turmas de 2º e 3º ano, em que os alunos já são alfabetizados, os professores são formados apenas em áreas específicas das licenciaturas diversas, sendo que um educador competente implica a dominação de habilidades específicas da área que se vai ensinar (SANTOS, 2008).

O Gráfico 3, a seguir, mostra os percentuais quanto à atuação das participantes, de acordo com o ano em que atuam.

Gráfico 3 - Representação da turma/ano de atuação

5. Ano em que atua
39 respostas



Fonte: a autora (2022)

De acordo com os resultados expostos no Gráfico 3, 35,9% das professoras participantes atuam nas turmas de 3º ano do Ensino Fundamental; 25,6%, em turmas do 1º ano; 20,5%, nas turmas de Pré-Escola e, 17,9%, nas turmas de 2º ano. Ou seja, a maior parte das participantes atua no 3º ano, fase em que os alunos possuem idade média de 8 anos e já passaram pelos ciclos iniciais de pré-escola e de primeiros anos. Se espera, assim, que estes alunos já possuam as habilidades de Consciência Fonológica desenvolvidas, uma vez que esse conhecimento é conhecido e desenvolvido gradativamente pela criança, ora avançando, ora retrocedendo, de forma contínua em seu aprendizado.

Para Freitas (2004), os níveis da Consciência Fonológica ocorrem desde antes da vida escolar da criança, quando a criança já possui contato com materiais impressos, brincadeiras e jogos, bem como aos sons da fala. Por este contato, que acontece antes mesmo da Pré-escola, ou, do contato formal com o ensino, a criança já desenvolve algumas das habilidades de Consciência Fonológica, iniciando normalmente pela rima em cantigas ou poemas, mesmo sem ser este um processo consciente. Os demais níveis e a Consciência fonêmica, no entanto, só se desenvolvem mais tarde (ALVES, 2012).

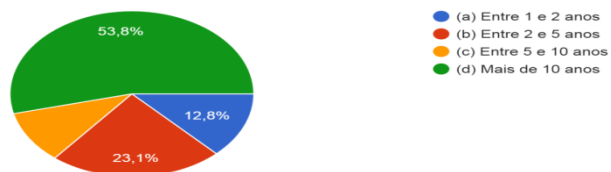
Na pré-escola, as crianças desenvolvem noções mais amplas de que os sons podem ser representados por letras. Ao chegar ao primeiro ano, esse trabalho é intensificado, formando a consciência no nível da sílaba, segmentando as palavras nos processos de leitura e escrita. O primeiro ano, como uma continuidade da pré-escola, é um espaço importante para o professor, concomitante aos processos de alfabetizar e letrar, trabalhar habilidades da Consciência Fonológica, reforçando níveis da rima e sílaba e já avançando para os demais níveis.

Já para alunos de segundo ano, a consciência Intrassilábica, rimas e aliterações estão mais claras, em pleno desenvolvimento nos alunos. Para eles, que chegam ao terceiro ano, espera-se que as habilidades dos dois primeiros níveis já estejam desenvolvidas, para que então as habilidades da Consciência Fonêmica sejam trabalhadas, pois segundo a autora, os fonemas, sendo mais abstratos, exigem mais da criança, visto que, o desenvolvimento da consciência fonêmica, necessita da introdução formal a um sistema de escrita alfabético (MORAIS, 1995).

Ainda, quanto ao perfil, as entrevistadas responderam sobre o tempo em que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental 1. Nesse caso, pela descrição do Gráfico 4, nota-se que 58,8% das professoras atua a mais de 10 anos, 23,1%, atua entre 2 e 5 anos, 12,8%, atua entre 1 e 2 anos, e 10,3% atuam entre 5 e 10 anos.

Gráfico 4 - Perfil dos participantes quanto ao tempo de atuação nos anos iniciais

6. Tempo que trabalha com os anos iniciais do Ensino Fundamental I
39 respostas



Fonte: a autora (2022)

Do ponto de vista profissional, as análises deste gráfico, mostram a trajetória de atuação das professoras com relação ao tempo em sala de aula. Ou seja, 21 professoras entrevistadas (53,8%), possuem mais de 10 anos de trabalho com a alfabetização de crianças. Associando o tempo com a experiência profissional, conclui-se que a maioria delas possui um método de trabalho consolidado pelas suas práticas.

5.2 ANÁLISE DAS QUESTÕES ANALÍTICAS

Nesta parte do questionário, buscou-se saber o que as professoras pesquisadas já sabem sobre Consciência Fonológica, seus conhecimentos prévios e formação para o trabalho com estas habilidades. Isto é, dentro das questões analíticas, buscou-se investigar sobre o que professores entendem por Consciência Fonológica, o método de alfabetização que seguem em sua prática e se atividades que são propostas em sala de aula desenvolvem habilidades da Consciência Fonológica.

Para elaborar as questões desta parte da pesquisa, levou-se em conta, não só a definição de Consciência Fonológica, mas também a sua relação com as práticas de a Alfabetização (leitura e escrita) e o Letramento (capacidade social). O entendimento é de que a tarefa de identificar os sons e as suas combinações resulta do trabalho realizado nas turmas iniciais de alfabetização que compreendem desde a pré- escola (5 anos de idade) até o 3º ano (9 anos de idade) do Ensino Fundamental (Alfabetização).

O desenvolvimento do uso competente da leitura e da escrita nas práticas sociais (Capacidade social) – Letramento compreende, segundo Soares (2008, p. 48), “tornar o indivíduo capaz de ler e escrever, exercendo o domínio das habilidades sociais, da tecnologia, de técnicas, da arte e ciência da escrita”, o que perpassa também pelo trabalho com as habilidades de Consciência Fonológica.

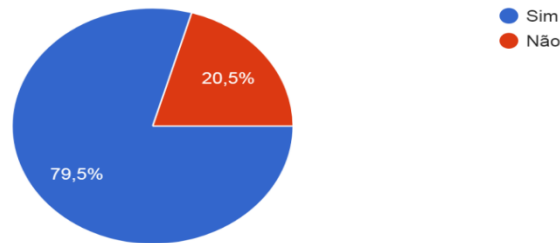
Toda a pesquisa envolve, além das teorias estudadas, o olhar sobre a prática, ou seja, o trabalho realizado em sala de aula pelos professores alfabetizadores, que é o ponto chave da discussão sobre como as crenças e métodos dos professores em seu contexto de trabalho, se relacionam com as habilidades que os alunos vão desenvolvendo ao longo de sua aprendizagem.

Uma porcentagem equivalente a 79,5% das alfabetizadoras relataram que sabem ou tem conhecimento sobre a Consciência Fonológica e o que envolve o trabalho com estas habilidades, como demonstra o Gráfico 5, a seguir:

Gráfico 5 - Conhecimento sobre Consciência Fonológica

PARTE 2 – Questões analíticas 1. Você possui conhecimentos sobre o que é e o que envolve o trabalho com a Consciência Fonológica?

39 respostas



Fonte: a autora (2022)

O percentual de 79,5% demonstra que, em maioria, as professoras possuem conhecimento sobre o trabalho com a Consciência Fonológica. Apenas 20,5% relatam não ter conhecimento sobre o que é e o que envolve este trabalho. Muitas das professoras manifestam ter conhecimento do nome/termo (Consciência Fonológica), e como se trabalham essas habilidades. No quadro que segue, desmembrando a idade com o tempo de atuação, podemos observar que:

Quadro 8 - Idade e tempo de atuação x conhecimento sobre Consciência Fonológica.

Gráfico 6	Professoras entrevistadas 39	Faixa etária entre 35 a 45	Faixa etária Mais de 45 anos	Tempo de atuação	
Conhece o que é, e o que envolve o trabalho com C.F.	31 Professoras	Destas 31 18 estão na faixa etária entre 35 a 45 anos	As outras 12 possuem mais de 45 anos. E apenas uma delas está entre 25 e 35 anos.	Das 31 que conhecem 22 tem mais de 10 anos de atuação	Das 31 que conhecem 9 delas tem entre 5 a 10 anos de atuação.
Não conhece o que é o que envolve o trabalho com C.F.	8 Professoras	Destas 8, 4 estão na faixa etária entre 18 a 25 anos	E as outras 4 estão na faixa entre 25 e 35 anos.	Das 8, 5 delas tem entre 1 e 2 nos de atuação.	E as outras 3 entre 2 a 5 anos de trabalho.

Fonte: autora (2022)

O número de professoras que conhecem o trabalho com a Consciência Fonológica é consideravelmente maior, chegando a 31 professoras de um total de 39. Algumas características associadas estão a idade e tempo de atuação, pois, as professoras que mais conhecem esse trabalho, são as que estão atuando há mais tempo e também são as mais velhas; Já as que menos conhecem são as que estão atuando na área mais recentemente.

Atualmente, a Consciência Fonológica ficou mais conhecida por ser inserida na PPC (Postura Pedagógica Curricular), sendo trabalhada nas práticas da linguagem, como objetos de conhecimento, atribuída aos conteúdos curriculares nas séries iniciais, e com isso, oportunizaram esse contato direto com a análise linguística e semiótica, escritas compartilhadas, dentre outros conteúdos que trabalham as habilidades da Consciência Fonológica.

Numa segunda questão analítica, buscou-se saber o que, para as professoras, define Consciência Fonológica. Nos resultados, expostos no gráfico 6, se observa que a maioria (87,2%), entende ser a habilidade de manipular os sons da nossa língua, demonstrando que 34 professoras das 39 entrevistadas, compreendem esse conceito.

Pode-se observar que, se compararmos com o gráfico anterior, onde 31 das professoras sabiam o que é e o que envolve o trabalho com a Consciência Fonológica, aqui, 34 souberam definir esse conceito, ou seja, 3 professoras a mais, conseguiram entender essa definição, provavelmente, porque o próprio conceito sobre a Consciência Fonológica levou elas a essa compreensão. No entanto, ainda que em percentuais menores, algumas professoras demonstraram não ter conhecimento desta definição, tendo relacionado com: atividades lúdicas (1 professora), ou habilidade de manipular a escrita (1 professora). Há também uma professora que informou “não saberia definir”.

Gráfico 6 - Definição de Consciência Fonológica para os participantes

02-Escolha uma das opções que, para você, melhor define Consciência Fonológica?
39 respostas



Fonte: autora (2022)

Os resultados demonstram um contato ou conhecimento das professoras com o termo e do que compreende esta habilidade de manipular as unidades menores da língua. Não necessariamente, tenham a formulação deste conhecimento ou conceito, mas conseguem reconhecer o que envolve esta definição.

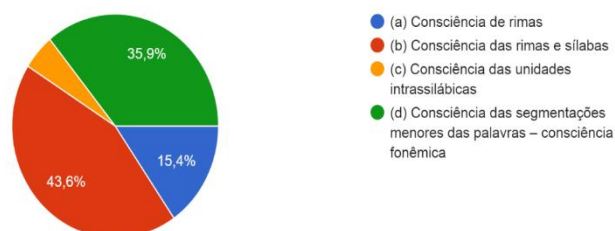
Soares (2016), quando retrata Consciência Fonológica e Alfabetização, diz que: “[...] capacidade de focalizar os sons das palavras, dissociando-as do seu significado e de segmentar as palavras nos sons que as constituem” (SOARES, 2016, p. 166). Ou seja, o conhecimento desta habilidade, remete a um entendimento do trabalho com unidades menores da língua.

Buscando ainda outra compreensão na literatura sobre uma definição sobre Consciência Fonológica, esta pode ser entendida como “um conjunto de habilidades que vão desde a simples percepção global do tamanho da palavra e de semelhanças fonológicas entre as palavras até a segmentação e manipulação de sílabas e fonemas” (BRYANT & BRADLEY, 1985). O conhecimento destes conceitos prévios permitia que as professoras entendessem as demais questões, tal como reconhecer, dentre as habilidades, aquelas já desenvolvidas pelos seus alunos. Numa próxima questão, solicitou-se que as professoras identificassem o nível de Consciência Fonológica em que se encontravam os seus alunos.

Sobre a etapa, ou níveis da Consciência Fonológica que os alunos de pré ao terceiro ano se encontram, a partir da avaliação das professoras entrevistadas, a pesquisa demonstrou que 43,6% dos alunos, segundo as pesquisadas, se encontram ainda no nível de Consciência de Rimas e Sílabas. Ainda, 35,9% relatam que os alunos estão no nível de Consciência Fonêmica, como demonstram os resultados representados no Gráfico 7.

Gráfico 7 - Nível de Consciência Fonológica em que os alunos se encontram

3. Em que etapa de consciência fonológica você situa os seus alunos (considerar a turma que está trabalhando agora).
39 respostas



Fonte: a autora (2022)

Esses níveis são estabelecidos, segundo Freitas (2004), a partir da consciência de palavra, de sílabas: noção de rima; aliteração; consciência silábica; consciência fonêmica. A prática de alfabetização inicia com a introdução de atividades na pré- escola (crianças com 5 anos), segue com aprofundamento nas turmas de 1º e 2º anos (crianças com 6 e 7 anos), consolidado no 3º ano (crianças com 8 anos). Desta forma, chamamos de Introduzir-Aprofundar-Consolidar o conhecimento de uma forma organizada, segundo orientações e normas da BNCC, MEC- PNAIC. Estes níveis são exemplificados de acordo com a autora:

Nível das Sílabas- Compreende a capacidade de dividir as palavras em sílabas, trazendo pouca dificuldade à maioria das crianças, tendo a noção de palavra, isto é, capacidade de segmentar a frase em palavras, organizá-las e dar-lhe sentido. Nível das unidades intra-silábicas, nesta fase as palavras podem ser divididas em unidades maiores que um fonema individual, em que possuem a noção de rima. Aliteração (capacidade de identificar ou repetir a sílaba ou fonema no início da palavra). Consciência no Nível dos Fonemas: Consciência silábica (capacidade de segmentar palavras em sílabas, a criança tem de identificar e discriminar as sílabas); Consciência fonêmica (capacidade de manipular e isolar os fonemas que compõem a palavra). A consciência Fonêmica é a habilidade de manipular conscientemente os segmentos. (FREITAS, 2004b, p.180-1).

A partir da unidade linguística a ser manipulada, é que os níveis da Consciência Fonológica são definidos (MENEZES, 1999). Para tanto, as unidades linguísticas de análise relacionam-se com certo nível de Consciência Fonológica. De acordo com a caracterização desses níveis proposta em Freitas (2004 a, b) e Coimbra (1997 a, b), são dois níveis: 1) consciência silábica e intrassilábica; 2) consciência fonêmica, sendo esta a ordem de trabalho durante a aquisição da leitura e escrita. No quadro 6, procurou-se mostrar, de acordo com a turma, a etapa de Consciência Fonológica em que os alunos das professoras pesquisadas se encontram.

Quadro 9 - Etapa da consciência fonológica por turma

Turma	Nível de rima	Nível de rima e sílabas	Nível Intrassilábico	Nível fonêmico
Pré	6 turmas	2 turmas		
1º ano		8 turmas	2 turmas	
2º ano		7 turmas		
3º ano				14 turmas
Total: 39	6	17	2	14

Fonte: autora (2022)

Observa-se que cada uma das 39 professoras situou sua turma dentro dos níveis da Consciência Fonológica em que se encontram, ou seja, 15,4% correspondem a 6 turmas de pré escola que estão no nível da rima, e duas turmas de pré escola que já passaram para o nível da sílaba. Observa-se ainda que 8 turmas de 1º ano e 7 turmas de 2º ano, correspondendo a um total de 43,6% das turmas, estão no nível de rima e sílaba. Em contrapartida, apenas 2 turmas de 1º ano estão no nível intrassilábico, totalizando 5,1% das turmas, e por último, no nível fonêmico, tem-se um percentual de 35,9% das turmas, ou seja, 14 turmas de 3º ano que estão nesse nível.

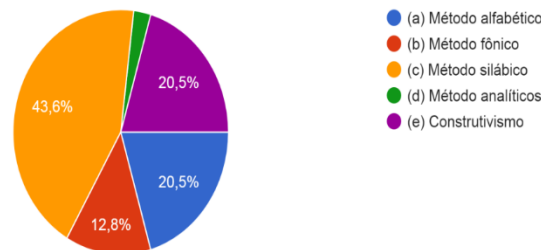
Esses resultados mostram a gradiente do desenvolvimento das habilidades que envolvem a Consciência Fonológica nos anos iniciais de alfabetização e letramento. Nas etapas iniciais, seguindo a proposta de Alves (2012) e Freitas (2004), a criança é capaz de: dividir palavras em partes menores, formar palavras a partir de sílabas, trocar sílabas de uma palavra e agrupar palavras com sílaba final semelhante. Só mais adiante, ainda que já tenha tido contato com a escrita e sons da língua, desenvolve de forma mais abrangente a capacidade de manipular os fonemas, substituindo sons de palavras, excluindo e acrescentando fonemas.

As etapas de desenvolvimento da Consciência Fonológica dependem das experiências linguísticas, do desenvolvimento cognitivo da criança, e da exposição ao sistema alfabético para aquisição da leitura e da escrita. Por conseguinte, os métodos utilizados pelas professoras também foram pesquisados, buscando saber quais são os mais utilizados nas suas práticas. Conclui-se através dos dados,

expostos no Gráfico 8 que, a grande maioria, cerca de quase 44% das professoras, utiliza-se do método silábico em sua prática, seguido dos métodos alfabéticos (43,6%) e o construtivista (20,5%). Verificou-se, por outro lado, que poucas das alfabetizadoras (12,8%) se utilizam do método fônico em suas aulas.

Gráfico 8 - Métodos de Alfabetização utilizados na prática

4. Dentre os métodos de alfabetização citados, sinalize os que utiliza com mais frequência em sua prática:
39 respostas



Fonte: a autora (2022)

Levando em conta que os métodos da alfabetização, conforme discussão no capítulo 2 (cf. seção 2.1.1) são divididos em três grupos: os analíticos e os sintéticos, e a mistura dos dois, chamado de analítico-sintético. Com base em Soares (2008) podemos encontrar como sendo chamado de método sintético, a saber: o alfabético, o fônico e o silábico. Todos esses fazem uma correspondência entre o som e as letras, e ainda entre a fala (oralidade) e a grafia (escrita), utilizando-se da prática de letra, sílabas e palavras. Já no outro grupo, temos o método analítico, que é a palavração, as sentenças, e o global, onde a prática do educar se baseia em dividir frases em palavras e unidades menores. Para a prática pedagógica, cada educadora, utiliza-se do método que achar conveniente, ou aquele que no momento se mostra mais eficaz para a turma em que trabalha, de acordo com a etapa de desenvolvimento dos seus alunos.

Sobre o método misto, Pereira (2000), o define a partir do entendimento de que o método analítico sintético trabalha explorando o todo e ao mesmo tempo as partes. O educador trabalha distintamente, partindo da palavra para frases e textos, em seguida, poderá voltar à palavra, separá-las em sílabas.

No quadro 7, verificam-se os métodos utilizados de acordo com a turma. O método silábico é utilizado por 17 professoras, que atuam entre as turmas de 1º e 2º

anos. Já os métodos alfabético e analítico, 8 professoras utilizam em sua prática, sendo na pré escola, o alfabético e, no 3º ano, o analítico. Ainda 5 professoras utilizam o método fônico nas turmas de 3º ano e 1 utiliza do Construtivismo no 3º ano.

Quadro 10 - Informações sobre os métodos de Alfabetização utilizados por turma

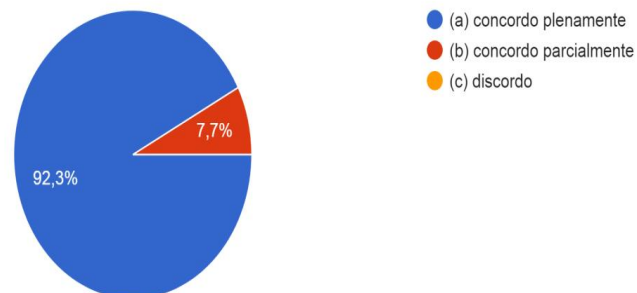
Turma	Método alfabético	Método fônico	Método silábico	Método analítico	Método constr.
Pré-escola	8 prof.				
1º ano			10 prof.		
2º ano			7 prof.		
3º ano		5 prof.		8 prof.	1 prof.
Total: 39	8	5	17	8	1

Fonte: autora (2022)

Buscou-se ainda saber, a partir da questão “o trabalho com a Consciência Fonológica influencia e facilita a aquisição da escrita?”, se os professores concordam que esses processos se influenciam, ou seja, se o trabalho com as habilidades da Consciência Fonológica possui uma relação com a aquisição da escrita e da leitura pelas crianças. De acordo com os resultados expostos no Gráfico 9, um percentual de 92,3% das professoras, concordam plenamente que a Consciência Fonológica facilita a aquisição da escrita e 7,7% concordam parcialmente; nenhuma professora discorda.

Gráfico 9 - Relação Consciência Fonológica e Aquisição da escrita

7. O trabalho com a Consciência Fonológica influencia e facilita a aquisição da escrita?
39 respostas



Fonte: a autora (2022)

A aquisição da leitura e da escrita é facilitada pelo trabalho com a Consciência Fonológica. Uma vez que a Consciência Fonológica, nos seus diferentes níveis, trabalha com a noção de rima, aliteração, consciência silábica e fonêmica. (CARDOSO- MARTINS, 1991.) Ou seja, uma habilidade de manipular segmentos que se desenvolve gradualmente à medida que a criança vai tomando consciência de unidades identificáveis.

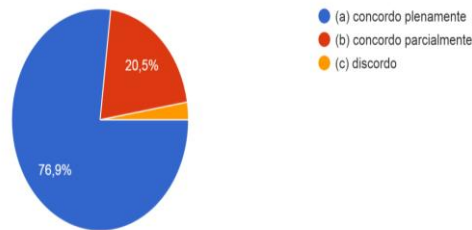
Como define, Capovilla & Capovilla (2000, p.24): A partir desses conceitos, o desafio proposto pela BNCC é de o professor aprender a articular as diferentes facetas de apropriação da língua escrita. Isso significa aliar o trabalho com as práticas sociais de leitura e escrita com momentos de aprendizagem do sistema de escrita alfabética e, para tanto, entender também como trabalhar e desenvolver a alfabetização e o letramento através da Consciência Fonológica.

Considerando que a Consciência Fonológica tem uma influência positiva na aquisição da leitura e escrita e isso é compreendido pelas professoras, como demonstram os resultados desta pesquisa, é fundamental que na entrada para o 1º ciclo, a criança tenha adquirido competências a este nível. Segundo Costa (2012, p. 16), “a consciência fonológica encontra-se no contexto da consciência linguística e configura-se como a capacidade que o ser humano possui de refletir e manipular as unidades fonológicas (sílabas, as unidades intrassilábicas e os fonemas)”. A Consciência Fonológica é, nesse sentido, uma habilidade essencial, que estabelece as bases para que a criança aprenda a ler. Ela permite o reconhecimento e o uso dos sons da palavra. É uma habilidade metalinguística de percepção da fala como segmentada em palavras.

Complementando a questão sobre a relação entre Consciência Fonológica com os processos de leitura e escrita, no gráfico 10, que segue, são demonstrados os resultados da concordância das professoras quanto ao trabalho concomitante da Consciência Fonológica e a aquisição da leitura e da escrita.

Gráfico 10 - A influência do trabalho concomitante da Consciência Fonológica e a aquisição da escrita.

8. Consciência Fonológica e aquisição da escrita se influenciam mutuamente, por isso, devem ser trabalhados de forma concomitante?
39 respostas



Fonte: a autora (2022)

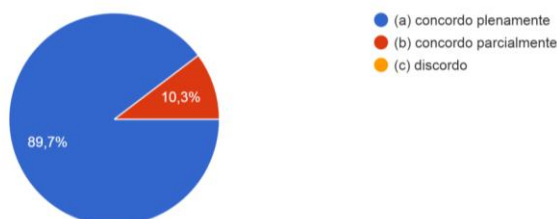
O trabalho concomitante das habilidades de Consciência Fonológica com as leituras e a escrita pode acelerar o desenvolvimento dos processos de alfabetização e letramento da criança, ajudando-a a se apropriar da escrita alfabética. As atividades direcionadas e associadas com a alfabetização facilitam essa aquisição. Com 76,9 % de concordância por parte das educadoras, e 20,5% com concordância parcial, observa-se ser quase unânime o entendimento dessa relação.

Neste sentido, no processo de alfabetização, conforme Melo e Magalhães (2013), a criança precisa ter contato e compreender a língua como signo, e não apenas como sinal. É necessário que ela perceba o sistema linguístico, mas isso não pode estar conectado a uma proposta metodológica que trabalhe apenas com sinais e pseudotextos, mas com um profundo trabalho dentro das perspectivas educacionais, que abarquem atividades significativas.

Por isso, a alfabetização deve ser concebida não apenas como “[...] ato de dotar os indivíduos de habilidades para decodificar letras e símbolos abstratos, também será o instrumento para que compreenda e interfira na sua realidade”. (CAVALCANTE, 2006, p.163).

Ainda na mesma linha, na sequência das questões, solicitou-se a concordância das professoras quanto à importância do trabalho com atividades que correlaciona escrita e Consciência Fonológica nos anos iniciais, como mostram os resultados do gráfico 11, a seguir.

9. São importantes nos anos iniciais atividades que correlacionam escrita e Consciência Fonológica?
39 respostas



Fonte: a autora (2022)

Sobre as atividades realizadas nos anos iniciais, que envolvam o trabalho com a Consciência Fonológica e a escrita, obteve-se um percentual de 89,7% das educadoras que concordam plenamente, com um total de 10,3% tendo parcialmente concordado. Como pontua Rodrigues (1987, p.45) “[...] a alfabetização deverá ser a mais competente tarefa realizada pela escola”, sendo função do professor estabelecer mediação entre conhecimento prévio (de mundo) dos alunos com a sistematização e as convenções pertinentes ao processo de aquisição linguagem escrita, propiciando assim, que esses alunos tenham acesso ao conhecimento científico.

No quadro 8, desmembrando os resultados do gráfico 11 por turmas em que atuam as professoras, verifica-se que a compreensão da importância dessas atividades é concordância desde as turmas de pré-escola até os terceiros ano.

Quadro 11 - Dados sobre a importância de atividades nos anos iniciais que envolvam a consciência Fonológica

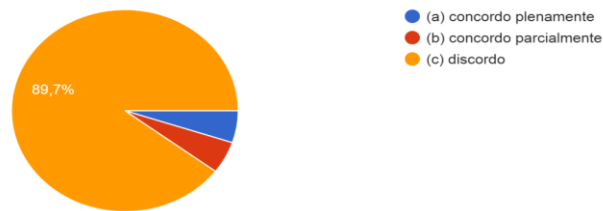
Turma	Concordo plenamente	Parcialmente	Discordo
Pré escola	4	4	
1º ano	10		
2º ano	7		
3º ano	14		
Total: 39	35	4	0

Fonte: autora (2022)

Na questão seguinte “atividades com a Consciência Fonológica não são necessárias”, buscou-se a observação da compreensão das professoras quanto se realmente faz-se necessário na prática de sala de aula o trabalho com a Consciência Fonológica. Resultados são expostos no gráfico 12.

Gráfico 12 - Atividades com a Consciência Fonológica não são necessárias?

10. A escola não precisa trabalhar com atividades de Consciência Fonológica, já que as crianças, ao entrarem na escola, já possuem essas habilidades desenvolvidas?
39 respostas



Fonte: a autora (2022)

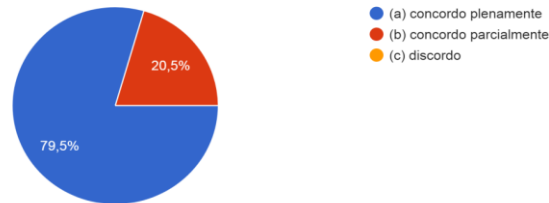
Quanto ao que se refere à necessidade de trabalhar com atividades de Consciência Fonológica, por acreditar que os alunos já possuem essa habilidade, houve uma grande porcentagem discordando dessa afirmação, com 89,7% das educadoras.

As habilidades de Consciência Fonológica, como se tem discutido ao longo deste estudo, começam a ser desenvolvidas antes mesmo de a criança entrar na escola, quando aprimora o inventário fonológico de sua língua. Porém, ao ingressar na escola, a criança precisa estabelecer a relação, por exemplo, entre um som que reconhece e sua representação gráfica (escrita). Há, assim, uma estreita relação entre essa consciência das unidades menores da língua e a aquisição e desenvolvimento da escrita e da leitura. Por essa razão, por essa influência positiva, o trabalho com a Consciência Fonológica nos anos iniciais, possui papel importante na alfabetização e letramento da criança, o que parece ser concordância das professoras entrevistadas.

De forma ainda a explorar a relação da Consciência Fonológica com a leitura e escrita, agora mais precisamente quanto à Consciência Fonêmica, perguntou-se às professoras quanto a se acreditavam que as crianças que já possuem a habilidade de consciência fonêmica apresentam melhor desempenho no desenvolvimento da leitura e da escrita, como mostra o gráfico 13, a seguir.

Gráfico 13 - Habilidade da Consciência Fonêmica

11. Crianças que já possuem a habilidade de Consciência Fonêmica (capacidade de reconhecer, identificar e segmentar sons) desenvolvida, possu...idade no desenvolvimento da leitura e da escrita?
39 respostas



Fonte: a autora (2022)

Os resultados para essa questão demonstram que 79,5% das educadoras concordam plenamente com o fato de que a Consciência Fonêmica facilita no desenvolvimento da leitura e da escrita, outros 20,5 % discordam parcialmente. A Consciência Fonológica, nos seus diferentes níveis trabalha com a noção de rima, aliteração, consciência silábica e fonêmica. Para Rigatti-Scherer, além do nível fonêmico, outras partes que envolvem a consciência fonológica auxiliam na aquisição da leitura e da escrita, uma vez que os “resultados de seus estudos mostram que os conhecimentos fonológicos ao nível da rima, aliteração e unidades intrassilábicas repercutem favoravelmente no desenvolvimento da escrita alfabética e leitura.” (RIGATTI-SCHERER, 2008, p.58).

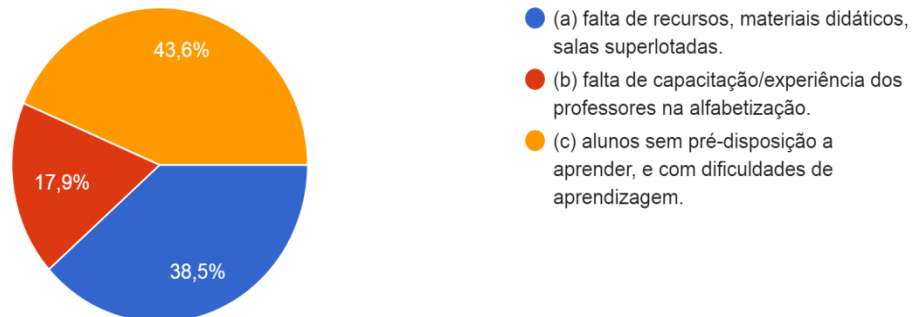
No entanto, quando desenvolve a consciência fonêmica, mais precisamente, o aluno começa a refletir sobre esta menor unidade da língua, entendendo melhor a relação grafema e fonema, por exemplo. Isso permitirá que a criança consiga entender as trocas de pares de sons, como /p/ e /b/, por exemplo, reconhecendo-os como unidades sonoras distintas e que também na escrita se aplicam em palavras diferentes (pata, bata, a exemplo).

Na questão seguinte, elencadas algumas dificuldades, professoras foram questionadas sobre as dificuldades que encontram na alfabetização. Estes resultados são expressos no gráfico 14.

Gráfico 14 - Possíveis dificuldades encontradas na alfabetização

12. Em sua opinião, quais as maiores dificuldades encontradas no processo de alfabetização?

39 respostas



Fonte: a autora (2022)

No que tange às dificuldades encontradas no processo de aquisição da leitura e escrita, percebe-se um nivelamento entre as respostas, com a falta de recursos assumindo 38,5%, das opiniões, mas em primeiro lugar fica ainda a questão dos alunos sem a pré-disposição a aprender, com uma porcentagem de 43,6%; e por último, a questão da falta de capacitação ou experiência dos educadores, com 17,9%. Observa-se, a partir das questões aplicadas sobre o conhecimento das habilidades de Consciência Fonológica, que os professores se utilizam de diferentes métodos em suas práticas, de acordo com a realidade de sua turma, e que grande parte dos alunos encontram-se desmotivados e indispostos a aprender.

5.3 ANÁLISE DAS QUESTÕES DISCURSIVAS

Neste bloco, buscou-se, a partir de algumas questões discursivas, ouvir o professor, conhecendo mais sobre sua opinião a respeito do trabalho com a Consciência Fonológica, assim como as dificuldades que enfrenta em sala de aula, complementando desta forma as questões aplicadas nos blocos anteriores.

Tomamos aqui como exemplo a questão 14 de nossa pesquisa que instiga: “Expresse sua opinião sobre o trabalho com a Consciência Fonológica nos anos iniciais”. Nesta questão discursiva, apontamos muitas opiniões acerca do trabalho com a consciência Fonológica nos anos iniciais. Grande parte das educadoras acredita ser muito importante que de fato seja abordado e desenvolvido esse trabalho, pois é

uma habilidade que vem a somar no processo ensino aprendizagem, orientando e estimulando a criança nas atividades, dando oportunidade de ela pensar, criar, reagir, questionar, ler escrever, entender, interpretar, realizar, aprender.

Segundo Carvalho (2003, p.21) a Consciência Fonológica é “a habilidade para refletir e manipular as unidades fonológicas: sílaba, fonema e rima”. Sendo assim, ressalta-se a importância desse trabalho na prática dos professores, em todo o processo de alfabetização, uma vez que, a leitura e a escrita utilizam em seus processos, os símbolos construídos no sistema organizacional, ou seja, a relação entre o texto e o sistema de significado simbólico “é uma operação cognitiva que envolve processos específicos como codificação, decodificação, percepção, memória, transdução e atribuição de significado”. (ZUCULOTO, 2001, p. 22).

Esse trabalho em sala de aula, segundo a questão abordada, é essencial para a aquisição da leitura e da escrita, e as atividades direcionadas pelos educadores são essenciais para desenvolver estas habilidades nos alunos. Fayol (2014, p. 08) destaca que “as crianças e todos de modo geral, enfrentam o aprendizado do código escrito,(sistemas alfabéticos), das novas modalidades de utilização da linguagem, e por último, as condições materiais dos processamentos da escrita, que diferem da oralidade”.

Para algumas educadoras, o desenvolvimento do trabalho de Consciência Fonológica “é muito importante para que a criança conheça e reflita sobre a linguagem para estar consciente e aprender de forma mais eficiente”, como sendo um trabalho enriquecedor. Ressaltam ainda que este trabalho pode ser realizado pela forma de apresentar livros para crianças, como por exemplo, ou, mais diretamente, pequenas rimas e/ou sons parecidos, que ajudam na diferenciação, formando assim a consciência fonológica da rima. Como vemos em uma das respostas:

“Acho muito importante abordar e desenvolver a consciência fonológica das crianças. Uma habilidade que veio para somar no processo ensino aprendizagem”. (prof 01, 2021)

Outras afirmações ainda indagam que a Consciência Fonológica é muito importante para a alfabetização, pois é através dela que a criança adquire melhor capacidade de reconhecer os sons individuais que compõem as palavras, e é também fundamental para identificar e construir o processo de conhecimento das palavras e seu significado. Conforme descreve Alves (2012) sobre os níveis da Consciência

Fonológica, o primeiro nível, chamado de silábico, caracteriza-se por segmentar as palavras em sílabas, sendo a criança capaz de refletir e manipular as unidades, trocando ou invertendo a ordem das sílabas, ou ainda, tirando ou acrescentando sílabas, ou, produzir novas palavras. Já no segundo nível, chamado de intrassilábico, a criança já adquiriu as habilidades da consciência da rima e a consciência das aliterações, e nesta fase, faz o reconhecimento de que as palavras podem iniciar ou terminar com os mesmos sons (ALVES, 2012).

Outras educadoras pontuaram que habilidade de consciência fonêmica é mais complexa, pois é a manipulação da menor unidade sonora da língua e, sendo assim, é a última a ser desenvolvida pela criança, que seria o terceiro nível, relacionado aos fonemas.

Ao chegar nesta fase, a criança adquire a habilidade de reconhecer e manipular as unidades sonoras menores, os fonemas, e ainda faz a distinção dos sons iniciais e finais, (ALVES, 2012). Para algumas educadoras, a criança precisa entender o processo de que as palavras de sua fala são representadas por escrito. Relatam também as professoras que quando trabalhado com o método fônico, as crianças passavam por tudo isso e aprendiam a ler rapidamente. Utiliza-se bastante esse método na prática diária, consolidando o trabalho na alfabetização, levando ao entendimento para a aquisição da leitura e da escrita.

É indiscutível, seguindo essa premissa, para algumas educadoras que a Consciência Fonológica é a habilidade mais importante para a alfabetização, pois pressupõe a capacidade de reconhecer os sons individuais que compõem as palavras, para o desenvolvimento da leitura e escrita, e ajuda no processo de aprendizagem. Na fase de aprendizado da leitura e escrita, a criança inicia os processos de segmentação de palavras e frases em sílabas, identificando os sons iniciais ou finais das palavras, mas ainda não possui o entendimento fonológico capaz de explicar isso. Mas no decorrer deste desenvolvimento, a consciência começa a ficar completa e todo o processo anterior se conclui, uma vez que, “nesses dois níveis do processo de conscientização, a habilidade metafonológica, permitiria à criança analisar, de diferentes maneiras, a estrutura fonológica de sua língua materna” (CARVALHO, 2003, p. 32). Em outras afirmações das educadoras vemos:

“A habilidade de Consciência Fonológica é a manipulação da menor unidade sonora da língua e, sendo assim, é a última a ser desenvolvida pela criança. Orientar e estimular a criança nas atividades, dando oportunidade a ela a pensar, criar, reagir, questionar, ler escrever, entender, interpretar, realizar, aprender”. (prof 05, 2021)

Ainda sob as afirmações, para algumas educadoras, “é fundamental trabalhar a Consciência Fonológica com as crianças a partir da hipótese de escrita”, pré-silábica, isso ocorre ainda na pré-escola, onde os alunos estão em pleno processo de desenvolvimento, de conhecer e reconhecer o código escrito, mas é importante para que tenham consciência de que a escrita surge da fala.

Segundo Bortoni-Ricardo: "ressalta-se que, na fase inicial da aprendizagem da leitura, a competência essencial a ser desenvolvida é a decodificação de palavras, o que, por sua vez, implica um processamento fonológico". (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 204).

Sendo assim, a criança que recebe estímulos com esse objetivo na escola e na família poderá ter mais facilidade para alfabetizar-se, sendo o sucesso na alfabetização uma prioridade para o alfabetizador. Para Ferreiro e Teberosky, (1999, p. 193), “pensar a alfabetização como aquisição de um código, tendo a escrita como transcrição da oralidade, é entender a aprendizagem como aquisição de uma técnica, sendo que basta o alfabetizando decodificar os sinais gráficos para ser considerado um leitor”. Neste sentido, a escrita é compreendida como um sistema de representação e aprender a ler e a escrever é, de certa forma, apropriar-se do objeto do conhecimento e da aprendizagem conceitual.

Outras respostas nos trazem afirmações, tais como: “prefiro não comentar”, e outras que discorrem sobre a questão de “não conhecer esse trabalho”, pois “pouco tempo trabalho na educação fundamental, minha maior experiência é na educação profissional”. Nestas respostas, encaixam-se as educadoras que afirmam não conhecer o trabalho com a Consciência Fonológica, demonstrado na análise das questões analíticas, do bloco anterior.

Observam-se também respostas, como:

Comecei a lecionar recentemente e não tive muito contato com professores de outras escolas, mas acredito que seja necessário o professor se atualizar e estar frequentemente realizando cursos de capacitação, pois na faculdade de pedagogia não existe essa abordagem sobre consciência fonológica e muitos professores tendem a alfabetizar pelo método tradicional de repetição”. Outras ainda, afirmam, “não tive oportunidade de conhecer esse trabalho (prof 02 , 2021)

O termo Consciência Fonológica é recente, e não muito difundido nas graduações, pois, para Soares (2016), esse conceito iniciou a partir de 1970. Atualmente,

no entanto, no Brasil há um crescimento e as pesquisas sobre esse assunto começaram a evoluir, levando ao conhecimento de educadores sua efetiva importância.

Ainda por essa linha de raciocínio discorreremos aqui a respeito da questão 15 da pesquisa, que questiona: Quais dificuldades você enquanto professor, sente nos seus alunos com relação à aquisição/aprimoramento da leitura e da escrita?

Dentre as afirmações sobre quais seriam as dificuldades que as educadoras sentem em seus alunos na aquisição ou aprimoramento da leitura e da escrita, são descritas como: maior prática lúdica com os alunos, e falta de materiais recursos e espaços físicos na escola para trabalhar com mais ludicidade, não somente em sala de aula, mas oportunizando essa aprendizagem fora dela, em ambientes diversos. Relatam que muitas vezes na aprendizagem dos alunos, tais dificuldades podem trazer prejuízos secundários para eles.

Neste relato quanto às dificuldades, observa-se a oportunidade de as professores fazerem uma reflexão sobre a sua própria prática. É através da reflexão de práticas pedagógicas que talvez se possam assinalar caminhos para o sucesso na leitura e na escrita (TFOUNI, 1995). Em conformidade a essas práticas, Kleiman (2005, p.34) explica que não é um método de ensino apenas que fará a diferença, mas a diversidade de métodos e tentativas que possam ajudar os alunos a mergulharem no mundo da escrita.

Sobre a leitura, a fala das professoras remete para o fato de que há pouca prática da leitura em casa, falta de incentivo por parte da família e pouca vontade de aprender por parte de alguns alunos. Em grande parte das afirmações, conclui-se que o que impede uma criança de ler e compreender com a mesma facilidade, são, pelos depoimentos, relacionados diretamente com o ambiente familiar desestruturado, com a falta de apoio dos pais, condições precárias de vida, insucesso social, cultural, e ainda, problemas emocionais.

Sabe-se, portanto, que a alfabetização não ocorre apenas nas escolas, mas também fora delas, junto das famílias; sendo importante destacar que a participação desta no processo de alfabetização da criança desempenha um importante papel, pois estimula o desenvolvimento cognitivo dos pequenos. Na realidade da prática escolar, verifica-se que há uma grande diferença entre crianças que são incentivadas e acompanhadas pelas famílias e crianças que não são. Neste sentido, levamos a reflexão, baseado no autor Içami Tiba.

O ambiente escolar deve ser de uma instituição que complete o ambiente familiar do educando, os quais devem ser agradáveis e geradores de afeto. Os pais e a escola devem ter princípios muito próximos para o benefício do filho/aluno. (2012, p.140).

Para o melhor desempenho da criança na escola, é dever da família acompanhar e intermediar sua prática no dia a dia. Para o autor, muitas crianças que apresentam desvantagens no aprendizado da leitura e da escrita, porque não conseguem ingressar no ambiente de alfabetização, com muitos estímulos, o que é diferente de crianças que vivem em um ambiente estimulante e rico, sendo acompanhadas e cobradas pela família.

Teoricamente, a família teria a responsabilidade pela formação do indivíduo, e a escola, por sua informação. A escola nunca deveria tomar o lugar dos pais na educação, pois os filhos são para sempre filhos e os alunos ficam apenas algum tempo vinculados às instituições de ensino que frequentam. (TIBA, 1996, p. 111).

Outros fatores citados pelas educadoras são: a alteração na linguagem, atraso no desenvolvimento cognitivo e pobreza de vocabulário. Todos esses fatores, segundo elas, dificultam o desenvolvimento da aprendizagem, a saber:

“quando trabalhamos as sílabas tenho o hábito de bater palmas, pois percebemos que algumas crianças têm problemas em entender a formação das palavras, na aprendizagem da leitura e da escrita” (prof.03 2021).

Essas dificuldades podem estar associadas à frequência desses alunos na escola; aquisição atrasada da fala; dificuldades socioemocionais; fatores socioeconômicos; histórico familiar; e ainda lacunas na construção da leitura e da escrita.

Outra educadora se refere ao fato de que a grande maioria das crianças acaba tendo dificuldade por conta de trocarem as letras, tanto na fala quanto na escrita, que segundo ela “trabalhando da maneira correta eles aprendem a diferenciar cada uma, e ainda que haja quando o aluno tem problemas neurológicos, e por ser turmas grandes, tem vários alunos com muitas dificuldades e uma diferente da outra” (prof 03, 2021). Todas essas dificuldades na escrita resultam dos diferentes aspectos acima mencionados.

Para Garcia (1998), essas dificuldades podem e devem ser diagnosticadas:

Para detectar as dificuldades na escrita faz-se necessário o diagnóstico específico, interessando a quantidade e o tipo de erros encontrados na produção do aluno. A dificuldade pode estar na estrutura do texto, na escrita e na compreensão da palavra e, também, no aspecto motor. A intervenção varia conforme a necessidade de cada um, tendo em vista que “o objetivo do ensino deve ser a conquista de todas as habilidades – à diferença dos casos de dificuldades de aprendizagem da escrita, em que apenas nos centramos nos módulos deficitários. (GARCÍA, p.207).

Além das dificuldades na escrita, muitos alunos possuem conseqüentemente dificuldades com a leitura devido a dificuldades subjacentes à decodificação de palavras ou compreensão de linguagem, e em adquirir as habilidades de ler, escrever e soletrar devidamente, sendo muito difícil atingir uma fluência esperada para sua idade. Além disso, ao fato de algumas possuírem transtornos de aprendizagem como a dislexia ou a discalculia, e casos de disfunções neurológicas desatenção, entre outros. Segundo Garcia (1998), todas essas dificuldades são encontradas no âmbito escolar e respondem também pelo atraso na aquisição da leitura e da escrita:

As dificuldades de aprendizagem da escrita ou disgrafias poderiam ser conceitualizadas nos seguintes termos: trata-se de casos que, sem nenhuma razão aparente, manifestam-se dificuldades na aprendizagem da escrita no contexto de uma inteligência normal, bom ambiente familiar e socioeconômico, escolarização correta, normalidade na percepção e na motricidade, e suspeita-se que o déficit esteja em alguma disfunção na área da linguagem. Além disso, as áreas não linguísticas funcionam adequadamente, como, por exemplo, em raciocínio e cálculo numérico. Igualmente é comum observar as dificuldades de aprendizagem da escrita associadas às da leitura, daí que, às vezes, se fala de dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita ou de dislexias-disgrafias, ainda que, de alguma forma, se dê dissociação (GARCIA, 1998, p.198).

Em cada situação de dificuldade na aprendizagem, encontram-se diferentes motivos, pelas quais, percebe-se que os alunos não conseguem evoluir como deveriam em seus níveis da Consciência Fonológica e nas habilidades de leitura e escrita.

Outro fator relatado por uma das educadoras advém da falta de interesse e atenção dos alunos, as salas cheias e, a falta de recursos,

Atualmente, tenho uma turma de infantil 5, estão no método alfabético ainda, e vejo como falta interesse por parte dos alunos, e muitas dificuldades na aprendizagem são fatores que fazem com que os alunos demoram mais para evoluir, e temos também a falta de recursos, salas muito cheias, e a falta de atenção das crianças que querem conversar e brincar somente e que em casa, falta ainda é a parceria com a família, no sentido de incentivar a leitura, outra dificuldade são os recursos concretos à prática da leitura e escrita. (prof 04 2021).

Desta forma, entende-se que o ambiente escolar precisa ser acolhedor, favorável e facilitador da aprendizagem de seus alunos, levando em conta que não se pode padronizar a aprendizagem, uma vez que cada aluno possui suas particularidades na evolução do conhecimento. Dentro dessa perspectiva, o educador necessita estar atento às análises sobre essas dificuldades apresentadas no contexto escolar, disponibilizando recursos que envolvam a leitura e a escrita em diferentes formas de trabalho.

Por fim, em os outros relatos, as entrevistadas pontuaram que a pandemia agravou muito o aprendizado do aluno, pelo fato de estarem em casa, muitos não tem ajuda nenhuma para realizar as atividades propostas. Ao receber o material da devolução, constata-se que muitos trabalhos foram feitos por outro membro da família, tem-se, assim, neste momento, alunos que voltam para a escola sem saber sequer o alfabeto, e tantas outras dificuldades, todas essas associadas ao tempo de ensino público remoto, vivenciado até pouco tempo. No retomar das suas atividades, o professor precisa ainda mais do apoio e da oferta de formação, cursos, material, etc.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através das análises da pesquisa, visando os objetivos descritos na proposta deste trabalho, que foi entender a relação da Consciência Fonológica e os processos de alfabetização e letramento, a partir do entendimento de professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, e ainda de acordo com a literatura da área, percebe-se que a Consciência Fonológica é uma habilidade que deve ser levada em conta no desenvolvimento dos processos de alfabetização e letramento, e isso parece ser entendimento comum aos professores que fizeram parte desta pesquisa.

Esta habilidade contribui para o desenvolvimento da escrita e da leitura, uma vez que implica conhecimento da estrutura fonológica e a aptidão para analisar os segmentos desta estrutura; esse conhecimento tornará possível a elaboração de representações fonológicas sempre mais elaboradas, no decorrer do processo de aprendizagem, uma vez que, o desenvolvimento da linguagem para ser humano é de extrema importância. Segundo FREITAS (2004 p. 109), “a Consciência Fonológica desenvolve-se gradualmente a partir de algumas habilidades que já existem antes da aquisição da escrita e são aprimoradas com o tempo”.

Através da análise dos resultados desta pesquisa, identificamos na fala dos professores alfabetizadores tanto o conhecimento como a crença de que o desenvolvimento dessas habilidades de Consciência Fonológica, num trabalho concomitante aos processos de alfabetização e letramento, ajuda no desenvolvimento da leitura e escrita.

A partir das observações coletadas no questionário, de algumas metodologias utilizadas pelas professoras, são identificadas algumas que requerem maior concentração, entre elas: os jogos e atividades lúdicas. Percebe-se também o entendimento das educadoras de que é importante que o aluno tenha uma boa noção das habilidades, antes de avançar para o próximo nível, mas não é necessário ter atingido a perfeição em cada etapa.

Por exemplo, para ler as primeiras palavras, a criança não precisa saber todas as letras e seus sons correspondentes, basta o ensino básico de alguns sons e letras. Ao aprender a ler, o aluno converte letras em sons, aplicando as regras do código alfabético, portanto, ele está decifrando esse código.

O termo decodificar refere-se a essa capacidade. O fato de que as relações entre letras e sons são muito previsíveis facilita a decodificação, promovendo assim a aquisição da leitura e da escrita, ou seja, da alfabetização e também do letramento. Em muitos resultados colhidos nas questões, percebem-se as dificuldades encontradas no ensino da leitura e da escrita, em diferentes aspectos. Em várias tentativas para sanar essas dificuldades, encontram-se várias crenças sobre quais atividades relacionadas com a Consciência Fonológica são realizadas com os alunos, desde jogos, brincadeiras, canções, atividades de reflexão sobre a fala, e sua relação com a escrita, em seus diferentes níveis: da sílaba, da rima, da aliteração e do nível fonêmico. Essas atividades descritas pelas entrevistadas envolvem a ludicidade e a criatividade, fazendo os alunos refletirem sobre os sons de nossa língua.

Ainda sobre as atividades relacionadas à Consciência Fonológica, as educadoras relatam fazer uso de recursos diversos, proporcionando o contato com as práticas de leitura e de escrita, como parlendas, cantigas de roda, trava-língua, afirmando que a inserção delas facilita e influencia na alfabetização de seus alunos, pois as educadoras acreditam em sua maioria, que essas habilidades se influenciam mutuamente, e por esse motivo devem ser trabalhadas concomitantemente.

Muitas opiniões das entrevistadas afirmam que proporcionar incentivos através de momentos de leitura é fundamental, principalmente com crianças que já possuem a habilidade da consciência fonêmica desenvolvida, e com isso, facilitarão o desenvolvimento ainda mais fluente, com materiais diversificados como livros de literatura, gibis, e revistas.

Acerca das opiniões sobre as maiores dificuldades encontradas no processo de alfabetização, pelos resultados a partir da fala das professoras, estão a falta de recursos e salas superlotadas, a falta de capacitação dos professores e alunos com dificuldades na aprendizagem e sem pré-disposição ao ensino. O trabalho com a Consciência Fonológica é fundamental nos processos de alfabetização e letramento, segundo a maioria das educadoras é fundamental no contexto ensino-aprendizagem.

Todas essas análises, tanto conceituais, como também por meio das entrevistas com as educadoras, possibilitam o entendimento de como as crenças dos professores quanto ao trabalho com a Consciência Fonológica em suas práticas, contribui para o processo de ensino aprendizagem, sendo esse aspecto considerado

fundamental para que essas habilidades se desenvolvam, através da leitura e da escrita, atividades que envolvam sons, sílabas, rimas, segmentar palavras, substituir, adicionar, ou apagar fonemas, reconhecendo as aliterações e as menores unidades do som.

Para tanto, espera-se que as contribuições deste estudo sejam relevantes na área de alfabetização e letramento, auxiliando professores no entendimento e no trabalho com a Consciência Fonológica.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, ELIANA BORGES CORREIA DE. Conceituando alfabetização e letramento. In: Santos, Carmem Ferraz & Mendonça, Márcia (org.). Alfabetização e letramento: conceitos e relações. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na escola: algumas reflexões sobre o magistério feminino. Caderno de Pesquisas. n. 96, São Paulo, fev. 1996 (pp. 71-78)
- AQUINO, Cássia de. (2008). Educação Financeira. Como educar seus filhos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- ALVES, U. O que é consciência fonológica. In: LAMPRECHT, R. R. Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009; 2012.
- AZENHA, M. G. Construtivismo: de Piaget a Emilia Ferreiro. 4ª edição, São Paulo: Ática, 1995.
- BARBOSA, José Juvêncio. Alfabetização e leitura. São Paulo: Cortez, 1994.
- BARRERA, Sylvia Domingos; MALUF, Maria Regina. Consciência metalinguística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. Psicologia Reflexão Crítica, v. 3, n. 16, p. 491-502, 2003.
- BECHARA, E. Moderna gramática portuguesa. 37.ed. revista, ampliada e atualizada conforme o novo Acordo Ortográfico.
- BRYANT, P. E. & BRADLEY, L. (1985). Bryant and Bradley Reply. *Nature*, 313, 74.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Interferências da língua oral na língua escrita. In: RAMOS, Wilsa M. (Org.). Praler – Programa de Apoio a Leitura e Escrita. Brasília: MEC, 2004^a, p. 113-164. (Unidade 13).
- BLANCO-DUTRA, Ana Paula. Instrumentos de avaliação de consciência fonológica (2009).
- BRANDÃO, H. H. N; MICHELETTI, G. Teoria e prática da leitura. São Paulo: Cortez, 1998.
- BRASIL. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado: ano 3: unidade 1. -- Brasília: MEC, SEB, 2012b.48 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, (BNCC), 2018.
- BRASLAVSKY, B. P. *Problemas e métodos no ensino da leitura*. São Paulo: Melhoramentos/Ed. da USP, 1971.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização & lingüística. 10ª ed. São Paulo: Scipione, 2007. _____ . Alfabetizando sem o bá, bé, bi, bó, bu. Paulo: Scipione, 1990.

GOUGH, P. B.; LARSON, K. C.; YOPP, H. A estrutura da consciência fonológica. In: CARDOSO-MARTINS, C. (Org.). Consciência fonológica & alfabetização. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 1995, p. 15-35.

CARDOSO-MARTINS, C.; SOARES, M. B. A Consciência fonológica de crianças das classes populares: O papel da escola. REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGOGICOS, Brasília, v. 70, p. 86-97, 1989.

CARDOSO-MARTINS, C (Org.). Consciência fonológica e alfabetização. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

CARVALHO, W. J. de A. O uso de pares mínimos para avaliação de consciência fonêmica. Dissertação (Mestrado em Lingüística e Ensino da Língua Portuguesa) – Curso de Pós-Graduação em Lingüística, UFC, Fortaleza, 1996.

CARVALHO, W. J. de A. O desenvolvimento da consciência fonológica: da sensibilidade à consciência plena das unidades fonológicas. Tese (Programa de Pós-Graduação em Letras e Lingüística) – Doutorado em Letras, UFBA, Salvador, 2003.

CAVALCANTE Lana de Souza. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. Cad. CEDES v.25 n.66 Campinas maio/agosto. 2006.

CAPOVILLA, A; CAPOVILLA, F. (2000b). Problemas de Leitura e Escrita: como identificar, prevenir e remediar, numa abordagem fonológica. São Paulo, SP: Memnon.

CAPOVILLA, F. (ORG.). Os novos caminhos da alfabetização infantil. São Paulo, SP: Memnon 2005.

CORREIA, L. M.(1991). Escala de Comportamento Escolar. Porto: Porto Editora.

CHOMSKY, Noam. Linguagem e mente. Brasília: Universidade de Brasília, 1998.
FAYOL, Michel. Aquisição da escrita. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FERREIRO, Emília. Reflexões sobre alfabetização. Tradução Horácio Gonzales (et.al.). _24 ed. São Paulo: Cortez. 1995.

FERREIRO, Emília. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. Cadernos de Pesquisa, v. 52, 1985.

FERREIRO, E. TEBEROSKY, A. Psicogênese da Língua Escrita. Trad. Diana Myriam Lichtenstein et all. Ed. Artmed, Porto Alegre, 1999. Reimpressão 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 15 ed. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1989.

FREITAS, Gabriela Castro Menezes de. *Consciência fonológica: rimas e alterações no português brasileiro*. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 155-170, jun. 2003.

FREITAS, Gabriela Castro Menezes. *Sobre a consciência fonológica*. In: LAMPRECHT, Regina Ritter et al. *Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

GARCÍA SÁNCHEZ, Jesús-Nicasio. *Dificuldades de aprendizagem e intervenção psicopedagógica*; tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

GARCÍA, Jesús-Nicasio. *Manual de dificuldades de aprendizagem: linguagem, leitura, escrita e matemática*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

KLEIMAN, A. B. *Preciso “ensinar” letramento? Não basta ensinar ler, e a escrever?* Campinas: CEFIEL, 2005.

LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane; ABREU-TARDELLI, Lílian Santos. *S. Resenha*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2004.

MACIEL, F. I. P. *Alfabetização e métodos ou métodos de alfabetização*. *Revista Educação*. Guia da Alfabetização 2. São Paulo: Segmento, 2010.

MENDONÇA. O. S. *Alfabetização método sociolinguístico: Consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire* 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MELLO, Regina Oneda. *Alfabetização e produção textual: implicações da consciência fonológica*. 2013. 158 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2013.

MELO, T. T. M. de; MAGALHÃES, L. M.. *O desafio do “alfabetizar letrando” em sala de aula: um estudo de caso*. 36ª Reunião Nacional da ANPED – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO: 2013.

MENESES, L.C – *A indisciplina ao alcance de todos*. *Revista Nova Escola*. São Paulo. Ed. Abril- 2008.

MORAIS, A. G. *A consciência fonológica de alfabetização de jovens e adultos e sua relação com o aprendizado da escrita alfabética*. In: ALBUQUERQUE, E. B. C.;

LEAL, T. F; MORAIS, A. G. (Orgs.). Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

MORAIS, A. G. Sistema de Escrita Alfabética. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

_____. Consciência fonológica na educação infantil: desenvolvimento de habilidades metalinguísticas e aprendizado da escrita alfabética. In: BRANDÃO, A.C.P; E.C.S (org.). Ler e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. Reflexões sobre alfabetização. Trad. Horácio Gonzáles et.al, 24^a edição, São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2001.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Os sentidos da Alfabetização. São Paulo: UNESP, 2000

MORTATTI, Maria Rosário Longo. História Dos Métodos De Alfabetização No Brasil. (2006).

MOTA HB. Fonologia: intervenções. In: Tratado de fonoaudiologia. Editora Roca; 2004. [Links]

PEREIRA, Lilian Alves; CALSA, Geiva Carolina. O desenvolvimento psicomotor e sua contribuição no desempenho em escrita nas séries iniciais- Instituto de Educação e Psicologia - Braga: [s. n], 2005.

PEREIRA, M.C.C. Aquisição da língua portuguesa por aprendizes surdos. Ansi do Seminário Desafios para o próximo milênio. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, 2000, 95- 100.

PINKER, Steven. O instinto da linguagem: como a mente cria a linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

REGO, L. L. B.; BUARQUE, L. L. Consciência sintática, consciência fonológica e aquisição de regras ortográficas. Psicologia. Reflexão e Crítica, Porto Alegre, v.10, n.2, p.199-217, 1997.

RIBEIRO, Volney da Silva. Consciência fonológica e aprendizagem da leitura e da escrita: uma análise dessa relação em crianças em fase inicial de alfabetização. Entre palavras, Fortaleza - ano 1, v.1, n.1, p. 100-116, ago/dez 2011.

RIGATI-SCHERER. Conversa Inicial. In: Consciência dos sons da língua. Subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. Porto Alegre, EDIPURS, 2012.

RODRIGUES, M.R. O serviço social e a perspectiva interdisciplinar. In: MARTINELLI, M.L. et al. O uno e o múltiplo nas relações entre as áreas do saber. 2.ed. São Paulo: Cortez, p.152-58, 1998.

ROSA, Maria Carlota. Introdução à Morfologia. São Paulo: Contexto, 2015. Alfabetização ou letramento? Equívocos e consequências na sala de aula. Revista Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa, Brasil, São Paulo, volume 1, nº. 11, pp. 28 – 48, Set.. 2011. Disponível em: Acesso em: janeiro de 2021.

SANTOS, Raquel. A aquisição da linguagem. In: FIORIN, J. L. (Org). Introdução à Linguística I – Objetos Teóricos. Porto Alegre: Editora Contexto, 2008. p. 211-226.

SILVA, Ana Paula de Castro; CAPELLINI, Simone Aparecida. Desempenho de escolares com dificuldades de aprendizagem em um programa de intervenção com a consciência fonológica. Revista de Psicopedagogia, v. 26, p. 207-219, 2009.

SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. _____. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. Pátio Revista Pedagógico, Porto Alegre, n. 29, fev./abr. 2004 a. _____. Letramento e Escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). Letramento no Brasil. São Paulo: Global, 2004b.

SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento. São Paulo: Contexto, 2008.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SCHWARTZ, Suzana. Receita para ensinar / Aprender a ler e a Escrever? . In: MEDINA-PAPST, J. ; MARQUES, I. Avaliação do desenvolvimento motor de crianças com dificuldades de aprendizagem. Rev. Brasil. Cinema. Desempenho Hum. 2010, 12 (1): 36-42.

TIBA, Içami. Pais e Educadores de alta Performance. - 2ª Edição. São Paulo: integrante Editora, 2012.

TIBA, Içami. Disciplina, limite na medida certa. - 1ª Edição. São Paulo: Editora Gente, 1996.

TFOUNI, L. V. Letramento e Alfabetização. Coleção Questões de nossa época. v.47. São Paulo: Cortez, 1995. 104p.

VYGOTSKY. LS. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes; 1989.

VYGOTSKY. LS. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes; 1989

WEISZ, Telma. O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. São Paulo: Ática, 2002.

ZUCOLOTO, Karla Aparecida. A compreensão da leitura em crianças com dificuldades de aprendizagem na escrita. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. – Campinas, SP: [s.n.], 2001.


Sites:

Consciência Fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita: problemas escolares › consciência-fonológica . Disponível em: <www.itad.pt> Acesso em 30/01/2020.

alfabetização-e-letramento-segundo: Disponível em: educacruz.blogspot.com. Acesso em: 30/01/2020.

APÊNDICE A - Declaração de autorização de Pesquisa

Escola Municipal Gênesis



MUNICÍPIO DE
PATO BRANCO
Secretaria de Educação e Cultura


RUA CARAMURU, 271 - CEP 85501-004 - Pato Branco - PR - 46 3220 1557 - www.pato Branco.pr.gov.br

Pato Branco, 20 de Novembro de 2020.

Senior Coordenador:

Declaramos que, nós da **Escola Municipal Gênesis**, estamos de acordo com a condução do projeto de pesquisa, "CRENÇAS E ATITUDES DOS PROFESSORES QUANTO AO TRABALHO COM A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO", sob a responsabilidade de ELENA ADRIANA DIETRICH PICOLOTTI, responsável pela pesquisa, nas nossas dependências, sem eventuais restrições, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR, até o seu final em 2021.

Estamos cientes que os participantes da pesquisa serão os professores alfabetizadores que atuam nas turmas de Pré ao 3º ano do Ensino Fundamental I, bem como de que o presente trabalho deve seguir a Resolução 466/2012(CNS) e complementares.



EVA CASSIANA MARTINI DE ALMEIDA
Diretora/gestora Municipal

ESCOLA MUNICIPAL GÊNESIS
Rua Bartolomeu Bueno, 305
Bairro Pinheirinho
CEP 85306-140
Fone: (46) 3220-6039
Pato Branco - PR

APÊNDICE B - Declaração de Autorização de Pesquisa

Escola Municipal Jardim Primavera.



RUA CARAMURU, 271 - CEP 85501-064 - Pato Branco - PR 46 3220 1557 www.patobranco.pr.gov.br

Pato Branco, 10 de dezembro 2020.

Senhor Coordenador

Declaramos que, nós da **Escola Municipal JARDIM PRIMAVERA**, estamos de acordo com a condução do projeto de pesquisa, "CRENÇAS E ATITUDES DE PROFESSORES QUANTO AO TRABALHO COM A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NOS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO", sob a responsabilidade de **ELENA ADRIANA DIETRICH PICCOLOTTO**, responsável pela pesquisa, nas nossas dependências, sem eventuais restrições, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR, até o seu final em 2021.

Estamos cientes que os participantes da pesquisa serão os professores alfabetizadores que atuam nas turmas de Pré ao 3º ano do Ensino Fundamental I, bem como de que o presente trabalho deve seguir a Resolução 466/2012(CNS) e complementares.


 GLAUCYA ROBERTI APARECIDA BASTION
 Diretora de Ensino Fundamental
 Secretaria de Educação e Cultura
 Município de Pato Branco

ESCOLA MUNICIPAL JARDIM PRIMAVERA,
 Estrada Municipal do Ensino Fundamental
 Rua Angélica, 224 - Bairro Jardim Primavera
 TEL. (41) 3225-0056 - CEP 85501-040
 PATO BRANCO - PR

APÊNDICE C - Parecer Consubstanciado do CEP.

UNIVERSIDADE
TECNOLÓGICA FEDERAL DO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CRENÇAS E ATITUDES DE PROFESSORES QUANTO AO TRABALHO COM A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NOS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Pesquisador: SUSIELE MACHRY DA SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 40440420.8.0000.5547

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.549.127

Apresentação do Projeto:

No desenho, os pesquisadores descrevem que "A pesquisa é de cunho descritivo-analítico, visando conhecer através de análise teórica e prática a relação e a importância da Consciência Fonológica nos processos de Alfabetização e Letramento. Para isso, a pesquisa contará, além de análise bibliográfica, com a aplicação de um questionário via google form a professores da rede pública do município de Pato Branco. Ao todo estima-se 38 professores convidados a participarem da pesquisa, estes alfabetizadores que atuam nas turmas de pré-escola (a partir de 5 anos), até o 3º ano do Ensino Fundamental, (alunos com até 9 anos). Atuam estes professores nas escolas municipais: Escola Municipal Gênese e Escola Municipal Jardim Primavera."

Segundo os autores, no resumo consta que "Esta pesquisa tem por objetivo identificar e analisar através de um apanhado teórico – conceitual, e por meio de entrevistas, as crenças e atitudes quanto ao trabalho com a Consciência Fonológica nos processos de Alfabetização e Letramento. A pesquisa será aplicada junto a um grupo de professores da rede pública municipal de Pato Branco que trabalham na fase inicial da alfabetização, que compreende as turmas de Pré-escola ao 3º ano do Ensino Fundamental I. Foram para isso, selecionadas duas escolas e o contato será realizado com professores que atuam nessas turmas de nível inicial, desde a pré-escola até o 3º ano do Ensino Fundamental. Estes professores serão consultados por meio de questionário, via google forms, com questões que buscam conhecer sobre: (a) seu perfil - tempo de atuação e experiência

Endereço: SETE DE SETEMBRO 3165

Bairro: CENTRO

CEP: 80.230-901

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3310-4494

E-mail: coep@utfpr.edu.br

Página 01 de 08

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este é um CONVITE para sua participação voluntária, fornecendo informações a uma pesquisa científica.

Título da pesquisa: "Crenças e Atitudes de professores quanto ao trabalho com a Consciência Fonológica nos Processos de Alfabetização e Letramento"

Pesquisadora: Elena Adriana Dietrich Picolotto - e-mail: elena.dietrich@hotmail.com
Endereço e telefone: Rua Theófilo Petricoski, 36, Santa Terezinha, Pato Branco Pr, CEP 85506-015.

Orientadora responsável: Susiele Machry da Silva. E-mail: susiele.machry@gmail.com

Esclarecimentos:

1) Ao clicar no botão <ENVIAR> na página final deste formulário, suas respostas e as opções que você tiver selecionado serão armazenadas em uma planilha on-line, de acesso exclusivo aos pesquisadores, bem como uma cópia do documento preenchido lhe será encaminhada automaticamente para o endereço de e-mail que você fornecer logo abaixo.

2) Caso você assinale mais adiante neste formulário a opção "SIM, recebi esclarecimentos suficientes, estou ciente e concordo com os termos de minha participação nesta pesquisa", o envio desta informação será considerado equivalente ao registro (assinatura) de sua concordância com as condições constantes neste documento.

3) Neste caso, se preferir obter uma cópia do documento incluindo as respostas e opções que você tiver enviado, poderá ser fornecido pela pesquisadora, no email que você fornecerá logo abaixo

Endereço de e-mail *

A) INFORMAÇÕES AO PARTICIPANTE

1. Apresentação da pesquisa:

Prezada professora alfabetizadora, você está sendo convidada a participar da pesquisa de mestrado intitulada: "Crenças e Atitudes de professores

quanto ao trabalho com a Consciência Fonológica nos Processos de Alfabetização e Letramento” do Programa de Pós-Graduação em Letras da UTFPR - Câmpus Pato Branco, aprovada pelo Colegiado do PPGL, que tem por objetivo contribuir com o estudo da Linguagem- Educação e Trabalho- área da Linguística, e aprovado pelo CEP- Comissão de ética em Pesquisa, sob o número de registro, **CAAE:** 40440420.8.0000.5547. A pesquisa é de simples preenchimento, com questões que estão direcionadas para o entendimento de seu trabalho pedagógico com alunos das séries iniciais e nos ajudará a entender como se configura na prática esse trabalho, como método de alfabetização e letramento. A sua contribuição é de suma importância, visto que sua experiência é valiosa para entendermos a prática e para termos uma reflexão mais próxima da realidade. A pesquisa versa sobre o entendimento (julgamento) que você professor tem sobre Consciência Fonológica, e como aplica em sala de aula métodos/práticas que desenvolvem essas habilidades no aluno.

2. Objetivos da pesquisa:

Este trabalho apresenta como objetivo geral analisar, apontar e entender o julgamento, crenças, e atitudes, como se configura na prática de sala de aula, o trabalho com a Consciência Fonológica, ou seja, as habilidades que envolverem a capacidade de manipulação das rimas, sílabas e fonemas, e como ajudam nos processos de desenvolvimento da leitura e da escrita, assim apontando caminhos para uma didática voltada para essas práticas. Por isso, a pesquisa, além de trazer fundamentos teóricos sobre o tema, quer ouvir a você professor, conhecendo e valorizando seus julgamentos sobre o tema e sua prática, entendo se este método funciona e se propicia avanços para o desenvolvimento dos alunos.

3. Participação na pesquisa:

Para participar da pesquisa você deve, primeiramente, concordar voluntariamente em realizá-la, lendo e assinando a este Termo de Consentimento. Você receberá o link de acesso a este documento, assim como e-mail consultando seu interesse. Se for de sua vontade contribuir, disponibilizaremos o acesso, por meio de link, de um formulário do Google Form, para seu preenchimento. O preenchimento será simples, com questões que envolvem sua compreensão sobre a Consciência Fonológica, a suas experiências com este trabalho. Você preencherá

este formulário uma única vez, suas respostas serão armazenadas para posterior levantamento, preservando sempre sua identidade. Registrada sua resposta, você não terá como preencher novamente, mas poderá, caso deseje, pedir para excluí-la, caso queira, por exemplo, fazer alguma correção ou editar. Caso você tenha dúvida no preenchimento ou para entender algumas questões, poderá utilizar do e-mail para entrar em contato com os pesquisadores, estaremos disponíveis para ajudar. Você poderá também solicitar cópia de suas respostas dadas para seu armazenamento.

4. Confidencialidade:

Com base no inciso IV da Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), todas as informações que você fornecer serão utilizadas somente para esta pesquisa e tendo a garantia de manutenção do sigilo e da privacidade. Os dados fornecidos serão utilizados apenas para as finalidades da pesquisa e estarão protegidos pelo sigilo Sua identidade será preservada. Nos trabalhos a partir dos dados, das respostas do questionário, utilizaremos um código, não usaremos nomes ou dados que o identifiquem.

5. Desconfortos, Riscos e Benefícios:

5a) Riscos:

Sendo uma pesquisa a ser realizada no formato online, via preenchimento de um questionário no Google Form, os riscos envolvem algum constrangimento ou dúvidas no preenchimento das informações, assim como falta de recursos. Diante dessas situações, você poderá nos contatar, pedir ajuda ou desistir de sua participação. Para o caso de não compreender alguma questão, risco também esperado pelo formato online da pesquisa, o informante poderá nos contatar pelo e-mail para esclarecimentos e ajuda. O próprio formulário dará esse direcionamento.

5b) Benefícios:

Como esta pesquisa está relacionada com a prática em sala de aula, trará contribuições e sugestões para o trabalho do professor. O levantamento a ser realizado poderá trazer o repensar da prática, incorporando métodos que contribuam para o desenvolvimento dos processos de leitura e escrita de seus alunos. Os dados

obtidos servirão não só para reflexão, mas também para propostas que se voltem para um trabalho relacionando Consciência Fonológica e apropriação da escrita e desenvolvimento fonológico do aluno.

6. Critérios de inclusão e exclusão de participantes

6a) Inclusão:

Para participar da pesquisa, você deverá atender aos requisitos: (i) ser maior de 18 anos; (ii) ser professor em exercício da rede municipal de Pato Branco, em uma das escolas: (i) Escola Municipal Gênese; (ii) Escola Municipal Jardim Primavera.

6b) Exclusão:

Sujeitos que: (i) apresentem problemas saúde e/ou não se sintam confortáveis para preenchimento da pesquisa no formato online; sujeitos que não tenham acesso à internet ou não se sintam à vontade para preenchimento de questionário online (Google forms).

7. Direito de sair da pesquisa e a esclarecimentos:

Você tem direito a desligar-se da pesquisa a qualquer momento, assim como a liberdade de pedir esclarecimentos e ajuda, se assim desejar. Mesmo após o preenchimento do formulário, você pode pedir a exclusão de suas respostas e retirada de sua participação, sem qualquer penalização. Terá ainda direito de obter cópia de suas respostas, assim como acesso aos resultados. Você pode assinalar o campo a seguir, para receber o resultado desta pesquisa, caso seja de seu interesse :

- () quero receber os resultados da pesquisa (email para envio _____)
- () não quero receber os resultados da pesquisa
- () quero receber cópia das minhas respostas do formulário (após o preenchimento).

Você poderá pedir mais informações sobre o estudo contatando a pesquisadora por meio do endereço eletrônico elena.dietrich@hotmail.com.

8. Ressarcimento ou indenização:

Tendo em vista as resoluções 466/2012 e 510/2016, do Ministério da Saúde, esclarecemos que você não pagará e nem será remunerado (a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação. Caso tenha dificuldade nesses recursos, você poderá solicitar ajuda e, nesse caso, será providenciado local com internet e recurso, que poderá ser nas escolas participantes, mas com todas as observações de cuidado com distanciamento e uso de máscara. Caso o estudo resulte em algum dano ao participante, é garantido o direito à indenização para cobertura material para reparação a dano.

9. Esclarecimentos sobre o comitê de ética em pesquisa

A) O Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (CEP) é constituído por uma equipe de profissionais com formação multidisciplinar que está trabalhando para assegurar o respeito aos seus direitos como participante de pesquisa. Ele tem por objetivo avaliar se a pesquisa foi planejada e se será executada de forma ética. Se você considerar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você foi informado ou que você está sendo prejudicado de alguma forma, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (CEP/UTFPR). **Endereço:** Av. Sete de Setembro, 3165, Bloco N, Térreo, Bairro Rebouças, CEP 80230-901, Curitiba-PR, **Telefone:** (41) 3310-4494, **e-mail:** coep@utfpr.edu.br.

B) CONSENTIMENTO DO PARTICIPANTE

Declaro que fui informada dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada. Recebi informações a respeito da maneira como serão coletados os dados e tive oportunidade de esclarecer minhas dúvidas. Declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento e ter compreendido o objetivo, a

natureza, os riscos, benefícios, ressarcimento e indenização relacionados a este estudo.

Após reflexão e um tempo razoável, eu decidi, livre e voluntariamente, participar deste estudo. Estou consciente que posso deixar o projeto a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

Nome Completo:

RG:

Data de nascimento: ____/____/____

Telefone:

Endereço:

CEP:

Estado:

Cidade:

Assinatura:

Data: ____/____/____

Eu declaro ter apresentado o estudo, explicado seus objetivos, natureza, riscos e benefícios e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas.

Nome completo:

Assinatura pesquisador (a):

Data: ____/____/____

(ou seu representante)

Para todas as questões relativas ao estudo ou para se retirar do mesmo, poderão se comunicar com _____, via e-mail: _____ ou telefone: _____.

Contato do Comitê de Ética em Pesquisa que envolve seres humanos para denúncia, recurso ou reclamações do participante pesquisado:

Comitê de Ética em Pesquisa que envolve seres humanos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (CEP/UTFPR)

Endereço: Av. Sete de Setembro, 3165, Bloco N, Térreo, Rebouças, CEP 80230-901, Curitiba-PR, **Telefone:** 3310-4494, **E-mail:** coep@utfpr.edu.br

Para todas as questões relativas ao estudo ou para se retirar do mesmo, poderão se comunicar com Susiele Machry da Silva – susiele.machry@gmail.com, ou ainda com Elena Adriana Dietrich Picolotto, via email: elena.dietrich@hotmail.com.

OBS. : Imprima ou faça uma cópia deste documento com sua aceitação, o que assegurará os seus direitos quanto à participação na pesquisa. Não haverá via impressa deste documento.

Se tiver dúvidas com relação ao estudo, direitos do participante, ou riscos relacionados, você deve contatar a pesquisadora: Elena Adriana Dietrich Picolotto, pelo e-mail: elena.dietrich@hotmail.com. Se tiver reclamações sobre seus direitos em relação à pesquisa, pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Endereço: UTFPR Reitoria - Av. Sete de Setembro, 3165, Rebouças, CEP 80230-901, Curitiba-PR; telefone: (41)3310-4494; e-mail: coep@utfpr.edu.br.

INDICAÇÃO DO CONSENTIMENTO *

O envio desta informação será considerado equivalente ao registro (assinatura) de sua concordância com as condições constantes neste documento.

() SIM, recebi esclarecimentos suficientes, estou ciente e concordo com os termos de minha participação nesta pesquisa.

() NÃO, não irei participar da pesquisa.

Eu, Elena Adriana Dietrich Picolotto, declaro ter apresentado o estudo e ter explicado seus objetivos, natureza, riscos e benefícios e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas.

Data: ____/____/____ Assinatura:

APÊNDICE E - QUESTÕES DA PESQUISA

PARTE I - CARACTERÍSTICAS PESSOAIS (visam apenas conhecer o perfil dos participantes)

1. Escolha um pseudônimo para sua identificação: _____ -

2. Sexo:

() Feminino () Masculino

3. Sua faixa etária compreende:

() De 18 a 25 anos () De 25 a 35 anos () De 35 a 45 anos () mais de 45 anos.

4. Escola em que atua: _____

5. Ano em que atua

(a) Pré- Escola

(b) 1º ano do Ensino Fundamental I

(c) 2º ano do Ensino Fundamental I

(d) 3º ano do Ensino Fundamental I

6. Tempo que trabalha com os anos iniciais do Ensino Fundamental I:

(a) Entre 1 e 2 anos

(b) Entre 2 e 5 anos

(c) Entre 5 e 10 anos

(d) Mais de 10 anos

PARTE 2 – Questões analíticas

1. Você possui conhecimentos sobre o que é e o que envolve o trabalho com a Consciência Fonológica? () Sim () Não

2. Escolha uma das opções que, para você, melhor define Consciência Fonológica?

(a) É a habilidade que nós temos de manipular os sons da língua.

- (b) São atividades lúdicas.
- (c) São regras de intervenção na prática pedagógica.
- (d) Não saberia definir

3. Em que etapa de consciência fonológica você situa os seus alunos (considerar a turma que está trabalhando agora).

- (a) Consciência de rimas
- (b) Consciência das rimas e sílabas
- (c) Consciência das unidades intrassilábicas
- (d) Consciência das segmentações menores das palavras – consciência fonêmica

4. Dentre os métodos de alfabetização citados, sinalize os que utiliza com mais frequência em sua prática:

- (a) Método alfabético
- (b) Método fônico
- (c) Método silábico
- (d) Métodos analíticos
- (e) Construtivismo

5. Ao ensinar os sons e letras, relação grafema e fonema, **quais** dos métodos/técnicas listados você utiliza com mais frequência?

- (a) jogos e outras atividades lúdicas
- (b) exercícios de repetição e oralidade
- (c) técnicas de memorização
- (d) parlendas, cantigas e trava línguas.
- (e) jogos de relação fonológicas

6. A reflexão acerca de como a palavra pode ser dividida em componentes menores deve ser desenvolvido de forma concomitante ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita?

- (a) concordo plenamente
- (b) concordo parcialmente
- (c) discordo

7. O trabalho com a Consciência Fonológica influencia e facilita a aquisição da escrita?
- (a) concordo plenamente
 - (b) concordo parcialmente
 - (c) discordo
8. Consciência Fonológica e aquisição da escrita se influenciam mutuamente, por isso, devem ser trabalhados de forma concomitante?
- (a) concordo plenamente
 - (b) concordo parcialmente
 - (c) discordo
9. São importantes nos anos iniciais atividades que correlacionam escrita e Consciência Fonológica?
- (a) concordo plenamente
 - (b) concordo parcialmente
 - (c) discordo
10. A escola não precisa trabalhar com atividades de Consciência Fonológica, já que as crianças, ao entrarem na escola, já possuem essas habilidades desenvolvidas?
- (a) concordo plenamente
 - (b) concordo parcialmente
 - (c) discordo
11. Crianças que já possuem a habilidade de Consciência Fonêmica (capacidade de reconhecer, identificar e segmentar sons) desenvolvida, possuem maior facilidade no desenvolvimento da leitura e da escrita?
- (a) concordo plenamente
 - (b) concordo parcialmente
 - (c) discordo
12. Em sua opinião, quais as maiores dificuldades encontradas no processo de alfabetização?
- (a) falta de recursos, materiais didáticos, salas superlotadas.

- (b) falta de capacitação/experiência dos professores na alfabetização.
- (c) alunos sem pré-disposição a aprender, e com dificuldades de aprendizagem.

13. Em sua prática você prioriza mais frequentemente:

- a) Leitura e escrita, memorização de famílias silábicas simples e complexas.
- b) Atividades que envolvam sons, sílabas, palavras, identificar e criar rimas, segmentar palavras em sílabas, substituir, adicionar ou apagar fonemas, reconhecer aliterações, e as menores unidades de som.

14. Expresse sua opinião sobre o trabalho com a Consciência Fonológica nos anos iniciais.

15. Quais dificuldades você, enquanto professor, sente nos seus alunos na aquisição/aprimoramento da leitura e da escrita?