



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E AGRÁRIAS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

ANA CLAUDIA COSTA DO NASCIMENTO

**“ERA UMA VEZ... O ALFALETRAR!”: A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA COMO
MEDIÇÃO DO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE LEITURA E ESCRITA NOS
ANOS INICIAIS**

BANANEIRAS/PB

2020

ANA CLAUDIA COSTA DO NASCIMENTO

**“ERA UMA VEZ... O ALFALETRAR!”: A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA COMO
MEDIÇÃO DO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE LEITURA E ESCRITA NOS
ANOS INICIAIS**

Monografia apresentada ao Curso de
Pedagogia da Universidade Federal da
Paraíba, Campus III – Bananeiras, como
requisito para a obtenção do título de
Licenciada em Pedagogia.

ORIENTADORA: Profa. Dra. Silvânia
Lúcia de Araújo Silva

BANANEIRAS/PB

2020

N244e Nascimento, Ana Claudia Costa do.

"Era uma vez... O Alfalettar!": A consciência fonológica como mediação do processo de aquisição de leitura e escrita nos anos iniciais / Ana Claudia Costa do Nascimento. - João Pessoa, 2020. 61 f. : il.

Orientação: Silvânia Lúcia de Araújo Silva. Monografia (Graduação) - UFPB/CCHSA.

1. Leitura e Escrita. 2. Alfabetização. 3. Consciência Fonológica. I. Silva, Silvânia Lúcia de Araújo. II. Título.

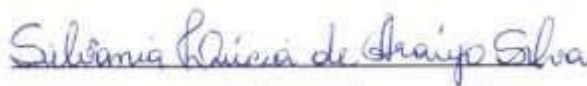
UFPB/BC

ANA CLAUDIA COSTA DO NASCIMENTO

**“ERA UMA VEZ... O ALFALETRAR!”: A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA COMO
MEDIÇÃO DO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE LEITURA E ESCRITA NOS
ANOS INICIAIS**

Monografia aprovada em 20/04/2020

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Silvânia Lúcia de Araújo Silva
Orientadora



Prof. Dra. Fabrícia Sousa Montenegro
Examinador/a Titular



Prof. Dra. Maria da Conceição Farias da S. G. Dutra
Examinador/a Titular

À Deus, que me agraciou com a vida e me conduz sempre aos melhores caminhos; e aos meus familiares que, incondicionalmente, são responsáveis e incentivadores dessa conquista, **DEDICO**.

AGRADECIMENTOS

Ser professora é um dos meus sonhos mais antigos, que nasceu ao longo da minha infância. Hoje, esse sonho está prestes a se tornar realidade, propiciado através de minha formação em Pedagogia pelo CCHSA/UFPB. E durante todo o percurso dessa conquista foi notório o empenho de muitas pessoas a quem devo meus agradecimentos mais sinceros.

Inicialmente, agradeço a Deus, como Pai e guia, por todo amor e generosidade para com a minha vida, pois, sem Ele e suas bênçãos não seria possível chegar tão longe.

Agradeço em especial aos meus familiares, os quais não mediram esforços para me verem vencer na vida, tanto os próximos quanto os que considero de grande ganho, como família. Para Maria do Rosário Cardoso do Nascimento, minha mãe, que sempre esteve ao meu lado e possibilitou meus estudos dentro de todo o possível que lhe cabia, minha eterna gratidão.

À Ediana Soares e Rita Soares, agradeço por toda contribuição financeira que me auxiliaram durante grande parte da vida acadêmica, afirmando que dinheiro algum paga o carinho e gratidão que sinto por vocês, meu sincero obrigada.

Entre outros nomes que considero não menos importantes e contribuíram como foi possível, minhas irmãs e irmãos: Fátima, Vanda Lúcia, Vera Lúcia, Thaís Dayanne, Avanildo e Jefferson; a uma grande amiga, Cremilda de Melo Leal, por me incentivar desde criança à leitura e construir meu conhecimento ortográfico; à Gláucio de Albuquerque Chaves (em memória), por me ajudar a descobrir minha vocação com seus conhecimentos de psicólogo e amigo admirável que sempre foi; às primas: Edileide Soares e Edilene Soares, por me incentivarem a ingressar no curso; enfim, a nomes não menos importantes que estiveram comigo durante todo o caminho que percorri até aqui. Gratidão à todas e todos.

Na vida acadêmica, agradeço também por ter conhecido professores, professoras e colegas tão marcantes em minha vida, amizades proporcionadas pelo curso, por compartilhar afetos, experiências e conhecimentos comigo. Particularmente, às professoras Fabrícia e Conceição por terem aceitado fazer desse momento com suas contribuições, como membros de minha banca avaliadora.

Agradeço, de maneira especial, à Profa. Silvânia L. de Araújo Silva, com quem desde o início me identifiquei e tive a oportunidade de ser acolhida em um de seus projetos, o PROLICEN e, por isso, sou imensamente agradecida pelas vivências e conhecimentos compartilhados, e por aquilo que me possibilitou ter. Agora, nessa fase final, como minha orientadora, a gratidão só aumenta.

Por fim, estendo minha gratidão à todas as pessoas que contribuíram direta ou indiretamente para a minha construção pessoal, acadêmica e profissional. O meu muito obrigada!

“A alfabetização é mais, muito mais, do que ler e escrever.
É a habilidade de ler o mundo.”

Paulo Freire

RESUMO

Este texto emerge como Trabalho de Conclusão de Curso, requisito para o título de licenciada em Pedagogia. Este trabalho é resultado de uma pesquisa realizada durante o desenvolvimento de um projeto de ensino, do Programa de Licenciatura, o PROLICEN do CCHSA, Campus III/UFPB, na Escola Municipal de Ensino Fundamental “Antônio Coutinho de Medeiros”, localizada no município de Bananeiras/PB. A presente pesquisa é cometida pela perspectiva de contribuição na alfabetização e no letramento de crianças em processo de aquisição de leitura e escrita, a partir de atividades que contemplam a consciência fonológica como mediação desse processo, tendo por objetivos gerais: analisar se a contribuição do uso de estratégias metodológicas acerca da consciência fonêmica para o processo de aquisição de leitura e escrita acontece de forma satisfatória; compreender de que maneira a consciência fonológica contribui na associação entre o som e a grafia dos educandos nos anos iniciais do ensino fundamental, com crianças de 1º e 2º ano de uma turma multianual; contribuir com a formação de professores para que a Consciência Fonológica seja adotada como prática pedagógica na alfabetização. No que se refere à abordagem metodológica da pesquisa, apresenta cunho qualitativo, e sua coleta de dados se deu a partir de observações e entrevistas informais *in loco* com a professora da turma, fundamentada teoricamente por pesquisas bibliográficas e documentais, que apoiaram no contexto linguístico ligado à alfabetização e ao letramento, ou seja, ao “alfaletrar”, estendendo-se ao método fônico, gerador do conceito de “consciência fonológica”, termo relativo ao alfabetizando e ao seu desenvolvimento linguístico, referenciado pelo pensamento de Emília Ferreiro, Magda Soares, entre outros aportes legais, tencionado a análise do objeto de estudo da pesquisa em destaque. Sobre os resultados, foram alcançados de maneira satisfatória, os quais puderam reafirmar que o uso da consciência fonológica contribui no processo alfabetizador, posto que se constitui como parte essencial em seu desenvolvimento, tornando a aprendizagem significativa e consciente dos educandos. Conclui-se, ainda, acerca da necessidade de reflexões que consideram relevante a compreensão de que nossa língua é, eminentemente, fonológica, o que deve referenciar a prática do educador nos processos mediadores para a construção de uma alfabetização letrada, significativa, efetiva e, sobretudo, no tempo certo.

Palavras-chave: Leitura e Escrita. Alfabetização. Consciência Fonológica.

LISTA DE ABREVIATURAS

ALFALETRAR – Alfabetização e Letramento

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CCHSA – Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias

CF – Consciência Fonológica

MEC – Ministério da Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNA – Política Nacional de Alfabetização

PROLICEN – Programa de Licenciaturas

SEA – Sistema de Escrita Alfabética

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
1.1 Contexto histórico-social: objetivos e justificativa.....	10
1.2 Contexto metodológico: do tipo de pesquisa à abordagem fonológica..	13
 2 O ENSINAR E O APRENDER SOBRE O LER E O ESCREVER NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	 17
2.1 A alfabetização, o letramento e o ensino de leitura e escrita na atualidade: reflexões à luz da PNA.....	17
2.2 O que trata a BNCC sobre o ler e o escrever nas turmas de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental.....	23
 3 SOBRE A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: “ERA UMA VEZ... O ALFALETRAR!”.....	 28
3.1 Dos métodos de Alfabetização à Consciência Fonológica: discussões pontuais.....	28
3.2 O “Alfaletrar” como aspecto da consciência fonológica: da habilidade à competência para a aquisição da leitura e da escrita.....	33
 4 A PRÁTICA ALFABETIZADORA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O PERCURSO DA LEITURA E DA ESCRITA NUMA TURMA MULTIANUAL.....	 37
4.1 O uso da consciência fonológica numa turma de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental: em busca do processo de leitura e escrita.....	38
4.2 Ressignificando a prática docente nas aulas de alfabetização: análises e discussões.....	49
 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 54
 REFERÊNCIAS.....	 57

1 INTRODUÇÃO

Vivemos um momento da história em que o desenvolvimento científico e tecnológico é um dos pontos mais altos da organização societária. Não se pode, entretanto, mencionar esse desenvolvimento sem refletir acerca dos processos de leitura e escrita na atualidade, isto porque diante de todo o contexto histórico, social e econômico, é inconcebível uma sociedade não letrada, que não se utilize da linguagem com competência e habilidade. Sobre isso, Brito (2003, p. 07) destaca que “saber e poder ler e escrever é uma condição tão básica de participação na vida econômica, cultural e política que a escola se tornou um direito fundamental do ser humano, assim como a saúde, moradia e emprego”. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, também estabelece que

“A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1988, Art. 205)

Nessa perspectiva, podemos considerar que a educação é, sobretudo, um direito de todos para o pleno desenvolvimento do sujeito e seu preparo para a cidadania, bem como o qualificando para o mercado, fazendo com que a alfabetização se torne naturalmente essencial para viver em sociedade.

Aqui, nosso intuito é apresentar possíveis respostas à problemática que deu origem ao tema: analisar se há contribuição no uso de estratégias metodológicas acerca da consciência fonêmica para o processo de aquisição de leitura e escrita, e se acontece de forma satisfatória.

Com base nessa problemática, os próximos textos destacam os contextos histórico-social e metodológico que delimitam nossos objetivos, justificativa e o percurso metodológico escolhido para o desenvolvimento das discussões propostas.

1.1 Contexto histórico-social: objetivos e justificativa

Nossa sociedade também é conhecida como “grafocêntrica”, ou seja, no cotidiano social, a escrita está presente em todos os âmbitos, cumprindo diversas

funções interacionais. Então, aprender e compreender seus usos e funções é de demasiada importância para que o sujeito seja capaz de viver em sociedade, ao participar das práticas sociais de leitura e escrita.

Na realidade, por um lado, apesar de conviver com as práticas de escrita e leitura nos meios sociais, o aprendizado exclusivo da escrita, que é destinado pela escola, tende a se acentuar com a compreensão da utilidade e relevância do que se aprende e do que se ensina. Enquanto sua apropriação, por outro lado, é um processo complexo, que envolve tanto o domínio do sistema alfabético/ortográfico quanto a compreensão e o uso efetivo e autônomo da língua escrita em práticas sociais diversificadas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aprovada em 1996 estabelece e defende em seu artigo 32, que o ensino fundamental, obrigatório e gratuito, deve se voltar para o desenvolvimento da capacidade de aprender por meio do pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo. Este artigo defende o direito legal no qual todos os brasileiros sejam inseridos na cultura letrada, que tenham acesso.

Historicamente, a tendência de um ensino pautado no considerado método tradicional, com abordagens alfabética e silábica, como se conhece no meio acadêmico, instaura-se de forma absolutista nas escolas, havendo a necessidade de se fortalecer novas práticas metodológicas a partir de estudos ancorados em novos referenciais teóricos. Alguns professores, ainda com os recentes estudos acerca de novos métodos de alfabetização, fazem uso das abordagens alfabética e silábica do método sintético, cujo fato nos permite registrar que essa tendência persiste em ser desenvolvida, revelando os mesmos problemas, ou seja, as dificuldades de nossas crianças no entorno do aprender a ler e a escrever ainda fazem parte do processo.

Para se compreender o tema proposto nesse estudo, também é necessário expor os métodos de alfabetização e situar o método fônico enquanto abordagem presente no método de marcha sintética. No entanto, cabe aqui dizer que o método fônico, que fizemos uso em nosso projeto, parte de uma proposta atual, a qual será amplamente discutida ao longo do texto. Sobre os métodos de alfabetização, há que se ressaltar:

Os métodos de alfabetização, como se sabe, podem ser classificados em dois tipos básicos: sintético (da ‘parte’ para o ‘todo’) e analítico (do ‘todo’ para a ‘parte’). Ao longo da história da alfabetização no Brasil, foi-se sedimentando a seguinte subdivisão classificatória desses métodos: métodos sintéticos (de marcha sintética): alfabético, fônico, silábico; e métodos analíticos (de marcha analítica): palavração, sentencição, historieta, conto (MORTATTI, 2009, p. 94).

Nosso estudo foi intitulado: “Era uma vez... O alfalettrar!”: A consciência fonológica como mediação de aquisição de leitura e escrita nos anos iniciais”, numa referência às histórias e contos infantis que iniciam, em geral, com um “era uma vez...” e à junção dos conceitos “alfabetização e letramento”, enquanto partes de um mesmo processo. Por conseguinte, temos como objetivo geral analisar a contribuição do uso de estratégias metodológicas acerca da consciência fonológica para o processo de aquisição de leitura e escrita de crianças em fase de alfabetização. Em tempo, para responder à problemática já anunciada nesse texto, elencamos os seguintes objetivos específicos:

- Verificar como as crianças desenvolvem a consciência fonológica no processo de alfabetização;
- Examinar se as crianças conseguem desenvolver a escuta sensível das estruturas sonoras das palavras a partir do uso de estratégias metodológicas usadas nas atividades;
- Identificar se as crianças conseguem perceber os fonemas nas palavras, associando-as ao seu respectivo grafema.

Como justificativa, destacamos nossa inquietação quando nos deparamos com as dificuldades das crianças que participaram de nosso projeto de ensino (PROLICEN) no que concerne à aquisição da leitura e da escrita, uma vez que elas estão saindo de um ano para o outro sem conseguirem progredir no processo de forma autônoma e expressiva. Além disso, também nos inquieta grandemente o número dos índices de analfabetismo que assola nosso país ¹e demanda uma contínua reflexão de todos os que fazem e se preocupam com a educação brasileira.

¹ Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) 2018, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimada em 6,8% (11,3 milhões de analfabetos). Cujos dados mostram que parte da população não tem acesso à educação alfabetizadora ou, que o processo educativo que tiveram acesso não foi significativo a ponto de alfabetizá-los nas condições e no tempo certo.

De fato, cremos na necessidade de apostar em novas práticas metodológicas nas salas de aula dos anos iniciais do ensino fundamental, através da utilização, por exemplo, do método fônico como proposta alfabetizadora, o qual foi posto como base para a nossa atuação no PROLICEN.

1.2 Contexto metodológico: do tipo de pesquisa à abordagem fonológica

Nosso estudo está respaldado na pesquisa qualitativa, sendo de natureza exploratória e ancorado pela pesquisa-ação. Nessa direção, usamos para coleta de dados a observação *in loco*, entrevistas informais com a professora participante do projeto e as intervenções realizadas junto aos alunos. Soma-se ainda à pesquisa documental e bibliográfica, que para ancorar nossas reflexões, buscamos teorias e documentos importantes para a educação alfabetizadora, bem como para os conceitos de alfabetização e letramento. Destacamos o tipo de pesquisa, como procedimento sistemático, reflexivo e crítico da realidade estudada, a pesquisa-ação, que é assim interpretada:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo. (THIOLLENT, 1985, p. 14).

Neste tipo de pesquisa, o pesquisador tem um projeto de em que propõe uma intervenção no âmbito pesquisado junto à comunidade local, para que, dessa forma, realmente haja melhorias, alcançando os resultados esperados de seu estudo. No que concerne à pesquisa qualitativa para o processo de investigação do pesquisador, Minayo afirma:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos

processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001, pp. 21-22).

Nessa realidade, a presente pesquisa concebe a abordagem qualitativa a partir de sua realização no campo de estudo, que se deu por meio do Programa de Licenciaturas viabilizado pela UFPB, visando analisar, compreender e contribuir com a realidade escolar em que fomos inseridos, cujo processo decorreu de nossas observações, entrevistas informais e intervenções na sala de aula multianual da Escola Municipal de Ensino Fundamental “Antônio Coutinho de Medeiros”, localizada no município de Bananeiras/PB. A turma era composta por 08 (oito) alunos, entre meninos e meninas, de 1º e 2º anos do ensino fundamental e, como sujeitos participantes da pesquisa, suas identidades serão preservadas e usaremos um código alfa (letras) para denominá-las.

No que diz respeito à observação, esta é uma técnica de coleta de dados utilizada para conseguir informações através dos sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade, examinando os fenômenos que se deseja estudar. A observação oferece muitas vantagens, tal qual outras técnicas de pesquisas, como destacam Lakatos e Marconi (1991, p. 191), ela:

Possibilita meios diretos e satisfatórios para estudar uma ampla variedade de fenômenos; permite a coleta de dados sobre um conjunto de atitudes comportamentais típicas; permite a evidência de dados não constantes do roteiro de entrevistas ou de questionários.

Há que se ressaltar, ainda que as observações realizadas como coleta de dados para a nossa pesquisa são consideradas de natureza participante, pois, segundo Mann (1970, p.96 apud LAKATOS e MARCONI, 1991), essa característica é uma “tentativa de colocar o observador e observado do mesmo lado, tornando-se o observador um membro do grupo de molde a vivenciar o que eles vivenciam [...]”. Com relação à pesquisa participante, Minayo (2001, p. 60) também defende que:

A técnica de observação participante se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos. O observador, enquanto parte do contexto de observação, estabelece uma relação face a face com os observados.

As observações, por um lado, à medida que iam sendo realizadas *in loco* no período de um mês, semanalmente, iam sendo registradas em diário de campo no tempo em que interagíamos com os alunos, auxiliando a professora titular sempre que solicitado. Também foi possível fazer entrevistas informais com a professora da turma para conhecer as características dos educandos, bem como o nível que as crianças se encontravam. Tais entrevistas, por sua vez, recomendadas para estudos de natureza exploratória, podem ser assim compreendidas:

Este tipo de entrevista é o menos estruturado possível e só se distingue da simples conversação porque tem como objetivo básico a coleta de dados. O que se pretende com entrevistas deste tipo é a obtenção de uma visão geral do problema pesquisado, bem como a identificação de alguns aspectos da personalidade do entrevistado (GIL, 2008, p. 111).

Essas entrevistas puderam fazer parte da coleta de dados inicialmente da turma, levando em consideração seu acompanhamento desde o início do ano letivo. Tais informações foram de acordo com a faixa etária das crianças, o nível de desenvolvimento alfabético que se encontravam e parcialmente sobre suas personalidades.

Nossas coletas de dados permitiram conhecer a realidade do ensino e da aprendizagem, ou seja, a metodologia e práxis docente, bem como a interação entre professor e alunos. Ao analisar e reconhecer as dificuldades apresentadas, fomos levados a refletir sobre nossas intervenções, uma vez que a coleta nos permitiu ensinar colaborativamente com o contexto pesquisado. Há que se ressaltar que os dados coletados serão expostos e discutidos em capítulo posterior.

Em tempo, nossa pesquisa se insere no campo da linguagem, do processo de alfabetização, por isso, há que se destacar que trilhamos sobre os caminhos metodológicos da abordagem fonológica para a conquista desse processo. Nessa direção, ressaltamos que o sistema alfabético da Língua Portuguesa, antes composto por 23 (vinte e três) letras, hoje, é composto por 26 (vinte e seis) letras a partir da nova reforma ortográfica em 2009, constituídas por vogais e consoantes. É a partir das letras que os fonemas são formados, consistindo em estruturas que são

usadas para pronunciar cada palavra de nosso vocabulário linguístico. Esse aprendizado que se dá a partir da apreensão do alfabeto e a consequente leitura das palavras, é chamado de alfabetização, nosso objeto de estudo.

Ler e escrever são atividades que estão além da capacidade de codificar letras e sons, ampliando-se na compreensão e transmissão de ideias pelo sistema convencional. Contrariamente à língua falada, que é desenvolvida naturalmente pela experiência de convívio social pela interação linguística, a linguagem escrita requer, no entanto, informações para instruir o aprendiz, seja pela família inicialmente, seja pela escola.

Isto posto, neste capítulo inicial, como já destacado, apresentamos o tema de estudo e os contextos a ele referenciados, com a análise e exposição dos fundamentos histórico-social e metodológico acerca do conceito de alfabetização e as implicações teórico-metodológicas que estão em seu entorno.

No segundo capítulo, refletimos sobre os aportes legais que referenciam o processo de alfabetização em nosso país. Por isso, temos como referência a BNCC e a PNA, cujos documentos norteiam para um ensino da língua eficaz para as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental. Há que se ressaltar, contudo, que tomamos por base indicativa as turmas do 1º e 2º ano do ensino fundamental, anos responsáveis, conforme a BNCC, pelo processo de alfabetização.

No terceiro capítulo, apresentamos, de maneira mais ampla, os conceitos referentes à temática abordada em nosso estudo: o alfaetrar (alfabetização e letramento), os métodos de alfabetização e o conceito de consciência fonológica para a aquisição de competências do ler e do escrever.

E, finalmente, no quarto capítulo, trazemos as análises e discussões dos resultados que traduzem nossas reflexões acerca da pesquisa desenvolvida, a fim de permitir, a partir das experiências realizadas na turma multianual participante do nosso projeto de ensino, a compreensão da importância do processo de alfabetização, uma vez que entendemos que para um povo que deseja ser grande e capaz de escolher corretamente os rumos para o futuro, a leitura e a escrita são meios fundamentais para que isso ocorra com justiça e equidade de direitos.

2 O ENSINAR E O APRENDER SOBRE O LER E O ESCREVER NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

“Ler não é decifrar, escrever não é copiar”.

Emília Ferreiro

A linguagem está totalmente relacionada com tudo o que fazemos em nosso cotidiano e, nas mais diversas práticas sociais, é possível perceber essencialmente a importância que lhe cabe. Tendo isso por base, a discussão desse ensino e aprendizado se torna imprescindível, à medida que se impõe a necessidade de garantir, cada vez mais, que os sujeitos sejam incluídos na cultura letrada e tenham participação social.

Nos pontos abordados neste capítulo, nossa busca se dará no que aproxima e distancia, conceitualmente, as expressões alfabetização e letramento, sinalizando, desde já, que esses dois conceitos são interdependentes no processo aquisitivo da linguagem e indissociáveis na prática, para o processo de leitura e escrita. Nossa proposta é fazer uma análise reflexiva, com base nas autoras como Emília Ferreiro, Magda Soares e outros estudiosos da temática, versando acerca da prática de alfabetização na atualidade.

Neste texto, ainda buscamos refletir a partir dos documentos da BNCC e da PNA. O primeiro, consideramos que é o maior referencial de embasamento para os professores em regência e para os que futuramente serão, enquanto mediação do ensino e da prática, resultando no que deve ser contemplado no ensino da Língua para os anos iniciais do ensino fundamental, em especial, nas turmas de 1º e 2º anos pelos educadores brasileiros, a fim de organizarem sua prática didático-metodológica.

2.1 A alfabetização, o letramento e o ensino de leitura e escrita na atualidade: reflexões à luz da PNA

A priori, pode-se definir alfabetização como a “ação de alfabetizar, de ensinar a ler e a escrever, que leva o aprendiz a conhecer o alfabeto, a mecânica da escrita/leitura, a se tornar alfabetizado” (ROJO, 2009, p. 10). O processo específico de apropriação do sistema de escrita possibilita o alfabetizando estar no “estado ou condição de quem sabe ler e escrever” conforme Soares (2003, p. 20). Então, pode-se dizer que a alfabetização diz respeito à compreensão e ao domínio do chamado “código” escrito, que se organiza em torno de relações entre a pauta sonora da fala e as letras que são usadas para representar a escrita. A PNA, por sua vez, com base na ciência cognitiva da leitura, define alfabetização como o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético (BRASIL, 2019).

Em movimento contrário, mas não menos importante, Soares (1998) também afirma que o que se define como alfabetismo muda de uma época para outra, porque essas definições refletem as mudanças sociais. Em suas palavras:

À medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e a escrever, e à medida que, concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais grafocêntrica, um novo fenômeno se evidencia: não basta aprender a ler e a escrever. As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática de leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita (SOARES, 1998, pp. 45-46).

Fica evidente, então, que a prática da alfabetização como possibilidade para atingir determinadas convenções sociais, numa sociedade letrada, representa uma mediação entre tais práticas e os sujeitos, de maneira que se tornem autônomos de seu próprio pensamento e razão, o que reflete diretamente no seu discurso, ou seja, na linguagem oral. Sobre isso, Teberosky & Gallart (2004, p. 41) afirmam que “as pessoas devem ser capazes de se desenvolver perfeitamente no domínio da leitura e da compreensão das informações escritas que lhes vão sendo apresentadas para não ficarem excluídas da sociedade”.

Nessa situação de uso, a alfabetização é estendida para outra concepção, a do letramento, embora ambos sejam interdependentes, o que se pode considerar que o letramento é uma ampliação progressiva da alfabetização. Considerando que, antes,

a compreensão acerca da alfabetização se dizia que a pessoa alfabetizada é quando sabia codificar, decodificar e ter domínio sobre as “primeiras letras”. Agora, a sociedade em que estamos inseridos tende a exigir competências e habilidades que vão além dessa concepção, cuja necessidade de reconhecer as práticas sociais de leitura e de escrita são mais complexas que a prática de leitura e escrita que são resultantes da aprendizagem do sistema alfabético.

Por isso, o letramento surge como possibilidade de ampliar a dimensão da aquisição da língua que, segundo Soares (2003), é o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais, necessários para uma participação ativa e competente na cultura escrita.

Então, para corresponder a tal exigência, busca-se que as pessoas sejam alfabetizadas e letradas, com o uso convencional na sociedade. Pois, as práticas de letramento que utilizamos ao longo da vida, vão constituindo o desempenho de leitura e escrita da pessoa letrada. Pode ocorrer, nesse caso, que, mesmo uma pessoa não alfabetizada, pode ter habilidades para fazer uso social que envolve a linguagem escrita nas práticas sociais do cotidiano, tais como: identificar um produto no mercado, interpretar textos não-verbais, entre outras situações que a levam a conhecer a função da leitura e da escrita. Para evidenciar, por fim, a diferenciação dos termos, Roxane defende que:

[...] O termo alfabetismo tem um foco individual, bastante ditado pelas capacidades e competências (cognitivas e linguística) escolares e valorizadas de leitura e escrita (letramentos escolares e acadêmicos), numa perspectiva psicológica, enquanto o letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola, etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural (ROJO, 2009, p. 98).

É importante destacar que o letramento ocorre não somente no ambiente escolar, mas, também, fora dele. Na escola, o letramento visa o desenvolvimento de competências e habilidades que podem ser ou não relevantes para os alunos, fora da escola o letramento tem objetivos culturais e sociais relevantes para a vivência em comunidade. Para Freire (1982, p. 11), “a leitura de mundo precede a leitura da

palavra”. Significa dizer que a leitura de um texto começa quando se consegue perceber elementos implícitos.

Pode-se afirmar que a escola é a principal agência alfabetizadora e que a alfabetização, enquanto processo de ensino para a aquisição da leitura e da escrita, é uma típica prática de letramento escolar, ao apresentar os fatos da linguagem e tornar possível analisar graficamente suas partes: frases, palavras, sílabas e letras e estabelecer relações entre os sons da fala (os fonemas), como se separam e se juntam ao construir novas palavras.

Todavia, para alcançar a plena alfabetização, deve-se levar em conta as habilidades possíveis para ambos os processos: a leitura e a escrita. Para conseguir de fato ter por finalidade a leitura, deve-se compreender que ler envolve procedimentos e habilidades necessárias e dependentes, tais como: motoras, cognitivas, afetivas, sociais, discursivas, linguísticas, consideradas como estratégias de leitura. Em tempo, a PNA reflete, a nosso ver, na interseção entre alfabetização e letramento, um terceiro conceito, o de “literacia”, “que consiste no ensino e na aprendizagem das habilidades de leitura e de escrita, independentemente do sistema de escrita utilizado” (BRASIL, 2019, p. 18), mais precisamente,

Literacia é o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, bem como sua prática produtiva. Pode compreender vários níveis: desde o mais básico, como o da literacia emergente, até o mais avançado, em que a pessoa que já é capaz de ler e escrever faz uso produtivo, eficiente e frequente dessas capacidades, empregando-as na aquisição, na transmissão e, por vezes, na produção do conhecimento (MORAIS, 2014 apud BRASIL, 2019, p. 21).

Entretanto, apesar de compreendermos a necessidade, hoje, de refletir relativamente o documento da Política Nacional da Alfabetização, manteremos nosso entendimento sobre o processo de aquisição de leitura e escrita a partir dos conceitos de alfabetização e letramento.

Destarte, segundo Rojo (2009), a leitura é um ato de cognição, de compreensão, que envolve conhecimentos de mundo, conhecimento de práticas sociais e conhecimentos linguísticos. Assim como a leitura, a escrita também compreende procedimentos de produção textual relacionados às ideias,

planejamento, revisão, entre outros, traçado com o saber de utilização do alfabeto, apropriando-se da linguagem escrita e resultando assim na produção e compreensão de textos escritos. Teberosky e Colomer (2009, p. 60), por sua vez, sinalizam que “como sistema de representação, o aprendizado da escrita consiste na apropriação de um objeto de conhecimento, de natureza simbólica, que representa a linguagem.”

Sabe-se que a leitura e a escrita são elementos importantes e de dimensão imensurável, enquanto papel individual e social, para o desenvolvimento do sujeito. Portanto, o ensino ofertado numa conjuntura sociopolítica da sociedade demasiadamente semiotizada que vivemos, ordena o espaço, guia as ações das pessoas e informa sobre objetos ou atividades, merecendo atenção e qualificação necessária para ser oferecido da melhor forma. Em face disso, surge, então, a real necessidade de se discutir sobre o processo de leitura e escrita já nos primeiros anos do Ensino Fundamental, dada a sua relevância para o processo de ensino e aprendizagem.

Na realidade, se por um lado, ensinar sobre o uso e o entendimento de como a linguagem funciona no mundo atual é tarefa crucial da escola na construção cidadã do sujeito, mesmo que ele já tenha uma bagagem social acerca da linguagem, essa bagagem precisa ser aperfeiçoada. Por outro lado, o que se constata é que em algumas escolas, muitas vezes, esses aspectos mencionados anteriormente não são levados em conta e, nesse caso, o ensino da leitura e da escrita passa a ser apenas o ato de decodificação do código, não exercendo, portanto, sua ampla função social.

Ao considerar que criança traz consigo uma imensa bagagem e, nesse sentido, a escola deve considerá-la em todos os aspectos, Ferreiro (1999, p. 47) afirma que a alfabetização não é “um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é na maioria dos casos anterior a escola e que não termina ao finalizar a escola”.

De fato, muitas escolas e professores têm dado pouca importância para isso, o que se reflete ainda mais após a ação pedagógica, momento em que se deve conhecer efetivamente a natureza da escrita, desenvolvendo atividades que estimulem a produção e interpretação da leitura e da escrita, principalmente com textos referentes ao universo do sujeito, que consideramos, nesse contexto, o infantil. Sobre o “texto”, destaca a BNCC em consonância com os PCNs:

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2017, p. 67).

A escola como instituição formativa e, preocupada sobretudo com a aprendizagem acerca da leitura e da escrita, como base estrutural do processo educativo, tende a buscar caminhos de alcançar os resultados desse objetivo base para a promoção da alfabetização plena, embora venha ao longo do tempo, construindo esse processo através de procedimentos errados. Quanto a isso, Cagliari enfatiza que:

A escola, apesar de desconhecer as questões mais importantes e básicas relativas à escrita, faz com que tudo gire em torno desta. Assim, o aluno deve aprender o que é escrever, como funcionam os diversos sistemas de escrita que usamos ou o que é a ortografia, sem receber a devida explicação ou, às vezes, recebendo explicações completamente errôneas (CAGLIARI, 1995, p. 186).

O professor ao assumir o papel de mediador entre a criança que aprende e o conteúdo que ensina, deve criar estratégias que propiciem o contato do aprendiz com essa forma social de comunicação, para que traga resultados positivos na criança de modo espontâneo e, daí, ela pense e aja embasada na sua própria compreensão crítica. Alguns conceitos ainda devem ser mudados dentro do espaço escolar, principalmente no que envolve as questões didáticas e metodológicas, visando não o que a escola deve ensinar, mas também como e o quê o indivíduo deve aprender. Assim, partindo do pressuposto de que a escola não deve se voltar apenas ao que pretende ensinar, encontrará soluções para saber lidar com aqueles que não aprendem no mesmo tempo que os outros ou que possuem dificuldades de aprendizagem.

Nesse movimento, Lerner (2002, p. 18) defende a ideia de que é necessário a escola possibilitar aos alunos a apropriação da leitura e escrita e de suas práticas sociais para, assim, poder incorporá-los à comunidade de leitores e escritores.

Quando as crianças não sabem ler, a sala de aula deve ser um espaço que ofereça recursos de leitura, a fim de que a criança tenha oportunidade de ter contato com os textos e o objetivo da leitura. E quanto mais o professor entender o processo de construção do conhecimento da leitura no processo de alfabetização, mais eficientes serão ambos os desempenhos, tanto dele, quanto do aluno. Afinal, ensinar, de fato, é aprender.

No próximo texto, complementar a este que se encerra, buscamos desenvolver reflexões sobre o ler e o escrever nas primeiras turmas dos anos iniciais do ensino fundamental a partir do que nos revela a Base Nacional Comum Curricular, documento que não apenas legaliza a alfabetização de nossas crianças, mas, aperfeiçoa as discussões dos Parâmetros Curriculares Nacionais sobre a temática.

2.2 O que trata a BNCC sobre o ler e o escrever nas turmas de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental

Nos dias atuais, faz-se necessário um olhar inovador e inclusivo nas questões educativas. Dentre elas, destacamos sobre o que aprender, o que ensinar e como avaliar tais ações. Diante do cenário contemporâneo, há uma predisposição de se requerer do professor, o desenvolvimento de competências e habilidades para a resolução de problemas, tomada de decisões e objetivos afins, no sentido de oferecer dignidade e autonomia aos indivíduos. Em tal contexto, a BNCC surge com a responsabilidade de trazer os fundamentos pedagógicos para orientar no desenvolvimento dessas competências e habilidades.

Importa, antes de mais nada, conceituar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como um documento oficial criado pelo Ministério da Educação (MEC), cujo objetivo é definir os meios para alcançar as aprendizagens essenciais que os alunos devem ter conhecimento, em sua escolaridade. O documento é dividido em etapas, quais sejam: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, contemplando toda a Educação Básica. Ainda, está organizado em torno das cinco áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e

Ensino Religioso, de maneira que seus conteúdos são propostos como ferramenta para o desenvolvimento das competências e habilidades definidas para cada área.

A Língua Portuguesa, como ponto chave neste contexto investigativo acerca da alfabetização e do letramento nos anos iniciais do ensino fundamental, encaixa-se entre os componentes curriculares da área de Linguagens, juntamente com Artes, Educação Física e Inglês. Quando a BNCC fala especificamente dessa área, traz a reflexão de que as atividades humanas são mediadas pelas diferentes linguagens, sendo elas: verbal, oral, corporal, sonora, escrita e digital. Na mesma linha de discussão, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) também defendem que a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20). Nessas atividades sociais, estão sendo praticados, portanto, conhecimentos, atitudes e valores (culturais, morais e éticos).

O componente curricular Língua Portuguesa, segundo a BNCC, busca atualizar documentos e orientações curriculares em recentes pesquisas da área, baseando-se nas transformações das práticas de linguagem, sobretudo, nesse século, pela tecnologia digital.

A proposta central do componente é trabalhar o “texto” - como já destacado anteriormente - dentro de perspectivas enunciativo-discursivas, de modo a relacionar os textos ao uso significativo da linguagem em atividades articuladas com várias mídias e semioses, reconhecendo que ela é uma atividade humana e faz parte de um processo de interação entre os sujeitos. Isto porque a linguagem se materializa em práticas sociais, com “objetivo e intenção”. Por isso, a BNCC (2017) estabelece a centralidade no texto como unidade de trabalho e indica a necessidade de sempre considerar a função social dos textos utilizados.

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (BRASIL, 2017, pp. 67-68).

Os eixos a serem considerados pela BNCC são quatro, e correspondem às práticas de linguagem: leitura/escuta; produção (escrita e multissemiótica); oralidade; análise linguística/semiótica (reflexão sobre a língua, normas-padrão e sistema de escrita). Embora não seja nossa preocupação explicitar, individualmente, acerca desses eixos, buscamos trazer aspectos que se aplicam ao contexto abordado em nosso trabalho, que é essencialmente sobre o processo de alfabetização e, sobretudo, pela competência específica da Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental que diz que o sujeito deve:

[...] apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social (BRASIL, 2017, p. 87).

Nesta perspectiva, em concordância com a BNCC (2017, p. 59), nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, “a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos”. Um sujeito alfabetizado, portanto, conforme a BNCC, é aquele que:

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

O processo alfabético também pode ser considerado pelo estudante como um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua, conhecendo as relações fono-ortográficas (entre sons/fonemas e as letras/grafemas)

bastante complexas que se estabelecem, o que envolve, nesse caso, a consciência fonológica da linguagem: perceber seus sons, como se separam e se juntam em novas palavras. Observa-se, assim, o quão é importante o uso dessa consciência para se chegar à alfabetização.

Diante disso, o documento também está norteado por pesquisas acerca da construção da língua pelas crianças e o que é necessário para que esse processo ocorra. Em tempo, ao expor alguns desses pontos, é possível observar que estão relacionados à consciência fonêmica, ou seja, perceber quais sons se deve representar na escrita e como construir a relação fonema-grafema; a percepção de que as letras estão representando certos sons da fala em contextos precisos; perceber a sílaba em sua variedade como contexto fonológico desta representação; até, finalmente, compreender o modo de relação entre fonemas e grafemas, em uma língua específica (BNCC, 2017).

Nas relações fono-ortográficas do Português no Brasil, há a regularidade biunívoca, ou seja, uma letra para cada som em poucos casos, havendo, no entanto, várias letras para um som, vários sons para uma letra e até nenhum som para uma letra. Dos 26 (vinte e seis) grafemas de nosso alfabeto, apenas 07 (sete) fazem parte dessa regularidade biunívoca, onde há uma relação regular direta entre fonema e grafema, conhecidas por consoantes bilabiais (BNCC, 2017).

As relações irregulares são definidas pela ortografia e, por isso, seu uso deve ser memorizado para o uso de toda a vida. Nessa direção, o processo de alfabetização e ortografização devem ser levados em conta nos anos iniciais e terão mais impacto se utilizados em gêneros textuais que são próprios da vida cotidiana da criança e por elas familiarizadas, como cantigas de roda, convites, regras de jogos, entre outros.

Por fim, em resumo parcial sobre a proposta da alfabetização na BNCC (2017), o documento define as capacidades/habilidades envolvendo leitura e escrita como sendo de (de)codificação:

- Dominar as convenções gráficas (letras maiúsculas e minúsculas...);
- Conhecer o alfabeto;
- Compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita;
- Dominar as relações entre grafemas e fonemas;

- Saber decodificar palavras e textos escritos;
- Saber ler, reconhecendo globalmente as palavras;
- Ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto, que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura.

Isto posto, é possível inferir que o documento mantém os principais pressupostos presentes em diretrizes anteriores, como os PCNs, mas, também, incorpora mudanças. É preciso registrar, contudo, que, oficialmente, a BNCC não traz direcionamentos sobre as abordagens que devem ser adotadas pelos professores, mas, contempla uma perspectiva que está por trás da elaboração do seu texto, como já destacamos: o trabalho com algumas relações entre fala e escrita é enfatizado. O documento justifica essa ênfase como um reconhecimento de que a apropriação do sistema alfabético de escrita tem especificidades, colocando-a como foco principal da ação pedagógica nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental.

Sob esta perspectiva, vemos então, que na BNCC, o processo de alfabetização não se limita à proposta do ler e do escrever do método tradicional, mas, dentro de uma perspectiva mais abrangente revela a necessidade de convencionar esta prática através da consciência ao que se aprende. No próximo capítulo, nossa tentativa é justamente discutir o papel e importância dessa consciência – fonológica – para o processo do ler e do escrever de nossas crianças sob a referência conceitual da alfabetização e do letramento, ou seja, do “alfaletrar”.

3 SOBRE A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: “ERA UMA VEZ... O ALFALETRAR!”

“Os verdadeiros analfabetos são os que aprenderam a ler e não lêem”.

Mario Quintana

Há que se perguntar porque nossa escolha em usar a expressão “era uma vez...”, mas, como já destacado no capítulo inicial deste texto, nossa reflexão se dá numa referência às histórias e contos infantis que, em geral, iniciam assim. Ao mesmo tempo, seria uma forma de apresentar outra expressão que perpassa todo o estudo presente desenvolvido: o “alfaletrar”.

A expressão advém de um projeto de leitura e escrita desenvolvido pela professora Magda Becker Soares, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), desde 2006, que entende que alfabetização e letramento caminham de mãos dadas, cujo verbo foi criado especialmente para expressar a concepção de ensino que fundamenta o Projeto Alfalettrar².

Nesta compreensão, “alfabetizar” significa ensinar a tecnologia do sistema alfabético e ortográfico; e “letrar” significa desenvolver habilidades de uso da leitura e da escrita em contexto social e cultural; tais significados convergem para o “alfaletrar”, ou seja, alfabetizar letrando, e letrar alfabetizando. Com base nessa construção, nosso terceiro capítulo busca refletir sobre a importância da consciência fonológica para o processo de alfabetização sem, contudo, deixar de fazer um passeio pelos métodos que norteiam o processo em nosso país. Além disso, também tratamos das habilidades e competências para a aquisição da leitura e da escrita, enquanto aspectos da consciência fonológica.

3.1 Dos métodos de Alfabetização à Consciência Fonológica: discussões pontuais

² Ver mais sobre o Projeto Alfalettrar em: <http://alfaletrar.org.br/sobre-o-alfaletrar>.

O estudo da consciência fonológica vem revelando a íntima relação entre a oralidade e a escrita, ou seja, o som e a grafia das palavras na construção da competência leitora e escritora. A priori, dentro de uma conceituação ampla da consciência fonológica, Piccoli e Camini (2012, p. 103) afirmam que a consciência fonológica “pode ser agrupada como um conjunto de habilidades que permite à criança compreender e manipular unidades sonoras da língua, conseguindo segmentar unidades maiores em menores”.

Para um maior entendimento sobre a abordagem do método fonológico e em que metodologia ou lugar, que historicamente foi colocado, propomos apresentar inicialmente, os métodos de alfabetização, quais sejam: método tradicional, método sintético, método analítico e método construtivista.

O método tradicional é centrado no professor e no seu ensino mecanizado em que o aluno aprende pela repetição e memorização de exercícios. Seu ensino, geralmente, é dividido por partes: as vogais, as sílabas, palavras e, posteriormente, textos. É um ensino que se dá, exclusivamente, vinculado ao livro didático e/ou a cartilha, cujas ferramentas didáticas não consideram a realidade do indivíduo. Leão (1999, p. 191), conforme a abordagem tradicional, ressalta que, “dessa forma, é o professor que domina os conteúdos logicamente organizados e estruturados para serem transmitidos aos alunos”.

No método sintético, o que se propõe é a análise do sistema de escrita, começando pela letra, sílaba ou som. Nessa abordagem, encontram-se os métodos: alfabético, fônico e silábico. O método mais antigo de alfabetização é o método alfabético, em que os alunos aprendem as letras do alfabeto, aprendem a soletrar uma palavra, e aos poucos aprendem sílabas e palavras ao juntar essas unidades. No método fônico, que será mais discutido aqui, tem como princípio o aprender a ler e a escrever pela relação entre o som (ou fonema) com as letras (grafemas). Inicialmente, as crianças aprendem os sons das vogais e, em seguida, o de algumas consoantes simples (b, d, f) para, depois, chegarem às mais complexas (aquelas que possuem mais de um som, como “s” que pode ter o som de z em algumas palavras). O método silábico, em contrapartida, é caracterizado pela aprendizagem a partir das sílabas, conhecida como aprendizagem das “famílias silábicas”, como por

exemplo, “ba – be – bi – bo – bu – bão”, seguidas pelas sílabas mais elaboradas que contêm encontros consonantais e dígrafos, como “pl – fl – gl – lh – nh – ch”.

No método analítico, considera-se uma postura contrária ao sintético, pois, a criança deve aprender o “todo”, como o texto ou frases para, depois, analisar as “partes”, ou seja, as palavras, sílabas, letras e sons. Nesse método, priorizam a compreensão como via de significado do meio do sujeito, entendendo sobretudo a função social da leitura e da escrita. Nesse método, encontramos dois caminhos: o global e o de sentencição/palavração. No método global, o ensino começa pelo texto e à medida que vai sendo trabalhado, o mediador o decompõe em frases e palavras para que a criança identifique o que está sendo proposto. Intencionalmente, com relação ao gênero, são escolhidos textos da própria realidade infantil, como histórias, parlendas, adivinhas, entre outros que, geralmente, ela tem mais contato. Na palavração e sentencição, o ensino também parte do “todo”. No caso da palavração, são apresentadas à criança as palavras e figuras referentes para que memorize como se escreve e o que representa. Já na sentencição, consiste na apresentação de frases para, depois, desmembrá-las nas palavras que as compõem.

O construtivista não se trata como método que se insere basicamente na prática alfabetizadora, mas, numa filosofia que tem por base influenciar o professor a valorizar os conhecimentos advindos na sala de aula, considerar o universo sociocultural dos indivíduos, avaliar constantemente sobre o processo de ensino e aprendizagem, de forma flexível, promover a interação e participação das crianças na aula, tornando-as autônomas e, sobretudo, colocar-se como mediador do processo educativo, cuja prática cria, inventa, planeja e intervém nos processos de descobertas das crianças, resultando num ensino significativo. Sobre o construtivismo, podemos averiguar o seguinte:

A prática de ensino, desde então, por meio da palavra ‘construtivismo’, ganha uma nova roupagem, novo olhar, nova interpretação; pois o processo de aquisição da língua escrita, contrapondo-se ao ensino tradicional de antes, que buscava métodos de como ensinar que desconsideravam o conhecimento e a experiência de ‘mundo’ que a criança possuía (LEÃO, 2011, p. 21).

Com base na breve compreensão acerca dos métodos de alfabetização supracitados, historicamente, há um debate sobre qual o melhor e mais eficaz modelo, mas, devemos ter a compreensão de que uma abordagem pode e deve complementar a outra, sempre enxergando o processo alfabético de modo a pensar na língua como objeto cultural, contextualizada e com sentido, tanto para quem ensina como para quem aprende.

O método fônico apesar de considerado antigo por estar atrelado ao método sintético, ressurge num contexto alfabetizador que se coloca como necessário para crianças pequenas e que vem ganhando destaque desde os anos de 1970. Sob esse aspecto, a consciência fonêmica continua sendo objeto de estudo de pesquisadores da temática, que trazem algumas discussões sob diferentes olhares, nos quais apontam que:

Os autores destes estudos explicam que os estágios iniciais da consciência fonológica contribuem para o estabelecimento dos estágios iniciais do processo de leitura e estes, por sua vez, contribuem para o desenvolvimento de habilidades fonológicas mais complexas (CUNHA e CAPELLINI, 2011, p. 88).

Aqui, no Brasil, conforme Capovilla e Capovilla (2003, apud BIGOCHINSKI e ECKSTEIN), alguns pesquisadores têm estudado o desenvolvimento de habilidades metalinguísticas em crianças e construídos instrumentos para avaliar a consciência fonológica e a futura habilidade de leitura e escrita. Isto porque uma das grandes críticas de estudiosos é quanto ao ensino mecânico das letras, mostrando-as de forma desconexa da realidade do educando. Para se contrapor a esse método mecanicista de alfabetização, que pode ser interpretado pela soletração, foi desenvolvido o método fônico.

Através do método fônico, o alfabetizador despertará a consciência fonêmica de forma efetiva, desde que bem utilizado nas propostas de atividades a serem desenvolvidas. Como já destacamos antes, a consciência fonológica advém como habilidade da competência metalinguística. Mas, afinal, o que definiria essa competência? Segundo Picolli e Camini (2012, p. 102),

[...] falar em competência metalinguística significa falar de um conjunto de habilidades que permite ao sujeito raciocinar sobre o próprio uso que faz da língua, ou seja, sobre a forma como emprega ou vê serem empregados os recursos linguísticos.

Nessa compreensão, as autoras ainda apontam que essas “habilidades que tratam a competência metalinguística: consciência fonológica, consciência semântica, consciência sintática e consciência pragmática” (Idem ibidem). Dessa forma, elas nos mostram que a consciência fonológica é parte integrante da competência metalinguística, cuja competência é adquirida por diversas habilidades e permite o indivíduo refletir acerca do seu próprio uso da língua.

Estas habilidades, podem ser agrupadas em três níveis: consciência silábica, consciência de rimas e aliterações e consciência fonêmica. A consciência silábica é a habilidade de reconhecer e manipular as palavras por sílabas; a consciência de rimas e aliterações é a habilidade de identificar as semelhanças sonoras no final das palavras quando rimam, ou, ainda, no início das palavras, no caso das aliterações. Já a competência fonêmica, além de reconhecer e manipular os fonemas, também toma consciência de que os fonemas podem transformar totalmente o sentido de palavras (PICOLLI e CAMINI, 2012).

Pelo exposto, podemos perceber que essas “consciências” estão integradas com as propostas das atividades desenvolvidas por meio, sobretudo, de músicas e parlendas do projeto que foi ponto impulsionador desta pesquisa, já que abordamos a análise de grafia, o som e o movimento gesticular de letras e sílabas, para se chegar à compreensão total da palavra ou frase, lendo-a e entendendo como a mesma se forma. Nesse movimento, podemos dizer que estas consciências ocorrem a partir do momento em que o aluno consegue perceber:

- O reconhecimento do traçado da letra (o gráfico),
- A rota fonológica para a verbalização dela (o som e sua análise) e, finalmente,
- A junção dessas duas percepções entre grafema e fonema que ocorre por inferência.

Desta maneira, a importância da consciência fonológica se insere no fato de preparar a criança para o processo de decodificação da língua por meio das relações já especificadas anteriormente (o estudo de grafemas, sons, sílabas e

palavras), dentro de uma concepção mais abrangente, dialógica e aberta a descobertas e, sobretudo, reflexões.

É possível ressaltar, ainda, que o êxito de primeira instância da leitura e da escrita, depende de um determinado nível da consciência fonológica adquirido pela criança, mesmo sendo de maneira formal ou informal relacionado à oralidade. Ampliando essa perspectiva, Godoy (2011 apud BIGOCHINSKI & ECKSTEIN, 2016, p. 48), afirma que “ela é considerada um fator crítico e definitivo na constituição de bons e maus leitores [...] no processo de aquisição da escrita e leitura nos anos iniciais”, o que reafirma nossa crença que é possível sistematizar a prática da alfabetização sob os aspectos que permeiam a consciência fonológica de nossa língua, como poderemos refletir no tópico a seguir.

3.2 O “Alfaletrar” como aspecto da consciência fonológica: da habilidade à competência para a aquisição da leitura e da escrita

O verbo alfaletrar foi criado especialmente para expressar a concepção de ensino do sistema alfabético e ortográfico, que é compreendido como “alfabetização”; e, ainda, para desenvolver habilidades de uso da leitura e da escrita em contexto social e cultural que, por sua vez, faz-se através do “letramento”.

Ato contínuo, sob esse entendimento, alfabetização e letramento devem caminhar de forma indissociável e interdependente, e a junção dessas duas expressões significa, na prática, que o professor deve propiciar as condições necessárias para os alfabetizandos terem êxito e, sobretudo, apropriarem-se de competências de leitura e de produção textual indispensáveis para a plena inserção na vida social e profissional.

Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e 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).

Tornar-se alfabetizado é um direito de todos os cidadãos. Entretanto, esse conhecimento de apropriação da escrita alfabética não tem conseguido desempenhar as funções e usos de produção da linguagem nos diversos contextos sociais. Por isso, a importância, hoje, de considerar que o cidadão seja de fato, letrado.

A aquisição de ser alfabetizado e letrado exige bastante do indivíduo. De fato, para se ter o domínio da escrita e saber interpretar o que se leu, a tarefa demanda muita competência e habilidade desse indivíduo, embora o processo requeira passar por cada fase paulatinamente, assimilando, conhecendo, reconhecendo, observando, analisando, descobrindo e construindo suas próprias conclusões de mundo. Albuquerque, Morais e Ferreira (2008, p. 29) afirmam que “alfabetizar letrando é uma empreitada que se faz urgente”.

A alfabetização, por si só, como aprendizagem mecânica, não oportuniza a possibilidade de ver a linguagem como forma de interação social e como mediação, através da qual se dará o processo de ensino e aprendizagem, como é absorvido pelo letramento. Tendo isso em vista, Albuquerque, Morais e Ferreira (2008, p. 28) destacam que se deve “perseguir cada vez mais um ensino que garanta uma imersão de qualidade no mundo das práticas letradas”.

Ao levar em conta o conceito e afins do letramento, também se consta que a língua é um aspecto dinâmico e vivo dentro de nossa sociedade. E, nesse movimento, todo sujeito letrado está no meio evolutivo tendo contato com os diferentes tipos textuais no seu cotidiano, sendo o letramento condição de se ter um conhecimento sobre a escrita que as pessoas mesmo sem saber ler ou escrever, dominam, gerando uma certa inserção e participação na cultura escrita.

Esse processo, normalmente, tem início quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações das práticas letradas de escrita na sociedade, tais como: placas, embalagens, mídias digitais, entre outros textos, e estas, prolongam-se por toda a vida. Por isso, considerando esse aspecto de acesso e participação nas práticas de leitura e de escrita das pessoas com quem convive, é que esse conhecimento deve ser trabalhado didaticamente, principalmente no início, em sala de aula, oferecendo possibilidades para que as crianças observem e manuseiem variados textos.

Paralelo a essa demanda, o professor deve mediar a exploração desses textos, mas sem deixar de valorizar os conhecimentos prévios e textos próprios do universo infantil dos educandos. Essas práticas terão repercussão positiva no processo de apropriação do sistema de escrita, mas, também e, principalmente, na leitura e na produção de textos escritos, bem como, fazendo da alfabetização um processo dinâmico, não mecanizado, e de forma conjunta ao letramento. Conforme esse pensamento, Val (2004, p. 19) diz que “assim, entende-se que a ação pedagógica mais adequada e produtiva é aquela que contempla, de maneira articulada e simultânea, a alfabetização e o letramento”.

Nesta perspectiva, refletir como se organiza o sistema de escrita e o processo de ensino e de apropriação desse conhecimento, dentro da concepção construtivista é, sobretudo, intervir pedagogicamente nesses dois elementos. A trajetória evolutiva que esse processo implica compreender, avaliar, intervir nos níveis e hipóteses de escrita das crianças e ter a sensibilidade de enxergar que os aprendizes se esforçam para desvendar a lógica do SEA (Sistema de Escrita Alfabética), sobre o qual Ferreira (1985 apud LEAL e MORAIS 2010, p. 33) registra que “em qualquer etapa do processo, as respostas que o estudante formula para duas grandes questões conceituais determinam o nível de compreensão que ele conseguiu formular sobre como o SEA”.

Com relação a essas questões internas dos aprendentes, outras problematizações se acentuam: o que a escrita representa sócio-culturalmente? Como a escrita cria tais representações? Na realidade, quando os aprendizes conseguem descobrir essas respostas, conforme Leal e Moraes (2010 p.33), é mais possível o desvelamento do ler e do escrever, enquanto processos linguísticos. E o que se sabe afinal, é que, de início (no período pré-silábico, que será conceituado no capítulo seguinte), os alunos não conseguem associar a escrita como registro da sequência sonora das palavras faladas. Em tempo, como afirmam Leal e Moraes (2010, p.34), quando “ocorre, portanto, uma grande mudança qualitativa, quando o sujeito aprendiz percebe que há relações entre o registro gráfico e a pauta sonora”, o processo de leitura e escrita se constrói.

Quando não há essa relação fonema-grafema, os indivíduos criam outros tipos de hipóteses, representando a escrita por quantidades de letras a mais que o que

realmente seja, tais como: um objeto grande para uma quantidade comparativamente razoável para o objeto representado pela escrita. Para que haja, Ferreira (1989 apud Leal e Moraes, 2010, p. 37) sinaliza que para se chegar a compreender que “a escrita nota a fala”, o indivíduo tem que resolver questões ligadas às relações entre partes e todos (orais e escritos) ao seguimento de uma ordem serial [...].

Nesta trajetória, a consciência fonológica, como método abordado neste contexto investigativo, vai de método à jogos e atividades que conversam com o letramento e promove essa reflexão da palavra falada e escrita. Desse modo, os educandos são mediados também ludicamente, sendo levados a observar tanto as propriedades do sistema alfabético (ordem, repetição de palavras, e afins), como a analisar a quantidade de partes de palavras faladas e escritas, entendendo didaticamente como são construídas, à medida que se permite refletir sobre como o SEA funciona. Essa habilidade é, primordialmente, considerada para o desenvolvimento de alfabetizandos.

Temos consciência de que, ao tomar o alfalettrar como parte essencial na vida de qualquer sujeito, as práticas desenvolvidas devem ser múltiplas e num processo contínuo de desenvolvimento da linguagem. Pois, de fato, para as interações verbais nas diferentes situações e em qualquer instância social, a consideração de educação não pode ser reduzida e desvinculada do contexto social que vivemos. O que implica dizer que, nessa concepção de práticas plurais, a alfabetização se confunde com o letramento, não como conceitos isolados, mas, quando a leitura e a escrita se tornam de fato, instrumentos de habilidades e competências, cujo resultado é o sucesso escolar do indivíduo.

No próximo capítulo, buscamos tratar, de forma a trazer os resultados e discussões finais da pesquisa, sobre a prática alfabetizadora nos anos iniciais do ensino fundamental, refletindo, assim, acerca do percurso da leitura e da escrita numa turma multianual, lócus de nosso objeto de estudo.

4 A PRÁTICA ALFABETIZADORA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O PERCURSO DA LEITURA E DA ESCRITA NUMA TURMA MULTIANUAL

“Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino”.

Paulo Freire

Vivemos uma realidade bem difícil na educação brasileira, em especial, no que concerne às práticas que conduzem nossas crianças, jovens e adultos à aquisição do processo de alfabetização. A nosso ver, pensar na alfabetização como processo de aquisição do sistema de leitura e escrita significa, sobretudo, refletir a atuação social do indivíduo no ambiente que a utiliza, pelo letramento. Nesse caso específico, das crianças que estão sendo estudadas nesse trabalho.

Nossa pesquisa, como já informado, foi desenvolvida a partir do PROLICEN, um Programa institucional da UFPB/CCHSA que nos propiciou, como futuras pedagogas, a uma imersão semanal na Escola Municipal de Ensino Fundamental “Antônio Coutinho de Medeiros”, localizada na zona urbana de Bananeiras/PB. O público-alvo do estudo é referenciado por um grupo de crianças de uma turma multianual de 1º e 2º anos do ensino fundamental, cujos educandos estão justamente na fase de alfabetização, o que reforça o mote inicial do projeto: pesquisar, analisar e refletir sobre as relações entre teorias e práticas pedagógicas acerca dos processos de ensino e aprendizagem inerentes à construção da alfabetização e letramento.

Assim sendo, através de nossas experiências vivenciadas no Programa de Licenciaturas, agora vamos descrever de que maneira se dá o uso da consciência fonológica numa turma de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, que busca o processo de leitura e escrita, ou seja, o desenvolvimento de uma alfabetização letrada. Além disso, também analisamos e discutimos a prática docente nas aulas de alfabetização, o quanto foi preciso ressignificar sua práxis para que o desempenho das crianças progredisse, conduzindo-as a práticas autônomas e libertadoras.

4.1 O uso da consciência fonológica numa turma de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental: em busca do processo de leitura e escrita

A escola, campo de estudo de nossa pesquisa, atende a educandos da pré-escola ao terceiro ano, dispondo apenas de três salas de aula, fazendo com que duas delas sejam de turmas multianuais. A turma participante do projeto é formada por crianças que compõem o 1º e 2º anos, cujos anos são considerados, hoje, pela BNCC, como responsáveis pelo processo de alfabetização, refletindo a proposta do projeto de ensino, intitulado “UM ESTUDO DA LÍNGUA PORTUGUESA “PARA ENSINAR E PARA APRENDER”: reflexões sobre o processo da linguagem oral e escrita nas turmas iniciais do Ensino Fundamental”, que supunha nossa efetiva colaboração no desenvolvimento do alfaletramento dessas crianças, viabilizando também, assim, às estudantes de Pedagogia e à professora participante, pesquisar e refletir sobre as relações entre teorias e práticas pedagógicas acerca dos processos de ensino e aprendizagem inerentes à construção, sobretudo, da alfabetização.

A turma consiste num grupo de oito crianças ao total, sendo duas do 2º ano, e as demais (seis) do 1º ano. Apesar do 2º ano ser considerado ainda alfabético, cabe ressaltar que o foco principal do estudo foi ancorado nas crianças do 1º ano, que apresentavam diferentes níveis de aprendizagem para o processo de alfabetização, assim constituídos: pré-silábicos, silábicos com e sem valor sonoro e alfabéticos.

No nível pré-silábico de escrita, o aprendiz pensa que se escreve com desenhos, rabiscos, misturado com letras ou outros sinais gráficos, representando o que se quer se referir. Em geral, na pedagogia contemporânea, chamamos essa escrita de “garatujas”. Conforme o processo inicial de desenvolvimento da linguagem escrita, isto é, quando começam a desenhar a representação gráfica da fala, também podemos entender essa concepção com o que é chamado de teoria vygotskyana de “zona de desenvolvimento proximal” (ZDP):

[...] o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado; desta sequenciação resultam, então, as zonas de desenvolvimento proximal. [...] no momento em que uma criança assimila o significado de uma palavra, ou domina uma operação tal como a adição ou a linguagem escrita, seus

processos de desenvolvimento estão basicamente completos. Na verdade, naquele momento eles apenas começaram. (VYGOTSKY, 1991, p.65).

No nível silábico com valor sonoro, o aprendiz descobre que a palavra escrita representa a palavra falada e, normalmente, pensa que basta uma letra para se poder pronunciar uma sílaba, como na palavra “abelha”, ele pode escrever “a-b-a”; na palavra “cavalo”, pode ser escrita “k-a-o”, e lê as palavras normalmente que quer representar. No nível silábico sem valor sonoro, por sua vez, o aprendiz coloca diversas e variadas letras para representar um objeto, por exemplo.

No nível alfabético o aprendiz já acredita que a palavra escrita deve representar a palavra oral, e que existe a correspondência absoluta de letras e sons; assim, para escrever, o aprendiz analisa a palavra de forma geral: as famílias silábicas, fonemas, vogais e consoantes. Mas, quando se atinge tal nível, o aprendente, ao esperar sempre que há uma relação biunívoca letra/som, som/letra, na qual a letra representa o som, observa que não ocorre sempre assim, por isso, a importância de, após esse nível, o educador intervir baseando-se não somente na transcrição fonética, mas, também e sobretudo, na escrita ortográfica.

No que se refere às crianças que compõem os anos iniciais do ensino fundamental, há também que se considerar que estão em primeiro contato com o sistema alfabético, a língua escrita e, em vista disso, propusemos para a turma participante, mesmo em níveis distintos, que todos, sem exceção (do 2º ano- que também tem suas dificuldades), precisavam reconhecer de forma plena a língua materna e seus processos linguísticos de apropriação, sob a referência de sua vivência infantil.

Com base em nossas observações iniciais, não foi possível perceber em quais níveis as crianças estavam, mas, só a partir das primeiras atividades diagnósticas que geralmente são aplicadas com o intuito de avaliação inicial, que eram propostas como escritas espontâneas, através da apresentação de textos após a leitura interacionista de história, ou ditados, sobre as quais tivemos condições de observar e analisar tais níveis de desenvolvimento. Sobre escrita espontânea, podemos entender que, como o próprio nome já diz, é escrever como se pensa, então a ação

é transportar para o papel os símbolos gráficos que irão representar como soam as palavras.

Nesta compreensão, Britton (apud POSSARI, 2010, p. 93) ressalta que “o texto espontâneo da criança é uma espécie de fala escrita”. E dentro da concepção interacionista, Bigochinsk e Eckstein (2016 apud GERALDI 1984, p. 490), refere-se à “linguagem como forma de interação, lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos”.

Há que se considerar que nas atividades diagnósticas foram utilizadas algumas histórias, entre elas: “A formiga e a neve”, “O peixinho e o gato”, de forma conjunta com a compreensão textual, logo após a história para, em seguida, serem desenvolvidas as produzidas escritas espontâneas das crianças, que nos possibilitaram reconhecer o nível de cada criança presente, entre desenhos e grafias. Ao observar, esse desenvolvimento entre oralidade e escrita que é recorrente entre as crianças das series iniciais do ensino fundamental, percebemos que trazem consigo ideias e conceito da escrita, portanto, é a partir de quando iniciam a sua escrita, que desenham a representação gráfica da fala.

Como já destacado, através de atividades diagnósticas, tivemos compreensão dos níveis em que as crianças estavam, cujos educandos serão nominados aqui por letras. Assim, com base nelas, chegamos ao quadro a seguir, apresentando os níveis encontrados:

QUADRO 1

Distribuição dos níveis de escrita das crianças de 1º e 2º anos nas atividades diagnósticas desenvolvidas com a turma multianual.

CRIANÇAS	NÍVEL DE DESENVOLVIMENTO
Educando D	Alfabética - 2º ano
Educando E	Pré-silábico - 1º ano
Educando G	Alfabética - 2º ano
Educando J	Silábica com valor sonoro - 1º ano
Educando L	Pré-silábica - 1º ano
Educando M	Silábica sem valor sonoro - 1º ano

Educando P	Silábico sem valor sonoro - 1º ano
Educando V	Silábica sem valor sonoro - 1º ano

Fonte: Quadro construído pela pesquisadora.

A partir desses primeiros resultados e do nosso propósito, desde o início do projeto, de corroborar para um melhor desenvolvimento e possível progresso de todas as crianças passarem para o nível alfabético, vimos a necessidade do processo de ensino e aprendizagem ser refletido e desenvolvido sob o respaldo de metodologias mais ativas que possibilitassem o reconhecimento das letras e seus respectivos sons. Em outras palavras, vimos a necessidade de uma prática voltada pelo uso da “consciência fonológica”, não a tratando meramente como um método de maneira mais global, mas, na perspectiva que fundamenta atividades que visam a compreensão das crianças, avaliando suas habilidades metafonológicas, que foram discutidas, posteriormente, com o desenvolvimento das atividades propostas. Mas, afinal, o que entendemos por “habilidades metafonológicas”?

O sujeito aprendente do Sistema de Escrita Alfabético necessita desenvolver algumas habilidades específicas para poder adquirir tal compreensão desse sistema, contando com a consciência fonológica. “A habilidade fonológica é uma parte integrante da habilidade metafonológica”, conforme Cunha e Capellini (2009 p. 57). Segundo as mesmas autoras, ela “permite identificar e manipular as unidades da palavra”. Nessa mesma linha de pensamento, as autoras ainda dizem que:

O desenvolvimento desta habilidade será favorecido à medida que a criança for submetida a complexas tarefas linguísticas, inclusive o aprendizado da leitura. Dentre os aspectos desta evolução, a habilidade para a sílaba, que se desenvolve em etapa pré-escolar, passa para o nível do fonema, mais complexo, que é adquirido no período escolar concomitantemente com a aprendizagem formal da leitura e da escrita (CUNHA e CAPELLINI, 2009, p. 57).

Sobre a turma, faz-se necessário dizer que a maioria conhecia todas as letras, mesmo confundindo algumas ou, ainda, a relação vogal e consoante. Vimos, a partir das observações, que a professora regente trabalhava de maneira assídua as famílias silábicas e palavras pequenas, o que pudemos considerar como potencialidade das crianças, mesmo que de maneira minimizada.

Ao considerar que podíamos estender essa metodologia, partimos da concepção de que as crianças deviam, de maneira fundamental e inicial, entender a função da leitura e da escrita na sua convenção social, quando é possível escrever tudo o que existe e tudo o que falamos, de maneira objetiva e simples. Inicialmente, explicamos que com a junção de vogais e consoantes existentes no alfabeto que já conheciam, esses grupos de letras e seus respectivos sons formam palavras e, em escala menor, formam sílabas; então, em cada sílaba há, pelo menos, uma consoante e uma vogal, formando as famílias silábicas, que formam as palavras que falamos e escrevemos.

Sendo assim, as principais intervenções se deram a partir de atividades propostas por meio de gêneros textuais, leitura e compreensão textual, escrita espontânea, análise ortográfica, entre outras não menos importantes. Utilizamos a consciência fonológica na maioria das propostas, já que, para alcançar a leitura e a escrita, devemos analisar a palavra em seus fonemas e grafemas.

Pensando nisso, de forma introdutória, apresentamos o alfabeto, depois, dividimos as vogais e consoantes para reafirmar se todas as crianças conheciam, de fato, as letras. Nesse momento, utilizamos fichas com vogais para afirmar que elas têm som e que devemos associar som, imagem e grafia. Nessa direção, utilizamos o método conhecido como “método da boquinha” de forma conjunta com o método fônico, que é o propulsor entre a maioria das atividades.

O “método da boquinha” consiste em analisar toda a gesticulação que fazemos quando pronunciamos uma letra ou sílaba, percebendo que todas têm aspectos que se diversificam e que podemos usar para diferenciar uma da outra também, sendo um método somativo. A metodologia fonovisuoarticulatória, conhecida como Método das Boquinhos é um método sintético, mas também pode ser considerado um método multissensorial, pois pode ser analisada a entrada dos estímulos por vários canais sensoriais de forma simultânea. Sobre o método da boquinha:

[...] alia o canal auditivo (fonema) ao visual (grafema), favorecido pela pista articulatória (o movimento da boca quando produz o som), propiciando rapidez e segurança, uma vez que transforma o processo da compreensão da consciência fonológica e fonêmica, de abstrato em concreto (JARDINI, 2016, p. 2542).

Para as consoantes, utilizamos o método fônico, só quando juntávamos a uma vogal, que se tornava sílaba, voltávamos a atenção para que o som das duas apareciam na sílaba falada. Compreendendo que a alfabetização consiste em fazer com que o aprendiz se aproprie do código linguístico-gráfico para se tornar, de fato, alfabético. Cunha e Capellini (2011 p. 96) confirmam que “é necessário que o aprendiz desenvolva habilidades consideradas essenciais na aquisição da leitura e escrita. Uma importante peça no início da aquisição da leitura é a conversão de grafemas para fonemas.” Deste modo, os autores salientam a importância das habilidades da consciência fonológica para o alfalettrar. A seguir, mostramos imagens que representam a intervenção inicial com uma criança no nível pré-silábico. Nesta, sinalizamos que, a partir das letras soltas, temos a junção vogal com consoante, possibilitando, por exemplo, a construção do nome próprio, característica significativa para o indivíduo.

Figura 1



Atividade que destaca a grafia e o som das letras com a consolidação do nome próprio da criança.

Figura 2



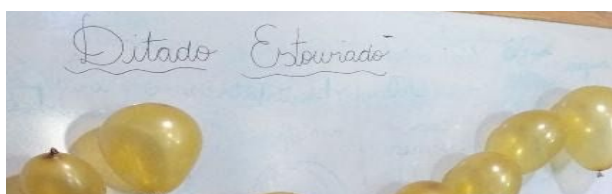
Atividade de reconhecimento das letras
iniciais das palavras estudadas.

Em consonância com a aprendizagem das vogais e algumas consoantes através do método fônico, os ditados de palavras das mais variadas formas também foram muito importantes para avaliar a progressão dos alunos, à medida que iam escrevendo de forma espontânea. Foi realizado, inicialmente, o ditado da maneira comum, mas, com palavras da história contada, em outro momento, utilizamos um ditado de imagens e, posteriormente, um ditado “estourado”, quando utilizamos como recurso “balões”. Sabe-se, na realidade, que “o desenvolvimento da consciência fonológica é uma característica do período de alfabetização e implica, não só, na tomada de consciência de fonemas, mas no desenvolvimento das habilidades de trabalhar com estes fonemas”, conforme Mota, Filha e Lasch (2007, p. 478).

O ditado então é uma forma de manipular esses fonemas e grafemas de acordo com a análise oral que é feita pela criança através da fala do mediador, por isso foi uma das atividades que mais obtivemos sucesso para a avaliar o desempenho das crianças, já que antes não tinham a prática de escrever de forma totalmente autônoma. De Fato, “quando uma criança escreve tal como acredita que poderia ou deveria escrever certo conjunto de palavras, está nos oferecendo um valiosíssimo documento que necessita ser interpretado para poder ser avaliado” (FERREIRO, 2001, p. 16).

Em todas as propostas de ditado supracitadas, a criança deveria escrever como compreendiam que eram as palavras e, depois, era realizada a correção coletiva na lousa, dando oportunidade de a criança ir à frente da turma com autonomia e segurança, visto nessa e nas demais atividades realizadas, cujos resultados serão apontados no próximo tópico. Podemos ver, agora, algumas imagens que mostram o momento da realização dessas atividades:

Figura 3



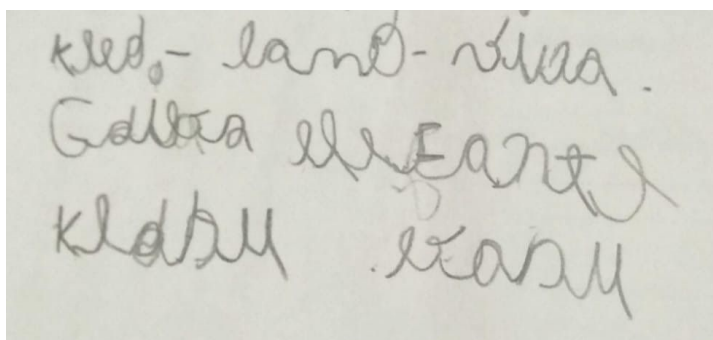
Ditado estourado: uso de palavras escritas dentro de balões.

Figura 4



Ditado de imagens sorteadas pelas crianças.
As imagens estavam na caixa.

Figura 5



Escrita do nível silábico de um aluno no ditado estourado.
(Legenda: cabelo, amigo, vida, goiaba, elefante, coração, balão)

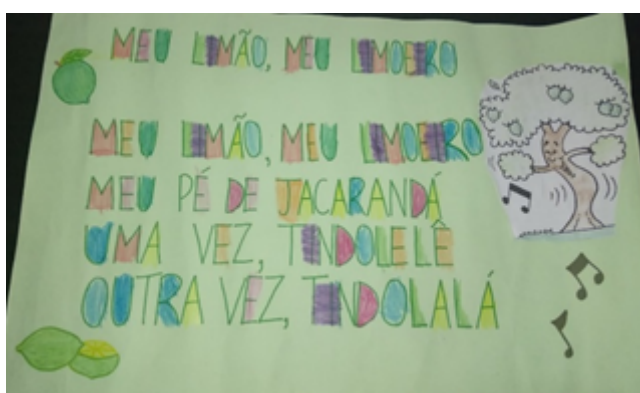
Para as atividades seguintes, planejamos o uso de “cantigas de roda” que, normalmente, eram apresentadas em cartaz ilustrativo, com texto em letras cursiva e bastão, e imagens. Segundo Araújo e Cavalcante (2016 apud CASCUDO, 2001 p. 3) “as cantigas de roda são um aparato riquíssimo da nossa cultura e a simplicidade das melodias, dos ritmos e das letras amálgama muita sabedoria”.

Sabendo essencialmente de que a criança traz de seu cotidiano, as práticas de letramento, é que buscamos compreender como as essas práticas podem ser promovidas de forma a possibilitar a construção do saber escolar a partir do conhecimento adquirido em sua vivência social, nesse caso, a musicalidade inserida no espaço escolar, trazendo, desta maneira, o lúdico enquanto aprendizagem e linguagem significativa.

Assim relacionando à análise de Araújo e Cavalcanti (2016 p. 5) em relação à Soares, acerca da alfabetização e letramento, quando aponta que a alfabetização conseguirá atingir seu objetivo quando estiver aliada a uma prática social de leitura e escrita, ou seja, alicerçada por atividades que viabilizem o letramento, ao tempo em que o letramento também se fortalece através da aprendizagem do sistema de escrita alfabética. O professor deve “alfabetizar letrando, ou letrar alfabetizando” Soares (2004, p. 97).

Nestas atividades, primeiro, as crianças faziam suas hipóteses de leitura para, depois, descobrir de qual cantiga se tratava, posteriormente, faziam a leitura em grupo e circulavam vogais e consoantes, mediante nível de cada criança. A seguir, mostramos um exemplo de como eram expostas as cantigas de roda e trabalhadas com os alunos:

Figura 6



a em cartaz ilustrativo.

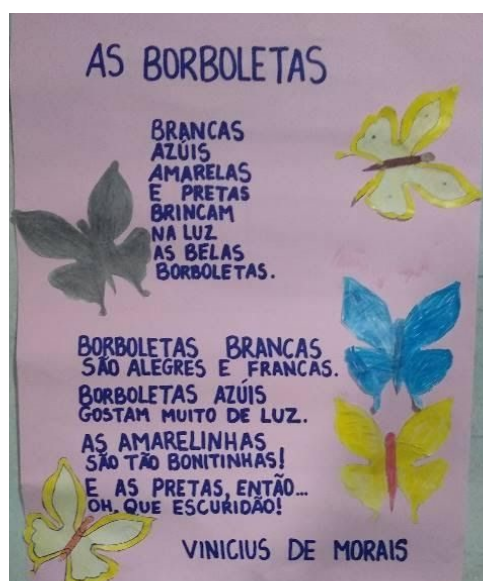
os cartazes com as cantigas de roda, as letras e associação de som e grafia leitura das crianças de modo paulatino, identificar, por diversas vezes, as cantigas de roda, até de maneira mais facilitada para eles, o reconhecimento. Pois, devido as cantigas serem textos curtos e as crianças saberem, porque é próprio do mundo delas, seu uso, permitiu-se uma reflexão específica entre as partes orais e as escritas (as palavras, sílabas e letras) que existem no papel, o que pronunciamos ao cantar.

Com o exemplo dessa música, na imagem acima, “Meu limão, meu limoeiro”, decidimos pegar como palavra principal “limão” e, a partir dela, fizemos inferências junto às crianças de modo individual, assim: “Mostre para mim a palavra limão. Qual o som inicial da palavra limão? Como se escreve o Li? Qual o som final? Se tirarmos as letras L e I, que palavra temos? Que outras palavras vocês conhecem com o mesmo som final dessa palavra? (terminadas em ão, exemplos: mamão, avião, macarrão, pião, coração)”. Essa ação é denominada por Madril (2014, p. 11) por “nível intrassilábico (identificação de rima) e ao nível do fonema (identificação de fonema inicial).” A consciência das unidades intrassilábicas está dentro das três habilidades da consciência fonológica: consciência da sílaba, consciência das unidades intrassilábicas e a consciência do fonema, conforme Madril (2014, p. 5).

Nesta ação de colocar palavras com a mesma terminação, pudemos perceber que as crianças conseguiam associar a oralidade das palavras, entendendo tecnicamente, mesmo não sabendo, que se tratavam de rimas. À medida que as crianças iam respondendo, a mediadora ia escrevendo as palavras na lousa para que as crianças associassem a palavra, as letras e o som.

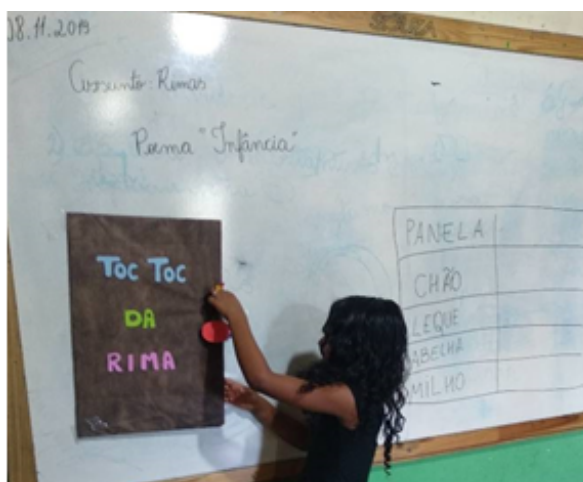
Já em posterior intervenção, também foi trabalhado de forma planejada e assídua o tema “Rimas”, tanto com o poema “As borboletas”, como com palavras soltas na atividade denominada “Toc toc da rima” e outras indicadas pelas crianças. Como mostram algumas imagens a seguir:

Figura 7



Poema apresentado para trabalhar as rimas com confecção das borboletas referenciadas pelas cores indicadas no poema.

Figura 8



Atividade “Toc toc da rima” confeccionado pela mediadora, para as crianças associarem as palavras que rimam entre as escritas na “porta” e aquelas escritas na lousa.

Figura 9

PANELA	CANELA
CHÃO	MÃO
LEQUE	CHEQUE
ABELHA	ORELHA
MILHO	FILHO

na lousa.

em análise do texto ou palavras que terminação sonora. Nessas atividades, am o intuito e, apesar de ter sido conseguiram ler as palavras e acertar a a figura 9.

que as crianças falassem palavras que viessem a mente e que obviamente rimassem com palavras ditas pela mediadora da atividade, de maneira que o resultado se demonstrou progressivo e satisfatório, pois, conseguiam associar mais de dez palavras entre as solicitadas. Em conformidade com atividades de rimas em busca da consciência fonológica, Zorzi (2003, p. 29) ressalta que “a sensibilidade à rima implica uma capacidade para detectar estruturas sonoras semelhantes em diferentes palavras”.

É possível brincar com a sonoridade das palavras, incentivando os alunos a pensarem em outras palavras que rimam de acordo com a atividade, favorecendo a interatividade e intervindo para que a consciência fonológica fundamente a produção do saber. Para tanto, o educador deve-se propor atividades lúdicas que levem o aluno a “refletir sobre as palavras, brincando, curiosamente, com sua dimensão sonora e gráfica” (MORAIS, 2012, p. 116).

As atividades, em geral, eram realizadas de maneira individual ou em grupos a fim de construir valores de colaboração e parceria. Importa salientar, ainda, que não foi possível expor todas as intervenções desenvolvidas aqui, já que não só utilizamos o método fônico, mas, como aporte para algumas atividades, como já destacado.

As atividades também foram desenvolvidas sob o respaldo da consciência fonológica, por isso, construímos algumas que buscavam: a separação e contagem de sílabas; a identificação de palavras que começam com a mesma letra; a indicação de vogais existentes nas sílabas da palavra; a identificação de palavras que começam ou terminam com a mesma sílaba; a identificação de palavras que trazem rimas em sua terminação; todas, enfim, sinalizando sobre os aspectos da oralidade e da escrita da palavra.

No próximo tópico, ampliamos nossas reflexões sobre o processo de aquisição de leitura e escrita por meio da consciência fonológica, que foi assiduamente trabalhada no contexto de parte das atividades desenvolvidas, o que nos permitiu enxergar a grande relevância do uso desse recurso metodológico para a compreensão do processo linguístico das crianças ao associarem grafia e som das letras.

4.2 Ressignificando a prática docente nas aulas de alfabetização: análises e discussões

O que a capacidade de refletir e analisar por meio das partes sonoras das palavras tem a ver com a aquisição do sistema alfabético? O reconhecimento dessa relação é, hoje, aceito em diversos países e, ainda, sob estudos desenvolvidos em

nosso país. A intenção aqui presente é explicar que a consciência fonológica é, na realidade, as habilidades metafonológicas, e que muitas delas são necessárias para que um indivíduo se alfabetize, sem, contudo, partir dos tradicionais métodos fônicos de alfabetização que são culpabilizados pelas mazelas existentes na educação.

Diante da necessidade de outro princípio metodológico a ser abordado na turma, quando se percebe que as crianças não entendem o sistema alfabético e, mais, não compreendem o que leem ou escrevem, concebe-se a apropriação da escrita alfabética considerando as propriedades notacionais, não a reduzindo ao aprendizado de um código por mera associação e/ou lições prontas de cartilhas. cremos que, através de uma perspectiva de ensino mais abrangente, é possível conceber o sujeito aprendente como aquele que reconstrói o que aprende, permitindo que alcancem o domínio alfabético e notacional.

A partir dos exemplos de atividades até aqui apresentados, somos levados, portanto, a falar das diferentes habilidades de consciência fonológica que foram construídas de forma conjunta e individual, à medida que as crianças consideram as partes sonoras que constituem as palavras até conseguirem operar oral e mentalmente sobre tais partes. Segundo Morais (2010, p. 53), isso acontece quando “o indivíduo está operando num nível metafonológico, porque é a palavra, enquanto sequência sonora, que constitui seu objeto de reflexão”. De fato, quando isso acontece de forma intencional, é visto como controle voluntário ao buscar, na memória, as partes parecidas do que se está lendo.

De acordo com Navas (2008, p. 157), “o desenvolvimento das habilidades metalinguísticas prediz o sucesso da aquisição de leitura/escrita, e a instrução formal em um sistema de escrita alfabético desenvolve ainda mais a CF (no nível fonêmico)”. Zorzi (2003, p. 30) reforça essa ideia dizendo que, ao aprender sobre a escrita, a criança desenvolve seus conhecimentos sobre fonemas e, quanto mais desenvolve conhecimentos fonéticos, do mesmo modo aprende sobre a escrita. Portanto, a aquisição da leitura e escrita, e a consciência fonológica, são consideradas duas habilidades que se relacionam de forma recíproca.

Diante dessa afirmação, apresentamos um segundo quadro, agora comparativo ao primeiro quadro, com dados avaliados durante e após as intervenções de atividades com análises fonológicas que conseguimos realizar.

QUADRO 2

Distribuição dos níveis de escrita das crianças de 1º e 2º ano nas atividades de intervenção desenvolvidas com a turma multianual.

CRIANÇAS	NÍVEL DE DESENVOLVIMENTO
Educando D	Alfabética em processo ortográfico - 2º ano
Educando E	Silábico com valor sonoro - 1º ano
Educando G	Alfabética em processo ortográfico - 2º ano
Educando J	Alfabética - 1º ano
Educando L	Silábica com valor sonoro - 1º ano
Educando M	Silábica com valor sonoro - 1º ano
Educando P	Alfabético - 1º ano
Educando V	Alfabético - 1º ano

Fonte: Quadro construído pela pesquisadora.

Conforme o quadro acima e em comparação com o Quadro 1, podemos observar que houve avanços significativos no desenvolvimento dos processos linguísticos das crianças da turma participante de nosso projeto. Na realidade, algumas delas conseguiram atingir o nível alfabético e, outras, passaram de uma condição para outra, de maneira progressiva.

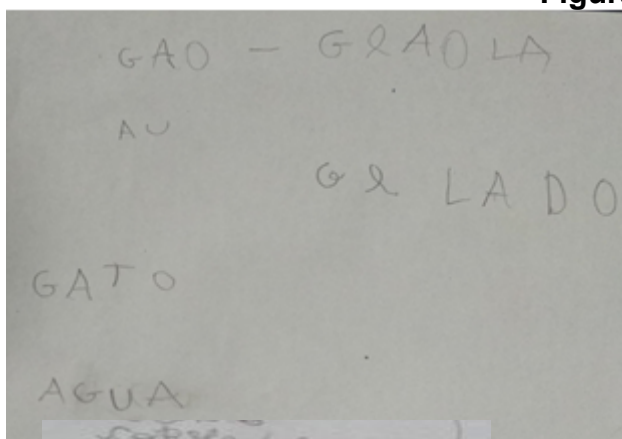
Conseguimos avaliar também que as crianças que conseguiram avançar para o nível alfabético (Educandos J, P e V) são as que participavam das aulas de maneira assídua, ou seja, não faltavam às intervenções semanais, enquanto duas delas (Educandos L e E), de forma contrária, só participaram no início das intervenções, não tendo acompanhamento semanais, o que resultou na falta de progressão em seu processo linguístico, uma vez que não conseguiram avançar tanto quanto deveriam, em grupo.

Há que se ressaltar, ainda, que após um longo processo de gesticulação das letras e seus sons nas intervenções iniciais, foi pedido que as crianças escrevessem novamente algumas palavras antes produzidas num ditado realizado no momento de diagnose, e mediante resultado posterior já se constatou uma relevante melhora no entendimento da construção do processo de escrita alfabética, contendo todas ou a

maioria das palavras, assim, podemos considerar que essa criança passou para o nível alfabético.

Nesse caso, questionamo-nos, conseguimos ressignificar o processo linguístico de algumas crianças? Ou melhor, conseguimos colaborar com a ressignificação da prática docente da professora da turma? Vejamos a resposta nas figuras 10, 11 e 12, que apresentam ambos os momentos:

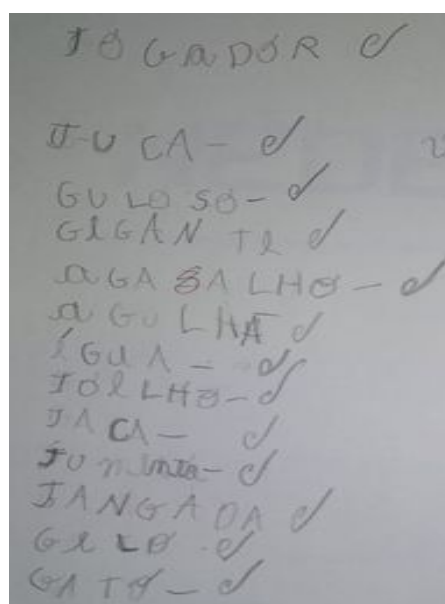
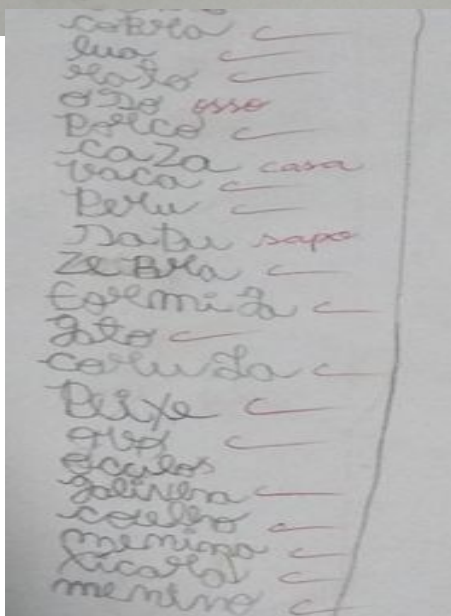
Figura 10



palavras escritas no ditado da história
momento da primeira intervenção.

a partir do processo fonêmico, momentos
antes considerado silábico. Vejamos:

Figura 12



Últimos ditados realizados para fins de avaliação, quando podemos analisar
o nível alfabético e o processo ortográfico em construção.

As atividades referenciadas nas imagens acima foram produzidas mediante o ditado com imagens. Podemos constatar, nessa perspectiva, que há erros ortográficos nas atividades, o que é muito natural, já que se encontram em processo de construção de sua linguagem escrita, todavia, não se pode deixar de considerar que

a criança já se encontra alfabetizada, uma vez que coloca todas as letras que compõem a palavra.

É a fase final do processo de alfabetização de um indivíduo. Nesse nível, pode-se considerar que a criança venceu as barreiras do sistema de representação da linguagem escrita. Ela já é capaz de fazer uma análise sonora dos fonemas das palavras que escreve. Isso, porém, não significa que todas as dificuldades foram vencidas. A partir daí, surgirão os problemas relativos à ortografia, entretanto, trata-se de outro tipo de dificuldade que não corresponde ao do sistema de escrita que ela já venceu (LOPES; ABREU; MATTOS, 2010, p. 68)

Há que se ressaltar, enfim, que, na etapa ortográfica, os alunos começam a construir, através do ensino minucioso da própria ortografia, ou seja, das regras, memorização de palavras (no que se refere à fonemas que irão representar diferentes letras) e, ainda, fazer essa relação no longo percurso acadêmico e de sua vida, que será vivenciada pelo sujeito, tornando-se, assim, uma construção sempre ativa de aprendizado da nossa língua.

Durante as intervenções, buscávamos trazer conteúdo de ortografia mais voltado às crianças do 2º ano, considerando que, antes, a criança deve ser alfabetizada e entender o SEA para, daí, partir para situações mais complexas envolvendo a Língua Portuguesa. Unindo atividades que desenvolvam as habilidades em consciência fonológica que propiciam a aquisição do sistema de escrita alfabética e o letramento, criando possibilidades das crianças concluírem o processo de aquisição da língua escrita com maior facilidade e autonomia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerar novas abordagens metodológicas acerca dos processos de aquisição de leitura e escrita, esse estudo, em parte, buscou tomar como base a compreensão de que é essencial que o docente construa competências necessárias para oferecer um ensino de qualidade, que possibilite o pleno desenvolvimento alfabético, crítico e social do aluno, possibilitando-lhe atuar de forma autônoma na sociedade. Para tal, é imprescindível que o professor, descarte todo e qualquer ensino considerado como tradicional, não se limitando ao micro, mas, apresentando à criança a diversidade do mundo macro literário, de modo ativo, os processos linguísticos de sua língua materna.

Esse processo de ensino e aprendizagem considerado como tradicional apresenta uma visão reducionista acerca da alfabetização e persiste em fazer parte do dia a dia de nossas crianças e é, por isso, que há necessidade de o professor, em sala de aula, aprofundar-se nas variadas concepções teórico-metodológicas e ampliar sua prática cotidiana. Na realidade, não temos mais espaço para fazer uso apenas do método da silabação, ou apenas do alfabético, mas, de maneira construtivista, como processo sistemático e intencional, buscar soluções para as dificuldades de leitura e escrita, acrescentando o que considerar significativo para a aprendizagem das crianças.

No presente, tanto quanto no passado, já consiste na defesa de o indivíduo ingressar na cultura letrada, embora esse direito esteja sendo cada vez mais velado, pois, mesmo a criança entrando na escola e passando alguns anos para ser alfabetizada, não consegue de fato aprender a ler e a escrever, sendo submetida apenas à codificação e decodificação dos signos linguísticos e, com o tempo, permanece “produzindo” (“reproduzindo”) uma língua desconhecida, não compreendida. Um ensino pautado na abordagem tradicional vem mostrando que a aprendizagem das crianças se dá num processo lento, já que são submetidas da parte para o todo, aprendizagem de codificação de vogais, letras, sílabas, e não compreendem sua função na língua, nem na constituição das palavras.

Em meio a essa realidade, também buscamos compreender como se dava o ensino e a aprendizagem de crianças centradas nesse ensino e, posteriormente,

propor outro método como possibilidade de incluir uma nova perspectiva educativa a partir do PROLICEN. De fato, ato contínuo, fomos surpreendidos pelo nível de dificuldades em que as crianças se encontravam, sobretudo, termos que explicar às crianças a função social da leitura e da escrita, principalmente, a função que acarreta, bem como acontece a formação de palavras, consoante mais vogal, geradoras de sílabas simples, que podem constituir diversas palavras, cujo entendimento deveria estar incluso em contato primordial com o educando, quando o mesmo já tem hipóteses de leitura ao manter contato com seu meio.

Em suma, por meio desse projeto de ensino, foi possível, a partir das principais dificuldades apresentadas pelos educandos referentes ao processo alfabético, compreender, de acordo com a implementação do método fonológico, a importância de se fazer uso de tal método. Pois, a consciência fonológica se dá de forma dinâmica e significativa no processo de aquisição da leitura e escrita, contribuindo de maneira relevante na aprendizagem de crianças para se tornarem plenamente alfabetizadas e ativamente críticas nas relações de mundo. Com a inserção de habilidades fonológicas defendendo a realização de atividades que contribuem diretamente para o desenvolvimento da compreensão leitura e escrita pela identificação das unidades sonoras e que propiciem o letramento.

Em contrapartida, consideramos ser difícil se contrapor a realidade escolar, à medida que a criança não continua a avançar cotidianamente no método proposto pelo projeto, pela professora regente, ou seja, não há a continuação para um progresso mais eficiente, já que nossos encontros se deram semanalmente. Além disso, conseguimos inserir outra proposta de alfabetização numa turma que esteve se alfabetizando a longo prazo com outro método, tornando o processo de compreensão mais difícil e confuso para as crianças.

Ao ingressar na escola, conforme nossas experiências, os estudantes do curso de Pedagogia têm dificuldade de manter um diálogo construtivo com as professoras, cuja finalidade é de as mesmas darem continuidade ao que foi proposto à turma. Observamos claramente que ainda estão muito acostumadas a somente um método, não acreditando ou não querendo “arriscar-se” numa nova perspectiva de ensino.

Por isso, não temos dúvida, a importância da formação continuada para professores que estão há algum tempo na educação nos anos iniciais do ensino

fundamental é uma necessidade. Acreditamos que, devido o tempo de sua experiência docente, continuam presas aos antigos métodos, não buscando conhecer novas abordagens, com a função de pesquisadora que a profissão exige, cujo desfecho acaba fomentando um profissional menos capacitado pela falta de inovação e/ou comodismo.

No entanto, devemos imaginar se todas as escolas, na atualidade, fossem privilegiadas com futuros docentes oriundos da universidade levassem em consideração as práticas que levamos pelo contexto teórico que são embasadas pelas pesquisas acadêmicas, o quão significativo e mais produtivo acarretaria em mais conhecimento, tanto para o professor que está em sala quanto para as crianças. Pois, os teóricos sempre irão apontar as infinitas possibilidades de ensinar e aprender, sendo assim, de todo válido para a formação cidadã. Isto, lógico, se fossem docentes, realmente, comprometidos com uma aprendizagem significativa.

No que diz respeito à oportunidade dos licenciandos participarem de projetos de ensino, pesquisa e extensão, isto proporciona a obtenção de uma prática docente em sala de aula de maior relação com o contexto escolar, se comparados aos Estágios Supervisionados propiciados pelo curso. Sabendo, claro, que esse contato é de extrema importância, já que possibilita a realidade da atuação profissional: sendo professoras e professores em efetiva regência.

Mesmo compreendendo os déficits de correspondência múltiplas que se encontram na escola, o licenciando se empenha no melhor que pode e na contribuição com o espaço escolar. E, tendo por base esse pensamento, nesse projeto procuramos colaborar, como já dito antes, por outro viés alfabetizador na esperança que as crianças tivessem um ensino pautado pela criticidade e autonomia, dando um pontapé inicial para a compreensão de mundo pela leitura e a transformação social que advém desse contato.

Consideramos, em suma, que foi uma experiência inigualável, uma vez que conseguimos alcançar nossos objetivos de forma produtiva, pelas atividades realizadas no projeto a partir da consciência fonológica para a alfabetização e o letramento. Constatamos que os resultados foram significativos, sobretudo, da passagem do nível silábico sem valor sonoro para alfabéticos, quando passaram a

associar as linguagens oral e escrita, tornando-se, em sua maioria, plenamente alfabetizados e em exercício pleno da construção de uma aprendizagem consciente.

Almejando colaborar para um processo de alfabetização dinâmico e criativo, conseguimos, em sala de aula, contrapor-nos às práticas tradicionais, amplamente desenvolvidas, na escola pública acerca dos processos linguísticos, da aquisição do processo de leitura e escrita sem compreensão, suscetível à falta de levar o aluno à reflexão constante do que produz, do que sabe e, mais, do que aprende.

Apenas para metaforizar e esclarecer melhor o título de nosso estudo, ressaltamos que, hoje, de fato, ao se pensar em alfabetização, a história deve ser contada assim: “Era uma vez um menino chamado Ivo, que viu a uva, seu sabor, sua cor, seu cheiro, compreendeu seu significado, dando sentido ao que aprendia todos os dias na escola, pois, desenvolveu , num só tempo, sua alfabetização e seu letramento, seu Alfalettar!”.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Stefania Maia; CAVALCANTE, Luciana Matias. **Contribuições da cantiga de roda para o processo de alfabetização e letramento na educação infantil**. 2016.

BALDISSERA, Adelina. **Pesquisa-ação**: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. *Sociedade em Debate*. v. 7, n. 2, p. 5-25, 2012.

BIGOCHINSKI, Elenita; ECKSTEIN, Manuela Pires Weissböck. A importância do trabalho com a consciência fonológica para a aprendizagem da leitura e da escrita. *Ensaio Pedagógico*. **Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET**. Junho de, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular Nacional**. MEC, Brasília, 2017. Disponível em: <https://www.basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 17 de fevereiro de 2020.

BRASIL. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITTO, L.P.L. Apresentação dos anais do Cole. In: **CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL**, 14., 2003, Campinas. **Anais do Congresso de Leitura do Brasil**. Campinas: Unicamp/Associação de Leitura do Brasil, 2003. p. 7. CD-ROM.

CUNHA, Vera Lúcia Orlandi; CAPELLINI, Simone Aparecida. Habilidades metalinguísticas no processo de alfabetização de escolares com transtornos de aprendizagem. **Revista psicopedagogia**. 2011, vol.28, n.85, pp. 85-96. ISSN 0103-8486.

CUNHA, Vera Lúcia Orlandi; CAPELLINI, Simone Aparecida. Desempenho de escolares de 1ª a 4ª série do ensino fundamental nas provas de habilidades metafonológicas e de leitura-PROHMELE. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 14, n. 1, p. 56-68, 2009.

FERREIRO, Emília. **Com Todas as Letras**. São Paulo: Cortez, 1999. vol. 2. 102p.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. Tradução Horácio Gonzales (et. al). 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artmed, 1994.
JARDINI, Renata Savastano Ribeiro et al. Método de alfabetização fonovisuoarticulatório na EJA: estudo de caso. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 2538-2557, 2016.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1991.

LEÃO, Denise Maria Maciel. **Paradigmas contemporâneos de educação**: escola tradicional e escola construtivista. Cadernos de pesquisa, n 17, p.187- 206, 1999.

LEÃO, Deusmaura Vieira. **Aquisição da Língua Escrita**: efeitos de significantes. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011.

LEAL, Telma Ferraz. MORAIS, Artur Gomes de. O aprendizado do sistema de escrita alfabética: uma tarefa complexa, cujo funcionamento precisamos compreender. In: **Alfabetizar letrando na Eja**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

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

LOPES, J. R; ABREU, M.C.M; MATTOS. M.C.E. **Caderno do educador**: alfabetização e letramento I. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2ª ed. 2010.

MADRIL, Liliana Fraga dos Santos. **Consciência fonológica, sistema de escrita alfabética e letramento**: sequências didáticas na alfabetização. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **A" querela dos métodos" de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate**. Acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa, v. 3, n. 5, p. 91-114, 2009.

MORAIS, Arthur Gomes. A consciência fonológica de alfabetizando jovens e adultos e sua relação com o aprendizado da escrita. In: **Alfabetizar letrando na EJA**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

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

MOTA, Helena Bolli et al. A consciência fonológica e o desempenho na escrita sob ditado de crianças com desvio fonológico após realização de terapia fonoaudiológica. **Revista CEFAC**, v. 9, n. 4, p. 477-482, 2007.

NAVAS, A. L. G. P. O desenvolvimento do processamento fonológico e sua influência para o desempenho na decodificação de palavras na leitura. In: MALUF, M. R.; GUIMARÃES, S. R. K. (org.). **Desenvolvimento da linguagem oral e escrita**. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

OLIVEIRA, Silvio Luiz de. **Tratado de metodologia científica**. São Paulo: Pioneira, 1943.

PICCOLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. **Práticas pedagógicas em Alfabetização: espaço, tempo e corporeidade: eixos Linguísticos da Alfabetização**. São Paulo, 2012.

POSSARI, Lúcia Helena Vendrusculo; COX, Maria Inês Pagliarini; NEDER, Maria Lúcia Cavalli; PETRONI, Maria Rosa. **Múltiplas Linguagens**. Cuiabá: EdUFMT, 2010.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOARES, Magda Becker; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização e letramento: caderno do professor**. Belo Horizonte, 2005.

SOARES, Magda. Língua escrita, sociedade e cultura. **Revista brasileira de educação**, v. 1, n. 56, p. 5-16, 1995.

SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento: Caminhos e descaminhos. **Revista Pedagógica**, Artmed Editora, 2004.

TEBEROSKY, Ana; GALLART, Marta Soler. **Contextos de alfabetização inicial**. Artmed Editora, p. 42, 2004.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

VAL, Maria da Graça Costa. O que é ser alfabetizado e letrado? In: CARVALHO, M. A. F. de. MENDONÇA, R. H. (orgs.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 18-23.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 4ª edição brasileira. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

ZORZI, J. L. **Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: questões clínicas e educacionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.