

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA
EDUCAÇÃO BÁSICA

Patrícia Fonseca Rodrigues

**CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: uma leitura a partir da
prática docente**

Belo Horizonte

2015

Patrícia Fonseca Rodrigues

**CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: uma leitura a partir da
prática docente**

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Múltiplas Linguagens em Educação Infantil, pelo Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica, da Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientador(a): Sandro Vinicius Sales dos Santos.

Belo Horizonte

2015

Patrícia Fonseca Rodrigues

**CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: uma leitura a partir da
prática docente**

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção de título de Especialista em Múltiplas Linguagens em Educação Infantil, pelo Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientador(a): Sandro Vinicius Sales dos Santos.

Aprovado em 9 de maio de 2015.

BANCA EXAMINADORA

Sandro Vinicius Sales dos Santos – Faculdade de Educação da UFMG

Erica Dumont Pena – Escola de Enfermagem da UFMG

RESUMO

Através de um projeto realizado na UMEI Granja de Freitas foi desenvolvido um trabalho com o objetivo de observar e analisar sobre como é possível favorecer uma aprendizagem significativa de leitura e escrita com crianças de cinco anos e propor atividades interessantes de leitura e escrita utilizando diferentes portadores de textos e diferentes métodos que auxiliem nesse processo tal como o uso da consciência fonológica.

Os principais objetivos desta pesquisa foram conhecer como acontece a alfabetização e o letramento, antes do ensino fundamental e como a consciência fonológica pode auxiliar nesse processo.

A metodologia utilizada foi um questionário com as professoras sobre qual a visão que elas têm do tema, e observações acerca do trabalho feito pelas professoras com as crianças envolvendo alfabetização, letramento e consciência fonológica. A pesquisa apoiou-se na descrição de um diário de campo realizado com duas turmas de 4 a 5 anos de uma escola pública municipal de Belo Horizonte e aconteceu com atividades onde as crianças tiveram acesso a vários portadores de textos promovendo a leitura, conhecimento e construção da escrita. A partir dos dados observou-se que a aquisição da leitura e da escrita fluem melhor em um espaço lúdico e com o apoio da consciência fonológica.

Palavras-Chave: leitura e escrita, educação infantil, consciência fonológica.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	06
1. REFERENCIAL TEÓRICO	08
1.1 Educação Infantil	08
1.2 Alfabetização e Letramento	14
1.3 Consciência Fonológica	22
2 CAMINHOS METODOLÓGICOS	27
2.1 Das escolhas dos instrumentos de pesquisa	27
2.2 Caracterização do campo de pesquisa: Um passeio na UMEI Granja de Freitas	29
2.2.1 Descrevendo os espaços físicos da UMEI	32
2.2.2 Apresentação dos sujeitos participantes	32
3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	36
3.1 Análise das entrevistas	36
3.2 Descrição das atividades realizadas pelas professoras	39
CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	46

INTRODUÇÃO

Trabalhar alfabetização na Educação Infantil é um assunto que desperta muito interesse em mim pois atuo como professora de 1º e 2º ciclo do ensino fundamental e busco analisar a alfabetização na educação infantil.

Com o curso de especialização na área de Múltiplas Linguagens em Educação Infantil vivenciei momentos de estudo, reflexão e revisão das práticas, muitas vezes, ainda contraditórias na área da alfabetização e superação da visão idealizada em relação as práticas do passado que requer ampliação de conceitos, concepções.

Já ouvi várias vezes professores e educadores dizendo que na educação infantil não se alfabetiza porque as crianças devem brincar nesta fase então fico tentando entender como algumas crianças chegam no ensino fundamental já alfabetizadas e outras ainda não.

Acredito que devemos oferecer às crianças espaços de acesso a leitura e escrita já na educação infantil para que elas entrem em contato com o mundo letrado desde cedo já que o letramento esta presente no mundo atual de todas as formas, a partir das vivencias adquiridas no dia a dia com a família, com seus pares na escola, com a sociedade de modo geral, através do contato com materiais escritos em variados lugares, ou seja, em um mundo cheio de estímulos visuais, propagandas, jornais, revistas, etc.

Estudos com consciência fonológica e aquisição da escrita mostram a importância de trabalhar com os sons em sala de aula, utilizar as capacidades das

crianças quanto a fala, leva-las a pensar sobre os sons das letras, das palavras e a sua correspondência com a escrita

Com este trabalho quero mostrar que podemos oferecer às crianças menores de 6 anos um espaço de acesso à leitura e à escrita de maneira lúdica sem prejudicar o ato de brincar que as crianças devem ter nesta fase e que isso pode ser feito com atividades de consciência fonológica.

Esta monografia está organizada em 3 capítulos. O primeiro capítulo – Referencial teórico – apresenta e discute os conceitos-chaves com os quais operamos nas análises. Foram conceitos desenvolvidos neste capítulo: educação infantil, alfabetização e letramento e consciência fonológica. O segundo capítulo apresenta os percursos metodológicos do estudo. Nele foram discutidos o desenho da pesquisa no qual enfatizamos nossas escolhas em termos de instrumentos para produção dos dados. Também neste capítulo apresentamos uma caracterização da instituição que serviu como palco para a pesquisa e os sujeitos participantes desta investigação. O terceiro capítulo – análise e discussão dos dados – são apresentados os dados construídos a partir das entrevistas feitas com as professoras e da descrição das atividades realizadas por elas através de um trabalho de observação relatados no diário de campo.

Com base no exposto, o objetivo deste trabalho foi mostrar que a consciência fonológica junto com outros métodos facilita, de forma eficiente, na aquisição da leitura e da escrita de forma prazerosa.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 *Educação Infantil*

Uma das primeiras referências legais voltadas para a Educação Infantil no Brasil, foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixava em seu Capítulo I, Título IV, artigo 23 “A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins de infância” e ainda ressaltava que as empresas que tivessem mães em seu quadro de funcionários deveriam ser estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou cooperação, com os poderes públicos, instituições voltadas para a educação pré-primária. Essa lei, embora pioneira, não associava ao estado a responsabilidade de oferta a educação infantil.

A LDB seguinte promulgada em 1971, assim como a primeira, pouco fez menção à Educação Infantil. Esta mesma dispõe que: “os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes” (BRASIL, 1971). Ou seja, se aos sistemas de ensino compete apenas “velar” para que as crianças em idade pré-escolar tenham direito à educação, essa ideia colocada na lei desobriga o poder público de sua responsabilidade de ofertar e garantir educação pública e de qualidade para as crianças de até seis anos. A esse respeito, Kramer (1992, p. 93), enfatiza “a necessidade de se elaborar uma legislação específica para a educação pré-escolar”. Para Kuhlmann Jr (1998, p. 197):

A caracterização das instituições de educação infantil como parte dos deveres do Estado com a educação, expressa já na constituição de 1988, trata-se de uma formulação almejada por aqueles que, a partir do final da

década de 1970, lutaram – e ainda lutam – pela implantação de creches e pré-escolas que respeitem os direitos das crianças e das famílias.

Diante disso, é importante observar que a partir da aprovação da LDB/71, foi que a sociedade brasileira passou a entender e compreender a importância das Instituições de Educação Infantil para a integridade e desenvolvimento da criança. Deste modo, até a Constituição de 1988, o Estado não tinha nenhum compromisso com a educação das crianças, e assim as Instituições Infantis eram sustentadas por órgãos particulares.

Várias pesquisas realizadas nos anos de 1980 já mostravam que os seis primeiros anos de vida são fundamentais para o desenvolvimento humano, e a formação da inteligência e da personalidade, entretanto, até 1988, a criança brasileira com menos de 7 anos de idade não tinha direito à Educação. A Constituição atual, reconheceu, pela primeira vez, a Educação Infantil como um direito da criança, opção da família e dever do Estado. A partir daí, a Educação Infantil no Brasil deixou de estar vinculada somente à política de assistência social passando a então integrar a política nacional de educação. (DALADIER, 2007, p. 79).

Desde 1996 com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, a educação infantil passou a integrar a educação básica juntamente com o ensino fundamental e com o ensino médio devendo ser gratuita e de qualidade instituindo normas de como deverá ser o atendimento às crianças de 0 a 6 anos. Em seu artigo 29º a lei diz que:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996).

Além da LDB, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) também confere o direito à educação para crianças e adolescentes sendo normatizado pela Lei 8.069 de 13 de julho de 1990. O ECA “passou a responsabilizar os Municípios pelos direitos da infância e adolescência” (Daladier, 2007, p. 83). Inicialmente, em

seu artigo 2º, estabelece a diferença entre a criança e o adolescente. Já no artigo 4º menciona os direitos básicos da criança e do adolescente.

“No que diz respeito à educação e à cultura, o artigo 53 dispõe que a criança e o adolescente têm direito à educação visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Assim, a educação passa a ser um direito público subjetivo da criança e do adolescente, devendo ser garantida pelo Estado.” (DALADIER, 2007, p.83)

É importante registrar também que no artigo 54, inciso IV, o ECA responsabiliza o Estado de assegurar o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade. Como um grande marco da educação brasileira, particularmente para a Educação Infantil, destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada em 20 de dezembro de 1996.

Um importante destaque desta Lei, no artigo 31 foi ressaltar que, “na Educação Infantil, a avaliação será realizada mediante o acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, sem objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”. (BRASIL, 1996).

Com a regulamentação da educação infantil e sua definição como a primeira etapa da educação básica em 1996, de acordo com a LDB estabeleceu-se que ela deverá ser ofertada em creches e pré-escolas. A diferença entre essas duas instituições não seria mais em função da situação econômica da população atendida, mas sim com base na diferença etária das crianças: creche para as crianças de zero a três anos de idade e a pré-escola para as crianças de quatro a seis anos. Outra importante mudança também prevista nessa lei diz respeito aos profissionais que nela atuam. Agora caracterizados como professores, todos os profissionais deverão possuir uma formação mínima para atuar nesta etapa (magistério de nível médio ou nível superior em pedagogia ou equivalente).

Após a promulgação da LDB/96 foi criado um documento específico e propositivo para a Educação Infantil dando uma orientação pedagógica curricular mais detalhada que seria o Referencial Curricular para a Educação Infantil – RCNEI/1998, composto por três volumes. Segundo os referenciais curriculares, a educação infantil deve cuidar e educar. Cuidar em espaço formal levando em consideração a limpeza, a alimentação e o lazer e Educar respeitando sempre o lúdico das atividades dando ênfase ao desenvolvimento integral das crianças.

De acordo com os eixos citados no volume três dos RCNEI, no que concerne ao corpo e movimento, as crianças engatinham, caminham, manuseiam objetos, correm, saltam, brincam sozinhas ou em grupos, experimentando maneiras de utilizar seu corpo e seu movimento. Na música e nas artes visuais, o indivíduo expressa e comunica sensações, sentimentos e pensamentos. Essas formas de expressão (as artes visuais e a música) são linguagens importantes e, por isso, elas devem estar presentes no contexto da educação infantil. Na linguagem oral e escrita as crianças ampliam suas possibilidades de inserção e de participação em muitas práticas sociais tornando-a importante para a formação do sujeito, para sua interação com as outras pessoas, na construção de conhecimentos e no desenvolvimento do pensamento. Na natureza e sociedade as crianças se mostram curiosas e investigativas construindo conhecimentos sobre o mundo que as cerca. Na matemática as crianças estão inseridas em um universo matemático desde que nascem já que elas participam de várias situações envolvendo números, relações entre quantidades, noções de espaço, elas conferem figurinhas, coleções, repartem balas entre si, mostram a idade com os dedos, entre outros.

É na primeira etapa da educação básica que a educação da criança acontece de maneira formal, e isto acontece quando criamos um currículo que sirva para orientar as crianças, de forma progressiva, em seu aperfeiçoamento no mundo letrado oportunizando o desenvolvimento de linguagens. A introdução destas linguagens pode se dar através da inserção das crianças no universo das representações simbólicas, da música, da expressão corporal, da escrita. É também uma fase na qual as crianças desenvolvem outras habilidades tais como a motora, o convívio social, a inserção cultural, sendo parte importante para o processo de introdução da escrita e posteriormente do mundo letrado.

Diferentemente dos demais níveis da educação, a educação infantil possui um currículo com especificidades que lhes são próprias. Ela é regulada e normatizada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (DCNEIs), mas, a grande maioria dos/as profissionais têm seguido as orientações presentes no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil que tem por objetivos gerais, possibilitar à criança de até seis anos o desenvolvimento de uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações; o estabelecimento de vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social; o descobrimento e o conhecimento progressivo do seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar; o estabelecimento e ampliação das relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração; a exploração e observação do ambiente com atitudes de curiosidade, percebendo-se

cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação; brincar expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades; a utilização das diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva; conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade.

Para que as instituições cheguem aos objetivos a serem alcançados, foram elaboradas também as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil, que tem por objetivo “organizar propostas pedagógicas na educação infantil” (BRASIL, 2010, p.11) documento de caráter mandatório e com peso de lei que regulamenta a construção dos currículos e das propostas pedagógicas de creches e pré-escolas de todo o país - e o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil que:

Constitui-se em um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras. Sua função é contribuir com as políticas e programas de educação infantil, socializando informações, discussões e pesquisas, subsidiando o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais da educação infantil e apoiando os sistemas de ensino estaduais e municipais. (BRASIL, 1998, p.13).

Tais iniciativas surgem não apenas como o pontapé inicial de políticas públicas voltadas para a Educação Infantil, mas acreditamos que, também se configuram como uma resposta a todas as lutas e reivindicações dos movimentos

sociais que batalharam a favor de uma educação pública e de qualidade desde a mais tenra idade. Configura-se também como a legitimação da ideia da criança como um cidadão com direitos e estes por sua vez, devem ser respeitados (SILVA e VIEIRA, 2008).

1.2 Alfabetização e letramento

Alguns debates sobre o conceito e sobre os métodos de “alfabetização” e “letramento” dão a entender o “letramento” como um estágio superior à “alfabetização” capaz de formar um adulto pensante, como se essa última fosse um processo técnico e mecânico, que leva somente à reprodução de ideias.

Por outro lado, existem intelectuais que defendem a “alfabetização” como um processo imprescindível no primeiro estágio de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita, e vê o “letramento” como elemento integrador do processo de alfabetização, ou seja, ambos são ferramentas que possuem a mesma função, ensinar e instruir o indivíduo a ler e escrever com profundidade, para que este possa se integrar nessa sociedade em constante mutação. (Soares, 2003;).

Nessa direção, torna-se importante detalhar como a literatura sobre o tema tem tratado tal problemática. Assim, será abordado em um primeiro momento o que é alfabetização e suas contribuições para o processo de ensino/aprendizagem da leitura e escrita. Respectivamente, será abordado o que é letramento, e também suas contribuições para esse mesmo processo. Por fim, destacando a inter-relação entre ambos.

1.2.1 O que é Alfabetizar ?

Segundo João Batista Araújo e Oliveira (2005), os significados de alfabetização mais comuns no Brasil são os que estão ligados aos Parâmetros e Referenciais Curriculares Nacionais (PCNs). Esses significados, quando definem a alfabetização findam por confundir “leitura com compreensão, escrita com produção de textos” (2005, p. 376). Na realidade, para Oliveira (2005) as competências centrais do processo de alfabetização são:

No âmbito da leitura: consciência fonológica - ideia de que diferentes letras produzem diferentes sons; o princípio alfabético - ideia de que há uma relação entre a presença e posição de um grafema e o som que ela tem na palavra; a decodificação - a capacidade de pronunciar o som de uma palavra escrita ou transformar em escrita uma palavra ouvida, a fluência que inclui a correção e ritmo de leitura de textos. No campo da escrita: capacidade de escrever de forma legível e com fluência (caligrafia), capacidade de escrever de forma ortográfica, capacidade de escrever frases sintática e semanticamente corretas (OLIVEIRA, 2005, p. 378).

Além disso, há outras competências que antecedem, acompanham e sucedem o processo de alfabetização, mas são independentes do mesmo como o desenvolvimento do léxico (quanto maior o léxico, maior a capacidade de leitura e de compreensão); desenvolvimento de competências de compreensão de texto, usos sociais dos diferentes tipos textuais, bem como estratégias gerais de compreensão e produção de textos (OLIVEIRA, 2005, p. 378).

Para Leda Verdiani Tfouni, (2004), a alfabetização, tem sido mal vista, sem um motivo coerente, pois, para ela existem duas formas de acordo com as quais comumente se apreende a alfabetização como um processo de obtenção individual de capacidades solicitadas para a leitura e escrita, ou como um processo de representação de objetos diversos, de naturezas diferentes. “O mal-entendido que

parece estar na base da primeira perspectiva é que a alfabetização é algo que chega a um fim”, e pode, portanto, ser descrita sob a forma de objetivos instrucionais. Mas, na realidade, para a autora, o processo de alfabetização não tem fim, é incompleto. Isso por causa das mudanças velozes que ocorrem na sociedade, e em consequência, na linguagem.

Para Magda Becker Soares (2003) “letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto no qual a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno” (p. 03). Ela explica ainda que quando analisamos historicamente as últimas décadas, é possível conceber que o termo alfabetização, sempre compreendido de um modo limitado como o processo de aprendizagem de sistema da escrita, foi expandido. Assim, na atualidade, somente aprender a ler e escrever já não é suficiente. Logo, é elementar que se vá além da alfabetização funcional e adentre para o mundo do letramento se apropriando do costume de ler jornais, revistas, ou seja, que tenha uma convivência cotidiana e efetiva com a leitura, possibilitando a apropriação do sistema de escrita.

Segundo Olson e Astington (apud GOULART, 2006, p. 451) o letramento tem sido concebido como um elemento central, tanto na mudança conceitual do sujeito quanto na cultural, defendendo que o letramento atinge a cognição indiretamente, ou seja, ele influencia a língua e esta por sua vez, influencia o pensamento. Logo, o letramento atinge o pensamento por meio do desenvolvimento de meios para se falar sobre o texto.

Esses mesmos autores, segundo Goulart (2006), constroem uma ampla e cuidadosa revisão de estudos que versam sobre o tema, notando que todas as línguas têm uma metalinguagem (ferramentas para a referência ao que está sendo

dito e ao tipo de coisa dita). Desse modo, na “tradição letrada”, o texto pode ser reconhecido com uma transcrição através das próprias palavras.

Por meio das investigações de Scribner e Cole (1981 apud GOULART, 2006) na “aldeia africana *Vai*” chegaram a duas conclusões: primeiro o letramento precisa ser decodificado como algo mais geral do que a capacidade para a escrita, assim, o “ser letrado” corresponde ao ser capaz de tomar parte de uma “determinada forma de discurso, sabendo-se ou não ler e escrever” (p. 451). Nessa direção, a escolarização pode prover a capacidade para “falar sobre o falar”, sobre questões e respostas, em resumo, fornecer a “competência de uma metalinguagem”.

Concluem, com base também em trabalhos de outros autores, que as conseqüências cognitivas do letramento estão ligadas ao envolvimento em uma cultura letrada, e não diretamente às habilidades de leitura e escrita. Os autores observaram, como esperado, que a competência na tarefa de uso de verbos ligados ao ato de pensar (por exemplo, inferir, refletir) aumenta significativamente com a idade. Sugerem que essa competência é alcançada por meio de longos anos de prática, lidando com textos, lendo-os, comentando-os, comparando-os, julgando-os, e que seria por intermédio dessa linguagem especializada que o letramento contribui para o pensamento. Sob um aspecto geral, o letramento estaria intimamente ligado ao conjunto de práticas sociais orais e escritas de uma sociedade. Com isso:

O termo letramento vem-se mostrando pertinente para os estudos sobre o processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita, já que se observa no Brasil o termo alfabetização ainda muito relacionado a uma visão dessa aprendizagem como um processo de codificação/decodificação de sons em letras e vice-versa. Essa visão está de um modo geral ligada à suposição de que a linguagem escrita é a fala por escrito. Nesse sentido, os sistemas escritos teriam sido inventados para representar a fala. Os autores que defendem essa ideia, em geral, entendem também que “ a história da escrita seja a evolução progressiva que culmina no alfabeto” (Olson, 1998, p. 93). Essa concepção da história da escrita tem sido considerada etnocêntrica por alguns autores (Coulmas, 1989; Defrancis, 1989, citado por Olson, 1998; Michalowski, 1994) (GOULART, 2006, p. 452).

Para Michalowski (1994, apud, GOULART, 2006) a escrita foi um novo modo de comunicação estabelecido entre os homens, responsável por trazer à tona uma nova forma de discurso acompanhado de uma nova semiótica. Olson (1998, apud GOULART, 2006) crê que a escrita não corresponde a uma mera transcrição do oral, mas sim a preparação de um arquétipo conceitual para o discurso, à medida que possibilita perceber os elementos linguísticos e as estruturas linguísticas nas quais esses elementos estão inseridos.

Mediante tais perspectivas, é lúcido que inúmeras pesquisas têm sido realizadas abordando as transformações que ocorreram na linguagem escrita ao longo de sua história, mas sem deixar de ter em mente a importância da linguagem imagética nesse contexto. Tudo isso tem conduzido a inúmeros debates em torno da noção de letramento, e das práticas pedagógicas que o envolve. Em suma,

Unindo as noções de letramento, heteroglossia e hibridização, a condição letrada estaria associada à condição de, pela linguagem, ser interna de modo crítico aos conteúdos e linguagens sociais que, atravessados pela escrita, disputam o jogo do poder no espaço político das relações sociais. A heteroglossia está ligada à compreensão crítica dos sujeitos e seus outros que, compondo o espectro discursivo social, revelam diferenças e afastamentos, semelhanças e aproximações, tensões e conflitos. Os enunciados, servindo de cratera para a hibridização, como afirma Bakhtin, vão formando-se e renovando-se continuamente pela apropriação de palavras alheias, fundadas em linguagens sociais. A condição letrada é pressuposta como intimamente relacionada tanto a discursos que se elaboram em diferentes instituições e em práticas sociais orais e escritas, quanto a muitos objetos, procedimentos, atitudes, como formas sociais de expressão, entre elas a expressão em língua escrita (GOULART, 2006, p. 458).

Por fim, lembrando da contribuição de Tfouni (1988) ao afirmar que o “letramento” enfoca os aspectos sócio-históricos da obtenção da escrita procurando estudar e descrever o que acontece nas sociedades ao adotarem um sistema de escritura de modo restrito ou generalizado. O letramento também comporta o estudo das práticas psicossociais que tendem a substituir as práticas ‘letradas’ em sociedades ágrafas. Nessa percepção, o letramento objetiva pesquisar não só quem

é alfabetizado, mas da mesma forma quem não é alfabetizado, desligando-se de averiguar o individual, se concentrando no social mais amplo. (TFOUNI, 1988, p. 9).

1.2.2 Alfabetização versus Letramento? Ou uma inter-relação entre Alfabetização e Letramento?

Um grande debate tem sido travado no âmbito do processo pedagógico ligado ao ensino/aprendizagem da leitura e escrita. Vários intelectuais têm estigmatizado o conceito de alfabetização como algo que leva o aprendiz a um processo mecânico de memorização da leitura e escrita e supervalorizando o conceito de letramento como responsável por formar um cidadão capaz de adotar a leitura, interpretação e escrita em seu cotidiano.

Para Soares (2004, p.12) é imprescindível alfabetizar letrando, pois ambos se complementam:

Alfabetizar letrando ou letrar alfabetizando pela integração e pela articulação das várias facetas do processo de aprendizagem inicial da língua escrita é sem dúvida o caminho para a superação dos problemas que vimos enfrentando nesta etapa da escolarização; descaminhos serão tentativas de voltar a privilegiar esta ou aquela faceta como se fez no passado, como se faz hoje, sempre resultando no reiterado fracasso da escola brasileira em dar as crianças acesso efetivo ao mundo da escrita.

Assim sendo, registra-se que o processo de alfabetização é a base de todo o processo de ensino aprendizagem.

Todas essas questões precisam ser mais bem repensadas. É necessária uma investigação que averigue se há esse fosso que separa alfabetização de letramento, ou se são duas faces de uma mesma moeda, isto é, se estão inter-relacionados.

Para Magda Soares (2004), “alfabetizar” não é o termo desejável para uma escola que objetiva que seus alunos tenham a capacidade de usar a leitura e a escrita para o exercício social, dando-nos a ideia de que “alfabetização” e

“letramento” são totalmente distintos. Ambos consistem em meios de aprendizado de um sistema escrito. Todavia, alfabetização “refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem” (TFOUNI, 1988, p. 9). Segundo Gisele da Paz Nunes (2006, p. 30) é necessário fazer algumas ressalvas quanto a valorização da alfabetização:

Não discordamos da distinção feita por Soares entre os termos “alfabetização” e “letramento”. Aliás, concluindo seu pensamento, “letramento” é uma noção mais ampla do processo de aquisição da língua escrita, da leitura, mas a “alfabetização” é condição necessária para o letramento, isto é, o processo de “alfabetização” é uma condição “técnica” necessária ao letramento, já que quem não consegue “decifrar” a escrita não é capaz de “ler”, no sentido de compreender um escrito e, assim, adquirir a condição de “sujeito letrado”.

Também para Magda Soares (2004) letrar consiste em estar ciente de que há essa distinção entre alfabetização e letramento, entre o aprender o código e ter a capacidade de usá-lo. Contudo, paralelamente a isso é elementar compreender ambos (letramento e alfabetização) são indissociáveis, contendo as mesmas peculiaridades, sem determinação hierárquica ou cronológica, pois, é possível, aleatoriamente, alfabetizar antes de letrar e vice-versa.

Na concepção de Simone Aparecida Marendaz (2005) o entendimento de letramento colaborou para redimensionar a concepção que hoje temos sobre: a) as dimensões do aprender a ler e a escrever; b) o desafio de ensinar a ler e a escrever; c) o significado do aprender a ler e a escrever, c) o quadro da sociedade leitora no Brasil; d) os motivos pelos quais tantos deixam de aprender a ler e a escrever, e) as próprias perspectivas das pesquisas sobre letramento (2005, p. 86).

Mas também a Alfabetização é o cerne do processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja, a

capacidade do conjunto de técnicas, a fim de exercer a arte e ciência da escrita. "Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se Letramento que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos" (RIBEIRO, 2003, p.91). Logo, percebemos que um complementa o outro e não são opostos.

Sob um contexto geral, mediante alguns debates e definições conceituais de alfabetização e letramento, é importante considerar que tais conceitos são indissociáveis, principalmente quando conseguimos discernir a "alfabetização tradicional" que ficou no passado, não que não haja nenhum traço dela na atualidade, das inovações consideráveis que foram feitas nesta, a contemporaneidade. Como a emergência de uma "alfabetização crítica" ligada ao construtivismo, que têm ganhado respaldo e espaço de forma crescente no processo de alfabetização.

Esse se propõe à construir o conhecimento durante a alfabetização por meio de textos, sendo que esta só ocorre através da compreensão da forma de construção conceitual, com base na reflexão sobre como funciona a escrita, assim, gradativamente o alfabetizando começa a entender as simetrias que assinalam a escrita.

Ou seja, se estrutura na competência do aluno em refletir, concluir, constituir relações, processar e entender as informações, fazendo com que esta faça parte de um conhecimento próprio, partindo do pressuposto do que o aluno já sabe sobre a escrita, o que dá sentido à alfabetização para este. O alfabetizando é incentivado à criar um texto conforme sua visão de mundo, expondo o que pensa de forma criativa.

Como resultado, o alfabetizando pode conseguir elaborar textos à partir de seu próprio raciocínio, sendo o sujeito e protagonista de seu processo de aprendizagem, levando isso para sua prática social. Seria uma alfabetização no sentido amplo, entendendo-a:

[...] como um fator de mudança de comportamento diante do universo, que possibilita ao homem integra-se à sociedade de forma crítica e dinâmica; constitui uma das formas de promover o homem, tanto do ponto de vista social como individual. Com base nessa ideia, os especialistas em alfabetização procuram ressaltar a importância e as repercussões da alfabetização em seus diversos aspectos: psicológico, social, pedagógico, moral, estético, econômico (ABUD, 1987, p. 5).

Assim, falar em letramento e alfabetização, estamos falando de duas ferramentas que unidas, são elementares no aprofundamento das pesquisas que buscam novos métodos de ensino/aprendizado da leitura e escrita.

1.3 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

É sabido que no Brasil muitas crianças não estão sendo alfabetizadas na idade apropriada e novos estudos (ADAMS, 2006) nos apontam como diminuir esses índices, desenvolvendo a consciência fonológica nos alunos em fase de alfabetização e anos iniciais do ensino fundamental.

As pesquisas na área da consciência fonológica (ADAMS, 2006; PULIEZE, 2013; dentre outros) a definem como um conjunto de habilidades de reflexão sobre as características sonoras das palavras, sílabas, rimas e fonemas, assim quando as crianças conscientizam-se do som da fala, percebem que podem manipulá-las dividindo-as em pedaços menores como as sílabas e fonemas ou formando novas

palavras através da troca de sílabas. Neste caso podem dizer que essa criança está desenvolvendo a consciência fonológica.

O termo consciência fonológica refere-se à habilidade de refletir sobre características sonoras das palavras e manipular os sons da fala de forma consciente, tais como sílabas, rimas e fonemas. É a compreensão de que as palavras podem ser divididas em componentes menores e que estes podem ser manipulados. (PULIEZI, 2013, p.18).

Segundo Puliezi (2013), a criança desenvolve a consciência fonológica quando passa a “(...) manipular os sons da fala de forma consciente (...)”, ela passa a compreender que essas palavras são formadas por sílabas e fonemas, podendo assim substituí-las por outras sílabas ou fonemas formando novas palavras e novos sons.

De acordo com Cardoso-Martins (1996), “a consciência fonológica é a chave para aprender a ler línguas com ortografias alfabéticas”. Assim, a consciência fonológica permite à criança explorar, relacionar e manipular as palavras, não necessariamente a criança precisa saber o significado das palavras, mas sim, se apropriar da estrutura das palavras. nas palavras de Cardoso-Martins:

Mas a consciência fonológica requer que a criança ignore o significado e preste atenção à estrutura da palavra. Isto exige uma nova perspectiva, uma mudança na maneira como a criança “encara” a palavra. Desde que a criança adquirisse esta consciência, então ela poderia examinar e manipular a estrutura fonológica de uma palavra; ela teria, então, consciência fonológica. (CARDOSO – MARTINS, 1996, p.15).

No mesmo sentido Bernadino Júnior, *et.al*, (2006), têm definido consciência fonológica como “um conjunto de habilidades explícitas e conscientes de identificar, manipular e segmentar os sons da fala até o nível dos fonemas”. Quando o sujeito começa a exercitar essas habilidades, consegue formar novas palavras ou descobrir palavras dentro das palavras e a realizar diferentes jogos de consciência fonológica,

onde a sonoridade das palavras é evidenciada. Esta habilidade gradativamente se desenvolve, inicia-se nas palavras ou sílabas, progride para as rimas, aliterações e sílabas e depois chega à consciência dos fonemas como componentes da fala. Outra maneira de desenvolver a esta estratégia, é adaptando atividades aos jogos de consciência fonológica.

Segundo Adams (2006), antes que possam ter qualquer “compreensão do princípio alfabético”, isto é, o uso e as funções do código alfabético, as crianças devem entender que aqueles sons associados às letras são precisamente os mesmos sons da fala. O desenvolvimento da habilidade de consciência fonológica auxiliará que os alunos percebam e relacionem os sons presentes nas palavras, porém para desenvolver essa habilidade o aluno passará por diferentes níveis de complexidade.

A consciência fonológica não é um constructo unitário. Ela é formada por várias habilidades correlacionadas com níveis de complexidade (...). O conhecimento e o estabelecimento dos níveis de consciência fonológica são muito importantes para que possamos adaptá-los às atividades de alfabetização que se fazem necessárias na aprendizagem da língua escrita. (PULIEZI, 2013, p.18,19)

A habilidade de consciência fonológica se desenvolve após um longo percurso de atividades. Ela está dividida em níveis diferentes que são importantes para que se obtenham resultados positivos no processo de alfabetização. O primeiro nível está relacionado à percepção das semelhanças dos sons presentes em cantigas, parlendas, canções presentes nas atividades lúdicas e do cotidiano das crianças.

O segundo nível, as crianças adquirirão a consciência que a fala é composta por frases e essas frases estão compostas por palavras, porém quando escrevemos essas frases não as segmentamos da mesma forma que falamos.

O terceiro nível concentra-se na consciência silábica, onde as crianças percebem que as palavras são formadas por unidades ainda menores, as sílabas.

No quarto nível, intrassilábico, as palavras são divididas em partes menores destacando o fonema inicial, as crianças percebem as rimas e aliterações presentes no som inicial de uma palavra, passam a manipulá-las, modificando o som e os significados das palavras, presentes em rimas e trava-línguas.

O quinto é o último nível, é o da consciência fonêmica, onde a criança é capaz de manipular os sons da fala, trocar, juntar fonemas, formar novas palavras, modificar o significado de uma palavra ao trocar apenas o fonema inicial ou o fonema final, isto é, elas passam a compreender, a ter consciência que a fala é constituída por uma sequência de fonemas, cada letra tem seu próprio som e quando as juntamos formamos as sílabas, palavras e frases.

É muito difícil para uma criança que inicia o processo de alfabetização compreender que os sons da fala correspondem aos sons das letras, sílabas ou palavras que escrevemos. Durante o processo de alfabetização é necessário que se priorizem as habilidades linguísticas das crianças. As crianças nesta faixa etária gostam muito de jogos e brincadeiras. Assim, podemos utilizá-los como uma ferramenta importante para desenvolver a consciência fonológica.

Envolver as crianças com atividades lúdicas, jogos de linguagens com rimas, cantigas de roda, ritmo e diferentes sons, proporcionará para que elas desenvolvam a consciência fonológica.

A consciência fonológica quando bem desenvolvida nas crianças desde pequenas, ajudará com que elas atinjam proficiência na leitura durante a alfabetização. Tornando-se assim leitores e escritores alfabéticos.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

2.1 Das escolhas dos instrumentos de pesquisa

Este trabalho apoiou-se em uma pesquisa qualitativa (MINAYO, 1994) na qual busquei explicar a importância de se oferecer um espaço que possa contribuir para o desenvolvimento da escrita e da leitura com o auxílio da consciência fonológica desde a educação infantil. Para Minayo (1994), a pesquisa qualitativa opera com um plano de realidade que não pode ser medido. Ou seja, ela opera com a pluralidade de sentidos e 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, 1994, p. 22).

O trabalho de campo foi realizado durante os meses de novembro e dezembro de 2014 em duas salas de aula com crianças de 4 e 5 anos da educação infantil da rede municipal de Belo Horizonte. A escolha das turmas foi relacionada ao uso ou não do trabalho com consciência fonológica integrado à outros métodos no sentido de contribuir com a alfabetização ampliando conhecimentos para os alunos. Após a escolha das turmas, utilizei como instrumento de registro de dados o caderno de campo, onde anotei o que achei mais relevante durante as observações. De acordo com Ceres Gomes (2000, p. 73):

Inspirado nos trabalhos dos primeiros antropólogos que, ao estudar sociedades longínquas, carregavam consigo um caderno no qual eles escreviam todas as observações, experiências, sentimentos, etc, para posteriormente selecionar os dados mais relevantes para suas etnografias, o diário de campo é um instrumento essencial do pesquisador.

Foram realizados outros dois procedimentos metodológicos: questionários e entrevistas destinados às professoras com o objetivo de traçar o perfil de cada uma delas. Tais instrumentos também possibilitaram saber qual método (ou quais métodos) elas utilizam em sua prática docente no que diz respeito às práticas de alfabetização e letramento, e qual o impacto delas na aquisição da alfabetização destas crianças.

De acordo com os questionários e com as entrevistas, permitiu-se verificar a influência de uma ação pedagógica com realização de atividades fonológicas no processo de aquisição do sistema de escrita alfabética já na educação infantil.

De acordo com Marconi e Lakatos (2003, p.201), o questionário é um instrumento de coleta de dados, geralmente composto por uma série de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Já as entrevistas, ainda de acordo com Marconi e Lakatos (2003, p.196) tem como objetivo principal a obtenção de informações do entrevistado, sobre determinado assunto ou problema.

As observações foram feitas duas vezes por semana durante duas horas em cada dia totalizando 28 horas. Estas horas foram divididas pelas duas turmas. Neste período foi que fiz meu relatório e as observações acerca do tema da minha pesquisa.

Os dados coletados foram sujeitos à análise e reflexão contribuindo para o entendimento da importância de se oferecer um espaço de leitura e escrita desde a educação infantil através de atividades lúdicas que trabalhem com alfabetização e letramento tendo como um possível suporte a consciência fonológica.

2.2 Caracterização do campo de pesquisa: Um passeio na UMEI Granja de Freitas

A Unidade Municipal de Educação Infantil Granja de Freitas – UMEIGF, está localizada na Rua São Vicente, nº 371, Bairro Granja de Freitas – Belo Horizonte/MG. Inaugurada em 28/06/2004.

De 1957 a 2003, as crianças de quatro até seis anos eram atendidas, em jornada parcial, em treze escolas municipais de Educação Infantil e em algumas escolas de Ensino Fundamental em Belo Horizonte.

Com o crescimento da população na faixa etária entre zero e seis anos, a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte viu a necessidade de criação de espaços coletivos que atendessem esta demanda. Iniciaram-se em 1983 os convênios com creches filantrópicas na tentativa de atender aos pedidos da população. Em 1996, a criação da nova Lei de Diretrizes e Bases, definiu novos rumos para a Educação Infantil em todo país. Assim, a PBH iniciou em 2001 propostas que visavam o atendimento das crianças de zero a seis anos em espaços especializados. A solução possível foi a construção de UMEI's – Unidade Municipal de Educação Infantil, que estariam vinculadas à escolas municipais já existentes.

A Rede Municipal de Educação se propõe a atender, prioritariamente, nas escolas municipais de Educação Infantil, nas turmas de Educação Infantil das escolas de Ensino Fundamental, bem como nas UMEI's, a população infantil em situação de vulnerabilidade social. (BELO HORIZONTE, 2009, P.16)

Em 2002, iniciou-se o processo de escolha das localidades onde seriam construídas as novas UMEI's. A criação da UMEI Granja de Freitas surgiu a partir da adequação de um espaço inutilizado (centro cultural comunitário) numa região de extrema vulnerabilidade, buscando atender as necessidades dos moradores

relacionadas à educação e saúde. Deste modo, criou-se o posto de saúde e a escola de Educação Infantil.

De acordo com o Programa Primeira Escola, em abril de 2004 a PBH deu início ao atendimento da primeira infância em espaços específicos da Prefeitura, as UMEI's. Para isso, seria necessária uma escola núcleo que administrasse a nova UMEI, sendo a EMPAT a escola mais próxima. Assim, a direção da Escola Municipal Professora Alcida Torres, composta pela Senhora Vera Lúcia da Silva Gomes e vice-direção da Senhora Ionara Siqueira de Carvalho Godoy, foram colocadas a par do espaço ocioso que havia no Bairro Granja de Freitas, e que, atenderia as necessidades da nova UMEI, bem como da comunidade que ali se instalou.

A Regional Leste fez toda a seleção de candidatos para os serviços de faxina e cantina. Na época, como ainda não havia sido realizada a nomeação de Educadores Infantis, o corpo docente foi formado por Professores Municipais da Escola Municipal Professora Marília Tanure Pereira, em regime de extensão de jornada com acompanhamento os CEI – Leste (Centro de Educação Infantil), que atuou na formação dos professores para o atendimento das crianças pequenas e acompanhou todo o trabalho realizado no período de maio a dezembro de 2004.

Em 28/06/2004, foi inaugurada a Unidade de Educação Infantil Granja de Freitas sob direção da Escola Municipal Professora Alcida Torres e a partir de outubro de 2014 a UMEI passou a ser gerida pela Escola Municipal Doutor Júlio Soares.

Esta UMEI é a única do Bairro, e nela são atendidas cerca de 237 crianças, de zero a cinco anos e oito meses. Das 237 crianças, somente 42 são atendidas em horário integral. As crianças matriculadas são na maioria filhos dos moradores dos

Conjuntos Habitacionais Granja de Freitas e uma pequena parte, aproximadamente 10%, são dos Bairros vizinhos como o Taquaril.

Atualmente o Bairro Granja de Freitas é composto por dez conjuntos habitacionais construídos por meio do orçamento público para abrigar as famílias de baixa renda, com grande número de filhos e que estavam em áreas de risco de Belo Horizonte. O nome Granja de Freitas é originário de uma fazenda de criatório de frangos da família Freitas. O bairro surgiu através da associação de moradores, junto à Prefeitura de Belo Horizonte, época em que o então Prefeito Sérgio Ferrara desenvolveu um projeto de construção de casas populares para viabilizar a desocupação das margens do Rio Arrudas na altura da Rua Marzagânia.

O bairro possui um conjunto pequeno de comércios (sacolão, bar, lan- house, mercearia, supermercado, lojas de roupas e barraquinhas de objetos diversos) próximo à escola que estão em expansão. Ao lado da escola tem o posto de saúde do bairro e no final do quarteirão, a escola de ensino fundamental Dr. Júlio Soares. Esta é a escola na qual, os alunos da UMEI Granja de Freitas são encaminhados após concluírem o terceiro ciclo do ensino infantil. Na parte de trás da escola existe um imenso lote de mata virgem que é uma área de preservação. No bairro, também possui um abrigo para famílias desabrigadas e diversas casas, sítios e casebres que foram construídos às margens do córrego e nos loteamentos subjacentes.

No turno da manhã, a UMEIGF atende sete turmas, que vão do berçário aos cinco anos. Dentre elas, no ano de 2014, temos duas turmas de cinco anos, com 15 crianças em uma e 16 na outra. Estas turmas foram escolhidas para desenvolvermos a proposta do plano de ação pedagógica dada à possibilidade de encontro com a turma duas vezes por semana durante 30 dias com duração de duas horas por encontro.

2.2.1 *Descrevendo os espaços físicos da UMEI*

Na Unidade de Educação Infantil há um refeitório equipado com bancos e mesas compridas onde as turmas fazem as refeições divididas por ciclos (1º ciclo: turmas berçário, um e dois anos, 2º ciclo: turmas de três, quatro e cinco anos), dois parquinhos com brinquedos de plástico e de madeira, um campo de futebol gramado com travas de gol nas duas laterais e cercado com tela no alto para evitar o isolamento das bolas. Tem também, o pátio coberto de superfície lisa sem brinquedo, onde os alunos andam de velotrol e realizam as rodas de músicas com as outras turmas quase todos os dias no primeiro horário.

Há um jardim interno aberto, ao fundo da escola, com plantas diversificadas nas laterais, grama e uma ponte de madeira que passa pelo meio, ligando o lado das salas de aula com a porta de entrada da biblioteca. Na biblioteca ficam expostos os livros infantis nas prateleiras, televisão, mesinhas com cadeiras baixas, fantoches em um suporte de ferro no alto. No fundo da biblioteca há dois arquivos com várias fantasias (figurinos de personagens das histórias infantis e do universo infantil, como fada, leão, joaninha, porquinho, lobo, cavalo, tubarão, borboleta, rei, coelho etc.)

2.2.2 *Apresentação dos sujeitos participantes*

A observação foi realizadas em duas turmas de crianças de idade entre 4 e 5 anos do turno matutino da UMEi anteriormente apresentada. A turma da professora Raquel era composta por 16 alunos sendo 7 meninas e 8 meninos, já a turma da professora Elaine era composta de 15 alunos sendo 6 meninas e 9 meninos. Em nenhuma das turmas havia alunos portadores de necessidades especiais.

A professora Raquel¹ é casada, tem duas filhas entre 2 e 5 anos, graduada em pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica e é professora há 15 anos sendo 9 na prefeitura de Belo Horizonte. A professora Elaine é recém casada, não tem filhos, é graduada em pedagogia Universidade do Estado de Minas Gerais e pós graduada em relações étnico – raciais pela Universidade Federal de Minas Gerais e atua como professora há 9 anos sendo 8 na prefeitura de Belo Horizonte.

Minhas idas à UMEI aconteciam sempre nos meus horários de projetos (ACEPAT²) da escola onde atuo. Esse procedimento fora acordado entre eu e o diretor. Para garantir uma melhor observação, ficava dois dias sem projeto para poder ter duas horas consecutivas nos dias que se destinavam ao estágio de observação.

Partindo dos registros feitos no Diário de Campo e na coleta de dados, destacarei alguns que considere mais importantes para minha pesquisa. Busquei, neste trabalho, trazer evidências das atividades onde o letramento e a alfabetização, tendo como uma possível ferramenta a consciência fonológica, acontecem de fato no espaço da educação infantil.

De acordo com as entrevistas, as professoras me contaram que tinham planejamento semanal, faziam uso de um caderno para acompanhar o desenvolvimento dos alunos e faziam também duas avaliações; uma no meio do ano e outra no final utilizadas como pareceres descritivos do desenvolvimento da criança.

¹ Por questões de ordem ética os nomes de todos/as os/as sujeitos participantes desse estudo (inclusive as crianças) são nomes fictícios.

² ACEPAT: Atividade Coletiva de Planejamento e Avaliação.

De acordo com a Resolução CME/2000, na Educação Infantil, os registros referentes aos processos de aprendizagem e os instrumentos utilizados na avaliação do aluno não devem ter o objeto de promoção ou seleção. Deste modo, a avaliação tem como principal objetivo verificar os avanços dos alunos.

Os educadores da UMEI Granja de Freitas têm como objetivo nas suas avaliações verificar a evolução dos alunos e aprimorar sua prática para um melhor desenvolvimento escolar da criança.

Ainda de acordo com as entrevistas, as professoras relataram que as crianças podiam se movimentar livremente pela sala, usufruindo de todos os espaços da mesma porém elas, as professoras, tentavam deixar as crianças bem interessadas na aula para que elas conseguissem alcançar os objetivos propostos para aquele momento.

A rotina na escola, para as turmas de 5 anos, acontece mais ou menos da seguinte forma:

- 1º turno

- 07:00h às 07:20h: Entrada
- 07:20h às 07:30h: Lanche da manhã – Incentivo a alimentação.
- 07:30h às 08:00h: Planejamento por conta do educador.
- 08:00h às 08:20h: Roda coletiva no pátio coberto.
- 08:20h às 09:00h: Planejamento por conta do educador.
- 09:00h às 09:20h: Fruta/Suco – Incentivo a alimentação.
- 09:20h às 10:20h: Planejamento por conta do educador.
- 10:20h às 10:40h: Almoço - Incentivo a alimentação.
- 10:40h às 11:20h: Planejamento por conta do educador.

- 11:20h às 11:30h: Saída

As crianças chegam na sala, brincam um pouco e seguem para a hora do café que é servido no refeitório. Ao voltar para sala, as crianças se organizam, entregam as agendas para a professora e vão para a rodinha onde fazem a oração, cantam músicas, fazem relatos de como foi o dia anterior e de como poderá ser o dia atual. Em seguida, a professora troca o nome do ajudante do dia seguindo a ordem da lista de chamada afixada na sala para que todos consigam ver e em seguida, faz a chamada.

Mostro neste trabalho que podemos oferecer um espaço de leitura e escrita com brincadeiras, afinal esta é uma das bases da educação infantil.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

3.1 *Análise das entrevistas*

Partindo dos registros feitos no Diário de Campo e na coleta de dados, destacarei alguns que considere mais importantes para minha pesquisa. Busquei, neste trabalho, trazer evidências das atividades em que o letramento e a alfabetização são trabalhados simultaneamente pelas docentes por meio de uma possível ferramenta: a consciência fonológica. Nesse sentido, buscamos compreender como acontecem de fato tais processos de ensino-aprendizagem no espaço da educação infantil.

Através dos questionários destinados às professoras com as perguntas a seguir pude analisar o perfil de cada uma.

- O que você pensa sobre alfabetização e letramento na educação infantil?
- Como você trabalha a leitura e escrita na educação infantil?
- Como é feito o registro das atividades realizadas pelas crianças?
- Como é a organização de sua sala para proporcionar práticas de leitura e escrita?
- Quais os tipos de textos que você trabalha em sua sala de aula?
- Você considera o método fônico como um suporte importante para a aquisição da leitura e da escrita da educação infantil?

Para as educadoras, é importante inserir a criança nas práticas sociais de uso da escrita e leitura. As crianças imitam os adultos escrevendo e lendo, além disso, estão inseridas em um mundo letrado e não podemos negar o seu direito de aprender. Isso pode ser visivelmente percebido nas falas das professoras descritas abaixo:

- Acho que devemos inserir as crianças no mundo letrado desde cedo trazendo-as para as práticas sociais de uso da escrita e leitura não negando a elas o seu direito de aprender oportunizando-lhes o desenvolvimento de aspectos sociais, físicos, psicológicos e intelectuais.. Professora Raquel.

O professor é o agente que conduz a criança ao processo de alfabetização e letramento e esta ação pode acontecer de forma lúdica. A criança é quem vai dizer até que ponto o professor deve avançar. Essa prática deve começar desde os bebês, através de recursos variados que estimulam o interesse pela leitura e escrita possibilitando novos aprendizados.

É na brincadeira que a criança interage, vive experiências, cria, imagina e por meio dela, estabelece o vínculo entre o imaginário e o real dando sinais de até que ponto o professor pode avançar. Portanto, é extremamente importante pensar na brincadeira como fundamental no processo de ensino aprendizagem. Professora Elaine.

As professoras afirmam que a leitura e escrita é trabalhada através da contação de histórias, do manuseio de livros, revistas, ficha do nome, leitura de gibis, parlendas, imagens, poemas, cartazes, etc

Há crianças que chegam à escola sabendo que a escrita serve para escrever coisas inteligentes, divertidas ou importantes. Essas são as que terminam de alfabetizar-se na escola, mas começaram a alfabetizar muito antes, através da possibilidade de entrar em contato, de interagir com a língua escrita. Há outras crianças que necessitam da escola para apropriar-se da escrita. (Soares, 2004, p.23)

O registro das atividades realizadas pelas crianças, segundo as professoras, é feito através de desenhos, escrita espontânea, pinturas e produção de textos coletivos.

Tento criar sempre um ambiente de aprendizagem onde as crianças possam se expressar através de desenhos, pinturas, colagens, escrita espontânea e produções de textos coletivas fazendo com que elas se sintam detentoras de um saber produzido por elas próprias e assim a alfabetização junto com o letramento vai acontecendo. Professora Elaine.

Para Soares (2004, p.12) é imprescindível alfabetizar letrando, pois ambos se complementam:

Alfabetizar letrando ou letrar alfabetizando pela integração e pela articulação das várias facetas do processo de aprendizagem inicial da

língua escrita é sem dúvida o caminho para superação dos desafios enfrentados durante o processo de alfabetização

A organização das salas é variada e modifica-se de acordo com o tipo de atividade realizada naquele momento. Quando as professoras contam histórias, por exemplo, todos ficam assentados, em roda, no tapete de emborrachado da sala.

Percebe-se que tanto na turma A quanto na turma B, as professoras contemplam trabalhos sistemáticos de exploração de rimas e aliterações a partir de leituras de poesias, parlendas, cantigas. Ambas possuem práticas muito parecidas já que estavam sempre fazendo o planejamento das aulas e participando de formações juntas. Elas tinham atividades de rotina e atividades de apropriação do sistema de escrita alfabética, pois acreditavam ser possível inserir crianças, mesmo antes do ensino fundamental, no processo de aquisição da escrita e em práticas de leitura e produções de textos conforme transcrição das entrevistas.

Alfabetização, letramento e consciência fonológica para mim, são processos indissociáveis, por isso, estão ligados entre si: leitura, escrita, decodificação de sons e de sinais, etc. tais processos levam à alfabetização. Professora. Raquel.

Segundo Soares (2003, p.15), percebe-se que o processo de alfabetização é um momento único, onde coletivamente se pode criar, inovar e construir e de forma compartilhada pode-se ressignificar os saberes cotidianos e científicos.

De acordo com as professoras o uso da consciência fonológica é um bom aliado no processo de aquisição da leitura e da escrita, pois trabalhar com a consciência fonológica é desenvolver no indivíduo as habilidades de percepção e manipulação da estrutura sonora das palavras

Do meu ponto de vista, acredito que trabalhar vários portadores de textos, jogos entre outros tipos de atividades seja mais prazeroso tendo como

suporte a consciência fonológica. Parece que as crianças se interessam mais quando percebem regularidades entre os sons das palavras, ou seja, saber que o mesmo som da sílaba TO serve para gato e para rato. Professora Elaine.

Segundo Adams (2006), vários estudos apontam que crianças que têm consciência dos fonemas avançam, de forma mais fácil e produtiva, pela escrita e leitura.

A noção de que a linguagem falada é composta de sequências de sons não surge de forma natural ou fácil. Para que possam ter compreensão do princípio alfabético, as crianças devem entender que os sons associados as letras são os mesmos sons da fala. (ADAMS, 2006).

Diante do exposto, fica claro que a alfabetização pode ocorrer mesmo na educação infantil sem que seja necessário abandonar o lúdico para trabalhar individualmente em carteiras enfileiradas como acontece no ensino fundamental. Não há dúvida de que a ludicidade contribui para melhor promover o desenvolvimento das capacidades cognitivas, procedimentais e atitudinais que se deseja construir nas crianças com menos de 6 anos. Faz-se necessário propor um trabalho pedagógico estruturado para estas crianças planejando os momentos de brincadeiras, de histórias e de trabalho com outras linguagens, juntamente com a aprendizagem da leitura e da escrita tendo como um bom suporte para isso o trabalho com consciência fonológica.

3.2 Descrição das atividades realizadas pelas professoras.

Diferentemente do que pensam muitos professores que não acreditam na construção da leitura e da escrita de forma lúdica, tento mostrar nesta pesquisa que

é possível oferecer um espaço alfabetizador com brincadeiras onde as crianças aprendem com eficiência. Isso fora constatado nos períodos de observação nas turmas de educação infantil:

A professora Raquel, turma A, levou para a sala uma sacola com algo dentro. Todas as crianças ficaram muito curiosas. A professora deu várias dicas para que as crianças pudessem descobrir o que era. Elas pensaram e falaram várias coisas enquanto a professora escrevia no quadro o que elas diziam. (Diário de Campo, 11/11/14).

Magda Soares (2009) nos diz que na educação infantil, as crianças devem ter acesso tanto às atividades de introdução do sistema alfabético, como também às práticas sociais do uso da leitura e da escrita, o letramento; e Sandra Puliezi (2013) diz que a consciência fonológica tem se mostrado como fundamental para a alfabetização por facilitar a aprendizagem da linguagem escrita. Isso foi o que pude observar na atividade descrita acima no diário de campo com a parlenda “Macaca Sofia” onde as crianças aprenderam e brincaram ao mesmo tempo.

A professora Raquel usou uma estratégia para chamar a atenção das crianças antes de ler o texto. Ela levou uma sacola para a sala com algo dentro para que os alunos pudessem descobrir o que seria. Uma das dicas que ela deu foi que o conteúdo da sacola era a representação de um animal. As crianças falaram os nomes de vários animais. Depois a professora disse que era um animal peludo, mamífero (neste momento ela explicou o que seria um animal mamífero), selvagem (também explicou o que seria um animal selvagem) e que esta era fêmea (explicou também este conceito).

Logo após a descoberta do animal feita pelas crianças, a professora batizou a macaca de Sofia e apresentou, em forma de cartaz, a parlenda da Macaca Sofia. A professora leu a parlenda e depois todos leram juntos em sua dimensão textual. A

professora realizou atividades de exploração de palavras que terminavam com o mesmo som (rima) ou que começavam com o mesmo som (aliteração) buscando a reflexão das partes sonoras das palavras e apropriação do sistema de escrita alfabética.

Percebo que neste exercício, as crianças sentiam prazer em desenvolver a atividade e queriam muito ler (mesmo não sendo ainda alfabetizado embora alguns já fossem pré-silábicos e silábicos) e colorir o desenho da Macaca Sofia que a professora entregou em folha impressa. Alguns alunos queriam levar a parlenda para casa para ler para a mãe. Soares (2009) nos diz que o acesso à língua escrita é justamente este, não se reduz somente a aprender a ler e escrever, mas sim a fazer uso da mesma.

Em outro episódio registrado nos momentos de observação, percebemos que as crianças realizavam descobertas relativas ao sistema escrito a partir do trabalho com as parlendas:

Camila, uma aluna silábica, conseguiu identificar no texto as palavras “Macaca” “Sofia” e logo falou: - Professora, eu já sei ler! Olha só! E leu soletrando Ma-ca-ca So-fi-a”. (Diário de Campo, 18/11/15).

Conforme se torna perceptível no episódio acima, a atividade da parlenda rendeu muitas descobertas. O nome da parlenda trabalhada foi “Macaca Sofia” e dois alunos, André e Carla acharam a palavra parecida com o nome da colega Marcela. Marcela, logo disse que as letras eram parecidas mas não era igual ao nome dela. Nesta hora, notei que as crianças já estavam desenvolvendo sua consciência fonológica, ou seja, elas já estavam percebendo que as palavras podem ter sons que se repetem.

A professora mostrou o título da parlenda “Macaca Sofia” e logo André e Carla disseram que a palavra macaca parecia com o nome da Marcela, mas ela disse: “-Não, só tem umas letras parecidas!” (Diário de campo -20/11/14).

Durante toda a semana a professora deu continuidade ao trabalho de alfabetização e letramento levando os alunos a refletir e identificar os sons iniciais e finais da parlenda, a segmentação, a contagem de palavras do texto e a contagem das letras das palavras.

Na semana seguinte, a professora continuou com a parlenda da Macaca Sofia com a intenção de introduzir o conceito de sílaba. Saber quantas sílabas compõem uma palavra e ajudar a desenvolver a consciência silábica para depois utilizá-las nas atividades com rima e aliteração reforçando o uso da consciência fonológica.

A professora começa a aula perguntando para as crianças se elas já perceberam que as palavras que falamos podem ser divididas em pedacinhos.

A professora mostra o título da parlenda e fala silabando as palavras ma-ca-ca So-fi-a. Depois ela propõe às crianças que batam palmas para cada pedacinho que ela falar e repetiu novamente as palavras ma-ca-ca So-fi-a. As crianças adoraram e quiseram silabar batendo palmas toda a parlenda. (Diário de Campo, 25/11/14).

Nos dias seguintes, a professora levou várias figuras que representavam palavras monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas, entregou uma para cada criança e pediu que elas dividissem o nome das figuras em pedacinhos batendo palmas. Ao bater as palmas, a criança dizia quantos pedacinhos tinha a palavra.

A professora perguntou: - Crianças, conseguimos dividir as palavras pedacinhos? Elas disseram que sim. Esses pedacinhos são chamados de sílabas.. Marcos, o menino mais levado da turma disse: - Professora, então meu nome tem duas sílabas, não é? (Diário de campo, 27/11/14).

Para se compreender o sistema alfabético são necessárias algumas habilidades tais como “a consciência de que é possível segmentar a língua falada em unidades distintas e a consciência de que essas mesmas unidades repetem-se em diferentes palavras faladas” (ADAMS, 2006), isso corresponde a consciência de sílabas e a consciência de palavras. Podendo-se então utilizar recursos da consciência fonológica para se obter esses resultados, ou seja, para se ter “o conhecimento geral dos segmentos que compõem a fala (rimas, aliterações, sílabas e fonemas).” (ADAMS, 2006).

Na turma B (professora Elaine), a professora começou me explicando que gosta muito de trabalhar com consciência fonêmica usando jogos com rimas e aliterações porque ela acredita que a sensibilidade às rimas surgem com bastante facilidade para a maioria das crianças. Ela diz que utiliza muito jogos nas suas aulas porque eles direcionam a atenção das crianças às semelhanças e diferenças entre os sons das palavras e frisa que os jogos em si ajudam na aquisição da aprendizagem desde que haja a mediação do professor durante o jogo.

No primeiro dia de observação, a professora pediu para as crianças sentarem-se em círculos e explica que vai fazer uma brincadeira, é o jogo do “sim e do não”. Ela mostrou várias fichas com desenhos para as crianças e falou, junto com eles, o nome de cada desenho como, por exemplo, coração, avião, jardim, aipim, entre outras. Em seguida, ela entregou uma ficha para cada criança e afixou em um lado do quadro da sala uma ficha com a palavra sim e no outro lado uma ficha com a palavra não. Levou as crianças a observarem o som final do sim e do não e em seguida pediu à cada uma delas que falasse qual era sua figura. Eram várias figuras com final sonoro “im” e “ão”. Ao terminarem de falar, ela pediu que as crianças, uma

a uma, levantassem e colocassem a sua figura do lado do sim ou do lado do não de acordo com o som final das palavras.

João logo no início da atividade disse a professora: - Professora, podemos continuar a brincadeira falando outras palavras? Por exemplo, João vou colocar do lado do não. E continuou falando outras palavras que rimavam com não. Pão, mão, feijão. (Diário de Campo 02/12/2014).

Ao final da atividade a professora pediu para as crianças separarem as fichas pela quantidade de letras, depois pelo que era de comer do que não era, e assim sucessivamente dando continuidade ao trabalho de alfabetização, letramento e consciência fonológica.

Durante o período de observação, percebi uma grande preocupação das professoras em ler textos de diferentes portadores com frequência que faziam parte do universo infantil como parlendas, trava línguas, poesias e que levavam as crianças a refletirem sobre algumas características destes gêneros como por exemplo a rima e a aliteração. Elas desenvolviam atividades de análise fonológica diariamente e que, segundo elas influenciou de forma positiva no processo de apropriação da escrita da maioria de seus alunos.

Elas acreditavam que o ensino da língua portuguesa na educação infantil deveria acontecer de forma lúdica.

Ficou claro, nos períodos de observação, que ambas as professoras tentavam inserir as crianças no processo de aquisição da escrita e de práticas de leitura de forma lúdica e prazerosa.

Vale ressaltar, neste trabalho, que nem sempre o assunto tratado pela professora em determinados dias de observação foi relevante para meu tema de pesquisa, por isso não foi relatado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da presente pesquisa, constatou-se que há uma relação entre educação infantil, alfabetização, letramento e consciência fonológica.

Diante dos dados encontrados, chegamos a conclusão de que a consciência fonológica pode ocorrer paralelamente ao processo de desenvolvimento da alfabetização e do letramento. Na medida em que a alfabetização vai se aprimorando a consciência fonológica também se aperfeiçoa e caminham juntas auxiliando a criança no desenvolvimento de suas funções cognitivas, refletindo-se assim em todo o processo de construção do aprendizado.

Percebeu-se que é muito importante o uso e desenvolvimento da consciência fonológica na educação infantil pois ela dá às crianças a possibilidade de desenvolverem a habilidade de leitura e escrita de forma mais eficiente auxiliando na alfabetização e letramento, independentemente do método utilizado pelo educador para alfabetizar crianças.

Desta forma, sugerimos que a educação infantil possa ser o espaço para o desenvolvimento de habilidades metafonológicas que favoreçam a aquisição e o desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita já que, nesta fase é importante que se trabalhe de forma lúdica e prazerosa sendo possível fazer isto trabalhando jogos, brincadeiras, entre outras atividades envolvendo a consciência fonológica.

É importante ressaltar que o professor deve desenvolver atividades fonológicas como uma possibilidade de promoção do ensino aprendizagem.

Além disso, as professoras que participaram da pesquisa sabem e tem consciência acerca da contribuição que a consciência fonológica traz para o processo de aquisição da leitura e da escrita no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas desde a educação infantil.

Referências Bibliográficas

ABUD, M. J. M. O ensino da leitura e da escrita na fase inicial de escolarização. São Paulo: EPU, 1987.

ADAMS, Marilyn Jager. Consciência fonológica em crianças pequenas. Porto Alegre. Artmed, 2006.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

CARDOSO-MARTINS, Cláudia. (Org.) Consciência fonológica e alfabetização. Petrópolis-RJ: Vozes, 1996.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei Federal n 8.069/90.

GOULART, Cecília Goulart. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. In. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 33 set./dez. 2006.

KRAMER, Sonia (org.) Profissionais da educação infantil: Gestão e Formação. São Paulo: Ática, 1992.

KUHMANN JR. Moysés. Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. LEI Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em 07/11/2014.

_____. LEI Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em 10/11/2014.

_____. LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em.

<http://www.senado.gov.br/legislação/ListaTextoIntegral.action?id=75723>. Acesso em 15/11/2014.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica* - 5. ed. - São Paulo : Atlas 2003.

MARENDAZ, Simone Aparecida. Leitura: algumas reflexões sobre teoria e prática no contexto escolar, 2005. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Ciências e Letras de Assis – Universidade Estadual Paulista

MINAYO, Maria Cecília de S. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994, pp. 31-50.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Parecer 02/98 e Resolução 01/99, Brasília, MEC/CNE/CEB, 1999.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação fundamental. Referencial curricular para a educação infantil. v.1-3, Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Política nacional de educação infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos á educação. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 2006.

NUNES, Gisele da Paz. O aproveitamento da ordem de aquisição das sílabas nas cartilhas adotadas no município de Catalão-GO. Tese (Doutorado em Lingüística) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara.

OLIVEIRA, João Batista Araujo. Avaliação em Alfabetização. In. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.13, n.48, p. 375-382, jul./set. 2005.

PULIEZI, Sandra. Ensinando com letras e sons. 1ª ed. São Paulo: Wak, 2013.

RIBEIRO, V. M. (org.) Letramento no Brasil. São Paulo: Global, 2003.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. 2ªed. São Paulo: Contexto, 2004.

TFOUNI, Leda Verdiani. Letramento e Alfabetização. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1998.