FABIELE LERMEN SPOHR

A RELAÇÃO ENTRE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA PERSPECTIVA DA MEMÓRIA SOCIAL DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

ESTRELA, 2020

A RELAÇÃO ENTRE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA PERSPECTIVA DA MEMÓRIA SOCIAL DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

FABIELE LERMEN SPOHR

Dissertação apresentada ao Mestrado em Memória Social e Bens Culturais da Universidade La Salle – Unilasalle, para obtenção do grau de Mestra em Memória Social e Bens Culturais.

Orientadora: Prof. Dra. Lúcia Regina Lucas da Rosa

Coorientadora: Prof. Dra. Margarete Panerai Araújo

ESTRELA, 2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C762r Spohr, Fabiele Lermen.

A relação entre consciência fonológica, alfabetização e letramento na perspectiva da memória social de professoras alfabetizadas [manuscrito] / Fabiele Lermen Spohr – 2020.

104 f.; 30 cm.

Dissertação (mestrado em Memória Social e Bens Culturais) – Universidade La Salle, Canoas, 2020.

"Orientação: Profª. Dra. Lúcia Regina Lucas da Rosa".

"Coorientação: Profª. Dra. Margarete Penerai Araújo".

1. Memória social. 2. Alfabetização e letramento. 3. Consciência fonológica. I. Rosa, Lúcia Regina Lucas da. II. Araújo, Margarete Penerai. III. Título.

CDU: **372.4:316.7**

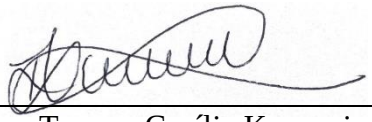
Bibliotecária responsável: Melissa Rodrigues Martins - CRB 10/1380

FABIELE LERMEN SPOHR

Trabalho Final aprovado como requisito parcial para obtenção do título de mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Bens Culturais da Universidade La Salle.

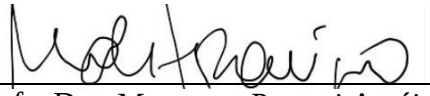
BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Hildegard Susana Jung
Universidade La Salle



Profa. Dra. Tamara Cecília Karawejcyk Telles
Universidade La Salle

Profa. Dra. Cátia de Azevedo Fronza
Universidade do Vale do Rio dos Sinos



Profa. Dra. Margarete Panerai Araújo
Coorientadora – Universidade de Caxias do Sul

Profa. Dra. Lúcia Regina Lucas da Rosa
Orientadora e Presidenta da Banca - Universidade La Salle

Área de concentração: Memória Social e Bens Culturais

Curso: Mestrado em Memória Social e Bens Culturais

Canoas, 15 de setembro de 2020.

AGRADECIMENTOS

Gratidão! Esse é o sentimento que resume a realização do Mestrado Profissional em Memória Social e Bens Culturais. Nestes dois anos de estudo, um período tão desafiador e de grandes aprendizagens, além de encher meu peito de emoção, possibilita-me agradecer a todos que me ajudaram a trilhar este caminho e a concretizar esse sonho.

Primeiramente agradeço a Deus, por todas bênçãos em minha vida, as quais me fazem uma pessoa realizada e muito grata.

Agradeço à minha família, que sempre acreditou no meu potencial, na minha garra e na minha determinação. E em especial aos meus pais, sempre preocupados com meu bem-estar e com meus estudos.

Agradeço imensamente minha orientadora Dra. Lúcia Regina Lucas da Rosa e coorientadora Dra. Margarete Panerai Araújo por estarem ao meu lado durante cada etapa do desenvolvimento da minha pesquisa, pela forma carinhosa e eficiente com que me conduziram neste mundo da pesquisa, por acreditarem na minha capacidade e por estarem sempre me instigando para vencer minhas inseguranças e ansiedades durante esse processo. Gratidão pelas conversas, conselhos e ensinamentos compartilhados. E a todos os professores da Unilasalle pelas trocas de experiências, inspirações e aprendizagens. Vocês foram fundamentais na minha trajetória.

Aos meus queridos amigos e colegas do Mestrado Profissional em Memória Social e Bens Culturais da UNILASALLE, turma 2018/2. Foi incrível conhecê-los e dividir momentos tão importantes da trajetória de cada um. Obrigada por todo apoio e carinho, vocês tornaram este período mais leve e feliz.

Aos membros da banca, pelos ensinamentos, problematizações e incentivos, que me direcionaram com competência nesta pesquisa.

Agradeço carinhosamente às professoras de alfabetização entrevistadas, suas narrativas contribuíram e foram de suma importância para as análises da minha dissertação. Vocês impulsionaram ainda mais minha paixão pela educação e pelo processo de alfabetização.

Em especial, a todos, crianças, professores e colegas, que cruzaram o meu caminho, desde o início da minha carreira docente, deixando lembranças e boas

memórias. As crianças são minha fonte de inspiração e encantamento pelo processo de alfabetização, e a consciência fonológica é a base da minha prática pedagógica.

Nada na vida conquistamos sozinhos. Essa dissertação não teria sido possível sem o envolvimento, direto ou indireto, de muitas pessoas. Algumas contribuíram com ideias, sugestões e opiniões, outras, com carinho, amor e afeto e foi essa complexidade de ingredientes que me permitiu concluir este trabalho. O sentimento é de orgulho e felicidade por estar concluindo mais esta etapa na minha vida.

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou sua construção. Quem Ensina, aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender" (FREIRE, 2005).

RESUMO

Este trabalho se insere no campo interdisciplinar das memórias sociais, cujas narrativas sobre as práticas de professoras alfabetizadoras pretendeu evocar a importância de utilizar estratégias e habilidades da consciência fonológica junto às crianças em fase de alfabetização. Foram analisadas as evidências de narrativas metodológicas de alfabetização e letramento, sob o viés das memórias sociais de um grupo de professoras alfabetizadoras de uma escola privada. Quanto à viabilidade da pesquisa, esse trabalho contemplou as memórias sociais de um grupo selecionado de professoras evidenciando suas metodologias de alfabetização e letramento. A investigação, de cunho qualitativo, foi baseada em entrevistas semiestruturadas, de modo presencial e online, com seis professoras de pré-escola e de alfabetização. Assim, foram analisadas as metodologias empregadas para o processo de alfabetização e letramento, bem como, seus conhecimentos sobre a importância da consciência fonológica neste processo. Fez-se uso da pesquisa bibliográfica e documental, além da apresentação dos sujeitos entrevistados. A análise de conteúdo destaca as metodologias e memórias do processo de alfabetização. Foi evidenciada, através das narrativas memoriais metodológicas de alfabetização e letramento, sob o viés das memórias sociais das professoras alfabetizadoras, a necessidade de compreender a importância da inserção da consciência fonológica no processo de ensino da alfabetização e letramento.

Palavras-chave: Memória Social. Alfabetização e Letramento. Consciência Fonológica.

ABSTRACT

This work is part of the social memories interdisciplinary field, in which literacy teachers' practices narratives intended to evoke the importance of using phonological awareness strategies and skills with children in the literacy phase. Evidences of methodological literacy and lettering narratives were analyzed, under the social memories bias of a literacy teachers' group from a private school. In terms of the research feasibility, this work considered the social memories of a selected teachers' group, evidencing their literacy and lettering methodologies. The investigation, of a qualitative nature, was based on face-to-face and online interviews with six pre-school and literacy teachers. Thus, the methodologies used for the literacy and lettering processes were analyzed, as well as their knowledge about the importance of phonological awareness in this process. Bibliographic and documentary research were used, in addition to the interviewed subjects' presentation, with a data acquisition instrument through a semi-structured interview. The analysis content highlights the literacy process methodologies and memories. It was perceived, through the methodological literacy and lettering memorial narratives, under the bias of the literacy teachers' social memories, the need to understand the importance of the phonological awareness insertion in the process of teaching literacy and lettering.

Keywords: Social Memory. Literacy and Lettering. Phonological Awareness.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Avatar prof. Fabi 73
Figura 2 – Avatar prof. Fabi 73

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Descritores 17
Quadro 2 – Primeiras manifestações da escrita 28
Quadro 3 – Fases do grafismo 30
Quadro 4 – Professoras que participaram das entrevistas 56
Quadro 5 – Categorias e subcategorias 56
Quadro 6 – Categorias e subcategorias de análise 57
Quadro 7 – Resposta da categoria de memória social 58
Quadro 8 – Resposta da categoria de alfabetização e letramento 61-64
Quadro 9 – Resposta da categoria de consciência fonológica 67-68
Quadro 10 – Roteiro do material didático 74

SUMÁRIO

1	**INTRODUÇÃO**	11
1.1	**Memorial da pesquisadora**	12
1.2	**Problemática de pesquisa**	14
2	**REVISÃO CONCEITUAL**	17
2.1	**Estado da Arte**	17
2.1.1	*Categoria Memória Social*	17
2.1.2	*Cultura da Linguagem*	23
2.1.3	*Alfabetização e Letramento*	36
2.1.4	*Consciência Fonológica*	43
3	**PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**	49
3.1	**Características da pesquisa**	49
3.2	**Classificação da pesquisa**	52
3.3	**Procedimentos Técnicas de pesquisa**	53
3.4	**Participantes da pesquisa, instrumento de coleta de dados e interpretação do conteúdo**	54
4	**ANÁLISE DOS DADOS**	57
4.1	**Categoria memória social**	58
4.2	**Categoria alfabetização e letramento**	61
4.3	**Categoria Consciência Fonológica**	66
5	**PRODUTO: DESCRIÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO DE ALFABETIZAÇÃO**	72
6	**CONSIDERAÇÕES FINAIS**	76
	REFERÊNCIAS	79
	APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista	82
	APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	83
	APÊNDICE C – Revista produzida para a pesquisa	84

1 INTRODUÇÃO

A memória social e a identidade estão indissoluvelmente ligadas. Ambas se apoiam uma na outra para produzir uma trajetória de vida, uma história, uma narrativa. A memória fortalece a identidade, tanto no nível individual quanto no coletivo; assim, sendo possível compreender o seguinte trabalho. Assim possível compreender o seguinte trabalho. Foram analisadas, por meio das memórias de um grupo de professoras alfabetizadoras, suas metodologias de alfabetização e letramento com estratégias que envolvem a consciência fonológica. Suas narrativas corroboram ao fortalecimento de identidade, bem como, testificam suas lembranças, memórias e vivências.

Conforme Candau (2011), a memória é “geradora” de identidade, no sentido de que participa da sua construção. A identidade é uma representação ou um estado adquirido, e memória é uma faculdade presente desde o nascimento e a aparição da espécie humana. Portanto, memória e identidade se reforçam mutuamente, se entrecruzam. Pois não há busca identitária sem memória e a busca memorial é sempre acompanhada por um sentimento de identidade. Assim, a memória social e a alfabetização apresentam grande compatibilidade, visto que fortalecem que a memória está relacionada com as aprendizagens. Ao mesmo tempo em que alfabetização nos evoca ao nosso processo de leitura e escrita, também rememoramos as metodologias, conquistas e desafios nesta etapa tão sublime.

A alfabetização é um processo de construção de conhecimento, que envolve o indivíduo e o grupo em sintonia com novas descobertas a cada realização de atividades. Trata-se de uma fase importante na escolaridade, uma vez que abre as portas para o mundo da leitura e da escrita, criando-se, assim, uma cultura da infância, permeada de novas explorações e conquistas. Conforme Ferreira (2002), a cultura da infância deve ser vista como categoria social, onde se possa pensá-la como um conjunto de características sociais, biológicas e culturais partilhadas pelas generalizações das crianças.

A partir dos estudos da área da linguagem na infância, este trabalho se insere no campo interdisciplinar das memórias sociais, cujas narrativas sobre as práticas de professoras alfabetizadoras pretende evocar a importância de utilizar estratégias e

habilidades da consciência fonológica junto às crianças pré-escolares em alfabetização. Nessa fase, a criança passa por processos de maturação na sua linguagem, se desenvolvendo com o passar dos anos e dos estímulos sociais. Os balbucios, as primeiras palavras, as frases, a escrita e a leitura contemplam este importante processo social e dialógico. Nesse sentido,

> [...] a linguagem é dialógica por natureza, não pode ser considerada individual; ela é social. Produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados, a língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal e social dos locutores (BAKHTIN, 1995, p. 127).

A linguagem não é estática, mas se constitui através do seu uso nas relações sociais e, na medida em que as crianças aprendem, usando-a, dando sentido às palavras, vem o entendimento de que a língua é um signo, e que aprender a ler e a escrever é fundamental, através de um longo processo a ser desenvolvido. Assim, para elaboração desse estudo acadêmico apresenta-se a justificativa pessoal, acadêmica e social de aproximação ao tema através do memorial da pesquisadora e da problemática investigativa.

1.1 Memorial da pesquisadora

Justifico o tema, na primeira pessoa do singular, delimitando a minha trajetória, pelo fato de a área da linguagem sempre ter me encantado devido a suas certezas provisórias, sua instabilidade e mutabilidade. Sou formada pelo Curso Normal (antigo Magistério), e sempre me destacava na disciplina de Língua Portuguesa. Posteriormente, realizei minha graduação no curso de Letras/Espanhol, formações pelas quais eu sou apaixonada e com as quais me sinto apaixonada e realizada. O presente estudo partiu de inquietações, dúvidas e dilemas, que tenho enfrentado, enquanto professora na Educação Infantil, na pré-escola, devido à graduação no curso Letras. Percebia um descaso, ou melhor, um despreparo das professoras de pré-escola e alfabetizadoras para contribuir no processo de alfabetização das crianças, etapa tão sublime e importante para elas. Após muito estudo, leituras e cursando a disciplina de Fonética e Fonologia, aprendi que o processo de alfabetização e letramento deve-se iniciar na pré-escola, pois as crianças nessa etapa são capazes de se desenvolverem cognitivamente na área da linguagem quando são

utilizadas estratégias da consciência fonológica. Então, a partir da experiência na área de Letras e, especificamente, da alfabetização e letramento, que estudei como é possível e importante trabalhar a consciência fonológica desde as crianças pré-escolares e em alfabetização. Na medida em que os professores compreenderem a importância do trabalho da consciência fonológica, a partir da pré-escola, teremos um resultado mais profícuo no processo de alfabetização nos anos iniciais e por toda trajetória escolar.

Relembro que, para Soares (2016), as crianças que são bem estimuladas com trabalhos orais, com brincadeiras, parlendas, cantigas, desenvolvem mais facilmente o processo de leitura e escrita. Soares (2003, p. 142), comenta que “[...] jogos voltados para o desenvolvimento da consciência fonológica, se realizados sistematicamente na educação infantil, criam condições propícias e, inclusive, necessárias para a apropriação do sistema alfabético”.

A consciência fonológica não se resume a ficar segmentando e repetindo palavras. Abrange outras habilidades, que não são restritas à repetição de fonemas. Conforme Soares (2016, p. 173), “Para aprender a ler e a escrever é necessário que a criança tome consciência das relações entre os sons da fala e a sua representação gráfica”. Ou seja, a oralidade e a escrita se relacionam, e esse trabalho com a consciência fonológica se faz de extrema importância para o processo de alfabetização. As habilidades da consciência fonológica contribuem para compreendermos as relações que se estabelecem entre a língua, principalmente, em relação a sua escrita.

Ao trabalhar com consciência fonológica, temos que ter bem claro que devemos propiciar a manipulação das unidades linguísticas, trabalhando desde a educação infantil, a fim de que se crie um método contínuo de alfabetização para proporcionar situações de aprendizagem com consciência fonológica, como rimas, aliterações, sílabas, palavras e fonemas. A consciência fonológica é um processo em que a criança começa a compreender que a escrita representa os sons da fala, ou seja, que a escrita e a fala se relacionam, contribuindo para a apropriação da escrita alfabética.

Com meus estudos e pesquisas na área da linguagem, mais especificamente, da consciência fonológica, tenho percebido que esse é um tema que ainda precisa ser muito estudado e analisado, especialmente, junto aos estudos voltados para crianças pré-escolares e para professores de educação infantil. Conforme Brandão e Leal

(2010) é de grande valia o desenvolvimento da consciência fonológica nos anos finais da Educação Infantil. Primeiramente, porque as crianças gostam de brincar com as palavras e se envolvem facilmente em tarefas lúdicas, exploram rimas e aliterações. Além disso, as cantigas, parlendas, sílabas e rimas são muito importantes para o aprendizado da escrita alfabética, tornando o desenvolvimento das habilidades da consciência fonológica uma aprendizagem lúdica e divertida.

A partir disso, em minhas práticas na sala de aula, elaborei jogos e atividades que englobam a consciência fonológica no processo de alfabetização. Devido ao meu grande entusiasmo e aporte teórico condizente (Artur Gomes de Morais, Magda Soares, Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, Luciana Piccoli), consigo proliferar e incentivar, na escola em que trabalho, as professoras de outras turmas sobre a importância de **desenvolver** as habilidades da consciência fonológica para o melhor **desenvolvimento do processo de alfabetização.**

Em um trabalho conjunto com as professoras do nível seguinte, com atividades e brincadeiras envolvendo a consciência fonológica, constatamos que as crianças se desenvolveram em sua totalidade na área da linguagem e foram muito bem preparadas para o ingresso nos anos iniciais. O resultado foi surpreendente, pois crianças com ouvidos mais aguçados e com amplo vocabulário têm mais sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita. Reforçando essa afirmação, Morais (2019) indica que, desde 1980, muitos estudos brasileiros analisaram as habilidades da consciência fonológica de crianças e sua relação com o processo e sucesso na apropriação da escrita alfabética. Nesse sentido, com essa justificativa, assegurando os benefícios pessoais, acadêmicos e profissionais, institucionais da escola em que trabalho, é possível afirmar que o tema vem ganhando destaque e, portanto, merece ser estudado, e, no caso deste estudo, apresenta-se, na sequência, a problemática que foi desenvolvida.

1.2 Problemática de pesquisa

Os professores têm papel importante na vida dos seus alunos. Os alfabetizadores trazem memórias, dos métodos de alfabetização utilizados com seus alunos. Essas memórias são estudadas nesse trabalho de mestrado por acreditar que elas influenciam diretamente na atuação do professor alfabetizador. Segundo

Halbwachs (2006), a reconstrução do passado está relacionada com a memória. Portanto, as lembranças do passado se manifestam no pensamento de cada um, assim como, as informações de fatos vividos no passado estão armazenadas na mente. Ele destacou que todas as reminiscências do passado são construções coletivas do presente.

Por sua parte, Halbwachs (2006) elencou que a memória depende de suportes coletivos, ou seja, de marcos sociais. Uma pessoa quando tirada bruscamente de seu meio social e transportada para outra sociedade na qual a língua, as pessoas, os lugares e os costumes são muito diferentes, parece perder a faculdade de se lembrar do que fizera e daquilo que vivera. Ou seja, o tempo é um apoio, e por ser contínuo, no exercício de memória, reencontra um fato passado. É como se o tempo ficasse imóvel durante um longo período. Para tanto, é o grupo social que serve de marco da lembrança e não muda sua natureza, nem sua estrutura.

Logo, o problema de pesquisa, a partir dessa justificativa e reflexões, ficou assim formulado: Como as evidências de narrativas metodológicas de alfabetização e letramento, sob o viés do campo da memória social se constituíram em um grupo de professoras alfabetizadoras de uma escola privada?

Tal problemática suscitou a delimitação do seguinte objetivo geral: *analisar as evidências de narrativas metodológicas de alfabetização e letramento, sob o viés das memórias sociais de um grupo de professoras alfabetizadoras de uma escola privada.*

A partir deste cerne, construíram-se os seguintes objetivos específicos:

- Compreender a inserção da consciência fonológica no processo da alfabetização, letramento e memória social;
- Realizar recolha de narrativas das memórias sociais de um grupo amostral de professoras alfabetizadoras e de suas metodologias de alfabetização e letramento com elementos e estratégias envolvendo a consciência fonológica;
- Criar material didático voltado para o cunho da alfabetização e letramento evidenciando algumas metodologias e memórias de professoras alfabetizadoras.

Quanto à viabilidade da pesquisa, esse trabalho contempla as memórias sociais do grupo selecionado de professoras alfabetizadoras, evidenciando suas metodologias de alfabetização e letramento. A investigação é de cunho qualitativo, com entrevistas de modo presencial e online, com seis professoras de pré-escola e de alfabetização de uma escola privada situada no Vale do Taquari/RS. Assim, foram

analisadas as metodologias empregadas para o processo de alfabetização e letramento, bem como, seus conhecimentos sobre a importância da consciência fonológica neste processo.

O produto final desta dissertação foi sistematizado em um material didático voltado para o processo de alfabetização e letramento constando as entrevistas das memórias sociais sobre as metodologias dessas professoras alfabetizadoras, além de atividades e jogos envolvendo as habilidades da consciência fonológica. Como sugestão, esse material será oferecido aos demais professores da escola, demonstrando a utilização e a importância dessas atividades no processo de alfabetização. Isso permite contribuir com a escola e com a formação dos professores que possibilitarão novas metodologias.

Junto às considerações introdutórias feitas até agora, importa, ainda, apresentar os demais capítulos que compõem o trabalho. O segundo capítulo contempla o referencial teórico adotado, composto de subseções. A primeira da Memória Social, abordando seu conceito, como também analisando os aspectos relativos à importância da memória e cultura para o indivíduo. A segunda subseção do referencial teórico, por sua vez, traz o tópico Cultura da Linguagem, enraizando o contexto de linguagem e suas apropriações com o passar dos anos, articulando aso conceitos de alfabetização e letramento e estratégias da consciência fonológica. A terceira subseção versa sobre a Alfabetização e Letramento, indicando como diversos autores veem o ensino e o processo de alfabetização e letramento. A subseção sobre Consciência Fonológica encerra o capítulo do referencial teórico destacando sua importância, desde a pré-escola até o processo de alfabetização.

Parte-se, então, para os procedimentos metodológicos a partir dos quais esse estudo foi concebido. Fez-se uso da pesquisa bibliográfica e documental, além da apresentação dos sujeitos entrevistados, com um instrumento de coleta de dados por meio da entrevista semiestruturada. A análise de conteúdo destaca as metodologias e memórias do processo de alfabetização. Por último, ainda na análise dos dados, destacam-se as categorias elencadas e articuladas. Ao final desse estudo, estabelece-se a conclusão e, em seguida, apresentam-se as referências bibliográficas, o apêndice e os anexos.

2 REVISÃO CONCEITUAL

Nessa revisão teórica, a primeira seção apresenta o estado da arte com levantamento dos descritores utilizados. Depois disso, destacam-se os conceitos das categorias de análise previamente definidas como Memória Social, Alfabetização e Letramento e Consciência Fonológica, respectivamente.

2.1 Estado da Arte

Conforme levantamento dos trabalhos no banco de dados da CAPES, com o objetivo de apresentar o estado da arte do tema da presente pesquisa, selecionado o período entre 2015 e 2020, a partir dos descritores “Memória Social”, “Consciência Fonológica”, “Alfabetização e Letramento”, tem-se o Quadro 1.

Quadro 1 – Descritores

Base de dados	Descritores	Total de títulos
CAPES	Memória Social	10.115
CAPES	Consciência Fonológica	167
CAPES	Alfabetização e Letramento	379
CAPES	Memória Social X Consciência Fonológica x Alfabetização e Letramento	4

Fonte: elaborado pela autora. (2020)

O total de trabalhos encontrados é significativo nas Ciências Sociais e Humanas, sendo uma tendência o aprofundamento do tema da consciência fonológica com a alfabetização e letramento. Os descritores somente serão citados, não sendo exemplificados e/ou aprofundados neste trabalho.

2.1.1 Categoria Memória Social

A memória social é um elemento importante para compreensão da construção e reconstrução das identidades dos grupos sociais. Entretanto, é importante considerar a relação da identidade cultural com as memórias organizacionais e institucionais. A memória social deve ser analisada como uma questão necessária

para as formações culturais e perpetuação destas, bem como para compreendê-las enquanto um elemento de representação social.

O estudo sobre a memória social se desenvolveu em um campo amplo, que atravessa diferentes áreas disciplinares, constituindo-se, desta forma, em um terreno de pesquisa de difícil delimitação conceitual, pois trabalha com conceitos complexos que, embora sejam conexos, possuem as suas especificidades. A memória social remete ao processo de caráter social da memória de um grupo. Ou seja, cada indivíduo carrega em si lembranças e está sempre interagindo na sociedade. Isso o faz ampliar as memórias devido à convivência no ambiente coletivo e, conforme Halbwachs (2006), os quadros sociais de memória são constituídos pelas lembranças que atuam sobre os indivíduos em diferentes circunstâncias.

É preciso haver um testemunho para que um fato resulte em memória para um grupo. A esse testemunho, segundo Halbwachs (2006, p. 29), recorremos "[...] para reforçar ou enfraquecer e também para completar o que sabemos de um evento sobre o qual já tivemos alguma informação". Candau (2011, p. 156) destaca que os "[...] membros de um grupo vão produzir a respeito de uma memória supostamente comum a todos os membros do grupo". Esses membros permitem a rememoração e o fortalecimento da memória coletiva, na medida em que se define o que deve lembrar e/ou esquecer. Nesse sentido, as memórias individuais se formam a partir da relação com o outro. Ou seja, há um processo de construção de memórias. Conforme Halbwachs (2006, p. XVI):

> [...] quaisquer que sejam as lembranças do passado que possamos ter – por mais que pareçam resultado de sentimentos, pensamentos e experiências exclusivamente pessoais –, elas só podem existir a partir dos quadros sociais da memória.

As memórias de um indivíduo nunca são só suas, e nenhuma lembrança pode existir apartada da sociedade. Na concepção de Halbwachs (2006), as memórias são construções dos grupos sociais, pois são eles que determinam o que é memorável e os lugares onde essa memória será preservada. Ou seja, essa reconstrução do passado ocorre pelos grupos sociais do presente. O indivíduo se recorda com mais facilidade principalmente dos fatos que viveu em grupos. Essa lembrança dura o tempo em que esse grupo existir socialmente ou na memória presente dos integrantes.

Halbwachs (2006) salienta que o indivíduo participa de dois tipos de memórias, as individuais e as coletivas. Em algumas ocasiões, as lembranças teriam lugar no contexto da sua personalidade ou da vida pessoal. Em outros momentos, simplesmente, agiria como membro de um grupo para evocar e manter as lembranças que interessam ao grupo. Portanto, as duas memórias se interpenetram, principalmente, se a memória individual se apoiar na memória coletiva, ou até ser confundido com ela. Cabe destacar que Halbwachs (2006) enfatizou que a memória coletiva contém as memórias individuais, mas não se confunde com elas.

São os quadros (contextos) sociais, que compõem a memória. Memória sempre remete a um grupo e, por mais que parta do indivíduo, não permanece apenas nele. O indivíduo carrega em si a lembrança, mas está sempre interagindo na sociedade:

> Nossas lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que tratem de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos. Isto acontece porque jamais estamos sós. Não é preciso que outros estejam presentes, materialmente distintos de nós, porque sempre levamos conosco certa quantidade de pessoas que não se confundem. (HALBWACHS, 2006, p. 30).

Portanto, o sujeito é nada visto como um instrumento das memórias do grupo, mesmo quando lembra individualmente. A memória individual está contida no conjunto maior da memória coletiva, sendo apenas um fragmento ou uma visão parcial dos fatos vivenciados pelo grupo. Ela é mais densa, porém menos abrangente do que a memória social. A memória pode ser entendida como processos sociais e históricos de expressões, de narrativas de acontecimentos marcantes, de coisas vividas que legitimam, reforçam e reproduzem a identidade do grupo (CRUZ, 1993).

Halbwachs (2006, p. 33) destacou que “[...] é preciso perceber a singularidade da memória individual, mesmo que sua constituição tenha origem social”. Para ele, a memória individual está enraizada em diferentes contextos, com a presença de diferentes participantes. Deste modo, ocorrendo transposição de memória, de sua natureza pessoal, a memória social refere-se a um conjunto de acontecimentos partilhados por um grupo. Assim, a memória individual é uma memória constituída socialmente e é a manifestação coletiva da memória de uma sociedade ou de um grupo. Deve-se ter claro, contudo, que existe uma multiplicidade de memórias e não

apenas uma “memória oficial” e uma “memória comunitária”, pois existem mais grupos sociais, e um mesmo grupo social pode manifestar lembranças diferenciadas.

Conforme Halbwachs (2006, p. 39),

> [...] para que a nossa memória se aproveite da memória dos outros, não basta que estes nos apresentem seus testemunhos: também é preciso que ela não tenha deixado de concordar com as memórias deles e que existam muitos pontos de contato entre uma e outras para que a lembrança que nos fazem recordar venha a ser constituída sobre uma base comum.

Halbwachs (2006) exemplifica que o tempo é visto como uma recordação de um período. Assim, um fato mínimo é revivido como uma lembrança. Mesmo que uma lembrança corresponda a um acontecimento distante no tempo, o contato com as pessoas que também viveram aquelas situações ou com os lugares em que elas aconteceram permite a rememoração daqueles fatos, numa relação entre memória individual e memória coletiva.

Cabe destacar que a memória individual, conforme Halbwachs (2006), não está inteiramente isolada e fechada. Para evocar o passado, é preciso recorrer às lembranças de outras pessoas, como pontos de referência determinados na sociedade, pois “Não conseguimos lembrar senão do que vimos, fizemos, sentimos, pensamos num momento do tempo, ou seja, nossa memória não se confunde com a dos outros”. (HALBWACHS, 2006, p. 72). Na reconstituição do passado, há particularidades nas lembranças de cada um. Mesmo fazendo parte de um grupo, o indivíduo não se descaracteriza e consegue distinguir o seu próprio passado. Para Halbwachs (2006), a duração de uma memória está limitada à duração da memória do grupo. Isso significa dizer que há necessidade de preservação de elos entre os integrantes de um grupo social para que a sua memória permaneça. Candau (2011, p. 23) afirmou que existem diferentes manifestações de memória que podem ser consideradas conceitualmente em três níveis:

> [...] a protomemória, que é a memória social incorporada e que se expressa quase que automaticamente nos gestos, procedimentos e hábitos; a memória de alto nível, da evocação ou recordação voluntária; e a metamemória, que é a representação que fazemos das próprias lembranças, como nos vemos e identificamos, ou seja, aquela diz respeito à construção identitária. Para ele, só a terceira memória, a metamemória, aquela que se refere à memória coletiva, pode ser compartilhada, pois é um conjunto de representações da memória.

Essa afirmação, de certo modo, aprimora a teoria de Halbwachs, diminuindo o risco de confusão entre memória individual e memória coletiva e diz respeito à pesquisa aqui estudada. Candau (2011, p. 44) diferenciou também as “[...] memórias fortes e as fracas: a memória forte, para ele, é aquela que estrutura a identidade, ajudando-nos a organizar sentido, enquanto a fraqueza da memória é fruto da transformação gradativa dos grupos”. Para tanto, Candau (2011, p.16) acrescentou que “[...] a memória, ao mesmo tempo em que nos modela, é, por nós, modelada”. Para ele, isso resume perfeitamente a dialética da memória e da identidade, que se conjugam, se nutrem mutuamente, se apoiam uma na outra para produzir uma trajetória de vida, uma história, uma narrativa.

Nessa linha, é importante analisar a articulação da memória como fonte de ligação social e construção da identidade cultural. Para o antropólogo Geertz (2008), a cultura é uma teia de significados tecida pelo homem. Essa teia orienta a existência humana. Portanto, “[...] a cultura é o processo prático e teórico em função do qual que o homem produz o homem” (GULLAR, 1965, p. 144). Para Halbwachs (2006), a nossa memória não é uma reprodução das experiências passadas, mas sim uma construção que se faz a partir delas, no presente. Segundo esse autor, “as representações sociais se dão por meio da ancoragem de novas experiências em conhecimentos preexistentes”, mas em função da realidade presente e com o apoio de recursos proporcionados pela sociedade e pela cultura.

Dessa forma, a cultura expressa a confiança do homem na sua capacidade de conhecer, explicar e dominar a realidade. As ideias de Geertz (2008) estão de acordo com esse pensamento, pois afirma que sem homem não haveria cultura e muito mais significativamente sem cultura não haveria homens, pois nós, animais inacabados, nos completamos e acabamos através da cultura. Contudo, isso não se daria através da cultura em geral, e sim através de formas altamente particulares de cultura.

As instituições também representam as memórias. Uma instituição de ensino é, portanto, um espaço cultural em que o aluno é o centro das aprendizagens, pois acontece com os grupos sociais, que estabelecem vínculos entre as experiências do passado e da vida cotidiana atual. Este local será sempre visto como um espaço de memória e cultura, pois cria condições para o desenvolvimento integral e efetivo. Basta lembrar, nesse sentido, que, conforme Costa e Saraiva (2011, p. 32),

> [...] as empresas têm uma memória do passado, mas esta memória não é estática no tempo, pois ela pode ser evocada tendo influência sobre as decisões que podem ser tomadas, por isso considera-se que existe uma intencionalidade em resgatar o passado.

Também é preciso olhar para as pessoas, pois a história institucional é uma construção que traz em si as marcas dos sujeitos, que dela fazem parte. Tanto os servidores que passaram em uma escola como os que continuam trabalhando nela têm dado sua contribuição para construir a história que se busca preservar. Então, de fato, a memória institucional e a memória organizacional se correlacionam e se diferenciam. A memória institucional trata da memória enquanto valor social do grupo. A memória organizacional, por sua vez, se refere ao conhecimento produzido organizacionalmente e que deve estar à disposição da entidade para ser reutilizado, como afirmam Costa e Saraiva (2011).

A memória é fundamental, pois a partir dela é construída, reconstruída ou transformada uma instituição. Preservar a memória institucional é manter uma instituição viva, sendo uma forma de fortalecer suas bases, seus valores. Para que essa memória seja preservada, é preciso conservar fotos, documentos, objetos e organizar os registros dos fatos. Os erros e acertos do passado ajudam a entender o presente e a planejar ações futuras. Conforme Costa e Saraiva (2011, p. 51), “[...] a memória organizacional poderia ser vista como um conjunto de meios, através dos quais o conhecimento do passado é recuperado em atividades do presente, determinando maior ou menor eficácia organizacional”.

Preservar tanto a memória institucional quanto a organizacional não é só buscar o passado. Também é compreender as diferenças e reconhecer os limites de cada período, é ter referenciais consistentes para construir o presente e planejar o futuro. É, também, descobrir valores e renovar os vínculos, refletir sobre a história, não apenas como quem recorda, mas exercitar a reflexão e a prática que andam lado a lado.

Portanto, com base nessas referências de memória social e da memória organizacional e a institucional se faz necessário compreender a instituição escolar como um todo, entender sua identidade, suas práticas, hábitos, suas relações. Ou seja, fica evidente que a memória institucional é a base, e a memória organizacional é o topo da instituição. Por ora, os espaços culturais são patrimônios da sociedade, e uma instituição de ensino inclui-se, portanto, na memória institucional em que as

raízes, as experiências e a essência da instituição são preservadas, criando condições de memória organizacional ao refletirem-se sobre as expectativas futuras deste espaço. A memória institucional guarda profunda relação com a identidade e com a cultura organizacional deste local, conforme destacado por Costa e Saraiva (2011).

Além disso, uma instituição de ensino é um espaço cultural, pois o espaço constitui um quadro de referência de identidade. A memória institucional é uma (re)construção do passado, conforme Bergson (2006), visto que não é possível voltar ao que não atua mais, ao tempo decorrido, se não for pela memória. Como em todo processo constituirá a memória da organização aquilo que foi relevante para ela e ela estará impregnada de sua cultura.

Memória social, identidade cultural, memória organizacional e institucional são conceitos considerados como construtos sociais. Para Geertz (2008), são sistemas de representação e de significação coletivamente construídos, partilhados e reproduzidos ao longo do tempo.

Portanto, conforme Bergson (2006), a memória social e a institucional auxiliam na construção de um futuro, por meio do passado e da atualidade, em que a identificação da cultura organizacional e o fortalecimento da identidade daquele espaço serão fatores predominantes e essenciais. Sendo assim, a memória é a fonte essencial de ligação social e diz respeito à pesquisa realizada nesta dissertação, sendo fonte de interação com o grupo que será pesquisado.

2.1.2 Cultura da Linguagem

Há vinte mil anos, os homens registravam suas histórias em desenhos, mas somente os membros daquela cultura poderiam entender as mensagens. Então, como outros povos entenderiam? Foi dessa necessidade que surgiu a criação de um sistema de signos: a escrita. Esta, porém, foi desenvolvida muito depois da linguagem falada. Vale lembrar que o objetivo da escrita não é somente registrar a fala, mas uma forma de mediação linguística criada de acordo com as necessidades de uma sociedade. Conforme Koch (2008, p. 127):

> O homem representa para si o mundo através da linguagem e, assim sendo, a função da língua é representar (=refletir) seu pensamento e seu conhecimento de mundo [...]. Considera a língua como um código através do qual um emissor comunica a um receptor determinadas mensagens. A principal função é, neste caso, a transmissão de informações.

Segundo Vygotsky (2008), é na interação com o outro que acontece a comunicação. A principal função da linguagem se constitui no intercâmbio social, pois é o sistema básico simbólico dos grupos sociais. Ou seja, é na interação que se constitui a linguagem. A criança, por estar inserida em um contexto social constituído de uma ampla rede de relações, está exposta à diversidade linguística e vai constituindo sua variedade com base naquelas às quais está exposta. A infância é a primeira faixa etária inerentemente variável, pois as crianças tomam por base a fala de indivíduos mais velhos do seu círculo familiar como modelo. A língua que a criança adquire, falada na comunidade da qual faz parte, é considerada instrumento de interação social, sendo orientada por um determinado conjunto de regras variáveis que regem o comportamento verbal dos falantes.

Pela concepção de Roberto (2016, p. 15), a língua “[...] possui inúmeras palavras com as quais é possível produzir uma infinidade de enunciados, mas tudo que falamos é produzido a partir de um número limitado de unidades predominantemente sonoras”.

Segundo Labov (1983), a variação existe em todas as línguas naturais humanas, é inerente ao sistema linguístico, ocorrendo na fala de uma comunidade e, inclusive, na fala de uma mesma pessoa. Isto significa que a variação sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa. Assim, quando falamos em língua portuguesa, estamos falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades. Para a Sociolinguística, a linguagem existe no contexto social, dependendo do falante que a está usando, de onde está sendo usada e por qual motivo. Além disso, a história pessoal e a identidade estão marcadas nas conversas dos falantes. Logo, as conversas são obviamente fenômenos sociais e não individuais.

> A Sociolinguística é uma área de estudos em que se busca desenvolver o entendimento da natureza da linguagem e de sua relação com a sociedade. Em outras palavras, estuda a estrutura e a evolução da língua dentro do contexto social da comunidade de fala (LABOV, 2008, p. 184).

A Sociolinguística é a ciência que focaliza os empregos linguísticos concretos, em especial os de caráter heterogêneo. Uma vez que a linguagem muda constantemente e expressa mais que simplesmente o significado das palavras, como afirma Labov (2008, p. 238), “[...] a heterogeneidade não é apenas comum, ela é o

resultado natural de fatores linguísticos fundamentais". Desse modo, a língua, conforme o autor, é sistemática, mas não homogênea. Fatores relacionados ao contexto linguístico, em que determinado uso ocorre e fatores ligados ao contexto social afetarão o modo como se organiza a língua como sistema.

Os primeiros anos de vida de uma criança são, provavelmente, os mais decisivos no desenvolvimento da sua linguagem. Durante esse período inicial, a criança começa a estabelecer padrões de aprendizagem, atitudes e um sentido de si mesma como ser, tudo o que irá ter reflexos em sua vida inteira. Embora a criança se exprima vocalmente muito cedo, seu primeiro registro assume, com frequência, a forma de garatuja, por volta dos dezoito meses de idade. Esses primeiros rabiscos são o que a conduzirá não só ao desenho e à pintura, mas também à palavra escrita. A criança muito pequena começa a desenhar, fazendo rabiscos desordenados, numa folha de papel, e a forma como essas primeiras garatujas forem recebidas pode ter enorme importância em seu contínuo crescimento.

Pela concepção de Soares (2016, p. 59):

> [...] as brincadeiras de faz de conta, o desenho, os rabiscos, a representação icônica de seres, objetos, sentimentos, em geral, não são considerados como atividades de alfabetização, são, na verdade, integrantes do processo de desenvolvimento da língua escrita.

As garatujas (primeiros rabiscos, desenhos desordenados) são importantes porque a criança precisa sentir que esta via de comunicação é aceitável. Como a criança na idade da garatuja ainda não desenvolveu um controle muscular perfeito, usualmente só os movimentos mais amplos serão repetidos. Convém recordar que a criança rabisca com o que, para ela, são grandes movimentos. Assim, é importante para a evolução emocional da criança que ela seja encorajada a desenvolver conceitos e a compreender as possibilidades das garatujas. Passada essa etapa, temos o que chamamos de primeiras tentativas de leitura e escrita.

As crianças têm uma maneira própria para irem se apropriando da leitura e da escrita e percebendo o mundo que as cerca. Assim, durante seu desenvolvimento, alguns aspectos ligados à aquisição da leitura de mundo e de si própria vão se manifestando. Todas as crianças, em todos os países, passam pelos mesmos estágios básicos bem definidos na aquisição da linguagem. Tem-se percebido a importância de ler para as crianças, para que elas aprendam, além da escrita das

palavras, novas maneiras de compreender a realidade e os modos como a linguagem escrita se organiza, pois escrever é diferente de falar. Mesmo crianças muito pequenas, antes de estarem alfabetizadas, podem ser provocadas a ditar textos para que a professora escreva: um bilhete para casa, uma mensagem, uma lista de material necessário para alguma atividade, uma história inventada. Vendo a professora escrevendo, as crianças vão se apropriando e desenvolvendo seus conhecimentos, suas dúvidas, observando e aprendendo as diferenças entre oralidade e escrita.

Em relação à leitura, Ferreiro e Teberosky (1970) observaram que as crianças, antes mesmo de aprenderem a ler, atribuem aspectos formais do texto escrito: a quantidade e variedade de letras necessárias para que se possa ler uma palavra; a distinção entre desenhar e texto; a relação entre desenho e palavras; entre desenhos e orações; o reconhecimento das letras do alfabeto; o reconhecimento de diferentes portadores de texto. É fundamental favorecer a expressão e a comunicação dos saberes das crianças e de suas produções, para que se possa conhecê-las melhor, perceber seus valores, sentimentos e formas de compreensão sobre o mundo. Para tanto, é importante convidá-las e provocá-las a falar, conversar e discutir em rodas de conversas, leituras de textos de diferentes gêneros, discussão sobre temas, apreciação de produções artísticas, observação de imagens, atividades de brincadeiras, entre outras possibilidades. Os temas desenvolvidos também devem ser interessantes, provocadores da curiosidade e do investimento das crianças na interação com os outros, na expressão de seus saberes, no diálogo com outros saberes, na busca de novas informações, de novas descobertas.

Nesse contexto, uma maneira de aprender muito sobre e com as crianças e seus saberes é através das brincadeiras, canções e histórias, que elas já conhecem e que compõem o conjunto de conhecimentos produzidos no âmbito da cultura e das relações sociais cotidianas. Brincar, cantar, dramatizar, contar histórias, dançar são práticas que fazem parte da experiência cultural das crianças, representando ações e conhecimentos partilhados, através dos quais elas se constituem como membros de um determinado grupo sociocultural, aprendendo sobre si mesmas e sobre o mundo ao seu redor.

Parte-se, então, após as garatujas, ao processo do grafismo do desenho e da escrita de crianças pequenas. Para entender como a criança vai construindo suas ideias a respeito da escrita, deve-se partir de algumas situações do cotidiano. É difícil imaginar um meio social onde não haja placas de trânsito, rótulos, cartazes, adesivos,

televisão. Dependendo das condições sociais, a criança também observa o adulto escrevendo recados, cartas, listas de compras ou, então, lendo livros, jornais, revistas e folhetos.

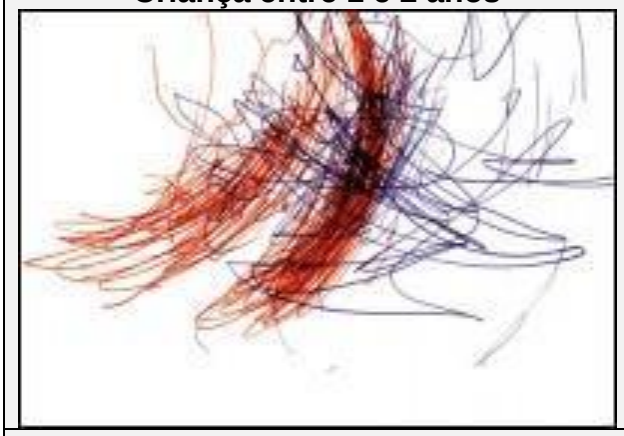
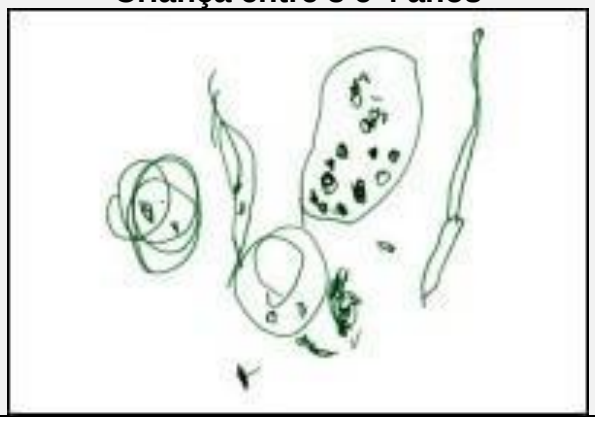
Conforme Fayol (2014, p. 33), as crianças “[...] desde a mais tenra idade estão expostas diante de uma variedade de material escrito: placas, cartazes, panfletos, jornais, livros”. Portanto, a criança, muito precocemente, se beneficia de atividades de familiarização com a escrita. Durante o desenvolvimento da criança, o que é feito com lápis e papel deve ser valorizado e incentivado pelo adulto para que o compartilhar significado seja preservado e valorizado. O ler e o escrever devem evoluir como linguagem e não como uma instrução programada, por isso é essencial a participação da criança. À medida que os contatos com situações de escrita se intensificam, o material gráfico se transforma em algo que desperta sua atenção, e o resultado é a formulação de ideias a respeito desse objeto social.

O professor tem papel importante na aquisição da escrita e da leitura, pois compete ao docente compreender o que a criança quis expressar graficamente. Se o papel não for assumido de modo consciente pelo professor, o compartilhar significados deixa de acontecer. Dito de outro modo, o que a criança deseja comunicar não encontra eco. A intenção de escrever algo deve ser mais valorizada do que aquilo que o professor observa no papel que a criança entrega.

As intenções de escrita só podem ser conhecidas, portanto, se o professor se dispuser a desempenhar o papel de interlocutor da criança. Ao procurar saber o que ela quis representar e ao respeitar o modo como esse desejo se manifestou graficamente, pouco a pouco, o professor aprende a fornecer informações sobre a língua escrita na hora certa e na dosagem correta, ou seja, ajustadas àquelas ideias que a própria criança vem desenvolvendo. Deste modo, iniciam-se as primeiras manifestações iniciais da escrita e leitura. Quando a intenção é desenhar, as crianças constroem em figuras; se a intenção é escrever, elas fazem traços contínuos.

O Quadro 2 traz exemplos de registros de algumas crianças com idades entre 1 e 5 anos.

Quadro 2 – Primeiras manifestações de escrita

Criança entre 1 e 2 anos	Criança entre 2 e 3 anos
	
Criança entre 3 e 4 anos	**A partir dos 4 anos ou 5 anos**
	

Fonte: adaptado pela autora a partir de Fases... (2010-2020).

É possível perceber que as etapas do grafismo se sucedem, mas a idade em que elas se manifestam varia. Existem crianças, por exemplo, que começam a fase da garatuja bem cedo e podem ficar nela até por volta dos quatro anos. Esta fase marcada por movimentos amplos, desordenados e aleatórios, não respeita os limites da folha.

Os primeiros desenhos, além das garatujas, garranchos ou rabiscos, são os borrões. São elaborados por volta dos 18 meses de idade e muito marcantes no desenvolvimento de qualquer criança. É o início do aprimoramento da expressão, que a conduzirá não só ao desenho, como também à palavra. Surgem as garatujas que brotam enchendo as folhas de papel em branco. E elas podem ser completamente

desordenadas, controladas e até levar nomes. Garatujas desordenadas são aquelas em que os traços são fortuitos, e a criança não se apercebe de que poderia representar qualquer coisa com eles. Enquanto a criança se encontrar nessa fase da garatuja desordenada, fazer um desenho de algo real é inconcebível.

Aos dois anos, a criança passa pelas garatujas controladas, são aquelas em que ela percebe que há uma ligação entre os seus movimentos e os traços que faz. As linhas agora são repetidas. Indo e vindo. Aos três anos, a criança já faz círculos, mas ainda não consegue desenhar um quadrado. Faz garatujas com nomes e por volta dos três anos e meio, abre nova etapa. É quando Fayol (2014), e Morais (2019), ao mostrar “Essa é a mamãe” ou “Aqui sou eu pulando”. Contudo, não é possível se reconhecer nem transferir seu pensamento cinestésico para o pensamento imaginativo. Influenciada por suas experiências, os desenhos não mudaram muito, mas já começam com alguma ideia do que se vai fazer, como, por exemplo, quando a criança diz que vai desenhar um gato ou um pássaro.

Por outro lado, já em idade mais avançada, a criança desenha dentro dos limites do que lhe é oferecido e geralmente esses rabiscos ganham nomes. Por volta dos quatro anos, a criança começa a esboçar seus primeiros esquemas. Como atesta Morais (2019), geralmente a figura humana tem início com um “boneco girino” com braços e pernas que saem da cabeça. Mais adiante, os membros saem do corpo. Não há proporção nem perspectiva, pois as figuras são grandes ou pequenas demais. Faltam partes no corpo ou no rosto.

Crianças de quatro anos, em sua maioria, já têm noção de espaço e desenham dentro do limite da folha, mas ainda não estabelecem uma escala de tamanho, nem conhecem bem as cores. Morais (2019) destaca que uma árvore inteira pode ser pintada de verde e ser do tamanho de uma flor. As figuras são misturadas na folha, sem linha de base (chão ou céu). Não há organização espacial. O sol pode surgir na parte de baixo. Assim, sucessivas formas de manifestações da criança vão sendo criadas e despertadas ao longo da sua descoberta da escrita e leitura.

A partir dos cinco anos, a criança usa a memória. A transição nessa idade começa a ser percebida quando começa a se interessar por operações de memória e assim entender as novas relações entre pessoas e objetos. Ela organiza suas produções relacionando com o meio, seus desenhos possuem mais características e detalhes.

O desenho é muito importante para o processo de leitura e escrita, segundo Morais (2019), pois é considerado como um esquema ou símbolo de um objeto real. Alguns esquemas podem ser um misto de vista frontal e de perfil, ou seja, um desenho visto de frente e de lado ao mesmo tempo, ao estilo dos desenhados nas paredes internas das pirâmides do antigo Egito.

Aos nove anos, o desenvolvimento cognitivo é notável, pois a criança passa das operações concretas primitivas ao pleno uso da lógica indutiva. Adquire instrumentos e conceitos acadêmicos vitais como a leitura e a escrita. O Quadro 3 apresenta alguns detalhes sobre esse desenvolvimento.

Quadro 3 – Fases do grafismo

Garatujas ordenadas começam a ser elaboradas por volta de dois anos, e essa fase indica que a criança agora já desenvolveu um controle motor que possibilita levar uma colher à boca sem acertar a própria testa.
Com três anos e meio a criança já faz círculos.
Com mais ou menos com cinco anos, a criança passa a desenhar os cabeças pés, ou seja, ela pensa que a cabeça é uma espécie de bola e que, de dentro dela, saem braços, pernas e todo o resto.

Fonte: elaborado pela autora a partir de Fases... (2010-2020).

Cabe ao professor saber e conhecer maneiras e técnicas interessantes para que a criança vá aos poucos se apropriando do ato de ler e escrever seus próprios desenhos, expressando toda sua imaginação. Conforme apresentado por Morais (2019), a leitura e a escrita fazem parte do mundo da criança desde seu nascimento. Estão inscritas em seu cotidiano através dos diferentes aspectos que lhe são apresentados, seja no grupo familiar ou social. Portanto, a escola deve ir além dos aspectos práticos da vida, sem deixar de incluí-los, é o espaço de alargar, conhecer e adentrar novos universos que possam dar outros significados à vida, contribuindo para que se compreenda a realidade de outras maneiras.

A criança, quando começa a entender o mundo e interagir com outras pessoas, precisa ser estimulada a desenvolver o raciocínio linguístico e a ter acesso às mais diversas maneiras de conhecer e aprender sobre o mundo que a cerca. Os professores e os pais são fundamentais neste processo de aquisição da linguagem. Aos educadores cabe a tarefa de estimular, oferecer e aprimorar este conhecimento quando a criança chega à escola. Conforme apresentado por Morais (2019), a linguagem não é só um conjunto de letras e sentença, mas uma possibilidade a mais

de desenvolvimento do diálogo e do conhecimento de novos conceitos. É através das interações que a criança faz com o outro e com o mundo que a cerca, que seu processo de leitura e escrita se aprimora e se desenvolve mais rapidamente.

As crianças estão inseridas nesta cultura. Elas interagem, aprendem e ensinam na sala de aula. Desta maneira, a criança se sente um sujeito ativo no processo de construção da sua linguagem, pois, nos seus primeiros anos de vida, encontra-se em fase de aquisição da sua linguagem oral e, posteriormente, com o passar dos anos, a linguagem escrita se torna o principal objetivo.

Dentro desse panorama, cabe trazer as contribuições de Morais (2019, p. 41), ressaltando que:

> [...] ao usar a linguagem, as crianças tendem não só a tratá-la como um meio para interagir com os outros membros da cultura ao seu redor, pedindo ou fornecendo informações, expressando sentimentos ou interesses, mas também pensando sobre a língua, analisando-a, tratando a própria linguagem como objeto de reflexão.

Deste modo, segundo Morais (2019), as crianças mostram-se curiosas sobre a língua, seus sons, suas palavras, ou seja, organizam diferentes tipos de comportamento metalinguístico desde a infância. E muitas vezes fazem de forma automática, ao refletirem sobre a linguagem. Portanto, é possível estimular as crianças a perceberem que há muitas maneiras de captar e expressar sentimentos, e a leitura e a escrita são uma forma. Para Schlemmer, Trein e Oliveira (2008, p. 150):

> [...] o desenvolvimento da capacidade de perceber e produzir sons da fala é o precursor mais direto da linguagem. Os bebês logo discriminam sons e são sensíveis a entonações, passam seletivamente a reagir a sons próprios de sua língua materna, enquanto esquecem os outros. Tal desenvolvimento vai se enriquecer com a formação da capacidade tanto de categorização de objetos, que será a base da denominação e da referência, como de imitação e memória, necessárias para reproduzir padrões vocais e gestuais. Este trabalho formativo se prolongará por toda a vida, especialmente por meio da educação escolar e garantirá a aquisição, reprodução e transformação das significações sociais culturalmente construídos.

A estrutura de uma língua é representada por um sistema de escrita e de oralidade, o sistema alfabético. Esse sistema compõe-se de fonemas que se constituem em sílabas, palavras e frases. Schlemmer, Trein e Oliveira (2008) afirmou que a escrita é uma habilidade criativa que se constrói a partir do conhecimento do alfabeto, mas exige outras habilidades para sua compreensão. Uma delas é a consciência fonológica, que seria a reflexão que fazemos sobre a língua que usamos.

Essa reflexão envolve analisar, manipular e produzir unidades de linguagem (palavras, sílabas, fonemas).

Pela concepção de Morais (2019, p. 23), “[...] a escola deve direcionar a reflexão das crianças ajudando-as, por exemplo, a ver quais palavras que começam (ou terminam) de modo parecido”, ou seja, com as mesmas letras. Portanto, é de suma importância que a escola proporcione e ensine sobre as palavras, letras e seus valores sonoros, assim como é importante que haja compreensão das crianças de como o alfabeto funciona.

Com a contribuição do autor Roberto (2016, p. 16) a fonética estuda e descreve os sons produzidos pela linguagem verbal do ser humano, enquanto à fonologia cabe o estudo dos fonemas como unidades fonológicas distintivas e abstratas de dada língua. Portanto, a fonética estuda o som, como se dá sua produção e quais seus efeitos numa perspectiva acústica, e a fonologia estuda quais e quantos são os fonemas, como se organizam as sílabas e suas variações.

Roberto (2016, p. 17) diz que “[...] a fonética é descritiva, a fonologia é uma ciência explicativa e interpretativa, buscando, não no som em si, mas no valor dos sons de uma língua, sua função linguística.” Para o autor, foi no século XX que Saussure trouxe a importância de distingui-las e, assim, descreveu que fonética se relaciona à fala, enquanto a fonologia está relacionada à língua. Ferreiro (2011, p. 43) complementa que:

> [...] as crianças pequenas de 4 e 5 anos devem ter a oportunidade de entrar em contato com o mundo da leitura e da escrita de maneira efetiva. Assim iniciarão o ensino fundamental de maneira vantajosa [...] deve-se ensinar a ler e a escrever na pré-escola ou não?

Essa questão, muito discutida, gera dúvidas aos professores de pré-escola. Ferreiro (2011, p. 44) responde nos seus estudos que “Não se deve ensinar, porém, deve-se permitir que a criança aprenda”. Ou seja, tanto os professores quanto os pais devem inserir e propiciar o contato das crianças com práticas de leitura e escrita, para que elas tenham o melhor desenvolvimento no processo de alfabetização.

Brandão e Leal (2010) consideram a etapa da pré-escola como sendo muito propícia para a iniciação no mundo letrado, devendo promover experiências significativas com a língua oral e escrita, cuja função e responsabilidade é garantir que todas as crianças tenham acesso aos saberes linguísticos necessários para o

exercício da cidadania. O domínio da língua adquire importância como instrumento de comunicação e expressão de ideias, pensamentos, sentimentos, bem como de acesso às informações de construção de visão de mundo e produção de conhecimento.

Brandão e Leal (2010) refletem que é possível promover situações desafiadoras e não repetitivas e tediosas em que as crianças comecem a descobrir a lógica de funcionamento da escrita. Assim, elas podem, na educação infantil, iniciar a aprendizagem do sistema alfabético, ou seja, aprender sobre alguns princípios que regem as relações entre pauta sonora e registro gráfico. Roberto (2016) atestou que tudo tem início com o desenvolvimento da consciência fonológica durante o processo de alfabetização.

Segundo Nascimento (2004 *apud* ROBERTO, 2016), denomina-se consciência fonológica a habilidade metalinguística de tomada de consciência das características formais da linguagem. Esta habilidade compreende dois níveis:

> (1) A consciência de que a língua falada pode ser segmentada em unidades distintas, ou seja, a frase pode ser segmentada em palavras; as palavras, em sílabas, e as sílabas em fonemas.
> (2) A consciência de que essas mesmas unidades se repetem em diferentes palavras faladas. (NASCIMENTO *apud* ROBERTO, 2016, p. 24).

Morais (2019) destacou, a partir do contato com seu meio (músicas, histórias, conversas,), que a criança se desenvolve fonologicamente, passando por consciência de rimas e aliterações, consciência de palavras, consciência silábica e consciência fonêmica. Todavia, quando a criança passa por esses níveis, sendo a consciência fonêmica o mais alto, percebe-se, assim, a importância de a criança passar pelos níveis da consciência fonológica, como um fator preditor do progresso e processo de alfabetização, segundo a perspectiva de Morais (2010).

Estando em uma sociedade competitiva, o sucesso profissional se baseia no desempenho escolar, pois aprender tornou-se uma necessidade. Nesse processo, então, ler e escrever bem, sob o ponto de vista de Morais (2019, p. 16), tem sentido, pois “[...] o alfabeto é um código, ler é decodificar, e escrever, codificar. A leitura engloba, basicamente, dois processos: decodificar e compreender. A escrita é a representação da linguagem falada por meio de sinais gráficos”.

A compreensão do falar, ler e escrever é significativa quando as crianças tornam-se ativas na construção do conhecimento, abandonando a passividade e a mera recepção de informações. Nos estudos realizados por Fox e Saracho (1990,

apud SODRÉ, p. 39-40, 2002), para muitas crianças, “[...] a escrita antecede a leitura. Elas começam copiando sinais, letras e o tempo que elas dependem desenhando ou escrevendo vai depender das condições que lhes são oferecidas”.

Fox e Saracho (1990 *apud* SODRÉ, 2002) também mostram que, nas famílias e nas instituições educacionais que dispõem de mais condições para incentivar a leitura e a escrita, o interesse pela atividade de escrita antecede o da leitura a partir do desenho. Para escrever, a criança precisa perceber que, além dos objetos e situações, pode desenhar também a fala. Portanto, nesta etapa, as crianças precisam dramatizar, brincar, desenhar, buscando formas singulares de expressão. Seguir modelos pré-estabelecidos não faz destas atividades manifestações de linguagem. As cantigas, os versos que acompanham gestos, toques e carinhos e as histórias são os textos que partilham as brincadeiras e nutrem o imaginário da criança.

Entender o mundo das letras, sobretudo nos centros urbanos, pela concepção de Silva (1995, p. 5), é, para a criança, “[...] a possibilidade de começar a utilizar alguns códigos do mundo adulto, bem como a de dar significados consistentes às inúmeras grafias com as quais ela se defronta todos os dias”. Sem dúvida, um processo muito rico, envolvente e desafiador para o professor.

Conforme Silva (1995), a linguagem escrita se materializa através do empenho dos professores e da própria criança, por meio de atividades que estimulem o interesse para o conhecimento das palavras. Nesse processo de ensino, durante o aprendizado da linguagem escrita, ainda na alfabetização, a brincadeira mostra-se como forte aliada.

A instituição escolar dá significado para o universo infantil, trabalhando a leitura e a escrita de forma prazerosa a partir das habilidades da consciência fonológica. A brincadeira estimula os sentidos, incentiva a interação, impulsiona o processo de conhecimento da linguagem escrita. Para que haja adequação nas atividades, o professor atua como ferramenta imprescindível na condução do ensino da linguagem escrita, especialmente entre as crianças de cinco anos, devendo-se considerar seu universo, suas especificidades da infância, bem como seu modo de olhar e interagir com o mundo ao seu redor como contribuição importante (SILVA, 1995).

Para Ferreiro (1996), a leitura e a escrita são sistemas construídos paulatinamente. As primeiras escritas feitas pelos educandos no início da aprendizagem devem ser consideradas como produções de grande valor, porque de alguma forma os seus esforços foram colocados nos papéis para representar algo.

Para complementar essa ideia, coloca-se o que dizem os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998):

> Aprender uma língua não é somente aprender as palavras, mas também os seus significados culturais, e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio sociocultural entendem, interpretam e representam a realidade. A educação infantil, ao promover experiências significativas de aprendizagem da língua, por meio de um trabalho com a linguagem oral e escrita, se constitui em um dos espaços de ampliação das capacidades de comunicação e expressão e de acesso ao mundo letrado pelas crianças. (BRASIL, 1998, p. 117).

Vivemos numa sociedade letrada. Assim, se torna indispensável mergulhar as crianças desde cedo neste mundo de conhecimentos e encantamentos que são as letras e suas imensas possibilidades de palavras. O aluno, ao descobrir a possibilidade da escrita, vai seguindo alguns passos e evoluindo no sentido de compreender como funciona o sistema de escrita. Com isso, temos a criança como um ser que se relaciona ativamente com seu ambiente, levantando suas hipóteses e buscando assimilar e compreender a complexidade das coisas do mundo que a cerca. A criança cria seus conceitos e só irá evoluir quando romper com o que já fazia e descobrir o novo. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) complementam que:

> [...] o processo de letramento está associado tanto à construção do discurso oral como do discurso escrito. Principalmente nos meios urbanos, a grande parte das crianças, desde pequenas, estão em contato com a linguagem escrita por meio de seus diferentes portadores de texto, como livros, jornais, embalagens, cartazes, placas de ônibus etc., iniciando-se no conhecimento desses materiais gráficos antes mesmo de ingressarem na instituição educativa, não esperando a permissão dos adultos para começarem a pensar sobre a escrita e seus usos. (BRASIL, 1998, p. 121-122).

Seguindo por esta ideia, é possível refletir por que as crianças que vêm de famílias com hábitos da leitura e escrita presentes apresentam mais desenvoltura para lidar com a linguagem escrita do que aquelas que não têm esse hábito. Com essas bases teóricas, torna-se clara a importância deste processo nas escolas de educação infantil.

O papel do professor é guiar os alunos às novas possibilidades e mostrar-lhes que são capazes de mergulhar no universo linguístico da leitura e da escrita, possibilitando as vivências da consciência fonológica. Ferreiro e Teberosky (1984, p. 28) reforçam que os “[...] sons que estão associados às letras são os mesmos sons da fala e é através do treino dessa habilidade que as crianças ganham essa

sensibilidade". Ou seja, a criança compreende como se dá o sistema gráfico, e suas ideias passam a progredir com relação à escrita, compreendendo que a fala e a escrita se relacionam. Na sequência, segue a categoria seguinte e, apesar dos temas estarem ligados, foram divididos para fins de análise e aprofundamento. Porém, estudou-se o quanto estes termos estão interligados e se relacionam mutuamente.

2.1.3 Alfabetização e Letramento

A escrita no mundo infantil é constituída por meio da exposição a estímulos gráficos, promovidos por adultos mais próximos, como os familiares e a escola. O mundo em que estão inseridos é rico em apelos visuais e informações escritas, que levam a criança a despertar mais cedo seu interesse pelas linguagens. Percebe-se que as crianças, a cada dia, nos surpreendem com sua capacidade diante do universo linguístico. Elas estão inseridas em um mundo letrado, cujos ambientes repletos de letras e demais signos oportunizam a curiosidade com o que as cercam. Desde o nascimento, a criança convive com a língua falada e com a escrita. Ou seja, o processo de alfabetização e do letramento transcorre para sempre na vida de uma pessoa.

Alfabetização é um conceito que, por muitos anos, foi confundido como letramento. Segundo Ferreiro (2011), o conceito de alfabetização vai além dos anos iniciais da escolarização. Ou seja, o processo de alfabetização se dá na continuidade da trajetória escolar, em que é partilhada por diversos professores, já que as competências de ler e escrever são requeridas em todas áreas. Conforme Piccoli e Camini (2013, p. 28), é "[...] imprescindível reconhecer as diferenças entre alfabetização e letramento, pois ambas se relacionam e são muitas vezes confundidas".

Para Piccoli e Camini (2013), o termo letramento aparece por volta de 1980, como um termo muito mais complexo e amplo que a alfabetização. Há tipos e níveis de letramentos, além das noções de práticas de letramento, multiletramento, novos letramentos, entre outras expressões e conceitos, que integram os estudos. Nesses aspectos da aprendizagem da língua escrita, a noção de letramento também contribui para contextualizar o processo de alfabetização de um modo mais amplo, social e político. As situações de interação, contato e manuseio de diferentes materiais escritos são importantes para a aprendizagem da leitura e da escrita. Será ainda mais

enriquecedor se este manuseio for com histórias de literatura infantil, pois os desenhos e os enredos instigantes se encontram explícitos nos livros, como uma chamada, um convite para fascinar a criança proporcionando-lhe imenso interesse. Hoje, no século XXI, se olharmos para trás, é possível ver mudanças sociais de muitos tipos, que contextualizam o ser humano de modo diferente.

Assim, alfabetização e letramento são processos que caminham juntos. O letramento antecede a alfabetização, pois, desde que o indivíduo nasce nas interações sociais, que se desenvolve com o meio e com seus semelhantes, está inserido num ambiente letrado que, posteriormente, será desenvolvido com a interferência da escola, principalmente representado pela ação do educador.

Conforme Soares (2003, p. 35), "[...] a relação entre alfabetização e letramento é inegável, além de necessária e até mesmo imperiosa". O educador deve compreender e possibilitar a vivência do processo de letramento por meio da motivação dos educandos, transformando a sala de aula em um ambiente social de interação, não apenas enfatizando os aspectos do desenvolvimento cognitivo, mas enxergando o indivíduo predisposto à aprendizagem.

De acordo com as considerações da Fronza (2013), a escola é o espaço no qual se assume o papel de ensinar a ler e a escrever. Sabe-se que muitas crianças já iniciam sua escolarização com certa apropriação quanto ao que leem e escrevem, mas, normalmente, a apropriação do código escrito se consolida na escola, com o auxílio do professor.

Os estudos de Morais (2019, p. 24) confirmam que o propósito é alfabetizar letrando. É importante que a escola permita que as crianças encontrem-se, nas práticas da consciência fonológica, e que entrem em contato com leitura e produção de gêneros textuais diversificados. É necessário que as metodologias de alfabetização integrem-se às práticas de letramento com o ensino da notação alfabética.

Conforme descrito por Piccoli e Camini (2013), é possível compreender que o letramento não se refere apenas à apropriação e ao conhecimento do alfabeto, mas é um processo de apropriação das práticas sociais de leitura e de escrita e, naturalmente, das capacidades envolvidas. É importante que a escola amplie suas práticas, sabendo contemplar a inseparabilidade de alfabetização e letramento, pois ambos se processam mutuamente.

Desse modo, para ser considerado letrado, é preciso compreender os variados modos de ler o mundo, conhecer a forma como a linguagem escrita se organiza,

apresentando os diferentes conhecimentos de modos diferentes. A linguagem escrita, pelo valor social, está presente nas relações sociais, muitas vezes de modo pouco explícito. Conforme Soares (2016), basta considerar a oralidade de quem é usuário da escrita que se apresenta muito marcada por ela, às vezes, dificultando a compreensão do sentido do que é falado por aqueles que não são tão próximos dessa modalidade de linguagem. Soares (2016, p. 29) esclarece que existem três principais facetas que contribuem para a aprendizagem inicial da língua escrita:

> [...] a faceta linguística da língua escrita – a representação visual da cadeia sonora da fala – designada de alfabetização; a faceta interativa da língua escrita – a língua como veículo de interação entre pessoas, de expressão e compreensão de mensagens; a faceta sociocultural da língua escrita – os usos, funções e valores atribuídos à escrita em contextos socioculturais, estas duas últimas como letramento.

Na faceta linguística, o autor destacou o objetivo de conhecimento como uma apropriação dos sistemas alfabético-ortográfico e das convenções de escrita, objeto que demanda processos cognitivos e linguísticos específicos. Na faceta interativa, o objeto incide sobre as habilidades de compreensão e produção de textos, que requerem diferentes processos cognitivos e linguísticos. Na faceta sociocultural, os eventos sociais e culturais envolvem a escrita que implica em conhecimentos, habilidades e atitudes específicas em diferentes situações e contextos de uso da escrita, sendo considerada como letramento. Portanto, para Soares (2016), a alfabetização é um processo durante o qual a criança tem acesso ao código linguístico e às habilidades para ler e escrever, sendo o letramento o conjunto de habilidades práticas nas quais o indivíduo, além de ler e escrever, tem a capacidade de dar sentido, construir e reconstruir seu aprendizado, interpretando com clareza as ideias do objeto lido.

Conforme Rojo (2006 *apud* FRONZA, 2013), precisamos entender a sala de aula de alfabetização como um espaço para a aprendizagem da leitura e da escrita em práticas sociais de letramento. De acordo com Soares (2003, p. 8), em um contexto como esse:

> A criança passa a sujeito ativo capaz de progressivamente (re)construir esse sistema de representação, interagindo com a língua escrita em seus usos e práticas sociais, isto é, interagindo com material ‘para ler’, não com material artificialmente produzido pra ‘aprender a ler’.

Soares (2003) reconheceu nessa distinção e nas facetas para o letramento a imersão das crianças na cultura escrita, na sua participação em experiências variadas, no conhecimento e na interação com diferentes tipos de gêneros escritos. Ao considerar a alfabetização, que envolve consciência fonológica, as habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, o reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita. A partir destas concepções, emerge então a ideia de alfabetizar em um contexto de letramento, ou de alfabetizar letrando. Dando continuidade às ideias de Soares (2003, p. 45), destaca-se que:

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

A parceria alfabetizar letrando vem sendo estreitada e/ou construída/reconstruída diariamente nas práticas pedagógicas do educador, com o objetivo de promover diálogo entre o mundo abstrato da leitura e o mundo real do indivíduo em processo de aprendizagem. Letrar vai além do alfabetizar e exige do educando a capacidade de encontrar sentido naquilo que lê e escreve. Dentre os fatores que levam ao letramento, Rojo (2010, p. 176) apontou que a escola é a "[...] principal agência de um tipo de letramento, é um veículo de promoção de atitudes e práticas de letramento, pois serve de cenário privilegiado para o exame dos aspectos ideológicos, socialmente determinados [...]", isso quando contrastamos aspectos de subculturas letradas fora da escola com aspectos da subcultura letrada em contexto escolar.

Segundo Rojo (2010), é fundamental o investimento em práticas significativas de leitura, que levem o educando a interagir com diversos meios e recursos textuais, uma ferramenta facilitadora do processo de formação do sujeito, nos aspectos sociais, cognitivos e culturais, visto que é através da interação social que se chega a uma situação concreta de aprendizagem. A interação social é uma estratégia fundamental no trabalho do educador, no sentido de construção de aprendizagens, conduzindo os educandos pelo caminho da descoberta de novos rumos do saber, potencialidades, competências e habilidades, estimulando a participação, a autonomia e a segurança em sua trajetória de sujeitos alfabetizados e letrados.

Conforme Soares (2003), essa função de educador mediador e estimulador de condições que levem à aprendizagem direciona o educando ao senso crítico, tornando-o um ser investigativo e questionador, frente à realidade em que está inserido. Ele é o responsável por orientar seu aluno às funções sociais da leitura e da escrita. Para isso, deve lançar mão de recursos variados, como diferentes gêneros textuais e recursos didático-pedagógicos, que aproximem educando e conhecimento. Cabe a cada escola estabelecer quais os critérios necessários para o processo de letramento. É preciso ter claro, porém, o quanto o aluno é protagonista.

Rojo (2010) explicita que as práticas de letramento estreitam a distância entre a atuação na escola e a vida em sociedade, através do exercício do diálogo em situações comunicativas variadas, orais e escritas. Portanto, é necessário que as escolas considerem a alfabetização e o letramento como um processo socialmente conduzido, que não ocorra apenas em um determinado período escolar. Ou seja, alfabetização e letramento devem ser trabalhados e desenvolvidos ao longo de toda trajetória escolar.

Conforme estudos de Ferreiro e Teberosky (1970), a criança passa a diferenciar o desenho da forma escrita usual e passa por algumas fases/níveis em seu processo de alfabetização, ou seja, a partir do momento em que os rabiscos infantis alcançam a condição de escrita, a criança estará em processo de alfabetização.

De acordo com as autoras, tem-se, abaixo, um detalhamento dos respectivos níveis.

- O primeiro deles é denominado Pré-silábico, em que a criança não realiza a correspondência entre a fala e a escrita, ou seja, para ela, escrever é reproduzir os traços por ela identificados como forma básica de escrita. Além disso, nesta fase, existe o aparecimento de uma correspondência figurativa, entre objeto e escrita. A criança, para escrever a palavra “boi”, um animal grande, costuma pensar que necessita de mais letras do que para escrever a palavra “formiga” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1970);
- O nível Silábico baseia-se em uma hipótese central: a criança compreende que, para ler “coisas” diferentes, deve escrevê-las de formas diferentes, podendo aparecer nesta fase os números juntamente com as letras. A criança começa a adquirir formas fixas de escrita, geralmente utilizando letras do próprio nome como fonte principal para o registro (FERREIRO; TEBEROSKY, 1970);

- Na hipótese Silábica, ocorre a correspondência entre o número de letras e o número de sílabas. Nesse momento, também evidenciamos os grafismos mais definidos, mais próximos das letras. Nesta etapa, a criança cria uma representação silábica, contendo ou não valor sonoro convencional da escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1970);
- No nível Silábico-alfabético, a criança descobre que a sílaba não é mais considerada como uma unidade, mas pode ser segmentada em unidades menores. Em adição a isso, uma letra não substitui uma sílaba e não se pode acrescentar letras a estas, porém o fonema não corresponde necessariamente ao grafema correspondente (FERREIRO; TEBEROSKY, 1970);
- No nível Alfabético, a criança dá início a uma escrita mais regular e regida pelos princípios alfabéticos. A consciência fonológica, que antes era focada na palavra e mais tarde na sílaba, agora se concentra ao nível dos fonemas, tornando-se um processo mais analítico e não automático (FERREIRO; TEBEROSKY, 1970).

Essa divisão em níveis e o detalhamento dá suporte para entender o processo da alfabetização. Pela visão de Soares (2016), o objetivo de analisar gradativamente os processos cognitivos da criança em sua progressiva aproximação ao princípio alfabético de escrita contribui para a alfabetização. A teoria dos níveis de desenvolvimento do sistema alfabético de escrita pela criança, no contexto brasileiro, segundo Ferreiro e Teberosky (1970), denominou-se psicogênese da língua escrita. Os níveis propostos colaboram para uma análise do desenvolvimento da leitura e da escrita, identificando e atribuindo aspectos formais do texto escrito.

Diante de turmas heterogêneas, os cinco níveis citados permitem analisar o desenvolvimento de cada estudante, para que a proposta de ensino possa contemplar cada indivíduo em suas particularidades. Os professores precisam observar atentamente e sensivelmente o aluno, investigando como cada um aprende, percebendo os estilos de aprendizagem e as diferentes capacidades de concentração. É preciso lidar com a diversidade, pois as crianças não aprendem do mesmo jeito. Desta maneira, deve-se dar espaço para a ludicidade, para tornar a aprendizagem mais atrativa e colaborativa na aprendizagem. Portanto, quando a criança perpassa por jogos e atividades de consciência fonológica, o processo de alfabetização se torna muito mais fácil e prazeroso. É necessário que o professor faça do processo uma prática agradável e não maçante.

Ferreiro e Teberosky (1970) apresentam o código gráfico (leitura e escrita) como uma das formas mais aprimoradas da comunicação humana. Para uma criança adquirir domínio sobre ela, é necessário que tenha obtido domínio sobre diferentes habilidades e que seja ela exposta a este novo código. É sabido que as escolas pecam no sistema de alfabetização, principalmente pelas abordagens tradicionais, desde a exposição do alfabeto sempre no mesmo lugar e em ordem até o uso de cartilhas coloridas, porém com pouco texto. Desta maneira, proporcionar atividades que trabalhem e explorem mais a consciência fonológica e o aprimoramento das habilidades comunicativas ajudam no reconhecimento das sílabas de cada palavra, visando ao bem falar e escrever baseado nos autores.

Segundo Fronza (2013), é essencial entender letramento como um processo de inserção e participação na cultura escrita, que inicia quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade e continua ao longo da vida, com as possibilidades de participação nas práticas sociais que envolvem essa modalidade da língua. Reforça-se, então, que alfabetização e letramento são processos diferentes, cada um com suas especificidades, mas complementares e inseparáveis, ambos indispensáveis!

Portanto, o ato de ler e de escrever está presente no cotidiano, já que se busca a compreensão e significados para o mundo que as rodeia. A alfabetização deve seguir lado a lado com o letramento, apesar de serem dois processos de significados diferentes, tem como início a aprendizagem da escrita, o desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais e de atitudes de caráter prático em relação ao aprendizado. Nesse sentido, tanto a alfabetização quanto o letramento devem ter tratamento metodológico diferente e, com isso, leitura e escrita precisam fazer sentido e alcançar o sucesso no ensino e na aprendizagem da língua escrita, falada e contextualizada.

Já se falou de consciência fonológica antes... Talvez valesse aqui uma introdução para o detalhamento que vai iniciar...

2.1.4 Consciência Fonológica

O uso de processos fonológicos, conforme Roberto (2016), é um fenômeno inato, natural e universal, e todo ser humano vale-se disso, especialmente na fase de aquisição de linguagem. Um processo fonológico atua na facilitação da realização de dado som ou grupo de sons, seja pela criança, em fase de aquisição de linguagem, ou pelo adulto em sua fala cotidiana. O estudo sobre processos fonológicos é importante para compreender diferentes aspectos, tais como mudanças da língua (estudo diacrônico), variações fonéticas (importantes em estudos sociolinguísticos) e questões de aquisição de linguagem (diferentes processos costumam se consolidar e se manifestar nessa fase). Além disso, permitem analisar as produções infantis e contribuir com o processo de alfabetização.

Desse modo, Morais (2019, p. 15) ressalta que a “[...] consciência fonológica tem sido considerada como um fator relevante para o sucesso de aquisição de leitura e escrita”. A realização de desenvolver as habilidades da consciência fonológica com rimas, sílabas e aliterações auxilia as crianças a compreenderem o princípio do sistema alfabético de escrita que, consequentemente, proporciona um impacto positivo no desempenho do processo de alfabetização e letramento.

Portanto, aprofundou-se em estudos sobre a consciência fonológica, a partir da década de 1970, segundo Morais (2019), num estudo pioneiro desenvolvido por Isabelle Liberman e sua equipe, através de um experimento para que algumas crianças batessem palmas sobre uma mesa, cada vez que pronunciassem e contassem as sílabas de palavras, que eram ditas. Assim, constataram que crianças de cinco anos apresentavam condições de pronunciar e contar as sílabas das palavras. Com de seis anos, os resultados do grupo foram ainda mais significativos, e, ao avançar da idade, os acertos chegavam a números ainda mais altos. Concluíram, portanto, que a segmentação em fonemas, era necessária para consolidar-se com a alfabetização.

Em 1983, Bradley e Bryant (1983 *apud* MORAIS, 2019) também realizaram estudos e análises do desempenho de crianças pré-escolares em tarefas de leitura de treinamento em consciência fonológica. Constataram que as crianças, ao final da pré-escola, apresentavam um bom desempenho, de modo superior àquelas que não tinham recebido o treinamento. Diante desses estudos, os autores concluíram que a consciência fonológica é um fator causal, necessário para o aprendizado da escrita alfabética e um bom preditor do sucesso na alfabetização. Na década de 1980, o conceito de consciência fonológica e o exame de suas relações começaram se

difundir fora do Brasil. Ainda de acordo com Morais (2019, p. 49), em 1980, tornou-se nítido que existe uma relação entre desenvolvimento da consciência fonológica e alfabetização:

> [...] se algumas habilidades de consciência fonológica permitem avançar no aprendizado inicial da leitura e da escrita, o domínio do sistema de escrita alfabética (SEA) faz com que o indivíduo seja capaz de fazer certas operações sobre as unidades sonoras das palavras que não conseguia realizar, antes de alfabetizar-se.

Morais (2019, p 49) também constata que “[...] deixamos de ver a consciência fonológica como uma coisa que a criança tinha ou não tinha e passamos a tratá-la como uma constelação de habilidades”. Essa contribuição também abordada por Ilha e Lara (2011, p. 15) considera a “[...] consciência fonológica um resultado cumulativo de experiências auditivas, articulatórias e de leituras. As tarefas de consciência fonológica tornam-se progressivamente mais dependentes da experiência da leitura”.

Capovilla e Capovilla (2004) definiram o quê? como uma habilidade de manipular a estrutura sonora das palavras desde a substituição de um determinado som até a segmentação deste em unidades menores. Isso porque o desenvolvimento da consciência fonológica parece estar atrelado ao desenvolvimento simbólico da criança, no sentido de atentar ao aspecto sonoro das palavras (significante) em detrimento de seu aspecto semântico (significado).

Magda Soares (2018), Michel Fayol (2014) e Artur Gomes de Morais (2019) têm demonstrado que o caminho é longo, até que a criança perceba que a escrita não representa diretamente os significados, mas sim os significantes verbais a eles associados. E, quando ela descobre esta relação entre a fala e a escrita, há todo um processo de cognição envolvido, no sentido de compreender como se dá esta relação através da correspondência entre fonemas e grafemas.

A escrita é uma habilidade criativa, que se constrói a partir do conhecimento do alfabeto, porém exige habilidades que vêm antes dela e que facilitam sua compreensão. Uma delas é a consciência fonológica. Segundo Freitas (2004, p. 4), consciência fonológica é a capacidade que o ser humano possui de “[...] refletir conscientemente sobre os sons da fala”. Essa reflexão envolve analisar, manipular e produzir unidades de linguagem (palavras, sílabas, fonemas). Portanto, é um fator impulsionador base da escrita e da leitura.

A consciência fonológica pode ser considerada em uma escala de quatro níveis, conforme Ilha e Lara (2011, p. 18): “Consciência de palavras, consciência de rimas e aliterações (consciência intrassilábica), consciência silábica e consciência fonêmica”. É possível descrevê-las assim:

> A consciência de palavra é a consciência de que uma frase é constituída por palavras - por exemplo, eu falo: Maria gosta de flores e repito Maria gosta de... - A outra subdivisão se dá no nível das unidades intrassilábicas, em que se verifica a capacidade de identificar e produzir rimas – Eu vou dizer a palavra sabão. Diga outras palavras que terminam com o mesmo som: limão, mamão, pão. No nível das sílabas, é considerada a capacidade de dividir as palavras em sílabas e de manipulá-las, ação que não é difícil para a maioria das crianças - Quais são os pedacinhos que formam a palavra crocodilo? Cro-co-di-lo. E o último nível é o dos fonemas, quando se refere à percepção de que as palavras são construídas por sons que podem ser modificados, apagados ou reposicionados. – Vamos formar uma nova palavra substituindo a letra ‘P’ do início da palavra ‘PINGO’ por ‘B’. Qual a nova palavra que se forma? Bingo. (ILHA; LARA, 2011, p. 19).

Conforme Soares (2003, p. 142):

> Um indispensável passo no processo de alfabetização é que a criança perceba que a fala é uma cadeia sonora que precisa dissociar dos significados, e ainda que é possível segmentá-la em palavras, em sílabas em fonemas. Na etapa da educação infantil a criança está apta a dar esse passo, já capaz de distinguir significado e som, por meio de atividades orientadas para essa distinção, sempre lúdicas, como as parlendas, trava-línguas, jogos fonológicos.

Crianças pré-escolares demonstram algumas dessas habilidades, mas têm que ser ensinadas a perceber que as letras representam sons. Isso significa que crianças de 4 a 6 anos desenvolvem as estratégias da consciência fonológica, como brincadeiras com rimas, aliterações e sílabas. A esse respeito, Freitas (2004, p. 190) afirma que:

> A consciência fonológica desenvolve-se gradualmente e a partir de algumas habilidades que já existem antes do início da aquisição da escrita e são aprimoradas, contribuindo para o surgimento de novas habilidades metafonológicas. Ela parte de um nível implícito para um nível explícito de análise dos sons da fala, que é necessário no momento da descoberta da relação entre fonemas e grafemas.

Também Brandão e Leal (2010, p. 27) destacam que atividades e jogos que desenvolvem a “[...] consciência fonológica levam as crianças a refletir sobre rimas, a contar sílabas de palavras, a identificar palavras que começam com a mesma sílaba inicial, devem ter seu espaço garantido na Educação Infantil”. Esse trabalho requer

um contínuo de atividades, das menos complexas, como identificar rimas e canções/histórias/parlendas com rimas, segmentar frases em palavras separadas, bater palmas/pular, conforme o número de sílabas, passando para um nível mais complexo, como segmentar as palavras em suas partes iniciais (aliteração) e em suas rimas, e, por fim, manipular palavras e fonemas.

O trabalho de estimulação das capacidades metalinguísticas deve estar presente desde os primeiros anos da educação infantil, conforme Freitas (2004), pois é “disfarçado” em variadas atividades e brincadeiras, com o objetivo de proporcionar às crianças um eficaz aprendizado do princípio alfabético, desenvolvendo futuramente habilidades mais complexas, conduzindo os alunos à leitura e à escrita efetiva. A criança capaz de refletir sobre os sons da fala terá mais facilidade de associar os sons às letras, consequentemente desenvolvendo a alfabetização com mais facilidade. Por isso, reitera-se que o processo da consciência fonológica está relacionado com a aprendizagem da leitura e da escrita.

Os exercícios de manipulação fonológica com as crianças em fase de alfabetização diminuem muito as dificuldades posteriores na leitura e na escrita. Brandão e Leal (2010, p. 89) destacam que:

> [...] crianças no final da educação infantil conseguem espontaneamente se engajar em brincadeiras que exploram a dimensão sonora, bem como devem se beneficiar de um ensino que as leve a refletir sobre os segmentos sonoros como sílabas, rimas, assim desenvolvendo sua consciência fonológica.

Para os autores, Brandão e Leal (2010) crianças do 1° ano com bom desempenho expostas às atividades metalinguísticas (músicas, poemas e letra-som) apresentam melhor desempenho da consciência fonológica e melhor desempenho na leitura e ortografia. Em outras palavras, trabalhar com as habilidades da consciência fonológica é um processo gradativo que, quanto mais estimulado, mais será aperfeiçoado. Ao desempenhar um papel essencial para o desenvolvimento das habilidades, é necessário lembrar que a linguagem faz parte da natureza do ser humano e, sendo assim, é processada de forma diferente. Isso leva a considerar que cada sujeito pode desenvolver seus processos cognitivos em tempos diferentes. Portanto, ao ser estimulado, o indivíduo pode alcançar resultados promissores no desenvolvimento das demais habilidades, como a leitura e a escrita.

Analisando os estudos de Brandão e Leal (2010), fica evidente o quanto as crianças de educação infantil já conseguem participar de brincadeiras e atividades que exploram a dimensão sonora das palavras. O desenvolvimento da consciência fonológica é favorável, e deve-se permitir um ensino que faça as crianças observarem e brincarem com as palavras que são parecidas, seja porque rimam, porque começam com a mesma sílaba (fonema), além de brincar de comparar palavras de tamanho, ou ainda, observar a existência de palavras dentro de outras. Portanto, torna-se evidente a importância da Educação Infantil na vida das crianças. Nesta fase, são desenvolvidas grandes habilidades que terão resquícios no futuro dessas crianças. Então, se faz necessária a organização do trabalho pedagógico que propicie, desde a Educação Infantil, situações de ensino para as crianças exercitarem a consciência fonológica e que isso se faça presente constantemente.

Capovilla (2007, p. 16) reafirmou que “A consciência fonológica e o conhecimento das correspondências entre grafemas e fonemas estão para a alfabetização assim como as vitaminas e sais minerais estão para a saúde”. Assim, o professor deve, de maneira lúdica e atrativa, proporcionar atividades e brincadeiras envolvendo consciência fonológica com o intuito de contribuir para a aprendizagem e aperfeiçoamento dos educandos.

Neste contexto, o uso do lúdico no ensino e aprendizagem mostra-se bastante eficaz, contribuindo de forma permanente na aquisição do conhecimento. A intenção de demonstração das categorias apresentadas permite refletir sobre a teoria e a prática indissociáveis para o aperfeiçoamento do ser docente, enquanto um engenheiro em eterna construção.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentam-se os caminhos metodológicos adotados no processo de investigação que culminaram no alcance dos objetivos da pesquisa principalmente o desenvolvimento do produto. São detalhadas as características da pesquisa com dados institucionais que envolvem ainda a coleta de dados e as técnicas utilizadas. Descrevem-se os participantes, a organização dos instrumentos e procedimentos de interpretação dos dados coletados.

3.1 Características da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em uma instituição privada, localizada no, Rio Grande do Sul. O objetivo de analisar a ação metodológica de seis professoras de alfabetização, conforme apresentado no memorial da pesquisadora. Como delimitação do campo de investigação, de acordo com Rocha (2006, p. 11), a escola é apenas um espaço, pois,

> [...] pobres ou ricas, pequenas ou grandes. Com mobiliário precário ou moderno, com as paredes nuas ou cheias de mensagens, com recursos didáticos rudimentares ou mais sofisticados, as escolas estão dizendo muito mais do que pode parecer a nós, professores e aos alunos que ali realizam suas práticas de aprender e ensinar.

Com a diversidade desses fatores, a crítica do autor é de que poucas escolas parecem ter sido feitas para alunos de carne, osso, sentimento e história. Isso porque Rocha (2006, p. 11) leva em conta que, se “[...] eles vão passar ali tantas horas, dias e até meses ao longo de um ano escolar, é necessário que tais espaços sejam mais acolhedores”. Entre esses aspectos sobre o acolhimento do aluno, está a interação que o professor vai estabelecer com eles e entre eles, além do conhecimento,

principalmente da escrita. As relações sociais podem fazer diferença importante no destino escolar das crianças que chegam a esse espaço.

As crianças também vão se reconhecendo, conhecendo alunos, funcionários e professores, sentindo-se pertencentes à instituição. Vão percebendo o mundo repleto de novos pensamentos e diferentes realidades, como modos de vida, fatos ou problemas, e conhecimentos organizados pelos diversos ramos da ciência, como a arte, a filosofia, as religiões, entre outras. E os professores descobrem pistas e caminhos para fundamentar e ajustar melhor as ações pedagógicas, segundo destaca Rocha (2006).

A instituição escolar que as professoras participantes trabalham foi fundada em 1897 e, desde então, desempenha o seu objetivo maior de formar cidadãos responsáveis com valores essenciais para a vida. Pertencente a uma rede de Educação e Assistência Social, possui 16 unidades de ensino em quatro estados do Brasil: Rio Grande do Sul, Paraná, São Paulo e Rio de Janeiro. Possui sete unidades socioassistenciais, e um total de 1619 colaboradores, além de 11.230 alunos, sendo 1.530 crianças e adolescentes impactados nas unidades socioassistenciais.

Por ser representativa e pertencente à Sociedade Educação e Caridade, a instituição solicitou a omissão do seu nome, não sendo divulgado em todo o trabalho. Permitiu, contudo, a descrição de seus princípios norteadores, pois sua prioridade é a formação humanística e uma educação de excelência, norteados pelos valores da fundadora da Congregação. A partir desse momento, a instituição será referida como Colégio.

O Colégio possui longa e importante trajetória no município, visivelmente considerado como uma instituição exemplar e muito procurada pelos estudantes do Vale do Taquari (regiões do entorno do Rio Taquari). O convite para abrir uma escola normalista foi feito pela comunidade, e as Irmãs chegaram à cidade no dia 30 de janeiro de 1897. Então, no dia 8 de fevereiro, iniciaram as aulas com 140 alunos matriculados.

Com a aprovação do Curso Ginasial, nos anos seguintes, foi criado um Curso Complementar (formação de professores), que foi transformado no Curso Normal, em 1943. Assim, a primeira escola com Curso Normal no interior do Estado formou mais de 1.900 professores.

Conforme o site institucional (2020), em 1975, foi criado o Curso Técnico em Enfermagem, que funcionou por dez anos, formando mais de 250 enfermeiros e, em

1990, foi criado o antigo científico e atual Ensino Médio. Em virtude da LDB Lei nº 9394/96, desde os anos de 1980, já oferecia matrículas para ambos os sexos. Atualmente, o Colégio tem aproximadamente 1050 alunos, recebendo a mesma formação humano-cristã e a acadêmica, que os leva a serem cidadãos atuantes, responsáveis e comprometidos na transformação da sociedade, mais justa e fraterna. Mantém seu carisma com todos que são conhecidos como uma grande família devido à referência nos seus valores. Sua missão, visão e princípios são assim descritas:

> Missão: Atuar na Educação, Saúde, Assistência Social e na Pastoral, defendendo e promovendo a vida, a inclusão social e o exercício da cidadania.
> Visão: Ser Instituição de referência na defesa e promoção da vida.
> Princípios:
> - A vida como prioridade – Biocentralidade, solidariedade e justiça social;
> - Compromisso com o/a empobrecido/a;
> - Visão sistêmica – gestão em rede relações humanas, éticas e inclusivas;
> - Vivência do perdão-reconciliação (SITE COLÉGIO, 2020, s. p.).

O Colégio realizou obras e revitalizações em diversos espaços para melhor atender toda a comunidade escolar sempre com muito acolhimento, afetividade e formação integral. A proposta da instituição é oferecer aos alunos ambientes agradáveis, aconchegantes e modernos, implantando o sistema de catracas para o controle de entrada e saída, obra para a revitalização do prédio dos Anos Finais e Ensino Médio. Além da ampliação do prédio da Educação Infantil, conta com Espaço Ateliê, terraço com pátio de areia, aumento da cozinha e do refeitório e nova sala para os professores. Oferta ainda mais segurança, qualidade e estruturas modernas. Sua atual campanha de matrículas do ano de 2020 evoca “Inovação no ensino. Tradição nos valores”. Isso porque possui valores definidos, buscando a apropriação e a inovação no sistema educacional. Atualmente, oferece os seguintes cursos: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Para isso adequou os seus objetivos específicos:

> 1. Humanizar e personificar o educando, desenvolvendo plenamente o seu pensamento, suas habilidades e sua liberdade;
> 2. Assumir a educação como processo de libertação, de apropriação e construção do conhecimento a serviço do bem comum;
> 3. Cultivar e vivenciar os valores evangélicos, comprometendo-se com a promoção da justiça e da dignidade humana;
> 4. Assumir uma prática transformadora em sua organização global que inclui, sobretudo, as relações, a metodologia, os conteúdos, a avaliação e as pessoas envolvidas no processo, conforme Projeto Educativo da Mantenedora;

> 5. Buscar a compreensão da realidade, assumindo um posicionamento crítico frente à mesma;
> 6. Enfatizar o desenvolvimento das operações mentais mais complexas e o pensar crítico;
> 7. Abrir-se à comunidade e às necessidades de cada momento histórico;
> 8. Exercitar o Processo de Planejamento Participativo (SITE COLÉGIO, 2020, s. p.).

Conforme o site do colégio (2020, s. p.), o trabalho na educação básica é reiterado nos "[...] princípios de cooperação, respeito, partilha e solidariedade, que proporciona vivências e convivências estimuladoras para o desenvolvimento da criança em seus múltiplos aspectos da linguagem". A escola apresenta proposta de aprendizagem integral, que valoriza cada experiência vivenciada e estrutura o pedagógico a partir dos valores da Identidade e autonomia; criatividade; espaços lúdicos e criativos; aprendendo em diferentes linguagens; cuidado, convivência e afeto.

3.2 Classificação da pesquisa

Pesquisar é procurar informações que temos interesse em saber, ou seja, é buscar o conhecimento e formar opiniões sobre o fato pesquisado. A pesquisa científica tem seus métodos e técnicas voltados para a realidade empírica e pela forma de comunicar o conhecimento obtido. Devemos ter claro que a pesquisa é um processo, não apenas uma coleta de dados e de informações. Minayo (2001, p. 17), por sua vez, entende que pesquisa é:

> […] atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação.

Para Gil (2007, p. 26), a pesquisa tem esse caráter pragmático, sendo um "[...] processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos". Conforme Prodanov e Freitas (2013), a classificação dos tipos de pesquisa só é possível devido ao objetivo final, que se estabelece em cada investigação. Assim, neste trabalho de pesquisa aplicada, é possível afirmar que, do ponto de vista dos seus objetivos, ela é descritiva, por meio da qual o pesquisador registra e descreve fatos observados.

Do ponto de vista da forma de abordagem do problema, ela se caracteriza por ser qualitativa, pois, segundo Minayo (2001), considera um universo de significados, motivos, aspirações, valores e atitudes do indivíduo, portanto também considera a memória. A autora considera esse conjunto de fenômenos como parte da realização social, pois o ser humano se distingue por pensar sobre o que faz e interpretar suas ações a partir de uma realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

Para Collins e Hussey (2005, p. 26), o "[...] método qualitativo, que é mais subjetivo, envolve examinar e refletir as percepções para obter um entendimento de atividades sociais e humanas". Ou seja, no sentido mais amplo, refere-se às indagações, perguntas, dúvidas, questionamentos sobre determinado assunto, com o intuito de descobrir uma resposta.

Minayo (2001, p. 14) ainda destaca que:

> [...] a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, [...] que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Aplicada inicialmente em estudos de Antropologia e Sociologia, como contraponto à pesquisa quantitativa dominante, tem alargado seu campo de atuação a áreas como a Psicologia e a Educação.

A pesquisa qualitativa não é estática, sendo quase um método de interpretação dinâmica e totalizante da realidade, pois considera que os fatos não podem ser considerados fora de um contexto social, político, econômico. Neste tipo de pesquisa, geralmente as entrevistas são a principal metodologia utilizada. A qualidade é o foco desta pesquisa, projetando-se uma descrição, descoberta ou uma hipótese.

Segundo Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa qualitativa tem o ambiente como fonte direta dos dados que, nesse caso, se constitui no Colégio, pois o pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão.

3.3 Procedimentos e técnicas de pesquisa

É a maneira pela qual foram obtidos os dados que foram traduzidos no delineamento da pesquisa. Nessa etapa, foram utilizadas várias técnicas como os dados bibliográficos, que foram registrados para organização da redação através de livros, artigos e material *online.* A pesquisa bibliográfica, segundo Prodanov e Freitas (2013), é constituída principalmente de livros, revistas, publicações em periódicos e

artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet, com o objetivo de ter contato direto com todo o material já escrito sobre o assunto da pesquisa. Portanto, a pesquisa bibliográfica engloba estudos bibliográficos, ou seja, refere-se ao referencial teórico.

A pesquisa Documental integrou um rol de pesquisas, pois são materiais que por vezes não receberam um tratamento analítico e foram organizados em documentos de “primeira e segunda mão”, como dizem Prodanov e Freitas (2013), conferindo uma fonte de consulta. Os documentos foram os oficiais do ambiente pesquisado, como fotografias, reportagens, jornais etc. Também foram utlizados documentos coletados no site do Colégio, Projeto Político Pedagógico, o acervo de fotos e lembranças. Segundo Prodanov e Freitas (2013), muitas vezes tal procedimento é confundido com pesquisa bibliográfica. A principal diferença entre ambos é a fonte das pesquisas e sua utilização é destacada para organizar informações que se encontram dispersas, conferindo-lhes uma nova importância como fonte de consulta. Conforme Prodanov e Freitas (2013, p. 71):

> [...] a pesquisa documental destaca-se por qualquer registro que possa ser usado como fonte de informação, por meio de investigação, que engloba observação (crítica dos dados na obra), leitura (crítica da garantia, da interpretação e do valor interno da obra), reflexão (crítica do processo e do conteúdo da obra) e crítica (juízo fundamentado sobre o valor do material utilizável para o trabalho científico).

O levantamento de dados feito por amostragem desfruta de grande popularidade, segundo Gil (2006). As pesquisas sociais têm limitações e vantagens nesses estudos descritivos. Nesse sentido, a pesquisa participante aceita esse enfrentamento aberto dado à interação entre a pesquisadora e membros investigados. Também foi denominada de intencional, conforme Marconi e Lakatos, (1990 p. 47), pois o pesquisador “[...] seleciona elementos representativos da população em geral, [...] mas, pela função desempenhada, cargo ocupado, prestígio social”. A “[...] história de vida constitui-se importante fonte de dados”, como diz Lakatos (2003. p. 121).

3.4 Participantes da pesquisa, instrumento de coleta de dados e interpretação do conteúdo

O Colégio possui sua unidade de ensino desde Educação Infantil até ao Ensino Médio e conta com aproximadamente 200 professores e funcionários. O Colégio preza por uma educação de qualidade íntegra, onde o trabalho das Irmãs oferece um ambiente escolar agradável, com histórias de vida que se misturam e conhecimentos estão em permanente harmonização.

As participantes da pesquisa foram seis professoras de alfabetização deste colégio privado, cujas trajetórias se confundem com a da instituição, pois quatro das entrevistadas foram estudantes da instituição. Estas possuem experiência e conhecem o colégio de longo tempo. Essas professoras também foram selecionadas por maior proximidade com a mestranda e excelente trabalho que desenvolvem há tantos anos. Segundo Paulo Freire, “Não há docência sem discência”, ou seja, a educação e os conhecimentos são uma construção feita por ambos, educador e educando.

Para a construção docente, Freire ressalta a importância da reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e metodológicas na formação permanente dos professores. É preciso pensar criticamente no hoje e ontem para melhorar e transformar adequadamente com a realidade dos educandos que frequentam a escola.

O roteiro de entrevistas foi organizado com 10 perguntas, conforme Apêndice 1. Esse instrumento objetivou coletar narrativas sobre os métodos de alfabetização, letramento e da consciência fonológica. Assim, as memórias sociais das narrativas passam a ser as informações privilegiadas para a compreensão das suas metodologias de aulas, o ano de atuação, tempo de prática, bem como utilização de atividades e jogos sobre a consciência fonológica.

Prodanov e Freitas (2013, p. 106) consideram que essa “[...] técnica de levantamento de dados primários é de grande importância à descrição verbal de informantes”. É importante lembrar que o que diferencia basicamente a entrevista do questionário é que a primeira é sempre realizada face a face (entrevistador mais entrevistado) e o segundo, necessariamente, tem como pré-requisito a elaboração de um impresso próprio com questões a serem formuladas na mesma sequência para todos os informantes (PRODANOV; FREITAS, 2013).

As entrevistas ocorreram entre os meses de Março e Abril de 2020, sendo três de modo presencial e três entrevistas de modo *online,* com as respostas gravadas e anotadas em um bloco de registros. As entrevistas de modo online ocorreram pelo

aplicativo *Meet* com modo gravação. O Quadro 4 tem a caracterização da amostra, e o registro das entrevistas *online* aconteceram no momento de distanciamento com suspensão das aulas diante da Pandemia por causa da Covid-19, não sendo possível realizá-las de forma presencial. As aulas do Colégio foram suspensas no dia 18 de março.

As professoras entrevistadas trabalham com o processo de alfabetização e se respaldam em aporte teóricos condizentes, concordando com a importância da consciência fonológica ao processo de alfabetização.

Quadro 4 – Professoras que participaram das entrevistas

Identificação	Idade	Turma de atuação	Formação	Tempo como professora alfabetizadora
A	31 anos	Pré-escola	Pedagogia	5 anos
B	25 anos	1º ano	Artes Visuais	7 anos
C	30 anos	Pré-escola	Pedagogia	5 anos
D	31 anos	2º ano	Pedagogia	4 anos
E	29 anos	1º ano	Pedagogia	11 anos
F	50 anos	2º ano	Pedagogia	15 anos

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

O nome das professoras entrevistadas foi omitido para preservar sua identidade, e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi elaborado conforme parâmetros da Unilasalle, no Apêndice B, seguindo o padrão de letras para a identificação das professoras alfabetizadoras entrevistadas. Conforme Marconi e Lakatos (1990, p. 118), a técnica de análise de conteúdo “[...] abrange três fases: estabelecer uma unidade de análise, determinar as categorias e selecionar o material para a análise”. As categorias previamente selecionadas foram organizadas conforme o quadro 5 para reiterar o leitor a importância e o desenvolvimento destas categorias e subcategorias para o desenvolvimento deste estudo.

Quadro 5 – Categorias e subcategorias

Categorias	Subcategorias
Memória Social	Narrativas de vida e histórias, socialização.
Alfabetização e letramento	Métodos e técnicas

Consciência Fonológica	Questões relacionadas à escola e crianças

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Os depoimentos das professoras alfabetizadoras baseados nas narrativas das memórias sociais passam a ser evidenciados como categorias na seção seguinte

4 ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo vai descrever os objetivos anteriormente citados nesta pesquisa, através e após a coleta de narrativas das memórias sociais de um grupo amostral de professoras alfabetizadoras e de suas metodologias de alfabetização e letramento com elementos e estratégias que envolveram a consciência fonológica. As narrativas de depoimentos das participantes também pretendem responder ao problema de pesquisa formulado inicialmente: “Como as evidências de narrativas metodológicas de alfabetização e letramento, sob o viés do campo da memória social, se constituíram num grupo de professoras alfabetizadoras de uma escola privada?”. Assim foi necessário categorizar as palavras-chave como uma ferramenta de registro e de avaliação para a compreensão, evidenciação a representação.

Cumpre informar que a amostra foi efetuada a partir de uma escolha intencional e por conveniência, e as descobertas no processo de pesquisa colaboram para a construção do produto em formato de revista de material didático de atividades. Assim, neste contexto de análise, retomar as categorias, já apresentadas na metodologia, de acordo com os princípios de Bardin (2010) colaborou com a compreensão do estudo.

Ressalta-se que foram realizadas 06 entrevistas, e os conteúdos revelaram evidências e subsídios para responder à indagação da pesquisa, aflorando riqueza de conteúdo por serem testemunhas da memória de um grupo social.

4.1 Categoria memória social

Nessa premissa, na medida em que a memória remete ao processo de caráter social de um grupo, vale lembrar que cada indivíduo carrega em si lembranças e interage na sociedade. Conforme Halbwachs (2006), os quadros sociais de memória são constituídos pelas lembranças, que atuam sobre os indivíduos em diferentes

circunstâncias e isso amplia a ideia de uma memória social e de uma consciência coletiva. Perguntou-se às docentes como foram alfabetizadas e se recordavam a metodologia utilizada. As respostas obtidas estão apresentadas no Quadro 6.

Quadro 6 – Respostas das participantes sobre a Memória Social

Entrevistada A	"[...] *lembro que me alfabetizei na 1ª série, mas a metodologia utilizada pela professora não me recordo com total certeza, mas acredito que foi um método tradicional, juntando as sílabas* [...]".
Entrevistada B	"[...] *recordo que fui alfabetizada com uma metodologia tradicional, com memorização das famílias silábicas, para depois formar as palavras* [...]".
Entrevistada C	"[...] *o meu processo de alfabetização aconteceu com modo tradicional com repetição de exercícios de memorização, 1° as vogais, 2°as sílabas, 3°as palavras e frases, e o uso de cartilhas (DA-DE-DI-DO-DU)* [...]".
Entrevistada D	"[...] *fui alfabetizada de modo tradicional por meio da construção de sílabas, uso de cartilhas...* [...]".
Entrevistada E	"[...] *lembro que me alfabetizei com exercícios de memorização e uso das cartilhas: be-a-ba* [...]".
Entrevistada A	"[...] *lembro que me alfabetizei na 1ª série, mas a metodologia utilizada pela professora não me recordo com total certeza, mas acredito que foi um método tradicional, juntando as sílabas* [...]".

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Constatou-se nas respostas que os fragmentos memoriais tratam da infância. Candau (2011, p. 16) afirmou que "[...] a memória, ao mesmo tempo em que nos modela, é, por nós, modelada". Para o autor, isso resume perfeitamente a dialética da memória e da identidade, que se conjugam, se nutrem mutuamente, se apoiam uma na outra para produzir uma trajetória de vida, uma história, uma narrativa. Halbwachs (2006) reafirmou que a memória social é quaisquer que sejam as lembranças do passado que possamos ter – por mais que pareçam resultados de sentimentos, pensamentos e experiências, exclusivamente pessoais —, elas só podem existir a partir dos quadros sociais da memória.

Ainda notou-se, nessa amostra, uma repetição das depoentes sobre o uso das cartilhas no processo de alfabetização e das famílias silábicas, o que indica que, desde os anos 70, era o modelo oficial do país e que trouxe problemas semelhantes para uma geração Y e X, inclusive para elas, que consideraram um modelo tradicional, conforme falas das entrevistadas A, B, C, D, E e F.

A alfabetização, naquele momento, conforme essas docentes, continha memorizações e disciplinas rígidas, tradicionais e repetitivas, caracterizando, mesmo com as mudanças ao longo dos anos, uma alfabetização tradicional. Por muito tempo perdurou a alfabetização através dos reconhecimentos das letras, do juntar sílabas e formar palavras. Nessa época, se aprendia através da repetição de sons e era comum o uso das cartilhas nas escolas. As cartilhas eram livros com leituras restritas, que partiam de palavras-chave, principalmente substantivos e priorizavam o método sintético. Com o uso das cartilhas, as crianças se alfabetizavam a partir de palavras soltas, descontextualizadas. Além disso, no auge desse método, coincidiu com a predominância da tendência tradicional que considerava a criança como uma tábua rasa e o professor como o dono do saber. Assim, o aluno deveria aprender somente o que era ensinado pelo professor e a cartilha era a ferramenta de aprendizagem. Soares (2003) considerou que alfabetização é a aprendizagem da técnica, domínio da escrita, da leitura e da relação que existe entre grafemas e fonemas, assim como dos diferentes instrumentos de escrita. Ou seja, é um processo que vai muito além de decodificação de letras e sílabas. Muitos avanços ocorreram a iniciar pelo fato de que, como relata Soares (2003), à época da cartilha havia método sem teoria. Hoje temos a teoria sem método específico, cabendo a cada educador utilizar as melhores estratégias em suas salas de aula.

Lembrar-se do método Paulo Freire, que, desde o início dos anos 60, criticava essa modalidade e que planejou, na sua idealização, as primeiras iniciativas de uma educação popular projetada para as classes excluídas e oprimidas, é também refletir que essas iniciativas não foram utilizadas no país, nem foram comentadas pelas depoentes.

Essa amostra revelou que, naquela época, utilizavam-se as cartilhas, modelo ainda hoje utilizado, mas visto como um entrave, por não satisfazerem e incumbirem o real papel da alfabetização das crianças e, principalmente, no letramento. Ficou evidenciado nas narrativas das professoras que a alfabetização é um processo complexo, com problemas que ultrapassam o tempo. Contudo, notou-se que a

metodologia da alfabetização, apesar dos anos, continua a ser um desafio ao professor, que se incumbe da nobre tarefa de ensinar.

Aqui se solidificou que a Memória Social, Alfabetização e a Consciência Fonológica se interrelacionam, baseadas nas falas das depoentes da amostra. Evidenciou-se que as metodologias com que elas foram alfabetizadas indicavam um tempo e espaço, que o indivíduo se recorda com mais facilidade, principalmente dos fatos que viveu em grupos. Essas lembranças duram o tempo em que esse grupo existir socialmente ou na memória presente dos integrantes, conforme Halbwachs (2006). Por que não trazes as falas das docentes para reforçar a ideia?

Além disso, Halbwachs (2006) ofereceu bases para destacar que o indivíduo carrega em si a lembrança e está sempre interagindo na sociedade. Ou seja, as professoras ao lembrarem-se das metodologias utilizadas em seu processo de alfabetização, recordaram uma época, um espaço, colegas, rememorando este tempo que viveram. Também é uma questão de pertencimento, de uma história e socialização.

Assim, é possível afirmar que uma das descobertas dessa categoria é que as narrativas das professoras entrevistadas, conforme Halbwachs (2006), não estão isoladas e fechadas em si, pois evocam o passado no presente. A pessoa precisa recorrer às lembranças de outras, como pontos de referência determinados na sociedade. Assim sendo, comprova-se que a memória é dinâmica e, ao ser evocada no presente, remete ao passado, mas sempre tendo em vista o futuro. Logo, a próxima categoria analítica indica mais fatos memoriais.

Poderias ter usado mais as falas das professoras...

4.2 Categoria alfabetização e letramento

Para compreender e analisar as narrativas de memórias sobre os métodos de alfabetização existentes, é preciso definir o que é o ato de “alfabetizar”. Alfabetizar está relacionado à habilidade da criança de reconhecer as letras do alfabeto (grafemas) e seus sons (fonemas). Constatou-se nas respostas que, conforme Soares (2003), a alfabetização desenvolve-se no contexto por meio de práticas sociais de leitura e escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só

se desenvolve no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

Os professores têm papel importante na vida dos seus alunos. Os alfabetizadores trazem lindas lembranças das memórias, dos métodos de alfabetização utilizados. Essas memórias foram analisadas por acreditar que elas influenciam diretamente na atuação do professor alfabetizador. Assim, foi questionado às professoras entrevistadas, sobre quantos anos atuam como professoras alfabetizadoras, se utilizaram a mesma metodologia, desde quando iniciaram este trabalho e quais as dificuldades encontradas ao processo de alfabetização. As respostas encontram-se no Quadro 8.

Quadro 8 – Respostas da categoria de alfabetização e letramento

Entrevistada A	"[...] *atuo como professora alfabetizadora há 5 anos*". "[...] *tenho utilizado constantemente a consciência fonológica, método das boquinhas. O processo de alfabetização é um trabalho contínuo e que inicia na educação infantil. Muitas pessoas e professores ainda não conhecem a importância consciência fonológica e não utilizam ela na educação infantil com os jogos de linguagem... E o que ocorre é que quando a criança chega no 1º ano precisa ser bem explorado o início destes aspectos linguísticos, como desenvolver a escuta, atividades e brincadeiras envolvendo sílabas e rimas... Tenho me informado sobre o processo de alfabetização através de livros, cursos, trocas entre colegas* [...]".
Entrevistada B	"[...] *sou professora de alfabetização fazem 7 anos. Nunca utilizei apenas um método, acredito que minha prática é construída a cada dia baseada em teóricos da educação bem como, com minhas próprias conclusões e estudos. Também analiso que certos métodos se aplicam a determinados alunos porém*

	não possuem o mesmo sucesso aplicados a outros alunos e por vezes, nós professores, precisamos criar nossas 'próprias' metodologias para melhor atender nosso grupo de alunos. Sabendo que essa pesquisa provavelmente precise identificar 'termos' e 'conceitos' citarei os métodos que mais embasam-me: Ecléticos, Construtivismo, Fonêmico e Montessori. A maior dificuldade encontrada ao processo de alfabetização é a quantidade elevada de alunos em sala de aula, muitas vezes não podendo dar atenção individual necessária. Além de alfabetizar (que, por si só, já exige muito) o 1º ano possui uma grade de conteúdos muito extensa para dar conta. Tenho me atualizado e me aperfeiçoado com livros, revistas e internet. Além disso, tenho participado de cursos e palestras sobre o processo de alfabetização [...]"
Entrevistada C	"[...] *fazem 5 anos que sou professora de alfabetização. Utilizo o método construtivista, onde trabalho com o conhecimento que a criança traz para a escola, ou seja, sua bagagem e repertório cultural. Também tenho aplicado e desenvolvido as estratégias da consciência fonológica no meu dia a dia em sala de aula, visto ser de suma importância trabalhar essa habilidade. A maior dificuldade encontrada em sala de aula é a heterogeneidade de conhecimentos e saberes adquiridos pelos alunos. Ter um planejamento que contemple a todos, penso que seja o maior desafio do professor. Tenho me aperfeiçoado pela internet, cursos, e leituras físicas* [...]".

Entrevistada D	"[...] *há 4 anos atuo como professora alfabetizadora. O método que utilizo é construtivista e da consciência fonológica. Para o processo de alfabetização a consciência fonológica é essencial, inclusive o meu TCC é relacionado com este tema. A maior dificuldade encontrada é quando a família não colabora e/ou não é parceira da escola. O processo de alfabetização é muito importante, e muitas vezes as famílias não colaboram e não contribuem com este processo. Tenho me informado sobre alfabetização com o uso da internet, leitura de livros, vídeos e participação em cursos* [...]".
Entrevistada E	"[...] *sou professora alfabetizadora há 11 anos, e por isso, não utilizo a mesma metodologia. Utilizo o método fônico e abordagens trazidas pela Emília Ferreiro sobre os níveis da escrita. A maior dificuldade do processo de alfabetização é a falta de estímulos por parte dos pais, pois as famílias poderiam contribuir e desenvolver estratégias de consciência fonológica, mas não se aperfeiçoam e não colaboram com atividades ricas e encantadoras ao processo de alfabetização. Muitas famílias querem que o filho leia, mas não propiciam situações adequadas. Tenho lido livros, artigos e vídeos com entrevistas com pesquisadores sobre o tema da alfabetização* [...]".
Entrevistada F	"[...] *já faz 15 anos que trabalho como professora do processo de alfabetização. Com certeza que não utilizo a mesma metodologia, utilizo mais de uma metodologia e acredito que o processo de alfabetização, deve-se iniciar na pré-escola a partir dos sons, ou seja, da consciência*

	fonológica. A maior dificuldade encontrada nestes anos que trabalho como alfabetizadora, são questões referentes à ortografia, troca de letras, não reconhecimento dos sons das letras. Aprendi muito sobre alfabetização com os livros da Emília Ferreiro e Magda Soares [...]".

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Constatou-se nas respostas que, apesar de as entrevistadas recordarem que se alfabetizaram com métodos tradicionais, não utilizam métodos tradicionalistas e sempre aperfeiçoam suas práticas metodológicas de alfabetização. Inclusive comentaram que não utilizaram a mesma prática desde que iniciaram este trabalho.

Conforme Soares (2016, p. 173), "[...] para aprender a ler e a escrever é necessário que a criança tome consciência das relações entre os sons da fala e a sua representação gráfica". Ou seja, a oralidade e a escrita se relacionam, e esse trabalho com a consciência fonológica se faz de extrema importância para o processo de alfabetização. As habilidades de consciência fonológica contribuem para compreendermos as relações que se estabelecem entre a língua, principalmente, em relação a sua escrita. Assim, conforme as falas das entrevistadas A, B, C, D, E e F, ficou evidente que trabalham e desenvolvem a consciência fonológica com seus alunos em processo de alfabetização.

A professora D, inclusive, trouxe um relato de que sua pesquisa de conclusão de curso (TCC) foi relacionada a estratégias da consciência fonológica. Então, se aprimorou nesta metodologia para iniciar o processo de alfabetização das crianças e sempre estudou e aprofundou seus conhecimentos sobre o tema. Atualmente, acredita que a consciência fonológica é essencial para o processo de alfabetização, para propiciar a manipulação das unidades linguísticas, trabalhar desde a educação infantil, a fim de que se crie um método contínuo de alfabetização, para proporcionar situações de aprendizagem, onde a consciência fonológica seja utilizada em rimas, aliterações, sílabas, palavras e fonemas. A consciência fonológica é um processo em que a criança compreende que a escrita representa os sons da fala, ou seja, que a escrita e a fala se relacionam, contribuindo para a apropriação do alfabeto.

Assim, retomando a teoria de Soares (2016), a oralidade e a escrita se relacionam, e esse trabalho com a consciência fonológica se faz de extrema

importância para o processo de alfabetização. As habilidades da consciência fonológica contribuem para compreendermos as relações que se estabelecem entre a língua, principalmente em relação a sua escrita. Sobre a aprendizagem da escrita, Soares (2003) explicou que se refere apenas a uma das diversas habilidades a serem desenvolvidas nas crianças, pois o alfabetizar envolve outros fatores, como, por exemplo, a leitura, a produção textual, a inserção na cultura escrita e a linguagem oral. É um processo complexo com nítidas implicações sociais e políticas. A alfabetização deve formar bons leitores e produtores de textos, que dominem adequadamente os conhecimentos do sistema alfabético e ortográfico da língua escrita. Assim, é fundamental estruturar a prática pedagógica contemplando, ao mesmo tempo, o uso efetivo da leitura e produção de textos e a abordagem sociocultural do uso da escrita.

Constatou-se, conforme Ferreiro (2011), que, tanto os professores quanto os pais, devem inserir e propiciar o contato das crianças com práticas de leitura e escrita, para que tenham o melhor desenvolvimento no processo de alfabetização. Uma frase da entrevistada B trouxe relato sobre a sua metodologia utilizada, informando que analisa e reflete que "[...] *certos métodos aplicados em determinados alunos,* [...] *não possuem o mesmo sucesso quando aplicados a outros* [...] *e que, por vezes, o professor precisa criar as suas 'próprias' metodologias para melhor atender o grupo de alunos*". Levando em consideração as narrativas das professoras F e C, é possível dizer que acreditam fortemente na importância das estratégias da consciência fonológica para o processo de alfabetização. Também fizeram menção a outros métodos, como Ecléticos, Construtivismo, Montessori e Método Fônico.

Assim, levando em consideração as narrativas das entrevistadas, constatou-se que os estudos de Morais (2019) confirmam que o propósito é alfabetizar letrando. É importante que a escola permita que as crianças encontrem-se nas práticas da consciência fonológica e que entrem em contato com leitura e produção de gêneros textuais diversificados. É necessário, como já foi dito, que as metodologias de alfabetização vinculem as práticas de letramento ao ensino da notação alfabética.

As professoras C, D e E, em suas narrativas, expuseram que sentem dificuldades como a falta de estímulos das famílias, e a quantidade elevada de alunos na sala de aula, não sendo possível dar a devida atenção para todos. As professoras A, B e F relataram a heterogeneidade de conhecimentos dos alunos, bem como a necessidade de promover estímulos, envolvendo a consciência fonológica, questões referentes à ortografia. Para Brandão e Leal (2010), as crianças do 1° ano são

expostas às atividades metalinguísticas (músicas, poemas e letra-som) e apresentam um melhor desempenho da consciência fonológica e melhor desempenho na leitura e ortografia. Portanto, as crianças necessitam do estímulo e do suporte para poderem alcançar resultados promissores no desenvolvimento das habilidades, como a leitura e a escrita.

Analisar os métodos de alfabetização a partir da memória das professoras com experiências nas escolas e fazer uso das informações extraídas de momentos da educação podem subsidiar práticas de alfabetização vistas ainda hoje nas escolas.

4.3 Categoria Consciência Fonológica

Nessa premissa, na medida em que a consciência fonológica remete ao processo de alfabetização, relaciona-se com a memória social, visto que as professoras entrevistadas trazem em suas narrativas as memórias de seu processo, das metodologias e vivências de alfabetização. A consciência fonológica, segundo Freitas (2004), desenvolve-se gradualmente e a partir de habilidades, que já existem antes do início da aquisição da escrita e são aprimoradas, contribuindo para o surgimento de "novas" metafonológicas. Ela parte de um nível implícito para um nível explícito, onde as análises dos sons da fala se relacionam com as descobertas entre fonemas e grafemas.

Foi questionado para as entrevistadas se elas conhecem o significado de consciência fonológica, o que elas consideram essencial no processo de alfabetização e se acreditam que o trabalho com as habilidades da consciência fonológica pode contribuir para o processo de alfabetização. As respostas estão apresentadas no Quadro 9.

Quadro 9 – Resposta da categoria de consciência fonológica

Entrevistada A	"[...] *sim, a consciência fonológica é um processo pelo qual a criança precisa passar para compreender fonemas/grafemas assim compreendendo que a escrita representa os sons da fala. Quando a criança passa por todas as etapas dos jogos de linguagens defendidos pela consciência*

	fonológica, o processo de alfabetização se tornar fácil e prazeroso... ***Presencio na minha sala de aula que as brincadeiras envolvendo os jogos de linguagem, consciência fonológica, contribuem ao processo de alfabetização, e além disso, a criança aprende brincando*** **[...]".**
Entrevistada B	"[...] *consciência fonológica é a decodificação de palavras em suas unidades menores. É a capacidade de manipulação dos sons da nossa língua. Acredito ser fundamental desenvolver e trabalhar as estratégias da consciência fonológica para o processo de alfabetização. É muito importante oportunizar um ambiente alfabetizador; estimulação constante: escola e família;* ***Jogos, brincadeiras, ludicidade;*** *Alfabetização vinculada ao letramento; Leitura e escrita; Consciência fonológica; Estes fatores são essenciais!* [...]".
Entrevistada C	"[...] *A consciência fonológica é uma habilidade, uma prática necessária ao processo de alfabetização… a consciência fonológica vem para somar no dia a dia da sala de aula. Considero a consciência fonológica essencial que o processo e desenvolvimento da alfabetização* [...]".
Entrevistada D	"[...] *Sim, a consciência fonológica é habilidade ouvir os sons que formam as palavras. Ela é de extrema importância ao processo de alfabetização. Considero a sondagem (o que a turma/os alunos já sabem) importante. O planejamento do professor deve estar embasados em teóricos, para intervir e oferecer o melhor para que assim os alunos se alfabetizam…* ***as atividades de leitura e escrita devem ser ofertadas por meio de jogos e brincadeiras, são fundamentais também. As crianças adoram as brincadeiras que envolvem a consciência fonológica*** **[...]".**
Entrevistada E	"[...] *Em minha opinião, a consciência fonológica é o método mais eficaz para alfabetizar. O aluno precisa ter acesso a diversos materiais leitores, jogos de*

	consciência fonológica, entre outros... [...]".
Entrevistada F	"[...] *ouvi falar da consciência fonológica na pós-graduação, e depois disso, comecei a me informar mais, com cursos, leituras. Acredito e muito na eficácia desta metodologia e tenho utilizado ela frequentemente na minha sala de aula. Além disso, o vínculo afetivo e a parceria entre escola e família é muito importante para a alfabetização* [...]".

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Constatou-se, nas respostas, que os fragmentos de consciência fonológica evidenciados nas narrativas das professoras entrevistadas mostram que reconhecem e sabem da importância da consciência fonológica, que é a habilidade de refletir sobre os sons da fala. A narrativa da professora E destacou que a consciência fonológica é um processo pelo qual a criança precisa passar para compreender fonemas/grafemas, assim compreendendo que a escrita representa os sons da fala. Quando a criança passa por todas as etapas dos jogos de linguagens defendidos pela consciência fonológica, o processo de alfabetização se torna fácil e prazeroso.

Portanto, quando a criança entra em contato com jogos e atividades de consciência fonológica, o processo de alfabetização se torna muito mais atrativo. É necessário que o professor torne esse processo uma prática agradável e não maçante. Conforme Freitas (2004), é em variadas atividades e brincadeiras, com o objetivo de proporcionar às crianças um eficaz aprendizado do princípio alfabético, desenvolvendo futuramente habilidades mais complexas, conduzindo os alunos à leitura e à escrita efetiva. A criança capaz de refletir sobre os sons da fala terá mais facilidade de associar os sons às letras, consequentemente desenvolvendo a alfabetização com mais facilidade.

Analisando as narrativas das professoras entrevistadas, ficaram evidenciadas as estratégias da consciência fonológica para a alfabetização. Uma das entrevistadas, a professora D, também descreveu que a sondagem num primeiro momento é muito importante (o que a turma/os alunos já sabem). Em seguida, destaca o planejamento do professor para intervir e oferecer o melhor, para que os alunos se alfabetizem, dando ênfase na consciência fonológica. Proporcionar situações de leitura e escrita, por meio de jogos e brincadeiras de consciência fonológica, é fundamental.

As professoras também contribuíram e relataram a importância de proporcionar situações envolvendo as habilidades da consciência fonológica, visto que o processo de alfabetização se torna mais eficaz. As professoras citaram o que consideram ao processo de alfabetização essencial: alfabetização vinculada ao letramento, jogos/brincadeiras envolvendo a consciência fonológica e estabelecimento dos vínculos afetivos na construção de aprendizagem.

Pois então, percebe-se que as três categorias analisadas anteriormente, apresentam suas conexões e relações, visto que estão interligadas. Conforme Capovilla e Capovilla (2004), a consciência fonológica é uma habilidade de manipular a estrutura sonora das palavras desde a substituição de um determinado som até a segmentação deste em unidades menores. Assim, pode-se perceber que as professoras possuem conhecimento teórico e prático sobre a consciência fonológica.

As evidências encontradas deixaram claro que nessa amostra as professoras acreditam e sabem que a consciência fonológica é essencial, fundamental e necessária para o processo e desenvolvimento da alfabetização. A professora entrevistada E disse que “[...] a consciência fonológica é o método mais eficaz para alfabetizar, além disso, [...] possuem resultados profícuos no processo de alfabetização”. Este processo de alfabetização e letramento deve ser possibilitado desde a pré-escola com brincadeiras e jogos que estimulam a consciência fonológica e contribuem para a alfabetização e letramento. Isso reforça o fato de que as crianças pré-escolares precisam ser ensinadas a perceber que as letras representam sons. Além disso, as crianças de 4 a 6 anos desenvolvem as estratégias da consciência fonológica, como brincadeiras de rimas, aliterações e sílabas.

A partir dos registros das falas das professoras, fica evidente que as brincadeiras e jogos contribuem ao processo de alfabetização e letramento, visto que vivenciam essas práticas e estratégias em sala de aula. A professora entrevistada A assim diz: “[...] *presencio na minha sala de aula que as brincadeiras envolvendo os jogos de linguagem, consciência fonológica, contribuem ao processo de alfabetização, e, além disso, a criança aprende brincando*”.

Portanto, a Memória Social, Alfabetização e Letramento e Consciência Fonológica são categorias que devem ser analisadas conjuntamente, visto que se interligam e comprovam a eficácia desta pesquisa. As categorias solidificam e se desenvolvem juntas, pois analisar e refletir sobre as narrativas de vida e história, os

métodos e técnicas utilizadas e questões relacionadas à escola e à criança tornaram produtiva essa análise de conteúdo.

Assim, constata-se que a memória social se liga às práticas na área da linguagem, através das narrativas dos processos de alfabetização, das metodologias e dos indicadores. Através da memória foi possível perceber e analisar os conflitos e práticas na área da linguagem, ou seja, no processo de alfabetização e letramento, automaticamente, recordando a consciência fonológica, que se conecta ao processo da alfabetização e letramento e da memória social.

A pesquisa oportunizou as seguintes descobertas:

- Nas memórias sociais ficou evidenciado um *"imprint"* marcado na pessoa, ou seja, suas recordações são sempre relembradas. A metodologia tradicional comentada representou para as alfabetizadas uma metamemória;
- Na categoria alfabetização e letramento constatou-se que elas seguem a mesma lógica, um trabalho plausível e respaldado em teóricos, bem como fazem uso de situações lúdicas e atrativas;
- E, no aspecto da consciência fonológica, confirmou-se que, mesmo estando cientes da importância da consciência fonológica, estas professoras estão buscando referências e aprendendo quais as melhores metodologias ao processo de alfabetização.

Por fim, evidencia-se, através das narrativas memoriais metodológicas de alfabetização e letramento, sob o viés das memórias sociais das professoras alfabetizadoras, a necessidade de compreender a importância da inserção da consciência fonológica durante o processo, como Magda Soares nos recomenda: "alfabetizar letrando".

5 PRODUTO: DESCRIÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO DE ALFABETIZAÇÃO

O produto de dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Memória Social e Bens Culturais é um Material Didático de Alfabetização, que tem por objetivo maior colaborar com os professores e comunidades escolares com algumas ferramentas, exercícios e atividades para o processo de alfabetização e letramento, realizado através de uma revista, nas modalidades: *online* e impressa. O produto pretende ser divulgado em algumas escolas do Vale do Taquari e Secretarias de Educação e tem como intuito proliferar o acesso aos professores alfabetizadores, oportunizando um impacto social, bem como contemplar possibilidades de ampliação ao acesso.

Cumprindo com o objetivo de criar uma revista educacional voltada para o cunho da alfabetização e letramento, evidenciando algumas metodologias e memórias das professoras alfabetizadoras, buscou-se com esse material didático atender tanto ao público de professores como de forma parcial as crianças. Nesse sentido, os professores podem fazer uso mostrando aos que estão sendo alfabetizados com o avatar “Profe Fabi”. O avatar foi desenvolvido para deixar o produto mais interativo e fez uso da imagem da pesquisadora em formato de desenho, que irá apresentar as páginas, as atividades, sugestões e explicações da revista. O avatar Profe Fabi foi criado no aplicativo BitMoji, passando por uma pequena enquete, no sentido de aprimorar seu modelo. As figuras 1 e 2 apresentam a imagem final da Profe Fabi.

Figura 1 – Avatar prof. Fabi

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Figura 2 – Avatar prof. Fabi

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Após o desenvolvimento da personagem foi planejado o roteiro para o material didático. Este será encontrado de modo online e futuramente pode ser impresso, para uso nas bibliotecas com o intuito de favorecer as práticas pedagógicas como

estratégias metodológicas, junto aos professores de alfabetização. Também será disponibilizado nos dois formatos para a biblioteca da Universidade La Salle.

Esta revista conta com um total de 20 páginas, com frente e verso com exercícios, jogos, sugestões de livros, desenho para colorir e um espaço destinado para o depoimento das professoras que foram entrevistadas. O material didático foi desenvolvido em formato A4 na vertical. A capa tem uma arte desenvolvida por um designer englobando as categorias pesquisadas no relatório que são Memória Social, Alfabetização e Letramento, e Consciência Fonológica. A capa tem o intuito de estimular os professores e as crianças, visto que apresenta três desenhos com rimas como: balão, coração e avião. Além disso, também destaca algumas letras do alfabeto. Seu título é “Alfabetizando com amor”, título elaborado pela mestranda, pois acredita-se que o processo alfabetização envolve amor, paciência, sabedoria e muita dedicação. O roteiro está apresentado no quadro 9.

Quadro 10 – Roteiro do material didático

Roteiro do material didático	
CAPA	Arte envolvendo Consciência Fonológica, alfabetização e memória social. Material Didático de Alfabetização Título: “Alfabetizando com amor.”
Ficha Catalográfica	Contra capa
Agradecimentos	Página 3
Sumário	Página 4
Introdução com AVATAR desejando Boas-vindas	Página 5
Box com fala das docentes sobre as categorias evidenciando a Memória Social	Páginas 6 e 7
Coletânea de Exercícios: ● Sete atividades xerocadas envolvendo letras, nome próprio, parlendas, rimas, sílabas e poesia; ● Três jogos confeccionados pela pesquisadora envolvendo consciência de palavras, rimas e sílabas; ● Um desenho para colorir do Avatar Profe Fabi.	Páginas 8 até a página 18

Sugestões de livros teóricos e infantis para leituras ao processo de alfabetização.	Página 19.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Na descrição do roteiro, a revista produzida (na íntegra no Apêndice C) contou com entrevistas e depoimentos sobre a memória social, metodologias das professoras alfabetizadoras e algumas práticas metodológicas, além dos demais exercícios e jogos. Conforme comentado anteriormente, serve como suporte para o desenvolvimento e despertar do interesse para as habilidades/metodologias e aperfeiçoamento de professores, pesquisadores e comunidade escolar. Assim os clientes potenciais deste produto são profissionais da área da educação, no sentido de contribuir para a reflexão e planejamento no processo de alfabetização. A meta de abrangência deste produto é disponibilizar em 100% para os interessados e secretarias de educação dos municípios do Vale do Taquari.

A oportunidade de apresentar a trajetória das professoras no âmbito da didática e a suas reflexões memoriais sobre as práticas docentes oportuniza a todos um pensar criticamente a um agir dessa forma.

Esse produto tem suas limitações, contudo é um ensaio para futuras produções, nas quais novas metodologias possam ser testadas e aprovadas no sentido de contribuir com experiências já aplicadas no processo de educação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde as primeiras páginas, procurei exemplificar ao leitor a minha paixão pela educação, mais especificamente pelo processo de alfabetização e letramento. E pude comprovar e afirmar o quanto a memória social está relacionada com este processo. A sensação de estar concluindo esta narrativa me provoca a mais estudos, desafios e inquietações. Sempre chega a hora de concluir um trabalho, porém o desejo de aprender e de continuar pesquisando sobre esta temática me instiga fortemente.

Este capítulo final retoma algumas questões e discursos de tudo o que foi abordado e pesquisado até então.

A alfabetização é uma fase primordial na vida da criança, sendo que possibilita sua entrada para o mundo da leitura e da escrita, criando-se, assim, uma cultura da infância, permeada de novas explorações, experiências e conquistas. Assim, o processo de alfabetização e letramento deve ser respaldado em situações, jogos e habilidades da consciência fonológica desde as crianças pré-escolares e de alfabetização. Na medida em que os professores compreenderem a importância do trabalho da consciência fonológica, a partir da pré-escola, teremos um resultado mais profícuo no processo de alfabetização nos anos iniciais e por toda a trajetória escolar.

Ao trabalhar com consciência fonológica, devemos propiciar a manipulação das unidades linguísticas, trabalhando desde a educação infantil, a fim de que se crie um método contínuo de alfabetização para proporcionar situações de aprendizagem com consciência fonológica, como rimas, aliterações, sílabas, palavras e fonemas. A

consciência fonológica é um processo em que a criança começa a compreender que a escrita representa os sons da fala, ou seja, que a escrita e a fala se relacionam, contribuindo para a apropriação da escrita alfabética.

Com meus estudos e pesquisas na área da linguagem, mais especificamente, da consciência fonológica, tenho percebido que esse é um tema que ainda precisa ser muito estudado e analisado, especialmente junto aos estudos voltados para crianças pré-escolares e para professores de educação infantil. Pois, conforme Brandão e Leal (2010), é de grande valia o desenvolvimento da consciência fonológica nos anos finais da Educação Infantil. Primeiramente, porque as crianças gostam de brincar com as palavras e se envolvem facilmente em tarefas lúdicas, exploram rimas e aliterações. Além disso, as cantigas, parlendas, sílabas e rimas são muito importantes para o aprendizado da escrita alfabética, tornando o desenvolvimento das habilidades da consciência fonológica uma aprendizagem lúdica e divertida.

Os professores têm papel importante na vida dos seus alunos, e os alfabetizadores trazem memórias dos métodos de alfabetização utilizados com seus alunos. Essas memórias foram estudadas neste trabalho de mestrado por acreditar que elas influenciam diretamente na atuação do professor alfabetizador.

Assim, considerou-se como problema de pesquisa a forma como narrativas de metodologias de alfabetização e letramento, sob o viés do campo da memória social, se constituíram em um grupo de professoras alfabetizadoras de uma escola privada. Foi possível analisar as evidências de narrativas metodológicas de alfabetização e letramento, a partir da perspectivas das memórias sociais de um grupo de professoras alfabetizadoras de uma escola privada. Além disso, ficou comprovada a importância da inserção da consciência fonológica no processo de ensino da alfabetização, letramento e memória social.

Nas narrativas das professoras entrevistadas, ficou evidenciado que, para que as crianças se desenvolvam em sua totalidade na área da linguagem, é de suma importância o trabalho com as habilidades da consciência fonológica. Portanto, é possível afirmar que o tema vem ganhando destaque e, portanto, mereceu ser estudado e pesquisado.

Com as memórias sociais das entrevistadas, ficou evidenciado que as recordações de suas atividades como alfabetizadoras são sempre relembradas. A metodologia tradicional comentada pelas professoras alfabetizadoras, se constituiu em uma metamemória. E, além disso, no quesito alfabetização e letramento

constatou-se que elas seguem a mesma lógica, um trabalho plausível e respaldado em teóricos, bem como fazem uso de situações lúdicas. E em relação à consciência fonológica, confirmou-se que, mesmo estando cientes da importância da consciência fonológica, estas professoras estão buscando referências e aprendendo através da fonologia.

Portanto, o Material Didático “Alfabetizando com amor”, foi elaborado com o objetivo de contribuir e incentivar professores alfabetizadores, para a apropriação de seus conhecimentos e de novas situações de alfabetização. Com esse material didático, procurou-se atender tanto o público de professores como, de forma parcial, as crianças. Nesse sentido, os professores podem fazer uso do material na sua sala de aula, bem como as crianças também poderão adquirir o material para aperfeiçoamento da sua linguagem.

Comprovou-se que a Memória Social, Alfabetização e Letramento e Consciência Fonológica foram termos analisados conjuntamente, visto que se interligam e comprovam a eficácia desta pesquisa. As categorias solidificam e se desenvolvem juntas, pois analisar e refletir sobre as narrativas de vida e história, os métodos e técnicas utilizados e questões relacionadas à escola e à criança tornaram produtiva essa análise de conteúdo.

Esta análise comprovou, a partir de uma amostra de fala de professoras, que as brincadeiras e jogos contribuem para o processo de alfabetização e letramento, visto que essas práticas e estratégias promovem o desenvolvimento da criança nesta esfera.

Além disso, este estudo reitera o fato de que a memória social se desenvolve em um campo amplo, que atravessa diferentes áreas disciplinares, constituindo-se, com conceitos complexos que, embora sejam conexos, possuem as suas especificidades. A memória social remeteu ao processo de caráter social das memórias de um grupo de professoras alfabetizadoras. Ou seja, cada docente carrega em si lembranças e está sempre interagindo na sociedade. Isso o faz ampliar as memórias devido à convivência no ambiente coletivo que é a escola e, conforme Halbwachs (2006), os quadros sociais de memória são constituídos pelas lembranças que atuam sobre os indivíduos em diferentes circunstâncias. A memória é a fonte essencial de ligação social e diz respeito à pesquisa realizada nesta dissertação, sendo fonte de interação com as narrativas evocadas pelas professoras alfabetizadoras.

Esta pesquisa permite refletir que a teoria e a prática são indissociáveis, visto o ser docente ser um eterno aprendiz. Agradeço carinhosamente sua leitura! E desejo que todos os professores tornem a alfabetização um processo leve, prazeroso e feliz. Alfabetize com amor!

Por fim, evidencia-se, com essa pesquisa, através das narrativas memoriais das professoras alfabetizadoras, a necessidade de compreender a importância da inserção da consciência fonológica no processo de alfabetização e letramento.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec: 1995.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2010.

BERGSON, Henri. **Matéria e memória**: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BRANDÃO, Ana Carolina Perussi; LEAL, Telma Ferraz. Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa? *In*: BRANDÃO, Ana Carolina Perussi; ROSA, Ester Calland de Souza. (Orgs.), **Ler e escrever na educação infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC; SEF, 1998. Volume 3. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf. Acesso em: 26 ago. 2020.

CANDAU, Joël. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2011.

CAPOVILLA, Alessandra G. S.; CAPOVILLA, Fernando C. **Alfabetização**: método fônico. 3. ed. São Paulo: Memnon, 2004.

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra; CAPOVILLA, Fernando César. **Problemas de leitura e escrita**: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica. 5. ed. São Paulo: Memnon, 2007.

COSTA, Alessandra de Sá Mello da; SARAIVA, Luiz Alex Silva. Memória e formalização social do passado nas organizações. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 45, n. 6, p. 1761-1780, dez. 2011. Disponível em: http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/7058. Acesso em: 27 ago. 2020.

CRUZ, Rodrigo Díaz. Experiencias de la Identidad. **Revista Internacional de Filosofía Política**, México D. F., n. 2, p. 63-74, 1993. Disponível em: http://e-

spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:filopoli-1993-2-7AA3DF76-3C0B-D4CD-B983-711F75FF631E&dsID=experiencias_identidad.pdf. Acesso em: 27 ago. 2020.

FASES do desenho infantil. *In*: PEDAGOGIA ao pé da letra. [S. l.], c2010-2020. Disponível em: https://pedagogiaaopedaletra.com/fases-do-desenho-infantil/. Acesso em: 18 ago. 2020.

FAYOL, Michel. **Aquisição da escrita**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FERREIRA, Maria Manuela M. Criança tem voz própria. [Entrevista cedida a] Ricardo Jorge Costa. **A Página da Educação**, v. 11, n. 117, 2002. Disponível em: http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=2139. Acesso em: 22 ago. 2020.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1970.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. ***Psicogênese da língua escrita***. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

FREIRE, Paulo. [Frases]. *In*: PENSADOR. [*S. l.*], c2005-2020. Disponível em: https://www.pensador.com/frase/ODc0MjY5/. Acesso em: 21 jul. 2020.

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

FRONZA, Cátia de Azevedo. Ensino fundamental de 9 anos: o que fazem e o que dizem crianças e professoras sobre a leitura e a escrita? **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 48, n. 3, p. 334-342, jul./set. 2013. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/12567. Acesso em: 27 ago. 2020.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GULLAR, Ferreira. **Cultura popular posta em questão**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

KOCH, Ingedora Grunfeld Villaça. **A interação pela linguagem**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

LABOV, William. **Modelos Sociolingüísticos**. Madrid: ediciones Cátedra. 1983.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola, 2008.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: Teoria, método e criatividade. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAIS, Arthur Gomes de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

PICCOLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. **Práticas pedagógicas em alfabetização**: espaço, tempo e corporeidade. Porto Alegre: Edelbra, 2013.

PORTAL de periódicos CAPES/MEC. *In*: CAPES. Brasília, [2020?]. Disponível em: https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_pmetabusca&mn=70&smn=78&sfx=buscaRapida&type=p&Itemid=125. Acesso em: 02 jun. 2020.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed., Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROBERTO, Tania Mikaela Garcia. **Fonética, fonologia e ensino**: guia introdutório. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. **Provisões para Ensinar LE no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Séries**: dos Parâmetros Oficiais e Objetivos dos Agentes. 2006. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/269427/1/Rocha_ClaudiaHilsdorf_M.pdf. Acesso em: 27 ago. 2020.

ROJO, Roxane Helena. **Falando ao pé da letra**: a constituição da narrativa e do letramento. São Paulo: Parábola, 2010.

SCHLEMMER, E.; TREIN, D.; OLIVEIRA, Christoffer. Metaverso: a telepresença em Mundos Digitais Virtuais 3D por meio do uso de avatares. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO – SBIE, 19., 2008, Fortaleza. **Anais eletrônicos** [...]. Fortaleza: SBIE, 2008. Disponível em: www.br-ie.org

SILVA, Maria Alice. **Construindo a leitura e a escrita**. São Paulo: Ática, 1995.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SODRÉ, Liana Gonçalves André. Estudo de crianças na reprodução dos componentes gráficos da escrita. **Psicologia escolar e educacional**, Campinas, v. 6, n. 1, p. 39-50, jun. 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572002000100005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 08 jul. 2020.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ILHA, Susie Enke; LARA; Claudia Camila. Consciência fonológica: atividades envolvendo a oralidade e a escrita. *In*: FERREIRA GONÇALVES, Giovana; BRUM-DE-PAULA, Miriam Rose; KESKE SOARES, Marcia (Orgs). **Estudos em aquisição fonológica**. Pelotas; Edufpel, 2011.

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista

Problema de pesquisa:

O objetivo geral

Os objetivos específicos são:

Entrevista:

1. **Perfil do entrevistado:**

- Data de nascimento:
- Estado civil:
- Filhos:
- Formação e ano de formação: (tempo de prática no magistério)
- Turma de atuação:

2. **Sobre as práticas atuais e sobre as memórias:**

- Qual a metodologia que você utiliza para alfabetizar?
- Como você foi alfabetizada? Conte o que você lembra.
- Quais as dificuldades que você encontra no processo de alfabetização?

- Quais as ferramentas que você utiliza para se informar sobre alfabetização?
- A escola faz alguma exigência para o processo de alfabetização?
- O que você considera essencial no processo de alfabetização?
- Você já ouviu falar de consciência fonológica? O que você ouviu/sabe sobre isso?
- Você acredita que o trabalho com as habilidades da consciência fonológica pode contribuir para o processo de alfabetização? Por quê?

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado (a) _____ você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa **"A RELAÇÃO ENTRE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA PERSPECTIVA DA MEMÓRIA SOCIAL DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS",** realizada pela pesquisadora Fabiele Lermen Spohr, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Bens Culturais da Universidade La Salle/Canoas (UNILASALLE).

O objetivo geral desta pesquisa é analisar as evidências de narrativas metodológicas de alfabetização e letramento, sob o viés das memórias sociais de um grupo de professoras alfabetizadoras de uma escola privada.

A pesquisa será feita em uma instituição escolar privada, situada no Vale do Taquari/RS, onde seis professores selecionados participaram da pesquisa do projeto da pesquisadora. Nesse estudo a coleta de dados será feito o uso da pesquisa bibliográfica e documental, além da apresentação dos sujeitos entrevistados, com um instrumento de coleta de dados por meio da entrevista semiestruturada. Os nomes das professoras participantes das entrevistas, bem como o nome da instituição de ensino serão omitidos, visando preservar seu anonimato. Os resultados da pesquisa serão publicados, na dissertação do mestrado e no material didático elaborado pela pesquisadora.

Se você tiver alguma dúvida, você pode entrar em contato com a pesquisadora Fabiele Lermen Spohr pelo telefone: 5198223 2801, e-mail: spohr.fabiele@gmail.com.

Estrela, ____de _____de 2020.

_____	_____
Assinatura do professor participante	Assinatura da pesquisadora Fabiele Lermen Spohr

APÊNDICE C – Revista roduzida para a pesquisa

Fabiele Lermen Spohr
Material didático
de alfabetização
ALFABETIZANDO
COM AMOR
Profª Fabi
a
b
c
Coletânea de Exercícios
de Alfabetização
Consciência
Fonológica

FICHA CATALOGRÁFICA

S762a Spohr, Fabiele Lermen
Alfabetizando com amor: material didático de alfabetização / Fabiele Lermen Spohr. – Lajeado, 2020
19 p. : il. color.

1. Alfabetização e letramento. 2. Memória social 3. Consciência fonológica I. Título.

CDU:372

Ficha catalográfica elaborada por Maristela Hilgemann Mendel CRB-10/1459

Diagramação: Íntegra Propaganda

AGRADECIMENTOS

O presente Material Didático – intitulado de "**Alfabetizando com Amor**" é o Produto Final do mestrado profissional em Memória Social e Bens Culturais pela UniLaSalle. Este produto se insere no campo interdisciplinar das memórias sociais, fazendo uso de narrativas sobre as práticas de um grupo amostral de professoras alfabetizadoras e, pretende evocar a importância de utilizar estratégias e habilidades da consciência fonológica junto às crianças pré-escolares em alfabetização. Além disso, esta ferramenta pretende contribuir como um instrumento de auxílio para os professores.

Agradeço minha orientadora Dra. Lúcia Regina Lucas da Rosa e coorientadora Dra. Margarete Panerai Araújo. A todos os professores da Unilasalle e aos colegas do curso de Mestrado, pelas trocas de experiências e aprendizagens. Em especial, a todas crianças, professores e colegas, que cruzaram o meu caminho, desde o início da minha carreira docente, deixando lembranças e boas memórias. As crianças são minha fonte de inspiração e encantamento pelo processo de alfabetização, e, a consciência fonológica é a base da minha prática pedagógica. Não há nada mais gratificante, que instruir um aluno e acompanhar o seu desenvolvimento. Muito obrigada!

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 05

DEPOIMENTOS DAS ENTREVISTADAS ..... 06 e 07

COLETÂNEA DE EXERCÍCIOS ..... 08, 09, 10, 11, 12, 13 e 14

JOGO PALAVRA DENTRO DE PALAVRA 15

JOGO QUANTIFICANDO SÍLABAS 16

JOGO TRINCA DE RIMAS 17

ATIVIDADE DE COLORIR 18

SUGESTÕES DE LIVROS 19

INTRODUÇÃO

Olá, queridos colegas professores e crianças!

A partir de agora, vocês entram em contato com o Material Didático elaborado com muito carinho para turmas em processo de alfabetização. Além de trazer algumas contribuições para sua formação, também estará possibilitando novas e diferentes propostas para a sua sala de aula, pois nele há algumas sugestões de jogos, atividades, brincadeiras e livros para futuras leituras. Tudo pensado com base teórica! (Magda Soares, Emília Ferreiro, Ana Teberosky.) Tenho certeza de que vocês irão se encantar com este material. Lembre-se que o professor é um eterno aprendiz e, portanto, a "Profe Fabi" pretende despertar ousadia, curiosidade, coragem e espontaneidade nesse processo. Que este material contribua ao desenvolvimento das crianças em fase de alfabetização. Bem, pessoal, vamos às atividades... Boa leitura!

Memórias de um grupo amostral de professoras alfabetizadoras e de suas metodologias de alfabetização e letramento com estratégias que envolveram a consciência fonológica. Eis algumas narrativas das professoras entrevistadas:

(...) tenho utilizado constantemente a consciência fonológica, método das boquinhas. O processo de alfabetização é um trabalho contínuo e que inicia desde a educação infantil. Muitas pessoas e professores ainda não conhecem a importância da consciência fonológica e não utilizam ela na educação infantil com os jogos de linguagem... E o que ocorre é que quando a criança chega no 1º ano precisa ser bem explorado o início destes aspectos linguísticos, como desenvolver a escuta, atividades e brincadeiras envolvendo sílabas e rimas... Tenho me informado sobre o processo de alfabetização através de livros, cursos, trocas entre colegas. (...)

(ENTREVISTADA A)

(...) o meu processo de alfabetização aconteceu com modo tradicional com repetição de exercícios de memorização, 1° as vogais, 2°as sílabas, 3°as palavras e frases, e o uso de cartilhas. (DA-DE-DI-DO-DU)...

(ENTREVISTADA C)

(...) fui alfabetizada pelo método tradicional e bem conhecido da "abelhinha", fônico. Me alfabetizei com apenas 6 anos.(...).

(ENTREVISTADA F)

06

(...) Com certeza que não utilizo a mesma metodologia, utilizo mais de uma metodologia e acredito que o processo de alfabetização, deve-se iniciar na pré-escola a partir dos sons, ou seja, da consciência fonológica. A maior dificuldade encontrada nestes anos que trabalho como alfabetizadora, são questões referentes à ortografia, troca de letras, não reconhecimento dos sons das letras. Aprendi muito sobre alfabetização com os livros da Emília Ferreiro e Magda Soares (...)

(ENTREVISTADA F)

(...) Sim, a consciência fonológica é uma habilidade de ouvir os sons que formam as palavras. Ela é de extrema importância ao processo de alfabetização. Considero a sondagem (o que a turma/os alunos já sabem) muito importante. O planejamento do professor deve estar embasado em teóricos, para intervir e oferecer o melhor para que os alunos se alfabetizam... as atividades de leitura e escrita devem ser ofertadas por meio de jogos e brincadeiras. As crianças adoram as brincadeiras que envolvem a consciência fonológica. (...)

(ENTREVISTADA D)

"Essas memórias são mesmo maravilhosas e se aplicam aos dias de hoje"

(...) A consciência fonológica é uma habilidade, uma prática necessária ao processo de alfabetização... a consciência fonológica vem para somar no dia a dia da sala de aula. Considero a consciência fonológica essencial que o processo e desenvolvimento da alfabetização. (...)

(ENTREVISTADA C)

PINTE A LETRA INICIAL DO SEU NOME:

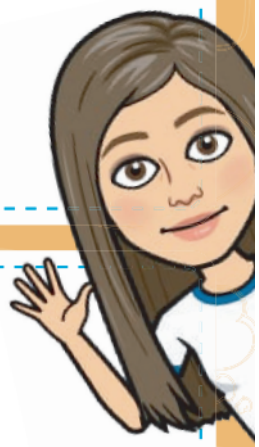
A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z

ESCREVA SEU NOME DE MODO ESPONTÂNEO:

PARA CADA LETRA DO SEU NOME, COLE UMA BOLINHA DE PAPEL CREPOM NO ESPAÇO ABAIXO:

08

RECORTE 3 FIGURAS QUE INICIAM COM O MESMO SOM DA SUA LETRA INICIAL:



PINTE AS LETRAS DE AZUL E OS NÚMEROS DE VERMELHO:

A 5 T F H 1 2 M

3 B 7 8 D L N 9 P

J

09

MEMORIZE ESTA PARLENDA E ABAIXO FAÇA UM LINDO DESENHO SOBRE ELA

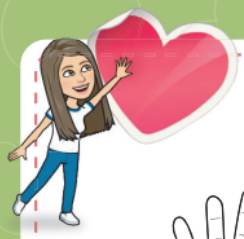
"SOU PEQUENINO
DO TAMANHO DE UM BOTÃO
CARREGO PAPAI NO BOLSO
E MAMÃE NO CORAÇÃO"

10

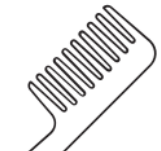
MEMORIZE ESTA PARLENDA E ABAIXO FAÇA UM LINDO DESENHO SOBRE ELA

"UM, DOIS, FEIJÃO COM ARROZ
TRÊS, QUATRO, FEIJÃO NO PRATO
CINCO, SEIS, FALAR INGLÊS
SETE, OITO, COMER BISCOITOS
NOVE, DEZ, COMER PASTÉIS"

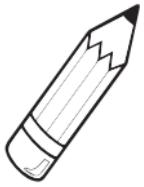
11

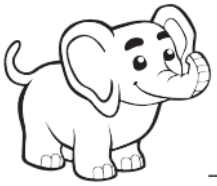


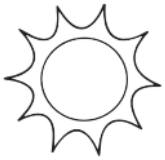
IDENTIFICANDO RIMAS:

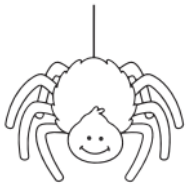


CONTANDO SÍLABAS:









ATIVIDADE BASEADA NO LIVRO: "CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA EM CRIANÇAS PEQUENAS" – MARILYN JAGER ADAMS

LEIA ATENTAMENTE A POESIA E COMPLETE COM AS PALAVRAS DO QUADRO:

BORBOLETAS
VINICIUS DE MORAES

"BRANCAS
AZUIS
AMARELAS
E PRETAS
BRINCAM
NA LUZ
AS BELAS
BORBOLETAS.

BORBOLETAS BRANCAS
SÃO ALEGRES E _____

BORBOLETAS E _____
GOSTAM MUITO DE _____

AS AMARELINHAS
SÃO TÃO _____ !
E AS _____, ENTÃO...
OH, QUE ESCURIDÃO!"

LUZ	**FRANCAS**	**AZUIS**
BONITINHAS	**PRETAS**	

JOGO: PALAVRA DENTRO DA PALAVRA

Este jogo estimula a consciência fonológica através da percepção de que é possível encontrarmos palavras dentro de outras palavras. **Como jogar:** os jogadores irão relacionar as fichas das palavras escritas com a imagem da rodela, cujo nome está dentro da palavra. Por exemplo: repolho – olho. Também há possibilidade de um adulto ler a ficha, e a criança procurar com rapidez na rodela. O jogo poderá ser adaptado conforme a idade da criança. Neste jogo há várias possibilidades fonológicas. Divirtam-se! A criança poderá pintar e recortar o jogo: "Palavra Dentro de Palavra".

REPOLHO	LIMÃO	GAVIÃO	SOLDADO	ESCORPIÃO	SACOLA
CASA	SAPATO	CHUVA	TUCANO	BOLACHA	
BESOURO	ALMOFADA	CAMALEÃO	SERPENTE	FIVELA	

Respostas: repolho – olho; limão – mão; gavião – avião; soldado – sol - dado; escorpião – pião; sacola – cola; casa– asa; sapato– pato; chuva - uva; tucano - cano; bolacha – bola; besouro – ouro; almofadada – fada; camaleão – leão; serpente – pente; fivela - vela.

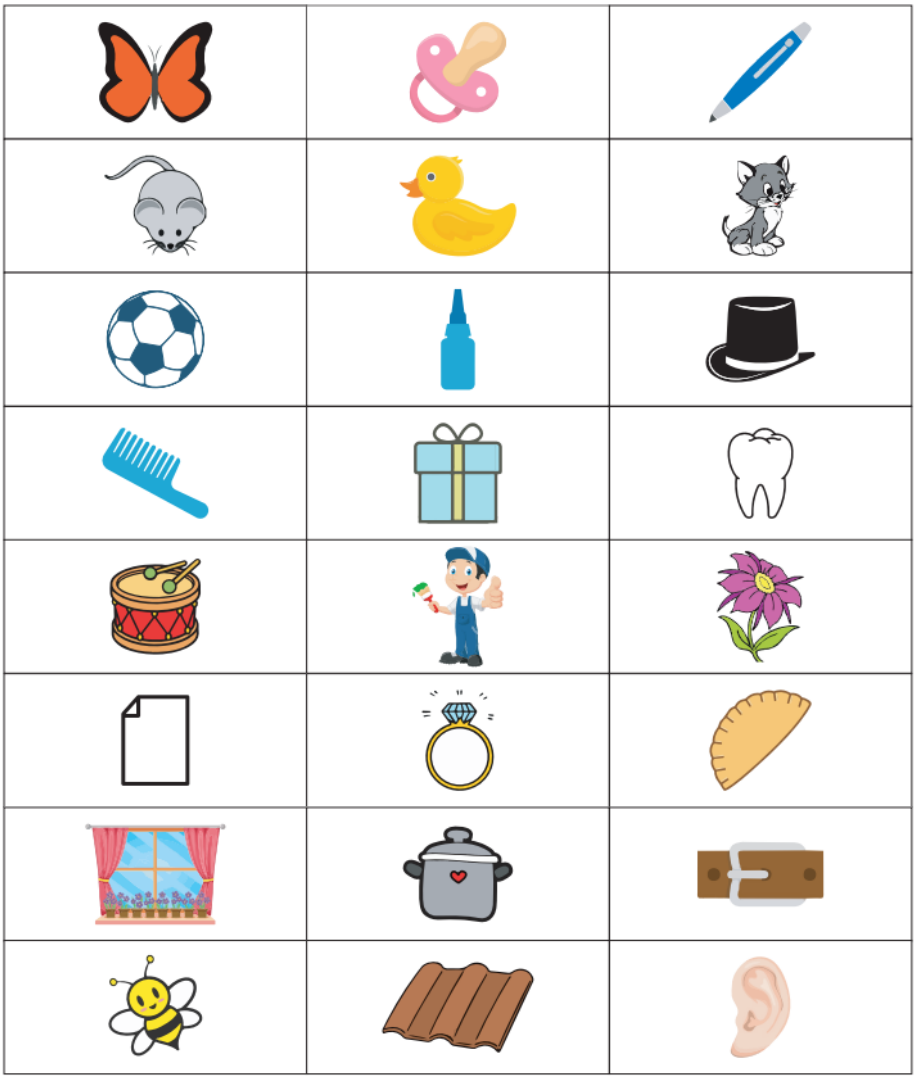
JOGO: QUANTIFICANDO SÍLABAS

Este jogo explora habilidades de quantificação das sílabas e da consciência fonológica. **Como jogar:** os jogadores irão relacionar as fichas de desenhos com as fichas que representam o número de sílabas, através da quantidade de palmas. Por exemplo: mão – uma palma, ou seja, uma sílaba. Neste jogo há várias possibilidades fonológicas. A criança deverá pintar e recortar as fichas do jogo "Quantificando sílabas." Divirtam-se!

Mão e sol – 1 sílaba (1 palma); Cola e bola – 2 sílabas (2 palmas); Avião e presente – 3 sílabas (3 palmas); Borboleta e Elefante – 4 sílabas (4 palmas).

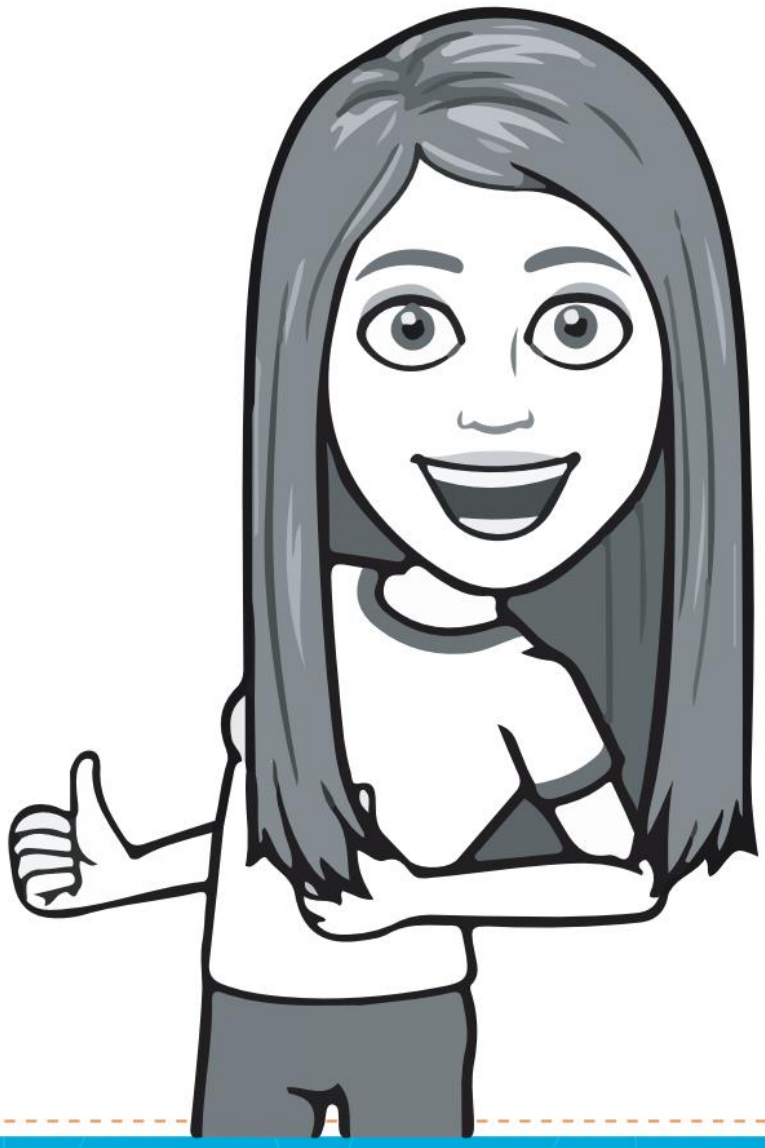
JOGO: TRINCA DE RIMAS

Este jogo aprimora a consciência fonológica através da percepção sonora. **Como jogar**: os jogadores irão procurar dentre as cartas, as três figuras cujos nomes formam um trinca de rima. Por exemplo: borboleta - chupeta - caneta. O jogo poderá ser adaptado conforme a idade da criança. Neste jogo há várias possibilidades fonológicas. Divirtam-se!
A criança poderá recortar as peças do jogo: "Trinca de Rimas"



Borboleta – chupeta– caneta; Rato– pato– gato; Bola – cola – cartola; Pente– presente– dente; Tambor – pintor– flor; Papel – anel – pastel; Janela – panela– fivela; Abelha – telha– orelha.

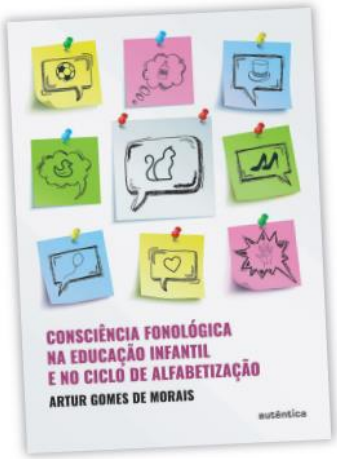
PINTE O AVATAR DA "PROFE FABI"

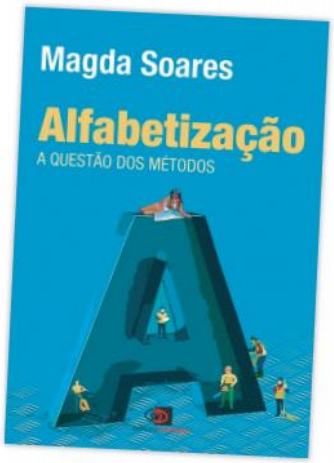


18

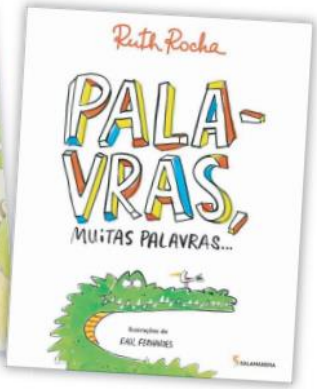
SUGESTÕES DE LIVROS INFANTIS E TEÓRICOS:

TEÓRICOS PARA PROFESSORES:





LIVROS INFANTIS:



O material didático apresenta situações lúdicas que corroboram ao ensino e à aprendizagem, assim contribuindo de forma permanente ao processo de alfabetização. "Alfabetizando com Amor" permite refletir que a teoria e a prática são indissociáveis, visto o ser docente, um eterno aprendiz. Agradeço carinhosamente sua leitura e desejo bons fluidos em sua prática pedagógica na sala de aula. Torne a alfabetização um processo leve, prazeroso e feliz. Alfabetize com amor!

Qualquer dúvida ou sugestão, entre em contato pelo e-mail:
spohrfabiele@gmail.com