

DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Rachel Moreira Almeida Rodrigues¹

Marina Quadrado Salva²

Eixo temático: Alfabetização e ensino remoto: desafios, aprendizados e perspectivas

O artigo em questão é constituído de uma sequência didática (SD) realizada para o Estágio Obrigatório de Docência da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, realizado na modalidade de Ensino Remoto devido a Pandemia de Covid-19, em conjunto com professoras da educação básica. A SD foi construída para uma turma de 1º ano de uma escola da região metropolitana de Porto Alegre, planejada para o período de uma semana, levando em consideração os níveis iniciais de escrita em que os alunos se encontravam. Assim, se optou pelo trabalho sistemático da consciência fonológica, a partir das proposições de Magda Soares e Artur Gomes de Morais e, mais especificamente, da consciência lexical. Alguns resultados foram o engajamento e expressão oral por parte dos alunos nas aulas síncronas, além de uma visível melhora no processo de aquisição da leitura e da escrita, a alfabetização. Palavras-chave: Sequência didática. Consciência fonológica. Alfabetização.

Este artigo foi realizado como avaliação final do Estágio Obrigatório de Docência, feito na modalidade de Ensino Remoto devido ao agravamento da Pandemia Covid-19 e, conseqüentemente, do início do semestre letivo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) ter sido em janeiro, quando as escolas ainda estavam em recesso. Por isso, não houve entrada presencial das estagiárias nas escolas e nem mesmo protagonismo junto a turmas de crianças. A fim de que as estagiárias pudessem vivenciar uma experiência profissional, foi ofertado um curso de extensão para professores da educação básica, com o fim de que fosse possível pensar e planejar propostas que fossem utilizadas em uma turma. É sobre uma dessas propostas que este artigo irá concentrar-se, numa Sequência Didática (SD) para uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental que visou o desenvolvimento da consciência fonológica (CF) e, mais especificamente, da consciência lexical, através do trabalho com rimas.

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Contato: ramoalro@gmail.com

² Especialista em Neuropsicopedagogia, Especialista em Alfabetização e Letramento, Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente é professora no município de Canoas/RS. Contato: marina.salva40@gmail.com

Contextualização

No final de 2019 iniciou-se a propagação da COVID-19 no mundo e, em 2020, a transmissibilidade aumentou ao ponto de se tornar uma pandemia mundial. Para conter a transmissão e circulação do vírus, foi recomendado o isolamento social e, como consequência, o Ensino Remoto Emergencial (ERE). No Brasil, os sistemas federais, estaduais e municipais, além das redes e instituições ligadas à educação, tiveram autonomia para reorganizar seus calendários de atividades educacionais (BRASIL, 2020).

Dessa forma, as estratégias educacionais previstas para 2020 tiveram de ser repensadas em função da pandemia. A rede municipal de ensino de Canoas, cidade na região metropolitana de Porto Alegre/RS, optou pelo ERE, cumprindo as orientações estabelecidas pelo órgãos responsáveis pela Saúde Pública. A UFRGS definiu o ERE para a graduação enquanto permanesse a situação emergencial da saúde. Nesse caso, a atividade de ensino de Estágio Obrigatório de Docência deveria seguir um plano específico, seguindo as normas do ERE, a partir de atividades síncronas e assíncronas. De acordo com Motin, Moraes, Bastos, Busato e Ales (2020), os períodos síncronos são aqueles que acontecem no “[...] momento exato, por exemplo, no instante em que o estudante faz uma pergunta no chat e durante este mesmo espaço de tempo o professor tem a oportunidade de respondê-la.” (p. 248) e os períodos assíncronos são aqueles em que “[...] o professor e o aluno estão desconectados daquele tempo e espaço, como por exemplo, quando o estudante precisa resolver e entregar um exercício até um determinado dia, pré-agendado.” (*ibidem*, p.249).

Devido a esta situação atípica e ao caráter do Estágio, em que as estagiárias não puderam ter um contato presencial com as escolas e alunos, um curso de extensão foi ofertado com o objetivo central de promover a experiência profissional de estagiárias do Curso de Pedagogia em parceria com professoras experientes da Educação Básica selecionadas, referências das redes públicas e privadas de ensino. Para as estagiárias foi o espaço de contato efetivo com uma professora em sala de aula para, junto com ela, pensar e elaborar propostas de ensino que seriam desenvolvidas pela professora referência em sua turma. Para as professoras referência, foi um espaço de estudo e de auxílio na formação de novas professoras, via orientação e ou tutoria, e também um espaço de formação continuada.

O trabalho que será descrito foi realizado com uma turma de 1º ano com vinte alunos. A escola é uma das mais vulneráveis do município de Canoas, possuindo uma comunidade escolar carente de várias demandas. No que diz respeito ao ERE na escola, a maioria dos estudantes possuíam apenas celular para acessar as aulas síncronas que aconteciam duas vezes por semana por um período de aproximadamente 1h cada. A carga horária assíncrona

era contada a partir de atividades com periodicidade semanal enviadas pelo Google Classroom. No momento da proposta o município estava em bandeira preta, impossibilitando a abertura da escola para a entrega de atividades e exigindo que as famílias imprimissem por conta, o que significou uma despesa expressiva levando em consideração a situação socioeconômica. Assim, as professoras da escola reformularam suas propostas, limitando o número de folhas de cada arquivo semanal enviado.

Foi realizado um diagnóstico de escrita individual com cada um e os resultados obtidos foram analisados e classificados nos níveis psicogenéticos descritos na Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1995). Foi constatado que a grande maioria da turma estava no nível 2 de escrita. Nesta etapa, a criança começa a adquirir formas fixas para o registro de palavras, frequentemente utilizando letras do próprio nome como recurso principal. A hipótese central deste nível é que para poder ler e escrever coisas distintas é necessário “[...] haver uma diferença objetiva nas escritas” (p. 202), superando, assim, a escrita anterior à esse nível.

Considerando a situação da escola, a necessidade de se pensar em estratégias de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento dos alunos e a parceria proposta entre a professora referência e a estagiária, uma SD foi construída para ser trabalhada junto aos alunos. Conforme Zabala (1998), uma SD é “[...] um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que tem um princípio e um fim conhecidos [...]” (p. 18). Para Leal, Brandão e Albuquerque (2012), as propostas dentro das sequências didáticas são “[...] planejadas com vistas a objetivos didáticos específicos [...]” (p. 148) que almejam alcançar a aprendizagem de um conteúdo, seja um conceito, fenômeno ou habilidade. Pensando no ensino da língua, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) estruturaram etapas de desenvolvimento para a construção de uma SD, definidas por: apresentação da situação; produção inicial (diagnóstico); os módulos; e a produção final. Foi a partir dessa estrutura que a sequência que será explorada nesse artigo foi pensada, com uma ressalva quanto à estrutura disposta pelos autores e a condição do ERE.

Alfabetização: a importância da consciência fonológica

Segundo Magda Soares (2019), atualmente a Alfabetização é definida como “[...] um processo complexo que envolve vários componentes, ou facetas, e demanda diferentes competências.” (p. 27). Dessas facetas, três são mais comuns: a linguística, a interativa e a sociocultural. A primeira possui como objeto de conhecimento “[...] a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e das convenções da escrita [...]” (p. 29), estando mais ligada a

alfabetização por requisitar o “[...] desenvolvimento de estratégias específicas de aprendizagem e, conseqüentemente, de ensino [...]” (*idem*). A faceta interativa possui como objeto “[...] as habilidades de compreensão e produção de textos [...]” (*ibidem*) e a faceta sociocultural “[...] os eventos sociais e culturais que envolvem a escrita [...]” (*ibidem*), ligados ao **letramento**.

Dentro da faceta linguística se encontra a consciência metalinguística, que envolve a reflexão e a análise intencionais sobre vários aspectos da língua, como fonologia, semântica e morfossintaxe, indo além de processos inconscientes de produção e compreensão (Karmiloff-Smith *et al*, 1996, *apud* Soares, 2019). Segundo Artur Gomes de Moraes (2019), a curiosidade metalinguística nas crianças ocorre de maneira espontânea e pode ser incentivada desde sempre a partir de brincadeiras com as palavras. A consciência metalinguística possui diversas dimensões, mas a que possui maior predominância em pesquisas brasileiras, e a que se relaciona mais diretamente com a alfabetização, é a consciência fonológica.

Consciência fonológica (CF) é “[...] a capacidade de focalizar e segmentar a cadeia sonora que constitui a palavra e de refletir sobre seus segmentos sonoros [...]” (SOARES, 2020, p. 77). Segundo a autora, o desenvolvimento da CF está muito ligado à aprendizagem das letras e, para que dominem o princípio alfabético, precisam atingir todos os três níveis: a consciência lexical, silábica e fonêmica.

Como a turma em que se foi realizada a SD estava, em grande parte, num nível inicial de aquisição do sistema de escrita alfabético, se foi pensado que o melhor a ser focalizado seria na consciência lexical, o primeiro nível da CF, que permite que a criança compreenda que uma palavra é formada por uma sequência de sons. É sabido que no início da alfabetização a criança possui muita dificuldade “[...] para isolar e identificar palavras como unidades na cadeia sonora da fala [...]” (*ibidem*, p. 78). Para que as crianças construam a noção de que a escrita é uma representação da fala e que, por isso, o significado da palavra não possui relação com a sua forma escrita e sim com os sons que a formam, é essencial a exploração de atividades que chamem a atenção para as cadeias sonoras da fala, para que se desassociem do significado e foquem no som da palavra. Um meio disso ser explorado é através de atividades com **rimas**, sempre utilizando o texto como elemento central, para que sejam utilizadas palavras contextualizadas.

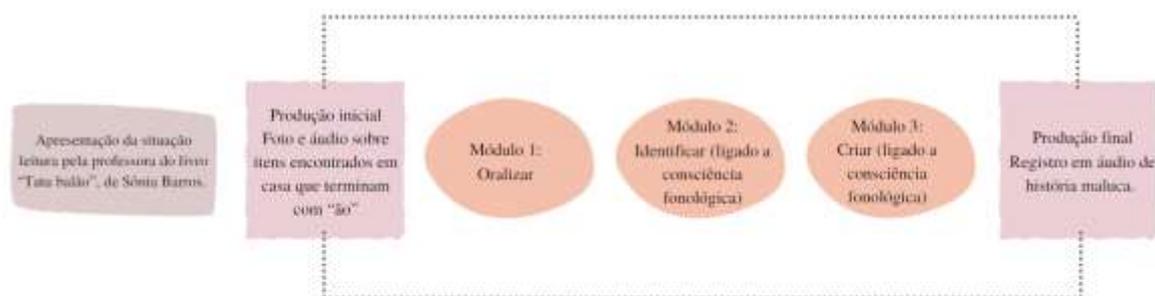
Sequência didática

A SD que será exposta foi pensada a partir do livro “Tatu balão”, de Sônia Barros (2014), e do trabalho sistemático com rimas, presentes no livro. Como o período de realização da sequência foi de uma semana, foi dado um foco específico nas rimas terminadas com “ão”.

Foi planejado que as crianças teriam um contato inicial com a temática a partir da contação da história pela professora, na primeira aula síncrona da semana, e, a partir de então, ocorreria uma exploração específica das rimas com “ão”, na segunda aula síncrona e nas atividades semanais. A sequência foi dividida em três módulos pensados a partir das habilidades que seriam exploradas nas atividades: o primeiro vinculado à habilidade de Oralizar, o segundo de Identificar e o terceiro de Criar. O segundo e o terceiro módulos são os relacionados com as habilidades específicas de CF e estavam presentes de maneira linear e progressiva durante toda a SD. O primeiro módulo não estava ativamente presente como habilidade principal, mas, por considerar a expressão verbal essencial de ser explorada no início da escolaridade, estava presente em diversas atividades e exercitadas com a turma. Os objetivos das propostas foram pensados de forma progressiva de habilidades, com a prioritária aparecendo primeiro e as outras em seguida (já que uma mesma atividade pode trabalhar várias habilidades).

Os conteúdos trabalhados foram a CF e, mais especificamente, as rimas, com exploração de livro de literatura e parlenda, além da construção do sistema de escrita alfabético. O objetivo dessa SD foi compreender que a escrita representa os sons da fala e que os sons que se repetem se escrevem da mesma forma, a partir das rimas terminadas em “ão”. Justificamos essa escolha devido ao nível inicial da turma na aquisição do sistema de escrita alfabética, pois acreditamos que o trabalho com rimas, como início sistemático do desenvolvimento da CF nas crianças, era benéfico para os alunos. Focalizamos em um tipo somente de rimas (palavras terminadas em “ão”), devido ao curto tempo, pensando num trabalho mais sistematizado, por ser considerada uma rima simples e, talvez, mais comum as crianças, além de ser uma terminação muito comum no português. A seguir, apresentamos o modelo da SD inspirada nas proposições de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Figura 1: Esquema da SD desenvolvida



Fonte: elaboração das autoras

A SD foi embasada no modelo explicitado anteriormente, mas algumas adaptações foram necessárias para que fosse possível a realização no contexto do ERE. Como uma semana de aula, nesse contexto, não significa ter aulas presenciais todos os dias da semana, e sim, no caso, duas aulas síncronas e atividades assíncronas enviadas antes da primeira aula síncrona, não foi possível realizar algo tão linear quanto a proposta dos autores. Por exemplo, a produção inicial e final estavam dentro dos momentos assíncronos, enquanto a apresentação da situação e algumas propostas do módulo dois e três estavam no encontro síncrono. Como os momentos síncronos eram curtos, quando comparado ao período de aula presencial, foram priorizadas atividades de exploração de texto, explicações e intervenções da professora, explicitação de dúvidas por parte dos estudantes e socialização, processos mais complicados de serem realizados no momento assíncrono, em que as crianças contam com uma ajuda mais próxima das famílias e não da professora.

A apresentação da situação foi a leitura em voz alta em aula síncrona pela professora do livro “Tatu Balão”. Alguns dos objetivos eram que os alunos escutassem a leitura com atenção, para que compreendessem a história, e participassem oralmente, respondendo às intervenções e formulando perguntas pertinentes. Nesse momento, antes da leitura da história, foi realizada uma exploração do livro de literatura infantil e outras intervenções, para ativação de conhecimentos prévios.

Como produção inicial, pensando em requisitar habilidades menos complexas, foi solicitado que os alunos enviassem fotos sobre itens encontrados nas suas casas que possuíam a terminação “ão”, e um áudio explicando a escolha. Os objetivos eram que as crianças identificassem os sons finais das palavras e que as comparassem para perceberem suas diferenças sonoras, além de, a partir do áudio, se expressassem oralmente para exprimir suas escolhas. Já a produção final, que apresentaria os resultados do trabalho sistemático com a consciência lexical, foi planejada para exigir habilidades mais complexas. A partir da última atividade do módulo três, em que os alunos criaram rimas a partir do seu repertório de palavras, foi solicitado que eles utilizassem essas palavras para produzir oralmente uma pequena história maluca, a partir de registro em áudio.

Cabe salientar que o módulo um (oralizar) não contempla uma habilidade relacionada com a CF, mas foi considerada essencial pelo contexto, em que a comunicação e a socialização ficaram comprometidas, e pelas crianças ainda estarem desenvolvendo suas formas de se expressar, conversar e de pronúncia das palavras. Por isso, nenhuma atividade específica está dentro deste módulo, mas todas as atividades síncronas possuem como objetivos que os alunos se expressem verbalmente.

Já o módulo dois (identificar) e três (criar) possuem relação direta com o desenvolvimento da CF e foram organizados de maneira linear de progressão de habilidades:

as atividades de identificar foram realizadas antes das que exigissem criar, que é de uma complexidade maior. Das quatro atividades síncronas, duas foram de identificar e uma de criar. Já nas atividades da folha, apenas uma era de criar, justamente por ser uma habilidade mais complexa.

Alguns resultados foram o engajamento e interesse na aula síncrona com a temática e a expressão oral dos alunos, objetivos do módulo de oralidade. A partir da sistematização do som “ão”, os alunos identificaram o som na fala e iniciaram sua construção da consciência lexical, compreendendo que a terminação em questão se escreve da mesma maneira, utilizando a mesma sequência de letras. Isso foi possível de ser confirmado com as devolutivas das atividades, em que boa parte dos alunos, quando solicitados a escreverem palavras com essa terminação, escreveram o final “ão”, mesmo que o início da palavra ainda estivesse sem valor sonoro, com letras aleatórias (por exemplo, quando convidados a escreverem a palavra AVIÃO, algumas respostas foram “HEFSÃO”, “AMÃO” e “JNOSWÃO”). Isso demonstra que a SD conseguiu inserir nas crianças uma sensibilidade na identificação de sons finais das palavras e sua comparação com outras terminações, além da construção da noção que letras representam os sons da fala.

Considerações finais

Tendo considerado todas as atipicidades do momento, percebemos que a maioria dos alunos evoluiu nas habilidades de reconhecimento e criação de rimas. De modo geral, demonstraram interesse e apropriação dos conhecimentos envolvidos na SD. Nas devolutivas das atividades assíncronas (bloco com folhas de atividades), nota-se que a maioria realizou as propostas em sua totalidade.

Entretanto, cabe salientar o cuidado com que a SD foi estruturada. Consideramos que a CF é um conjunto de habilidades “[...] com graus de dificuldade variados e distintos momentos de aparição [...]” (MORAIS, 2019, p. 50), que devem ser presença nas salas de aula na medida que os alunos avançam em seu aprendizado do sistema de escrita alfabética. Portanto, planejar as propostas em linearidade, nas quais as habilidades simples (como identificação das rimas com “ão”) sejam solicitadas antes de habilidades mais complexas (como a criação de frases com palavras terminadas em “ão”), foram fundamentais para que os alunos pudessem se apropriar dos conhecimentos de maneira gradual, respeitando tanto o nível de exigência das atividades quanto a etapa de desenvolvimento dos alunos.

Por fim, destacamos a potencialidade de um trabalho com a CF (em especial com a dimensão da consciência lexical) no início da alfabetização. Reconhecer que a escrita é a

representação dos sons da fala é essencial, e materializar a terminação “ão” só trouxe benefícios para o processo de aquisição da língua escrita das crianças.

Referências

BRASIL. **Nota de Esclarecimento**. 18 de março de 2020. Brasília, DF: MEC; CNE, 2020.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. E Org. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1985.

LEAL, Telma; BRANDÃO, Ana Carolina; ALBUQUERQUE, Rielda Karyna. Por que trabalhar com sequências didáticas? In: FERREIRA, Andrea Tereza Brito; ROSA, Ester Calland de Souza (Orgs.). **O fazer cotidiano na sala de aula: a organização do trabalho pedagógico no ensino de língua materna**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

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

PALÚ, Janete; SCHÜTZ, Jenerton Arlan; MAYER, Leandro (Orgs.). **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz alta: Ilustração, 2020. 324 p.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.