

O TRABALHO COM A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO

*Izabel Perdoni Soares*¹

*Carmen Regina Gonçalves Ferreira*²

**Eixo temático 10 : Alfabetização e pandemia:
desafios, aprendizados e perspectiva**

Resumo: O objetivo deste texto consiste em analisar como duas alfabetizadoras desenvolveram o trabalho com a consciência fonológica no ensino remoto no município de Rio Grande–RS. Como instrumentos de coleta de dados utilizamos entrevista semiestruturada, bem como a análise dos planejamentos referentes ao ano letivo de 2021, que correspondeu ao segundo ano de pandemia da COVID-19. Os resultados evidenciam duas realidades distintas entre as docentes ao trabalharem a consciência fonológica no ensino remoto. Enquanto uma das alfabetizadoras conseguiu planejar um trabalho com a consciência fonológica de forma integrada em atividades lúdicas, a outra, embora tenha realizado algumas atividades, considerou que no ensino não presencial esse trabalho tornou-se extremamente difícil de ser contemplado. Essa diferença entre as práticas pedagógicas analisadas parece estar diretamente ligada à concepção que possuem sobre alfabetização, que envolve o desenvolvimento de todas as facetas da alfabetização de forma integrada: a faceta linguística, interativa e sociocultural, salvaguardando as suas especificidades como o trabalho com a consciência fonológica no âmbito da faceta linguística, nem sempre presentes nas práticas pedagógicas analisadas.

Palavras-chave: Alfabetização; Pandemia da Covid-19; Ensino Remoto; Consciência Fonológica.

Introdução

O período pandêmico ocasionado pela Covid-19, implicou em mudanças no âmbito da educação como a implementação do ensino remoto (ER), em que as atividades escolares passaram a ser realizadas de forma *on-line* ou por meio da entrega de materiais impressos para os alunos. No presente texto apresentamos dados de uma pesquisa qualitativa (FLICK, 2004) realizada no contexto do ensino remoto, com o objetivo de verificar como duas professoras alfabetizadoras desenvolveram o trabalho com a consciência fonológica.

¹Graduada em Pedagogia (FURG), mestranda em Educação PPGDU (FURG). E-mail: izaperdoni@gmail.com

²Doutora em Educação (UFPel) e pós-doutoranda em Educação (FURG). E-mail: carmenreginaferreira@yahoo.com.br

A escolha por essa temática justifica-se pela escassez de estudos que abordem o trabalho da consciência fonológica no contexto do ensino remoto. Para tanto, procurou-se investigar como esse movimento considerado complexo no ensino presencial, foi realizado no ensino não presencial, frente a desafios como a falta de interações entre as professoras e os alunos, dificuldades de acesso às mídias digitais, e à *internet*, dentre outros, que muitas vezes impossibilitaram as crianças de participar das aulas síncronas. Para tanto, objetivamos: i) identificar quais metodologias as alfabetizadoras utilizaram para trabalhar a consciência fonológica no ensino remoto; ii) mapear a frequência com que a consciência fonológica apareceu em seus planejamentos, bem como os recursos e estratégias utilizadas para realizar as atividades e iii) identificar se essas atividades foram realizadas a partir de uma perspectiva lúdica com as crianças.

Para o desenvolvimento da pesquisa realizamos entrevistas semiestruturadas (DUARTE, 2004), com duas professoras alfabetizadoras de duas escolas do município de Rio Grande – RS, bem como, uma análise documental (GODOY, 1995) de seus planejamentos referentes ao ano letivo de 2021. Após, os dados foram analisados conforme os pressupostos da Análise de Conteúdo (MORAES, 2004).

Almejamos que as discussões sobre os dados aqui apresentados suscitem reflexões capazes de contribuir para com o campo da educação, sobretudo, com os estudos a respeito da consciência fonológica, tão importante para o processo de alfabetização e que no período pandêmico, foi pouco investigada.

2. A Consciência Fonológica na alfabetização durante o ensino remoto

O aprendizado da leitura e da escrita acontece a partir de dois processos distintos e indissociáveis que são a alfabetização e o letramento. Soares (2021) destaca que ambos os conceitos se distinguem pela faceta que elegem como objeto de aprendizagem: a faceta linguística corresponde à representação da cadeia sonora da fala, a faceta interativa corresponde à concepção de língua como veículo de interação entre as pessoas, de expressão e compreensão de mensagens; e a face sociocultural “os usos, funções e valores atribuídos a escrita em contextos socioculturais” (SOARES, 2021, p. 29). Segundo a autora, as duas últimas facetas correspondem ao letramento.

Assim, o trabalho que prioriza a faceta linguística toma como objeto de conhecimento a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e das convenções da escrita, o “que demanda processos cognitivos e linguísticos específicos e, portanto, o desenvolvimento de estratégias específicas de aprendizagem e, conseqüentemente, de ensino, a alfabetização” (SOARES,

2021, p. 29). Dessa forma, a faceta linguística tem como um dos objetivos o trabalho com a consciência fonológica que corresponde a um conjunto de habilidades, que vão desde a simples percepção global do tamanho da palavra e de semelhanças fonológicas entre as palavras até a segmentação e manipulação de sílabas e fonemas, que pode ser trabalhada em três diferentes níveis: a consciência silábica, a intrassilábica e a fonêmica.

A consciência silábica aborda as habilidades de reconhecimento e manipulação de sílabas, a consciência intrassilábica corresponde ao trabalho com as rimas e aliterações e por fim, a consciência fonêmica restringe-se ao trabalho no nível dos fonemas (MORAIS, 2006). Atingir esse nível de habilidade de análise segmental é impreterível para a compreensão da escrita alfabética, “uma vez que a aprendizagem desta supõe o domínio de regras de associação entre grafemas e fonemas, sendo necessário, portanto, isolar estes últimos para poder representá-los através das letras” (BARRERA, 2003, p. 492).

Para efetivar o trabalho com o desenvolvimento dessas habilidade reflexão e manipulação é necessário que se elabore diferentes atividades sistemáticas que contemplem não apenas os registros escritos, mas também a brincadeira e os jogos de forma lúdica (MORAIS, 2020) a partir de momentos que despertem a curiosidade da criança pela língua por meio de jogos ou de atividades, nas quais as crianças possam refletir, seja em grupo ou sozinhas, visto que “ficam mais motivadas durante o jogo e ficam também mais ativas mentalmente” (KISHIMOTO, 2011, p. 107).

Todo esse trabalho com a faceta linguística torna-se importante durante o processo de alfabetização. No entanto, com a implementação do ER pouco se sabe como foram viabilizadas as atividades que assegurassem essa aprendizagem. Muitos estudos durante a pandemia focalizaram as dificuldades na implementação dessa modalidade evidenciando os dilemas de diferentes ordens, como as dificuldades de docentes e discentes de acesso à internet, manuseio das plataformas e mídias digitais, bem como, a ausência de interação “na sala de aula física que foi substituída pela interação por meio das tecnologias: gravar aulas, criar salas virtuais, passar tarefas e interagir com seus alunos em outro ambiente que não presencial tornou-se uma premissa para a realização do trabalho docente” (ALMEIDA; MENEZES, 2021, p. 9).

Os estudos referentes ao trabalho realizado na alfabetização centraram-se nas dificuldades de se trabalhar com a leitura e a escrita no ER de forma geral, como no estudo de Ferreira, Ferreira e Zen (2020) em que apontam que a maior dificuldade consistiu em

conseguir avaliar o que as crianças sabiam ou não em relação à escrita. Apesar de citarem alguns aspectos relacionados à consciência fonológica não foi o foco do referido estudo. Desse modo, não foram encontrados artigos que tratassem exclusivamente a respeito da consciência fonológica durante a vigência do ER. Embora se tenha clareza que o trabalho com a consciência fonológica é apenas um, dentre tantos conhecimentos importantes da alfabetização, considera-se de extrema relevância verificar como esse trabalho foi realizado em uma modalidade de ensino não presencial frente a tantos desafios para se alfabetizar.

3 Metodologia

O presente estudo parte uma abordagem qualitativa (FLICK, 2004), com o intuito de identificar como o trabalho com a consciência fonológica foi realizado no ensino remoto, a partir da perspectiva de duas professoras alfabetizadoras, nomeadas neste estudo como P1 e P2, que atuavam, na época das coletas, no 1º ano do ciclo da alfabetização, e pertenciam a duas escolas municipais em Rio Grande – RS.

Como instrumento de coleta de dados foi realizada uma entrevista semiestruturada (DUARTE, 2004) com cada uma das docentes, de forma *on-line*, via plataforma *Meet*. Foram também analisados os planejamentos das docentes que consistiu, primeiramente, em aferir quais continham o ensino da temática. A P1 disponibilizou 21 planejamentos e a P2, 31 documentos, que corresponderam ao período de maio a novembro do calendário letivo de 2021, que iniciou no mês de maio.

As entrevistas foram transcritas e analisadas juntamente com os planejamentos, conforme os pressupostos metodológicos da Análise de Conteúdo (MORAES, 1994), a fim de suscitar reflexões sobre a forma como foi trabalhada a consciência fonológica no contexto do ensino remoto, que será apresentado na seção seguinte.

4 Resultados e Discussão

Como forma de compreender de que maneira foi realizado o trabalho com a consciência fonológica, questionamos de que maneira as professoras alfabetizadoras apresentaram as atividades a esse respeito, para os alunos nos encontros síncronos (*on-line*), que ocorriam uma vez por semana com duração de uma hora. E também, quais eram os recursos e estratégias metodológicas utilizados para essa finalidade.

A esse respeito, a P1 respondeu que disponibilizou para seus alunos no começo do primeiro trimestre, um material impresso para que pudessem retirar na escola junto com os livros didáticos e kits escolares (alfabeto móvel, jogos diversos, como o bingo de sílabas,

bingo numeral, entre outros) que seriam utilizados nos encontros síncronos. A P2 relatou que inicialmente encaminhou sugestões de jogos e brincadeiras no grupo de *WhatsApp* deixando a cargo dos pais/responsáveis dos alunos. Citou como exemplo, o tapete alfabético, no qual as crianças tinham que procurar em casa, com o auxílio dos adultos, objetos que começassem com cada letra. Apesar do pouco de tempo nos encontros a docente disse que procurou em alguns momentos realizar a leitura de livros e músicas que trabalhassem o nome das letras e a escrita das palavras, como por exemplo, “o batalhão das letras” e “Forró do alfabeto”.

Ambas as alfabetizadoras, relatam que apresentavam as atividades de consciência fonológica através de fichas de leituras, vídeos e principalmente de maneira oral, fazendo dinâmicas com rimas a partir dos nomes dos alunos e da própria professora. Também ressaltaram que trabalhavam a partir de histórias e poemas. Nesse sentido, o trabalho descrito pelas docentes corrobora com o que Soares (2021) menciona sobre a importância de se trabalhar a consciência fonológica por meio de atividades de leitura de histórias, parlendas e de outros tantos gêneros textuais.

No entanto, observou-se que nos planejamentos analisados no período de aula remota em 2021, nem sempre era explorado o ensino da consciência fonológica a partir desses textos. Principalmente nos planejamentos da P2, que embora trouxesse histórias para trabalhar com os seus alunos, poucas eram as vezes em que as atividades de reflexão sobre a língua eram trabalhadas a partir dos textos, resumindo-se às atividades de interpretação textual.

Ao serem questionadas sobre a frequência com que trabalhavam com a consciência fonológica durante a semana em seus planejamentos, P1 expressou que trabalhava diariamente. Observou-se que a docente na maior parte dos documentos, contemplou o trabalho com a consciência fonológica por meio de diferentes atividades como: i) segmentação de palavras; ii) identificação de letra inicial de imagens; iii) escrita de letra inicial de cada imagem; iv) escritas com alfabeto móvel com apoio em imagens; v) identificação de sílabas iniciais e finais das palavras e formação de novas palavras; vi) desenho de objetos a partir das sílabas retiradas de textos como histórias e parlendas, dentre outras atividades, que assim como as citadas, foram retiradas de textos trabalhados. Tais propostas reforçam o que estudos como de Soares (2021) ressaltam sobre a “conceitualização da escrita” que precisam ser baseadas em atividades em que se priorizem palavras destacadas de “parlendas, cantigas, histórias, em atividades de leitura, escrita ou jogos lúdicos (lembre-se: *o texto como centro, sempre*)” (SOARES, 2021, p.79).

Na análise dos planejamentos de P2, observou-se a presença de atividades como: i) construção do tapete alfabético com objetos das casas dos alunos, a partir da leitura do livro “O batalhão das letras”; ii) identificação da letra inicial do nome; iii) criação de novas palavras

a partir da letra inicial do nome, iv) identificação de letra inicial de palavras presentes em músicas cantadas; v) colocar a letra inicial da palavra de cada imagem. Como se observa as atividades privilegiaram o trabalho com a letra inicial.

Nos relatos de P2 a docente menciona que foi muito difícil desenvolver um trabalho com a consciência fonológica com encontros de apenas uma hora por semana com os alunos, sem poder estabelecer um contato mais próximo face a face com as crianças. A alfabetizadora relata que procurava realizar atividades com esse objetivo, mas ressaltou que foi um processo difícil de ser feito em função do tempo e que entende que isso pode ter gerado danos aos seus alunos. O que acabou se confirmando nas escassas atividades analisadas em seus planejamentos. No trecho a seguir a alfabetizadora frisa essa dificuldade: “eu trabalho a consciência fonológica nos encontros ali, em uma hora que é pouquíssimo tempo para quem está em casa. Pouquíssimo tempo” (P2).

Segundo P1 as propostas de trabalho com a consciência fonológica eram desenvolvidas através de atividades consideradas mais dinâmicas, partindo de brincadeiras e jogos que pudessem ser realizados de maneira oral e conjunta (professora e os alunos), como por exemplo, jogo do bingo de sílabas iniciais, brincadeiras de contar as sílabas com as palmas das mãos, reproduzir o alfabeto com o corpo, brincadeira de caçar objetos em casa a partir da letra inicial dos nomes das crianças. Atividades essas, que valorizam a oralidade, estimulam o movimento corporal das crianças, a diversão e as mantêm envolvidas em atividades que promovem a reflexão sobre a língua. A esse respeito, Morais (2020) menciona que “um ensino que promove a reflexão sobre semelhanças sonoras no nível das sílabas iniciais e das rimas tem se revelado bastante eficaz para ajudar as crianças a avançarem na sua compreensão do SEA” (MORAIS, 2020, p. 137).

Quando questionada sobre promoção de atividades lúdicas envolvendo a consciência fonológica, P2 mencionou que trabalhava com a leitura de livros de histórias e costumava brincar com as rimas de cantigas propondo algumas situações de jogos e brincadeiras. No entanto, em seus planejamentos se observou a reduzida presença dessas atividades lúdicas. A relevância do lúdico no ensino, é apontada por Kishimoto (2006, p. 9) ao mencionar que o “jogo com sua função lúdica de propiciar diversão, prazer e mesmo desprazer ao ser escolhido de forma voluntária e o jogo com sua função educativa, aquele que ensina, completando o saber, o conhecimento e a descoberta do mundo pela criança”. Nesse mesmo sentido, a autora reitera que esse movimento de transição do lúdico e a escola implicam até na forma de se estabelecer a infância. E que essa maneira de relacionar o ensino lúdico com o que é didático, faz com que a criança consiga brincar e aprender ao mesmo tempo.

Desse modo, observamos que houve algumas aproximações e mais distanciamentos na forma como as docentes trabalharam a consciência fonológica no ER.

5 Considerações Finais

Como foi possível observar a alfabetizadora denominada como P1, conseguiu contemplar o ensino da temática em quase todos os seus planejamentos, e muitas vezes partindo de atividades com uma perspectiva lúdica, apesar de todas as adversidades, o que corrobora com o que concebe como primordial no trabalho com a alfabetização, o trabalho com a sua faceta linguística. Em contraposição, a educadora que foi denominada como P2, salientou que obteve mais dificuldade na realização do trabalho com a temática. E em seus planejamentos ficou explícito a falta da implementação do desenvolvimento da consciência fonológica em muitos deles. Todavia, em alguns dos seus planejamentos, conseguiu-se constatar poucas atividades que abordassem a consciência fonológica, mas que eram realizadas, segundo o que os planejamentos apresentavam, de maneira lúdica, a partir de jogos, brincadeiras e algumas com músicas.

Intui-se que, embora, todos os desafios impostos pelo ensino presencial, a forma como foi trabalhada a faceta linguística da alfabetização relaciona-se com a concepção que cada docente possui sobre o que seja na prática alfabetizar. Quando a P1 diz que não tem como planejar sem que contemple a consciência fonológica, assume uma posição em que privilegia espaços de reflexão sobre a língua, fundamentais para o processo de aprendizagem dessa etapa do Ensino Fundamental. Mas por outro lado, quando essa concepção não está clara, não se compreende que a alfabetização precisa contemplar suas três facetas de forma interligadas, e que são igualmente importantes trabalhar todas as dimensões (silábica, intrassilábica e fonêmica), as escolhas sobre o que e como trabalhar tornam-se difusas no planejamento, podendo trazer prejuízos aos alunos como se observou nos relatos de P2, na qual enfatiza as complexidades que a impediram de desenvolver o ensino da consciência fonológica no contexto de ensino remoto, podendo inclusive ter afetado o processo de alfabetização de seus alunos.

No entanto, para além das possíveis concepções de alfabetização diferenciadas, reconhecemos os esforços de ambas as docentes em tentar proporcionar o possível em uma situação atípica como a do ensino não presencial, o que reforça o quanto essa modalidade de ensino, da forma como foi implementada, não foi apropriada para a alfabetização.

Referências

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ALMEIDA, Elaine Vieira de; MENEZES, Elizete Nascimento de. **Alfabetização: possibilidades e limitações de práticas emergentes do ensino remoto Ensino em Perspectivas**. Fortaleza, v.2, n.3, p.1-11, 2021.

DUARTE, Rosália. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. - Educar, Curitiba, n. 24, p. 213-225. Editora UFPR, 2004.

BARRERA, Sylvia Domingues. **Consciência metalinguística e alfabetização: um estudo com crianças da 1ª série do Ensino Fundamental. Psicologia: Reflexão e Crítica**. Porto Alegre, v. 16, n.3, p. 491-502, 2003.

FERREIRA, Lucimar Gracia; FERREIRA, GARCIA, Lúcia; ZEM, Giovana Cristina Fólio. **Alfabetização em tempos de pandemia: perspectivas para o ensino da língua materna-** Revista de Letras, Vitória da Conquista V.12, n.2 jul./dez.2020.

GODOY, Arlindo Schmidt. **Introdução à pesquisa qualitativa e sua possibilidades**. Revista de administração de empresas, v. 35, n. 2,1995.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação/** Tizuko M. Kishimoto (Org.)- 14. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

MORAIS, Artur Gomes de: **Consciência Fonológica na Educação Infantil e no Ciclo de Alfabetização/Artur Gomes de Moraes**. – 1. Ed.; 2. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

MORAES, Roque. **Análise de Conteúdo**. Revista Educação. Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32. 2004.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos/ Magda Soares**. - 1ª Ed. 5ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2021.