UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA
PROFEI

FERNANDA SPENAZZATO SEGER

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM HABILIDADES METAFONOLÓGICAS PARA A ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

SINOP, MATO GROSSO
2022

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM HABILIDADES METAFONOLÓGICAS PARA A ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Trabalho de Conclusão Final apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva, Mestrado profissional, da Universidade do Estado de Mato Grosso, Unidade Regionalizada de Sinop, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva.

Orientadora: Profa. Dra. Albina Pereira de Pinho

SINOP, MATO GROSSO
2022

Walter Clayton de Oliveira CRB 1/2049

SEGER, Fernanda Spenazzato.
S454f Formação de Professores em Habilidades Metafonológicas para a Alfabetização na Educação Inclusiva / Fernanda Spenazzato Seger – Sinop, 2023.
113 f.; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (sim)

Trabalho de Conclusão Final – Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Profissional) Profei, Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem, Câmpus de Sinop, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2023.
Orientador: Albina Pereira de Pinho

1. Educação Especial Inclusiva. 2. Alfabetização. 3. Formação de Professores. I. Fernanda Spenazzato Seger. II. Formação de Professores em Habilidades Metafonológicas para a Alfabetização na Educação Inclusiva: .
CDU 37.02

FERNANDA SPENAZZATO SEGER

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM HABILIDADES METAFONOLÓGICAS PARA A ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Trabalho de Conclusão Final apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva, Mestrado profissional, da Universidade do Estado de Mato Grosso, Unidade Regionalizada de Sinop, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Inclusiva.

Defesa em 30 de novembro de 2022.

COMISSÃO EXAMINADORA

_____

Professora Dra. Albina Pereira de Pinho (PROFEI/UNEMAT)
Orientadora

_____

Professora Dra. Edneuza Alves Trugillo (UNEMAT/Sinop)
Avaliadora Externa

_____

Professora Dra. Ivone Jesus Alexandre (PROFEI/UNEMAT)
Avaliadora Interna

_____

Professora Dra. Leandra Ines Seganfredo Santos (UNEMAT/Sinop)
Avaliadora Suplente Externa

_____

Professora Dra. Ariele Mazoti Crubelati (PROFEI/UNEMAT)
Avaliadora Suplente Interna

À minha família.

Fernanda

AGRADECIMENTOS

A minha família, por proporcionar as condições necessárias para eu estudar e concretizar todos os meus sonhos.

A minha orientadora, Albina Pereira de Pinho, que sempre me presenteou com muito conhecimento entregue em forma de carinho e atenção, em todos os momentos que precisei.

Agradeço à professora Ivone Jesus Alexandre por aceitar fazer contribuições na construção desta dissertação, e a professora Edneuza Alves Trugillo agradeço mais uma vez, pois participou como avaliadora da pesquisa que desenvolvi em 2019 para a conclusão do curso de Letras, obrigada por me acompanhar nessa caminhada.

À professora Sandra Luiza Wrobel Straub, por lutar pela abertura do Mestrado em Educação Inclusiva, e ainda, dedicar tantos esforços para possibilitar essa oportunidade a mim e a tantos outros que poderão ingressar nas próximas turmas.

Agradeço todos os colegas e amigos da primeira turma do PROFEI da UNEMAT campus de Sinop. Infelizmente, todos os encontros aconteceram virtualmente, por conta da pandemia, mas espero que possamos nos encontrar e comemorar a conclusão do mestrado em breve.

Em especial agradeço o apoio da minha colega Kele Aparecida de Souza, que tive a alegria de conhecer no curso de Pedagogia em 2011, e sempre dividiu as dúvidas e angústias comigo. Também ao Péricles Baptista Gomes, que contribuiu com a parceria em alguns trabalhos e, por fim, mas não menos importante, agradeço à Daniely Gimenes Volpini Rialto e à Altidas Luiza, minhas colegas de orientação por me ajudarem em tantos momentos.

Aos funcionários e funcionárias da UNEMAT que, em algum momento, se ocuparam em organizar nossas atividades como estudantes.

A todos, muito obrigada!

É preciso conhecer aquilo que constitui e já constituiu os modos de pensar, sentir, querer e agir de gerações de professores alfabetizadores (mas não apenas), especialmente para compreendermos o que desse passado insiste em permanecer.

Maria do Rosário Longo Mortatti

RESUMO

A alfabetização no Brasil reflete nos resultados de pesquisas, tanto em análises qualitativas quanto em dados quantitativos, uma história repleta de barreiras, em que problemas sociais e políticos contribuem para manter elevados índices de analfabetismo, bem como níveis de leitura aquém do esperado (BRASIL, 2017, 2020). Assim como a alfabetização, se encontra a Educação Especial, que esbarra em grandes empecilhos constituídos historicamente no país. Ainda muito jovem, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008) tenta reorganizar a estrutura educacional para promover espaços e práticas baseadas nos princípios da inclusão. Pesquisas sobre a alfabetização, e outras que têm se voltado para o estudo das relações entre consciência fonológica e a inserção da criança no mundo da escrita, fizeram parte do constructo teórico, como as contribuições de Ferreiro; Teberosky (1986), Ferreiro (1985), Soares (2003, 2016, 2020), Morais (2012, 215, 2019), Ferraro (2014), Seara; Nunes; Lazzarotto-Volcão (2015), Diniz; Pacheco (2012). Entretanto, ainda há poucos estudos que se referem às habilidades de reflexão fonológica para a alfabetização no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Em vista disso, a pesquisa tem o objetivo de investigar as possibilidades formativas de licenciandos em Pedagogia para estudos de habilidades metafonológicas como recurso didático no desenvolvimento do ensino da língua escrita aos estudantes Público Alvo da Educação Especial (PAEE). A pesquisa caracteriza-se como um estudo qualitativo-interpretativista, baseado nos pressupostos da etnografia colaborativa (BORTONI-RICARDO, 2008), os dados foram gerados, primeiramente com o uso de questionários enviados aos participantes de forma virtual, elaborados com os recursos de formulários do *google* e, em seguida, foi realizado um encontro colaborativo no qual foi realizada a entrevista grupo focal com os licenciandos do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), câmpus universitário de Sinop, 9 estudantes participaram da pesquisa, todas do gênero feminino. Os dados levantados com os questionários e o encontro se colocaram como fonte fundamental na construção do produto pedagógico que essa pesquisa se ocupou em elaborar, desse modo, as categorizações e análises mostram um sentimento ou percepção de que os estudos em alfabetização, no curso de Pedagogia, se ocuparam, em grande parte, com a composição teórica e pouco com a prática pedagógica, como metodologias de ensino e propostas didáticas. Em relação à educação especial, e mais especificamente inclusiva, as licenciandas apontam que apesar de participarem de estudos e discussões, há a necessidade de aprofundar seus conhecimentos frente aos desafios apresentados na inclusão dos estudantes com deficiência em escolas regulares.

Palavras-chave: Educação Especial Inclusiva, Alfabetização, Formação de Professores.

ABSTRACT

Literacy in Brazil reflects in the results of research, both in qualitative analysis and in quantitative data, a history full of barriers, in which social and political problems contribute to maintaining high levels of illiteracy, as well as reading levels below expectations (BRASIL, 2017, 2020). As well as literacy, there is Special Education, which runs up against major obstacles historically constituted in the country. Still very young, the National Policy on Special Education in an Inclusive Perspective (BRASIL, 2008) tries to reorganize the educational structure to promote spaces and practices based on the principles of inclusion. Research on literacy, and others that have focused on the study of the relationship between phonological awareness and the insertion of children in the world of writing, were part of the theoretical construct, such as the contributions of Ferreiro; Teberosky (1986), Ferreiro (1985), Soares (2003, 2016, 2020), Morais (2012, 215, 2019), Ferraro (2014), Seara; Nunes; Lazzarotto-Volcão (2015), Diniz; Pacheco (2012). However, there are still few studies that refer to phonological reflection skills for literacy in Specialized Educational Assistance (AEE). In view of this, the research aims to investigate the training possibilities of undergraduates in Pedagogy to study metaphonological skills as a didactic resource in the development of teaching written language to the students that are the Target Public of Special Education (PAEE). The research is characterized as a qualitative-interpretative study, based on the assumptions of collaborative ethnography (BORTONI-RICARDO, 2008), the data were generated, first with the use of questionnaires sent to the participants in a virtual way, prepared with the resources of forms and then a collaborative meeting was held in which the focus group interview was carried out with the undergraduates of the Pedagogy course at the University of the State of Mato Grosso (UNEMAT), university campus of Sinop, 9 students participated in the research, all of them of the female gender. The data collected from the questionnaires and the meeting were a fundamental source in the construction of the pedagogical product that this research was concerned with elaborating, in this way, the categorizations and analyzes show a feeling or perception that literacy studies in the Pedagogy course, were largely concerned with theoretical composition and little with pedagogical practice, such as teaching methodologies and didactic proposals. In relation to special education, and more specifically inclusive, the undergraduates point out that despite participating in studies and discussions, there is a need to deepen their knowledge in the face of the challenges presented in the inclusion of students with disabilities in regular schools.

Keywords: Literacy, Inclusive Special Education, Teacher Training.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Colaboradoras participantes da pesquisa

Quadro 02: Estudos sobre alfabetização e habilidades metafonológicas no curso de Pedagogia

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa das cidades às margens da BR 163 em Mato Grosso
Figura 02 – Composição da Matriz Curricular por Fases Formativas
Figura 03 – Conceitos centrais abordados no guia didático
Figura 04 – Propostas pedagógicas
Figura 05 – Especificidades voltadas ao AEE

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

PAEE – Público Alvo da Educação Especial

PNEEPI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva

PPC – Projeto Pedagógico Curricular

SEA – Sistema de Escrita Alfabética

SRM – Salas de Recursos Multifuncionais

UNEMAT- Universidade do Estado de Mato Grosso

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 14
2 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA, SOCIAL E POLÍTICA 18
2.1 Contextualização histórica e social da deficiência 18
2.2 A constituição histórica das políticas públicas na Educação Especial 21
2.3 A organização da educação especial no ensino regular: em busca da inclusão 23
3 UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA DE FORMAÇÃO EM HABILIDADES METAFONOLÓGICAS PARA A PRÁTICA DOCENTE EM ALFABETIZAÇÃO NO AEE 27
3.3 As relações entre habilidades metafonológicas e a formação de professores para atuar na alfabetização no contexto do AEE 32
4 MÉTODO E TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DE PESQUISA 38
4.1 Abordagem do método científico e suas dimensões conceituais 38
4.2 Contextualização do universo e dos participantes da pesquisa 41
4.3 Procedimentos de geração dos dados 45
4.5 Formulação do *corpus*, interpretação e apresentação da análise dos dados 46
4.6 Produto educacional 47
5 PRÁTICAS FORMATIVAS EM HABILIDADES METAFONOLÓGICAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO, DA EDUCAÇÃO ESPECIAL SOB A PERSPECTIVA INCLUSIVA POR MEIO DAS PERCEPÇÕES DOS LICENCIANDOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNEMAT 48
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 58
REFERÊNCIAS 60
APÊNDICE A QUESTIONÁRIO COM TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 67
APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENCONTRO COLABORATIVO 73
APÊNDICE C – PRODUTO PEDAGÓGICO 74

1 INTRODUÇÃO

A alfabetização e a educação especial no Brasil se constituem, histórica e socialmente, por várias fases e avanços, mas esbarram, ainda, em inúmeras complexidades relacionadas à inclusão desses sujeitos e ao atendimento que alcance uma significativa aprendizagem.

O acesso dos estudantes Público Alvo da Educação Especial (PAEE) aumentou, significativamente, devido aos avanços das legislações e políticas públicas destinadas a essa modalidade de ensino, entretanto, esse progresso não se aplica aos níveis de alfabetização desse grupo, que ainda são insatisfatórios (GUEBERT, 2013).

Um fator que se coloca como central no desafio que a escola tem encontrado para organizar e adequar as práticas pedagógicas que propiciem a aprendizagem a esse público, recaí sobre atuação docente, desse modo, a falta de uma formação específica para atuar no Atendimento Educacional Especializado (AEE) se apresenta como tema abrangente e necessário para pesquisas (GALVÃO, 2016).

Nesse emaranhado de desafios, surge a busca por recursos didáticos e práticas pedagógicas que tenham um papel facilitador ao processo de ensino-aprendizagem da língua escrita, para tanto, se considera que o desenvolvimento de habilidades linguísticas, especificamente as metafonológicas, ou seja, “o reconhecimento por parte da criança, de que a fala é segmentada em palavras e que estas podem ser segmentadas em unidades menores, é um facilitador da alfabetização” (SANTOS; MALUF, 2010, p. 67).

Em vista disso, surge a problematização sobre as possibilidades formativas de licenciandos em Pedagogia para estudos de recursos didáticos e práticas pedagógicas voltados às habilidades metafonológicas no desenvolvimento do ensino da língua escrita para o PAEE.

O problema a ser investigado se estabelece em torno da apresentação de pesquisas que identificam relações benéficas entre o desenvolvimento de habilidades metafonológicas com o processo de alfabetização (MORAIS, 2015), que muitas vezes não são abordadas pela ausência de estudos linguísticos e, especificamente, de habilidades que envolvam reflexão sobre os sons da língua portuguesa nos cursos de formação de professores alfabetizadores, assim como, aspectos que especifiquem práticas de aprendizagem da língua escrita ao AEE.

O interesse para desenvolver essa pesquisa nasce da trajetória formativa, paralelamente a minha constituição como professora. Inicialmente, a Licenciatura em Pedagogia e a atuação no ensino da língua escrita, trouxeram muitos questionamentos inerentes à alfabetização, assim, optei pela complementação formativa, por meio da

Licenciatura em Letras-Português-Inglês, com o objetivo de aprimorar os estudos sobre os aspectos mais específicos do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa.

Em vista disso, minha pesquisa para a conclusão do curso de Letras (SEGER, 2019) se ocupou em investigar a aproximação de conhecimentos linguísticos das áreas da Fonética e da Fonologia com o processo de alfabetização, centrada na formação de professores alfabetizadores, ou seja, os pedagogos, em relação às áreas da linguística, nesse sentido, os resultados das análises mostraram um distanciamento entre a formação desse professor e as áreas da linguística que estudam os sons da fala, assim como o desenvolvimento formativo das habilidades de características fonológicas. Porém, neste momento, o interesse se volta para a formação do alfabetizador, no curso de Licenciatura em Pedagogia, com foco nas habilidades metafonológicas para o AEE.

A pesquisa dedicada à formação do professor para atuar na alfabetização com o PAEE, frente aos desafios que se colocam para a aprendizagem da língua escrita, ao considerar as características desses sujeitos, se faz relevante na construção de reflexões, bem como, na proposição de práticas formativas que se ocupem em facilitar esse percurso, tanto para o alfabetizador, quanto para o estudante.

Diante do exposto, levanto o questionamento: Como as práticas formativas em habilidades metafonológicas no processo de alfabetização, da educação especial, sob a perspectiva inclusiva, podem ser desenhadas por meio das percepções dos licenciandos do curso de Pedagogia da UNEMAT?

Com vistas ao atendimento dos propósitos dessa investigação, a pesquisa se caracteriza como um estudo qualitativo interpretativista, baseado nos pressupostos da etnografia colaborativa (BORTONI-RICARDO, 2008), os dados foram coletados, primeiramente com o uso de questionários enviados aos participantes de forma virtual, elaborados com os recursos de formulários do google, e em seguida, foi desenvolvido um encontro colaborativo no qual foi realizada a entrevista grupo focal com os licenciandos de Pedagogia da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), câmpus universitário de Sinop, 9 estudantes participaram da pesquisa, todas do sexo feminino.

Para a discussão teórica, em relação à educação especial inclusiva e à organização do atendimento especializado, trabalhos de Januzzi (2004), Dias; Oliveira (2013), Kassar (2011), Mendes (2006), Mantoan (2011), Galvão (2016), Zerbato e Mendes (2018), bem como algumas publicações e orientações oficiais de órgãos do Ministério da Educação, Brasil (MEC) (2008, 2010, 2012) compuseram a fundamentação teórica.

Sobre o desenvolvimento das habilidades metafonológicas na alfabetização, os estudos de Morais (2015, 2012), Soares (2003, 2014, 2016), Ferraro (2014), Diniz e Pacheco (2012) e Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2015), entre outros, fizeram parte da tecitura do diálogo, ainda, o embasamento em documentos do MEC Brasil (2012, 2014, 2017) auxiliaram na contextualização da situação da alfabetização no Brasil. E, para a organização metodológica, Bortoni-Ricardo (2008), André (1995), Cabral (2012), Minayo (2007), Gil (2011) e Gatti (2005) foram fundamentais.

A composição do trabalho divide-se em cinco capítulos, primeiramente apresento esse capítulo introdutório, com uma breve apresentação da construção da pesquisa, em seguida permeio o contexto do surgimento e constituição da educação especial em seus aspectos social e histórico, bem como as políticas geradas nesse processo, fundamentais na composição da educação inclusiva.

No próximo segundo capítulo, discuto os conceitos de alfabetização e habilidades metafonológicas, as relações entre essas habilidades e o processo de aprendizagem da língua escrita e a formação de professores para o atendimento voltado à alfabetização no AEE.

Em seguida, apresento o capítulo da metodologia do estudo, no qual são descritos os participantes e os critérios que envolveram a escolha desses colaboradores, a caraterização e a limitação do universo que a pesquisa foi realizada, as etapas de desenvolvimento, os instrumentos utilizados na geração de dados, bem como, o processo de formulação e análise das categorias do objeto de estudo. As categorizações e análises dos dados mostram um sentimento ou percepção de que os estudos no curso de Pedagogia se ocuparam em grande parte com a composição teórica e pouco com a prática pedagógica, como metodologias de ensino e propostas didáticas. Ainda, em relação a educação especial, e mais especificamente inclusiva, as licenciandas apontam que apesar de participarem de estudos e discussões, há a necessidade de aprofundar seus conhecimentos frente aos desafios apresentados na inclusão dos estudantes com deficiência em escolas regulares.

O capítulo sequente, tem como objetivo responder ao objetivo da pesquisa: “Como as práticas formativas em habilidades metafonológicas no processo de alfabetização, da educação especial, sob a perspectiva inclusiva, podem ser desenhadas por meio das percepções dos licenciandos do curso de Pedagogia da UNEMAT?”, por meio da discussão das análises dos dados reunidos durante o período da pesquisa.

O PROFEI caracteriza-se como um mestrado profissional, dessa maneira, tem por objetivo desenvolver e publicar produtos pedagógicos a partir das pesquisas realizadas no programa, para tanto, o produto, desenvolvido a partir dessa pesquisa, caracteriza-se como um

guia didático para uma proposta de formação, e, apresenta orientações metodológicas fundamentadas teoricamente por pesquisas desenvolvidas na área da alfabetização, com foco no desenvolvimento de habilidades metafonológicas, para desenvolver uma alfabetização em uma perspectiva inclusiva.

Os dados gerados com os questionários e o encontro constituíram-se importantes fontes na construção desse material. Nesse sentido, acentuo que o processo de validação obrigatória do produto será realizado pela banca de dissertação, e, para análise do aspecto de utilização a pesquisa passou pela avaliação da demanda de público do Comitê de Ética, no qual foi aprovada por meio do parecer CEP n° 5.101.077 publicado em 11/11/2021.

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA, SOCIAL E POLÍTICA

Este capítulo contextualiza a constituição da educação especial em seus aspectos social e histórico, aos quais culminaram na institucionalização da legislação direcionada à composição de políticas públicas que trilharam um caminho em direção a organização de uma educação na perspectiva inclusiva.

2.1 Contextualização histórica e social da deficiência

Na trajetória de estudo a qual essa pesquisa propõe, se faz necessário partir da constituição do conceito de deficiência, para tanto, apresento brevemente as construções sociais que fizeram parte do que se conceitua por deficiência atualmente.

Para o constructo teórico dos elementos históricos e sociais da deficiência, sigo a vertente definida por Januzzi (2004, p. 10), que em seu ensaio sobre as concepções relacionadas à temática, defende que “o modo de se conceber, de se pensar, de se agir com o diferente depende da organização social como um todo” , logo, fazem parte da elaboração dessa compreensão as crenças, as ideologias e os avanços científicos de diferentes áreas, que embasam a maneira como se constitui a individualidade humana, tanto na dimensão física do ser, como psíquica.

Assim, nas organizações de cada sociedade em diferentes épocas, lugares e contextos históricos, se encontram várias formas das pessoas conceberem “o diferente”, “que repercutem na visão de si mesmo” (JANUZZI, 2004, p. 10).

O conceito de deficiência passou por transformações durante a constituição histórica da humanidade e se baseou em formas diferentes de compreensão, foi associada a eventos divinos, místicos, sobrenaturais e até pecaminosos (PICCOLO, 2020). A história da deficiência perpassa até o final do século XVIII caracterizada pelo pessimismo e negativismo, conforme historiciza Souza (2011).

A prática do infanticídio ocorria com frequência, nas sociedades mais antigas, assim que fossem percebidas características fora dos padrões nos recém-nascidos, posteriormente, já na Idade Média, essa atitude passou a ser condenada pela Igreja, e assim, o número de crianças abandonadas aumentou, então, começaram a surgir instituições beneficentes para abrigar essas pessoas. As características que as diferenciavam, despertavam medo e pavor na população, por esse motivo, muitas vezes eram associadas a entidades demoníacas ou

espíritos malignos, submetidas ao exorcismo, ou até mesmo acabavam tragicamente na fogueira (SOUZA, 2011).

As diferentes concepções da deficiência nos contextos históricos da humanidade apresentam as visões que se constituem e representam as características histórico-sociais da época em que se encontram, e "com o advento da ciência, o discurso médico passa a preponderar sobre os demais na configuração das práticas relativas às deficiências" (DIAS; OLIVEIRA, 2013, p.171).

Os avanços científicos trouxeram o fortalecimento de um discurso médico que passa a preponderar sobre as demais concepções, e assim, começa a organizar as práticas voltadas às pessoas com deficiências. Essa perspectiva clínica, ao legitimar a relação entre deficiência e doença mental, colaborou no fortalecimento de uma posição discursiva apoiada no paradigma da falta e na desvalorização das potencialidades do desenvolvimento humano, que se denominou de modelo médico (DIAS; OLIVEIRA, 2013).

Durante muito tempo, se estabeleceram ideias inatistas que apontavam para características pessoais, e somente no século XX surgem discussões em uma concepção dialógica pautada nas possibilidades de desenvolvimento às pessoas com deficiência (DIAS; OLIVEIRA, 2013).

Após muitas atribuições equivocadas da deficiência surge, então, uma transformação entre o conceito de lesão e de deficiência, fundamentada em discussões de base sociológicas, elaborado por um grupo britânico denominado UPIAS, em que se define a lesão como a falta de um membro ou um sentido funcional relacionado a parte biológica, e a deficiência é definida como a dificuldade em realizar atividades causadas pela lesão (PICCOLO; MENDES, 2013). Como exemplo, se emprega uma situação ao qual uma pessoa não possa andar, que é vista como a lesão, e o fato dela não poder entrar em certo local pela falta de rampa para a cadeira de rodas, que se constitui como a deficiência (PICCOLO, 2020). Os estudos contribuíram para o desenvolvimento de uma reflexão de base social ao conceito da deficiência, assim denomina-se como modelo social.

No desenvolvimento de avanços sob uma perspectiva das relações sociais, os trabalhos de Vigotski representam importantes avanços, mais voltados à área da psicologia e da educação, em relação à compreensão do conceito da deficiência, por meio da problematização de uma visão organicista e científica que se baseia apenas em um diálogo médico, propõe entender a deficiência na vertente da constituição complexa e dialética do desenvolvimento humano.

Em suas pesquisas, Vigotski elaborou muitas críticas às teorias que apontavam para um entendimento da cultura baseada em um processo de maturação natural e individual, em contraposição, defende que por meio do materialismo histórico dialético essas concepções podem ser explicadas na perspectiva das mudanças e dos constantes movimentos dentro do desenvolvimento humano, e assim, explicar a transformação das funções psicológicas elementares em processos complexos, superiores, isto é, eminentemente humanos" (GARCIA, 2005, p. 111).

Essa concepção é denominada de Teoria Histórico-cultural, e estabelece que a deficiência precisa obter ligações com a construção histórico-social nos critérios científicos que auxiliam sua identificação, nesse sentido, atua no reconhecimento de como as pessoas com deficiência se constituem como sujeitos em suas relações sociais em diferentes contextos (DIAS; OLIVEIRA, 2013).

A perspectiva histórico-cultural busca reconhecer o sujeito com deficiência como autor de seu percurso, constituído por meio das relações socioculturais, nesse sentido, pode contribuir na construção de uma compreensão mais ampliada do conceito de deficiência, para assim, reconhecê-la como um dos aspectos do desenvolvimento desse ser "com diferenças não apenas quantitativas, mas qualitativas em relação ao desenvolvimento considerado típico (DIAS; OLIVEIRA, 2013, p. 170-171).

Na concepção de Vigotski, a estrutura das formas complexas de comportamento da criança percorre caminhos indiretos, que atuam no momento em que há impossibilidade de transformação por meio de um caminho direto, ainda, se define que não se percebe essa relação, pois esses caminhos indiretos estão embrenhados no desenvolvimento cultural e histórico da humanidade e são oferecidos desde a infância (VIGOTSKI, 2011).

Para substituir a compreensão que preconiza a falha, o defeito, se propõe outra, que "examina a dinâmica do desenvolvimento da criança com deficiência partindo da posição fundamental de que o defeito exerce uma dupla influência em seu desenvolvimento" (VIGOTSKI, 2011, p. 869), pois se em uma perspectiva surgem desafios e obstáculos, o outro lado pode ser compreendido como um propulsor de caminhos alternativos e indiretos de adaptações.

Diante dessa reconstrução da compreensão do desenvolvimento estabelece-se que "o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência. Onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural" (VIGOTSKI, 2011, p. 869).

Fazer uma leitura e construir significados da história da pessoa com deficiência, é necessário para problematizar a posição desses sujeitos na sociedade e elevar a discussão em torno da deficiência, Januzzi (2004, p. 10) defende que “ao retomar o passado se poderá, talvez, clarificar o presente quanto ao velho que nele persiste”.

Atualmente, o tema exposto sobre uma visão médica, ainda é muito presente na constituição da vida das pessoas com deficiência, por meio de explicações apenas biológicas, da falta, do problema e da incapacidade. Em diferentes momentos históricos, ocorreram tentativas de nomear e definir a deficiência, logo, esse termo ainda se configura em sua complexidade e imprecisão (DIAS; OLIVEIRA, 2013).

Com propósito de compreender as relações que se estabelecem entre a pessoa com deficiência e o mundo em que vive, para assim, trilhar um caminho de diálogos mais aprofundados sobre a identificação e definição da deficiência, que se materializem na organização de práticas direcionadas aos contextos desses sujeitos, esta pesquisa se baseia na perspectiva histórico-cultural.

2.2 A constituição histórica das políticas públicas na Educação Especial

Os instrumentos políticos são essenciais aos avanços nas conquistas sociais, desse modo, o estabelecimento de leis e diretrizes definem como será o desenvolvimento de cada questão que abrange as necessidades da sociedade.

Na relação com a Educação Especial, e no desenvolvimento da seguridade a todos os aspectos ligados às pessoas com deficiência, a implementação de políticas estabeleceu vínculos fundamentais na constituição e permanência de direitos imprescindíveis.

Alguns termos apresentados na Constituição Federal de 1988 instituem ideias como promover igualdade e eliminar a discriminação, a educação como um direito de todos voltada à garantia do pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. O documento define, ainda, como um dos princípios para o ensino, a igualdade de condições, acesso e permanência na escola, e garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente, na rede regular de ensino (BRASIL, 2008).

Na Conferência Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, realizada no ano de 1990, em Jomtien, Tailândia, promovida pelo Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

(UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (MENDES, 2006).

Em 1994, foi realizada a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, promovida pelo governo da Espanha e pela UNESCO que produziu a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1997), a aprovação desse documento se caracteriza como o marco mundial de maior relevância na difusão de teorias e práticas inclusivas, provocando grande influência no âmbito nacional (MENDES, 2006).

A Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB nº. 2 de 11/09/2001) determina diretrizes voltadas à composição de uma educação inclusiva das pessoas com necessidades especiais na rede básica de ensino. Nesse sentido, as diretrizes apontam a educação especial como um seguimento que precisa se pautar em "uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns" (BRASIL, 2001).

Em 2007, o governo lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), no qual a temática da educação de pessoas com deficiência teve como foco, conforme a Meta IX do Compromisso Todos pela Educação: "Garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas" (BRASIL, 2007).

Os vários documentos supracitados foram propulsores de grandes avanços sobre o conceito da educação para o estudante que necessita do atendimento especial, mas a concepção de que o estudante com deficiência deveria ser atendido em escola especializada, ou ainda, que esse não fosse detentor do mesmo direito que os outros ao acesso à educação se manteve. Dessa forma, as legislações e políticas voltadas à inclusão seguiam na tentativa de alcançar uma mudança dessa visão.

As discussões avançaram e com a intenção de promover a inclusão dos estudantes com deficiência, em 2007, para a implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação é publicado o Decreto nº 6.094/2007, que garante "o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas" (BRASIL, 2008, p.5). Diante disso, o panorama das instituições de ensino passa por um momento de transformações, ocasionado pela garantia do acesso aos estudantes com deficiências.

Ao reconhecer as dificuldades no atendimento às necessidades dos estudantes com deficiência, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), estabelece algumas mudanças na organização das escolas, como a oferta obrigatória do atendimento especializado em turno oposto, que pode ocorrer em centro especializado ou na própria escola, e ainda sobre esse atendimento, o documento afirma que o trabalho deve ser diferenciado daquele desenvolvido na sala comum e que não substitui à escolarização (BRASIL, 2008).

Esses podem ser considerados os grandes marcos históricos na constituição das políticas públicas que fundamentam o contexto de educação direcionado à inclusão de pessoas com deficiência que encontramos, atualmente, no Brasil.

2.3 A organização da educação especial no ensino regular: em busca da inclusão

A história da educação de pessoas com deficiência no Brasil, segundo Mantoan (2011), está dividida entre três grandes períodos, entre os anos de 1854 a 1956 pautado em iniciativas de caráter privado, em seguida, de 1957 a 1993 marcados por ações oficiais na esfera nacional, e a partir de 1993 se iniciam os movimentos favoráveis a inclusão escolar.

Instituições que atuaram no atendimento às pessoas com deficiência e tiveram grande importância na organização da educação especial, iniciando na época do Império com a criação de duas instituições fundadas no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES (BRASIL, 2008).

E em 1926 é fundado o Instituto Pestalozzi, que atuou como instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental, e com grande influência na organização educacional de estudantes com deficiência, em 1954 é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, assim como, em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff" (BRASIL, 2008).

A formação da educação especial no Brasil ocorreu em um movimento paralelo ao ensino comum, voltada ao atendimento educacional especializado substitutivo, com isso, surgiram instituições especializadas denominadas "escolas especiais" ou "classes especiais". Essa estrutura se baseava em testes que mediam e estabeleciam índices de capacidades, para assim, organizar os procedimentos escolares ao grupo (BRASIL, 2008).

A separação entre estudantes com deficiência e a escola comum resultou na composição de um campo específico de atuação, destinado aos que apresentavam características fora dos padrões entendidos como “normais”, assim, a educação especial se desenvolveu separadamente do ensino comum das escolas regulares e, frequentemente, com atuações isentas às demandas educacionais. Essa dissociação ocasionou a materialização de um sistema de ensino paralelo, que resultou no atendimento da maioria dos estudantes com deficiência em ambientes isolados dos outros estudantes (KASSAR, 2011).

Outro aspecto importante a ser considerado, segundo Kassar (2011, p. 63), é que “a formação de uma educação especial brasileira se deu dentro de um contexto de pouca atenção à educação pública em geral”. Diante dessas características, ressalto o que Mendes (2006 p. 388) afirma sobre os motivos para o surgimento de uma proposta baseada na unificação, que como constatados dentre os estudos da autora, foram “morais, lógicos, científicos, políticos, econômicos e legais”.

O acesso desses estudantes à escola de ensino regular originou uma série de desafios às instituições e aos profissionais envolvidos no processo, como a falta de espaços físicos e materiais adequados, principalmente, a falta de uma formação especializada para o atendimento às necessidades dos estudantes.

As políticas educacionais implementadas para o acesso, permanência e atendimento aos estudantes com deficiência ocupam um papel transformador, mas fazem referência à ambientes idealizados que se diferenciam da realidade das escolas do país, os documentos mais recentes, (BRASIL, 2001, 2008, 2010, 2015) que orientam a educação inclusiva, deixam em aberto a tarefa de como, efetivamente, atender esses estudantes em suas especificidades (ZERBATO; MENDES, 2018).

Esse atendimento pode ocorrer em centros especializados ou nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) da própria escola no turno oposto do próprio ensino regular, e, não substitui a escolarização em classes comuns (BRASIL, 2010).

Segundo o documento publicado pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial/SEESP, denominado de Manual de Orientação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2010, p. 6), as SRM são definidas como a “organização de espaços, na própria escola comum, dotados de equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos que auxiliam na promoção da escolarização”. O papel fundamental desses espações se detém a “eliminar barreiras que impedem a plena participação do público alvo da educação especial, com autonomia e independência, no ambiente educacional e social” (BRASIL, 2010, p. 6).

A organização do AEE dentro das instituições de ensino regular propicia um processo de transformação no cenário estrutural pedagógico e social da educação pública no Brasil, diante desse contexto, se manifestam muitos desafios aos professores, que precisam atender às diferentes características de aprendizagem dos sujeitos participantes da escola inclusiva.

Dois ambientes com propostas inclusivas se apresentam ao docente da educação básica, a sala de ensino regular e a sala de recursos multifuncionais, desse modo, são necessários estudos de recursos didáticos e práticas pedagógicas que tenham um papel facilitador na alfabetização para o AEE.

O ensino-aprendizagem da leitura e escrita carrega uma história marcada por dificuldades e embates, que ainda enfrenta os reflexos de sua constituição até os dias atuais (MORTATTI, 2008). Assim como a alfabetização, a educação especial tem uma trajetória marcada por desafios ao longo do desenvolvimento do sistema educacional do país.

O Manual de Orientação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2010, p.8) institui que para atuar no AEE, "o professor deve ter formação inicial que o habilite para exercício da docência e formação específica na educação especial" e que esse atendimento tem um caráter complementar à escolarização, com atenção a respeitar as necessidades dos estudantes.

Em consonância com o documento orientativo citado, Galvão (2016, p. 321) apresenta uma problematização em relação à falta de precisão dos documentos oficias que têm a função de normatizar a atuação com o AEE. Nesse sentido, ao tomar como exemplo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEI (BRASIL, 2008), a autora destaca que "por não ser precisa, a orientação dá margem à interpretação de tratar-se de um professor generalista que deverá dar conta de todas as especificidades", contudo, em outra seção o mesmo documento define uma orientação diferente, e estabelece que "o AEE deve ser realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos".

A formação desses educadores acaba comprometida pela falta de determinações precisas, dessa forma, o desafio de atuar com a educação especial na perspectiva da inclusão é diretamente afetada por essa falta de orientação efetiva.

O atendimento especializado e os desafios inerentes à alfabetização demandam, ainda, pesquisas, diálogos e políticas que apresentem subsídios para a formação de professores, que "seja no âmbito inicial ou continuado, podem ser um importante fator aglutinador de ações efetivas que favoreçam aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos público alvo da educação especial" (GALVÃO, 2016, p. 314).

A partir das discussões levantadas sobre a contextualização histórica, social e política da educação especial no Brasil, que converge para o surgimento de transformações na educação de maneira geral, ressalto o foco dessa pesquisa que se ocupa das especificidades ligadas à formação de professores para atuarem na alfabetização no âmbito do AEE.

Assim como mencionado anteriormente, existem muitas lacunas nos orientativos e dispositivos legais referentes à formação desses profissionais, bem como, um cenário histórico desfavorável na alfabetização brasileira, dessa forma, essas são questões pertinentes de problematizações que fomentam o objeto desse estudo.

3 UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA DE FORMAÇÃO EM HABILIDADES METAFONOLÓGICAS PARA A PRÁTICA DOCENTE EM ALFABETIZAÇÃO NO AEE

Este capítulo apresenta a discussão teórica referente aos desdobramentos dos conceitos de alfabetização e habilidades metafonológicas frente a uma visão linguística que levam à compreensão do que é a escrita.

Em seguida, o desenvolvimento do constructo teórico permeia o campo das relações entre as habilidades de características fonológicas e processo de aprendizagem da língua escrita, para assim trazer elementos sobre a formação de professores para o atendimento voltado à alfabetização no AEE, com o objetivo de apresentar um referencial que possibilite vislumbrar caminhos para a elaboração de recursos didáticos e práticas pedagógicas que tenham um papel facilitador no ensino do sistema de escrita alfabética numa perspectiva inclusiva.

3.1 Alfabetização: o que se entende (ou não) por alfabetizar?

Assim como no início da discussão desse referencial, afirmo novamente a relevância de observar e pesquisar os enlaces sociais e históricos envolvidos em cada contexto, para dessa maneira, então, compreender como as concepções foram formadas e, consequentemente, como os conceitos se desenvolveram ao que entendemos nos dias atuais.

Nesse sentido, Morais (2012), em um aprofundado trabalho referente ao Sistema de Escrita Alfabética, destaca que as concepções de alfabetização e de estar alfabetizado, se relacionam profundamente com o contexto histórico, e assim, esses conceitos sofreram grandes variações ao longo do tempo.

Uma das teorias de grande influência na construção do que se entende por alfabetizar no Brasil é a Psicogênese da Escrita (1979) da argentina Emilia Ferreiro juntamente com a pedagoga espanhola Ana Teberosky, publicada no Brasil em 1986, com estudos voltados a descrever como as crianças constroem e representam a aprendizagem da língua escrita.

Com vistas a esse objetivo, são apresentadas fases de desenvolvimento da escrita e como a criança avança nesse processo. São elas: pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética.

A teoria da Psicogênese da Escrita alterou a maneira do ensino da língua escrita no país, nesse sentido, o surgiram muitas reflexões sobre o ensino tradicional que se ocupava apenas no conteúdo para se ocupar de como essa criança aprende, e como ocorre esse processo, postulam, ainda, que a escrita "inicia-se muito antes do que a escola imagina, transcorrendo por insuspeitados caminhos" (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986, p. 11).

Ferreiro (1985, p. 14) defende que sua "contribuição foi encontrar uma explicação, segundo a qual, por trás da mão que pega o lápis, dos olhos que olham, dos ouvidos que escutam, há uma criança que pensa".

Se no Brasil dos anos de 1950, se considerava alfabetizado quem sabia assinar o nome, nos dias atuais, os recém-alfabetizados precisam ser capazes de ler e compreender pequenos textos, além de conseguir produzir pequenos textos para estarem aptos a receber esse "título" (MORAIS, 2012).

Em relação a esse "título", os dados apresentados na última Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) de 2016, mostram que, na habilidade referente à leitura, "mais de 20% dos alunos do 3º ano do ensino fundamental das escolas públicas encontram-se no nível mais baixo da escala (nível 1) e cerca de 50% deles não ultrapassam o nível 2" (BRASIL, 2020, p.14).

A Política Nacional de Alfabetização – PNA, publicada em 2019, reconhece que o baixo nível em leitura compromete a trajetória escolar dos estudantes profundamente, e apresenta como consequência dessas circunstâncias, as altas taxas de reprovação, a distorção idade-série, o abandono e a evasão.

Em relação a essas taxas, a situação pode ser mensurada por meio dos dados divulgados no Censo Escolar de 2018, nesse sentido, aponta que no 7º ano, mais de 810 mil estudantes matriculados nas redes federal, estadual e municipal estavam com dois anos ou mais de atraso escolar" (BRASIL, 2019, p. 11).

A meta 9 do Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014), estabelece que o Brasil deveria reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional até 2024, para desenvolver esse cálculo o cálculo da taxa a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD, realizada anualmente pelo IBGE (BRASIL, 2012), serviu como referência.

Como em 2014 "a taxa foi de 18,3%, atingir a meta do plano significaria reduzi-la para 9,2% até 2024 (INEP, 2016), contudo, em 2016 ela chegou a 16,6%, ainda distante da porcentagem estabelecida" (BRASIL, 2019, p. 12).

A aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, e a definição de que os estudantes devem ser alfabetizados até o 2° ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2017), agrava ainda mais a situação.

A partir de uma questão simples e de uma hipótese, Ferraro (2014, p. 65) busca confrontar as lacunas que representam a história da alfabetização e da escolarização no Brasil, assim, o autor provoca a reflexão: "a questão: Por que, apesar de tantas leis, reformas, planos, projetos e discursos, as políticas de alfabetização e escolarização têm produzido, historicamente, resultados tão minguados no Brasil?", em seguida, apresenta a hipótese que considera adequada: "Problema mal compreendido é problema mal resolvido".

Ferraro (2014, p. 65) acrescenta que, embora com outras palavras, já havia anunciado essa hipótese há um quarto de século, em sua publicação de 1987 afirmou que "a formulação inadequada do problema afasta a solução".

Para essa problematização, Ferraro (2014, p. 85) defende que os dados, números, estatísticas assumem uma inversão do que de fato representa a alfabetização brasileira, para o autor, os conceitos de "sucesso e fracasso escolar", podem ser definidos melhor se substituídos por "direito à educação e dívida educacional", "na medida em que apontam para a obrigação do Estado de avaliar se efetivamente ofereceu escola acessível e de qualidade e se, junto a isso, assegurou igualmente condições reais de permanência na escola e de progressão nos estudos".

Em uma exposição do projeto desenvolvido no município de Lagoa Santa, em Minas Gerais, Soares (2014) apresenta um aspecto que dificulta muito o desenvolvimento de uma aprendizagem da língua escrita de qualidade nas escolas públicas, que é o confronto da gestão que muda de quatro em quatro anos, no caso de municípios, mas ainda podemos refletir sob a esfera estadual e nacional.

Soares (2014, p. 152) afirma que, dessa forma, "mudam a gestão da secretaria de educação e as equipes pedagógicas centrais; assim, a cada nova gestão, cada uma com suas características, objetivos, pressupostos político-ideológicos", e, essas alterações prejudicam todo o andamento pedagógico, portanto, "é preciso agir para manter projetos, implantados por gestão anterior, em andamento".

Esse é apenas um dos aspectos relacionados a oferta de uma alfabetização de qualidade social nas escolas públicas, tantos outros, como a desvalorização do professor, falta de verbas destinadas à educação e os problemas econômicos e sociais que os estudantes estão inseridos, precisam, também, ser considerados.

Nesse sentido, retomo a questão formulada por Ferraro (2014), sobre as políticas, projetos e leis destinadas à superação desse acesso precário ao direito de aprender, principalmente o sistema de escrita, para assim, esclarecer que os dados sobre a situação da alfabetização supracitados parecem minimizar uma esfera ampla e complexa engendrada a esse fenômeno.

Essa problematização se coloca como fundamental na composição teórica do objeto de estudo desse trabalho, pois dessa forma, afirmo qual a posição que essa pesquisa assume sobre alfabetização, em que, concordo com Mortatti (2010, p. 329) ao defini-la "processo complexo e multifacetado que envolve ações especificamente humanas e, portanto, políticas, caracterizando-se como dever do Estado e direito constitucional do cidadão".

O foco dessa pesquisa, dentro desse processo complexo e multifacetado que é a alfabetização, se volta para os recursos didáticos e práticas pedagógicas que tenham um papel facilitador e potencializador no ensino da língua escrita no AEE. Para tanto, nesse momento, permeio o conceito desse tema com base nas pesquisas de Mortatti (2006, 2008), Soares (2003, 2016) e Morais (2012) por apresentarem problematizações, reflexões e um aprofundamento que considero muito pertinente sobre os desdobramentos da aprendizagem e do ensino do sistema de escrita alfabética (SEA).

Na construção e desenvolvimento da alfabetização no Brasil, como descrevem Mortatti (2006, 2008) e Soares (2003, 2016), há um aspecto presente em vários momentos, e que persiste até hoje, que é a história dos métodos de alfabetização, desse modo, a questão dos métodos, nessa trajetória, "vêm-se gerando tensas disputas relacionadas com "antigas" e "novas" explicações para um mesmo problema: a dificuldade de nossas crianças em aprender a ler e a escrever, especialmente na escola pública" (MORTATTI, 2006, p. 01).

Em meio às disputas dos métodos, Morais (2012) menciona o conceito concebido por Magda Soares (2003) denominado como a "desinvenção da alfabetização". Essa conjuntura representa a "hegemonia do discurso do letramento", no qual muitos educadores, e até estudiosos da área passaram a defender que não seria necessário ensinar, sistematicamente, a escrita alfabética, pois havia o entendimento de que apenas vivenciando, diariamente, na escola, situações de leitura e produção de textos, usados em diferentes práticas sociais, seria o suficiente para aprender o funcionamento do sistema escrita, ou seja, que seria possível aprender de forma natural e espontânea.

Soares (2003) defende que esse processo de "desinvenção da alfabetização" foi um dos principais problemas da alfabetização no Brasil, e que influenciou e ainda influencia tanto o que se compreende por SEA, como o que se entende sobre as práticas de ensino desse

sistema. Nesse sentido, Morais (2012, p. 87) ressalta que “Quando pensamos na conjugação de práticas do âmbito do letramento com aquelas do âmbito do ensino da escrita alfabética, devemos estar alertas para não negligenciarmos o cuidado com essas últimas”.

Ainda sobre essa perspectiva, Morais (2012) destaca que o processo de letramento vai muito além do espaço físico e cronológico que a escola ocupa na vida de um indivíduo, pois quando adulto, ainda continuará aprendendo sobre o funcionamento e os usos da linguagem. Em contrapartida, o autor evidencia que a aprendizagem da escrita alfabética não obedece a essa dinâmica, e “precisa ser concluído, com qualidade, no final do ciclo inicial de alfabetização, isto é, no máximo, ao final do terceiro ano do ensino fundamental. E merece, para isso, uma atenção que alguns vinham negligenciando” (MORAIS, 2012, p. 88).

Segundo Soares (2020, p. 27) alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, e, apesar de simultâneos, o ensino e a aprendizagem desses meios requerem demandas de natureza essencialmente diferentes. Neste sentido, a aquisição da tecnologia da escrita, que é a alfabetização, “não precede e nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita”.

A discussão sobre o letramento se faz pertinente para evidenciar que, compreendo a relevância dos estudos sobre letramento e que esse processo é paralelo ao aprendizado do SEA, ainda, pretendo esclarecer que corroboro as afirmações de Morais (2012) e Soares (2016) sobre privilegiar os dois recursos, ou seja, ensinar sistematicamente a tecnologia da escrita, porém, ao mesmo tempo, utilizar práticas de leitura e escrita reais do meio social dos estudantes. Contudo, o objeto de estudo dessa pesquisa se detém apenas aos recursos didáticos e práticas pedagógicas na alfabetização, e nesse sentido, especificamente a formação para o ensino da escrita alfabética, a fim de buscar elementos que auxiliem o AEE.

No início desse diálogo transcorri algumas problematizações e reflexões que compõem a história e a construção da alfabetização no Brasil, e que refletem no contexto atual, para assim, contextualizar a questão levantada no título dessa seção, “Alfabetização: o que se entende (ou não) por alfabetizar?”, e que agora retomo na tentativa de respondê-la.

Primeiramente, o que se entendeu e ainda é frequentemente utilizado, em várias publicações é “a caracterização do sistema de escrita alfabético como um código”, e, “em decorrência disso, o uso frequente dos verbos codificar e decodificar têm sido apontados por muitos como impróprios” (SOARES, 2016, p. 46).

Em relação à concepção do SEA como um código, comumente encontrado em pesquisas, Soares (2016, p. 46-47) explica que um código é, “em seu sentido próprio, um sistema que substitui (como o código Morse, a escrita em Braille) ou esconde (como códigos de guerra, criados para garantir a segurança de comunicações) os signos de um outro sistema já existente”, logo, “a escrita alfabética não é um mero código de transcrição da fala, como ainda concebem alguns” (MORAIS, 2012, p. 89).

Em vista disso, e para adentrar no campo do que se entende sobre alfabetização, corroboro o conceito de Morais (2012, p. 89) de que o SEA “é um objeto de conhecimento em si, um sistema notacional”, ou seja, apenas o ato de codificar ou decodificar, simples e puramente, os sinais gráficos não proporciona ao estudante o conhecimento da técnica de leitura e escrita.

A escrita alfabética – diferentemente de escritas logográficas ou ideográficas, que grafam os significados, ou seja, o conteúdo semântico da fala – grafa os significantes – os sons da fala, que podem ser divididos em fonemas, e, visualizados em forma de letras ou grafemas (SOARES, 2016).

Dessa maneira, “para compreender o alfabeto e aprender suas convenções, o principiante precisa “partir” o signo linguístico, esquecer, provisoriamente, o significado e focar, de forma muito especial, o significante (oral e escrito)” (MORAIS, 2012, p. 89-90).

Ao conceber que “aprender a escrita alfabética é, fundamentalmente, um processo de converter sons da fala em letras ou combinação de letras – escrita –, ou converter letras, ou combinação de letras, em sons da fala – leitura” (SOARES, 2016, p. 46), defendo, com base em Morais (2012, p. 90) que somente “observando os significantes oral e escrito (a palavra escrita como sequência de letras, a sequência de sons pronunciados quando falamos a palavra), para poder analisar seus “pedaços” sonoros e gráficos, é que o aprendiz vai poder se apropriar da escrita alfabética”.

Nesse momento, adentro o campo central desse estudo, as relações do processo de alfabetização com as habilidades metafonológicas, dessa maneira, no próximo tópico, discuto sobre as implicações dessa ligação e sigo ao encontro do objetivo de desenvolvimento da pesquisa, a formação de professores, em recursos didáticos e práticas pedagógicas nessas habilidades, voltada ao atendimento do PAEE.

3.3 As relações entre habilidades metafonológicas e a formação de professores para atuar na alfabetização no contexto do AEE

A alfabetização entendida como aquisição do sistema convencional de escrita, portanto, perpassa pelo desenvolvimento da habilidade de compreender a relação gráfica com os sons da fala (SOARES, 2003), logo, se alfabetizar é fazer a transposição de sequências sonoras para a escrita, há uma relação significativa entre as habilidades de reflexão fonológica e a alfabetização (CALLOU; LEITE, 2009).

O estudante[1] precisa desenvolver várias habilidades linguísticas relacionadas à alfabetização, especificamente as metafonológicas, para conseguir produzir sequências apresentadas por sinais gráficos que representam sons, denominados de grafemas ou letras (CALLOU; LEITE, 2009).

Algumas pesquisas estabelecem que o desenvolvimento de diferentes habilidades metafonológicas relacionam-se com a aprendizagem da língua escrita, e que podem atuar como uma estratégica para a prática docente (DINIZ; PACHECO, 2012).

A capacidade de refletir e analisar a língua sob a perspectiva de um objeto, separando-a de sua função habitual socialmente constituída nas interações humanas, se denomina como consciência metalinguística (SOARES, 2016), ainda, pode ser segmentada em consciência metamorfológica (análise dos morfemas), consciência metassintática (adequação sintática de enunciados) consciência metatextual (reflexão sobre textos), consciência metapragmática (intenções dos usuários da língua) e consciência metafonológica (unidades sonoras das palavras), conforme defende Morais (2012).

Os sujeitos, dentre suas relações com a língua, demonstram que possuem inúmeras capacidades e habilidades de reflexão metalinguística em momentos cotidianos, como “ao usar a língua para pensar ou se referir à própria linguagem” (MORAIS, 2012, p. 83).

Dentre as diversificações da metalinguística, encontra-se a consciência metafonológica definida como “a capacidade de pensarmos sobre as unidades sonoras das palavras” (MORAIS, 2012, p. 83), frequentemente, na literatura dessa área, um amplo conjunto de habilidades metafonológicas é denominado de consciência fonológica, a qual Cardoso-Martins (1991, p. 42) define como “a consciência dos sons que compõe a fala”.

As pessoas encontram facilidade em utilizar as palavras para se comunicarem com as outras, mas refletir em torno das características e da composição desses elementos é uma tarefa muito mais complexa, assim, considera-se que “quando esse tipo de reflexão se dá

[1] Esta pesquisa foca na formação de professores voltada para o ensino de iniciantes no processo de aprendizagem da língua escrita, tanto estudantes dos anos iniciais de escolarização, em idade regular, assim como, no caso de adolescentes cursando o ensino médio, haja vista que se dedicada ao atendimento especializado.

sobre a dimensão sonora da palavra, estamos diante da colocação em prática de habilidades de reflexão fonológica" (MORAIS; LEITE, 2005, p. 73).

Há uma conformidade entre pesquisadores da área sobre a grande composição de habilidades inerentes ao que se define como consciência fonológica, mas apesar desse entendimento, há uma tendência em reduzir e enfatizar, especificamente à consciência fonêmica (MORAIS, 2015), de mesmo modo, Soares (2016, p. 169-170) afirma que não se pode caracterizá-la como "um construto unidimensional", pois "envolve múltiplas habilidades que se distinguem pela complexidade linguística e pelo grau de consciência que demandam".

De acordo com Santos e Maluf (2010, p. 58), "as habilidades metafonológicas dizem respeito à identificação e produção de rima e aliteração, segmentação de frases em palavras (segmentação lexical), segmentação de palavras em sílabas e de palavras em fonemas (segmentação fonêmica)", assim, abrangem um leque amplo de conhecimentos.

Em vista disso, algumas pessoas podem apresentar maior dificuldade para desenvolver algumas e menor para adquirir outras (MORAIS, 2012), logo, as habilidades de reflexão fonológicas, ou, a denominada "consciência fonológica não é uma coisa que se tem ou não, mas um conjunto de habilidades que varia consideravelmente" (MORAIS, 2012, p. 84).

Em seu livro sobre o papel da consciência fonológica na alfabetização, tanto do ponto de vista psicolinguístico como do didático-pedagógico, Morais (2019) esclarece que o termo "metalinguístico", a partir dos anos 1980, passou a ser problematizado por muitos pesquisadores que discutiam o ensino da língua, pois se assemelhava ao ensino da gramática tradicional.

Em decorrência desses apontamentos, corroboro em ressignificar esse termo a uma concepção mais ampla, de "metalinguagem" e "metalinguístico", e nesse estudo, especificamente, as habilidades "metafonológicas", pois, ao significar esses termos, reverbera a "reflexão sobre a linguagem", e dessa forma, se torna "ingrediente fundamental para inovarmos o ensino de língua portuguesa, não só na alfabetização, mas em toda a educação básica" (MORAIS, 2019, p. 19).

Para compreender a relação que se estabelece no funcionamento da língua portuguesa e desenvolver as habilidades necessárias à alfabetização, se faz necessário que o professor alfabetizador tenha os conhecimentos linguísticos para atender às necessidades das diferentes aprendizagens (SEARA; NUNES; LAZZAROTTO-VOLCÃO, 2015).

A formação proporcionada pelo curso de Pedagogia no Brasil, ou seja, a licenciatura responsável por formar os alfabetizadores, tem sido foco de uma luta de longa duração em sua

trajetória, afirma Soares (2014, p. 149), pois não tem cumprido com o papel de “realmente formar professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental”.

A pesquisadora acrescenta, ainda, que apesar de fornecer, na maioria das instituições, uma excelente especialização em educação, não tem preparado professores para atuar em salas de aulas nas séries iniciais e na educação infantil, o que, se mantém por meio de uma resistência muito grande a qualquer mudança proposta para o currículo do curso de Pedagogia. Nesse sentido, pode afirmar que a situação no país é de ausência “de uma formação inicial realmente destinada a professores que atuarão nessas etapas de escolarização” (SOARES, 2014, p. 149).

Ainda sobre as reformulações na formação do professor alfabetizador, Bortoni-Ricardo (2006) e Cagliari (2005, 2007) apresentam pesquisas e discussões que reforçam os inúmeros desafios dessa formação.

Para Bortoni-Ricardo (2006, p. 207-208), o Brasil convive com um paradoxo, pois os cursos de pedagogia, apesar de responsáveis em formar professores alfabetizadores “não incluem em seus currículos disciplinas de Lingüística Descritiva que possam fornecer aos futuros alfabetizadores subsídios que lhes permitam desenvolver uma consciência lingüística, ou, mais propriamente, uma consciência fonológica”. Apenas no curso de Letras, é possível obter conhecimentos sobre o funcionamento da língua mais profundamente, no entanto, essa licenciatura se responsabiliza por formar os profissionais voltados para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

Nesse sentido, Cagliari (2007, p. 09) afirma que “se torna impossível encontrar uma solução, uma didática ou metodologia sem os conhecimentos linguísticos presentes no processo de alfabetização”, pois para avaliar os problemas e dificuldades que o estudante está enfrentando, exige muito conhecimento sobre o funcionamento da língua, haja vista, a complexidade do processo de aprendizagem da escrita.

Diante dessas reflexões, concordo com Soares (2014) na perspectiva de que o curso de pedagogia permeia diversas áreas, porém, não abrange uma formação especializada em alfabetização, formando assim, o que a autora denomina de professor pluralista. Essa discussão se aproxima do lócus educacional a qual essa pesquisa se propões o PAEE.

Em relação à formação que proporcione conhecimentos necessários para atuar na educação especial, existem muitas controvérsias, enquanto alguns defendem que seja na formação inicial outros apontam a formação continuada como solução (CARAMORI; MENDES; PICHARILLO, 2018)

Os resultados de um estudo desenvolvido pelas autoras Caramori; Mendes; Picharillo (2018), sobre a formação inicial de professores de sala de recursos multifuncionais a partir do olhar dos professores que atuam nesses espaços nas escolas, mostram uma valorização a própria formação, em sua maioria a Pedagogia, assim, defendem suas graduações como o melhor lócus de formação, porém, sugerem várias mudanças, como a inserção de conteúdos teórico-práticos específicos da educação especial, e até mesmo, chegam a questionar se seria viável.

Para as autoras, muitas dessas mudanças estão atreladas à complexidade do papel do professor de Educação Especial, frente aos desafios lançados pela atual política de inclusão escolar, “porém pouco se questiona se as atribuições que lhe são impostas são viáveis, se existe algum tipo de formação que leve a esse superprofissional, ou mesmo se é essa a política de atendimento que garante o direito à educação de alunos público-alvo da Educação Especial” (CARAMORI; MENDES; PICHARILLO, 2018, p. 125).

O Caderno de Educação Especial - A alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva, publicado em 2012, pontua que “muitas alternativas de adaptação podem ser construídas para promover acessibilidade ao aluno” (BRASIL, 2012, p. 12), nesse sentido, “se destaca o papel dos profissionais da educação na concretização da prática inclusiva, estes precisam caminhar para além da legislação, incorporando ao seu labor novas formas de atuação pedagógicas” (GALVÃO, 2016, p. 314).

Sobre a alfabetização, Reily (2004) afirma que é importante ressaltar que a concepção de que os estudantes não começam sua apropriação do sistema de escrita alfabética do zero também é válida para as crianças com deficiência, no entanto, muitas crianças com necessidades educativas especiais nas áreas de comunicação e linguagem, ou de mobilidade, vivenciam a escolarização como espectadoras.

A autora traz explicações e exemplos sobre como a humanidade desenvolveu elementos para tornar o conhecimento acessível, como as escalas que permitem pensar por relações de tamanho, considerando o corpo como o referencial para todo o conhecimento, ao longo da história o homem inventou maneiras de trazer um referencial acessível a tudo que está fora das dimensões capazes de operar sobre as coisas (REILY, 2004).

Para exemplificar a necessidade e facilidade que esses recursos proporcionam a aprendizagem de conceitos através de representações, podemos refletir como seria compreender o sistema solar sem representações gráficas, ou objetos com dimensões palpáveis que representem essas estruturas, ou até mesmo apreender sobre a estrutura do DNA e dos átomos (REILY, 2004).

Esses exemplos mostram como a humanidade sempre desenvolveu meios para facilitar a acessibilidade ao conhecimento, e dessa forma, ao pensar na dificuldade do estudante com deficiência podemos entender e vislumbrar recursos capazes de proporcionar esse caminho acessível de aprendizagem.

Para Sassaki (2006), uma escola integralmente inclusiva deve se ocupar com metodologias voltadas às especificidades de cada estudante, porém, essas estratégias demandam experiência, criatividade e observação do professor com sensibilidade e acuidade, além de uma formação inicial e continuada que o oriente nesse caminho.

O comentário propagado para definir os impasses e percalços da inclusão, que temos o desprazer de ouvir na sala de professores, “o que adianta colocar esses estudantes dentro da sala e deixar eles lá, isso é mais exclusão ainda”, nos mostra o quanto precisamos, ainda, pesquisar, formar e dialogar na perspectiva inclusiva, assim busco desenvolver, por meio dessa pesquisa, recursos didáticos e práticas pedagógicas que tenham um papel facilitador na alfabetização para o AEE.

4 MÉTODO E TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DE PESQUISA

Neste capítulo apresento os caminhos da pesquisa, primeiramente, explano sobre a concepção metodológica que orienta sua natureza, e, em seguida, organizo os tópicos com as informações fundamentais para sua construção, desse modo, são descritos os participantes e os critérios que envolveram a escolha desses colaboradores, a caraterização e a limitação do universo que o estudo foi realizado, as etapas de desenvolvimento da pesquisa, assim como, os instrumentos utilizados na geração de dados, e, por fim, como ocorreu o processo de formulação e análise das categorias do objeto de estudo.

A pesquisa caracteriza-se como um estudo qualitativo-interpretativista, baseado nos pressupostos da etnografia colaborativa, e, por meio dessa perspectiva se alicerçou na composição de dados e categorias que geraram as análises para problematizar as inquietudes relacionadas às possibilidades de uma proposta formativa em habilidades metafonológicas para a alfabetização voltada ao AEE.

4.1 Abordagem do método científico e suas dimensões conceituais

A partir do século XX, se estabelece um embate entre as duas vertentes das ciências sociais, a lógico-empirista, a qual Bortoni-Ricardo (2008) denomina de Paradigma Positivista, e a interpretativista ou hermenêutica-dialética, definida como Paradigma Interpretativista. Primeiramente, considero importante discutir essa diferenciação conceitual para explicar os motivos da escolha pela abordagem qualitativa.

Nesse embate, as indagações de cientistas sociais sobre a perspectiva positivista de método investigativo, que fundamentava as pesquisas no campo das ciências físicas e naturais, bem como as voltadas aos fenômenos humanos e sociais, provocaram o surgimento da abordagem qualitativa.

Sua denominação emerge de “uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas” (ANDRÉ, 1995, p. 15), desse modo, faz oposição à concepção quantitativista que se baseia na fragmentação da realidade em unidades segmentadas para análise de cada parte isoladamente.

André (1995) faz algumas reflexões sobre esse confronto entre as duas vertentes, para a autora, “se num determinado momento foi até interessante utilizar o termo qualitativo para identificar uma perspectiva de conhecimento que se contrapunha ao positivismo, esse momento parece estar superado” (p.21).

Um vultoso número de trabalhos se definem como “qualitativos” apenas por “não usarem dados numéricos ou por usarem técnicas de coleta consideradas qualitativas – como por exemplo a observação” (ANDRÉ, 1995, p. 19), logo, essa definição genérica favorece a ambiguidade do conceito, ao se afastar de discussões sobre os fundamentos teóricos e epistemológicos desses estudos e, pode ainda, se equivocar em conceituar como qualitativo qualquer estudo, o que afeta a credibilidade da abordagem qualitativa enquanto ciência.

Nessa perspectiva, Minayo (2007, p. 21) afirma que “o universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos”, portanto, não há como existir um "continuum" entre abordagens quantitativas e qualitativas, ou uma escala hierárquica na qual a pesquisa quantitativa ocupa o primeiro lugar, qualificada como "objetiva e científica", enquanto a pesquisa qualitativa se encontra na última posição com um caráter auxiliar e exploratório, definida como "subjetiva e impressionista", assim como é sustentado em muitos estudos.

Há uma oposição que se complementa nos dois tipos de abordagem, seus dados não são incompatíveis e produzem uma riqueza de informações, quando bem analisados teoricamente (MINAYO, 2007), da mesma forma, André (1995, p. 21) defende que “o uso do termo “pesquisa quantitativa” para identificar uma perspectiva positivista de ciência parece no mínimo reducionista”, e que a diferenciação entre os conceitos quantitativo e qualitativo recaí mais adequadamente para determinar o tipo de pesquisa realizada.

A partir dessa discussão, entendo que “a diferença entre abordagem quantitativa e qualitativa da realidade social é de natureza, não de escala hierárquica” (MINAYO, 2007, p. 22) e que se fundamenta na concepção do estudo, desse modo, se faz necessário definir essa como uma pesquisa de abordagem qualitativa ao levar em consideração que não objetivo criar modelos abstratos ou apenas descrever e explicar fenômenos que produzem regularidades, recorrentes e exteriores aos sujeitos, mas sim, se aprofundar no mundo dos significados, de um nível de realidade que não se apresenta visível, e que precisa ser desvelado e interpretado, em primeira instância, pelos próprios pesquisados.

Os estudos integrados às ciências sociais “abordam o conjunto de expressões humanas constantes nas estruturas, nos processos, nas representações sociais, nas expressões da subjetividade, nos símbolos e significados” (MINAYO, 2002, p. 07), assim sendo, defino e caracterizo essa pesquisa de abordagem qualitativa como interpretativista.

Bortoni-Ricardo (2008, p. 33), ao referenciar os trabalhos de Erickson (1990), destaca que “sob a denominação interpretativismo, podemos encontrar um conjunto de métodos e

práticas empregados na pesquisa qualitativa", dentre elas estão a pesquisa etnográfica, a observação participante, o estudo de caso, o interacionismo simbólico, a pesquisa fenomenológica e a pesquisa construtivista, entre outros. Ainda, a autora acrescenta que a denominação "interpretativismo" é pertinente "porque todos esses métodos têm em comum um compromisso com a interpretação das ações sociais e com o significado que as pessoas conferem a essas ações na vida social" (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 33).

Como apresentei acima, essa pesquisa se caracteriza como qualitativa interpretativista, bem como, no que se refere ao tipo de estudo a defino como etnográfica colaborativa, a qual Bortoni-Ricardo (2008) aponta como "muito adequada" à área da educação focada na formação continuada, pois o "pesquisador ou formador" estabelece uma parceria com os atores envolvidos. Embora, essa pesquisa tenha como foco a formação inicial, corroboro as ideias da autora na definição dessa abordagem.

A pesquisa de natureza etnográfica, baseia-se no contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, assim, permite reconstruir os processos e as relações daquele universo, por meio de técnicas de observação participante e entrevistas que possibilitam "documentar o não documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros" que permeiam o contexto do estudo" (ANDRÉ, 1995, p. 34).

Na pesquisa etnográfica colaborativa, segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 72), "o pesquisador não é um observador passivo que procura entender o outro, que também, por sua vez, não tem um papel passivo. Ambos são coparticipantes ativos no ato da construção e de transformação do conhecimento" (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 71-72).

A pesquisa colaborativa apresentou-se como fonte importante para investigar as possibilidades de uma proposta formativa em habilidades metafonológicas para a alfabetização voltada ao AEE, pois se desenvolve por meio de uma parceria entre os participantes e o pesquisador, com o intuito de construir um projeto de aperfeiçoamento, para tanto, a organização desse percurso formativo foi definida a partir das discussões com os colaboradores (BORTONI-RICARDO, 2008).

Essa perspectiva se caracteriza pela preocupação em aproximar os estudos e reflexões desenvolvidos na universidade da realidade dos ambientes escolares, portanto, essa pesquisa se coloca como fundamental nessa ponte, pois, como licenciada em Pedagogia pude vivenciar a experiência da prática escolar, e agora, volto o olhar novamente à formação do pedagogo, com o objetivo de, por meio de uma parceria, construir, em colaboração com os licenciandos do curso de pedagogia, uma proposta formativa em alfabetização, com ênfase nas habilidades metafonológicas.

Cabral (2012) ao refletir sobre as experiências que suas pesquisas têm demonstrado, aponta que o ato de fazer pesquisa precisa ser repensado, pois o desinteresse dos professores, participantes ou colaboradores, revela o quanto "estão saturados de participarem de pesquisas que fazem o diagnóstico da realidade, "apontam os erros" e, quando muito, dizem o que precisa mudar, deixando os docentes com instruções a serem seguidas, sem a devida capacitação para fazê-lo" (p. 01).

Nessa perspectiva, a pesquisa colaborativa desenha um cenário diferente de investigação, em que o pesquisador se aproxima e propõe refletir sobre o objeto de estudo para construir caminhos que promovam mudanças a essa realidade por meio da colaboração desses atores sociais que estão inseridos nesse contexto.

Diante do exposto, apontei o caráter metodológico que essa pesquisa se filia, bem como, elucidei a tipologia do estudo desenvolvido. Em seguida, apresento o contexto do universo e dos participantes envolvidos.

4.2 Contextualização do universo e dos participantes da pesquisa

Essa pesquisa tem como *lócus* de investigação a Licenciatura em Pedagogia da UNEMAT, câmpus de Sinop, esse curso surgiu em 1990, atende apenas no período noturno e tem uma carga horária total de 3.490 (Três mil, quatrocentos e noventa horas) dividida em oito semestres (ou fases formativas), ainda, é importante ressaltar que o curso ocupa um papel de destaque na formação de profissionais para atuar na educação básica no norte do estado de Mato Grosso (MATO GROSSO a, 2014, p. 3-4).

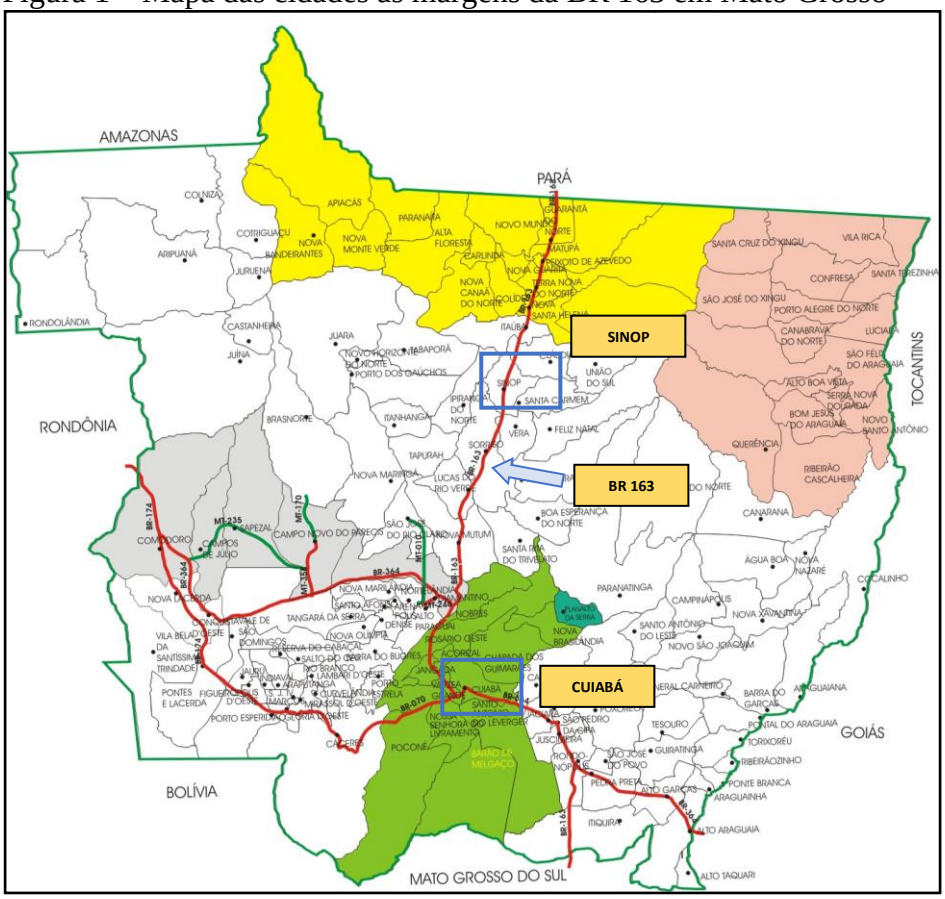
A atual matriz curricular constitutiva do Projeto Pedagógico Curricular (PPC) do curso se assemelha com os demais cursos de Pedagogia ofertados na modalidade regular pelos campi da UNEMAT de Juara e de Cáceres, além de sustentar as Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecidas para o Curso de Pedagogia[2] (MATO GROSSO a, 2014, p. 5).

A Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), na cidade de Sinop, "é pioneira em ensino superior na região Norte do estado e surge da necessidade da formação de professores, dessa maneira, sua constituição se inicia pelos cursos de licenciatura em Pedagogia, Letras e Matemática" (SEGER, 2019, p. 28).

[2] As diretrizes nacionais foram aprovadas através da Resolução nº 001/CNE/CP de maio de 2006, e sobre os aspectos centrais para a formação do licenciado em Pedagogia o documento indica: interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (BRASIL, 2006).

A cidade de Sinop, atualmente com 43 anos, foi fundada em 14 de setembro de 1974, ocasionada pela política de ocupação da Amazônia Legal Brasileira, desenvolvida pelo Governo Militar na década de 1970, e tem o nome formado por uma sigla que representa as letras iniciais da colonizadora que projetou a cidade, Sociedade Imobiliária Noroeste do Paraná. A cidade, que hoje possuí aproximadamente 130 mil habitantes, nasce da promessa de novas oportunidades no interior do Brasil, localiza-se a 500 quilômetros da capital Cuiabá, nas margens da BR-163 que segue em direção à capital de Mato Grosso, ou, para o Pará, e tem como setor principal da economia, o agronegócio (SINOP, 2021).

Figura 1 – Mapa das cidades às margens da BR 163 em Mato Grosso



Fonte: Compilação da autora[3], 2022.

[3] A imagem do mapa foi retirada do site oficial do governo do estado de Mato Grosso e algumas informações foram acrescentadas para indicar a localização do município de Sinop. Disponível em: <http://www.mt.gov.br/marcadores>. Acesso em: 17/05/2022.

Para investigar as possibilidades de uma proposta formativa em habilidades metafonológicas para a alfabetização no âmbito do AEE, com o foco no curso de Licenciatura em Pedagogia da UNEMAT Sinop, os critérios de escolha foram apenas dois: 1) os participantes precisavam ser regulares no curso; 2) terem concluído as duas disciplinas de alfabetização propostas na matriz curricular, conforme a figura abaixo:

Figura 02: Composição da Matriz Curricular por Fases Formativas[4]

3ª Fase Formativa	T	P	L	C	D	
Psicologia da Educação I	3	0	0	0	1	60
História da Educação Brasileira	3	0	0	0	1	60
Educação Física: Cultura Corporal e Motricidade Humana	3	1	0	0	0	60
Pressupostos Teóricos e Metodológicos de Educação Especial	3	1	0	0	0	60
Pressupostos Teóricos e Metodológicos de Educação Infantil I	3	0	0	0	1	60
Pressupostos Teóricos e Metodológicos de Alfabetização I	4	0	0	0	2	90
Didática II	3	0	0	0	1	60
Total do 3ª fase:						450
4ª Fase Formativa						
Pressupostos Teóricos e Metodológicos de Alfabetização II	2	2	0	0	2	90
Pressupostos Teóricos e Metodológicos de Educação Infantil II	2	1	0	0	1	60
Psicologia da Educação II	2	1	0	0	1	60
Educação e Tecnologias de Informação e Comunicação	2	0	2	0	0	60
Legislação e Organização da Educação Brasileira	3	1	0	0	0	60
História da Educação de Mato Grosso	3	0	0	0	1	60
Metodologia de Pesquisa em Educação I	2	1	0	0	1	60
Total 4ª						fase: 450

Fonte: Compilação da autora [5], 2022.

[4] Cada letra corresponde a um crédito com um objetivo específico a ser desenvolvido durante a disciplina:
(T) aula teórica.
(P) aula prática e/ou componente curricular.
(L) aula e/ou atividade prática de laboratório.
(C) atividades e/ou pesquisa de campo.
(D) aula e/ou atividade à distância.

[5] A imagem da matriz curricular foi retirada do PPC do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UNEMAT Sinop (MATO GROSSO a, 2014), e acrescentei um destaque às disciplinas citadas.

Participaram da pesquisa 9 licenciandas, que atualmente cursam licenciatura em pedagogia no câmpus da UNEMAT Sinop, todas do gênero feminino, sendo que 6 delas têm idade entre 20 e 27 anos e outras 3 consecutivamente com idades de 37, 41 e 48 anos. Para preservar a identidade das participantes e assegurar os preceitos da ética, optei por utilizar nomes fictícios iniciados com a letra A.

Quadro 01: Colaboradoras participantes da pesquisa

COLABORADORA		IDADE	FASE FORMATIVA
1	ADRIANA	27	5ª
2	ADRIELY	37	7ª
3	ALANA	23	7ª
4	ALEXANDRA	21	7ª
5	ALINE	20	5ª
6	AMANDA	27	7ª
7	ANA	22	7ª
8	ANTONELA	41	7ª
9	AURORA	48	7ª

Fonte: Acervo da autora (2022)

As primeiras perguntas foram de caráter exploratório, dirigidas para identificar o perfil das participantes, dessa forma, observei que apesar de 5 delas relatarem que o curso de Pedagogia não foi a primeira opção de formação, atualmente, após concluir mais da metade da graduação, pretendem não apenas atuar na área, como também, se especializar por meio de pós-graduação (*lato sensu*) ou mestrado (*stricto sensu*).

Em relação à participação das licenciandas do curso na pesquisa, observei que o contexto da pandemia da Covid-19 prejudicou o alcance de um número maior, visto que, 9 participaram por meio do questionário, mas no encontro colaborativo, apenas 3 estiveram presentes.

Algumas características atípicas, como a falta de clareza sobre em qual fase estavam ou quais disciplinas haviam concluído, foram observadas. Acredito que a alteração no formato das atividades durante a pandemia[6] influenciou a participação dos licenciandos no período de contato e desenvolvimento da pesquisa, que ocorreu nesse "pós pandemia", e isso, claro,

[6] Com o período remoto, as licenciandas cursaram disciplinas em fases diferentes, conforme a oferta dos componentes curriculares, conforme o Art. 02 da Resolução Nº 028/2020 "Em caráter excepcional, fica autorizada a oferta de componentes curriculares que constituem a matriz curricular de todos os cursos no que tange ao ensino, por meio de atividades letivas que utilizem recursos de tecnologia de informação e comunicação, meios digitais e demais modalidades remotas".

acarreta certa dificuldade para que se reestabeleça tanto o campo do ensino quanto da pesquisa na universidade.

4.3 Procedimentos de geração dos dados

Os dados foram produzidos por meio de dois instrumentos: questionário, com o uso do recurso de formulários do *Google*[7] de forma *on-line* e um encontro colaborativo para realização de entrevista grupo focal.

O questionário direcionou-se a identificar informações iniciais sobre os participantes da pesquisa para traçar um perfil, bem como, por meio de perguntas abertas, identificar apontamentos referentes à temática que permeia os objetivos desse estudo.

Gil (2011, p. 128) define o questionário "como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.". A partir dessas perguntas e do esquema de informações, foi possível organizar questões destinadas ao levantamento das discussões e reflexões sobre o tema em um encontro agendado com as participantes.

Nesse momento, que optei por denominar de "encontro colaborativo" foi realizada a entrevista grupo focal[8]. Para Gatti (2005, p. 13), uma das vantagens desse formato de entrevista é que pode oferecer uma "boa oportunidade para o desenvolvimento de teorizações em campo, a partir do ocorrido e do falado", a autora ressalta, ainda, que o grupo focal contribui "muito para a geração de teorizações exploratórias até mais do que a verificação ou teste de hipóteses prévias".

O aspecto colaborativo ocupa um papel fundamental em pesquisas dessa natureza, voltadas a organização de propostas formativas, Bortoni-Ricardo (2008, p. 75) ressalta que se o objetivo do pesquisador é contribuir com a formação dos participantes, na proposta colaborativa, "o foco deve estar no modo como a intenção se dá e não no conteúdo ou tema da

[7] O recurso de formulários da plataforma *Google* é gratuito e oferece diferentes opções para criar formulários *on-line*, que podem ser voltados a pesquisas, avaliações e outros interesses. Essa ferramenta ganhou mais espaço com a pandemia, assim como vários recursos digitais, principalmente para cadastros em eventos, levantamento de dados para pesquisas acadêmicas e provas ou atividades escolares.

[8] Gatti (2005) afirma que o número ideal de participantes no grupo focal seja maior que 6 e menor que 12, para proporcionar maior profundidade na interação do grupo com o tema investigado. Nesse sentido, destaco que 9 estudantes responderam ao questionário e concordaram em participar posteriormente do encontro presencial, mas apenas 3 compareceram.

interação", portanto, essa etapa precisa ser cuidadosamente avaliada com base nos elementos apresentados nos questionários desenvolvidos na etapa anterior da pesquisa.

O encontro foi marcado conforme a disponibilidade das participantes, durou aproximadamente 60 minutos e ocorreu em uma sala de reuniões da universidade, disponibilizada pela coordenadora do curso de Pedagogia, logo, para registrar todas as informações utilizei uma câmera e um microfone.

Em seguida, o passo seguinte foi a transcrição dos diálogos do encontro colaborativo, e então sistematização dos dados gerados, esse momento envolveu a leitura, a releitura, e a produção da análise sobre as relações estabelecidas com o objeto de estudo, por meio do interpretativismo.

4.5 Formulação do *corpus*, interpretação e apresentação da análise dos dados

A pesquisa tem como base a análise interpretativista, a qual Bortoni-Ricardo (2008) afirma que seu foco está em "entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto" (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34).

A etapa de análise foi desenvolvida com a sistematização dos dados fornecidos pelos instrumentos, esta fase requer dedicação e atenção para interpretar os significados engendrados nas relações sociais a que estão inseridos "o que é realmente falado constitui os dados, mas a análise deve ir além da aceitação deste valor aparente. A procura é por temas com conteúdo comum e pelas funções destes temas" (BAUER; GASKELL, 2003, p. 67).

Para alcance dos objetivos apresentados, a pesquisa baseia-se no método qualitativo-interpretativista de base colaborativa, os estudos qualitativos na área da educação têm provado que os ambientes de aprendizagem são espaços privilegiados para o desenvolvimento de pesquisas qualitativas, baseadas no interpretativismo (BORTONI-RICARDO, 2008).

Com interesse em compreender as relações entre os atores sociais e seus contextos, o método qualitativo se ocupa com o universo dos significados, em um nível de realidade que não pode ser quantificado (MINAYO, 2008), para Bauer e Gaskell (2003, p. 65), é aquela que comtempla as "crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos".

Na base de análise interpretativista, "não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes" (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32), de acordo com Moita Lopes (1994, p. 331) a investigação se volta à "pluralidade

de vozes em ação no mundo social", nesse sentido, os significados são produzidos pelo homem, que é capaz de interpretar e reinterpretar o contexto vivido, portanto, nessa perspectiva de análise não pode haver apenas uma realidade, mas sim várias realidades.

4.6 Produto educacional

O produto, a ser desenvolvido a partir dessa pesquisa, caracteriza-se como um guia didático para uma proposta de formação, e, apresentará orientações metodológicas fundamentadas teoricamente por pesquisas desenvolvidas na área da alfabetização, com foco no desenvolvimento de habilidades metafonológicas, para desenvolver uma alfabetização em uma perspectiva inclusiva. Desse modo, o material oferecerá subsídios para a formação de futuros professores que poderão vivenciar os desafios inerentes ao processo de alfabetização frente aos diferentes contextos de aprendizagem dos estudantes.

Esse guia didático se enquadra na categoria de material textual, nesse sentido, Batalha (2019) destaca que segundo as especificações do Documento da Área de Ensino (BRASIL, 2016), nesse grupo as propostas trazem "palavras chaves como: apoio, auxílio a professores, guia, instruções, orientações e sugestões" (p. 20).

Em relação ao processo de validação desse instrumento, para Leite (2018, p. 338), é necessário se ocupar em garantir "que os produtos educacionais criados em mestrados profissionais na área de ensino, em especial os materiais textuais destinados a professores, sejam produzidos e avaliados de modo coletivo". Para tanto, há necessidade de considerar cinco aspectos: atração, compreensão, envolvimento, aceitação e mudança da ação.

Diante disso, há a preocupação em desenvolver o guia com base nos relatos e reflexões, assim, dentro dos aspectos a serem comtemplados em materiais produzidos nos mestrados profissionais, destacamos que o processo de validação obrigatória será realizado pela banca de defesa da dissertação, ainda, para análise do aspecto de utilização, a pesquisa passou pela avaliação da demanda de público por meio de órgão de educação e saúde, denominado Comitê de Ética.

Em relação ao registro e acesso livre, se pretende veicular esse produto ao sistema de informações em âmbito nacional do ISBN, para então disponibilizá-lo na rede do repositório da universidade relacionada à pesquisa que publicará e fornecerá o livre acesso ao material.

Os dados gerados por meio dos instrumentos de coleta serão analisados mais profundamente como aporte fundamental na composição do produto educacional.

5 PRÁTICAS FORMATIVAS EM HABILIDADES METAFONOLÓGICAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO, DA EDUCAÇÃO ESPECIAL SOB A PERSPECTIVA INCLUSIVA POR MEIO DAS PERCEPÇÕES DOS LICENCIANDOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNEMAT

Esse capítulo apresenta dados reunidos durante o período da pesquisa, e suas análises em relação às práticas formativas em habilidades metafonológicas no processo de alfabetização, da educação especial sob a perspectiva inclusiva.

Nesse capítulo apresento análises para responder ao objetivo da pesquisa: "Como as práticas formativas em habilidades metafonológicas no processo de alfabetização, da educação especial, sob a perspectiva inclusiva, podem ser desenhadas por meio das percepções dos licenciandos do curso de Pedagogia da UNEMAT?".

Sobre as aulas de Fundamentos e Metodologias de Alfabetização que tiveram no curso de Pedagogia, as estudantes destacaram a dificuldade causada pelo contexto da pandemia da Covid-19, tanto nas atividades acadêmicas quanto na defasagem que as crianças têm apresentado nos momentos de estágio supervisionado nas escolas, mais especificamente sobre os estudos em disciplinas de alfabetização revelam que:

> (01) A minha foi muito voltada para a parte teórica, no sentido de autores, na perspectiva do que é alfabetizar, do conhecimento de mundo baseado em Freire. [...] E eu sinto falta disso, porque eu preciso direcionar essa questão da consciência fonológica, do som da letra, e aí, eu vejo a criança ali tentando, e eu tô em mim, me questionando, caramba, como eu vou fazer esse caminho (Amanda, 11/05/2022).
>
> (02) [...] foi muita teoria, nós não temos praticamente nenhuma noção de prática. Não fizemos ainda nenhum estágio nos anos de alfabetização, então assim, eu imagino que vai ser bem difícil pra gente quando nós pegarmos o estágio e termos que colocar tudo em prática. Acredito que vai ser bem complicado (Adriana, 11/05/2022).
>
> (03) E nessa parte teórica que a gente aprendeu, que foi basicamente tudo teórico, o que ela falou, que foi só os autores, teve uma dificuldade que eu tô vendo assim, por mais que as crianças ali são pequenas, você sabe do desenvolvimento delas, quando era presencial e o que a pandemia afetou. Ou seja, nos próximos estágios a gente vai ter sim uma grande dificuldade nessa questão (Aline, 11/05/2022).

O apontamento que converge nesses relatos volta-se ao sentimento de que os estudos se ocuparam, em grande parte, com a composição teórica e pouco com a prática pedagógica, como metodologias de ensino e propostas didáticas.

Sobre o estudo de teorias da alfabetização, Leite, Morais e Correa (2020, p. 36) apresentam um excerto de Morais (2010) para afirmar que não bastaria ter uma teoria que descreva o percurso que o aprendiz percorre, como traz a Psicogênese da Língua Escrita, nem

mesmo propostas de treinamento em consciência fonológica para desenvolver sequências didáticas, sem que se considere as questões pedagógica mais simples que permeiam o cotidiano dos professores alfabetizadores. Morais (2010, p. 113) acrescenta que para o professor que está em sala "uma questão fundamental será, sempre, por exemplo, como organizar a turma para participar de determinadas atividades", e não apenas no que diz respeito às considerações psicológicas de aprendizagem, como também as condições do espaço físico e o conhecimento que ele tem sobre aquelas trinta crianças para organizar de que maneira e quais desses estudantes precisam ser mais auxiliados ou supervisionados.

Nesse sentido, a formação e os estudos sobre alfabetização essencialmente direcionados à prática no cotidiano da sala de aula, citados nas falas das participantes da pesquisa nos excertos dispostos acima, se apresentam como amplos e complexos.

Sobre "quais foram suas principais aprendizagens sobre o processo de Alfabetização?

> (04) Foi bem superficial, inclusive essa questão de consciência fonológica e de diagnóstico do desenvolvimento da criança na escrita, saindo da garatuja alfabética, eu não lembro mais exatamente os termos. Mas esses elementos eu fui ver em sala de aula, quando eu acompanhava um aluno especial de 1º ano do Ensino Fundamental, porque a professora se dispôs a compartilhar comigo daquilo que ela tava fazendo, daquilo que ela tava observando (Amanda, 11/05/2022).

Ainda sobre esse questionamento, Amanda acrescenta que em outro momento, depois de sua turma concluir as aulas de alfabetização, em uma aula de outra disciplina, ela questionou sobre as fases da escrita, e a professora ficou surpresa em saber que os acadêmicos passaram pelas disciplinas de alfabetização e não visitaram esses conceitos. A estudante relata como se direcionavam os estudos:

> (05) E nas disciplinas de alfabetização a gente não foi por esse caminho, a gente ia muito mais no sentido de, por exemplo, educação com alunos de diversas idades no processo de alfabetização. Isso porque, era uma experiência pessoal da professora que estava dando a disciplina na época. Então ela trabalhava com temas relacionados da vida da pessoa, ao cotidiano da pessoa, em relação às crianças, trabalhava, sei lá, as frutas que elas mais gostavam, ou observava as brincadeiras com que elas brincavam, e trazia isso para o material que ela ia trabalhar. Mas a técnica, metodologias de alfabetização, não (Amanda, 11/05/2022).

Esse excerto remete à discussão levantada com base em Morais (2012) e Soares (2003, 2016), referente à "desinvenção da alfabetização", em que "muitos educadores passaram não só a questionar e negar o uso de tais métodos, o que nos parece muito acertado, mas a apostar numa "alfabetização sem metodologia", sem um plano de atividades intencionalmente concebidas para ensinar a escrita alfabética" (MORAIS, 2012, p. 18).

Como apontei, anteriormente, o curso de pedagogia abrange muitas áreas, e assim, compromete um ensino mais especializado em temáticas essenciais como é o caso da

alfabetização. Nesse sentido, ressalto que não pretendo desvalorizar o curso, ou os professores das disciplinas da instituição em que a pesquisa foi desenvolvida, o objetivo das análises se detém a discutir o tema proposto para seguir em direção da viabilidade formativa, por meio do desenvolvimento de um guia didático com orientações metodológicas fundamentadas teoricamente por pesquisas na área da alfabetização, sob a prorrogativa das habilidades metafonológicas em uma perspectiva inclusiva.

Na intenção de vislumbrar como as práticas formativas em habilidades metafonológicas podem ser desenhadas por meio das percepções dos licenciandos, o excerto abaixo mostra que há muitas lacunas, dúvidas e paradoxos envolvidos na formação desse profissional para atuar como alfabetizador, principalmente na concepção de como ocorre o processo de aprendizagem, para assim, pensar em metodologias ao trilhar esse caminho:

> (06) Mas eu penso, na Pedagogia, no curso, na disciplina, quando eu cursei, era muito, muito renegada essa coisa da dinâmica de alfabetizar dessa forma, entre aspas "arcaica", do BA-BE-BI-BO-BU, na perspectiva de quem me ensinava. E aí eu sai dessa disciplina pensando assim, mas hoje, pensando na minha atuação, e no quanto eu sei sobre isso, o caminho que eu encontro pra conseguir tentar alfabetizar alguém é ir pelo BA-BE-BI-BO-BU, porque é o que eu conheço. Daí a questão de precisar me aprofundar, me desenvolver e conhecer uma parte desse contexto de alfabetização, dessa parte técnica que a gente não viu. Nós até planejamos, nós falamos muito, vislumbramos esse mundo ideal, dessa perspectiva de Freire. Mas assim, nas minhas experiências eu não vivenciei elas, na minha experiência pessoal, na minha alfabetização, ao buscar elas na minha infância, eu também não observei nas ações dentro de sala de aula que eu estive. Logo, eu tô muito mais próxima do BA-BE-BI-BO-BU do que de uma questão mais global, de uma visão de mundo e de trabalhar de uma outra forma (Amanda, 11/05/2022).

Ao terminar as disciplinas de pressupostos teóricos e metodológicos em alfabetização a licencianda aponta compreender as críticas sobre o ensino tradicional do "método silábico" abordado nas discussões e estudos, porém, destaca que ao conceber sua prática como professora alfabetizadora, a única maneira que conhece para desenvolver esse processo seria por meio do BA-BE-BI-BO-BU.

Essa fala expressa a construção do conceito de Soares, ao considerar que, se **método** é o caminho à *criança alfabetizada*:

> E se para trilhar um *caminho*, é necessários conhecer seu curso, seus meandros, as dificuldades que se interpõem, alfabetizadores (as) dependem do conhecimento dos *caminhos* da criança – dos processos cognitivos e linguísticos de desenvolvimento e aprendizagem da língua escrita – para orientar seus próprios passos e os passos das crianças – é o que se denominou **alfabetizar com método:** alfabetizar conhecendo e orientando com segurança o processo de alfabetização, o que se diferencia fundamentalmente de alfabetizar trilhando caminhos predeterminados por convencionais **métodos de alfabetização** (SOARES, 2016, p. 352).

Ao comparar a reflexão construída por Soares e as lacunas apontadas por Amanda, no excerto anterior, é possível observar a falta de estudos e conhecimentos "dos processos

cognitivos e linguísticos de desenvolvimento e aprendizagem da língua escrita", capaz de fornecer a segurança ao atuar na alfabetização.

No questionário, ao perguntar sobre o que estudou, compreendeu ou gostaria de ter estudado, e o que acha importante sobre o tema da alfabetização e habilidades metafonológicas para formação no curso de Pedagogia:

Quadro 02: Estudos sobre alfabetização e habilidades metafonológicas no curso de Pedagogia

ALFABETIZAÇÃO E HABILIDADES METAFONOLÓGICAS		
1	ADRIANA	Sim, acredito que é essencial para criança identificar o som de cada letra/consoante, para que ela tenha um acesso melhor a leitura e escrita, ou seja, aprender sobre o tema na faculdade é importantíssimo, para buscarmos ainda mais conhecimento quando formos passar para nossos alunos.
2	ADRIELY	O meu conhecimento é pouco, mas estarei me qualificando.
3	ALANA	Não, o que aprendi foi durante a alfabetização do aluno em que auxílio e vídeos de profissionais, pois na faculdade fortaleceu apenas a teoria e não reconhecimento das letras.
4	ALEXANDRA	Tenho noções básicas, gostaria de ter aprofundado mais, até porque as fases iniciais de uma criança ficaram marcada para sempre em sua memória.
5	ALINE	Sim, estudei. Achei muito interessante esse início fonológico e me mostrou o quão importante é os sons na aprendizagem das crianças.
6	AMANDA	Realmente creio que estou bastante distante dos elementos específicos da alfabetização, digo isso pelo estranhamento em relação aos termos que trouxe na questão, não diria que são totalmente inéditos, mas um tanto abstratos, se fosse os definir certamente traria algo bem genérico e muito mais atrelado a uma suposição por nomenclatura do que de fato domínio do termo. Considero que minha vivência em relação a alfabetização na faculdade não foi satisfatória, aprendi muito mais na observação do processo ensino aprendizagem nas escolas em que fui monitora pelo CIEE, mas mesmo lá não vi muito sobre consciência fonológica.
7	ANA	Gostaria de ter discutido mais sobre o assunto, pois foi bem breve devido a carga horária. Porém foi muito enriquecedor para nossa formação, uma vez que é necessário compreender estás habilidades para se ter base e efetivar uma bela jornada de alfabetização.

8	ANTONELA	Sim estudamos sobre isso e ficou claro que a consciência fonológica é a habilidade de nomeações e discriminação das letras e dos sons que elas produzem, muito importante nesta fase de alfabetização trabalhar com as crianças os sons representados por figuras e letras. Mas acho necessário um aprofundamento na área pra trabalhar.
9	AURORA	Sim, estudamos sobre o assunto, porém acho que deveria ser mais aprofundado, é necessário uma carga horária maior para esses estudos.

Fonte: Acervo da autora (2022)

Entre as respostas das 9 colaboradoras, apenas Aline afirma que estudou e não apresenta interesse ou necessidade de aprofundamento e formação complementar, logo, as outras 8 demonstram que apesar de estudar ou visitar esses conceitos sentem que precisam de mais estudos formativos voltados à temática.

Nos excertos acima, também se destaca a afirmativa de 8 colaboradoras em relação ao acesso aos estudos sobre o tema, entretanto, apenas Antonela consegue demonstrar conhecimento mais aprofundado ao elaborar sua resposta, ainda, nesse mesmo sentido, Amanda afirma que apesar dos termos não se caracterizarem como inéditos a ela, provavelmente, não teria embasamento para definir esses conceitos, pois se apresentam como abstratos.

Outro ponto que se revela nos fragmentos, se relaciona com a aprendizagem na prática, como auxiliar da professora em sala ou de estudantes com deficiências nas escolas municipais, pelo Centro de Integração Empresa-Escola – CIEE[9]. Infere-se, que apesar dessa oportunidade não ser veiculada à estudos de formação inicial, com apoio público por meio da Universidade, voltado à iniciação docente, e também, científica, como vivenciamos com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID[10], ainda assim, as licenciandas demonstram a importância dessa experiência dentro dos espaços escolares.

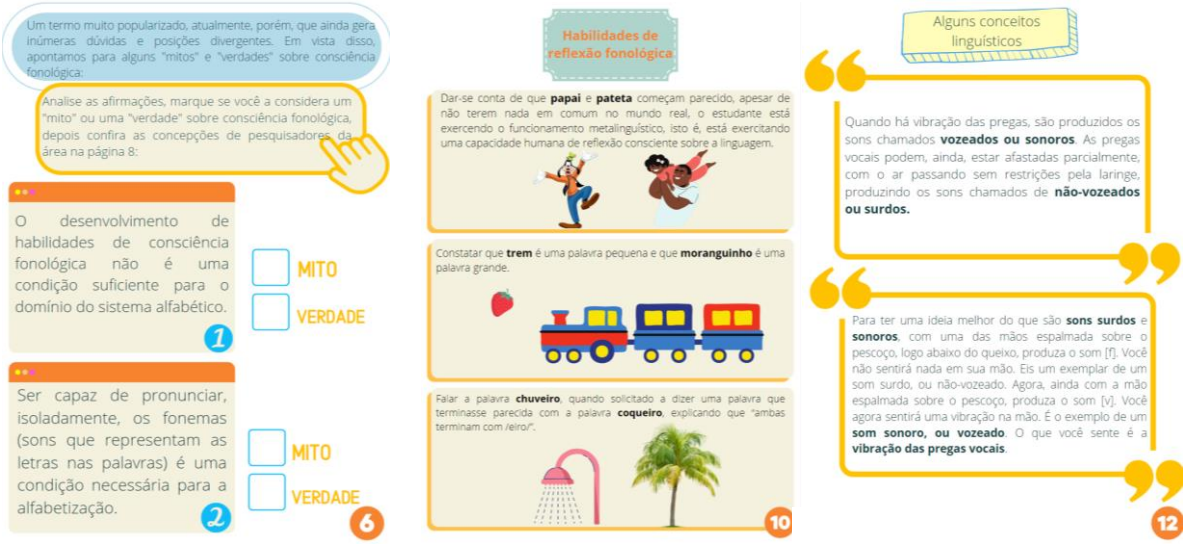
[9] O CIEE é uma associação civil de direito privado, sem fins lucrativos e de fins não econômicos, reconhecida como entidade de assistência social que, por meio de diversos programas, dentre eles o de aprendizagem e o estágio de estudantes, possibilita aos adolescentes e jovens uma formação integral, ingressando-os ao mundo do trabalho (CIEE, 2022). Em Sinop, os acadêmicos dos cursos de Pedagogia geralmente atuam como monitores em escolas da rede municipal, responsável pelas instituições de séries iniciais.

[10] O PIBID se caracterizava como uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica, concedendo bolsas a acadêmicos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino (UNEMAT, 2022).

A percepções dos licenciandos, após as etapas de esquematização e análise, levaram aos primeiros passos de desenhar as práticas formativas em habilidades metafonológicas no processo de alfabetização, da educação especial, sob a perspectiva inclusiva, por meio dos principais tópicos abordados nos dados reunidos, com vistas a composição do guia didático, nesse caso, o produto pedagógico proveniente dos estudos desse trabalho de mestrado.

Assim, para iniciar os estudos, apresentei alguns conceitos centrais, como consciência fonológica, habilidades metafonológicas e algumas noções linguísticas básicas, como pode ser observado na página 06, 10 e 12 do guia didático[11]:

Figura 03: Conceitos centrais abordados no guia didático



Fonte: Acervo da autora (2022)

Seguindo o levantamento das colaboradoras, ao trazerem a preocupação da natureza prioritariamente teórica nas aulas das disciplinas de pressupostos teóricos e metodológicos de alfabetização, elaborei sugestões e propostas metodológicas a serem desenvolvidas, não apenas como algo a executar, mas como uma apresentação de práticas pedagógicas que podem servir como caminho na elaboração de outras diferentes propostas.

Assim, algumas proposituras podem ser encontradas nas páginas 21 e 28 do produto educacional:

[11] No decorrer do trabalho apenas apresentarei algumas capturas de telas para compor a análise e a reflexão sobre a construção do produto pedagógico, pois, o material completo se encontra nos apêndices.

Figura 04: Propostas pedagógicas

Fonte: Acervo da autora (2022)

Depois de adentrar no campo da alfabetização, nesse momento, analiso e apresento as percepções fundantes na composição das asserções destinadas à proposta formativa da educação especial, numa perspectiva inclusiva, mesmo que, no produto educacional as proposituras de alfabetização se encontram juntas às especificidades do AEE, nesse capítulo de análise segmentei às áreas para organizar a exploração desses dados.

Sobre o questionamento referente aos estudos na área de alfabetização para o AEE, com indagações como “o que estudou, compreendeu ou gostaria de ter estudado, e o que acha importante sobre o tema para sua formação”, ocorreu uma divergência nas respostas das licenciandas, fornecidas por meio do questionário.

Duas colaboradoras responderam que não participaram de estudos voltados à alfabetização no AEE, uma delas acrescentou, ainda, que isso a despertou o interesse em realizar sua pesquisa de conclusão do curso em formação continuada, também, acrescentou que o motivo se justifica pela necessidade em “estar preparados para atuar com alunos com deficiência e isso a universidade pecou, pois não fomos preparadas para atuar com esses alunos. Foi muito raso o que nos passaram” (Alexandra, 18/04/2022).

Em oposição, outras 5 colaboradoras afirmaram ter participado de estudos voltados à alfabetização para o AEE no curso de Pedagogia, porém, fizeram críticas em relação a necessidade de mais aprofundamento:

> (07) Bom, para mim, não é um assunto a ser aprendido apenas em algumas disciplinas na faculdade, mas sim, um estudo prolongado para quem deseja trabalhar na área, mas, dá para entender o básico da alfabetização para estudantes com deficiência (Adriana, 18/04/2022).
>
> (08) Na teoria estuda muito sobre as práticas pedagógicas, mas não tenho dúvidas que mais do que necessário pensar nas dificuldades sobre alfabetização como todo (Adriely, 18/04/2022).
>
> (09) Estudei, mas vendo as várias possibilidades de incluir a criança no contexto escolar nos dias de hoje, ainda temos algumas dificuldades em achar pessoas de certa forma com experiência para auxiliá-los no processo de ensino aprendizagem. Muitos sabem o básico que a faculdade/curso ensina e ficam por isso, chegando na escola e vendo que não tem uma estrutura para aquela criança, você fica totalmente despreparado (Aline, 18/04/2022).
>
> (10) Educação especial para mim foi uma disciplina a par das demais, falamos muito sobre inclusão mas com o olhar voltado a ocupação dos espaços físicos, linguagem utilizada, mediação da relação entre alunos, políticas especificas voltadas a este público, no entanto, não me recordo de termos falado sobre alfabetização, como mediar este processo, bem como não me recordo de ter visto nas disciplinas de alfabetização elementos específicos pensados para educação especial inclusiva, é algo que eu gostaria de ter aprendido, bem como aprender a lidar também com o novo que se manifesta nas especificidades dos alunos especiais (Amanda, 18/04/2022).
>
> (11) Sim, estudamos, porém também acho que deveria ser uma carga horária maior para estudar esse assunto. É muito importante na nossa formação (Aurora, 18/04/2022).

Ainda nessa perspectiva, apesar de afirmarem que a temática “alfabetização para o AEE” foi visitada no curso de Pedagogia, Ana e Antonela apontam para uma predominância de algumas deficiências específicas em relação a outras:

> (12) Para ser sincera, a alfabetização na educação especial inclusiva foi mais voltada para autismo, senti a necessidade de ver outros casos a fundo, e também praticar (Ana, 18/04/2022).
>
> (13) Sim estudei sobre isso também, foi ótimo estudar sobre este tema, o que marcou muito foi a disciplina de libras que mostrou a importância da inclusão especialmente pra os deficientes auditivos e surdos. E sobre outras deficiências é de extrema importância ler e pesquisar muito, pois as crianças do mundo atual estão apresentando muitas deficiências que precisam ser estudadas e analisadas de modo muito criterioso e trazer a temática para a formação de professores (Antonela, 18/04/2022).

Os desafios e críticas apontados nos dados expostos acima refletem os questionamentos das autoras Caramori; Mendes; Picharillo (2018) ao analisarem a complexidade do papel do professor de Educação Especial, frente aos desafios lançados pela atual política de inclusão escolar, nesse sentido, autoras questionam, “se existe algum tipo de

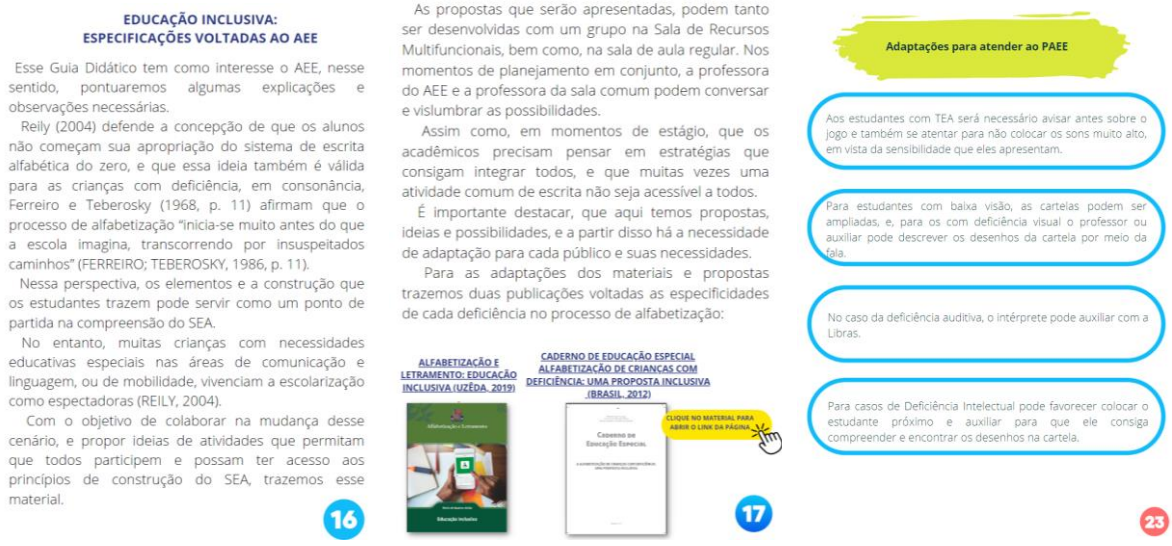
formação que leve a esse superprofissional" (CARAMORI; MENDES; PICHARILLO, 2018, p. 125).

Porém, nós, professores, ou as licenciandas, futuras professoras, lutamos diariamente por melhorias na educação pública, mas, temos que ser realistas e atuar dentro das possibilidades que temos, como afirma Reily (2004, p. 22) "na escola inclusiva, os princípios de aprendizagem significativa, em ação e por mediação, valem tanto para os alunos com necessidades educativas especiais como para qualquer outro aluno", dessa forma, é possível buscar maneiras de agir em meio a essa diversidade.

Nessa mesma perspectiva, Reily (2004, p. 22) ainda acrescenta, que "em nenhuma instância, nem na literatura nem tampouco na prática pedagógica, vemos educadores de abordagens construtivista, freiriana ou sociocultural considerando a possibilidade de o aluno aprender por mera observação e imitação".

Assim, a elaboração do produto educacional, com vistas a desenvolver uma proposta formativa, busca apresentar caminhos, para que futuros pedagogos possam se apropriar de práticas e recursos metodológicas que auxiliem no papel de alfabetizar os estudantes PAEE, para tanto, alguns exemplos podem ser encontrados nas páginas 16, 17 e 23 do guia didático:

Figura 05: Especificidades voltadas ao AEE



Fonte: Acervo da autora (2022)

A alfabetização no AEE traz grandes desafios, assim como apontados nas falas das colaboras, em relação ao processo de formação na universidade, e, ao vislumbrar a segurança ao assumir uma sala de aula com estudantes deficientes, ou até mesmo, uma sala de recursos multifuncionais. Portanto, essa pesquisa, apontou para estudos voltados a práticas e recursos

metodológicos direcionados às habilidades metafonológicas, com embasamento em trabalhos atualizados, para mostrar um caminho que permeia possibilidades de alfabetizar numa perspectiva inclusiva.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo principal investigar as possibilidades formativas de licenciandos em Pedagogia para estudos de recursos didáticos e práticas pedagógicas voltados às habilidades metafonológicas no desenvolvimento do ensino da língua escrita para o AEE.

Em vista disso, retomo a pergunta de pesquisa: Como as práticas formativas em habilidades metafonológicas no processo de alfabetização, da educação especial, sob a perspectiva inclusiva, podem ser desenhadas por meio das percepções dos licenciandos do curso de Pedagogia da UNEMAT?

Os dados analisados, nessa pesquisa, demonstraram que as licenciandas do curso de Pedagogia anseiam sobre o foco demasiado em estudos de competência teórica e pouco com a prática pedagógica, como metodologias de ensino e propostas didáticas, ainda, as categorizações e análises dos dados apontam, em relação a educação especial, e mais especificamente inclusiva, que apesar de participarem de estudos e discussões, as licenciandas veem a necessidade em aprimorar seus conhecimentos frente aos desafios apresentados na inclusão dos estudantes com deficiência em escolas regulares.

Nesse sentido, a proposta desta pesquisa se relaciona objetivamente a problematizar, discutir e compor um caminho na direção de enfrentar esse desafio, com vistas a agregar o estudo teórico à prática, por meio de pesquisas atualizadas, para assim diminuir o distanciamento entre a teoria estudada na universidade e a prática a ser desenvolvida após a formação nas escolas, ou mesmo, nos momentos de estágios, ainda durante a licenciatura.

Com base em minha vivência, como pesquisadora na área da alfabetização e professora alfabetizadora em sala de aula regular e em sala de recursos multifuncional, posso afirmar, em relação aos dados que esse estudo apresentou, que essa preocupação das estudantes ainda são os mesmos desafios enfrentados por mim após minha formação em pedagogia, e que dessa forma, me fizeram buscar uma complementação formativa, que optei pela licenciatura em Letras, com o objetivo de adquirir maior conhecimento sobre a língua escrita, bem como práticas de ensino voltadas a essa temática.

Como apresentei, na construção teórica desse trabalho, autores evidenciam as complexidades da formação no curso de licenciatura em Pedagogia em suas pesquisas, e assim, se apresentam as dificuldades de oferecer estudos significativos voltados às práticas e recursos didáticos das áreas apontadas como objeto dessa pesquisa, a alfabetização e a educação especial.

Portanto, essa pesquisa, vinculada a um mestrado profissional centrado em desenvolver produtos pedagógicos com propostas inclusivas, pretende favorecer os estudos, e consequentemente, a construção das práticas pedagógicas dos licenciandos em Pedagogia, no desenvolvimento de recursos destinados à alfabetização em uma perspectiva inclusiva, baseada em habilidades metafonológicas para o PAEE.

Nessa perspectiva, a pesquisa colaborativa apresentou-se como fonte importante para investigar essas possibilidades, pois objetiva desenvolver uma parceria entre os participantes e o pesquisador, com o intuito de construir um projeto de aperfeiçoamento, com a preocupação de aproximar os estudos e reflexões desenvolvidos na universidade da realidade dos ambientes escolares.

Os desafios para desenvolver a pesquisa se encontraram principalmente ligados às consequências geradas pela pandemia da covid-19, que afetou significativamente a organização das disciplinas dos estudantes, dessa maneira, dificultou a participação na pesquisa.

Há tanto ainda para investigar sobre essa ampla temática, em relação a alfabetização, as habilidades metafonológicas, as propostas de recursos didáticos e formativos voltados à Pedagogia, bem como, a complexidade do atendimento especializado na construção de ambientes inclusivos, logo, sugiro que novas pesquisas possam ser delineadas a partir dessa proposição.

Em relação a colaboração, acredito que esse estudo poderá contribuir com estudantes em formação nos cursos de Pedagogia, ou em especializações nas áreas de alfabetização, educação especial, ensino inclusivo e atendimento especializado. Assim como, para professores de Pedagogia, alfabetizadores do ensino regular ou de salas de recurso.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar.** Campinas: Papirus, 1995.

BAPTISTA, Claudio Roberto. **Política pública, educação especial e escolarização no Brasil.** Educ. Pesquisa, São Paulo, v. 45, e217423, 2019.

BARRERA, Sylvia Domingos; MALUF, Maria Regina. **Consciência metalinguística e alfabetização:** um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. Psicologia: Reflexão e crítica. Vol. 13. n.1. Porto Alegre. 2003, vol. 16, no. 13.

BATALHA, Eliana Ratto de Castro. **Recomendações técnicas para construção dos produtos Educacionais.** Guia (Produto Educacional de Mestrado) – Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Câmpus Pelotas Visconde da Graça, Programa de Pós - graduação em Ciências e Tecnologias da Educação, 2019.

BOCK, Geisa Letícia Kempfer; GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique. **Desenho universal para a aprendizagem:** a produção científica no período de 2011 a 2016. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.24, n.1, p.143-160, Jan.-Mar., 2018.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. **Métodos de alfabetização e consciência fonológica:** o tratamento de regras de variação e mudança. Belo Horizonte: SCRIPTA. v. 9, n. 18, p. 201-220, 1º sem. 2006.

_____. **Educação em língua materna.** São Paulo: Parábola, 2004.

BOTO, Carlota. Apresentação do livro **Alfabetização no Brasil:** uma história de sua história, organizado por Maria do Rosário Mortatti (São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011.

BRASIL. INEP/MEC. **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020.** Brasília, 2020.

_____. SEMESP/MEC. **Política Nacional de Educação Especial:** Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, 2020.

_____. MEC/SEALF. **Política Nacional de Alfabetização**. Brasília, 2019.

_____. MEC/CONSED/UNDIME. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília, 2017.

_____. MEC/CAPES. **Documento da Área de Ensino**. Brasília, 2016.

_____. MEC/CONSED **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Brasília, 2015.

_____. MEC/SEB. **Caderno de Educação Especial - A alfabetização de crianças com deficiência:** uma proposta inclusiva. Brasília, 2012.

_____. SEESP/MEC. **Manual de Orientação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.** Brasília, 2010.

_____. SEESP/MEC. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, 2008.

_____.CNE. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.** Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **A consolidação da inclusão escolar no Brasil 2003 a 2016.** Brasília: MEC, 2016.

BUENO, José Geraldo Silveira. **As políticas de inclusão escolar:** uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, José Geraldo Silveira. MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. SANTOS, Roseli Albino dos. (Orgs.) Deficiência e Escolarização: novas perspectivas de análise. Araraquara: Junqueira e Marin, 2008.

CABRAL, M. B. L. **Formação docente e pesquisa colaborativa:** orientações teóricas e reflexões práticas. 2012. In: Seminário regional de política e administração da educação do Nordeste/Encontro estadual de política e administração da educação, 7; Simpósio: gestão da educação, currículo e inovação pedagógica, 2., 2012, Recife. Anais. Recife: Anpae, 2012. Disponível em: http://www.anpae.org.br/seminario/ANPAE2012/4_formacao.html Acesso em 22 mar. 2022.

CAGLIARI, Luís Carlos. **Algumas questões de lingüística na alfabetização.** Caderno do Professor. Belo Horizonte: 2005.

_____. **Alfabetização e Linguística.** São Paulo: Scipione, 2007.

CALLOU, Dinah. LEITE, Yonne. **Iniciação à fonética e à fonologia.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

CARAMORI, Patricia Moralis; MENDES, Enicéia Gonçalves; PICHARILLO, Alessandra Daniele Messali. **A formação inicial de professores de sala de recursos multifuncionais a partir do olhar dos professores atuantes.** Revista de Educação PUC-Campinas, v.23, n.1, p.124-141, 2018.

CARDOSO-MARTINS, Cláudia. **A consciência fonológica e a aprendizagem inicial da leitura e da escrita.** São Paulo: Cadernos de Pesquisa, 1991.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2022.

DINIZ, Neusa Lopes Bispo. PACHECO, Lílian Miranda Bastos. **Habilidades metafonológicas:** algumas reflexões sobre o trabalho docente. Revista Exitus, v2, n 1, p. 201-216, Jan./Jun. 2012.

FERRARO, Alceu Ravanello. **Alfabetização no Brasil:** problema mal compreendido, problema mal resolvido In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Orgs.). Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos? Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014.

FERREIRO, Emilia. Educação e Ciência. Folha de S. Paulo, 3 jun. 1985.

_____; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Conversidade:** diálogos entre universidade e movimentos sociais. João Pessoa: Editora do CCTA, 2019.

GALVÃO, Nelma de Cássia Silva Sandes. **Ensino, pesquisa e extensão:** interface necessária para a formação no campo da educação especial. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães. (org.) Práticas de inclusão escolar um diálogo multidisciplinar. Salvador: EDUFBA, 2016.

GASPAROTTO, Denise Moreira; MENEGASSI, Renilson José. **Aspectos da pesquisa colaborativa na formação docente.** PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 948-973, set./ago. 2016.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Líber Livro, 2005.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. Metodologia do ensino superior. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

GUEBERT, Mirian Célia Castellain. **Alfabetização de alunos com deficiência intelectual:** um estudo sobre estratégias de ensino utilizadas no ensino regular. 2013.119f. Tese de Doutorado - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2013.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa:** investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

_____; BANDEIRA, Hilda Maria Martins; ARAÚJO, Francisco Antonio Machado. (Orgs.). **Pesquisa colaborativa:** multirreferenciais e práticas convergentes**.** Teresina: EDUFPI, 2016.

JANUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. **Algumas concepções de educação do deficiente.** Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, maio 2004.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva:** desafios da implantação de uma política nacional. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011. Editora UFPR.

LEITE. Priscila de Souza Chisté. **Produtos Educacionais em Mestrados Profissionais na Área de Ensino:** uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos. Investigação Qualitativa em Educação. V.1, 330-339, 2018.

LEITE, Tânia Maria Soares Rios; MORAIS, Artur Gomes de; CORREA, Jane. **O conhecimento das letras e a aprendizagem da escrita alfabética.** In: Orgs. SILVA, Magna do Carmo; CABRAL, Ana Catarina dos Santos Pereira. Práticas de Alfabetização: Processos de Ensino e Aprendizagem. Recife: Editora UFPE, 2020.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador.** São Paulo: Ática, 2009.

MAGALHÃES, M. C. C; LIBERALI, F. C. **A formação crítico-colaborativa de educadores:** a "vida que se vive" - uma complexa escolha metodológica. In: BALDI, E. M. B.; PIRES, G. N. da L.; SALONILDE, M. S. Políticas educacionais e práticas educativas. Natal: EDUFRN, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A propósito de uma escola para este século.** In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. (Org.). Para uma escola do século XXI. Campinas: UNICAMP, 2013.

MATO GROSSOa. **Projeto pedagógico curricular.** Sinop: Universidade do Estado de Mato Grosso, 2014.

MATO GROSSOb. **Composição da matriz curricular por fases formativas do Curso de Pedagogia.** Sinop: Universidade do Estado de Mato Grosso, 2014.

MAIOR, Izabel Maria Madeira. **A política de inclusão da pessoa com deficiência como questão de direitos humanos.** Revista Científica de Direitos Humanos, Brasília, DF, v. 1, n. 1, p. 105-131, 2018.

_____. **História, conceito e tipos de deficiência.** São Paulo: Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2015.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Sobre alunos "incluídos" ou "da inclusão":** reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In: VICTOR, Sonia Lopes. VIEIRA, Alexandro Braga. OLIVEIRA, Ivone Martins de. (Orgs.) Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas Rio de Janeiro: Brasil Multicultural, 2017.

_____; CIA, Fabiana; CABRAL, Leonardo Santos Amâncio (Org.). Inclusão escolar e os desafios para a formação de professores em educação especial. São Carlos: Marquezine e Manzine, 2015.

_____. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil.** Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 33 set./dez. 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2007.

MIRANDA. Theresinha Guimarães. **O atendimento educacional especializado - AEE em sala de recursos:** desafios entre as políticas e as práticas. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães. GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (Orgs.) Educação especial em contexto inclusivo: reflexão e ação. Salvador: EDUFBA, 2011.

MORAIS, Artur Gomes de. **O desenvolvimento da Consciência Fonológica e a apropriação da escrita alfabética entre crianças brasileiras.** Revista Brasileira de Alfabetização, Vitória, v. 1, n. 1, p. 59-76, jan./jun. 2015.

_____. **Sistema de escrita alfabética.** São Paulo: Melhoramentos, 2012.

_____. Tânia Maria Rios. **Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizandos?** In: MORAIS, Artur Gomes de. ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. LEAL, Telma Ferraz (Org.) Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORAIS, José. **A arte de ler.** São Paulo: Unesp, 1996.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil.** Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27/04/2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivo/pdf/Ensfund /alf_mortattihist textal.pdf. Acesso em: 04/03/2022.

_____. **A "querela dos métodos" de alfabetização no Brasil:** contribuições para metodizar o debate. Revista ACOALFA: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa, São Paulo, ano 3, n. 5, 2008.

_____. **Alfabetização no Brasil:** conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. Revista Brasileira de Educação. Marília: UNESP, 2010.

_____. **Alfabetização no Brasil:** uma história de sua história, organizado por Maria do Rosário Mortatti (São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Ofi cina Universitária, 2011.

O que é o CIEE? CIEE, 2022. Disponível em: < https://portal.ciee.org.br/institucional/o-que-e-o-ciee/>. Acesso em: 28/09/2022.

OMOTE, Sadao. **A formação do professor de educação especial na perspectiva da inclusão**. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. Formação de educadores: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

_____. **Inclusão:** da intenção à realidade. In: OMOTE, Sadao. (org.). Inclusão: intenção e realidade. Marília: Fundepe, 2004.

PASIAN, Mara Silvia; MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana. **Atendimento educacional especializado:** aspectos da formação do professor. Cadernos de Pesquisa v.47 n.165 p.964-981 jul./set. 2017.

_____. **Salas de recursos multifuncionais:** revisão de artigos científicos. Revista Eletrônica de Educação, v. 8, n. 3, p. 213-225, 2014.

PICCOLO, Gustavo Martins. **O lugar da pessoa com deficiência na história**. Webconferência de abertura da disciplina "Fundamentos e práticas de educação inclusiva" exibida no canal do Youtube do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=iszsF1qo4ss&t=1784s. Acesso em: 03/11/2020.

_____. MENDES, Enicéia Gonçalves. **Contribuições a um pensar sociológico sobre a deficiência**. Educ. Soc. [online]. 2013, vol.34, n.123, pp.459- 475. ISSN 1678-4626. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101- 73302013000200008. Acesso em 31 outubro de 2020.

PIBID. UNEMAT, 2022. Disponível em: <http://portal.unemat.br/pibid>. Acesso em: 28/09/2022.

PIMENTA, Selma Garrido. **Pesquisa-ação crítico colaborativa:** construindo seu significado a partir de experiência com formação docente. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v.31, n.3, p.521- 539, set/dez 2005.

REILY, Lúcia Helena. **Escola Inclusiva:** linguagem e mediação. Papirus editora, 2004.

RODRIGUES, David. **Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva.** RODRIGUES, David. (Org.). Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

SANTOS, Maria José dos. MALUF, Maria Regina. **Consciência fonológica e linguagem escrita:** efeitos de um programa de intervenção. Educar em Revista, Curitiba, n. 38, p. 57-71, set/dez 2010.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Textos essenciais e fundamentos do Sistema Scliar de Alfabetização.** REVEL, edição especial n. 15, 2018.

SEARA, Izabel Christine. NUNES, Vanessa Gonzaga. LAZZAROTTO-VOLCÃO, Cristiane. **Para conhecer:** fonética e fonologia do português brasileiro. São Paulo: Contexto, 2015.

SEGER, Fernanda Spenazzato. **A formação do professor alfabetizador:** uma perspectiva da Fonética e Fonologia. 2019. 58f. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade do Estado de Mato Grosso.

SILVA, Andréa Carvalho da. **Oficinas pedagógicas:** construção de recursos didáticos de baixo custo para a alfabetização de alunos com deficiência intelectual. Rio de Janeiro: Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira/Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2020.

SILVA, Andréa Carvalho da. **Elaboração de recursos didáticos de baixo custo para a alfabetização de estudantes com deficiência intelectual.** 145 f. Dissertação (Mestrado em

Educação Básica) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, 2020 b.

SINOP. Prefeitura Municipal. **História e economia de Sinop.** 2021. Disponível em: https://www.sinop.mt.gov.br/A-Cidade/Economia/. Acesso em: 10/08/2021.

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

_____. **Formação de rede:** uma alternativa de desenvolvimento profissional de alfabetizadores/as. São Paulo: Cadernos Cenpec, 2014.

_____. **A reinvenção da alfabetização.** Parte de palestra proferida na FAE UFMG, em 26/05/2003, na programação "Sexta na Pós". Transcrição e edição de José Miguel Teixeira de Carvalho e Graça Paulino. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/programa_aceleracao_estudos/reivencao_alfabetizacao.pdf. Acesso em: 27/07/2021.

SOUZA, Rita de Cácia Santos. **Pressupostos teóricos e iniciativas político-sociais da educação especial em Sergipe (1850-1930).** In: MIRANDA, Theresinha Guimarães. GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (Orgs.) Educação especial em contexto inclusivo: reflexão e ação. Salvador: EDUFBA, 2011.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO. Conselho Universitário. **Resolução Nº 028/2020, de 03 de julho de 2020.** Regulamenta a oferta de componentes curriculares por meio de tecnologia de informação e comunicação, meios digitais e demais modalidades remotas, de forma emergencial, mantida a centralidade da relação entre docente e discente, enquanto durar a situação de pandemia do novo Coronavírus (COVID-19). Disponível em: <https://cms.unemat.br/storage/documentos/bloco-documento-arquivo/3sg5jmtnieeahiuasrjc6jwyvqlbiqoyriawjfd5.pdf>. Acesso em: 20 set. 2022.

ZERBATO, Ana Paula. MENDES, Enicéia Gonçalves. **Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar.** Educação Unisinos, v. 22, n. 2, p. 147-155, abril/junho, 2018.

APÊNDICE A QUESTIONÁRIO COM TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa - Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) - UNEMAT Sinop

* Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa.

* Após ler as informações sobre a pesquisa, alvo dessa solicitação, no caso de conceder a autorização, assinale a opção "autorizo" na pergunta que se encontra no final dessa seção.

* Em caso de dúvida, pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Maldonado- UNEMAT, campus de Sinop/MT pelo telefone: (65) 3221-0067, ou a pesquisadora Fernanda Spenazzato Seger, pelo telefone (66) 99690-3794.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Título da pesquisa: FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM HABILIDADES METAFONOLÓGICAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

Responsável pela pesquisa:
Fernanda Spenazzato Seger
Endereço: Rua Bela Vista, nº 968, Chácara de Lazer Boa Vista.
CEP: 78.555-783, Sinop/MT
Telefone para contato: (66) 99690-3794 e-mail: fernanda.seger@unemat.br

Orientadora responsável:
Profª. Drª. Albina Pereira de Pinho Silva
Endereço: Av. das Figueiras, nº 2372, apto: 08, Residencial Aurora/ Jd Imperial
CEP: 78.557-097, Sinop/MT
Telefone: (66) 996263627 e-mail: albina@unemat.br

Área de conhecimento: Ciências Humanas
Área de atuação da pesquisadora: Educação

Forma de acompanhamento

O acompanhamento será um processo contínuo em que a pesquisadora estará buscando estabelecer uma relação de trocas entre os sujeitos da pesquisa. Sempre tendo a ética como parâmetro para seus procedimentos. Será garantido no decorrer do processo de pesquisa o acesso aos dados coletados aos participantes nela envolvidos demonstrando com isso transparência nos procedimentos adotados e seriedade com relação ao trabalho desenvolvido.

Esclarecimentos

* O convite realizado aos professores responsáveis pelas disciplinas de alfabetização e aos licenciandos do curso de Pedagogia é para participar da pesquisa de Mestrado da estudante Fernanda Spenazzato Seger do Programa de Pós-Graduação PROFEI/Sinop/MT, em que durante a pesquisa participará de encontros, que serão gravados, e responderá a formulários com perguntas abertas e fechadas.

* A garantia de acesso aos dados da pesquisa se estende a possíveis esclarecimentos e assistência que se faça necessário, antes, durante e posteriores ao encerramento da pesquisa.

* Os participantes poderão se desligar da pesquisa a qualquer momento do seu andamento, podendo retirar seu consentimento em qualquer fase.

* A identificação do participante não será exposta durante a pesquisa nem nas publicações do trabalho, garantindo assim seu anonimato, podendo decidir se, e quais informações podem ser tratadas de forma pública.

* Quaisquer recursos ou reclamações poderão ser encaminhados a pesquisadora responsável.

* Caso ainda restem dúvidas pode ser procurado o Comitê de Ética em Pesquisa "criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos".

*Obrigatório

1. Nome Completo: *

2. Fase que frequenta atualmente no curso de Pedagogia da Unemat - Sinop: *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ 5ª
- ◯ 6ª
- ◯ 7ª
- ◯ 8ª

3. Estando assim de acordo, assinam o presente Consentimento as partes envolvidas. Pelo presente termo, eu, do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), câmpus universitário de Sinop, _____ a pesquisadora Fernanda Spenazzato Seger, responsável pela pesquisa: "FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM HABILIDADES METAFONOLÓGICAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA", a fazer uso dos dados por mim gerados para os estudos dessa pesquisa. *

Marque todas que se aplicam.

- [ ] Autorizo.
- [ ] Não autorizo.

Informações:

Essas informações são para saber um pouco de você, e como se organiza seu cotidiano. Relate e escreva da maneira que se sentir à vontade.

4. 1 - Qual seu gênero? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Feminino
- ◯ Masculino
- ◯ Outro.
- ◯ Prefiro não dizer.

5. 2 - Idade: *

_____

6. 3 - Com quem você mora e qual seu estado civil? Tem filhos? Quem é responsável pelos serviços domésticos e cuidados dos filhos? Tem alguém para ajudar nesses afazeres? Se você tem filhos, eles ficam na creche, escola ou outro lugar em algum período? *

7. 4 - Você trabalha? Trabalha em casa? Com o quê/ Qual seu emprego? É com carteira de trabalho registrada? Seu salário contribui para a renda familiar? *

8. 5 - Durante sua vida escolar, estudou em escola pública ou privada? Em escola rural ou urbana? Usava o transporte escolar? Precisou parar de estudar em algum momento? Por qual motivo? *

Sobre a temática da pesquisa:

Aqui temos algumas perguntas relacionadas ao tema da pesquisa. Sobre sua formação em Pedagogia, Alfabetização, Educação Especial Inclusiva, Atendimento Educacional Especializado e Habilidades Metafonológicas.

9. 6 - Qual o motivo da escolha pelo curso de Pedagogia? Era sua primeira opção? Pretende fazer outro curso de graduação? Tem interesse em fazer mestrado ou especialização na área de Educação/Pedagogia? *

10. 7 - Depois de concluir o curso de Pedagogia, tem interesse em atuar na Alfabetização? E na Sala de Recursos Multifuncional (Atendimento Educacional Especializado)? Ou em outra área? Em qual seria? *

11. 8 - Em relação a sua formação, se sente preparado (a) para atuar na Alfabetização? E na Sala de Recursos Multifuncional (Atendimento Educacional Especializado? Comente sobre isso (pode dar exemplos, ou sugerir ideias e metodologias ou estudos que você acha que seriam necessários). *

12. 9 - Sobre Alfabetização e Habilidades Metafonológicas, no curso de Pedagogia, você teve estudos sobre Consciência Fonológica? Sobre os sons das letras? Sobre manipulação de sons e a relação com a Alfabetização? Fale sobre isso (sobre o que você estudou, compreendeu ou sobre o que você gostaria de ter estudado, e sobre o que você acha importante sobre o tema para sua formação). *

13. 10 - Sobre Alfabetização e Educação Especial Inclusiva, no curso de Pedagogia, você teve estudos sobre Alfabetização no Atendimento Educacional Especializado? Sobre alfabetização para estudantes com deficiência e sobre as especificidades de cada deficiência? Fale sobre isso (sobre o que você estudou, compreendeu ou sobre o que você gostaria de ter estudado, e sobre o que você acha importante sobre o tema para sua formação). *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENCONTRO COLABORATIVO

ROTEIRO PARA ENCONTRO COLABORATIVO

Como foram as aulas nas disciplinas de Educação Especial? Vocês acham que foi suficiente para a formação? Com a formação que vocês tiveram no curso, se sentem preparadas para atuar em Educação Especial? Vocês tiveram estudos sobre Educação Especial/ Inclusiva em outras disciplinas?

Na proposta do curso, estudaram sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE)?

Como foram as aulas nas disciplinas de alfabetização? Se sentem preparadas para atuar em alfabetização?

Nas disciplinas de Alfabetização, vocês tiveram estudos sobre consciência fonológica, sons das letras, práticas e metodologias nessa área?

Vocês podem falar um pouco sobre o que estudaram?

Vocês estudaram, fizeram cursos ou pesquisaram algo sobre consciência fonológica e alfabetização? O que vocês sabem sobre o assunto?

O que vocês sentem que precisam ver/aprender sobre a Alfabetização voltada para a Educação Especial/ Inclusiva para o Atendimento Educacional Especializado (AEE)?

Que alternativas e propostas vocês visualizam que podem contribuir com a formação continuada de vocês sobre Alfabetização e Educação Especial? Qual organização do conteúdo? Como gostariam que fosse o material e esse conteúdo?

APÊNDICE C – PRODUTO PEDAGÓGICO

HABILIDADES METAFONOLÓGICAS

UMA PROPOSTA DE ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

FERNANDA SPENAZZATO SEGER

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA

UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso

APRESENTAÇÃO

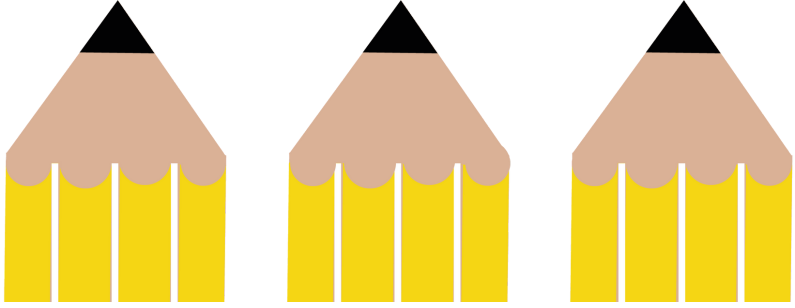
Este material foi elaborado a partir da pesquisa do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), intitulada "Formação de professores em habilidades metafonológicas para a alfabetização na educação inclusiva", vinculada à Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), câmpus de Sinop.

O PROFEI, enquadra-se como um mestrado profissional, dessa maneira, tem por objetivo desenvolver e publicar produtos pedagógicos a partir das pesquisas realizadas no programa, para tanto, esse material, também denominado de produto pedagógico, caracteriza-se como um guia didático para uma proposta de formação.

Nesse sentido, este guia tem como objetivo a proposição de possibilidades formativas aos licenciandos do curso de Pedagogia da UNEMAT, câmpus de Sinop, em habilidades metafonológicas para alfabetização sob a perspectiva da educação inclusiva.

Em atenção a esse objetivo, o guia traz orientações metodológicas fundamentadas teoricamente por pesquisas desenvolvidas na área da alfabetização, com foco no desenvolvimento de habilidades metafonológicas, para o aprendizado da língua escrita em uma perspectiva inclusiva.

Dessa maneira, pretendo apresentar recursos didáticos e práticas pedagógicas que tenham um papel facilitador ao processo de ensino-aprendizagem da língua escrita.



Algumas pesquisas apresentam relações benéficas entre o desenvolvimento de habilidades metafonológicas com o processo de alfabetização (MORAIS, 2015), porém, muitas vezes esses conhecimentos provenientes de estudos na área da linguística, especificamente, de habilidades que envolvam reflexão sobre os sons da língua portuguesa, não são abordados nos cursos de formação de professores alfabetizadores, assim como, aspectos que especifiquem práticas de aprendizagem da língua escrita ao Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Em vista disso, para oportunizar um guia de proposta formativa, interativo, com uma linguagem acessível, porém, amparado a uma fundamentação teórica consistente as práticas e recursos pedagógicos serão apresentados em conjunto às reflexões teoricamente embasadas, para assim, contribuir na construção de uma ponte entre a teoria visitada na academia com a vivência e realidade dos desafios a serem enfrentados nos diferentes contextos de alfabetização frente às especificidades e demandas da educação inclusiva.

Orientações e organização para a formação

A intenção desse guia didático não se volta para estabelecer um método de alfabetização, ou caracterizar algumas práticas como melhores que outras, mas sim, fornecer uma proposta de estudo para habilidades de reflexão fonológicas.

A proposta pretende oferecer conhecimentos linguísticos voltados a habilidades metafonológicas para atuar em contextos inclusivos de alfabetização, e assim, promover estudos, discussões e reflexões, para dessa maneira, contribuir com a formação e a prática pedagógica de cada participante desse estudo.

Os conhecimentos e recursos propostos com esse guia não compõe um material para ser aplicado a estudantes em fase de alfabetização, em contrapartida, servirá de base para construção dos recursos e das práticas desse futuro alfabetizador em seus estágios e, posteriormente, em sua atuação como professor regente.

Em relação a organização das atividades, momentos de estudos e divisão desse material para um proposta formativa, poderá ser definida colaborativamente, com os participantes da formação, para assim atender às necessidades de cada um.

> Para iniciar essa proposta, apontamos para o conceito que é peça chave nessa perspectiva de formação: as habilidades metafonológicas, ou seja, "o reconhecimento por parte da criança, de que a fala é segmentada em palavras e que estas podem ser segmentadas em unidades menores, é um facilitador da alfabetização" (SANTOS; MALUF, 2010, p. 67)

Também, popularmente conhecida como consciência fonológica, porém, nesse guia optamos por utilizar o conceito de habilidades metafonológicas para enfatizar a necessidade em desenvolver momentos e atividades de reflexão, e não treinos de consciência fonológica ou aplicação de provas para qualificar ou desqualificar os estudantes.

O termo popularizou-se por meio do desenvolvimento de pesquisas, sobre as relações entre consciência fonológica e alfabetização, a partir da década de 1970, logo, muito foi descoberto nessas quatro décadas, entretanto, outras questões permanecem em aberto ou continuam sendo objeto de controvérsia (MORAIS, 2012).

Um termo muito popularizado, atualmente, porém, que ainda gera inúmeras dúvidas e posições divergentes. Em vista disso, apontamos para alguns "mitos" e "verdades" sobre consciência fonológica:

Analise as afirmações, marque se você a considera um "mito" ou uma "verdade" sobre consciência fonológica, depois confira as concepções de pesquisadores da área na página 8:

O desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica não é uma condição suficiente para o domínio do Sistema de Escrita Alfabético (SEA).

1

☐ MITO

☐ VERDADE

Ser capaz de pronunciar, isoladamente, os fonemas (sons que representam as letras nas palavras) é uma condição necessária para a alfabetização.

2

☐ MITO

☐ VERDADE

O aluno não precisa ter desenvolvido as habilidades fonológicas para poder iniciar o processo de alfabetização.

3

☐ MITO

☐ VERDADE

Se o professor treinar a consciência fonológica, e fazer os estudantes memorizarem as letras correspondentes aos segmentos sonoros, todos os alunos serão capazes de atingir uma hipótese alfabética.

4

☐ MITO

☐ VERDADE

É importante destacar que esse é apenas um momento de reflexão, e, que não há uma resposta "certa" ou "errada" sobre esses conceitos, o objetivo dessa proposta é colaborar para que cada um elabore suas concepções baseadas nas pesquisas dos autores apresentados nesse material, ou, em outras.

As afirmações e concepções sobre o desenvolvimento da consciência fonológica e a alfabetização estão embasadas nas pesquisas de Morais (2012,2015), em consonância com outros autores, como Soares (2016) e Freitas (2004).

É uma condição necessária para o domínio do sistema alfabético, mas não suficiente. Isso pode ser observado em alguns casos de estudantes, com hipóteses silábicas de escrita, que apresentam desempenho tão bom quanto seus pares de nível alfabético ou silábico-alfabético em tarefas fonológicas importantes para o domínio do SEA.

1

☐ MITO

☑ VERDADE

Pois alguém pode ser consciente de que as palavras vaso e vela começam “parecido”, “com o mesmo sonzinho”, sem precisar, para ter essa consciência fonológica, ser capaz de pronunciar, isoladamente, o fonema /v/ inicial.

2

☑ MITO

☐ VERDADE

Se, de início, uma criança ainda não apresenta algumas habilidades importantes para o domínio do SEA, é muito provável que ao oportunizar momentos de reflexão fonológica, venha a desenvolvê-las. É necessário permitir que reflita sobre as palavras, pois ela necessita ser ajudada, não ser excluída.

3

☐ MITO

☑ VERDADE

Alguns pesquisadores, ao conceberem a escrita alfabética como um código, acreditam que o aprendizado dependeria unicamente da capacidade de refletir sobre os sons das palavras e da memorização das letras que correspondem àqueles sons, porém, dessa maneira, transformam o estudante num repetidor/ memorizador de lições, que não convive com os textos reais do mundo, o que impede que se aproprie da linguagem de fato.

4

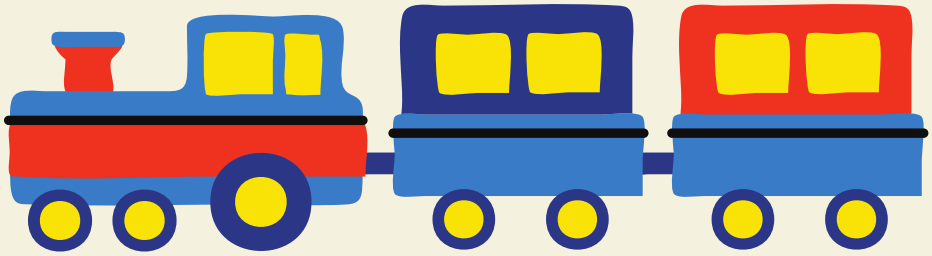
☑ MITO

☐ VERDADE

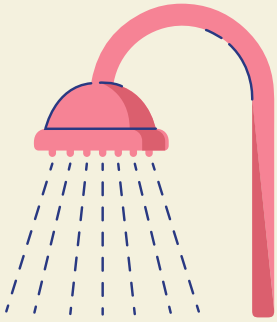
Habilidades de reflexão fonológica

Dar-se conta de que **papai** e **pateta** começam parecido, apesar de não terem nada em comum no mundo real, o estudante está exercendo o funcionamento metalinguístico, isto é, está exercitando uma capacidade humana de reflexão consciente sobre a linguagem.

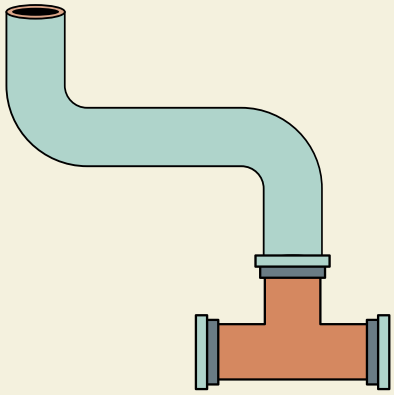
Constatar que **trem** é uma palavra pequena e que **moranguinho** é uma palavra grande.



Falar a palavra **chuveiro**, quando solicitado a dizer uma palavra que terminasse parecida com a palavra **coqueiro**, explicando que “ambas terminam com /eiro/”.

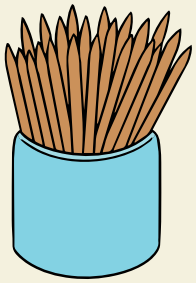


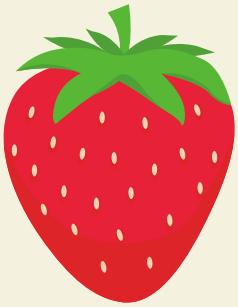
Identificar que, no interior da palavra **tucano**, tem a palavra **cano**.

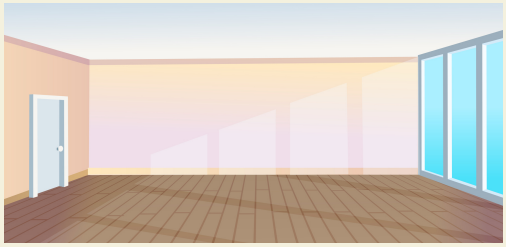


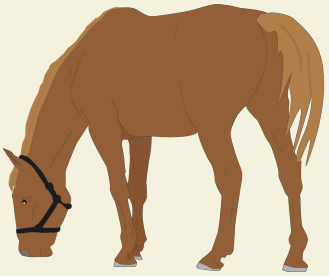
Identificar que as palavras **vela** e **vaso** são as que começam parecido (quando apresentadas junto às palavras **mato** e **roda**), porque "começam com /va/ e /ve/".

Identificar, dentre quatro palavras (**palito**, **morango**, **parede**, **cavalo**), que as palavras palito e parede começam parecidas, porque "é pa e pa".









Exemplos retirados de Morais (2005,2012).

Alguns conceitos linguísticos

Quando há vibração das pregas, são produzidos os sons chamados **vozeados ou sonoros**. As pregas vocais podem, ainda, estar afastadas parcialmente, com o ar passando sem restrições pela laringe, produzindo os sons chamados de **não-vozeados ou surdos.**

Para ter uma ideia melhor do que são **sons surdos** e **sonoros**, com uma das mãos espalmada sobre o pescoço, logo abaixo do queixo, produza o som [f]. Você não sentirá nada em sua mão. Eis um exemplar de um som surdo, ou não-vozeado. Agora, ainda com a mão espalmada sobre o pescoço, produza o som [v]. Você agora sentirá uma vibração na mão. É o exemplo de um **som sonoro, ou vozeado**. O que você sente é a **vibração das pregas vocais**.

Outro movimento necessário à classificação dos sons da fala é o do véu do palato (a chamada campainha). Quando está levantado, ele bloqueia o ar para as cavidades nasais e os sons produzidos são chamados de **orais**. No entanto, quando um som da fala é produzido com o véu do palato abaixado, permitindo a saída do ar também pelas narinas, têm-se os chamados **sons nasais**.

Para a percepção das diferenças entre **sons orais** e **nasais**, produza a vogal [i] e feche as narinas com as mãos, você perceberá que esse som não será alterado, pois ele não necessita que o ar saia também pelas cavidades nasais, uma vez que ele é oral. Agora, produza o som [n] e feche as narinas com as mãos. Você perceberá que esse som será sensivelmente alterado, praticamente não sendo produzido, pois, para que seja realizado, é necessário que o ar passe somente pelas cavidades nasais.

As **vogais**, ou, **sons vocálicos**, se diferenciam dos consonantais pela inexistência de obstrução à saída de ar no trato vocal. Sua emissão é realizada com a vibração das pregas vocais, sendo por isso considerados **sons vozeados ou sonoros**. As vogais podem ser ainda classificadas como **orais e nasais**.

As **consoantes**, ou, os **segmentos consonantais**, dividem-se em dois grandes grupos: os denominados segmentos **surdos ou não-vozeados**, produzidos sem vibração das pregas vocais, e os chamados **sonoros ou vozeados**, produzidos com as pregas vocais em vibração.

As **consoantes** distinguem-se das **vogais**, pois, para serem articuladas, apresentam uma obstrução ao fluxo de ar no trato oral, que pode ser total ou parcial, diferentemente das vogais que deixam a corrente de ar vinda dos pulmões passar livremente.

Os trechos com as explicações dos conceitos foram retirados do livro "Fonética e Fonologia do Português Brasileiro" (Seara, Nunes, Lazzarotto-Volcão (2011, p. 25-47).

PARA LER MAIS CLIQUE NO MATERIAL E ABRA O LINK DA PÁGINA

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ESPECIFICAÇÕES VOLTADAS AO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

Esse Guia Didático tem como interesse o AEE, nesse sentido, pontuaremos algumas explicações e observações necessárias.

Reily (2004) defende a concepção de que os alunos não começam sua apropriação do sistema de escrita alfabética do zero, e que essa ideia também é válida para as crianças com deficiência, em consonância, Ferreiro e Teberosky (1968, p. 11) afirmam que o processo de alfabetização "inicia-se muito antes do que a escola imagina, transcorrendo por insuspeitados caminhos" (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986, p. 11).

Nessa perspectiva, os elementos e a construção que os estudantes trazem pode servir como um ponto de partida na compreensão do SEA.

No entanto, muitas crianças com necessidades educativas especiais nas áreas de comunicação e linguagem, ou de mobilidade, vivenciam a escolarização como espectadoras (REILY, 2004).

Com o objetivo de colaborar na mudança desse cenário, e propor ideias de atividades que permitam que todos participem e possam ter acesso aos princípios de construção do SEA, trazemos esse material.

As propostas que serão apresentadas, podem tanto ser desenvolvidas com um grupo na Sala de Recursos Multifuncionais, bem como, na sala de aula regular. Nos momentos de planejamento em conjunto, a professora do AEE e a professora da sala comum podem conversar e vislumbrar as possibilidades.

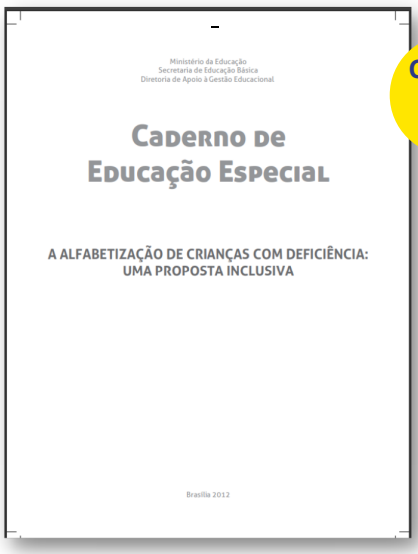
Assim como, em momentos de estágio, que os acadêmicos precisam pensar em estratégias que consigam integrar todos, e que muitas vezes uma atividade comum de escrita não seja acessível a todos.

É importante destacar, que aqui temos propostas, ideias e possibilidades, e a partir disso há a necessidade de adaptação para cada público e suas necessidades.

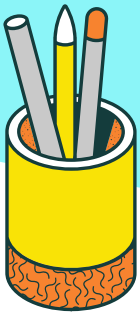
Para as adaptações dos materiais e propostas trazemos duas publicações voltadas as especificidades de cada deficiência no processo de alfabetização:

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: EDUCAÇÃO INCLUSIVA (UZÊDA, 2019)

CADERNO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA: UMA PROPOSTA INCLUSIVA (BRASIL, 2012)



CLIQUE NO MATERIAL PARA ABRIR O LINK DA PÁGINA



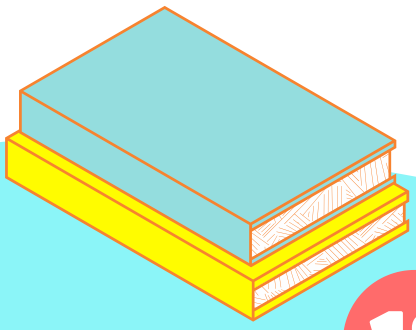
PROPOSTAS PEDAGÓGICAS

Neste momento, podemos seguir para exemplos e propostas pedagógicas, dessa forma, é importante nos atentarmos que aquela segundo a qual o que se passou a designar no singular como “consciência fonológica” constitui, de fato, uma “constelação de habilidades” com níveis de complexidade variados (FREITAS, 2004).

NÍVEIS DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NECESSÁRIOS PARA QUE A CRIANÇA CHEGUE NO PRINCÍPIO ALFABÉTICO

A palavra é uma cadeia de sons; segmentos de palavras podem ser iguais - aliterações e rimas	A palavra pode ser segmentada em sílabas	As sílabas são constituídas de pequenos sons - os fonemas
Consciência Lexical	**Consciência Silábica**	**Consciência Fonêmica**

LIVRO ALFALETRAR - MAGDA SOARES, 2020, p. 77



ATIVIDADES DE MANIPULAÇÃO SONORA ANTES DA ALFABETIZAÇÃO

Atividades que explorem a consciência fonológica podem ser desenvolvidas antes da fase de alfabetização, ou primeiro ano, ainda na educação infantil.

O autor e pesquisador, Artur Gomes de Morais, publicou em 2019, um livro referente a estudos voltados à consciência fonológica na educação infantil.

Morais (2019) destaca que:

> "O desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica certamente não é uma questão maturacional, definida por um relógio biológico universal, que estaria no genoma de todos os aprendizes da espécie humana" [...] (p. 47).

"Os estudos com crianças de 5 anos demonstram o quanto o desenvolvimento de certas habilidades de consciência fonológica (como a detecção de rimas e de sílabas iniciais iguais) pode avançar mais ou menos, no final da educação infantil, em função das oportunidades que a criança vivencia na escola (e fora dela)" (p. 47) .

Dessa maneira, podemos pensar em propostas que atendam ao objetivo de proporcionar momentos para desenvolver a consciência fonológica antes do período da alfabetização.

A educação infantil é uma fase rica para a realização de atividades lúdicas, nesse sentido, traremos alguns exemplos de propostas didáticas voltadas a essa etapa.

BINGO DOS SONS

Uma atividade divertida que geralmente consegue envolver todos os estudantes é um bingo. Em um canal do Youtube, chamado Educação Infantil, encontramos os sons e as cartelas do "bingo dos sons".

APONTE PARA O QR CODE E ACESSE A PÁGINA

TODAS AS CARTELAS ESTÃO DISPONÍVEIS NA DESCRIÇÃO DO VÍDEO, ABAIXO ESTÃO DOIS EXEMPLOS DE CARTELAS:

MATERIAIS E ORGANIZAÇÃO NECESSÁRIOS PARA DESENVOLVER A PROPOSTA

BAIXAR E IMPRIMIR AS CARTELAS.

USAR A INTERNET PARA ACESSAR A PÁGINA COM OS SONS E UMA CAIXA DE SOM PARA REPRODUZIR.

DISTRIBUIR UMA CARTELA PARA CADA CRIANÇA E SEIS MARCADORES (PODE SER PEDAÇO DE PAPEL, PEÇAS DE JOGOS OU TAMPINHAS.

EXPLICAR AS REGRAS DO JOGO:

- AO OUVIR O SOM A CRIANÇA QUE TEM A FIGURA DEVE MARCAR.
- AQUELA QUE MARCAR TODAS AS FIGURAS DEVE FALAR "BINGO".

APÓS UM ESTUDANTE FALAR BINGO O JOGO PODE CONTINUAR ATÉ QUE TODOS MARQUEM A CARTELA INTEIRA.

O INTERESSE NESSA ATIVIDADE É DESENVOLVER A ATENÇÃO E EXPLORAR A ESCUTA E COMPREENSÃO DE SONS.

O FOCO NÃO DEVE SER EM GANHAR, OU APENAS NA CRIANÇA QUE FALAR BINGO PRIMEIRO, MAS SIM EM PARTICIPAR.

Adaptações para atender ao Público Alvo da Educação Especial (PAEE)

Aos estudantes com transtorno do espectro autista TEA será necessário avisar antes sobre o jogo e também se atentar para não colocar os sons muito alto, em vista da sensibilidade que eles apresentam.

Para estudantes com baixa visão, as cartelas podem ser ampliadas, e, para os com deficiência visual o professor ou auxiliar pode descrever os desenhos da cartela por meio da fala.

No caso da deficiência auditiva, o intérprete pode auxiliar com a Libras.

Para casos de Deficiência Intelectual pode favorecer colocar o estudante próximo e auxiliar para que ele consiga compreender e encontrar os desenhos na cartela.

PARLENDA

Uma prática interessante para desenvolver habilidades metafonológicas são leitura e brincadeiras com parlendas.

Pode ser através de um cartaz, em que as letras fiquem visíveis a todos na sala de aula.

MEIO-DIA
MACACO ASSOVIA
PANELA NO FOGO
BARRIGA VAZIA.

Em seguida, colocar a parlenda em forma de música ou vídeo. E depois, ler a parlenda com a participação de todos os estudantes, apontando para cada palavra lida. Como é de fácil assimilação, logo, todos aprendem e conseguem recitar esse texto sem dificuldades.

A CASINHA DA VOVÓ
CERCADINHA DE CIPÓ.
O CAFÉ ESTÁ DEMORANDO
COM CERTEZA NÃO TEM PÓ.

PARLENDA

Ao recitar/ler a parlenda, e com a ajuda do professor, voltar sua atenção para as palavras escritas, o estudante pode iniciar sua percepção de que para escrever precisamos de letras, e que escrevemos as palavras que falamos, ainda, a concepção de rima, de que algumas palavras tem o mesmo som no final. Ou seja, esses textos são muito ricos para desenvolver habilidades de atenção aos sons da escrita.

ALGUMAS ADAPTAÇÕES

Podem ser apresentadas variações, com o objetivo de aumentar o desafio, a compreensão e até a atenção nesse momento.

Uma opção seria a solicitação de fazer silêncio durante a leitura das primeiras palavras e pronunciar em voz alta apenas as ultimas palavras de cada linha.

BATATINHA QUANDO NASCE
ESPALHA A RAMA PELO CHÃO.
MENININHA QUANDO DORME
PÕE A MÃO NO CORAÇÃO.

Outra variação, pode ser a solicitação de alterar o tom de voz, como exemplo, uma voz bem grossa, ou bem fina, muito alta ou baixinha.

Ainda, é possível pedir para que alguns leiam a primeira e a terceira linha e outros a segunda e quarta.

1 QUEM COCHICHA,
2 O RABO ESPICHA.
3 COME PÃO
4 COM LAGARTIXA.

É importante que na mediação, o professor sempre vá apontando as palavras, para que todos consigam localizar, e assim, desenvolver suas apropriações sobre o SEA.

Adaptações para atender ao PAEE

Aos estudantes com TEA será necessário avisar antes sobre a prática e também se atentar para não colocar os sons muito alto em vista da sensibilidade a barulhos.

Para estudantes com baixa visão, as parlendas podem conter letras maiores e colocar esse estudante bem próximo ao cartaz, e, para os com deficiência visual o professor pode disponibilizar um cartaz impresso em braile, para iniciar essa familiarização.

No caso da deficiência auditiva, o intérprete pode auxiliar com a Libras. E é importante que esse profissional seja informado dessa prática anteriormente, para assim se preparar.

Para casos de Deficiência Intelectual pode favorecer colocar o estudante próximo e auxiliar para que ele consiga acompanhar a leitura no cartaz com a parlenda e mantenha a atenção.

INICIANDO COM AS VOGAIS

1) SUGESTÃO DE BRINCADEIRA:

- BASEADA NA BRINCADEIRA MORTO-VIVO

- EXPLICAR AOS ESTUDANTES QUAL SERÁ A VOGAL, EXEMPLO, A VOGAL A.

- NO INÍCIO TODOS FICAM EM PÉ, QUANDO UMA PALAVRA QUE INICIA COM A LETRA A FOR PRONUNCIADA PELA PROFESSORA TODOS DEVEM ABAIXAR.

- AQUELES QUE NÃO ABAIXAREM SAEM DA BRINCADEIRA.

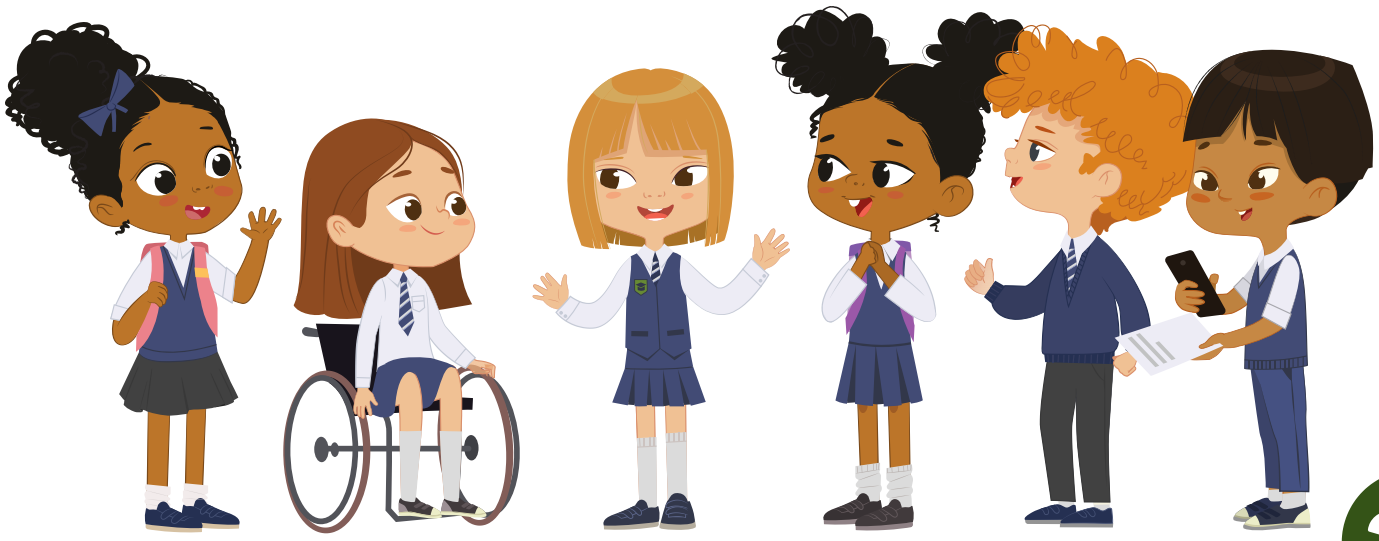
- É importante apresentar os sons das vogais e perceber se todos conseguem identificá-los, para assim não excluir aqueles que ainda não compreendem.
- Essa brincadeira pode sofrer várias alterações, como usar outras letras, e também, mudar a posição que a letra se encontra, como no final da palavra, por exemplo.

Adaptações para atender ao PAEE

Aos estudantes com TEA será necessário avisar antes sobre a brincadeira e explicar as regras de forma clara e objetiva.

No caso da deficiência auditiva, o intérprete pode auxiliar com a Libras, para fazer os sinais referentes à brincadeira.

Para casos de Deficiência Intelectual pode favorecer colocar o estudante próximo e auxiliar para que ele consiga compreender a brincadeira e manter a atenção.



ALITERAÇÃO

LIGUE OS DESENHOS QUE OS NOMES INICIEM COM O MESMO PEDACINHO (SÍLABA):

ALITERAÇÃO

BOLO

BATATA

BICICLETA

BEBÊ

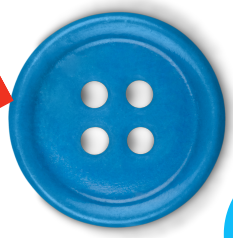
BANANA

BUZINA

BURACO

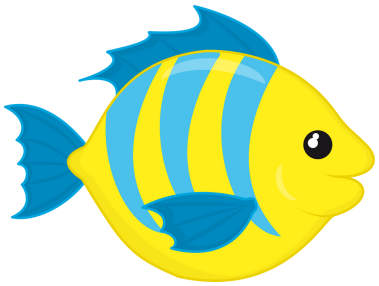
BIGODE

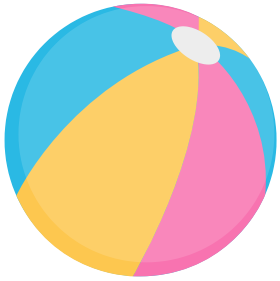
BETERRABA

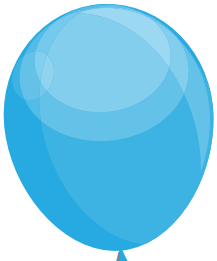


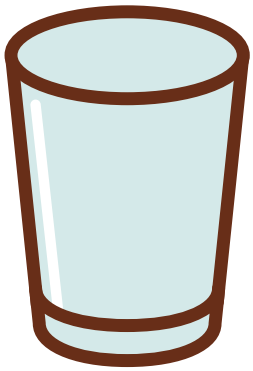
ALITERAÇÃO

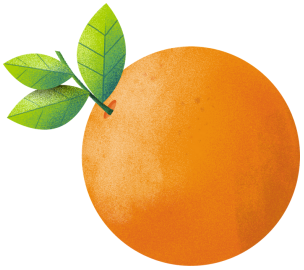
LIGUE OS DESENHOS QUE OS NOMES INICIEM COM A MESMA LETRA:

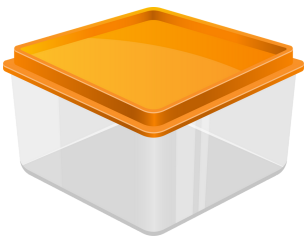










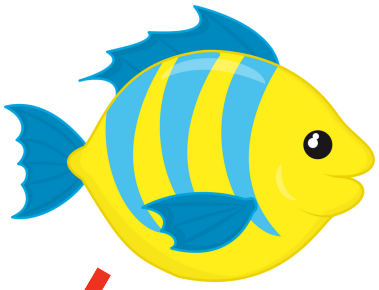


ALITERAÇÃO

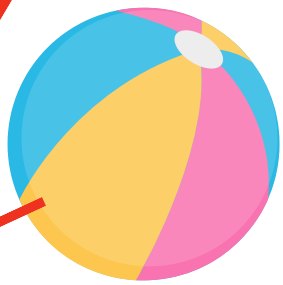
NOMES E RESPOSTAS:

CASA

PEIXE

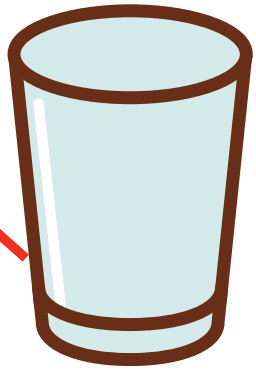


BOLA

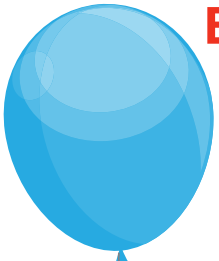


LUVA

COPO



BALÃO



VESTIDO

LARANJA

POTE

VASSOURA

Adaptações para atender ao PAEE

Aos estudantes com TEA será necessário avisar antes sobre a atividade e explicar como desenvolver de maneira clara e concisa.

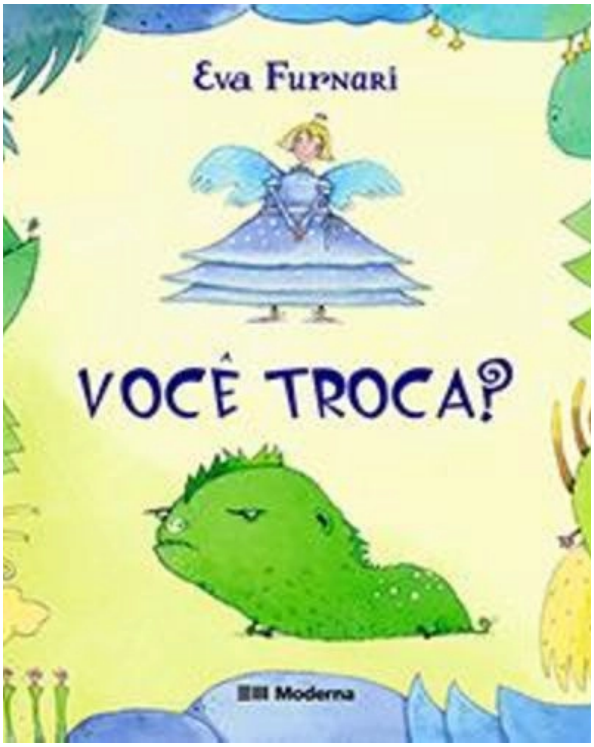
Para estudantes com baixa visão, os desenhos podem ser ampliados, e, para os com deficiência visual o professor ou auxiliar pode descrever os desenhos por meio da fala e auxiliar para que o estudante consiga dizer quais iniciam iguais.

No caso da deficiência auditiva, será muito importante mostrar a articulação dos sons no início da apropriação do SEA, bem como a Libras.

Para casos de Deficiência Intelectual pode favorecer colocar o estudante próximo, auxiliar para que ele consiga compreender e manter a atenção até concluir a atividade.

LEITURA E BRINCADEIRA

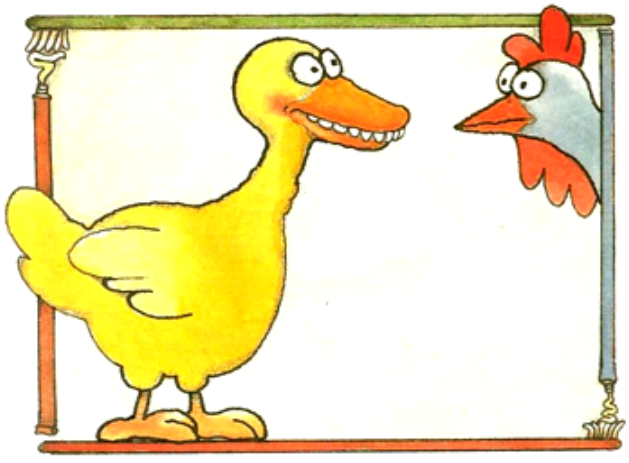
Livros são essenciais no processo de aprendizagem do SEA, ainda, podemos usar livros que brincam com as palavras e trazem rimas divertidas para contribuir no desenvolvimento de habilidades metafonológicas, como o "Você troca?" de Eva Furnari.



PÁGINA DO LIVRO

VOCÊ TROCA

UM GATO CONTENTE



POR UM PATO COM DENTE?

LEITURA E BRINCADEIRA

Nessa mesma perspectiva, Eva Furnari, tem o livro "Não confunda", que também apresenta rimas divertidas.

A partir dessa leitura, pode ser proposto que os estudantes construam rimas engraçadas com seus nomes.

Fonte: Avisa Lá: formação continuada de educadores

Adaptações para atender ao PAEE

Aos estudantes com TEA será necessário avisar antes sobre a leitura e deixar próximo para que consiga manter atenção, ou deixar um espaço para que ele possa fazer movimentos, pois quando ficam animados, geralmente, sentem essa necessidade.

Para estudantes com baixa visão, as páginas dos livros podem ser ampliadas. E, para os com deficiência visual o professor ou auxiliar pode descrever os desenhos, cores, formas e outros detalhes de cada página, além de ler apenas as palavras.

No caso da deficiência auditiva, o intérprete pode auxiliar com a Libras. E é importante que esse profissional seja informado dessa prática anteriormente, para assim se preparar.

Para casos de Deficiência Intelectual pode favorecer colocar o estudante próximo e auxiliar para que ele consiga compreender e manter a atenção durante a leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse guia didático apresentou uma proposta formativa com o objetivo de desenvolver habilidades metafonológicas para a alfabetização no AEE.

Dessa forma, alguns conceitos e recursos metodológicos fizeram parte da publicação, com vistas a construir caminhos para que novas metodologias e práticas pedagógicas sejam elaboradas a partir das propostas nesse material.

Por fim, esperamos que esse produto educacional possa contribuir na formação em habilidades metafonológicas de muitos futuros professores alfabetizadores na perspectiva da educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MORAIS, Artur Gomes de. O desenvolvimento da Consciência Fonológica e a apropriação da escrita alfabética entre crianças brasileiras. Revista Brasileira de Alfabetização, Vitória, v. 1, n. 1, p. 59-76, jan./jun. 2015.

_____. Sistema de escrita alfabética. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

_____. Tânia Maria Rios. Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizandos? In: MORAIS, Artur Gomes de. ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. LEAL, Telma Ferraz (Org.) Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

REILY, Lúcia Helena. Escola Inclusiva: linguagem e mediação. Papirus editora, 2004.

SANTOS, Maria José dos. MALUF, Maria Regina. Consciência fonológica e linguagem escrita: efeitos de um programa de intervenção. Educar em Revista, Curitiba, n. 38, p. 57-71, set/dez 2010.

SEARA, Izabel Christine. NUNES, Vanessa Gonzaga. LAZZAROTTO-VOLCÃO, Cristiane. Fonética e Fonologia do Português Brasileiro. Florianópolis: UFSC, 2011.

SOARES, Magda. Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: contexto, 2020.

_____. Alfabetização: a questão dos métodos. São Paulo: contexto, 2016.

UZÊDA, Sheila de Quadros. Alfabetização e letramento: educação inclusiva. Salvador: UFBA, 2019.