

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

JOSÉ CARLOS DE FRANÇA FILHO

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: O SABER E O FAZER DE PROFESSORAS
ALFABETIZADORAS

RECIFE

2015

JOSÉ CARLOS DE FRANÇA FILHO

**CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: O SABER E O FAZER DE PROFESSORAS
ALFABETIZADORAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Carolina Perrusi Alves
Brandão.

RECIFE

2015

Catálogo na fonte
Bibliotecária Andréia Alcântara, CRB-4/1460

L732a França Filho, José Carlos de.
Consciência fonológica: o saber e o fazer de professoras alfabetizadoras / José Carlos de França Filho. – Recife: O autor, 2015.
125 f. ; 30 cm.
Orientadora: Ana Carolina Perrusi Alves Brandão.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE.
Programa de Pós-graduação em Educação, 2015.
Inclui Referências, Apêndices e Anexos.

1. Alfabetização. 2. Crianças - linguagem. 3. Consciência fonológica. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Brandão, Ana Carolina Perrusi Alves. II. Título.

372.4 CDD (22. ed.) UFPE (CE2015-80)

JOSÉ CARLOS DE FRANÇA FILHO

**CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: O SABER E O FAZER DE PROFESSORAS
ALFABETIZADORAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 28/10/2015.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Ana Carolina Perrusi Alves Brandão (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Alina Galvão Spinillo (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Artur Gomes de Morais (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

À minha mãe, D. Nenzinha (*in memoriam*), que,
embora não tivesse estudo, era a maior
admiradora do meu desenvolvimento intelectual.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por tudo que sou e tenho em minha vida;

À minha esposa, Raineide, e a meus filhos, Alan e Caroline, por tudo. Saber que os tenho a meu lado me faz mais forte;

A meus familiares, que souberam compreender minhas ausências e me motivaram sempre. Em especial a Aninha, minha querida sobrinha, que me acompanhou nesta caminhada acadêmica desde o processo seletivo para ingresso no mestrado. Juntos, fomos mais fortes para conseguir ingressar no curso e concluí-lo com êxito;

À professora Ana Carolina Brandão (Carol), minha querida orientadora, pelos tão importantes direcionamentos que proporcionaram a construção deste trabalho; e pelas palavras tranquilizadoras que me ajudaram a ter serenidade em momentos difíceis no meu percurso até aqui. Também pelo exemplo de profissional e pelo carinho que a mim sempre dispensou;

Ao professor Artur Moraes e à professora Alina Spinillo, membros da banca examinadora desta dissertação, pelas importantes contribuições, desde a qualificação, que foram fundamentais para a qualidade deste trabalho;

Às dez professoras que se dispuseram a ser sujeitos desta pesquisa, numa primeira etapa, e, em especial, a duas delas que continuaram comigo na segunda etapa, pela imprescindível colaboração e pelo exemplo de profissionalismo e dedicação à difícil tarefa de alfabetizar, sobretudo nas condições disponibilizadas pelo sistema público de ensino;

À Secretaria de Educação da Cidade do Recife, pela abertura à pesquisa;

Aos funcionários das escolas campo, pelo respeito e pela receptividade;

Aos professores e colegas do mestrado, pela oportunidade de socializar conhecimentos e ampliar meu círculo de amizade;

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação/CE/UFPE, pelo carinho e presteza com que sempre me receberam;

A meus chefes-amigos Edílson Souza, Christina Nunes e Ariene Bassoli, por terem me dado as condições de, mesmo trabalhando, poder realizar o curso de mestrado com qualidade. Também pelo grande carinho e amizade que sempre dispensaram a mim;

A Ângela, Prazeres, Dé e Edilza, queridos colegas de trabalho, pelo companheirismo e apoio durante esta jornada;

A Hérica Karina, amiga tão especial, por tantas coisas... Tenho tanto o que agradecer a esta “criatura”, que preferi resumir, visto que não conseguiria representar em palavras essas coisas tantas;

A Fátima Moura, outra amiga muito especial, pelo companheirismo, tendo compartilhado comigo momentos agradáveis e outros nem tanto, nesta instigante empreitada acadêmica;

A Rodrigo, marido da minha sobrinha Aninha, pela torcida e pelas importantes contribuições;

Enfim, a tudo e todos que, de alguma forma, contribuíram para a concretização desta pesquisa, o meu muito obrigado!

RESUMO

Este estudo teve como objetivo discutir as relações entre a apropriação do conhecimento acerca da consciência fonológica (CF) por professoras alfabetizadoras e o trabalho de reflexão fonológica desenvolvido por elas em sala de aula. Buscamos, então, numa primeira etapa, identificar, através de entrevistas individuais, o que professoras alfabetizadoras demonstravam saber sobre esse tópico. Numa segunda etapa, observamos práticas de duas alfabetizadoras para identificar se realizavam e como realizavam o trabalho de reflexão fonológica com seu grupo de crianças. Para o desenvolvimento da investigação, apoiamos-nos em estudos sobre a CF que destacam os seguintes aspectos: conceito; relevância para o processo de alfabetização; quando iniciar o trabalho pedagógico para o desenvolvimento de habilidades fonológicas e atividades didáticas envolvendo tais habilidades. Baseamos-nos, também, em estudos que discutem os saberes e as práticas docentes. As dez professoras participantes da primeira fase da pesquisa lecionavam no 1º ano do ensino fundamental de escolas públicas da rede municipal de ensino do Recife. Desse grupo inicial, duas docentes participaram da segunda fase em que realizamos a observação de 10 dias de aulas nas suas respectivas turmas. Tanto no tratamento das entrevistas quanto na exploração das observações, lançamos mão das etapas de análise de conteúdo. A partir de então, buscamos investigar as relações entre o que as professoras demonstraram saber sobre a CF nas entrevistas e o trabalho realizado com as habilidades fonológicas em sala de aula. Os resultados mostraram que, em geral, as professoras têm noções importantes a respeito da CF, mas, por outro lado, apresentam dificuldade de fundamentar claramente tais noções. Dessa forma, os conhecimentos revelados sobre a CF são, geralmente, genéricos ou um tanto vagos. As duas professoras que participaram da segunda etapa da pesquisa apresentaram perfis de saber sobre a CF muito próximos, o que gerou a expectativa de que suas práticas de reflexão fonológica também seriam semelhantes. Tal expectativa, entretanto, não se concretizou. Enquanto uma das professoras desenvolveu um trabalho de reflexão fonológica de forma intensa e diversificada, tomando a maior parte da jornada diária de aula; focado, quase sempre, em um dos segmentos sonoros da palavra e mobilizando diversas operações cognitivas dos seus alunos; a outra docente realizou poucos momentos de reflexão fonológica com seu grupo, além de um trabalho pouco diversificado e menos dirigido para segmentos sonoros específicos. Constatamos, então, que, diferentemente da aproximação que ocorreu na expressão dos saberes durante as entrevistas, as práticas observadas das duas professoras se mostraram bem distintas. Nesse contexto, concluímos que, de fato, a prática (docente) não resulta, simplesmente, da transposição literal de uma teoria/de um conhecimento, pois há fatores contingenciais que são igualmente constituintes desta prática. Foi possível concluir, ainda, que, além do saber teórico, parece existir um saber prático que se desenvolve na sala de aula e que também direciona as ações pedagógicas das professoras.

Palavras-chave: consciência fonológica; alfabetização; saberes docentes; práticas docentes.

ABSTRACT

This study aimed to discuss relations between the appropriation of knowledge about phonological awareness (PA) by teachers of the 1st year of elementary school and the phonological reflection work developed by them in the classroom. We aimed, then, at a first stage, to identify, through individual interviews, what these teachers knew about this topic. In a second stage, we observed practices of two teachers from this group to identify if the phonological reflection work was conducted with their group of children and how it was conducted. For the development of the research, we relied on studies about PA that highlight the following aspects: concept; relevance to the process of literacy; when start the pedagogical work for the development of phonological abilities and educational activities involving these abilities. We relied also on studies that discuss the teaching knowledge and practices. The ten teachers who participated in the first phase of the research were teaching in the 1st year of elementary public schools in Recife. From this initial group, two teachers participated in the second phase of the study in which we conducted the observation of 10 classes for each teacher. We used the stages of content analysis to exam both the interviews data and classroom's observations. We then investigated the relationship between what teachers demonstrated to know about PA in the interviews and the work carried out with the phonological abilities in their classrooms. The results showed that, in general, teachers have important notions about the PA, but they have difficulty of justifying these notions. Therefore, their knowledge about the PA is usually generic and somewhat vague. The two teachers who participated in the second stage of the research presented similar knowledge profiles about PA, which led to the expectation that their phonological reflection practices would also be similar. This expectation, however, did not turned to be true. Whereas one of the teachers developed an intensive and diversified work of phonological reflection, by taking most of the daily journey class; focused almost always on one of the sound segments of the word and mobilizing several cognitive operations of their students; the other teacher offered few moments of phonological reflection for his group, besides a little diversified work and less directed to specific sound segments. We note, then, that unlike the similarities that has occurred in the expression of knowledge during the interviews, the practices observed of the two teachers proved to be very different. In this context, we conclude that, in fact, the practice (teaching) does not result simply in a literal translation from a theory / a knowledge, since there are contingent factors which are also constituents of this practice. It was also possible to conclude that, there is a theoretical knowledge in addition to a practical knowledge which is developed in the classroom and also guides the pedagogical actions of the teachers.

Keywords: phonological awareness; literacy; teaching knowledge; teaching practices.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A = alunos diversos

A1 = aluno 1

A2 = aluno 2

A3 = aluno 3

A4 = aluno 4

CE = Ceará;

CF = consciência fonológica;

FAFIRE = Faculdade Frassinetti do Recife;

FUNESO = Fundação de Ensino Superior de Olinda;

IQE = Instituto de Qualidade na Escola;

P1 = professora 1;

P2 = professora 2;

P3 = professora 3;

P4 = professora 4;

P5 = professora 5;

P6 = professora 6;

P7 = professora 7;

P8 = professora 8;

P9 = professora 9;

P10 = professora 10;

PE = Pernambuco;

PNAIC = Pacto pela alfabetização na idade certa;

PUC = Pontifícia Universidade Católica;

RJ = Rio de Janeiro;

SEA = Sistema de escrita alfabética;

UFPE = Universidade Federal de Pernambuco;

UFPEL = Universidade Federal de Pelotas;

UNICAP = Universidade Católica de Pernambuco;

UNIVERSO = Universidade Salgado de Oliveira.

LISTA DE SÍMBOLOS USADOS NA TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS E DAS OBSERVAÇÕES DE SALA DE AULA

... Pausa;

(...) Supressão de trecho do texto original;

() Esclarecimentos na transcrição das observações;

[] Comentários e esclarecimentos na transcrição das entrevistas ou termo sendo enfatizado oralmente na transcrição das observações;

Utilizamos, também, na transcrição, os sinais de pontuação gráfica: ponto final (.), ponto-e-vírgula (;), ponto de interrogação (?), ponto de exclamação (!) e vírgula (,).

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01: PERFIL INDIVIDUAL DAS PROFESSORAS	45
QUADRO 02: RELEVÂNCIA ATRIBUÍDA PELAS PROFESSORAS ÀS CATEGORIAS DE SABERES	51
QUADRO 03: TIPOS DE RESPOSTA SOBRE O CONCEITO DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA	52
QUADRO 04: ACERTOS E ERROS DAS PROFESSORAS NA AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES	55
QUADRO 05: TIPOS DE JUSTIFICATIVA SOBRE A IMPORTÂNCIA DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA PARA A ALFABETIZAÇÃO	59
QUADRO 06: FREQUÊNCIA DE ACERTOS E ERROS SOBRE QUANDO INICIAR O TRABALHO DE ANÁLISE FONOLÓGICA NA ESCOLA	62
QUADRO 07: SÍNTESE DOS CONHECIMENTOS DAS PROFESSORAS SOBRE O TEMA DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA	74
QUADRO 08: ROTINA DA PROFESSORA 2	82
QUADRO 09: ROTINA DA PROFESSORA 7	84
QUADRO 10: FREQUÊNCIA DOS MOMENTOS DE REFLEXÃO FONOLÓGICA NA TURMA DE CADA PROFESSORA	87
QUADRO 11: FREQUÊNCIA DO TRABALHO PREVISTO E OCASIONAL COM A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA	88
QUADRO 12: FREQUÊNCIA DE MOMENTOS DE REFLEXÃO FONOLÓGICA EM FUNÇÃO DA UNIDADE SONORA ENFATIZADA	91
QUADRO 13: TIPOS E FREQUÊNCIA DAS OPERAÇÕES COGNITIVAS POR SEGMENTO SONORO ENFATIZADO POR CADA PROFESSORA	96

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	18
2.1	A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA EM FOCO	18
2.1.1	O que se entende por consciência fonológica?	18
2.1.2	Discutindo as relações entre consciência fonológica e alfabetização	21
2.1.3	Considerações sobre o início do trabalho pedagógico para o desenvolvimento de habilidades fonológicas	25
2.1.4	Sobre as atividades de análise fonológica	27
2.1.4.1	Reflexões sobre a seleção das atividades de análise fonológica na escola	28
2.1.4.2	Considerações sobre os tipos de atividades metafonológicas	29
2.1.5	Consciência fonológica: demandas para o professor alfabetizador	30
2.2	REFLETINDO SOBRE SABERES E PRÁTICAS DOCENTES	32
2.2.1	Considerações sobre os saberes docentes	33
2.2.2	A prática docente em questão	37
3	FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .	43
3.1	OS OBJETIVOS	43
3.1.1	Objetivo geral	43
3.1.2	Objetivos específicos	43
3.2	PARADIGMA ORIENTADOR: A PESQUISA QUALITATIVA	43
3.3	SUJEITOS DA PESQUISA	44
3.4	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	46
3.4.1	Entrevista	46
3.4.2	Observação	47
3.5	PROCEDIMENTOS E CRITÉRIOS DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	48

4	ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	50
4.1	O SABER DAS PROFESSORAS SOBRE A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA	50
4.1.1	O que as professoras entendem por consciência fonológica	51
4.1.2	O que as professoras dizem sobre a relação entre consciência fonológica e alfabetização	58
4.1.3	Sobre quando iniciar o trabalho para o desenvolvimento de habilidades fonológicas	61
4.1.4	Sobre as atividades para o desenvolvimento de habilidades fonológicas	65
4.1.4.1	Sobre as atividades de análise fonológica e suas relações com as hipóteses de escrita dos alunos	67
4.1.5	O que as professoras demonstraram saber sobre a consciência fonológica, afinal?	73
4.1.5.1	As professoras selecionadas para a segunda fase da pesquisa	76
4.1.5.1.1	Perfil da professora 2	77
4.1.5.1.2	Perfil da professora 7	78
4.2	O FAZER DAS PROFESSORAS PARA O DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES FONOLÓGICAS	79
4.2.1	Contextualizando as práticas das professoras	79
4.2.1.1	As escolas	79
4.2.1.2	As salas de aula	80
4.2.1.2.1	Características do espaço físico	80
4.2.1.2.2	O cotidiano nas turmas de alfabetização observadas	81
4.2.1.2.2.1	A rotina na sala da professora 2	81
4.2.1.2.2.2	A rotina na sala da professora 7	83
4.2.1.3	As relações interpessoais	85
4.2.1.3.1	As relações interpessoais na sala de aula da professora 2	85
4.2.1.3.2	As relações interpessoais na sala de aula da professora 7	86
4.2.2	Analisando as práticas das professoras quanto ao ensino de habilidades fonológicas	87
4.2.2.1	A frequência do trabalho de reflexão fonológica realizado pelas professoras	87

4.2.2.2	O trabalho de reflexão fonológica realizado pelas professoras	91
4.2.2.2.1	O tipo de reflexão fonológica realizado pelas professoras	91
4.2.2.2.2	Diversidade das operações cognitivas no trabalho de reflexão fonológica realizado pelas professoras	96
4.2.3	O que fazem as professoras para o desenvolvimento das habilidades fonológicas, afinal?	103
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
	REFERÊNCIAS	111
	APÊNDICES	115
	ANEXOS	121

1 INTRODUÇÃO

Durante muito tempo, a função do professor foi de mero transmissor de conhecimentos que já lhe chegavam prontos. Nesse contexto, o foco central da educação era o ensino, na forma de transmissão de conhecimentos para alguém que “não sabia nada” – a famosa “tábula rasa” que, também, durante muito tempo, foi o predicado dos aprendizes.

Com o auge dos ideais escolanovistas, na década de 1960, especialmente no que tange suas bases psicológicas; e com a difusão dos estudos sobre o construtivismo, na década de 1980, observou-se uma mudança de paradigma educacional no Brasil: o foco deixou de ser o ensino e passou a ser a aprendizagem – o aprendiz. Tratava-se, então, da educação numa perspectiva construtivista em oposição a um ensino “tradicional”.

Essa nova perspectiva de educação exigiu do professor muito mais do que *adquirir* um conhecimento para transmiti-lo; era preciso que ele se *apropriasse* do conhecimento, de forma a ter condições de adequá-lo às peculiaridades e necessidades dos aprendizes. Assim, a importância do estudo foi ampliada e a forma de o professor interagir com o conhecimento mudou: de uma postura passiva, esperava-se, agora, uma postura ativa, crítica e reflexiva. Nesse novo cenário, o professor também passou a ser produtor de conhecimento, uma vez que, com base nos saberes apontados pela academia, teria a possibilidade de testá-los e, conseqüentemente, legitimá-los ou não, dando um “feedback” a quem elabora os saberes de forma institucionalizada. Para o professor, era fundamental, portanto, conhecer bem os saberes com os quais lidava no dia-a-dia de sua prática docente, pois a organização dessa prática dependeria de como ele entendia o conhecimento a ser desenvolvido junto aos alunos.

Relacionando o que foi exposto até aqui com os objetivos da presente investigação, essa atual abordagem educacional também trouxe implicações para o desenvolvimento do processo de alfabetização. A partir da perspectiva construtivista de educação e com os estudos da psicogênese da escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1979), a alfabetização deixou de ser vista como resultado da aquisição de um código, sendo encarada como um processo de apropriação de um sistema de notação, o sistema alfabético. A apropriação desse sistema dependeria, por sua vez, do movimento de construção e reconstrução de suas propriedades, entre as quais aquelas que mobilizam os segmentos sonoros das palavras.

Tradicionalmente, as investigações relativas ao processo de alfabetização enfocavam a relação entre o como se ensinava e o como se aprendia. Com os estudos da psicogênese, o objeto de conhecimento, isto é, o sistema de escrita alfabética passou a ser também foco de

atenção. Assim, considera-se que tanto quem ensina quanto quem aprende precisam *refletir* sobre tal objeto. Alfabetizar, portanto, não se trata de *transmitir* uma técnica de transcrição do oral para o escrito e vice-versa, mas de auxiliar os alunos no processo de apropriação de um conjunto de princípios que compõem/regem a natureza desse novo objeto de conhecimento.

Nesse sentido, considerando que, durante a alfabetização, a criança passa por uma etapa de fonetização da escrita (FERREIRO, 2001; MORAIS, 2004), a compreensão da relação som-grafia e o domínio de suas convenções são aspectos fundamentais nesse processo. Assim, pode-se concluir que a consciência fonológica deve fazer parte do rol de saberes dos professores alfabetizadores, pois trata-se de um conhecimento decisivo para o desenvolvimento de situações didáticas interventivas que promovam o sucesso dos alfabetizandos.

Nossa experiência como professor das séries iniciais do ensino fundamental – e mesmo de turmas de 6º e 7º anos – proporcionou-nos a possibilidade de perceber a relevância da consciência fonológica para o avanço dos alunos na aprendizagem da leitura e da escrita. Em nossa prática docente, era comum encontrarmos alunos com dificuldades de aprendizagem advindas de defasagem no processo de alfabetização. Estudando sobre a consciência fonológica, chegamos à conclusão de que, apropriando-nos dos conhecimentos metafonológicos envolvidos nesse processo, poderíamos desenvolver estratégias didáticas para ajudar nossos alunos a suplantarem as dificuldades. Lançamos mão, então, de tais conhecimentos e desenvolvemos atividades específicas para cada tipo de dificuldade. Os resultados nos pareceram satisfatórios.

Ante o exposto até aqui e os estudos sobre a temática (ARAGÃO; MORAIS, 2013; LEITE, 2006; MORAIS, 2004; 2010), entendemos que não há como deixar de reconhecer a importância da consciência fonológica para o processo de alfabetização. No entanto, para isso é preciso primeiro conhecer bem o objeto a que atribuímos tal importância. Nesse sentido, o contato com professores das séries iniciais do ensino fundamental tem-nos apontado diferentes possibilidades de interação com esse objeto. Alguns docentes, por exemplo, nunca ouviram falar sobre consciência fonológica; outros já ouviram, mas não sabem precisamente do que se trata; outros, ainda, confundem o trabalho de análise fonológica com método fônico. Também há aqueles docentes que percebem a importância desse trabalho para a alfabetização, mas não o desenvolvem sistematicamente em suas aulas; outros que percebem a importância da consciência fonológica para a alfabetização e lançam mão desse conhecimento para realizar reflexão fonológica, sistematicamente, com seus alunos; e aqueles que não sabem do que se trata, mas realizam algumas atividades de análise fonológica em sala de aula.

A partir de tais constatações, surge, então, nosso problema de pesquisa – sobre o qual nos debruçamos e ora trazemos os resultados encontrados por nossa investigação –, a saber: *Qual o conhecimento de professoras alfabetizadoras sobre a consciência fonológica e quais as possíveis relações entre a apropriação desse conhecimento e o trabalho de reflexão fonológica desenvolvido por elas em sala de aula?*

Buscamos, então, numa primeira etapa, identificar, através de entrevistas individuais, o que dez professoras alfabetizadoras demonstravam saber sobre a consciência fonológica. Numa segunda etapa, observamos práticas de duas dessas alfabetizadoras para identificar se realizavam e como realizavam reflexão fonológica com as crianças, visando a obter dados para estabelecer relações entre o que se sabe e o que se faz.

Reiteramos a necessidade de o professor alfabetizador se apropriar dos conhecimentos acerca da consciência fonológica, por se tratarem de conhecimentos importantes para o planejamento de intervenções significativas no processo de alfabetização. Como consequência, assim como outros autores (BRANDÃO; LEAL, 2010; MORAIS, 2012), defendemos o trabalho de reflexão fonológica nas classes de alfabetização (e até antes disso, na educação infantil), para o desenvolvimento das habilidades necessárias ao avanço no processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Além das constatações advindas de nossa experiência profissional como docente, consultando o Banco Nacional de Teses e Dissertações e o Portal de Periódicos da CAPES, pudemos constatar que há uma significativa quantidade de estudos acerca da consciência fonológica, porém a grande maioria está voltada para as contribuições desse conhecimento para os aprendizes em seu processo de alfabetização. O foco de nossa pesquisa segue outro direcionamento, já que busca explorar a apropriação desse conhecimento pelo professor alfabetizador e as possíveis relações entre tal apropriação e as escolhas didáticas em sala de aula.

Para situar você, leitor, apresentamos, a partir de agora, as partes que compõem nosso texto, numa tentativa clara de deixá-lo mais motivado à leitura desta dissertação.

Estas considerações iniciais constituem a primeira parte de nosso texto, sendo seguida pelas bases teóricas que orientaram nosso estudo. Denominado “Fundamentação teórica”, esse segmento do texto traz reflexões sobre aspectos da consciência fonológica que consideramos relevantes para identificar os saberes docentes sobre o tema em questão, e reflexões sobre a discussão que se coloca a respeito do saber e da prática docente, visando a uma análise mais aprofundada do que demonstram saber e fazem as professoras alfabetizadoras.

Na terceira parte, apresentamos o percurso metodológico adotado para dar conta do que pretendíamos investigar. Nessa parte, intitulada “Fundamentos e procedimentos metodológicos”, destacamos, além do paradigma orientador da pesquisa e do modo de análise e interpretação dos dados, os objetivos da investigação, os sujeitos participantes e os instrumentos de coleta de dados.

Sob o título “Análise e interpretação dos dados”, segue a quarta parte deste texto. Nela, discutimos os dados que coletamos nas entrevistas e observações, e traçamos um perfil dos saberes demonstrados por dez docentes alfabetizadoras a respeito da consciência fonológica, bem como do trabalho de reflexão fonológica realizado por duas delas, buscando estabelecer relações entre esses saberes e tal trabalho.

Finalmente, nas “Considerações finais”, apresentamos as conclusões a que chegamos para responder à nossa pergunta de pesquisa. Nesse item, destacamos as limitações que não nos permitiram ir além dos resultados que ora socializamos e apontamos novas possibilidades de estudos que possam ampliar tais resultados.

Conscientes de ter feito o melhor possível para a execução desta pesquisa e para a construção deste texto, resta-nos desejar a todos uma agradável e produtiva leitura!

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Utilizamos como base teórica para a análise e interpretação dos dados da pesquisa estudos sobre consciência fonológica, observando aspectos como: conceito; relevância para o processo de alfabetização; início do trabalho com os conhecimentos metafonológicos; seleção de atividades envolvendo tais conhecimentos. Também utilizamos estudos sobre saberes e práticas docentes.

2.1 A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA EM FOCO

2.1.1 O que se entende por consciência fonológica?

Desde muito pequenos manipulamos a linguagem oral para compreendermos e sermos compreendidos. Fazemos isso inconscientemente, ou seja, não controlamos nossas escolhas linguísticas, uma vez que lançamos mão de conhecimentos que aprendemos naturalmente, durante nosso processo inicial de socialização (GOMBERT, 2003).

A linguagem escrita, no entanto, não aprendemos naturalmente. Gombert (2003, p. 21), por exemplo, postula que

A aprendizagem da língua escrita difere radicalmente da linguagem oral. A linguagem oral encontra-se em parte sob a dependência de pré-programações inatas, de processos biologicamente determinados, que são automaticamente ativados quando o bebê entra em contato com a linguagem de seu ambiente. Resulta daí que a criança aprende a falar e a compreender a linguagem oral sem que lhe seja necessário conhecer a estrutura formal (fonológica e sintática) de sua língua nem as regras que ela aplica no tratamento dessa estrutura e sem que ela tenha consciência de efetuar um trabalho destinado à instalação de novos conhecimentos.

Observa-se, portanto, a necessidade de refletir sobre a escrita para que compreendamos seu funcionamento. Gombert (2003) acrescenta que “sendo a leitura uma tarefa linguística formal, necessita para ser aprendida que a criança desenvolva uma consciência explícita das estruturas linguísticas que ela deverá manipular intencionalmente” (p. 21). Temos, então, que desenvolver nossa capacidade metalinguística, isto é, a capacidade de refletir e operar conscientemente sobre a linguagem, a partir do conhecimento de seus aspectos formais, entre os quais o fonológico, o morfológico e o sintático (BARRERA, 2003;

GOMBERT, 2003). Logo, é possível falar em capacidade ou consciência fonológica, morfológica e sintática.

O termo consciência fonológica tem sido utilizado por vários autores. Para Cardoso-Martins (1995, p. 103), “é a consciência dos sons que compõem as palavras que ouvimos e falamos”; para Barrera (2003, p. 69), trata-se da “habilidade de analisar a linguagem oral de acordo com as suas unidades sonoras constituintes”; e, para Freitas (2004, p. 1), é “... a habilidade de o ser humano refletir conscientemente sobre os sons da fala”. Segundo Morais (2012), atualmente considera-se a existência de um relativo consenso de que consciência fonológica “é um grande conjunto ou uma ‘grande constelação’ de habilidades de refletir sobre os segmentos sonoros das palavras” (p. 84).

Assim, entre as habilidades metafonológicas que podem ser desenvolvidas pelo indivíduo estão, por exemplo: a segmentação de uma palavra em fonemas ou sílabas; contagem de fonemas ou sílabas de palavras; comparação de palavras quanto ao tamanho (número de sílabas ou fonemas); identificação e produção de palavras semelhantes, considerando os segmentos sonoros (sílabas, rimas ou fonemas) parecidos, em determinada posição; adição, transposição ou subtração de segmentos sonoros como sílabas ou fonemas e a realização de síntese de sílabas ou fonemas, de modo a reconstituir uma palavra (MORAIS, 2006).

Morais (2013) aponta algumas formas de se constatarem tais habilidades. Tomando a criança como referência, diz que são verificadas, quando ela:

- observa que a palavra gaveta tem três “pedaços” (sílabas), que a palavra mesa tem 2 “pedaços” e que, portanto, a primeira palavra é maior;
- identifica, ao lhe mostrarmos quatro figuras (moto, boca, galho e mola), que as palavras moto e mola são as que “começam parecido”, porque começam com /mo/;
- fala coração, quando lhe pedimos que diga uma palavra começada com o mesmo pedaço que aparece no início da palavra colar;
- identifica que no interior das palavras macacão e carrossel há outras palavras (maca, cão, carro);
- identifica, ao lhe mostrarmos quatro figuras (janela, vestido, panela, galeto), que as palavras janela e panela terminam parecido, isto é, rimam;
- fala palavras como careca ou boneca, quando lhe pedimos que diga uma palavra que rime com peteca;
- identifica, ao lhe mostrarmos quatro figuras (veado, morcego, vacina, pomada), que as palavras veado e vacina são as que começam parecido, porque começam “com o mesmo sonzinho”. (MORAIS, 2013, p. 19-20)

Observa-se, portanto, que as habilidades fonológicas variam quanto ao tipo de operação realizada pelo aprendiz, ao segmento sonoro envolvido e à posição em que tal segmento ocorre no interior das palavras. Assim, parece não ser possível aprendê-las de uma

só vez, ou seja, é possível que o indivíduo, em determinado momento, tenha desenvolvido algumas dessas habilidades e outras, não. Gough, Larson e Yopp (1995) corroboram com essa ideia, quando consideram que as habilidades fonológicas possuem diferentes propriedades e desenvolvem-se em diferentes tempos. Barrera (2003), por sua vez, postula que a criança passa por um processo de desenvolvimento das habilidades fonológicas, de forma que sua capacidade de fazer julgamentos sobre os segmentos sonoros da fala vai se ampliando conforme a idade. É possível concluir, portanto, que a consciência fonológica não é algo que se tem ou não, mas algo que se desenvolve progressivamente, conforme a complexidade dos constituintes das habilidades mobilizadas. Nessa direção, Navas (2008, p. 158) afirma:

Em geral, pode-se afirmar que as competências metalinguísticas para manipular rimas e aliteração existem antes da leitura e ainda há um consenso sobre a influência direta dessas habilidades no desenvolvimento da segmentação explícita de sílabas e fonemas. A habilidade de segmentação explícita de sílabas pode aparecer antes da leitura, mas pode não ser tão comum em uma idade precoce como a rima e a aliteração. Ainda, vários estudos demonstram que habilidades para a manipulação de sílabas são adquiridas antes que habilidades para manipulação de fonemas; ou seja, o desenvolvimento da consciência fonológica ocorre com o aumento da idade e é favorecido pelo tempo de escolaridade.

Nessa perspectiva, observa-se a existência de vários níveis de consciência fonológica: nível das sílabas, nível das unidades intrassilábicas e nível dos fonemas (FREITAS, 2004), tendo em vista a possibilidade de segmentar as palavras em suas unidades sonoras menores (sílabas, rimas, aliterações e fonemas).

A capacidade de segmentar as palavras em sílabas diz respeito à consciência fonológica no nível da sílaba. Trata-se de uma habilidade considerada fácil, pois, para muitos, é a primeira segmentação sonora percebida pelas crianças. Para Ferreiro (2014, p. 237), "a etapa de fonetização da escrita começa com um descobrimento fundamental: cada letra deve corresponder a uma parte do nome, e as "partes-sílabas" são as primeiras cuja correspondência com as letras é procurada". Nessa mesma direção, Barrera (2003) destaca que "o fato das sílabas serem as unidades linguísticas naturalmente isoláveis no contínuo da fala, parece ser o principal fator responsável pela elaboração de uma 'hipótese silábica' anterior à 'hipótese alfabética' no processo de aquisição da linguagem escrita" (p. 70).

O nível das unidades intrassilábicas envolve a capacidade de identificar sons iniciais (ataque/aliteração) e sons finais (rimas). Tal capacidade também é considerada elementar, uma vez que, por exemplo, a rima faz parte da vida das crianças desde muito cedo, através de músicas e brincadeiras. Para Cardoso-Martins (1994), identificar rimas não significa, necessariamente, que a criança prestou atenção aos segmentos fonológicos, o que aponta para

sua detecção antes de sua percepção consciente pela criança. Gombert (2003) destaca, então, que a manipulação de rimas pode tratar-se de uma “sensibilidade a semelhanças fonológicas globais” (p. 36) e não de uma questão de consciência fonológica. Ele defende que as crianças são sensíveis a aliterações e rimas desde muito cedo e que elas têm sua função na aprendizagem da leitura.

Por fim, considerada a habilidade mais complexa, a capacidade de segmentar as palavras em fonemas diz respeito ao nível dos fonemas. Sua complexidade é atribuída ao fato de os fonemas serem unidades sonoras muito abstratas, com o que parece concordar Barrera (2003), ao afirmar que “o fato da maioria dos fonemas não poder ser pronunciada de forma isolada dificulta a sua percepção por aqueles que não são alfabetizados” (p. 70). Outros autores (ARAGÃO; MORAIS, 2013; BEZERRA, 2003; DEFIOR, 2004; GOIGOUX; CÈBE, 2003; MORAIS, 2004, 2010) têm destacado que operar com fonemas é relativamente mais complexo do que com as outras unidades correspondentes aos níveis de consciência fonológica, tais como sílabas e rimas.

Tendo em vista que o fonema é, apenas, um dos níveis de consciência fonológica, e que, como vimos, a habilidade de lidar com essa unidade sonora da palavra é complexa, sendo, portanto, geralmente, a última a ser adquirida, é fundamental não confundir consciência fonológica com consciência fonêmica. Enquanto a segunda diz respeito à manipulação consciente dos segmentos sonoros apenas no nível do fonema, a primeira engloba também os demais níveis (sílabas e rimas, por exemplo).

2.1.2 Discutindo as relações entre consciência fonológica e alfabetização

A ideia de que a língua não é código, e sim um sistema de representação (notação), e a de que a criança passa por diferentes níveis de raciocínio sobre a escrita (a “psicogênese da escrita”, 1979) fizeram com que houvesse uma mudança de paradigma na forma de conduzir os trabalhos voltados para o processo de apropriação do sistema de escrita alfabética (doravante SEA), buscando-se entender o desenvolvimento desse processo. Além dos estudos psicogenéticos, os estudos sobre letramento e sobre consciência fonológica têm também dado importantes contribuições para essa compreensão. Assim, os primeiros têm relacionado a apropriação do SEA ao contato com os diversos gêneros textuais em situações reais de leitura e produção de textos; já os estudos sobre consciência fonológica têm evidenciado que “para avançar em relação a uma hipótese alfabética de escrita, os aprendizes precisam desenvolver certas habilidades metafonológicas” (MORAIS, 2012, p. 86).

Navas (2008), ao discutir a influência do processamento fonológico na aprendizagem da leitura, afirma que:

Leitores proficientes utilizam várias estratégias para a leitura de palavras. As palavras menos familiares podem ser lidas por meio de decodificação fonológica, ou mesmo por analogia. Palavras familiares de alta frequência são reconhecidas visualmente com rápida decodificação fonológica, enquanto as palavras novas ou de baixa frequência são mais dependentes da decodificação fonológica. Sendo assim, fica evidente que o processamento fonológico é crítico para a aprendizagem da linguagem escrita. (NAVAS, 2008, p. 156)

Segundo Morais (2012) e outros estudiosos (LEAL, 2005; SOARES, 2004), para se aprender a ler e escrever é necessário, além do contato com os diversos gêneros textuais, refletir de forma sistemática sobre os princípios do sistema de escrita alfabética. Correa (2001) destaca que, sendo a língua escrita um sistema de representação, “vai requerer do aprendiz não só o domínio dos aspectos pragmáticos relacionados ao seu uso, mas também o conhecimento das convenções próprias do sistema” (p. 19). Morais (2012) apresenta propriedades do SEA que precisam ser reconstruídas pelos aprendizes. Algumas delas requerem a mobilização de aspectos sonoros das palavras, tais como:

i) as letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem; ii) as letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos; iii) as letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra (MORAIS, 2012, p. 51).

Conclui-se, portanto, que o trabalho de reflexão sobre a escrita alfabética precisa incluir atividades de análise fonológica, ou seja, atividades que explorem as relações entre sons e letras – que estamos considerando, de maneira geral, como atividades de consciência fonológica.

Partindo, então, do pressuposto de que, para apropriar-se do SEA, é necessário participar de práticas sociais de leitura e de escrita e refletir sobre o nosso sistema de notação alfabética, fica evidente o importante papel que as atividades de análise fonológica exercem no processo de apropriação da leitura e da escrita. De fato, segundo Morais e Leite (2005, p. 72), “para alcançar hipóteses silábicas, silábico-alfabéticas e alfabéticas da escrita, os aprendizes precisarão pensar na sequência de partes sonoras das palavras”.

Ainda a esse respeito, Morais (2012) enumera algumas habilidades metafonológicas necessárias para o avanço em direção a uma hipótese alfabética de escrita. São elas: i) analisar a quantidade de sílabas orais das palavras (para avançar da hipótese pré-silábica para a

silábica), comparando palavras quanto ao tamanho; ii) identificar palavras começadas com a mesma sílaba (para alunos já silábicos ou em hipóteses posteriores); ii) identificar palavras com o mesmo som inicial (para alcançar a hipótese silábico-alfabética ou alfabética); iv) identificar ou produzir palavras que rimam (mais presente entre alunos, no mínimo, em uma hipótese silábica de escrita).

Contudo, os estudiosos da psicogênese da língua escrita não reconhecem explicitamente as contribuições trazidas pelas pesquisas acerca das habilidades de consciência fonológica, argumentando que seus defensores concebem a língua apenas como um código e desconsideram as hipóteses pelas quais as crianças passam no decorrer do processo de aquisição da escrita. De fato, segundo Morais (2004), a maior parte dos principais trabalhos sobre consciência fonológica adota uma visão empirista / associacionista da aprendizagem da escrita alfabética.

Porém, esse mesmo autor (2004) destaca que, embora os partidários das duas linhas de pesquisa tendam a não dialogar, há um ponto de convergência entre ambas: uma etapa de fonetização da escrita pela qual passa o alfabetizando. Segundo Correa (2001, p. 27), nessa etapa, “a criança começa a problematizar a relação entre as representações fonológicas e ortográficas da língua”. Nesse sentido, e levando em consideração, também, os estudos metafonológicos que vão além do estudo dos fonemas isoladamente, as habilidades de consciência fonológica poderiam ser tomadas com uma condição necessária, embora não suficiente, para a aprendizagem da leitura e da escrita. Leal (2005) compartilha desse pensamento ao afirmar que,

[...] tanto para perceber que essa relação existe (escrita – pauta sonora) quanto para entender a lógica da relação (alfabética e não silábica) e estabelecer as relações grafofônicas com mais eficiência, as atividades de análise fonológica são mais proveitosas (p. 97).

Goigoux e Cèbe (2003) destacam a relação entre habilidades fonológicas e aprendizagem da leitura/escrita, afirmando que tal aprendizagem requer domínio dos conhecimentos linguísticos, especialmente dos metafonológicos. Dizem, ainda, que os programas de ensino na França, concordando com tal premissa, definem a compreensão do funcionamento do código alfabético como principal objetivo no último ano da escola maternal (correspondente ao final da Educação Infantil no Brasil), sendo esta considerada uma condição para a aprendizagem da leitura. Para isso, sugerem que os alunos joguem com os constituintes da linguagem através de rimas, jogos cantados, canções e poesias, de modo que, ao final dessa etapa, as crianças tenham desenvolvido competências, tais como: ritmar um

texto pronunciando as sílabas orais, reconhecer uma mesma sílaba dentro de muitos enunciados, produzir assonâncias ou rimas.

Defior (2004) postula que tem sido consenso que processos fonológicos e metafonológicos são componentes centrais para o sucesso da aquisição da leitura, embora ainda seja estudado e debatido como esses processos ocorrem e que fatores influenciam o desenvolvimento fonológico. Por outro lado, chama a atenção para o fato de que a relação entre leitura e competência fonológica não se espera que ocorra da mesma forma nas diferentes línguas, pois depende das peculiaridades de cada uma delas, o que requer uma investigação numa perspectiva translinguística (que analise e compare o desenvolvimento da competência fonológica em falantes de diferentes línguas e leitores de diferentes ortografias).

Há, no entanto, segundo diversos autores (BARRERA, 2003; CORREA, 2001; FERREIRO, 2014; MORAIS, 2004, 2012), uma discordância entre os estudiosos da consciência fonológica no que se refere ao papel de tal conhecimento no processo de alfabetização: alguns defendem que seja consequência da alfabetização; outros, causa; e outros, um elemento facilitador. Gombert (2003) traz elementos que evidenciam tal discordância, quando afirma:

Numerosos trabalhos estabelecem a importância do domínio metafonológico no início da aprendizagem da leitura em uma língua alfabética. Esses trabalhos mostram a existência de relações entre a aprendizagem da leitura e a possibilidade de efetuar com sucesso diversas tarefas de manipulação de certos aspectos fonológicos da linguagem oral. Essas relações parecem de dois tipos: 1.o contato com a escrita provoca a aparição de capacidades metafonológicas; 2.as capacidades metafonológicas facilitam a aprendizagem da leitura. (GOMBERT, 2003, p. 23-24)

Essas seriam, então, as duas posições antagônicas inicialmente. Acreditamos que Barrera (2003) apresenta uma explicação plausível para a existência de tais posições, ao postular que:

Embora a capacidade de analisar e manipular as unidades linguísticas de forma consciente e deliberada possa ser considerada, em grande medida, como um efeito da escolarização, não se pode esquecer que um certo nível de consciência metalinguística parece ser necessário para a ocorrência do próprio processo de alfabetização. (BARRERA, 2003, p. 67)

Alguns autores (CORREA, 2001; FERREIRO, 2014; GOMBERT, 2003) sugerem que tal antagonismo pode ser questionado, uma vez que as tarefas utilizadas nas pesquisas que suscitam ideias contrárias a respeito da relação entre as habilidades fonológicas e aprendizagem da leitura e da escrita são diferentes, mobilizando capacidades distintas. Gombert (2003), por exemplo, destaca que há estudos que utilizam tarefas que medem a

sensibilidade fonológica (que ocorreria espontaneamente) e outros, a consciência fonológica (que ocorreria intencionalmente). Correa (2001) é mais específica, ao mencionar os fatores que estabelecem diferenças entre as atividades geralmente utilizadas nas pesquisas, a saber: o nível de segmentação pretendido (rimas, sílabas, fonemas, etc.), o tipo de desempenho requerido das crianças (identificação, contagem, síntese de segmentos sonoros, por exemplo) e a estrutura das palavras (diferentes números de sílabas, padrões silábicos diversos, etc). Na mesma direção de Gombert (2003), essa autora (2001, p. 51) é enfática: “Ao se constatar tal diversidade nas tarefas de análise fonológica usadas em diferentes estudos poderíamos, por um lado, imaginar que certas tarefas constituiriam medidas genuínas da consciência fonológica enquanto outras, medidas espúrias”.

Atualmente, há um relativo consenso de que as habilidades metafonológicas e a aprendizagem da leitura e da escrita se influenciam mutuamente (BARRERA, 2003; FREITAS, 2004; NAVAS, 2008). Navas (2008), por exemplo, apoia a ideia de que

consciência fonológica é causa e consequência da aprendizagem formal da leitura/escrita em um sistema alfabético, de ortografia semi-transparente como é o português brasileiro. Portanto, o desenvolvimento das habilidades metalinguísticas prediz o sucesso da aquisição da leitura/escrita, e a instrução formal em um sistema de escrita alfabético desenvolve ainda mais a CF (no nível fonêmico). (NAVAS, 2008, p. 157)

Sobre essa questão, Barrera (2003, p. 67), referindo-se às capacidades metalinguísticas, em geral, postula: “A abordagem teórica mais aceita atualmente sobre as relações entre consciência metalinguística e alfabetização parece ser a perspectiva 'interativa', que sustenta a existência de uma influência mútua entre ambos os fatores”. Nessa mesma perspectiva, Yavas (1988, p. 47) ressalta que “apoiar a perspectiva de que a consciência metalinguística é um pré-requisito para a aquisição da linguagem [escrita] não exclui a possibilidade de que aprender a ler intensifica as habilidades metalinguísticas”.

Freitas (2004), reconhecendo a estreita relação entre consciência fonológica e o processo de alfabetização, defende que “seja realizado um trabalho que aprimore e desenvolva as capacidades metafonológicas em crianças que estão em processo de aquisição da escrita” (p. 191).

2.1.3 Considerações sobre o início do trabalho pedagógico para o desenvolvimento de habilidades fonológicas

As interpretações divergentes sobre a direção de uma possível relação causal entre consciência fonológica e aquisição da linguagem escrita suscitam a ideia de que pode haver habilidades de reflexão fonológica cuja abordagem seria mais adequada no início, ou mesmo antes, do ensino formal do SEA; outras, num período mais mediano desse processo; e outras, já quando a criança estivesse alfabetizada. Outras, ainda, nem mesmo seriam necessárias, como pronunciar e contar fonemas (ARAGÃO; MORAIS, 2013; MORAIS, 2012).

Bradley e Bryant (1983), a partir de estudos com crianças inglesas, apresentam algumas razões para que o trabalho com a consciência fonológica comece na etapa da educação infantil. Para esses autores a consciência fonológica é causa da alfabetização, sendo assim, é preciso ser promovida antes de a criança começar a ler, como uma forma de prevenção. Ou seja, deve-se aproveitar a idade de 3, 4 e 5 anos em que as crianças, normalmente, se interessam por jogos de palavras e de rimas para desenvolver habilidades fonológicas e evitar que mais tarde elas tenham dificuldade em leitura.

O estudo de Liberman et al. (1974), além de constatar a forte relação entre a consciência fonológica e o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, já revelava que, dependendo da estrutura linguística a ser manipulada, crianças em idade pré escolar apresentam algum nível de consciência fonológica. Assim, concluíram que as crianças nessa idade tomam consciência, primeiro, de rimas e sílabas (segmentos maiores); dos fonemas, só numa etapa mais posterior.

Maluf e Barrera (1997) também observaram a consciência fonológica em crianças pré-escolares. Seus sujeitos foram crianças de 4 a 6 anos. Seus resultados demonstraram que, sobretudo, as crianças de 5 e 6 anos apresentavam níveis de consciência fonológica que concorriam, significativamente, para o seu desenvolvimento no processo de aquisição da linguagem escrita.

Diversos outros estudos demonstram que níveis de consciência fonológica já podem ser observados em crianças pequenas. Assim, por exemplo, os resultados de Cardoso-Martins (1994) constaram que crianças falantes do português brasileiro a partir dos 4 anos apresentam habilidades para a detecção de rimas; e os de Freitas (2004), que crianças de 4 anos de idade já são capazes de responder a testes metafonológicos que acessam os três níveis de consciência fonológica, apresentando, no entanto, maior facilidade em realizar tarefas envolvendo consciência silábica e maior dificuldade em realizar atividades de consciência fonêmica.

Com base em um estudo que investigou as relações entre os desempenhos em atividades de apropriação do sistema de notação alfabética e atividades envolvendo reflexão

fonológica, Morais (2004) também concluiu que parece ser adequado promover explicitamente, desde a Educação Infantil, situações de ensino que levem as crianças a exercitar habilidades de consciência fonológica, o que não significa repetir fonemas isolados.

Outros autores corroboram com a ideia de que as habilidades fonológicas podem ser trabalhadas com as crianças na escola, desde cedo. Navas (2008), por exemplo, acredita que “quanto mais a criança for atenta à estrutura fonológica das palavras, antes do início da alfabetização, maior será o seu sucesso no aprendizado da leitura e da escrita” (p. 157). Nessa mesma direção, Barrera (2003) reconhece “a importância da sistematização de atividades pedagógicas visando desenvolver a consciência fonológica no período pré-escolar, de modo a facilitar a posterior aquisição da linguagem escrita” (p. 76).

2.1.4 Sobre as atividades de análise fonológica

Segundo Freitas (2004), as tarefas variam segundo o tipo das unidades (polissílabas ou monossílabas); o contexto no qual as unidades estão inseridas (onset simples ou complexo); a posição que a unidade sonora ocupa na palavra (posição inicial, medial, final); o tipo de operação requerido pela atividades (identificação, produção, apagamento, transposição, síntese, segmentação de sons); a quantidade de operações cognitivas exigidas das crianças.

Morais (2012) também destaca o caráter variável das habilidades de consciência fonológica e diz que tal variação vai depender, exatamente, do tipo de operação cognitiva sobre as partes das palavras e da posição dos segmentos sonoros nas palavras. Por essa razão, o autor argumenta que algumas habilidades são mais fáceis e outras mais difíceis, não se desenvolvendo todas ao mesmo tempo.

Freitas (2004), apoiando-se em Coimbra (1997), acrescenta que as tarefas de consciência fonológica podem ser simples, isto é, exigem apenas a realização de uma operação para respondê-la, como, por exemplo, a segmentação das palavras em sílabas; e complexas, que exigem a realização de duas operações, como a atividade de substituição de um fonema em uma palavra, que, além da substituição do fonema, requer a verificação da nova palavra formada. Apoiando-se em Dominguez e Clemente (1993), acrescenta, ainda, que a complexidade da tarefa pode ser determinada também pelo nível de abstração exigido, como, por exemplo, as tarefas que envolvem fonemas.

Percebe-se, portanto, a necessidade de se ter atenção na seleção do tipo de atividade metafonológica a ser utilizado em sala de aula.

2.1.4.1 Reflexões sobre a seleção das atividades de análise fonológica na escola

Como já mencionado, há estudos que sugerem a existência de atividades de análise fonológica inadequadas a determinadas fases do processo de alfabetização (tal como proposto pela psicogênese da língua escrita). Assim, por exemplo, atividades de segmentação e pronúncia isolada de fonemas não seriam adequadas (ou mesmo necessárias) para indivíduos não alfabetizados.

Essa linha de pensamento mostra a necessidade de estabelecerem-se relações entre as atividades de consciência fonológica propostas na escola e as hipóteses de escrita da criança. Nessa perspectiva, Morais e Leite (2005) destacam que o desempenho dos aprendizes em consciência fonológica varia também de acordo com a hipótese de escrita que conseguiram elaborar durante a apropriação do sistema de escrita alfabética. De fato, dados de um estudo realizado por esses autores (2005) mostram que não é preciso desenvolver todas as habilidades metafonológicas para aprender a ler e escrever. No estudo, é analisado o processo de alfabetização de uma aluna que claramente avançou, chegando a ler e escrever no final do ano sem, contudo, conseguir resolver tarefas de segmentação e contagem de fonemas.

Ao tratar dos princípios didáticos de um instrumento francês que visa ao ensino de procedimentos específicos à análise fonológica e à reflexão sistemática sobre as atividades e seus objetivos, Goigoux e Cèbe (2003) apontam três critérios para a planificação das tarefas de ensino:

- critérios relacionados à natureza das unidades linguísticas (sílabas, rimas, fonemas) e sua posição (sílabas em posição inicial, interna, final; fonemas em ataque, em rima ou em posição interna);
- critérios relativos à natureza do léxico (oposição nomes próprios/comuns, palavras estáveis);
- critérios relativos à natureza das operações intelectuais mobilizadas. (atividades de comparação, categorização e transformação).

Os autores defendem que a combinação desses três critérios permite monitorar as atividades de ensino.

Percebe-se, portanto, que a seleção das atividades metafonológicas precisa levar em conta os aspectos que se referem à variabilidade das habilidades de consciência fonológica, bem como o nível de conhecimento sobre a escrita desenvolvido pelo aprendiz.

2.1.4.2 Considerações sobre os tipos de atividades metafonológicas

Com base nas diversas pesquisas realizadas no campo da consciência fonológica, tanto na Educação Infantil quanto nas séries iniciais, é possível listar uma grande variedade de atividades que mobilizam o desenvolvimento de habilidades fonológicas.

A partir das constatações de que habilidades envolvendo sílabas e rimas são importantes para a apropriação do SEA e que, por outro lado, poucas envolvendo fonemas são necessárias, Morais (2012) propõe que os aprendizes sejam estimulados a contar as sílabas de palavras e comparar palavras quanto ao número de sílabas (identificando se uma palavra é maior que outra ou se têm a mesma quantidade de sílabas); a dizer uma palavra maior (ou menor) que outra; a identificar palavras que começam com a mesma sílaba; a produzir palavras que começam com a mesma sílaba; a identificar palavras que rimam; a produzir palavra que rima com outra; a identificar palavras que começam com o mesmo fonema.

Sobre essa última proposição, que envolve consciência fonêmica, o referido autor esclarece que não recomenda atividades que envolvam pronúncia isolada de fonemas, contagem de fonemas, adição ou subtração de fonemas de palavras escutadas, ou ainda que se diga uma palavra após escutar seus fonemas sequenciados. Segundo o autor, são propostas complexas e que mesmo indivíduos alfabetizados podem ter dificuldade. Em geral, a tendência, ao realizar esse tipo de atividade, é evocar a palavra em sua forma escrita e pensar em termos de letras e não de fonemas.

Além de jogos com palavras em contextos lúdicos, Morais (2012) também sugere, para o desenvolvimento da consciência fonológica, atividades de exploração de textos poéticos da tradição oral. Como salienta o autor, esse tipo de texto que, em geral, as crianças conhecem ou aprendem facilmente de cor, são parte da cultura do brincar infantil e contêm rimas, aliterações, repetições e outros recursos sonoros. Dessa forma, as crianças podem brincar com as palavras e conviver, ao mesmo tempo, com práticas de leitura e produção de textos.

Essas e outras sugestões de como desenvolver atividades de reflexão fonológica foram identificadas por Morais e Leite (2005) no registro de uma professora da rede municipal de Recife, a saber:

- a) uso de gêneros (poemas, parlendas, cantigas de roda, trava-língua) que permitem várias possibilidades de análise de aspectos sonoros das palavras;
- b) escolha de palavras que realmente são adequadas ao objetivo da tarefa;

c) boa visualização para as crianças das palavras analisadas, o que as torna mais estáveis;

d) abordagem lúdica ao desenvolver as análises das palavras.

e) propostas de atividades, tais como comparação de palavras com identificação de rimas e aliterações de sons iniciais e finais, jogos que mobilizam reflexão sobre os sons das palavras.

Ainda a respeito de atividades de análise fonológica, Leal (2005) propõe que estas podem ser realizadas de duas maneiras:

- 1) apenas como análise fonológica (dos sons) ou
- 2) com análises fonológicas paralelas à visualização das palavras escritas (salientando-se similaridades entre sons e grafias).

Morais (2012) defende a notação escrita nas reflexões fonológicas das palavras, sempre que possível, pois entende que facilita o desenvolvimento da consciência fonológica. Para ele,

“o registro das unidades gráficas (letras) seria fundamental para que as crianças possam vir a tratar como ‘unidades’ mais estáveis aquelas coisas tão abstratas e pouco tangíveis como são os ‘sons pequeninhos’ que os estudiosos chamam de fonemas (MORAIS, 2012, p. 92).

2.1.5 Consciência fonológica: demandas para o professor alfabetizador

As conclusões de Goigoux e Cèbe (2003), após observação de práticas de ensino voltadas para o trabalho com aspectos metafonológicos em salas de alfabetização, apontam para a necessidade de o professor ter mais clareza quanto às escolhas didáticas e pedagógicas que faz, se pretende, realmente, contribuir para o avanço do alfabetizando. Segundo os dados coletados pelos autores, as tarefas são realizadas sempre de forma coletiva e aleatória, de modo que não atendem às dificuldades individuais dos alunos; e, embora lúdicas, elas são semelhantes quanto às competências fonológicas mobilizadas, não abrangendo os diversos segmentos sonoros das palavras. Os autores consideram, ainda, que a maior parte das atividades propostas é limitada, na medida em que solicita a mobilização de competências que não foram ensinadas previamente, sendo tais atividades, portanto, muito complexas para os alunos.

Morais (2012) também salienta que o professor alfabetizador precisa ter consciência de alguns pontos básicos referentes aos conhecimentos metafonológicos. Assim, para o autor, faz-se necessário que o professor reflita sobre questões como: “Quais habilidades de

consciência fonológica são importantes ou necessárias para um aluno se alfabetizar?"; "O aluno já deveria ter desenvolvido essas habilidades para poder iniciar o processo de alfabetização?"; "Basta treinar a consciência fonológica e fazer as crianças memorizarem as letras correspondentes aos segmentos sonoros para termos todos os alunos alfabetizados?" (p. 85).

Respondendo a essas questões de Moraes (2012), o professor deve ter conhecimento de que há diversas habilidades metafonológicas e que nem todas se desenvolvem da mesma forma e ao mesmo tempo. Como vimos, em línguas alfabéticas mais transparentes, as habilidades metafonológicas envolvendo sílabas e rimas são mais produtivas para o indivíduo se alfabetizar do que habilidades envolvendo fonemas, por exemplo. O docente também precisa reconhecer que, embora seja recomendado iniciar o trabalho com a consciência fonológica desde cedo, não é necessário prontidão para iniciar-se o processo de alfabetização. Um outro conhecimento que o professor precisa ter é que as habilidades de consciência fonológica são necessárias à alfabetização, mas não são suficientes para garantir a aprendizagem da leitura e da escrita. Faz-se, portanto, necessário trabalhar outras habilidades que dizem respeito às propriedades do SEA e que não estão relacionadas à fonetização da escrita, uma vez que, antes dessa etapa fonética, a criança também realiza complexas operações cognitivas para compreender a escrita.

Segundo Ferreiro (2001), antes de chegar ao período evolutivo marcado pela atenção às propriedades sonoras dos significantes, as crianças passam por dois outros períodos: i) um marcado pela distinção entre o modo de representação icônico e não-icônico (marcas gráficas figurativas x não figurativas; e escrita como objeto substitutivo); ii) um outro marcado pela construção de formas de diferenciação (controle progressivo das variações sobre os eixos qualitativo e quantitativo). Inicialmente, os critérios de diferenciação são intrafigurais (eixo quantitativo: número mínimo de letras de uma escrita; eixo qualitativo: variedade interna necessária para que uma série de grafias possa ser interpretada); depois, interfigurais (eixo quantitativo: variação da quantidade de letras de uma escrita para outra; eixo qualitativo: variação do repertório de letras de uma escrita para outra). Observa-se que, nesses dois períodos, a escrita não está regulada por distinções entre os significantes sonoros, o que aponta para outros elementos, tais como: linearidade e segmentação dos elementos escritos, diferenciação de formas gráficas, disposição espacial e direção da escrita.

De posse desses saberes, espera-se que o professor alfabetizador, ao trabalhar os aspectos sonoros da escrita alfabética, desenvolva atividades que estejam adequadas às

habilidades metafonológicas necessárias ao avanço do aprendiz em direção à hipótese alfabética de escrita.

Goigoux e Cèbe (2003) salientam que é interessante saber como o professor planeja e executa suas aulas, utilizando os artefatos materiais e simbólicos de que dispõem. Para esses autores, há uma tensão entre as exigências normativas de tais artefatos e das prescrições e o que os professores fazem, considerando que esses artefatos não levam em consideração o saber-fazer e as concepções dos professores que os utilizam. Assim, defendem ser essencial considerar as demandas específicas do professor, o que asseguraria a continuidade entre as proposições (institucionais) e suas práticas habituais.

Diante do exposto até aqui, entendemos que os conhecimentos acerca da consciência fonológica devem fazer parte dos saberes do professor alfabetizador, de maneira que ele conte com mais um aliado para fazer as escolhas adequadas na construção de suas práticas alfabetizadoras. Assim, acreditamos que o professor alfabetizador precisa, antes de tudo, reconhecer o papel da consciência fonológica para a apropriação do SEA.

2.2 REFLETINDO SOBRE SABERES E PRÁTICAS DOCENTES

Considerando que a presente pesquisa investiga as relações entre os saberes e as práticas docentes, mais especificamente o que os professores sabem sobre consciência fonológica e como a apropriação desse saber interfere em suas escolhas didáticas em sala de aula, faz-se necessário abordar como se constituem tais saberes e práticas.

Sobre os saberes docentes, Tardif (2013) postula que, embora pareça banal o fato de que o professor é alguém que sabe algo para transmitir aos outros, essa aparente banalidade se torna algo problemático no momento em que se tenta especificar as relações dos professores da educação básica com os saberes, bem como a natureza desses saberes.

Para destacar essa relação um tanto problemática entre os docentes e os saberes, o referido autor (2013) traz alguns questionamentos:

Os professores sabem decerto alguma coisa, mas o que exatamente? São eles apenas ‘transmissores’ de saberes produzidos por outros grupos? Produzem eles um ou mais saberes, no âmbito de sua profissão? Qual é o seu papel na definição e na seleção dos saberes transmitidos pela instituição escolar? Qual a sua função na produção de saberes pedagógicos? As chamadas ciências da educação, elaboradas pelos pesquisadores e formadores universitários, ou os saberes e doutrinas pedagógicas, elaboradas pelos ideólogos da educação, constituiriam todo o saber dos professores? (TARDIF, 2013, p. 32).

Tardif (2013) ressalta que ainda há poucos estudos ou obras a respeito dos saberes dos professores, tratando-se, portanto, de um campo de pesquisa novo e que deixa os estudiosos confusos, já que essa noção se aplica indiferentemente aos diversos saberes incorporados à prática docente.

No que diz respeito ao trabalho docente, Tardif e Lessard (2012) chamam atenção para o fato de que “o estudo da docência entendida como um trabalho continua negligenciado” (p.23). Eles destacam que a pesquisa sobre a docência e a educação está ameaçada, devido a uma certa abstração, ou seja, não se leva em consideração os diversos aspectos que constituem o fazer docente, tais como:

o tempo de trabalho dos professores, o número de alunos, suas dificuldades e diferenças, a matéria a cobrir e sua natureza, os recursos disponíveis, as dificuldades presentes, a relação com os colegas de trabalho, com os especialistas, os conhecimentos dos agentes escolares, o controle da administração, a burocracia, a divisão e a especialização do trabalho etc. (TARDIF; LESSARD, 2012, p.24).

Esses autores (2012) dizem que, até uma determinada época, o trabalhador era definido por estar envolvido por relações sociais de produção e que, por isso, o ensino era visto como uma ocupação secundária, servindo apenas para preparar os filhos dos trabalhadores para o mercado de trabalho. Eles destacam, no entanto, que essa visão não é mais a realidade nas sociedades atuais, pois consideram que “o trabalho docente constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho” (p. 17); e defendem que é preciso interrogar-se e elucidar os modelos de gestão e de realização do trabalho do professor, para compreender o que eles realmente fazem.

A partir dessas considerações buscamos bases que nos auxiliassem na compreensão do que vivenciariamos durante a coleta e análise dos dados. Nesse sentido, trataremos, a seguir, sobre saberes e práticas docentes.

2.2.1 Considerações sobre os saberes docentes

Durante muito tempo (e mesmo ainda hoje), a produção de conhecimentos/saberes foi atribuída à comunidade científica, sendo esta responsável por sua constante renovação. Nesse sentido, caberia às diversas atividades/práticas sociais o papel único de mobilizar tais conhecimentos para seus diferentes fins. No que concerne à atividade educativa, então, os conhecimentos estariam postos e caberia ao professor só a tarefa de transmiti-los. O saber do

professor se limitaria, portanto, à competência técnica para transmitir conhecimentos elaborados por outros.

Tardif (2013) considera que os processos de produção de saberes sociais e os processos sociais de formação são fenômenos complementares. Entretanto, destaca que tem havido uma subordinação dos processos de formação e educação (aquisição e aprendizagem de saberes) à produção de conhecimento (que se impõe como um fim em si mesma). Dessa forma, educadores e pesquisadores tornam-se dois grupos cada vez mais distintos, separando-se as missões de pesquisa e de ensino. Mas, também destaca o autor, todo saber implica aprendizagem e formação: a produção de novos conhecimentos pressupõe processo de formação baseada nos conhecimentos atuais; e há formações com base nos saberes e na produção de saberes, o que coloca professores e pesquisadores com funções sociais equivalentes.

Concordamos com Tardif (2013) e, portanto, concebemos que a formação e a produção de saberes se alimentam reciprocamente, numa dinâmica de ação-reflexão-ação. Assim, entendemos que, no caso da realidade escolar, o professor está em constante (re)construção de saberes, dado o caráter eminentemente reflexivo de tal espaço educativo. Isso aponta para a pluralidade de saberes que circulam nesse espaço e constituem o saber docente que, conseqüentemente, trará implicações para as escolhas no desempenho das atividades profissionais. Tardif (2013) postula que o saber docente é plural, ou seja, é oriundo da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais, sendo cada um desses saberes constituinte do saber docente.

Os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), dizem respeito ao conjunto de saberes transmitidos pelas instituições formadoras de professores. A articulação entre os saberes oriundos dessas ciências e a prática docente ocorre através da formação inicial ou continuada dos professores. Nessa perspectiva, uma análise do que o professor sabe não pode deixar de considerar também seu processo de formação profissional.

Os saberes disciplinares são concebidos como os saberes sociais definidos e selecionados pela universidade, que se incorporam à prática docente através também da formação dos professores nas diversas disciplinas das universidades. Correspondem, portanto, aos diversos campos do conhecimento integrados nas instituições de ensino superior sob a forma de disciplinas, e emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes. Essa ideia de saberes curriculares alerta para o fato de que, como são muitos os campos de saberes, é natural que os professores não dominem todos eles. Com isso, possíveis

lacunas relacionadas a esses saberes podem ser encontradas, de forma que não podem ser julgadas como uma deficiência, senão como uma consequência natural da impossibilidade de domínio de tantos campos de saberes.

Quanto aos saberes curriculares, esses correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos, sob forma de programas escolares, que os professores devem aprender e aplicar. Mas, sabemos que os professores não são apenas agentes escolares, senão, também, atores que convivem com todas as situações inerentes ao espaço escolar, bem como que têm opinião própria a respeito do que deve ser aplicado. Nesse sentido, é preciso destacar que nem tudo que é prescrito é possível de ser colocado em prática, tendo em vista questões contextuais do ambiente escolar, as posições ideológicas dos docentes e as peculiaridades do objeto de conhecimento e da própria prática docente.

Já os saberes experienciais estão baseados no trabalho cotidiano do professor e no conhecimento do seu meio, brotando da experiência e sendo validados por ela na forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Para Tardif (2013), os professores tentam produzir saberes (práticos ou experienciais) para compreender e dominar a sua prática; e isso ocorre porque os professores não conseguem controlar outros saberes, sendo, portanto, esses saberes os fundamentos de sua prática e da sua competência. Pensamos que Chartier (2007) corrobora com esse pensamento quando afirma:

Se as práticas não sabem utilizar as teorias forjadas fora dela, elas poderiam, ao contrário, produzir sua própria teorização. Assim, quando os pesquisadores conduzem um trabalho reflexivo sobre os ‘saberes na ação’, eles podem dar aos professores o domínio explícito do que sabem fazer de modo somente implícito. (p. 187)

De fato, Chartier (2007) afirma que os docentes constroem suas práticas com base nos saberes apontados pela academia, mas que não há nesse processo uma transposição literal. Ou seja, eles selecionam os saberes que estão de acordo com suas condições de trabalho, o que é possível colocar em prática no seu fazer cotidiano na sala de aula: são os saberes da ação (ou construídos na ação) para a referida autora. A existência desses saberes chama a atenção para o fato de que pesquisar a prática docente não significa esperar que a mesma seja a aplicação pura e simples de uma teoria, mas a construção permanente de um saber-fazer que está atrelado à dinâmica das relações de todos os aspectos que constituem o dia a dia da escola.

Chartier (2007) destaca os saberes da ação na formação dos professores, através do “ver fazer e ouvir dizer”, afirmando que não apresentam as limitações e os constantes fracassos dos saberes teóricos. Enfatiza ainda que, para os teóricos da ação, melhor qualificação acadêmica não garante uma melhor prática e que, portanto, a eficácia de uma

formação docente se daria mais pela reflexão sobre as práticas do que pelos saberes nela difundidos.

Tardif (2013) também reconhece a importância dos saberes experienciais, ao dizer que, a partir deles, os professores julgam sua formação anterior ao longo da carreira e a pertinência ou realismo das reformas nos programas ou métodos, bem como concebem modelos de excelência profissional na profissão. Para ele, esses saberes são a cultura docente em ação; estão enraizados no fato de o ensino se desenvolver em contexto de múltiplas interações que condicionam a atuação do professor. Diferentemente do cientista e do técnico, para o docente, os condicionantes surgem em situações concretas que não são passíveis de definições acabadas; ao contrário, exigem improvisos e habilidades pessoais; permitem que o docente desenvolva os *habitus*.

Nessa perspectiva, o referido autor entende que os saberes experienciais surgem na prática docente cotidiana em confronto com as condições da profissão, e destaca duas formas de objetividade desses saberes. Uma delas é conseguida através das relações com os pares (experiência coletiva dos professores): as certezas são sistematizadas, transformando-se num discurso da experiência, que informa e forma outros docentes e fornece respostas a seus problemas. Assim, acrescenta ele, além de um prático, o docente é um formador; e, embora não seja uma obrigação profissional, a maior parte dos professores expressa a necessidade de partilhar sua experiência. Uma outra forma de objetividade dos saberes experienciais é sua relação crítica com os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional, pois a prática cotidiana permite uma avaliação dos outros saberes, através das condições limitadoras da experiência.

Goigoux (2002) também destaca a importância dos saberes oriundos da experiência. Ao analisar como uma professora organizava e guiava as atividades coletivas e individuais para propiciar a interação dos sujeitos com o ensino e com outros alunos, chegou à conclusão, dentre outras, de que os conhecimentos construídos na prática profissional constituem uma das condições de eficácia dos professores e que a sinergia desses diferentes conhecimentos de ensino favorece a qualidade da aprendizagem dos alunos.

Embora se perceba uma ênfase nos saberes experienciais, Tardif (2013) afirma que todos os saberes fazem parte da prática docente, e que, portanto, o professor ideal seria

alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (p. 39).

É preciso ter clareza, no entanto, de que esse professor ideal não é fácil de encontrar (se é que existe!). Por outro lado, deve-se estar atento à pluralidade de origens dos saberes docentes, especialmente os que se originam nas práticas cotidianas de sala de aula, ainda não muito valorizados pela academia, produtora oficial dos conhecimentos científicos institucionalizados, se quisermos compreender tais práticas.

Por fim, destacamos que os professores são autores de sua prática, de maneira que têm autonomia para avaliar como os diversos saberes se incorporam à sua atividade profissional. Em outras palavras, os diferentes saberes – especialmente os profissionais, disciplinares e curriculares – são incorporados aos saberes docentes através da prática desses saberes na atividade da docência (CHARTIER, 2007).

A partir das questões tratadas, pode-se concluir que os estudos sobre saberes docentes apontam a necessidade de entender o que o professor realmente sabe, considerando-se a diversidade de saberes que podem constituir seu perfil profissional. Assim, por exemplo, se o professor desconhece ou não domina os conhecimentos metafonológicos relevantes para o processo de alfabetização, ele poderá possuir outros saberes capazes de suprir tal carência.

Esses outros saberes podem ter origem em diversas fontes, entre elas no exercício da própria prática docente, como tem apontado a discussão sobre os saberes docentes, quando destaca a relevância dos saberes experienciais/práticos/da ação/construídos na ação. É possível perceber, portanto, que não se pode relacionar o que o professor faz a tão somente seu conhecimento teórico, mas também às escolhas em função de suas experiências, que vão também constituir a forma como lidam com os processos de ensino e aprendizagem, ou seja, como interagem com o conhecimento e com os alunos na sala de aula.

2.2.2 A prática docente em questão

Segundo Tardif e Lessard (2012), as pesquisas sobre as práticas dos professores são relativamente recentes. Eles dizem que os estudos a respeito da aprendizagem dominaram as pesquisas em educação durante muito tempo; de forma que só a partir dos anos de 1980 estudos sobre o ensino e questões referentes ao trabalho docente tornaram-se foco da academia. Isso aponta para o fato de que ainda hoje é preciso dar conta da diversidade de fatores que constituem tais práticas, pois ainda há muito o que se investigar para compreender cada vez mais e melhor o que os docentes fazem e por que fazem como fazem.

Os referidos autores assumem a docência como um trabalho interativo e enumeram cinco motivos que justificam o estudo da docência nessa abordagem: crescente *status* dos

ofícios e profissões humanas interativas na organização socioeconômica do trabalho; o lugar da docência nessa organização; os modelos de trabalho docente impostos pela organização industrial; a necessidade de vincular profissionalização do ensino e análise do trabalho docente; os postulados da interação humana na análise da docência. A partir disso, sugerem que, para analisar o trabalho dos professores, é preciso deixar de analisar a prática docente da perspectiva do que os professores deveriam ou não fazer e passar para a perspectiva do que eles realmente são e fazem.

A docência concebida como trabalho interativo, na perspectiva de Tardif e Lessard (2012), remete-nos às relações entre o professor e o objeto humano (os alunos) dessa atividade, assim como entre o professor e o objeto de conhecimento (no nosso caso, a consciência fonológica).

No que diz respeito ao objeto humano, os autores destacam que, diferentemente de outros trabalhadores em outras profissões, os docentes se dirigem a pessoas cuja presença na organização é obrigatória para receber um tratamento ou serviço, isto é, os alunos são obrigados a ir à escola até a idade prevista em lei; podem, portanto, opor resistência ao trabalhador e às ações que lhe são impostas. Nesse sentido, a centralidade da disciplina e da ordem, bem como a necessidade quase constante de motivar os alunos, mostra que os professores se confrontam com o problema da participação do seu objeto de trabalho humano no ensino e aprendizagem.

Além disso, é preciso considerar como o professor percebe e respeita os conhecimentos prévios dos estudantes, de forma que proceda às intervenções conforme o estágio de conhecimento em que eles se encontram e os tempos de aprendizagem de cada um. No caso dos conhecimentos acerca da consciência fonológica, isso se reveste de fundamental importância, tendo em vista a necessidade de adequar o ensino às reflexões metafonológicas que os aprendizes são capazes realizar. Assim, o que o professor sabe e pensa sobre seu objeto de conhecimento e como se relaciona com ele são fatores decisivos, pois trazem implicações para sua prática, uma vez que precisa fazer as escolhas (didáticas e pedagógicas) adequadas para ajudar os alunos a avançarem em sua aprendizagem.

Sobre como analisar a prática docente, Tardif e Lessard (2012) defendem que é preciso compreender melhor a obra dos professores nas suas diferentes tarefas cotidianas, o que permite registrar os componentes normativos e éticos da profissão, ao mesmo tempo em que também exige não reduzi-la a eles. Ou seja, a docência carrega necessariamente o peso da normatividade, e, igualmente, outros elementos que se precisam conhecer: saberes, técnicas, objetivos, um objeto, resultados, um processo... Nessa perspectiva, buscaremos entender em

que medida o professor faz suas escolhas relacionadas ao trabalho com a consciência fonológica, a partir também desses outros elementos.

Considerando, então, que o professor, no seu fazer cotidiano, orienta-se a partir de normas, mas, também, de outros aspectos relacionados ao contexto de sua prática, concordamos com Tardif e Lessard (2012), quando defendem que a docência pode ser analisada descrevendo e analisando as atividades materiais e simbólicas dos trabalhadores tais como elas são realizadas nos próprios locais de trabalho, o que traz duas consequências: uma delas é o deslocamento das pesquisas – das estruturas para os processos, dos sistemas para os locais diários de trabalho, dos grandes atores coletivos para os atores que asseguram a perpetuação e a transformação das formas e conteúdos de escolarização. “Isso significa que a análise do trabalho deve evitar aplicar sobre a docência categorias e pressupostos oriundos de outros contextos, ou simplesmente deduzidos de fenômenos globais” (TARDIF; LESSARD, 2012, p.38); a outra é a necessidade de estudar a docência levando em conta a totalidade dos componentes desse trabalho, o que significa dizer que:

como todos os trabalhos na sociedade atual, a docência se desenvolve num espaço já organizado que é preciso avaliar; ela também visa a objetivos particulares e põe em ação conhecimentos e tecnologias de trabalho próprias; ela se encaminha a um objeto de trabalho cuja própria natureza (...) é cheia de consequências para os trabalhadores; enfim, ela se realiza segundo um certo processo do qual provêm resultados. Organização, objetivos, conhecimentos e tecnologias, objetos, processos e resultados constituem, conseqüentemente, os componentes da docência entendida como trabalho (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 39).

Entender o que os professores fazem, como fazem, quando fazem, por que fazem, para que fazem, exige, então, considerar as variáveis presentes no contexto escolar – que vão além dos componentes normativos – como elementos que podem direcionar o trabalho docente a determinadas práticas.

Sobre as diferentes formas de descrever e compreender o trabalho docente, Tardif e Lessard (2012) destacam o crescimento da literatura sobre a docência e a diversidade de assuntos que tal literatura tem abordado, tais como: planejamento, avaliação, representações dos professores etc. Acrescentam que essas diferentes formas concentram-se em dois polos: trabalho codificado (aspectos burocráticos ou prescritivos do trabalho) e não codificado (aspectos informais da atividade, que estão implícitos/invisíveis, e suas inúmeras contingências). No primeiro polo, a atividade docente é vista como instrumental controlada e formalizada, sendo o professor um agente da organização escolar; no segundo, tal atividade comporta elementos informais/imprevistos/variados, que permitem margem de manobra aos

professores, num ambiente complexo, difícil de controlar inteiramente, pois há uma grande diversidade de tarefas a cumprir, que não respondem a uma mesma lógica, nem demandam mesmo engajamento, nem as mesmas competências.

Segundo esses autores, as pesquisas, atualmente, tendem a privilegiar os aspectos maleáveis/fluidos do ofício docente, marcado pelas contingências situacionais. A docência é, assim, entendida como artesanato: arte aprendida no ato, em contexto de urgência; saber ensinar parece exclusivo da vivência, da experiência pessoal, em que a afetividade também tem seu lugar. Mas, para os autores, embora essas ideias não sejam falsas, elas são incompletas, sendo, portanto, necessário considerar a regularidade escolar, pois sem regularidade, não haveria discurso sociológico ou ciências sociais/humanas, ordem escolar, enfim, a existência da escola.

Assim como Tardif e Lessard (2012), percebemos a necessidade de considerar esse duplo ponto de vista (trabalho codificado e não codificado) no estudo da atividade docente. Portanto, consideraremos ambos os aspectos na elaboração de nossas categorias de análise, pois entendemos que, embora sejam importantes os estudos e materiais elaborados por uma coletividade – e de forma até institucionalizada – a respeito do ensino da consciência fonológica, os contingentes da escola e da sala de aula também são decisivos para se procederem aos ajustes necessários nas situações de ensino e aprendizagem desse conhecimento.

Uma das dimensões de análise do trabalho docente mencionadas por Tardif e Lessard (2012) é a experiência (esses autores mencionam ainda o trabalho docente como atividade e como *status*). Sobre a docência como experiência, dizem que o trabalho docente é ao mesmo tempo atividade e *status* e que, portanto, também pode ser abordado, descrito e analisado em função da experiência do trabalhador, ou seja, do modo como é vivenciado e recebe significado por ele e para ele. Dizem ainda que a noção de experiência pode ser entendida de duas maneiras. Uma delas é como um processo de aprendizagem espontânea, que propicia certezas, que correspondem a crenças e hábitos:

em educação, quando se fala de um professor experiente, é, normalmente, dessa concepção que se trata: ele conhece as manhas da profissão, ele sabe controlar os alunos, porque desenvolveu com, o tempo e o costume, certas estratégias e rotinas que ajudam a resolver os problemas típicos. (...) Além disso, quando se interroga os professores a respeito de suas próprias competências profissionais, é na maioria das vezes a essa visão de experiência que eles se referem implicitamente, para justificar seu ‘saber-ensinar’, que eles opõem à formação universitária e aos conhecimentos teóricos (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 51).

A outra é a experiência como processo fundado sobre intensidade e significação de uma situação (uma doença grave, uma perda, uma ruptura etc.), experiências únicas que, às vezes, transformam crenças anteriores. Eles destacam que essas duas visões tendem a privilegiar uma concepção individualista/psicologizante da experiência, mas que toda experiência é social. Assim, a experiência de cada docente “não deixa de ser também de uma coletividade que partilha o mesmo universo de trabalho” (p. 53), ou seja, “a experiência de cada um é também, de certa forma, de todos” (p. 53).

Essa ideia de que a experiência de um docente é a de todos que partilham um mesmo trabalho parece relacionar-se com a ideia de esquemas profissionais. Para Goigoux e Vergnaud (2005), esquemas profissionais são formas organizadas e estáveis de ensino que podem ser utilizadas em várias situações pertencentes a uma mesma classe; são constituintes da representação do professor; dizem respeito a todos os registros da atividade do professor, tais como: gestos, julgamentos e raciocínios intelectuais, linguagem, interações com outro, afetos. Esses autores destacam a utilidade do conceito de esquema para estudar a atividade de educação, dizendo que os esquemas justificam as rotinas profissionais e a inventividade dos professores, bem como, conseqüentemente, permitem diferenciar “maneiras de fazer” dos professores, ou seja, compreender porque diante de uma mesma situação dois docentes utilizam um mesmo esquema profissional de maneiras diferentes.

Ainda sobre a experiência como dimensão de análise, Goigoux (2002), após a análise da prática de uma professora, conclui que a capacidade de realizar ajustes na prática profissional é uma característica da experiência profissional.

A partir das considerações tecidas a respeito da prática docente, pode-se concluir que essa prática não pode ser vista como a transposição literal de uma teoria, pois a atividade de ensino é complexa, sendo constituída por diversas variáveis. Assim, para uma análise dessa atividade, é necessário perceber seu caráter interativo (com todas as suas nuances), bem como, além dos aspectos institucionais nela envolvidos, os aspectos contingenciais, que se relacionam especialmente com as experiências vividas no exercício da profissão.

Merece destaque a ideia de que é preciso analisar a prática docente da perspectiva do que os professores realmente são e fazem e não do que deveriam ou não fazer. Nesse sentido, o pesquisador deve focar no trabalho cotidiano dos professores, levando em consideração a totalidade dos componentes constituintes desse trabalho.

Na análise e interpretação dos dados de nossa pesquisa, tentamos, então, considerar todos esses elementos apontados para a análise da atividade do professor. Objetivamos, assim,

entender como se dá a relação do saber com o fazer, tendo o cuidado de não cair na tentação de realizar (pré-)julgamentos dos sujeitos.

A seguir, apresentamos os fundamentos e procedimentos metodológicos que utilizamos para concretizar nossos objetivos de pesquisa.

3 FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentamos o percurso metodológico utilizado para dar conta da investigação a que nos propomos. Assim, primeiramente, explicitamos os objetivos de nossa pesquisa. Na sequência, tratamos sobre seu paradigma orientador, os sujeitos, os procedimentos e instrumentos de coleta de dados e, finalmente, os procedimentos e critérios de análise e interpretação desses dados.

3.1 OS OBJETIVOS

3.1.1 Objetivo geral

- Analisar as relações entre a apropriação do conhecimento acerca da consciência fonológica por professores do 1º ano do ensino fundamental e o trabalho de reflexão fonológica desenvolvido por eles em sala de aula.

3.1.2 Objetivos específicos

- Identificar o que professores do 1º ano do ensino fundamental sabem sobre consciência fonológica em relação a aspectos como: conceito; relevância para o processo de alfabetização; quando iniciar o trabalho pedagógico para o desenvolvimento de habilidades fonológicas; atividades didáticas envolvendo tais habilidades.
- Analisar práticas de reflexão fonológica desenvolvidas por professores do 1º ano do ensino fundamental com seus alunos, a fim de explorar suas relações com os conhecimentos demonstrados por esses professores sobre consciência fonológica.

3.2 PARADIGMA ORIENTADOR: A PESQUISA QUALITATIVA

Nossa pesquisa foi de natureza qualitativa, já que teve como foco investigar relações existentes entre saberes e práticas docentes. Assim, concordamos com Ludwig (2009, p. 56), quando este destaca a pesquisa qualitativa nos estudos das ciências sociais e humanas em oposição à pesquisa quantitativa, afirmando que “os fenômenos sociais (...) são extremamente

complexos, e a rigidez das regras e dos pressupostos do método experimental não é capaz de dar conta dessa complexidade”.

A pesquisa qualitativa foi-nos oportuna, porque, como afirma Chizzotti (2006, p. 69), esse tipo de pesquisa

dedica-se à análise dos significados que os indivíduos dão às suas ações, no meio ecológico em que constroem suas vidas e suas relações, à compreensão do sentido dos atos e das decisões dos atores sociais ou, então, dos vínculos indissociáveis das ações particulares com o contexto social em que estas se dão.

Por outro lado, destacamos que, para discutir certos aspectos qualitativos da pesquisa, muitas vezes, precisamos lançar mão da quantificação, tal como fizemos durante a análise dos dados da presente investigação.

3.3 SUJEITOS DA PESQUISA

Para chegar aos sujeitos da pesquisa, percorremos um caminho relativamente longo, que nos conduziu a seis diferentes escolas da rede municipal de ensino do Recife onde havia uma ou mais turmas do 1º ano do ensino fundamental. À medida que expúnhamos os objetivos de nosso estudo, as professoras do 1º ano diziam se gostariam ou não de participar. Das 13 professoras com as quais tivemos a oportunidade de conversar, conseguimos a adesão de 11 delas. Por não atender ao critério de ter, pelo menos, três anos de experiência no 1º ano do ensino fundamental, uma delas não pôde participar da pesquisa. Fechamos, então, o grupo com dez professoras, número pretendido desde o início de nossa busca. Em alguns momentos, referimo-nos a essas professoras como professora 1, professora 2, professora 3 e assim por diante; em outros, como P1, P2, P3 e assim sucessivamente.

Como será explicitado em detalhes, mais adiante, a pesquisa foi dividida em duas etapas. Assim, na primeira fase, buscamos identificar o que as dez professoras sabiam sobre consciência fonológica (doravante CF), através de uma entrevista com cada uma delas. A partir da análise das entrevistas realizadas, duas professoras foram selecionadas para observarmos suas aulas – segunda fase da pesquisa –, visando identificar se desenvolviam e como desenvolviam práticas e atividades envolvendo conhecimentos metafonológicos em suas respectivas salas de aula.

As professoras tinham entre 31 e 63 anos (média de idade de 45 anos), com 03 a 20 anos de experiência em turmas de alfabetização (média de 10 anos de experiência). Todas eram graduadas e apenas uma docente não era pós-graduada em nível de especialização.

A seguir, apresentamos um quadro com algumas informações que julgamos importantes para traçar um perfil individual das professoras.

Quadro 01 - Perfil individual das professoras

	Idade	Anos de ensino	Anos de experiência no 1º ano EF	Formação inicial	Formação continuada recente
P1	44	10	10	Magistério + graduação em História (UFPE/ 2004)	IQE e Positivo (promovidas pela rede de ensino)
P2	50	23	20	Magistério + Graduação em Educação Artística (UFPEL/RS/ 1988) + Especialização em Alfabetização (UFPEL, 1994) e em Tecnologias na Educação (PUC/RJ/2007)	IQE e Positivo (promovidas pela rede de ensino)
P3	54	15	04	Magistério + Graduação em Psicologia (UFPE/1986) + especialização em Psicopedagogia (UNIVERSO/PE/2003)	Pacto pela alfabetização na idade certa (PNAIC/2013)
P4	31	07	05	Graduação em Pedagogia (UFPE/2007) + Especialização em Gestão escolar (Faculdade Joaquim Nabuco/PE/2012)	IQE e Positivo (promovidas pela rede de ensino); PNAIC (2013 e 2014)
P5	45	27	09	Magistério + Graduação em História (UNIVERSO/PE/2006) + Especialização em Arquivo público e patrimônio (2009) e Psicopedagogia (2011), ambos os cursos pela UNIVERSO/PE.	PNAIC (2014)
P6	38	17	08	Magistério + Graduação em Pedagogia (UNIVERSO/PE/2006) + Especialização, em Alfabetização (FAFIRE/PE/2008).	PNAIC (2014)
P7	42	17	07	Magistério + Graduação em Pedagogia (UFPE/2004) + Especialização em Educação Infantil (FAFIRE/2006)	PNAIC (2013 e 2014)
P8	38	14	03	Magistério + Graduação em Biologia (FUNESO/1998) + especialização em Psicopedagogia (FAFIRE/2005)	PNAIC (2013 e 2014)
P9	63	08	08	Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia do Crato/CE (1976), e em Letras, pela UNICAP/PE (2012) + Especialização em Pedagogia (UNICAP/PE/2007)	PNAIC (2013 e 2014)
P10	52	24	20	Graduação em Pedagogia (UFPE/1986) + Especialização, em Educação Infantil (FUNESO/PE/1998)	Positivo

Fonte: Entrevista com as próprias professoras.

Como já foi dito, dez professoras participaram da primeira etapa da pesquisa, em que buscamos conhecer os saberes de cada uma delas a respeito da CF. Com base nas entrevistas,

nossa intenção era selecionar duas professoras com perfis de saberes marcadamente distintos, na tentativa de examinar como distintos níveis de apropriação de um conhecimento poderiam influenciar as escolhas didáticas para ensiná-lo. No capítulo 4, na seção em que sintetizaremos os conhecimentos demonstrados pelas docentes durante as entrevistas, explicitaremos em mais detalhes o que nos levou a selecionar as professoras 2 e 7 para a segunda etapa da pesquisa.

Destacamos que, antes de iniciarmos a aplicação dos instrumentos de coleta de dados, firmamos um acordo para a realização da pesquisa, de modo que cada participante assinou um “termo de consentimento livre e esclarecido” (ver Apêndice I), em que se dispunha a participar das duas etapas da pesquisa nele informadas. Nesse termo, também havia a informação de que, a qualquer momento, o sujeito poderia desistir de participar do estudo. Segundo Creswell (2010, p. 118-119), esse tipo de documento “visa explicitar e garantir os direitos dos participantes da pesquisa, bem como recolher as suas assinaturas em consentimento de adesão à mesma”.

3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Como instrumentos de coleta de dados, utilizamos a entrevista e a observação. Tais instrumentos foram definidos a partir do que o objeto e os objetivos de nossa pesquisa apontaram como sendo necessários para concretizar nossas pretensões.

3.4.1 Entrevista

Lançamos mão da entrevista para dar conta de nosso primeiro objetivo de pesquisa. Realizamos, então, uma entrevista com dez professoras, objetivando conhecer o que sabiam sobre a CF.

Sobre a importância das entrevistas, Minayo (1998, p. 108) destaca que elas fornecem “informações ao nível mais profundo da realidade que os cientistas sociais costumam denominar ‘subjetivos’ [os dados]. Só podem ser conseguidos com a contribuição dos atores sociais envolvidos”.

Bastante utilizada em pesquisas qualitativas, fizemos uso da entrevista semiestruturada, com questões específicas pré-definidas, porém sem ordenamento rígido, conforme roteiro apresentado no Apêndice II. Esse tipo de entrevista permite explorar temas

complexos em profundidade, dado seu caráter interativo (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999).

Assim, as professoras foram estimuladas a explicitar conhecimentos a respeito de alguns aspectos sobre a CF, a saber: conceito; relevância para o processo de alfabetização; quando iniciar o trabalho pedagógico para o desenvolvimento de habilidades fonológicas; atividades didáticas envolvendo tais habilidades.

As entrevistas duraram em média 30 minutos e foram realizadas na escola de cada professora, em horários previamente agendados, durante o mês de setembro de 2014.

As entrevistas foram gravadas e, depois, transcritas com vistas a permitir a análise e interpretação qualitativa desses dados. Também fizemos registros escritos no diário de campo durante as entrevistas, para complementar a leitura dos dados.

Destacamos que uma das professoras entrevistadas (P10) impôs a condição de não ter sua entrevista gravada, sob o argumento de que não conseguiria dizer o que pensava nessa situação. Assim, apenas essa professora respondeu às perguntas por escrito, na presença do pesquisador.

Quando da análise das entrevistas, em alguns momentos, precisamos criar categorias, que surgiram a partir das respostas dadas pelos sujeitos entrevistados, com vistas a uma melhor organização das informações e, conseqüentemente, facilitar a leitura dos dados.

Para fundamentar a análise das entrevistas, buscamos base, sobretudo, em estudos a respeito da CF e dos saberes docentes.

3.4.2 Observação

As observações, por sua vez, foram realizadas para dar conta do nosso segundo objetivo de pesquisa. Durante dez dias, observamos, então, práticas de sala de aula de cada uma das duas professoras (P2 e P7), selecionadas para esta segunda fase da pesquisa.

Para Lüdke e André (1986, p. 26) a observação permite “um contato pessoal e estreito com o fenômeno pesquisado (...) e [segundo as autoras] a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno”.

Assim, buscamos identificar e analisar práticas e atividades envolvendo habilidades de reflexão fonológica propostas, tentando explorar as relações entre tais práticas/atividades e o que as docentes demonstraram saber sobre a CF. Para nos guiar nessa empreitada, utilizamos a ficha de observação constante do Apêndice III.

Apesar de esse roteiro fornecer uma base para a etapa da observação em sala de aula, lançamos mão da observação não estruturada, uma vez que nela “os comportamentos a serem observados não são predeterminados, eles são observados e relatados da forma como ocorrem, visando descrever e compreender o que está ocorrendo numa dada situação.” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999, p.166).

As observações foram registradas em gravações de áudio e em anotações no diário de campo. Em seguida, após diversas sessões de escuta das gravações, foram transcritos os trechos relevantes, considerando os objetivos da pesquisa.

O período de observação foi dividido em dois momentos de cinco dias seguidos, com um intervalo de uma semana entre eles, nos meses de outubro e novembro de 2014. No Apêndice IV, encontra-se o cronograma detalhado das observações realizadas.

Ao analisar os dados observados, fundamentamo-nos em leituras que realizamos, especialmente sobre estudos a respeito das atividades de CF e da prática docente.

3.5 PROCEDIMENTOS E CRITÉRIOS DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Utilizamos a análise de conteúdo como abordagem para análise e interpretação dos dados de nossa pesquisa. A análise de conteúdo foi realizada com o objetivo de "compreender criticamente o sentido de comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas" (CHIZZOTTI, 2006, p. 98).

Assim, tanto na análise das entrevistas quanto na análise das observações, lançamos mão das etapas de análise propostas por Bardin (2011): a pré-análise, que pretende “tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise (p.125); a exploração do material, cuja finalidade é “a aplicação sistemática das decisões tomadas” (p. 131); e o tratamento (interpretação) dos resultados, em que o analista pode “propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos” (...) (p. 131).

No que concerne às entrevistas, a partir da sua transcrição literal, procedemos à leitura do material e, com base nas etapas da análise de conteúdo, buscamos identificar os conhecimentos revelados pelas docentes, criando algumas categorias iniciais que emergiram dos dados coletados. Em seguida, tais categorias foram reelaboradas, sendo produzidos quadros de análise em que foram registradas as respostas das professoras com base nas categorias citadas. Por fim, a partir dessa sistematização dos dados, buscamos fazer uma interpretação sobre os conhecimentos das professoras acerca do tema da CF.

Como adiantamos, também foram objetos de análise de conteúdo os registros das observações realizadas. Assim, a partir da escuta das gravações das aulas observadas, selecionamos os trechos em que havia menção ao trabalho com habilidades fonológicas. Em seguida, fizemos a transcrição literal desses trechos, para, então, dar início ao processo de categorização das diversas formas em que tal trabalho se concretizou. Procedemos, na sequência, à criação de quadros-síntese, visando à obtenção de uma visão geral dos tipos de práticas e atividades de CF propostas. A partir de então, buscamos identificar as relações entre o que as professoras demonstraram saber sobre a CF e o trabalho realizado com as habilidades fonológicas em sala de aula.

Por fim, vale frisar que, por se tratar de uma pesquisa qualitativa, precisávamos trilhar caminhos que nos possibilitassem enxergar além da objetividade dos dados, sem perder toda a sua diversidade de forma de apresentação. Nesse sentido, as etapas da análise de conteúdo supriram nossas necessidades de pesquisa, uma vez que, conforme postula Bardin (2011, p. 15), a análise de conteúdo é

um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a 'discursos' (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. [...] Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade.

A análise e interpretação dos dados coletados a respeito do saber e do fazer das professoras estão no capítulo 4, a seguir.

4. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

4.1 O SABER DAS PROFESSORAS SOBRE A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Uma vez que as professoras entrevistadas atuam em turmas do primeiro ano do ensino fundamental, espera-se que, no que se refere ao ensino da língua portuguesa, tenham domínio de seu objeto de ensino, o sistema de escrita alfabética (doravante SEA). Reconhecemos, no entanto, que a origem dos saberes docentes é diversa e que, conseqüentemente, o saber docente é plural e está em constante (re)construção (TARDIF, 2013).

Nessa linha de raciocínio, algumas perguntas podem ser formuladas: O professor deve saber “tudo” sobre o seu objeto de ensino? É possível saber “tudo” sobre esse objeto? O professor é apenas transmissor de conhecimentos ou também os produz? Que saberes são constituídos no âmbito da prática profissional? Como é constituído, de fato, o saber docente?

É preciso ter claras e serem adequadas as respostas a essas perguntas, sob pena de fazerem-se julgamentos equivocados do perfil de saberes de um profissional do magistério. Assim, na análise do material produzido nas entrevistas com as professoras, partimos do princípio de que o professor, com toda certeza, sabe algo sobre a Consciência fonológica (doravante CF). Porém, é preciso conhecer o que ele sabe, reconhecendo-se que não é possível alguém saber tudo seja qual for o objeto de ensino. Também entendemos que sua prática profissional possibilita-lhe a construção de outros saberes sobre seu objeto, além daqueles apontados pela academia, de modo que tal profissional não se resume a um mero transmissor desses conhecimentos.

Visando a compreender melhor a pluralidade do saber docente, pedimos às 10 professoras participantes da pesquisa que, numa escala de 1 a 4 (1 mais importante; 4 menos importante), ordenassem as seguintes categorias de saberes em relação ao grau de relevância para sua formação:

- conhecimentos adquiridos na formação inicial;
- conhecimentos adquiridos na formação continuada;
- conhecimentos adquiridos na experiência profissional/no dia-a-dia como professora;
- conhecimentos adquiridos na troca de experiências com os colegas de profissão.

O resultado desse levantamento apresenta-se no quadro a seguir:

Quadro 02 - Relevância atribuída pelas professoras às categorias de saberes

Nível de relevância*	1	2	3	4
Categorias de saber				
Conhecimentos da formação inicial	2	0	3	5
Conhecimentos da formação continuada	1	3	3	3
Conhecimentos da experiência profissional	7	1	2	0
Conhecimentos da troca com colegas de profissão	0	6	2	2

*Nota: 1 = mais importante; 4 = menos importante

As informações do quadro 02 nos apontam que a maioria das professoras (sete) considera os conhecimentos construídos na prática profissional como os mais relevantes para suas decisões em sala de aula, e oito docentes consideram os saberes construídos na formação inicial ou continuada como os menos relevantes.

O quadro 02 também mostra que pouco mais da metade das docentes entrevistadas (seis) coloca os conhecimentos da troca de experiência com os colegas de profissão em segundo lugar, em nível de relevância.

Com base nessas informações, podemos concluir que, entre as professoras entrevistadas, os saberes “adquiridos na prática” são mais enfatizados. Porém, como vemos no quadro 02, pelo menos para três docentes, os saberes “mais acadêmicos”, adquiridos na formação inicial ou continuada, têm sido os mais relevantes no seu percurso profissional. Nesse sentido, constatamos que, mesmo numa amostra pequena de professoras, não há uma unanimidade quanto à relevância da origem dos saberes docentes.

Considerando, portanto, a diversidade dos saberes docentes, bem como seu movimento de (re)construção, procedemos a uma entrevista semiestruturada, com cada uma das dez professoras, na qual fizemos questionamentos específicos para identificar seus saberes relacionados à CF, os quais serão discutidos a seguir.

4.1.1 O que as professoras entendem por consciência fonológica

Como já mencionado, diversos autores têm indicado a importância da CF para o avanço dos alfabetizandos. Isso aponta para a necessidade de que o professor alfabetizador domine esse conhecimento, de forma a atuar como um mediador facilitador da aprendizagem de seus alunos.

Com vistas a explorar os conhecimentos das professoras alfabetizadoras participantes do presente estudo, fizemos perguntas diretas sobre o conceito de CF, bem como solicitamos a análise de atividades propostas, objetivando identificar os saberes docentes a respeito desse tópico.

Assim foram feitas as seguintes perguntas: “Você já ouviu falar sobre consciência fonológica? O que você sabe sobre o assunto?”. A partir de uma apreciação inicial das próprias respostas das professoras, foram formuladas três categorias de análise, a saber:

- (1) respostas confusas, que fogem à pergunta formulada e/ou apresentam erros conceituais;
- (2) respostas genéricas, ou seja, que dão indícios pertinentes ao conceito de CF, ainda que de forma um tanto ampla;
- (3) respostas precisas, isto é, aquelas que, claramente, associam a CF à ideia de reflexão sobre os segmentos sonoros das palavras.

Considerando tais categorias, as respostas das professoras com relação ao conhecimento revelado sobre o conceito de CF ficaram assim distribuídas:

Quadro 03 - Tipos de resposta sobre o conceito de consciência fonológica

Professoras	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
Categorias de resposta										
(1)Respostas confusas		X						X	X	
(2)Respostas genéricas	X		X	X	X	X	X			
(3)Respostas precisas										X

Legenda: P1- Professora 1; P2 – Professora 2; e assim sucessivamente.

Observa-se que a maioria das respostas das professoras (seis) foi classificada na categoria de “respostas genéricas”. Apenas uma professora apresentou um conceito preciso de CF e três professoras não expressaram qualquer conhecimento que nos pareceu relevante acerca do conceito. Vejamos a seguir alguns exemplos que ilustram a categoria1:

***Professora 8:** Já, já [ouvi falar]. Consciência fonológica... acho que é a questão da reflexão sobre a linguagem oral, né? É isso. A gente refletir sobre a linguagem oral.*

Professora 9: *Foi criado mais por Piaget e a seguidora foi Emília Ferreiro, essa estudiosa argentina. E não é um método, mas uma maneira que ela fez pra observar como a criança... a criança é capaz mesmo de fazer, de, de... aprender... de descobrir as coisas. (...)*

Vemos que a professora 9, ao tentar expressar o que sabe sobre CF, parece trazer alguns conhecimentos fragmentados sobre o construtivismo ou a psicogênese da língua escrita. A professora 8, por sua vez, também não consegue responder ao que lhe foi perguntado.

Seis professoras, por outro lado, fizeram alguma referência a aspectos que nos pareceram mais relevantes ao conceito de CF. Suas respostas, portanto, indicavam uma aproximação maior com tal conceito, ainda que não tenham conseguido explicitá-lo de forma precisa. Assim, vemos, nos exemplos a seguir, que a professora 1 menciona o fato de um mesmo som poder aparecer em várias palavras; a professora 6 destaca a relevância do trabalho com sons iniciais e finais; e a professora 7 associa a CF à fonetização. Vejamos:

Professora 1: *É uma maneira de você facilitar o entendimento do que é palavra, do que é sílaba, que não está restrita somente àquela, mas aquele som também pode ser encontrado em outros, em outras palavras. É uma maneira também de se ver leitura. Eu vejo por aí...*

Professora 6: *Vou completar que não domino totalmente o conceito de consciência fonológica, mas eu sei da importância da questão dos sons iniciais, sons finais, aliteração da palavra, né? A questão da importância dela na atividade dos níveis de escrita.*

Professora 7: *Eu li um artigo numa revista que saiu. Eu não sei se foi na Nova Escola ou se foi naquela Educação Infantil. Se não me engano é associado ao som, né? À fonetização.*

Outras professoras fazem referência à relação dos sons das palavras com as letras, ou seja, à relação som-grafia. Vejamos alguns exemplos:

Professora 3: *Já [ouvi falar]. Olhe, a gente já leu muito, a gente já trabalhou muito, é... E é isso a base, né, da alfabetização. Isso é uma das bases. A consciência fonológica, o aluno tá associando aquele som, aquelas duas letras com aquele som. Isso é o trabalho da gente.*

Professora 4: *Sim. É uma consciência do som e a letra. A questão do... de você saber o significado do som, você tem o K, que esse é o mais difícil pra eles, a questão do CASA. O CA eles querem colocar a letra K, então trabalhar isso, pra eles saberem que o som e a letra que representa aquele som. Que o SA não é o Z, porque eles vão logo no Z. E principalmente, aí já é um nível já... eles estão até avançados. A questão maior é quando fala essa questão do OA: BOLA OA, COLA OA. Aí você mostrar... veja: aqui tem bola, aqui tem cola, como é "oa" em cima e "oa" embaixo? E fazer eles refletirem isso.*

Vale ressaltar que reconhecemos que nem sempre o saber pode ser verbalizado, porque não está relacionado diretamente a uma teorização, ou seja, como já destacamos aqui, há saberes que são construídos na prática profissional. A resposta da professora 6, por exemplo, parece demonstrar que a experiência levou a docente a reconhecer a importância da aprendizagem dos segmentos sonoros, embora ela não consiga formular mais claramente um conceito de CF. Assim, entendemos, que os saberes da experiência/da ação nem são melhores, nem piores que os saberes oriundos de outras fontes. Trata-se de mais uma forma de produção de conhecimento.

Como se vê no quadro 03, apenas uma professora (P10), entre as entrevistadas, explicitou de forma mais clara e precisa o conceito de CF, empregando inclusive termos mais técnicos. Vejamos:

Professora 10: *Sim. No processo de aquisição da escrita a criança elabora, pensa na escrita da palavra e nesta construção a mesma compreende que, para cada som, existe um símbolo, letra, sílabas, realizando a relação grafofônica.*

Na intenção de explorar de modo mais amplo os saberes docentes sobre o conceito de CF, outras questões também foram propostas na entrevista. Em uma dessas questões, pedia-se que analisassem atividades dirigidas aos alunos. Na análise de algumas dessas atividades, solicitava-se das professoras que dissessem se se tratava de uma atividade de CF, tal como vemos a seguir:

ATIVIDADE I) A professora apresenta para seu grupo de crianças uma série de cartões com nomes de comidas do São João (MILHO, MUNGUZÁ, PÉ-DE-MOLEQUE etc.). Em seguida, lê cada palavra e propõe um jogo de bingo em que ela chama o nome das letras e as crianças vão marcando em suas cartelas.

a) Para você, o que as crianças podem aprender com essa atividade?

b) É uma atividade de consciência fonológica? Por quê?

ATIVIDADE II) OBSERVE AS PALAVRAS QUE RIMAM COM A PALAVRA **BONECA**:



BONECA → PETECA → CARECA

- DIGA E ESCREVA OUTRAS PALAVRAS QUE RIMEM COM A PALAVRA **BONECA**.

a) Para você, o que as crianças podem aprender com essa atividade?

b) Você acha que essa é uma atividade de consciência fonológica? Por quê?

A resposta correta para a pergunta em destaque na atividade 1 seria a de que não se trata de uma atividade de CF, uma vez que o foco da proposta está na aprendizagem dos nomes das letras e não nos segmentos sonoros das palavras. Já a resposta correta para a mesma pergunta na atividade 2 seria a de que se trata, sim, de uma atividade de CF, pois direciona a reflexão dos alunos para os sons finais das palavras.

Para a análise dos dados coletados nas entrevistas, inicialmente, classificamos as respostas das professoras em certas e erradas. Vejamos:

Quadro 04 - Acertos e erros das professoras na avaliação das atividades

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	Total de acertos
Atividade 1	C	E	E	C	E	C	C	E	E	C	05
Atividade 2	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	10

Legenda: P1- Professora 1; P2 – Professora 2; e assim sucessivamente; C – Resposta certa; E – Resposta errada.

O quadro 04 mostra que a análise da atividade 1 foi mais difícil para as docentes. Assim, apenas metade das professoras (P1, P4, P6, P7, P10) acertou a resposta, afirmando que não se tratava de uma atividade de CF. Esse grupo de professoras parece, portanto, ter compreendido que tal atividade não está relacionada ao trabalho de reflexão sobre as partes sonoras das palavras, como vemos nos exemplos abaixo:

Professora 1: *Não. Pra mim, não. Porque no meu entendimento que eu já te falei, pela minha experiência que eu tenho visto da análise fonológica, não contempla o som das palavras, as rimas, que a gente poderia fazer essas associações (...) Essas associações mesmo de sons.*

Professora 4: *Não. Porque ele só vai... se eu vou ter M, M... não vou tá vendo a questão do som da escrita.*

Professora 6: *De verdade, eu não sei responder com profundidade, mas como são letras soltas eu acredito que não venha muito ao caso, a não ser que fosse os sons das letras para as crianças procurarem, dentro do pouco que eu sei.*

Professora 10: *Não. A criança não faz relação do som da letra com a palavra apresentada; apenas a marcação do símbolo, de forma mecânica.*

É interessante notar que a resposta da professora 10 deixa implícita uma avaliação negativa a respeito da atividade do bingo de letras, que, segundo ela, envolveria um trabalho “mecânico”, ou seja, sem reflexão. Vale frisar, no entanto, que, embora dependa apenas da memorização, o conhecimento sobre o nome das letras é algo fundamental para o processo de alfabetização, devendo ser ensinado aos alunos. Segundo Albuquerque e Leite (2010, p. 97),

(...) o conhecimento das letras se não é um fator determinante no processo de apropriação da escrita, com certeza pode contribuir na medida em que os alunos, ao interagirem em diferentes situações de escrita e uso das letras, começam a perceber as propriedades do nosso sistema de escrita alfabético no que se refere ao uso das letras para representar a sequência sonora das palavras com as quais convivem.

Retomando o quadro 04, constatamos que cinco professoras consideraram, equivocadamente, que a proposta do bingo de letras (atividade 1) seria um exemplo de atividade de análise fonológica, parecendo não distinguir o trabalho com o nome das letras de

uma proposta que leva as crianças a refletirem sobre os segmentos sonoros das palavras. Observem-se algumas dessas respostas:

Professora 2: *É [uma atividade de análise fonológica]. Porque faz ele pensar sobre o funcionamento do sistema. Que uma das regras do funcionamento é essa. As letras estão presentes em várias palavras e a gente tem um grupo mínimo de letras que são as 26 letras que formam todas as palavras que nós podemos falar. Então essa é uma regra do sistema e a outra regra do sistema é essa, que cada letra tem um valor sonoro.*

Professora 5: *Eu acho. Porque, à medida que ela vai ler, a criança vai ouvir o som. E ali ela vai ter que analisar para perceber, pra poder identificar a letra.*

Professora 8: *Sim. Porque ela vai fazer a reflexão sobre como a letra, como o mesmo som pode estar em palavras diferentes, a mesma palavra, mesma letra, pode estar em palavras diferentes. Pode estar no início, no meio... das palavras.*

É interessante notar que, em todas as falas citadas acima, é feita a menção ao aspecto sonoro das palavras. Assim, o equívoco se dá em não se reconhecer que a atividade em questão mobiliza simplesmente a identificação de letras.

No que se refere à atividade 2, o quadro 04 mostra que todas as docentes acertaram a resposta, identificando nessa atividade a possibilidade de desenvolver a CF. Algumas justificativas para a resposta, no entanto, foram mais específicas, dizendo tratar-se de uma atividade que envolve o trabalho com os sons finais das palavras; mencionando-se inclusive o trabalho com rimas. Vejamos alguns exemplos:

Professora 4: *É... aqui já contribui com a... questão da consciência fonológica, né... a questão da rima é importante pra trabalhar essa questão da consciência fonológica; é quando ele vai ver o “ECA”... termina com o mesmo som, com a mesma sílaba, com o mesmo som...*

Professora 5: *(...) Eu acho que sim também. Porque boneca, peteca, careca. Eles vão analisar. Se eu colocasse aqui outra palavra... sa - co - la, eles iam perceber que o som final é diferente.*

Professora 8: Sim. Ela está trabalhando os sons finais de cada palavra, palavras diferentes com os finais iguais. Pode formar novas palavras com esse mesmo som.

Professora 10: Sim. A criança irá pensar e refletir quais palavras terminam com o mesmo som “ECA”.

Outras professoras, porém, demonstraram certa dificuldade para justificar suas respostas, não deixando claro se compreenderam o que a atividade estava, de fato, mobilizando. Este foi o caso das respostas das professoras 2 e 3:

Professora 2: É. Justamente, porque faz também eles pensarem sobre uma das regras do sistema de escrita, que é a sílaba, os valores sonoros da sílaba. E a sílaba também é a unidade, uma unidade da palavra, né?

Professora 3: É. Justamente, porque ela vai associando a letra ao som.

Em síntese, é possível afirmar que todas as professoras parecem ter alguma noção sobre o conceito de CF. Vale ressaltar, no entanto, que essa noção parece ser mais perceptível quando elas analisam as atividades 1 e 2, do que quando solicitamos que explicitem verbalmente o conceito de CF. As professoras 1, 4, 6 e 7, por exemplo, tiveram dificuldade para responder à pergunta que pedia como resposta o que elas sabiam sobre o assunto, mas conseguiram identificar corretamente que a atividade 1 não é uma atividade de CF e que a 2, por outro lado, é, sim, uma atividade de CF. Outras professoras, a exemplo de P2, P8 e P9, não conseguiram responder à pergunta inicial, mas conseguiram analisar corretamente, pelo menos, uma das atividades.

Vejamos a seguir o que as professoras demonstraram saber sobre a relação entre consciência fonológica e alfabetização.

4.1.2 O que as professoras dizem sobre a relação entre consciência fonológica e alfabetização

Embora alguns estudiosos não reconheçam as contribuições da consciência fonológica para a alfabetização, diversos estudos (LEITE, 2006; MORAIS, 2004) apontam para o contrário, ou seja, comprovam a estreita relação entre ambas. Com o intuito de explorar se as

professoras percebiam tal relação, perguntamos-lhes: “Você considera as atividades de consciência fonológica importantes para o processo de alfabetização? Por quê?”.

Todas as professoras responderam que consideram as atividades de CF importantes. No entanto, justificar por que pensam assim pareceu trazer muita dificuldade para as docentes, de maneira que foram identificados dois tipos de justificativa:

- (1) justificativas vagas – que perdem o foco da questão e não explicam, portanto, por que a CF é importante para a alfabetização;
- (2) justificativas pertinentes – que explicitam tal importância de modo mais claro.

Vejam no quadro 05, a seguir, como foram classificadas as justificativas dadas pelas professoras.

Quadro 05 - Tipos de justificativa sobre a importância da consciência fonológica para a alfabetização

Professoras	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
Tipos de justificativa										
Justificativas vagas	X	X	X	X	X		X	X	X	
Justificativas pertinentes						X				X

Como vemos, apenas duas professoras (P6 e P10) conseguiram justificar de forma mais clara suas respostas. Vejam-se as justificativas de tais docentes:

Professora 6: *Sim. Porque a criança, ela tem que perceber que a sílaba tem som, que a letra tem som, por que só assim ela vai poder formar essas palavras com mais consciência, né?*

Professora 10: *Sim. Porque é através da reflexão som-escrita que a criança irá avançar na elaboração das palavras; ela irá pensar que para cada signo tem um som, uma letra, uma sílaba.*

Nota-se que ambas destacam que a reflexão sobre as relações grafofônicas é necessária à escrita consciente das palavras. Assim, concordam com Leal (2005, p. 97), que afirma que “tanto para perceber que essa relação existe (escrita – pauta sonora) quanto para

entender a lógica da relação (alfabética e não silábica) e estabelecer as relações grafofônicas com mais eficiência, as atividades de análise fonológica são mais proveitosas”.

Todas as demais professoras, entretanto, apresentaram dificuldade de embasar suas respostas. Ou seja, consideram a CF importante para a alfabetização, mas não conseguem formular uma justificativa considerada pertinente. Vejamos a seguir alguns exemplos nessa direção:

Professora 9: *É [importante]. Porque a criança tem que ela mesma procurar descobrir outras palavras, mostrar que a posição da letra, o número de letras das palavras, que uma letra pode participar de uma palavra e de outra, de outros vocábulos.*

Percebe-se, na fala da professora 9, a compreensão equivocada de que o trabalho com as letras (contar o número de letras numa palavra, identificar a posição que uma determinada letra ocupa na palavra ou, ainda, que uma mesma letra pode estar em várias palavras) estaria mobilizando habilidades metafonológicas necessárias ao avanço do aprendiz no processo de alfabetização. Assim, configura-se uma imprecisão conceitual a respeito da CF, na medida em que o trabalho com letras não é percebido como distinto da proposta de refletir sobre as partes sonoras das palavras como, por exemplo, quando solicitamos que o aluno produza palavras que rimem com seu próprio nome.

A dificuldade de justificar a resposta foi percebida na grande maioria das professoras. Esse resultado, na verdade, não surpreende, tendo em vista que, tal como discutido anteriormente, as docentes tenderam a produzir formulações genéricas e, em alguns casos, bastante confusas sobre o conceito de CF.

Assim, como vemos nos exemplos que seguem, as professoras constroem um discurso genérico, que se distancia do foco da pergunta, não deixando claro por que consideram as atividades de análise fonológica importantes para a alfabetização. Observemos:

Professora 2: *Fundamentais! Fundamentais! Hoje eu lhe digo que não saberia alfabetizar sem essas atividades de análise fonológica. (...) eu acho que essa análise fonológica propicia a reflexão dos alunos sobre o sistema. Você trabalha miudinho com eles, o funcionamento do sistema.*

Professora 3: *É a base, né? É uma coisa muito importante que a gente não pode desprezar, né... a consciência fonológica.*

Professora 4: *Com certeza. É uma forma de eles avançarem, né... que assim ele vai ter a compreensão do que ele tá escrevendo... e vai ajudar em outras palavras cada vez que a nossa língua é bem complexa, né... ontem mesmo eu tava... meu esposo colocou perspectiva... e é com o tempo, né... tem palavra que você faz: “ôxe e se escreve assim?” E quando você cria essa consciência, você vai refletir por que é assim... Então isso ajuda em tudo e vai ajudar até a gente crescer, ficar mais velho, né... não é só de pequenininho; é diferente do decoreba... do decorar; quando a gente cria essa consciência, isso vai ajudar pra sempre, você vai ver por que essa palavra é com Z, por que aquela palavra tem um R, então ajuda... é muito importante... é fundamental.*

Professora 7: *(...) eu acho que é importantíssimo. Porque se você apresenta, por exemplo, você vai comprar uma roupa na loja, tá lá pendurada, você só vê. Mas se você vê essa roupa em uma outra pessoa, eu acho que você tem uma noção de como ela vai ficar em você, né? Então com a criança é a mesma coisa. Se você só mostra a letra, a letra tá longe. Mas se você traz isso pra vivência da criança, eu acho que ela fica mais familiarizada. Você leva a criança a escrever, mas sem martirizar. Faz com que seja bom. Eu acho que fica mais fácil dela aprender.*

Em resumo, quanto à relação entre CF e alfabetização, observa-se que todas as professoras reconhecem que a CF traz contribuições relevantes para o processo de alfabetização. Por outro lado, a dificuldade de justificarem essa importância parece revelar que a apropriação desse conhecimento ainda não está consolidada pela maioria delas.

A seguir, refletiremos sobre o que as professoras expressaram a respeito do momento que consideram adequado para iniciar o trabalho com as habilidades fonológicas.

4.1.3 Sobre quando iniciar o trabalho para o desenvolvimento de habilidades fonológicas

Como vimos considerando a CF como uma “constelação de habilidades” (MORAIS, 2012), entendemos que não há um tempo único para iniciar o trabalho de análise fonológica com os alunos. Assim, segundo Morais (2012), algumas habilidades podem ser estimuladas antes mesmo do início do ensino formal do SEA, na educação infantil, enquanto outras podem esperar para o início desse processo.

Nesse sentido, questionamos as professoras sobre *a partir de quando* elas acreditavam que se poderia iniciar o trabalho com atividades de CF e, em seguida, pedimos que

justificassem sua resposta. O objetivo era continuar explorando seus conhecimentos acerca do tema.

Com base na perspectiva teórica adotada na nossa investigação, consideramos que a resposta esperada seria afirmar que o ensino de habilidades fonológicas poderia ser iniciado desde a educação infantil – embora reconheçamos que há autores de outras perspectivas teóricas que são contrários a essa ideia. Dessa forma, classificamos as respostas dadas pelas docentes em certas e erradas, tal como apresentado no quadro a seguir. Na sequência, analisamos as justificativas dadas pelas docentes para sua resposta.

Quadro 06 - Frequência de acertos e erros sobre quando iniciar o trabalho de análise fonológica na escola

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	Total
Resposta certa	X	X		X	X	X	X	X		X	08
Resposta errada			X						X		02

Legenda: P1- Professora 1; P2 – Professora 2; e assim sucessivamente.

O quadro 06 nos mostra que a maioria das professoras (oito) concorda que o ensino das habilidades de análise fonológica na escola deve ser iniciado já na educação infantil. Outras duas (P3 e P9), no entanto, concebem que esse início deve dar-se somente quando as crianças estiverem no 1º ano do ensino fundamental, como observamos em suas falas:

***Professora 3:** Eu acho que a partir do primeiro dia de aula[da alfabetização], se possível. Porque eu acho que a gente não pode deixar... assim... por mais que... por exemplo, essa minha turma dessa escola, é uma turma que eles não passaram pela... pela pré-escola. Eles não vieram do grupo IV, grupo V. Eles vieram do lar ou da creche, então essas creches que fazem o menino dormir o dia todinho, depois dá um banho, bota uma roupa e manda pra casa. Então eles não têm... quando eles chegam pra mim... eles não sabiam... mal sabiam pegar no lápis. Mas eu não desprezei o conhecimento que eles tinham, prévio que eles tinham, geral do mundo, entendeu? Então daí eu já comecei com leitura, daí eu já comecei com formação de palavras... daí eu comecei... é... é... trabalhando com o alfabeto móvel, tudo isso é o que eu venho fazendo diariamente, desde o primeiro dia de aula, entendeu? Claro que tem aqueles que avançaram e tem aqueles que ficam, então eu procuro ir sistematicamente trabalhando dessa forma com eles, até perceber um avanço.*

Professora 9: *Depois que elas já estão formando palavras mais... palavras mais complexas. Mas desde o começo até as letrinhas, o menino já viu a posição da letra, o formato dela, ele já tem uma consciência dele, né? Desde o início da alfabetização...*

As colocações acima reforçam uma questão já discutida aqui com relação ao conceito de CF. Como vemos, as duas professoras não parecem perceber que trabalhar com letras e formação de palavras ou aprender os seus nomes não necessariamente desenvolve a CF, embora, a depender da condução da professora, isso possa ocorrer. Vale observar também que as professoras 3 e 9 já tinham mostrado dificuldade na explicitação do conceito de CF, sendo suas respostas classificadas como “genérica” e “confusa”, respectivamente.

Considerando as oito professoras que deram a resposta esperada, apenas duas delas conseguem dar justificativas claras e precisas, a saber: P6 e P10. Vejamos suas respostas:

Professora 6: *Desde “baby” [risos]. O trabalho de consciência fonológica... eu vejo muitos enganos de acharem que deve participar da alfabetização. Eu posso com crianças de quatro anos trabalhar a questão dos sons iniciais, a questão da iniciação do nome da criança sem que seja a escrita propriamente dita. Porque a consciência fonológica ela não começa pela escrita, ela começa justamente pela questão da fala, da audição, de a criança começar a perceber os sons que diferenciam uma palavra da outra.*

Professora 10: *Desde a educação infantil, creche. Nos primeiros momentos de vida infantil a criança balbucia, canta, fala e o professor mediador deverá estimular através de música, palavras cantadas, parlendas, leitura, etc., dando aos alunos a oportunidade de expressarem e compreenderem que o que se fala também se escreve.*

Como vemos, as duas respostas destacam a possibilidade de trabalharem-se os aspectos sonoros das palavras desde cedo. A professora 6 traz a questão dos sons iniciais e dos nomes das crianças, sem a associação com a escrita a princípio. A professora 10 chama atenção para um universo de textos que brincam com os sons das palavras, como parlendas e canções, e que isso pode estar presente desde a creche.

As professoras 1, 2, 4, 5, 7 e 8, por sua vez, não conseguem formular uma justificativa. Elas constroem um discurso genérico e não fazem qualquer menção à possibilidade de as crianças fazerem associações sonoras desde cedo. Em alguns casos, percebem-se imprecisões conceituais, como é o caso da professora 8, que parece confundir “consciência da palavra”

com CF e diz que as letras são formadas por fonemas. Vejamos alguns exemplos que ilustram o que afirmamos acima:

Professora 5: *Eu acho que pra início já começa de casa. Já começa de casa na questão do explorar com a criança, do... incentivar, estímulo em casa. E a escola, a partir do momento que chega na escola, aí você só vai aprimorar. Aprimorar, aprimorar, aprimorar. Eu acho que desde quando a criança começou a despertar pra fala, começa os pais a primeiro estimular. Na escola ela só vai aprimorar, ela só vai acrescentar à sua bagagem, ela só vai... [E na escola] Desde a educação infantil.*

Professora 7: *Na minha concepção, eu acho que desde a educação infantil. Eu acho que nas escolas... não querem que a gente use caderno. Mas assim, eu acho que a escola, a criança ela só tem aquele ambiente de formação. Então eu acho que a gente pode brincar e pode fazer tudo isso atrelado, mas também incentivar a criança nesse mundo de escrita. Porque a escrita tá em todo lugar, né? E às vezes em casa eles não têm... Às vezes um quarto, às vezes a mãe mora num barraco e vir pra escola é um mundo, né? Então... acesso a livros, acesso à escrita...*

Professora 8: *Na escola? Acho que desde a creche, acho que desde os primeiros anos da escola. Porque a criança vai criando uma intimidade com as palavras. A criança bebê a gente já começa a trabalhar, né? Bebê, como eu disse, em creche. A gente começa a trabalhar, porque ele vai criando aquela consciência da palavra em si, como ela é formada, que a palavra é formada por letras, né? As frases por palavras, as palavras por sílabas, as sílabas por letras, as letras por fonemas. Vai tendo consciência a partir daí, a partir desse trabalho.*

Em síntese, embora a maioria das professoras (oito) perceba, apropriadamente, que o trabalho com as habilidades metafonológicas deve iniciar-se já na educação infantil, constatamos que, mais uma vez, explicar o porquê de certas afirmações a respeito da CF não é uma tarefa simples para as docentes.

Na sequência, discorreremos sobre o que as professoras responderam acerca das atividades de análise fonológica (AF) que podem ser propostas a seus alunos.

4.1.4 Sobre as atividades para o desenvolvimento de habilidades fonológicas

Partindo do pressuposto de que há uma grande variedade de atividades que mobilizam o desenvolvimento de habilidades fonológicas e de que, por outro lado, algumas delas são mais produtivas e importantes para a apropriação do SEA, como as que envolvem sílabas e rimas; e outras, muito complexas e pouco necessárias, como as que envolvem fonemas; questionamos às professoras: “Você realiza atividades de análise fonológica com sua turma? Quais, por exemplo?”

Pretendíamos, com esse questionamento, gerar mais uma oportunidade de acessar os conhecimentos das docentes sobre atividades potencialmente mobilizadoras de habilidades metafonológicas. Além disso, interessava-nos saber se as atividades de análise fonológica propostas estariam, de fato, voltadas para o trabalho com segmentos sonoros das palavras. Como resposta, esperávamos, portanto, que as professoras listassem atividades como: segmentar uma palavra em sílabas; comparar palavras quanto ao número de sílabas; identificar e produzir palavras semelhantes, considerando os segmentos sonoros (sílabas iniciais ou rimas) em determinada posição; adicionar, transpor ou subtrair segmentos sonoros, como sílabas; realizar a síntese de sílabas, de modo a reconstituir uma palavra, entre outras.

Verificou-se que, com exceção da professora 3, todas as demais professoras conseguiram citar, pelo menos, uma atividade de análise fonológica. A professora 5, por exemplo, embora inicialmente enfatize achar difícil responder à pergunta, consegue citar atividades de separação e contagem de sílabas, bem como de formação de palavras a partir de sílabas isoladas:

***Professora 5:** É complicado, eu não sei. Veja... separação silábica, por exemplo. Quando eu vou trabalhar... (...). Eu nunca vou direto, por exemplo, ou no quadro ou na folhinha, certo? "Vocês vão separar as sílabas". Não. Quantas vezes a gente abre a boquinha pra palavra SA - CO - LA? Vamos bater palmas pra fazer SA - CO - LA, quantas vezes a gente bateu palmas? Entendeu? Eu trabalho muito também com as palavras, as sílabas soltas. Fica tirando dos copinhos de divisão, então eles têm as palavras separadas por letras e por sílabas. Eu formo grupinhos. Esses grupinhos eu procuro não deixar somente em um grupo aqueles só forma a palavra... Eu procuro botar aquele que está em um nível que não está muito avançado, procuro deixar nos que... porque aí ele vai... eu digo: "Ó, vamos ajudando o colega". Entendeu? (...)*

Como afirma a professora 5, o trabalho de separação e contagem de sílabas é feito, primeiro, oralmente e, só depois, na forma escrita, o que parece mostrar sua preocupação com o aspecto sonoro. Assim como ela, a professora 7 também menciona a contagem de sílabas, juntamente com a identificação do som das letras. Ela enfatiza a busca da relação grafema-fonema, deixando claro que faz isso lendo as palavras e pedindo que as crianças identifiquem a forma escrita:

***Professora 7:** Eu acredito que sim... (...) eu acho que quando a gente faz essa questão da... contar sílabas, contação de sílabas, de letras, o som de cada letra... como a criança vai identificando à medida que você vai falando. Ela tá relacionando grafema ao som, ao fonema (...).*

Vale destacar o caso das professoras 2, 8 e 9, que, embora tenham formulado, anteriormente, respostas classificadas como “confusas” com relação ao conceito de CF, conseguem dar um exemplo adequado de atividade envolvendo habilidades metafonológicas. Seguem suas respostas:

***Professora 2:** Sim. Eu geralmente começo com desenho, desenho de palavras, eu acho que pra eles é mais fácil. Então por exemplo, eu pego o desenho, o desenho do bolo, da bola. E coloco os dois, o desenho e a palavra bolo e bola e peço pra eles pintarem a letra que é diferente nas duas palavras. Outra vez eu deixo a lacuna em branco, de bolo e bola, pra eles completarem a letra que está faltando. Mas eu trabalho sempre com pares de palavras, que é justamente pra eles poderem fazer essa análise, essa reflexão fonológica.*

***Professora 8:** Sim. Questão da rima, palavras com o mesmo som, né, no início, aliteração... tô sempre trabalhando assim. A questão das palavras terem o mesmo som inicialmente, no meio, no final.*

***Professora 9:** Às vezes. É... umas palavrinhas pra colocar... Eu não entendo direito o que é consciência fonológica, mas tem umas que a gente quando muda as letras... aí mudando a primeira letra, aí fica “A”; se botar um g, fica gato; Se botar um M, fica mato. Tem umas tarefinhas que tem... vai vendo, mudando a posição ou mudando uma letra ou colocando o R, prato.*

Observa-se que as professoras 2 e 9 mencionam atividades que ajudam as crianças a entender que palavras ou sílabas são formadas por unidades menores, os fonemas, e que, portanto, mudando um único fonema podemos mudar a palavra, seja pela substituição ou adição do fonema. Destacamos, porém, que atividades de consciência fonêmica, ajudam a consolidar correspondências grafofônicas de crianças que já estão em processo mais avançado de alfabetização e já entenderam que grafamos os sons da palavra. Assim, não são aconselháveis para crianças na fase inicial da alfabetização. Além disso, uma das atividades dadas como exemplo pela professora 2 – marcar a letra diferente nas palavras BOLO e BOLA – pode ficar restrita a uma proposta que apenas apela para a capacidade de discriminação perceptual das crianças.

Como já apontado, a professora 3 foi a única do grupo que não conseguiu indicar uma atividade de análise fonológica. Como vemos a seguir, embora destaque que retira uma palavra do texto estudado e trabalha outras palavras a partir dela, não menciona, nesse trabalho, nenhuma proposta que poderia configurar uma atividade de análise fonológica.

Professora 3: Sempre que possível, sim. Eu trabalho com... Quando eu trabalho, destaco uma palavra de um texto; por exemplo, destaco a palavra do texto e daí eu procuro trabalhar outras palavras a partir daquela, sabe? Então quando eu desenvolvo isso que vejo o avanço da turma e trabalho diversas vezes dessa maneira; aí daí eu já avanço um pouquinho pra uma produção de uma frase em cima daquilo. Sempre procurando não exigir demais e nem ficar aquela coisa seca, sempre com a figura, sempre com o textinho, sempre com muita conversa com eles.

4.1.4.1 Sobre as atividades de análise fonológica e suas relações com as hipóteses de escrita dos alunos

Solicitamos, também, às professoras que dissessem como selecionam as atividades de análise fonológica, ou seja, o que levam em consideração no momento de planejar atividades desse tipo para seu grupo de alunos. Nossa expectativa era que elas destacassem a hipótese de escrita de seus alunos, pois acreditamos tratar-se de um dos critérios pertinentes na seleção de atividades para alfabetizando.

Os dados mostraram, entretanto, que nenhuma professora deu uma resposta inteiramente clara nessa direção, ou seja, nenhuma delas mencionou que as “hipóteses/níveis de escrita” das crianças eram uma referência importante para a seleção de atividades de

análise fonológica. Nas respostas das docentes, também não foi feita qualquer menção a atividades que, segundo elas, seriam mais ou menos apropriadas para crianças em determinada hipótese de escrita.

Sob nosso ponto de vista, as respostas formuladas tenderam a ser, mais uma vez, genéricas, afirmando-se, por exemplo, que as atividades deveriam atender à “necessidade” ou ao “ritmo” individual ou da turma; ou estar adequadas ao “nível” dos alunos, no sentido dos conhecimentos já construídos pelas crianças. Vejamos algumas respostas formuladas pelas professoras:

Professora 5: *Eu levo em consideração (...) a necessidade de cada um, entendeu? (...) Cada um tá no seu tempinho, cada um tem... um ritmo. (...)*

Professora 6: *Mais uma vez, eu levo em consideração a idade da turma, levo em consideração o nível em que minha turma está, que sempre é uma coisa muito misturada, heterogênea, e tem que ser. (...)*

Professora 9: *Eu tenho que ver se realmente tá de acordo com o nível, né?*

Outras docentes optaram por concentrar sua resposta na apresentação de atividades que costumam propor aos seus alunos. Em outras palavras, buscaram explicar o seu processo de ensino, indicando diferentes aspectos que levam em consideração quando propõem atividades voltadas para a alfabetização de uma forma mais geral. Vejamos alguns exemplos nessa direção:

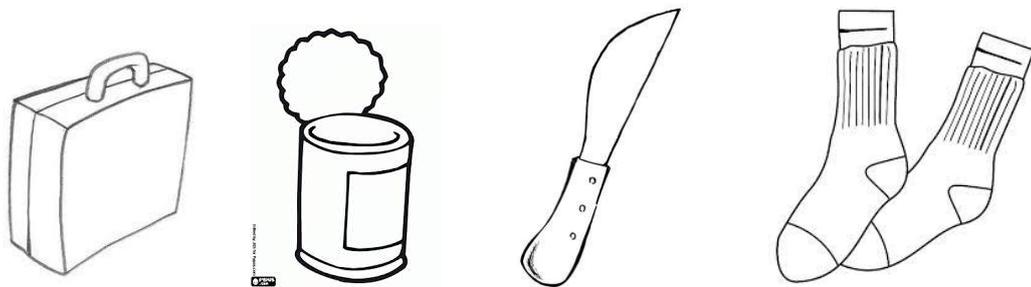
Professora 2: *No início eu penso em apenas uma letra. Depois eu já vou ampliando pra sílabas, pra eles pensarem sobre a sílaba. E depois eu vou trabalhando com som inicial, final, vou fazendo jogo com eles, palavra que começa com uma sílaba e outra que termina com essa mesma sílaba. Agora a princípio, porque assim, eu prefiro de você ir devagarinho. Começando com uma letra. Eu acho melhor perceber a mudança da letra, depois da sílaba, na minha experiência. Eu já trabalhei com tudo ao mesmo tempo, mas depois de mais tempo de experiência eu acho melhor ir fazendo por etapas. Primeiro, análise de letras; depois, análise de sílabas; depois as mudanças de lugar de sílaba.*

Professora 7: *[Eu levo em consideração] O interesse deles. Se eles gostam. Porque eles não gostam muito de copiar e... também não é muito proveitoso. Eu acho que na medida que eles participam, que um tem dúvida "Não, tia, eu não sei como é não", mas dá pitaco quando a gente diz: "Carro. Tá faltando o quê?". "Ah tia, tem o 'a'"; "Ah, tem o outro 'a'". Eu acho que isso vai fazendo eles refletirem sobre a escrita, sobre a palavra. E quando eles perguntam "E por que tem dois 'a'?". A palavra banana. Aí: "Tia, tem 'a', tem 'a', tem 'a'. Ôxe, tem três 'a' é tia?!". Eles sempre perguntam: "Tem três, é, tia? Por que tem três?". Quando eles escutam as sílabas. Eu acho que isso tudo, eles vão refletindo e eles vão realizando, assimilando esse sistema.*

Professora 8: *É... às vezes eu procuro trabalhar dentro de um contexto. Trabalho o texto, aí pego aquela palavra chave e a gente vai trabalhar palavras que tenham... que comecem com aquele som, que terminem com aquele som, ou atividade que tenha aquele som que eu tô trabalhando. Não que a gente não trabalhe outros sons, mas aí evidencia esse em especial.*

Finalmente, pedimos às professoras que, mais uma vez, analisassem atividades direcionadas aos alfabetizandos; só que, desta vez, buscamos explorar, especificamente, os conhecimentos das docentes acerca das relações entre as atividades de análise fonológica e os níveis de escrita dos alunos. Assim, nas duas atividades apresentadas para análise, pedimos que fosse observada sua adequação a uma determinada hipótese de escrita. Segue a primeira atividade apresentada:

ATIVIDADE III) Pinte os desenhos cujos nomes começam com o mesmo som.



A partir dessa atividade, questionamos às professoras: “Você acha que essa é uma atividade adequada para alunos com uma hipótese pré-silábica de escrita? Por quê?”. Nossa expectativa era que dissessem que esta não seria uma atividade adequada para alunos pré-

silábicos, dado o seu alto nível de complexidade. Em outras palavras, seria, possivelmente, um desafio muito elevado para crianças pré-silábicas perceber semelhanças de palavras no nível do fonema (**m**ala e **m**eia), uma vez que, em geral, elas ainda sequer entendem que a palavra consiste em uma sequência de sons. Nesse sentido, crianças na hipótese pré-silábica poderiam responder, por exemplo, que as palavras “meia” e “mala” se parecem porque “as meias estão na mala”.

De fato, a maioria das docentes (P2, P4, P5, P6, P7, P9, P10) considerou que a atividade não é adequada para alunos pré-silábicos. Porém, apenas duas delas (P2 e P6) apresentaram justificativas mais próximas da nossa expectativa. Vejamos as respostas dessas duas professoras:

***Professora 2:** Essa é mais difícil pra hipótese pré-silábica. Justamente, porque o som da letra ‘m’, ele tá mais implícito. Porque uma coisa é você falar ‘ma’ e outra coisa é falar ‘me’. Então pro pré-silábico é mais complicado, mas não quer dizer que, por ser mais complexo, você não vai propor. Até porque você tem que começar a fazer ele pensar sobre o som.*

***Professora 6:** Eu acho que ela poderia ser mais adiante. Por que, no caso aqui, a criança está muito pelo som inicial... Ela poderia ser pro silábico alfabético e... alfabético, né? Que eles já dominam mais essa questão.*

Retomando a fala da professora 2, acrescentamos que, mesmo que fossem palavras com sílabas iniciais iguais, ainda assim, seria uma atividade desafiadora para crianças pré-silábicas. Com relação à resposta da professora 6, acreditamos que essa atividade já poderia ser proposta para alunos silábicos, visto que já percebem a palavra como sequência de sons.

Como já destacamos anteriormente, a formulação do conceito de CF parece ser algo complexo para as professoras, ainda que, na análise de atividades, elas revelem conhecimentos apropriados sobre o tema. Tal como vemos acima, a professora 2 faz uma análise adequada da atividade, apesar de ter tido muita dificuldade para explicitar o conceito de CF, quando construiu um discurso confuso.

Quanto às demais docentes, julgamos as justificativas dadas como evasivas/genéricas ou mesmo não pertinentes, apresentando, algumas vezes, problemas conceituais, como no caso de professora 9, que parece associar o fato de a criança estar numa hipótese silábica com o conhecimento das famílias silábicas. Vale notar que nenhuma delas destacou que crianças pré-silábicas ainda não pensam nos segmentos sonoros das palavras, dando maior ênfase a

como crianças pré-silábicas tendem a escrever as palavras, como faz a professora 7. Vejamos algumas respostas que ilustram o que estamos afirmando:

Professora 7: Não, eu acho que não. Porque na hipótese pré-silábica eles ainda tão muito no... usa o desenho com letras aleatórias, né? Aí eu acho que talvez confundisse.

Professora 9: Acho que não. Vai depender do nível do menino, né? Às vezes o pré-silábico não sabe ainda escrever e tudo, mas ele sente o som, ele tem vivência e entende. Eu acho que seria mais adequada para os silábicos. Eles já conhecem as famílias silábicas, aí já... já sabe.

As outras três professoras (P1, P3 e P8), parecem desconsiderar a extrema complexidade dessa atividade para os pré-silábicos. Vejamos o que diz uma dessas docentes:

Professora 8: Sim. Eu acho que os alunos com esse nível pré-silábico, eles ainda não tem muito contato com... Todo trabalho é válido pra alunos na escrita pré-silábica e esse aqui é um trabalho bem inicial assim. Trabalhar palavras com o mesmo som. Principalmente inicialmente.

Como vemos acima, a professora 8 parece colocar num mesmo nível qualquer reflexão sobre sons iniciais, desconsiderando que trabalhar com sons iniciais no nível do fonema é muito mais complexo que no nível da sílaba, por exemplo.

A segunda atividade apresentada para análise foi o jogo “Batalha de palavras”, da caixa de *Jogos de Alfabetização* (BRASIL, 2009), conforme segue:

ATIVIDADE IV) Você conhece o jogo “Batalha de palavras” da Caixa de jogos do CEEL? Trata-se de um jogo em que “dois alunos recebem a mesma quantidade de cartelas, no verso das quais aparecem gravuras, cujos nomes variam quanto à quantidade de sílabas orais (por exemplo, pá, leão, sapato, igreja, computador, mão etc.). A cada jogada, os participantes ‘levantam’ uma cartela e ganha quem estiver com a gravura cujo nome tem mais pedaços” (MORAIS, 2010, p. 65). O vencedor leva a cartela do adversário para o seu montinho.

Mais uma vez, buscamos explorar o conhecimento das professoras quanto à adequação da atividade às hipóteses de escrita das crianças. Para tanto, questionamos o seguinte: “Esse jogo seria mais indicado para crianças em que hipótese(s) de escrita? Por quê?”. Por se tratar

de um jogo que mobiliza a contagem de sílabas orais, esperávamos que as respostas apontassem que seria mais adequado para alunos com hipótese pré-silábica, já que contribuiria para que eles abandonassem a noção de que o tamanho da palavra está associado às características físicas do objeto que ela representa. Outra resposta esperada seria que tal jogo também é adequado para crianças silábicas, visto que contribui para que compreendam que as palavras são formadas por segmentos menores e que o tamanho da palavra corresponde à quantidade desses segmentos (silabas).

A maior parte das professoras (P1, P2, P4, P5, P7, P8, P9 e P10) deu uma resposta esperada, ao considerar a atividade adequada para aprendizes na hipótese silábica de escrita. Por outro lado, mais uma vez, não conseguiram explicar adequadamente suas respostas indicando possíveis contribuições da atividade para o avanço das crianças em processo de alfabetização. Assim, todas elas apresentaram explicações que julgamos confusas ou inadequadas. .

Por exemplo, a professora 2 destaca a relevância desse tipo de atividade para os alunos silábicos avançarem, mas, ao justificar sua resposta, mostra que não compreendeu a proposta do jogo, já que este não tem qualquer conexão com o trabalho voltado para as diferentes estruturas silábicas, tal como ela afirma.

Professora 2: *Veja, esse é um jogo que na hipótese silábica ajuda os meninos a avançarem. Porque como ele acha que na hipótese silábica uma letra equivale a uma sílaba, então no momento que ele vai pensar na palavra e sílaba, você vai tá ajudando ele a avançar essa hipótese, pra ele compreender que uma sílaba pode ter bem mais letras.*

Seguem outros exemplos de explicações inadequadas e/ou confusas:

Professora 4: *silábico... é interessante, né... silábico-alfabético também... a partir do silábico, é interessante, principalmente, pra o quantitativo, que não tem muita noção, bota qualquer letra. (...) É... pro silábico em diante.*

Professora 7: *Eu acho que o silábico qualitativo, porque ele já tá naquela fase, ou então o alfabético. Já que ele tá chegando, se alfabetizando, mas não está totalmente alfabetizado, não é? Eu acho que é do qualitativo pra o alfabético. Porque ele já tem uma noção, ele já consegue encontrar as sílabas e eles estão juntando, já, né? Ele já lê palavras simples,*

apesar de, na escrita, eles terem alguma dificuldade. Mas na leitura, tendo a figura, eles já sabem, na minha concepção.

Observa-se que essas professoras dizem que a atividade é adequada, também, para aprendizagens nas hipóteses seguintes à silábica (silábico-alfabética e alfabética). Entendemos, no entanto, que, considerando que alunos silábico-alfabéticos e alfabéticos, em tese, já dominam a habilidade mobilizada pelo jogo, este seria pouco desafiador para crianças nessas hipóteses.

As professoras P3 e P6, por sua vez, erraram a resposta, já que consideraram o jogo “Batalha de Palavras” adequado somente para alunos que já estão na hipótese silábico-alfabética ou na alfabética.

Como já adiantamos, entendemos que esse jogo é interessante, sobretudo, para alunos pré-silábicos, dado o caráter desafiador para eles, uma vez que os leva a pensar na palavra numa perspectiva sonora. Nesse sentido, chama a atenção o fato de que nenhuma das 10 docentes entrevistadas mencionou a possibilidade de o referido jogo ser proposto a esse grupo de alunos.

Em síntese, vimos, neste último tópico da entrevista, que nove professoras conseguem citar atividades de CF de modo adequado. Por outro lado, nenhuma das docentes menciona que seleciona tais atividades, conforme as hipóteses de escrita dos alunos. Certamente, por isso, todas elas tenham mostrado dificuldade de discutir as relações entre as atividades de AF propostas e o nível de escrita das crianças.

A seguir, buscaremos apresentar uma síntese do perfil de saber de cada uma das professoras, a partir do que responderam em todas as questões formuladas durante a entrevista.

4.1.5 O que as professoras demonstraram saber sobre a consciência fonológica, afinal?

Como já adiantamos na metodologia, a nossa pesquisa constitui-se, basicamente, de duas etapas: uma, em que entrevistamos dez professoras do 1º ano do ensino fundamental, e outra, em que observamos aulas de duas dessas alfabetizadoras, visando a explorar possíveis relações entre o nível de apropriação do conhecimento acerca da CF por essas docentes e suas escolhas didáticas em sala de aula.

Assim, pretendemos, neste tópico, sistematizar as respostas dadas pelas docentes nas entrevistas, de forma a propiciar uma visão mais global dos saberes revelados sobre o tema da

CF, e, com isso, explicitar o que nos levou a selecionar as professoras 2 e 7 para participarem da segunda etapa da pesquisa. Para tanto, apresentamos a seguir um quadro-síntese com base nas questões formuladas na entrevista.

Quadro 07 - Síntese dos conhecimentos das professoras sobre o tema da consciência fonológica

	Sobre o conceito de CF			Sobre a relação entre CF e alfabetização	Sobre quando iniciar o trabalho de AF	Sobre atividades de AF		
	Qualidade da resposta	Anal. da ativ. 1	Anal. da ativ. 2			Sugere ativ. de AF pertinente	Adequação da ativ. ao nível de escrita	
							Anal. da ativ. 3 / qualidade da justificativa	Anal. da ativ. 4 / qualidade da justificativa
						Qualidade da justificativa	Resposta / qualidade da justificativa	
P1	Genérica	C	C	Vaga	C / vaga	S	E	C / confusa
P2	Confusa	E	C	Vaga	C / vaga	S	C / pertinente	C / confusa
P3	Genérica	E	C	Vaga	E	N	E	E
P4	Genérica	C	C	Vaga	C / vaga	S	C / vaga	C / confusa
P5	Genérica	E	C	Vaga	C / vaga	S	C / vaga	C / confusa
P6	Genérica	C	C	Pertinente	C / pertinente	S	C / pertinente	E
P7	Genérica	C	C	Vaga	C / vaga	S	C / vaga	C / confusa
P8	Confusa	E	C	Vaga	C / vaga	S	E	C / confusa
P9	Confusa	E	C	Vaga	E	S	C / vaga	C / confusa
P10	Precisa	C	C	Pertinente	C / pertinente	S	C / vaga	C / confusa

Nota: CF = Consciência Fonológica; AF = Análise Fonológica; Anal. da ativ. 1= análise da atividade 1; C = resposta correta; E = resposta errada; S = Sim; N = Não.

Observando as respostas dadas pelas professoras, visualizamos a distribuição das docentes em três grupos, a saber: um grupo formado pelas professoras 6 e 10; outro com as professoras 1, 2, 4, 5 e 7; e outro, ainda, com as professoras 3, 8 e 9.

As professoras 6 e 10 foram as que apresentaram as respostas e análises que julgamos mais pertinentes. Como podemos observar no quadro 07, a professora 6 apresentou dificuldade apenas na explicitação do conceito de CF, produzindo uma resposta genérica, e na análise de uma das atividades propostas na entrevista para que avaliasse sua adequação à hipótese de escrita da criança. A professora 10, por sua vez, foi a única que conseguiu apresentar o conceito de CF de forma clara e demonstrou uma boa familiaridade com o tema nas demais respostas. Entretanto, mostrou dificuldade para formular justificativas pertinentes nas questões em que se pedia para avaliar a adequação de atividades à hipótese de escrita dos alfabetizando. Ela acerta as respostas, mas não consegue justificar de forma clara e precisa.

Essas professoras revelaram, portanto, uma maior unidade em relação às respostas dadas na entrevista, constituindo o grupo que apresentou o melhor nível de apropriação sobre o tema da CF da nossa amostra.

As professoras 1, 2, 4, 5 e 7, formaram um grupo “oscilante” em relação ao conhecimento sobre a CF. Como vemos no referido quadro, as professoras deste grupo ora mostram conhecimentos pertinentes, ora dão respostas incorretas. Por exemplo, houve uma tendência de essas professoras não formularem um conceito pertinente para a CF – apresentando respostas genéricas e até confusas –, no entanto identificaram adequadamente atividades de AF. Outra forte tendência observada foi o fato de darem respostas corretas a determinados questionamentos, mas não conseguirem formular uma justificativa pertinente. Isso pôde ser verificado, por exemplo, quando perguntamos se consideravam as atividades de AF importantes para a alfabetização e elas responderam que sim, mas deram justificativas vagas, distanciando-se do foco da pergunta. Também, quando pedimos que analisassem a adequação de duas atividades de análise fonológica à hipótese de escrita das crianças. Neste caso, apesar de fazerem uma análise correta das duas atividades (com exceção de P1), as justificativas apresentadas tendiam a ser vagas ou confusas.

Por fim, as professoras 3, 8 e 9 foram as que apresentaram mais respostas incorretas, sendo, portanto, consideradas com o menor nível de apropriação sobre o tema da CF. O quadro 07 nos mostra que essas professoras apresentaram dificuldade nos quatro tópicos gerais abordados na entrevista. Assim, com relação ao conceito, duas deram respostas confusas e todas elas tiveram dificuldade de diferenciar uma atividade de análise fonológica de outra que trabalhava com o nome das letras. No que diz respeito às contribuições da CF para a alfabetização e ao momento de iniciar o trabalho de reflexão fonológica, também não conseguiram dar respostas precisas. Sobre as atividades de análise fonológica, observa-se que a professora 3 apresentou bastante dificuldade, não conseguindo responder corretamente a nenhuma das perguntas feitas. As professoras 8 e 9 conseguiram listar atividades de análise fonológica, mas apresentaram dificuldade de relacioná-las à hipótese de escrita dos alfabetizandos.

De forma geral, foi possível constatar que, apesar de a maioria das alfabetizadoras entrevistadas revelar algumas noções importantes sobre a CF, elas têm dificuldade de fundamentar claramente seus posicionamentos, isto é, não conseguem explicar o porquê de algumas dessas noções reveladas. Isso fica claro, por exemplo, quando apenas duas docentes dão justificativas pertinentes a respeito da relevância da CF para a alfabetização, bem como sobre o momento de iniciar a proposição de reflexão fonológica na escola.

Se tomarmos por base a pluralidade do saber docente, tal dificuldade de formular justificativas para as respostas dadas pode estar relacionada à origem de seus conhecimentos, uma vez que seu perfil de saber pode constituir-se mais por saberes experienciais/da ação do que por saberes da formação profissional, disciplinares e curriculares. Nessa perspectiva, vale destacar, como já mencionamos, que sete das professoras, portanto a maioria, consideram os conhecimentos construídos na prática profissional como os mais relevantes para suas decisões em sala de aula, e oito docentes consideram os saberes construídos na formação inicial ou continuada como os menos relevantes.

Como foi indicada na seção de metodologia da presente pesquisa, nossa intenção inicial era selecionar duas professoras com perfis distintos de apropriação dos conhecimentos acerca da CF, conforme os saberes revelados nas entrevistas, para seguir com a segunda etapa do estudo. Nesse sentido, uma boa alternativa seria escolher as professoras 3 e 10, pois claramente mostram uma diferença quanto aos conhecimentos acerca da CF. No entanto, essas professoras, embora tivessem assinado um termo de consentimento livre e esclarecido para participar das etapas da pesquisa, não aceitaram participar da segunda etapa, sob o argumento de que não se sentiam à vontade na condição de serem observadas em sala de aula. Na verdade, essa decisão não fere o que consta no referido termo, pois há nele a possibilidade de desistência dos sujeitos a qualquer momento da pesquisa. As professoras 8 e 6 foram, então, contatadas, mas ambas também se recusaram a participar da segunda etapa do estudo. A professora 8, sob o mesmo argumento das anteriores, e a professora 6 comunicou sua intenção de tirar licença-prêmio. Restou-nos, então, contar com as professoras do grupo intermediário para a segunda etapa da pesquisa. Entramos em contato com a professora 2, que logo nos acenou positivamente. Em seguida, por questão de logística, contatamos a professora 7, que, também, aceitou prontamente.

4.1.5.1 As professoras selecionadas para a segunda fase da pesquisa

Cientes de que a diferença entre as duas professoras selecionadas (P2 e P7) com relação à familiaridade com o tema da CF não foi marcante como pretendíamos, buscamos traçar o perfil de cada uma referente aos saberes revelados na entrevista de modo mais aprofundado. Consideramos, para tanto, cada um dos aspectos sobre a CF que nos propusemos a investigar.

4.1.5.1.1 Perfil da professora 2

A professora 2 é uma professora com larga experiência na educação, visto que atua como docente há 23 anos. Como alfabetizadora, também tem bastante experiência, tendo atuado no 1º ano do ensino fundamental em 20 desses 23 anos de profissão. Sua formação voltada para a educação também se destaca, já que, além de graduação em Educação Artística, tem dois cursos de especialização em educação, sendo um deles na área de alfabetização e o outro na de tecnologias. Apesar dessa credencial como alfabetizadora, vimos que esta docente apresentou dificuldades ao expressar seus conhecimentos acerca da CF.

No que se refere ao conceito de CF, mostrou-se confusa, ao tentar explicitar sua definição, deixando de mencionar o aspecto sonoro das palavras, que é essencial na formulação de tal conceito. Essa confusão ficou visível também quando a professora classificou como atividade de análise fonológica o jogo de “bingo de letras”, que não mobiliza os segmentos sonoros das palavras e, sim, apenas o nome das letras. Por outro lado, mais adiante na entrevista, classificou, corretamente, uma outra atividade que mobilizava o conhecimento dos alunos sobre rimas.

Quando perguntada sobre a importância das atividades de análise fonológica para a alfabetização, ela respondeu de forma genérica, dizendo que são “fundamentais”, não conseguindo, portanto, explicar, claramente, como o trabalho com segmentos sonoros das palavras pode ajudar os alfabetizados a avançarem.

Sobre o início do desenvolvimento das habilidades de CF, na escola, ela considera que já pode iniciar-se na educação infantil, porém, mais uma vez, não consegue formular uma justificativa pertinente para seu posicionamento.

Ao responder sobre atividades de análise fonológica, conseguiu dar as respostas mais pertinentes. Quando solicitada que listasse as atividades de análise fonológica que propõe a seus alunos, a professora 2 fez menção a uma atividade em que, de fato, a reflexão fonológica é necessária. Ela mencionou a substituição de fonemas para formar novas palavras. Também, quando solicitada que analisasse a adequação de duas atividades às hipóteses de escrita apontadas pela psicogênese da língua escrita, esta professora conseguiu perceber, adequadamente, que uma atividade de consciência fonêmica não é adequada para crianças pré-silábicas e que outra de contagem de sílabas orais das palavras é adequada para alunos silábicos, inclusive enfatizando a relevância de tal atividade para o avanço desses alunos no processo de alfabetização. Porém, produziu uma justificativa confusa na análise da última atividade.

Observam-se, portanto, oscilações com relação aos conhecimentos revelados na entrevista pela professora 2. Observa-se ainda que, embora não formule conceitos ou justificativas claras, mostra-se mais segura ao propor atividades de análise fonológica.

4.1.5.1.2 Perfil da professora 7

A professora 7, assim como a professora 2, também tem vasta experiência na educação (17 anos). Como alfabetizadora, porém, tem bem menos experiência (07 anos) em comparação à professora 2, que, como dissemos acima, tem 20 anos de trabalho com turmas do 1º ano do ensino fundamental. A docente possui outras credenciais importantes para uma professora alfabetizadora: graduação em pedagogia e curso de especialização na área de educação infantil. Contudo, também apresentou dificuldades para expressar seus conhecimentos sobre a CF.

Com relação ao conceito de CF, a professora 7 se sai melhor que a professora 2, pois, ainda que tenha dado uma resposta genérica para tal conceito, consegue classificar corretamente as duas atividades apresentadas para análise, afirmando que o “bingo de letras” não seria uma atividade de análise fonológica, enquanto a atividade de produção de rimas seria.

No que diz respeito à relação entre CF e alfabetização e ao momento em que se pode iniciar o desenvolvimento das habilidades de CF na escola, apresentou as mesmas dificuldades da professora 2. Nesse sentido, também não conseguiu explicitar as contribuições das atividades de análise fonológica para o processo de alfabetização nem explicar por que a reflexão fonológica pode ser iniciada já na educação infantil.

No que concerne às atividades de análise fonológica, quando solicitada a listar as que costuma propor a seus alunos, a professora 7 mencionou, apropriadamente, a contagem de sílabas e a identificação do som das letras, enfatizando a busca da relação grafema-fonema. Assim como a professora 2, também demonstrou ser capaz de analisar a adequação de atividades de análise fonológica à hipótese de escrita das crianças, uma vez que identificou a inadequação de uma atividade de consciência fonêmica para alunos pré-silábicos e a adequação de uma atividade de contagem de sílabas sonoras para alunos silábicos. Porém, ao justificar a adequação/inadequação das atividades às hipóteses de escrita, apresentou explicações vagas/genéricas e/ou inconsistentes.

Conclui-se, portanto, que, a professora 7 não apresenta um perfil de conhecimento muito distinto do revelado pela professora 2. Se por um lado a professora 7 parece ter o

conceito de CF mais claro no início da entrevista (ver o quadro 07), a professora 2, por outro lado, mostra um desempenho um pouco melhor na análise das atividades 3 e 4, ao fundamentar suas respostas. De modo geral, pode afirmar-se que as duas docentes têm dificuldade de justificar suas respostas sobre o tema.

No próximo item, trazemos a análise do que observamos nas aulas que acompanhamos de cada uma dessas duas professoras, buscando estabelecer relações entre as reflexões fonológicas realizadas durante as aulas e o que as professoras demonstraram saber sobre o assunto nas entrevistas.

4.2 O FAZER DAS PROFESSORAS PARA O DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES FONOLÓGICAS

Antes de tratarmos sobre o trabalho pedagógico de reflexão fonológica realizado pelas professoras nas suas salas de aula, consideramos que é preciso contextualizar tal trabalho, visto que há diversos fatores que influenciam a dinâmica da atividade docente (CHARTIER, 2007). Nesse sentido, abordaremos algumas características dos espaços da escola e da sala de aula, bem como as relações interpessoais – professora-alunos e alunos-alunos – que permearam as práticas observadas.

4.2.1 Contextualizando as práticas das professoras

4.2.1.1 As escolas

Como já adiantamos, as escolas em que as professoras 2 e 7 atuam são escolas públicas da rede municipal de ensino de Recife.

A escola da professora 2 funciona em três turnos, atendendo alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, pela manhã e à tarde, e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), à noite. Tem oito salas de aula, numa área construída que abrange quase todo o terreno, restando pouco espaço para atividades extraclasse. A escola também conta com outros espaços inerentes a uma instituição escolar: diretoria, secretaria, banheiros para alunos (masculino e feminino) e para professores, cozinha e pequeno espaço para merenda, biblioteca e uma pequena área coberta para recepção dos alunos. Como pontos positivos da escola, destacamos sua boa localização – na avenida principal do bairro – e seu bom aspecto – limpa e organizada. Como aspectos negativos, apontamos sua arquitetura “opressora” – todos

os espaços muito próximos, sem uma distância adequada entre eles – e a inexistência de sala dos professores e de uma área para o recreio das crianças.

A escola da professora 7 também funciona nos três turnos, atendendo alunos do Ensino Fundamental I, pela manhã e à tarde, e da Educação de Jovens e Adultos, à noite. Tem onze salas de aula, entre outros espaços próprios de uma escola, tais como sala dos professores, sala da direção, secretaria, cozinha, área para os alunos merendarem, banheiros para os alunos (masculino e feminino) e para professores, e uma razoável área coberta para recepção dos alunos. A área construída da escola também toma quase todo o terreno, restando um pequeno espaço, que serve de estacionamento para os carros dos funcionários da escola. Positivamente, chamou-nos a atenção sua boa localização – também na avenida principal do bairro – e seu bom aspecto, já que estava sempre limpa e organizada. Negativamente, a inexistência de uma biblioteca e, mais uma vez, a ausência de uma área para o recreio dos alunos.

4.2.1.2 As salas de aula

4.2.1.2.1 Características do espaço físico

A sala de aula da professora 2 era ampla, onde, seguramente, a medida de um metro quadrado por aluno era respeitada. As mesas eram individuais, mas, além de não serem do tamanho adequado para as crianças, eram de uma madeira pesada, o que dificultava o deslocamento. A professora, então, organizava as mesas em dupla, realizando grande parte das atividades nessa forma de organização, exceto nos momentos em que trabalhou com jogos de alfabetização, quando organizou os alunos em grupos de quatro. Tratava-se de uma sala bem iluminada, mas com problemas de ventilação. Embora houvesse combogós que tomavam metade da parede do fundo da sala e dois ventiladores de parede, isso não era suficiente para tornar a temperatura do ambiente agradável, de forma que era sempre um calor, no mínimo, incômodo. Na sala havia ainda, além da mesa e cadeira do professor e de um quadro branco, um armário embutido, com duas portas, onde a professora guardava seu material de trabalho e dos alunos; e uma estante de ferro, onde havia livros didáticos para uso dos alunos. Já se percebe que, em termos de um ambiente alfabetizador, a sala deixava muito a desejar. Não havia um cantinho de leitura nem material escrito colado nas paredes, tais como: textos lidos e/ou produzidos, calendário, lista com os nomes dos alunos, cartazes com trabalhos realizados pela turma, entre outros. A exceção era o alfabeto ilustrado, em letra bastão e letra cursiva, os

números de zero a nove e alguns poucos cartazes produzidos por alunos de outros turnos (manhã e/ou noite). Na sala, estudavam 25 crianças, sendo 09 meninos e 16 meninas. A frequência média foi de, aproximadamente, 16 alunos nos dias observados.

Diferentemente da sala da professora 2, a sala da professora 7 era excessivamente pequena, não havendo espaço adequado para diversificar a organização das mesas e cadeiras, apesar de a professora ter tentado algumas alternativas diferentes nos dias de aula observados. A organização predominante observada foram duas fileiras com mesas em duplas e outra fileira com mesas individuais. As mesas e cadeiras dos alunos eram iguais às dos alunos da escola da professora 2, logo, também inadequadas. Também era uma sala iluminada, mas muito quente. Os dois ventiladores e os combogós na parede do fundo da sala não eram suficientes para proporcionar uma ventilação agradável. Na sala havia ainda um quadro branco e um armário de aço em péssimo estado, no qual a professora sequer tinha coragem de deixar seu material, que era guardado no armário de uma outra sala. Quanto a um ambiente alfabetizador, também não era dos mais adequados. Não havia desenhos nas paredes nem qualquer elemento que lembrasse o mundo infantil. Havia apenas três versões do alfabeto: uma em letra bastão, acima do quadro; outra em letra bastão e cursiva ilustrada, ao lado do quadro; e outra ainda, também em letra bastão e cursiva, na parede lateral. Havia ainda um cartaz com números de 0 a 9 e um calendário, que não foi utilizado nos dias das aulas que observamos. Também não havia um cantinho de leitura. Enfim, não era um ambiente alegre e atrativo. Na sala estudavam 19 alunos, sendo 14 meninos e 5 meninas. A frequência média nos dias observados foi de cerca de 12 alunos.

Seria inadmissível pensar em escolas como ambientes desconfortáveis, feios, sem espaço para recreio e sem mobiliário adequado para crianças e professores, tal como descrevemos acima. Entretanto, essa foi a realidade encontrada que, evidentemente, está muito longe das condições que julgamos apropriadas para professores e alunos.

4.2.1.2.2 O cotidiano nas turmas de alfabetização observadas

4.2.1.2.2.1 A rotina na sala da professora 2

Na maior parte dos dias observados, a professora chegou à sala de aula junto com os alunos, trazendo-os em fila, vindos da área coberta onde ocorriam os momentos de recepção coletiva aos alunos da escola por um funcionário (diretor, coordenador ou assistente de direção). Geralmente, a primeira ação da professora era cumprimentar os alunos – um por um

– com um abraço e um beijo, indo de banca em banca. Após esse “ritual”, seguiam-se as ações pedagógicas propriamente ditas, conforme quadro que segue:

Quadro 08 - Rotina da professora 2

Dias	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°	10°	Total
Atividades											
Escrita da data no quadro	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10
Visto na tarefa de casa ou de classe do dia anterior		X	X	X			X	X	X		06
Tarefa de casa	X		X		X			X			04
Roda de leitura	X		X	X			X	X	X		06
Atividades de compreensão de texto		X					X	X	X		04
Atividades de produção de texto		X		X					X		03
Atividades relacionadas à reflexão sobre o SEA, oralmente, a partir de texto lido	X		X		X		X			X	05
Atividades relacionadas à reflexão sobre o SEA, em ficha xerocada	X			X		X		X	X	X	06
Atividades relacionadas à reflexão sobre o SEA, no quadro			X		X	X	X		X		05
Atividades relacionadas à reflexão sobre o SEA, no livro didático							X	X	X		03
Atividades relacionadas à reflexão sobre o SEA, através de jogos/brincadeiras		X	X						X		03
Ida à Biblioteca		X				X				X	03
Lanche no refeitório	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10
Recreio na sala de aula	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10
Desenho e pinturas				X							01
Atividades em outras áreas	X		X	X							03

Como poderíamos esperar, vemos, no quadro 08, que a professora 2 dedica a maior parte do tempo pedagógico ao trabalho de alfabetização dos alunos. Em apenas três dos 10 dias de observação foram propostas atividades voltadas para outras áreas do conhecimento.

No quadro 08 também se observam momentos voltados para o letramento das crianças, através da roda de leitura, que foi realizada em seis dos 10 dias observados; e de atividades de compreensão e produção de textos.

Dois aspectos também nos chamaram a atenção durante o período de observação: o fato de o recreio ocorrer na sala de aula e a quase inexistência de atividades lúdicas. Sobre o primeiro, destacamos que era uma extensão do momento do lanche coletivo. A professora levava as crianças para o espaço reservado para a merenda escolar e, à medida que iam terminando de comer, voltavam para a classe e, basicamente, brincavam de correr um atrás do outro. Durante esse tempo, a professora ficava acompanhando os retardatários da merenda escolar ou aproveitava para resolver questões pessoais e/ou profissionais. O “recreio” durava em média 15 minutos.

A quase inexistência de atividades lúdicas e a ausência de um recreio apropriado reforçam o quanto ainda estamos distantes de um atendimento educativo que considere as necessidades das crianças. Os poucos momentos “lúdicos” estavam atrelados aos conteúdos que eram trabalhados. Assim, verificam-se alguns momentos de jogos didáticos para reflexão sobre o SEA e um momento de desenho e pintura, fruto de uma atividade proposta no livro didático de matemática.

Quanto à tarefa de casa, pelo que pudemos observar, esta era sempre uma extensão de uma atividade de classe que, por falta de tempo, ficava para terminar em casa. Nos momentos de “visto da tarefa”, os alunos levavam seus cadernos até a professora, em fila, e ela fazia comentários pertinentes.

4.2.1.2.2.2 A rotina na sala da professora 7

Na maior parte dos dias observados, esta professora também chegava à sala junto com os alunos em fila, após a recepção coletiva na área coberta da escola, conduzida, em geral pela assistente de direção. Sua primeira ação era deixar os alunos “brincando um tempinho”, enquanto buscava (em outra sala) e organizava seu material de aula. Em seguida, dava início às ações pedagógicas, conforme quadro a seguir:

Quadro 09 - Rotina da professora 7

Dias	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°	10°	Total
Atividades											
Oração (cantada)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10
Contagem dos alunos	X		X	X							03
Roda de leitura	X										01
Atividades de leitura e compreensão de texto trazido pela professora (oralmente)						X		X		X	03
Revisão do alfabeto	X			X			X	X			04
Atividades relacionadas à reflexão sobre o SEA, oralmente, a partir de texto lido	X					X					02
Atividades relacionadas à reflexão sobre o SEA, em ficha xerocada	X	X		X	X		X	X	X		07
Atividades relacionadas à reflexão sobre o SEA, através de jogos/brincadeiras/alfabeto móvel			X			X			X	X	04
Atividades relacionadas à reflexão sobre o SEA, a partir de uma parlenda em cartaz			X								01
Escrita de palavras no quadro (coletivamente)							X			X	02
Lanche no refeitório	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10
Recreio na sala de aula	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10
Brincadeiras, jogos, massa de modelar	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10
Desenho e pinturas	X	X		X		X	X	X		X	07
Atividades em outras áreas					X			X			02
Tarefa de casa				X	X			X			03

Como é possível ver no quadro 09, a rotina nessa sala era bem diferente da sala anterior. Há, nitidamente, um menor foco nas atividades voltadas para a apropriação do SEA e bem mais atividades (supostamente) lúdicas. Assim, diariamente, os alunos recebiam massa de modelar e jogos, bem como eram frequentes as atividades de desenho e pintura. Tais atividades, porém, eram, geralmente, propostas no início do dia, para manter os alunos

ocupados enquanto a professora organizava o material de aula; no final do dia, para também ficarem ocupados, aguardando o sinal para irem pra casa; e a qualquer momento, durante a aula, para resolver conflitos ou atrair a atenção dos alunos. Dessa forma, não havia grande envolvimento da professora, de modo que a principal finalidade dessas propostas parecia ser manter os alunos “quietinhos”. Entretanto, por serem repetitivas e sem grande significado para as crianças, acabavam por não atrair sua atenção por muito tempo.

Destacamos, também, os poucos momentos voltados para o letramento dos alunos – presenciamos apenas uma roda de leitura, três situações de compreensão de texto e nenhuma proposta de produção textual.

As tarefas de casa (sempre em fichas xerocadas) não eram articuladas com o trabalho proposto no dia e não foram retomadas nos dias de observação subsequentes.

O momento do “recreio”, assim como na turma da professora 2, era uma extensão do lanche coletivo e ocorria na sala de aula. A diferença é que durava mais tempo – em média 30 minutos – e os conflitos entre as crianças eram frequentes.

4.2.1.3 As relações interpessoais

Sabe-se que as relações interpessoais são um dos fatores que influenciam (positiva ou negativamente) o desenvolvimento de qualquer atividade coletiva. Num espaço como a sala de aula, onde o desejo de aprender precisa ir ao encontro do desejo de ensinar e vice-versa, tais relações são decisivas. Nesse sentido, apontamos a seguir o que pudemos perceber a esse respeito nas duas salas observadas.

Ficou clara a boa relação que ambas as professoras mantinham com seus alunos. Além do respeito (necessário) aos alunos, as duas docentes demonstraram ter um carinho muito especial por eles. Por outro lado, cada uma tinha sua forma de lidar com as características da turma.

4.2.1.3.1 As relações interpessoais na sala de aula da professora 2

O grupo de alunos da professora 2 nos pareceu bem tranquilo, o que não significa passivo nem isento de conflitos. A impressão que tivemos é que parecia haver um forte contrato didático/de trabalho estabelecido desde o início do ano entre a professora e os alunos, visto que eles pareciam ter consciência de seus direitos e deveres.

O respeito recíproco era a base da relação entre a professora e os alunos, de forma que ela conseguia realizar, sem maiores problemas, tudo o que propunha. Esse respeito da professora pelos alunos era acompanhado de um cuidado especial com a aprendizagem de cada um. Em dois momentos, presenciamos sua emoção diante do avanço na aprendizagem de dois alunos. Em um desses momentos, ela chorou ao analisar uma prova institucional, que acabara de aplicar, e perceber o significativo progresso de uma aluna. A turma perguntou por que ela chorava e ela explicou o motivo. Também chamava atenção a forma carinhosa com que ela cumprimentava os alunos no início da aula (sempre com abraços e beijos, como já adiantamos) e se interessava pelos problemas pessoais das crianças.

Durante o período de observação foram registrados poucos conflitos entre os alunos. Como se respeitavam – o que não quer dizer que conflitos inexistissem – trabalhavam coletivamente com tranquilidade e era comum ajudarem uns aos outros na realização das atividades. Em alguns momentos, em que a professora julgava que as crianças não se empenhavam nos estudos como deveriam, falava energicamente, chegando a alterar a voz. Entretanto, havia uma atmosfera de respeito e interesse pela aprendizagem dos alunos e, de modo geral, as atividades na sala da professora 2 se desenvolviam de modo tranquilo.

4.2.1.3.2 As relações interpessoais na sala de aula da professora 7

A relação da professora 7 com seus alunos também pode ser considerada boa, apesar da sua visível dificuldade na condução do trabalho pedagógico. Na maior parte do tempo, as crianças não conseguiam se concentrar; conversavam e os conflitos eram frequentes. Assim, na tentativa de lidar com tal dificuldade, a professora constantemente alterava a voz na busca de ser ouvida.

A falta de condições mínimas necessárias para o bem estar e aprendizagem de crianças: espaço apertado, quente e carente de elementos que o tornassem alegre e atrativo; sem falar na falta de um recreio livre e em espaço adequado contribuíam grandemente para os problemas observados. Apesar disso, vale frisar que os alunos não eram desrespeitosos com a professora e sua relação com eles não era, de modo algum, agressiva. Porém, tudo na sala era motivo para brincadeiras e brigas.

Na verdade, os conflitos constantes entre os alunos nos levaram a concluir que não existia um sentimento de grupo, em que um está ali para ajudar o outro e crescerem juntos. Era uma relação de disputa, sendo comum a tentativa de um passar o outro para trás, gerando xingamentos e agressões físicas recíprocos. Isso, evidentemente, dificultava o trabalho

pedagógico, de maneira que quase todas as atividades propostas necessitavam de um grande esforço da professora para serem concretizadas.

4.2.2 Analisando as práticas das professoras quanto ao ensino de habilidades fonológicas

Após identificarmos o que as professoras alfabetizadoras mostraram saber a respeito da CF, buscamos estabelecer relações entre os saberes revelados e o trabalho desenvolvido com as habilidades fonológicas em sala de aula. Para tanto, quantificamos, inicialmente, os momentos em que esse trabalho foi realizado durante as dez jornadas de aula observadas e, em seguida, analisamos como era desenvolvido tal trabalho de reflexão fonológica.

4.2.2.1 A frequência do trabalho de reflexão fonológica realizado pelas professoras

O quadro 10, a seguir, mostra quantas vezes foram observados momentos envolvendo a reflexão fonológica na sala de cada professora durante os 10 dias de observação. Destacamos que estamos considerando “reflexão fonológica” os momentos em que essa reflexão também envolveu as relações entre fonemas e grafemas.

Quadro 10 - Frequência dos momentos de reflexão fonológica na turma de cada professora

Turmas	Turma da P2	Turma da P7
Dias observados		
1º dia	5	2
2º dia	3	1
3º dia	7	2
4º dia	4	1
5º dia	6	3
6º dia	-	2
7º dia	7	2
8º dia	4	1
9º dia	5	3
10º dia	5	3
TOTAL	46	20

Numa perspectiva quantitativa, chama à atenção a diferença entre os momentos em que as duas professoras realizaram reflexão fonológica com seus alunos durante o período observado. Como vemos, a professora 2 trabalhou de forma mais intensa as habilidades fonológicas, tendo realizado esse tipo de trabalho em praticamente todos os dias observados, num total de 46 momentos. Vale notar que essa ênfase é coerente com uma de suas falas na entrevista, quando afirma que “não saberia alfabetizar sem essas atividades de análise fonológica”.

A professora 7 também destacou ser “importantíssimo” o trabalho de reflexão fonológica para o processo de alfabetização, mas este foi registrado com bem menos intensidade (20 momentos), ainda que em todos os dias observados. Considerando que já era final de ano e a maioria da turma encontrava-se na hipótese silábica, entendemos que seria necessário um pouco mais de investimento em atividades dessa natureza.

Destacamos que alguns dos momentos de reflexão fonológica realizados por ambas as professoras – e contabilizados no quadro 10 – não foram exatamente planejados, isto é, elas aproveitavam uma determinada atividade ou situação para realizar a reflexão sobre os aspectos sonoros das palavras. Tais momentos de trabalho “ocasional” serão ilustrados mais adiante.

O quadro 11, a seguir, registra o número de vezes em que foram identificadas situações de reflexão fonológica de modo “previsto” (isto é, aparentemente, inserido no planejamento de atividades a serem realizadas no determinado dia) e “ocasional”, tal como definimos acima.

Quadro 11 - Frequência do trabalho previsto e ocasional com a consciência fonológica

	P2	P7
Momentos previstos de reflexão fonológica	37 / 80,4%	16 / 80%
Momentos ocasionais de reflexão fonológica	9 / 19,6%	4 / 20%

A partir desse quadro, constata-se a ocorrência de momentos de reflexão fonológica de forma ocasional na prática de ambas as docentes e, praticamente, na mesma proporção. A professora 2, por exemplo, numa aula de matemática, realizou análise fonológica de palavras apresentadas no livro didático, como se observa no extrato de aula que segue:

P: Vejam aí em cima, na parte de baixo [do livro], o que tá escrito?
A: Calendário.
P: Calendário. Contem quantas letras tem essa palavra calendário.
A: [Ca-len-dá-rio]...
P: Letras...
A: 10.
P: Quantas sílabas?
A: [Ca-len-dá-rio]; 4 sílabas.
P: [Ca-len-dá-rio]; 4 sílabas. Este é o calendário de 2013...
(22/10/2014)

Outro momento em que isso ocorreu foi quando, durante uma roda de leitura, a professora 2 refletiu com os alunos sobre as rimas presentes no texto. Vejamos o extrato de aula referente a esse momento:

P: Olha... Alessandro descobriu uma coisa sobre esse texto da história...
A1: Que rimou.
P: Que era rimado, muito bem! Então... Essa história é na forma de poeminha, todo rimado. Vamos descobrir as rimas de alguns pedacinhos dessa história... “Era um jardim tão bonito!/Onde o perfume e as cores/disputavam, lado a lado,/ o encantamento das flores.”; que palavra rima com cores?
A: Flores.
P: Flores. Cores – flores. “Somente a sua caixinha/De segredos adorava./Era tudo o que ela tinha/E só para si guardava.”; que palavra rima com adorava?
A: Guardava.
P: Guardava. Muito bem! Vou continuar... “Nem pra seu único amigo/Mostrava aquele tesouro:/O médico do jardim,/O sábio Doutor Besouro.”; que palavra rima com tesouro?
A: Besouro.
(...)
(20/10/2014)

A professora 7 também aproveitou uma aula de matemática para fazer análise fonológica de palavras. Para isso, usou a palavra TANGRAN, conforme se pode observar no extrato de aula:

Após os alunos montarem figuras com as peças do Tangran e colarem no caderno, a professora pediu para escreverem o nome TANGRAN:

P: Agora... Quem terminou vai escrever a palavra [TANGRAN]. Como é que se escreve?
A1: [TAN-GRAN].
A2: T-A, tia.
P: Como é o [TA], [TA]?
A: T-A, T-A...
A3: T de tatu.
P: T de tatu, é... T... (Escreve o T no quadro.) E o [AN], minha gente? Tem que ser esse AN

aqui, ó... TAN (Escreve o AN junto do T no quadro.). [GRAN], como é [GRAN]?
 A4: G, tia.
 P: G... (Registra o G no quadro.)
 A4: E R-A, tia.
 P: TANGRAN (Escreve o RAN depois do G, formando a palavra toda no quadro).
 (11/11/2014)

Em outra situação, a professora 7 refletiu fonologicamente sobre a palavra BANDEIRA, visto que era o dia da bandeira e iria abordar a temática. Vejamos o extrato de aula que ilustra o que estamos afirmando:

P: Como é que a gente escreve a palavra [BANDEIRA]?
 A: B-A, B-A, B-A...
 P: B-A. e pra ficar [BAN]?
 A1: A-O.
 P: Não. Assim, vai ficar [AO]. Como é que eu escrevo [BAN]?
 A2: B-L-O.
 P: Não. Eu vou usar essa letrinha aqui, ó... (Aponta o N no alfabeto colado na parede). Eu vou usar o N pra dar o som do [AN]. Se eu usar o O, vai ficar [ÃO]. E não é [ÃO]; é [AN]. BAN (Escreve BAN no quadro.). Já tem BAN, agora vocês vão achar o [DE]; como é o [DE]?
 A: E, E...
 A3: D-E.
 P: D-E. D-E – DE. D de Dani com a letrinha E, DE (Escreve o DE junto do BAN no quadro.). [BAN-DEI-RA]. E agora?
 A4: O A, tia.
 P: Escuta a palavra. [BAN-DEI-RA]
 A: A, A...
 P: Tem A...
 A: D-A.
 P: Vocês não estão me escutando. Eu falei assim, ó: [BAN-DEI-RA]. Não é [BANDE]. É [BAN-DEI-RA].
 A5: É o I, tia.
 P: O que é, Heitor?
 A5: I.
 P: É a letra I. [BANDEI](E registra BANDEI no quadro.).
 A: E o A, e o A...
 P: Se eu colocar só o A, não vai ficar [BANDEIRA].
 A: R-A, R-A...
 P: Muito bem. BANDEIRA (Escreve o RA no quadro, formando a palavra completa.).
 (19/11/2014)

Consideramos pertinente essa iniciativa de inserir a reflexão fonológica no percurso de outras atividades com objetivos mais amplos. Por outro lado, defendemos a necessidade de um ensino específico, sistemático e, portanto, intencional, dessas habilidades, algo predominante na prática das duas professoras, conforme nos indica o quadro 11. Vale

ressaltar, entretanto, que, em termos absolutos, a prática da professora 2 oferece um número bem maior de oportunidades nessa direção.

4.2.2.2 O trabalho de reflexão fonológica realizado pelas professoras

Nesta seção, discutiremos sobre o tipo e a diversidade do trabalho de reflexão fonológica que foi conduzido pelas professoras. O objetivo é analisar de modo mais aprofundado como as professoras conduziram o trabalho com as habilidades fonológicas e, a partir de então, explorar as relações entre as práticas observadas e os saberes revelados sobre a CF nas entrevistas.

4.2.2.2.1 O tipo de reflexão fonológica realizado pelas professoras

Para análise do tipo de reflexão fonológica realizado pelas professoras, levamos em consideração os níveis de CF, ou seja, verificamos se a reflexão fonológica foi realizada no nível da sílaba, das unidades intrassilábicas (aliterações e rimas) ou do fonema. Obtivemos os seguintes dados apresentados no quadro a seguir:

Quadro 12 - Frequência de momentos de reflexão fonológica em função da unidade sonora enfatizada

	Professora 2	Professora 7
NÍVEL DA SÍLABA	17 / 37%	04 / 20%
NÍVEL DA RIMA	14 / 30,4%	01 / 5%
NÍVEL DO FONEMA	08 / 17,4%	-
NÍVEIS DIVERSOS	07 / 15,2%	15 / 75%
TOTAL	46	20

Como vemos no quadro 12, foi preciso acrescentar a categoria “níveis diversos”, tendo em vista que houve momentos em que não foi possível especificar a unidade sonora da palavra que estava sendo enfatizada, já que a reflexão fonológica não se fixava em um único elemento. Isso ocorreu, por exemplo, quando a professora 2 utilizou jogos de análise fonológica, como se pode ver no extrato abaixo:

A professora dividiu os alunos do grupo A (7 naquele dia) em três duplas e distribuiu os jogos – um para cada dupla. Uma aluna com necessidades especiais ficou com sua acompanhante. A professora ficou em uma das duplas e os alunos das outras duplas vinham até ela tirar suas dúvidas sempre que necessitavam.

A1: Tia, vê se tá certo.

P: Isso aqui é cano... Cano tá dentro de galho? [Tu-cano] – [cano]... [tu-cano], [tu-cano]. Tem que falar as duas palavras pra ver se uma tá dentro da outra...

(...)

A2: Tia, tá certo?

P: Nããão... Alho não tem nada a ver com lampião...

A2: Soldado.

P: Alho não tem nada a ver com soldado...

A2: Alho – galho.

P: Alho – galho. Muito bem!

(...)

P: Gato. Ga... Ga... Leo, como é ga... ga...?

A3: C?

P: Aí fica CA. Ca-sa; a gente escreve casa todos os dias. A gente escreve “tarefa de CA-SA”, CA-SA. É GA... GA... Letra G... GA-TO. Agora: G-A – GA; T-O – TO, GATO.

A3: G-A – GA; T-O – TO, GATO.

(...)

P: P-A – PA, N-E – NE, L-A – LA, PANELA; J-A – JA, N-E – NE, L-A – LA, JANELA; C-A – CA, N-E – NE, L-A – LA, CANELA. Agora, se eu tirar a primeira letrinha de cada uma, ficam as três iguais: –ANELA, –ANELA, –ANELA. Se eu botar o P, fica PANELA; se eu botar o J, JANELA; se eu botar o C, CANELA. (A reflexão foi feita a partir das cartelas do jogo.)

(...)

(21/10/2014)

Observa-se no trecho da aula acima que ora o foco da reflexão está em segmentos sonoros que vão além da sílaba; ora no som da sílaba e ora no fonema inicial.

Tal variação no foco de reflexão fonológica também foi observada na prática da professora 07. Vejamos um exemplo:

Após retomar, oralmente, os animais presentes no texto lido:

P: Como é que a gente escreve a palavra GATO?

A: A, A... O, O...

P: (A professora escreve A e O) Henrique, eu posso escrever a palavra GATO só com essas letras?

A1: Não.

A2: Falta o H.

P: Qual é a letra pra fazer [GA]?

A3: É o G.

P: G. Qual é a letra G aqui? (Apontando para o alfabeto pregado na parede.) Tá perto de quê?

A4: Do H.

P: Caíque, o G vai ficar aqui no meio é? (Entre o A e O.)

A: Não. Antes do A.

P: (A professora escreve o G antes do A.) É [GA-TO]. Tá faltando o quê?

A: É o T, T...

P: GA-TO – GATO. Vou, agora, dar o alfabeto móvel e vocês vão procurar as letrinhas e escrever a palavra GATO.

(...)

(04/11/2014)

Observa-se no exemplo dado que o foco da análise fonológica depende das necessidades/dificuldades dos alfabetizandos diante da palavra a ser escrita. Assim, cabe à professora perceber como melhor questionar os alunos em direção à escrita ou leitura que está realizando.

O quadro 12 mostra padrões bem distintos com relação ao tipo de trabalho pedagógico com as habilidades fonológicas desenvolvido por ambas as professoras. No caso da professora 2, vemos, em sua prática, o predomínio da AF no nível da sílaba (com 17 ocorrências), sendo também bastante frequentes reflexões no nível da rima (com 14 ocorrências). O primeiro ponto ressaltado parece revelar que ela entende que o trabalho de AF no nível da sílaba é muito produtivo para o avanço das crianças que estão no processo inicial de alfabetização, tal como defendem Freitas (2004) e Morais (2012).

Essa preferência fica evidente quando a professora 2 realiza a reflexão no nível da sílaba mesmo em momentos em que o foco da atividade parecia ser a rima. Segue um exemplo em que isso foi observado:

Tratava-se de uma atividade numa ficha (anexo I) com o seguinte comando: “Circule a parte que é igual em cada grupo [leia-se pares] de palavras”. A professora começou pelo primeiro par (estranho/banho). Todas as palavras eram de um poema rimado intitulado “Poema do nada”, lido por ela para os alunos, antes de entregar a atividade. Destacamos que a professora escrevia os pares de palavras no quadro da mesma forma que estava na ficha (uma abaixo da outra, sem separá-las em sílabas) para proceder à reflexão sobre eles.

P: Atenção, grupo A... olhando pra cá. E-S – ES, T-R-A – TRA, N-H-O – NHO, ESTRANHO. B-A – BA, N-H-O – NHO, BANHO. (Apontava para as sílabas à medida em lia.) Eu quero que vocês me digam qual é a sílaba igual nessas duas palavras.

A1: H-O.

P: A sílaba. Não são as letras não. A sílaba. O pedaço igual. Qual é o pedaço da palavra que é igual?

A: H-O.

P: Só o H e o O? H-O é uma sílaba?

A: Não.

P: *ES-TRA-NHO. BA-NHO. Qual é a sílaba igual?*

A2: A

P: *Tem nenhuma sílaba A aí não. A sílaba ES é igual?*

A: Não.

P: *A sílaba BA é igual?*

A: Não.

P: *A sílaba NHO é igual?*

A: Sim.

P: *NHO e NHO. As duas sílabas iguais NHO. Então circula NHO e NHO.*

(...)

Antes de dar continuidade à análise dos outros pares de palavras, a professora dirigiu-se até nós e fez o seguinte comentário: “Isso é uma atividade que tá pedindo para circular a parte que é igual, mas eu tô usando a sílaba só, porque eles estão precisando identificar sílaba”.

(06/11/2014)

Assim como em outros momentos de análises fonológicas realizados, duas questões chamam a atenção na prática da professora 2: o uso da escrita como apoio para as análises, bem como o uso de pares de palavras. O uso de pares de palavras pela referida docente durante a análise das partes sonoras das palavras vem confirmar o que ela anunciara na entrevista, quando disse: “eu trabalho sempre com pares de palavras, que é justamente pra eles [os alunos] poderem fazer essa análise, essa reflexão fonológica”. De fato, o uso de pares de palavras escritos como apoio para realizar reflexão fonológica esteve muito presente em sua prática, como pode ser observado no trecho da aula acima, ilustrando a ideia de esquemas profissionais (GOIGOUX; VERGNAUD, 2005). Vale observar ainda que, apesar de essa atividade apelar para a percepção visual das crianças, a professora 2 consegue direcionar o trabalho para a reflexão sobre os sons.

Diferentemente da professora 2, a professora 7 enfatizou muito pouco sílabas e rimas durante os dias de aula observados. No que se refere à reflexão fonológica no nível da sílaba, destacamos dois aspectos. Primeiro, o fato de que, em três dos quatro momentos em que a sílaba foi enfatizada, tal reflexão originou-se de um mesmo tipo de atividade cujo foco eram as letras, especialmente as vogais. Tais atividades solicitavam completar as palavras com as letras (vogais) que estavam faltando e contar as letras e sílabas de tais palavras (ver um exemplo no anexo 2). A contagem de sílaba parecia ter um caráter apenas complementar. De fato, esta professora demonstrou bastante preocupação com a aprendizagem das letras pelas crianças, confirmando o que afirmou durante a entrevista, quando apontou a escrita do alfabeto como um de seus objetivos de aprendizagem para a turma até o final do ano. Apesar

disso, pudemos constatar que a maioria dos alunos, em novembro (durante as observações), ainda não havia aprendido todas as letras do alfabeto. Um segundo aspecto a ser destacado é o pequeno número de atividades de análise fonológica com foco na sílaba. Como já dissemos, a maior parte da turma estava na hipótese silábica de escrita, embora já fosse, praticamente, final de ano. Assim, o investimento empenhado nos pareceu insuficiente.

A realização de apenas um momento de reflexão sobre a rima, na prática da professora 07, durante os 10 dias de observação, também chama a atenção, uma vez que essa unidade sonora é considerada muito produtiva para alfabetizandos iniciantes (FREITAS, 2004; MORAIS, 2012). Destacamos, também, que o uso da escrita como apoio nas reflexões fonológicas foi um recurso utilizado com menos frequência na prática da professora 7 em relação à professora 2.

O quadro 12 nos sugere ainda que ambas as professoras parecem perceber, acertadamente, que atividades no nível do fonema são muito complexas e, portanto, pouco necessárias para o avanço das crianças em fase inicial do processo de alfabetização, tendo em vista a pouca ou nenhuma ênfase dada a essa unidade sonora da palavra nas reflexões realizadas. Tal opção evidenciada nas práticas observadas mostra-se coerente com as respostas dadas na entrevista, uma vez que as atividades de reflexão fonológica voltadas para a sílaba e para a rima foram mais citadas por ambas as professoras do que aquelas dirigidas para o nível do fonema.

Finalmente, o quadro 12 aponta uma diferença importante entre a prática das duas professoras no que diz respeito ao ensino das habilidades fonológicas. Como vemos, nas aulas da professora 2, há uma maior concentração de atividades de reflexão fonológica com um determinado foco (sílabas, rima e fonema, totalizando 39 ocorrências contra 05 ocorrências na sala da professora 7). No caso da professora 7, vemos, ao contrário, uma maior concentração de atividades em que não é possível apontar a unidade sonora que está sendo enfatizada (15 ocorrências desse tipo contra 07 ocorrências na sala da professora 2). Isso parece indicar uma prática mais sistemática no ensino das habilidades fonológicas por parte da professora 2. Ou seja, essa professora parece estar mais consciente das dificuldades de seus alunos no processo de alfabetização, planejando ações interventivas específicas para impulsionar o avanço do seu grupo nesse processo.

4.2.2.2 Diversidade das operações cognitivas no trabalho de reflexão fonológica realizado pelas professoras

No que se refere à diversidade do trabalho com as habilidades fonológicas, consideramos no quadro 13, a seguir, as operações cognitivas mobilizadas nos diferentes segmentos sonoros enfocados durante os momentos de AF observados ao longo da pesquisa. Para isso, tomamos por base operações mencionadas por Freitas (2004), Aragão e Morais (2013), Morais (2012).

Ainda sobre as informações do quadro 13, abaixo, destacamos, inicialmente, que foram considerados apenas os momentos de reflexão fonológica em que foi possível identificar a unidade sonora foco da reflexão, tal como indicado no quadro 12, apresentado no item anterior. Nesse sentido, consideramos o total de 39 momentos da professora 2 e apenas cinco da professora 7.

Quadro 13 - Tipos e frequência das operações cognitivas por segmento sonoro enfatizado por cada professora

Operação cognitiva	Professora 2	Professora 7
NO NÍVEL DA SÍLABA		
Síntese	2	-
Segmentação	5	04
Identificação	2	-
Exclusão	3	-
Transposição	5	-
NO NÍVEL DA RIMA		
Identificação	11	01
Produção	3	-
NO NÍVEL DO FONEMA		
Inclusão	1	-
Exclusão	2	-
Substituição	6	-

O quadro 13 nos indica que a professora 2, além de contemplar os três níveis de CF em seu trabalho, ela o faz abrangendo diversas operações cognitivas. No nível da sílaba, observa-se uma boa diversificação entre as operações requeridas nas abordagens fonológicas realizadas, com uma sutil prevalência da segmentação e da transposição. Seguem dois momentos em que essas duas operações foram enfatizadas:

SEGMENTAÇÃO – A professora entregou parte de uma folha quadriculada para cada aluno e pediu para que numerassem a primeira coluna, de um até cinco, pulando um quadrinho. E continuou:

P: Vejam só... Eu vou dizer uma palavra e vocês vão me dizer o contrário dessa palavra. Vejam só... São as palavrinhas do poema. A primeira palavrinha é ENROLA. Qual é o contrário de ENROLA?

A1: DESENROLA.

P: DESENROLA. ENROLA-DESENROLA. Agora, me digam: quantas sílabas tem DESENROLA?

A: [DE-SEN-RO-LA]. Quatro.

P: Vamos contar juntos. [DE-SEN-RO-LA]. Quatro sílabas. Agora, vocês vão pintar, no número 1, quatro quadrinhos. Um do ladinho do outro, certo? Um... Dois... Três... Quatro. Pintamos quatro quadrinhos porque DESENROLA tem quatro sílabas: [DE-SEN-RO-LA]. (Deu um tempo para os alunos pintarem em suas fichas.) Pronto? Todos pintaram? Agora, a segunda palavra lá do número 2 é EMBOLA.

A2: DESEMBOLA.

P: DESEMBOLA. Muito bem! Agora, quantas sílabas tem DESEMBOLA?

A: Quatro.

P: Vamos contar juntos? [DE-SEM-BO-LA]. Quatro sílabas. Então, lá no número 2, vamos pintar quatro quadrinhos. (dá uma pausa) Pronto? Agora a terceira palavra é GOSTA.

A: DESGOSTA. (alguns alunos disseram NÃO GOSTA e a professora explicou que era uma palavra só)

P: DESGOSTA. Quantas sílabas tem DESGOSTA?

A: Duas. Quatro.

P: [DES-GOS-TA]. Três sílabas. Lá no número três, vamos pintar três quadrinhos.

(...)

(20/10/14)

TRANSPOSIÇÃO – A professora passou uma atividade no quadro com o seguinte comando: “Troque as sílabas e forme novas palavras.”. Deu um tempo para os alunos fazerem. Depois, conferiu, coletivamente:

P: P-A – PA, T-A – TA, PATA. (Os alunos pronunciavam junto com a professora.) Vamos trocar as sílabas de lugar? O TA que tava no final vem pro início e o PA que tava no início vai pro final.

A1: TAPA.

P: T-A – TA, P-A – PA, TAPA.

T-O – TO, P-A – PA, TOPA. O PA que tá no final vem pro início e o TO que tá no início vai pro final.

A: *PATO*. (A professora pronunciou o *O* com som aberto.)

P: *P-A – PA, T-O – TO, PATO*.

L-O – LO, B-O – BO, LOBO. O *BO* era no final vem pro início; o *LO* era no início vem pro final: *B-O – BO, L-O – LO, BOLO*.

A: *BOLO*.

P: *C-A – CA, P-A – PA, CAPA*. O *PA* do final vem pro início e o *CA* que era no início vem pro final. *P-A – PA, C-A – CA, PACA*.

(...) (22/10/2015)

No nível da rima, houve uma predominância da operação de identificação sobre a produção, estando a primeira presente em 11 dos 14 momentos em que essa unidade sonora da palavra foi foco de reflexão. A despeito dessa predominância, vale ressaltar a realização das duas operações, garantindo, assim, certa variabilidade das reflexões propostas nesse nível, conforme se pode observar nos seguintes extratos de aula:

IDENTIFICAÇÃO – A professora leu um poema sobre o camaleão e relacionou-o com outro texto lido sobre animais. Em seguida, trabalhou, oralmente, identificação de rimas com os alunos:

P: *Agora, eu quero que vocês me digam que palavras rimam com CAMALEÃO*.

A1: *SABICHÃO*.

P: *SABICHÃO. SABICHÃO-CAMALEÃO*. As duas palavras terminam com...

A: *ÃO*.

P: *Com ão. Agora, que palavra rima com CAMISINHA?* (A professora leu de novo o poema para que os alunos percebessem a resposta.)

A: *AMARELINHA*.

P: *CAMISINHA-AMARELINHA*. As duas palavras terminam com *NHA*. *CAMISINHA-AMARELINHA*. (Mais uma vez, destacou só a extensão da sílaba.) Agora, outra palavra que rima com *CAMALEÃO*.

A2: *MONTÃO*.

P: *MONTÃO. CAMALEÃO-MONTÃO*. Tem outra palavra que rima com *CAMISINHA*. (Leu de novo o poema.)

A: *PINTADINHA*.

P: *PINTADINHA. AMARELINHA-PINTADINHA* (De novo, destacou só a extensão da sílaba.).

(...)

(27/10/2014)

PRODUÇÃO – A professora escreve no quadro uma atividade com o seguinte comando: “Escreva palavras que rimem com *BOCÃO*.”. Ela também escreveu os números de 1 a 8, para que os alunos escreverem 8 palavras. Deu um tempo para eles responderem no caderno e depois foi ao quadro para responder a tarefa coletivamente:

P: *Quem me diz uma palavra que rime com BOCÃO?*

A1: *CÃO*. (A professora logo escreve no quadro, como faria com as demais palavras desta

atividade)

P: Agora, olhem aqui pra BOCÃO. E olhem pra CÃO. Vejam: CÃO tá dentro da palavra BOCÃO. Se eu tirar BO fica CÃO, não é isso? Outra palavra que rima.

A: CHÃO.

P: CHÃO. Com que letra começa CHÃO?

A: C.

P: Depois do C...

A: H e ÃO.

P: Outra palavra.

A: PÃO.

P: PÃO. Ô palavra pequenina, hein? Quê mais?

A2: CANHÃO.

P: CANHÃO. Outra.

A: PORTÃO.

P: PORTÃO.

(...)

(05/11/2014)

Por fim, embora as operações com fonemas sejam consideradas mais complexas, especialmente para alfabetizando em estágio inicial, a professora 2 concretizou variações pertinentes com essa unidade sonora. Destaca-se o fato de ela ter-se apoiado na forma escrita das palavras para realizar as reflexões no nível do fonema, o que é recomendado, sobretudo, para análises nesse nível, numa tentativa de tornar mais palpáveis unidades tão abstratas (MORAIS, 2012). Observem-se os extratos a seguir:

INCLUSÃO/EXCLUSÃO – A professora entregou uma ficha em que havia uma atividade com o seguinte comando: “Acrescente ou retire letras para transformar as palavras nos nomes das figuras.” (anexo III) Logo em seguida, respondeu a atividade coletivamente:

P: Qual é a primeira figura que tem aí?

A: Ponte.

P: Uma ponte. Olhem pra cá: P-O – PO, T-E – TE, POTE. Aqui está escrito POTE, não é isso? O que eu tenho que fazer nessa palavra para ter PONTE? Tem que acrescentar letra ou tem que tirar letra?

A: Colocar letra.

P: Quem é que sabe que letra tem que colocar? Vejam: [PO-TE], [PON-TE], [PON-TE], [PON-TE]. Tenho que tirar uma letrinha ou colocar uma letrinha? [PO]... Eu preciso escrever [PON]... Escutem bem. Vou falar de novo: aqui eu tenho PO e preciso escrever [PON]. Vejam como eu tô falando. Escutem: [PON]-[TE]... E aí? Tem que tirar ou colocar letra?

A: Tirar. Colocar.

P: Tenho que colocar uma letrinha para ficar [PONTE]. Vejam: assim é PO e eu tenho que escrever [PON]. Então, eu vou colocar essa letra aqui, ó: letra N. Aí fica PON. PONTE. [PON]-[TE].

A: PONTE.

P: Agora, olhem pra cá. Se eu tirar essa letra N, que palavra fica?

A: *POTE.*

P: *POTE. Muito bem! Se eu colocar a letra N, fica...*

A: *PONTE.*

P: *PONTE. Vocês conseguem ouvir o som da letra N? [PON]-[TE], [PON]-[TE]. Conseguem ouvir? Percebem a diferença? [PO] e [PON]?*

A: *Sim.*

P: *Qual é o desenho agora?*

A: *Pena.*

P: *Uma pena. Vamos ver que palavra tá aqui? P-E – PE, com R – PER, N-A – NA, PERNA. O que eu faço com essa palavra pra ficar PENA? Eu tenho que tirar ou colocar letra?*

A1: *Tirar.*

P: *Tirar o que Paula?*

A1: *O P.*

P: *Se eu tirar o P, fica [ERNA]. Vejam PERNA. Eu preciso escrever [PENA].*

A: *Tira o N.*

P: *Você tá ouvindo a letra N? [PERNA], [NA], tem a letra N. Olhe para essa palavra PERNA. Tem que olhar pra ela... [PERNA]. Pra ficar [PENA] eu faço o quê?*

A2: *Coloca S.*

P: *Você tá ouvindo o S? [PERNA]. Eu tenho que tirar uma letra dessa palavra. Alguém sabe que letra é pra tirar?*

A3: *O P.*

P: *Se eu tirar o P, a gente viu que fica [ERNA]. Que letra eu tiro daqui pra ficar [PENA]?*

A4: *R.*

P: *R. Muito bem, Paulo! Se eu tirar o R, P-E – PE, N-A – NA, PENA. E se eu colocar o R nessa palavra? Aqui no meio... Fica...*

A4: *PERNA.*

P: *PERNA.*

(...) (07/11/2014)

SUBSTITUIÇÃO – Após explorar uma tirinha do Menino Maluquinho, escreveu a palavra PORTA (da tirinha) no quadro e começou a refletir sobre ela com os alunos:

P: *P-O – PO, com R – POR, T-A – TA, PORTA. Que letra eu posso trocar de PORTA para formar outra palavra?*

A1: *O R.*

P: *Se eu tirar o R e acrescentar outra letra que outra palavra pode formar? Eu tirei o R e vou acrescentar outra letra...*

A2: *N. PONTA, tia.*

P: *PONTA. Com R fica PORTA. Com N fica PONTA. Agora, vejam só... e se da palavra PORTA eu tirar a primeira letrinha – a letra P – que outra palavra...*

A3: *H. HORTA, tia.*

P: *Muito bem! Você já sabe que HORTA é com H, hein? Se eu colocar o H fica HORTA. O H no início da palavra não tem som nenhum. Aí a gente fala a letra que tá depois do H; O.*

A4: *Que nem HORA.*

P: *Muito bem! Que outra letra eu posso colocar pra formar outra palavra?*

A: *T, TORTA.*

P: *TORTA. Quem gosta?*

A: *Eu.*

P: *Que outra letra?*

(...) (05/11/2014)

Nesses extratos de aula, observa-se que, de forma geral, a professora 2 conduz as análises fonológicas de forma reflexiva, buscando instigar os alunos a refletir sobre as propriedades sonoras do SEA. Tal postura é coerente com o que ela afirma durante a entrevista, ao mencionar que espera que seus alunos “se apropriem do sistema de escrita alfabética, compreendendo o funcionamento desse sistema, as regras implícitas nesse sistema”, o que só é possível através da reflexão sobre tais regras.

No caso da professora 7, como já havia sido apontado, não observamos uma prática de reflexão fonológica focada em unidades sonoras específicas. No quadro 13, vemos também que, quando ela consegue fazer isso, não lança mão da diversificação das operações requeridas. Assim, a referida professora limitou-se às operações de segmentação, no nível da sílaba; e de identificação, no nível da rima:

SEGMENTAÇÃO DE SÍLABA – A professora distribuiu uma ficha (anexo IV) com a seguinte atividade: “Complete o nome dos desenhos, depois registre a quantidade de letras e de sílabas de cada nome.” A professora dividiu a sala em dois grupos. Ela sentou ao lado de um deles e pediu à acompanhante de um aluno com necessidades especiais – o qual não estava presente – para auxiliar o outro grupo. Registramos a seguinte intervenção da professora:

P: [FEIJÃO]. [FEI]... Já tem o F. Como eu faço o [EI]?

A1: [EI], tia.

P: Como é o [EI]?

A1: E-I... E-I.

P: E... I... FEI. Agora o [JÃO]. Já tem o J...

A: Falta o [ÃO], tia.

P: Como é esse [ÃO]? Tia já trabalhou... Tia M já trabalhou...

A2: O R, tia.

P: Não... Tem R não... [FEI-JÃO]. Como é [ÃO]? [ÃO]...

A3: [NÃO].

P: [NÃO] também tem [ÃO]... Quando eu digo [NÃO], [MÃO], [PÃO], tem [ÃO]. (Vai até ao quadro e escreve essas palavras e destaca o ão.) Olhem para o quadro...

A3: Já sei, tia: A-O-TIL.

P: A-O-TIL. Então: FEI-JÃO. Termina em [ÃO]. Então, [MÃO], [PÃO], [PAPELÃO], [MELÃO], [FEIJÃO], tudo termina com [ÃO]. Agora, [FEI-JÃO]. Quantas vezes a gente abre a boca?

A4: Duas... Duas...

P: Como é? [FEI-JÃO], quantas sílabas têm?

A: Duas... Duas...

P: Duas sílabas, porque a gente falou [FEI-JÃO]. E quantas letras?

A: Seis.

(...)

(21/11/2014)

IDENTIFICAÇÃO DE RIMA – Diante de uma parlenda transcrita em um em cartaz (anexo

V), a professora destacou oralmente as rimas do texto com os alunos:

P: O gato foi pra onde?

A: Pro mato.

P: GATO vai rimar com qual palavra?

A: MATO.

P: Olhem aqui: GATO e MATO terminam com o mesmo som: GA-TO – MA-TO. E QUEIMOU poderia rimar com qual palavra? (Os alunos ficam dizendo palavras de forma aleatória. A professora, então, direciona) O fogo queimou... a água...

A: APAGOU, tia... APAGOU.

P: QUEIMOU-APAGOU. Então... GATO rimou com quem?

A: MATO.

P: E QUEIMOU? Rimou com quem?

A: APAGOU.

P: APAGOU... E BEBEU? Pode rimar com quem?

A: Com COMEU.

P: COMEU-BEBEU, né?

(...)

(06/11/2014)

Assim como a professora 2, vemos que a professora 7 não dá respostas prontas durante os momentos de reflexão sobre as partes sonoras das palavras, demonstrando também uma postura reflexiva. Tal postura também não nos surpreende, uma vez que já fora pronunciada durante a entrevista, quando esta professora, ao colocar que trabalha estimulando a participação dos alunos, afirma que

na medida que eles participam, que um tem dúvida "Não, tia, eu não sei como é, não", mas dá pitaco quando a gente diz: "Carro. Tá faltando o quê?". "Ah, tia, tem o 'a'"; "Ah, tem o outro 'a'". Eu acho que isso vai fazendo eles refletirem sobre a escrita, sobre a palavra. (...) A palavra banana. Aí: "Tia, tem 'a', tem 'a', tem 'a'. Ôxe, tem três 'a' é tia?!". Eles sempre perguntam: "Tem três, é, tia? Por que tem três?". Eu acho que isso tudo, eles vão refletindo e eles vão realizando, assimilando esse sistema.

A preocupação com a adequação do trabalho de reflexão fonológica ao nível de aprendizagem dos alunos foi outro aspecto observado na prática das professoras. A professora 2 adaptou, por exemplo, uma mesma atividade aos dois grupos de estudantes que considera ter em sua turma: um grupo de alunos mais avançados no processo de alfabetização, que ela denomina “grupo B”; e outro menos avançado, denominado “grupo A” .

Tal preocupação com a adequação da reflexão fonológica ao nível de aprendizagem do aluno em relação ao SEA foi indicada, já na entrevista, ao se referir aos conhecimentos que considerava essenciais ao professor alfabetizador. Vejamos o que disse a professora 2:

Eu acho que o básico que você precisa saber é conhecer os níveis de desenvolvimento da escrita dos alunos. Você precisa saber que eles passam por um processo, que eles quando chegam na escola ou iniciam o primeiro ano, geralmente é um estágio que é pré-silábico e daí eles vão avançando com o que você vai propondo, eles vão passando por várias etapas. Então esse conhecimento é fundamental você ter, porque a partir desse conhecimento você vai propor outras atividades pra eles avançarem. Então você precisa conhecer essa, essa... num sei teorias, mas que são os níveis de desenvolvimento da escrita.

A professora 7 também mostrou preocupação de realizar uma intervenção mais individualizada, de forma a ajudar os alunos com dificuldades específicas. Isso foi observado quando ela, por diversas vezes, parou a análise coletiva que estava realizando e se dirigiu a alguns alunos, individualmente, tentando ajudá-los a compreender a reflexão fonológica que estava sendo realizada.

A seguir, apresentamos uma síntese do trabalho de reflexão fonológica desenvolvido por cada uma das professoras.

4.2.3 O que fazem as professoras para o desenvolvimento das habilidades fonológicas, afinal?

Os saberes revelados a respeito da CF por ambas as professoras, durante as entrevistas, mostraram-se bem próximos, tanto que ficaram no mesmo grupo, quando da distribuição das dez docentes, a partir de suas respostas. Na prática, entretanto, observamos mais distanciamentos do que aproximações entre as duas docentes no que tange ao trabalho com as habilidades fonológicas.

Com relação à prática da professora 2, verificamos que ela desenvolve um trabalho de reflexão fonológica de forma intensa, pois presenciamos a realização desse trabalho em 9 dos 10 dias observados e verificamos que o mesmo tomava a maior parte da jornada diária de aula. No que se refere aos aspectos que consideramos para a análise das práticas de reflexão fonológica, verificamos que:

- i) o tipo de reflexão fonológica realizado focou, quase sempre, um dos segmentos sonoros da palavra, indicando que a professora parece ter clareza dos objetivos a serem atingidos em cada momento de reflexão realizado. Assim, pudemos observar 17 momentos de reflexão fonológica em que o foco foi a sílaba; 14, em que o foco foi a rima; e 08, em que o foco foi o fonema. Destacamos que, do total de 46 momentos de reflexão fonológica realizados, apenas 07 envolveram diversos segmentos sonoros simultaneamente, à medida em que

iam sendo requeridos na interação com as crianças. A partir desses números, vemos que a professora 2 realiza um trabalho especificamente voltado para a reflexão fonológica no nível da sílaba e da rima. Isso, possivelmente, indica que ela considera mais produtiva para os alfabetizandos a reflexão fonológica nesses níveis do que no nível do fonema;

- ii) o trabalho de reflexão fonológica foi diversificado, uma vez que foram várias as operações cognitivas mobilizadas nas atividades e práticas observadas, a saber: síntese, segmentação e transposição (de sílabas), identificação (de sílabas e rimas), inclusão (de fonemas), exclusão (de sílabas e fonemas), produção (de rimas), substituição (de fonemas);
- iii) destaca-se ainda a frequente utilização da escrita como apoio nas reflexões fonológicas realizadas e o estímulo à participação dos alunos.

No que se refere à prática da professora 7, pudemos constatar um trabalho de reflexão fonológica bem menos intenso que o realizado pela professora 2. Embora tenhamos presenciado tal trabalho em todos os dias observados, este não tomava uma parte significativa das jornadas diárias de aula. No que se refere, especificamente, aos aspectos que consideramos para a análise das práticas de reflexão fonológica, verificamos que:

- i) o tipo de reflexão fonológica realizado foi mais geral, ou seja, não focava um determinado segmento sonoro da palavra. Assim, dos 20 momentos de reflexão fonológica observados na prática desta professora, 15 deles abrangiam diversos segmentos sonoros da palavra ao mesmo tempo. Ao contrário da professora 2, esse dado parece revelar que ela não tinha clareza do que queria atingir em cada um dos momentos de reflexão observados. Apenas em 05 momentos, observamos ênfase em um segmento sonoro, sendo a sílaba enfatizada em 04 deles e a rima, em 01. Como já afirmamos, entendemos que o investimento no trabalho de reflexão fonológica foi insuficiente, especialmente no que diz respeito à pouca ênfase na sílaba e quase nenhuma na rima, que são duas unidades sonoras das palavras consideradas mais simples e, portanto, o trabalho com elas mais produtivo para o avanço de crianças em processo inicial de alfabetização;
- ii) o trabalho de reflexão fonológica não se mostrou diversificado, tendo em vista que apenas duas operações cognitivas foram mobilizadas: a segmentação de palavras em sílabas; e a identificação de rima;

- iii) a professora 7 também utilizou a escrita como apoio nas reflexões fonológicas, embora isso não tenha ocorrido com a mesma frequência observada na professora 2, e estimulou a participação dos alunos.

Na sequência, pontuaremos as conclusões a que chegamos, após analisarmos o que as professoras demonstraram saber sobre a CF, durante as entrevistas, e o trabalho de reflexão fonológica desenvolvido por elas durante as aulas observadas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vistas a abordar as relações entre o saber e o fazer de professoras alfabetizadoras no que diz respeito à consciência fonológica, o nosso estudo, como já dissemos, foi dividido em duas partes: entrevista individual com dez professoras do 1º ano do ensino fundamental e observação de aulas de duas dessas docentes. Visando a obter dados para responder à nossa pergunta de pesquisa, primeiramente, identificamos o que as professoras demonstraram saber sobre a CF através das entrevistas. De posse dessas informações, observamos, em seguida, dez jornadas de aulas de duas das professoras entrevistadas, a fim de identificar o trabalho de reflexão fonológica que era desenvolvido por cada uma delas. Apresentaremos, a partir de agora, as conclusões a que chegamos sobre cada um desses aspectos – o saber e o fazer docentes – e as relações que pudemos estabelecer entre eles.

Antes, no entanto, destacamos que buscamos olhar para os saberes e as práticas docentes dos sujeitos de nossa pesquisa, levando em consideração as questões trazidas pelos estudiosos desses dois aspectos. Assim, no que concerne aos saberes docentes, consideramos, especialmente, sua pluralidade e origem; no que concerne à prática docente, enfatizamos que esta não se resume a uma transposição literal de teorias, visto que há fatores diversos que a constituem e que contribuem para a complexidade de tal prática. Dito isso, passemos, então, às conclusões de nosso estudo.

Sobre os conhecimentos acerca da CF revelados pelas dez alfabetizadoras, durante as entrevistas, pudemos constatar que houve aquelas que apresentaram um bom nível de apropriação de tais conhecimentos (P6 e P10), já que deram respostas pertinentes à maioria das perguntas; aquelas que apresentaram oscilações nas suas respostas (P1, P2, P4, P5 e P7), ora dando respostas pertinentes, ora dando respostas incorretas, revelando um nível intermediário de apropriação do conhecimento; e aquelas que apresentaram o menor nível de apropriação do conhecimento em questão (P3, P8 e P9), tendo sido as que deram mais respostas incorretas.

De modo geral, as professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa apresentaram dificuldade para formular o conceito de CF. No entanto, mostraram ter alguma noção a respeito desse conhecimento, quando solicitadas a analisar atividades, identificando se mobilizavam aspectos sonoros das palavras. Sobre a importância das habilidades de análise fonológica para o processo de alfabetização, todas as professoras reconheceram que tais habilidades contribuem para o avanço das crianças nesse processo, porém a maioria delas não

conseguiu justificar de forma clara tal afirmação. O mesmo aconteceu quando responderam sobre o momento em que pode ser iniciado o trabalho com as habilidades fonológicas. Embora oito delas reconhecessem que tal trabalho já poderia ser iniciado na educação infantil, não conseguiram explicar por quê. Além disso, embora nove professoras tenham conseguido citar atividades de análise fonológica apropriadas, apresentaram certa dificuldade para avaliar a adequação de atividades desse tipo às hipóteses de escrita das crianças, segundo a psicogênese da língua escrita. Assim, ora davam respostas incorretas, ora não conseguiam justificar, adequadamente, as respostas dadas.

A dificuldade de construir justificativas pertinentes para as noções reveladas sobre a CF foi um aspecto muito presente entre as professoras, de modo que produziam respostas, geralmente, vagas ou genéricas. Considerando que a maioria das docentes entrevistadas apontou os saberes adquiridos no exercício da profissão como sendo os que mais contribuem para sua prática e, por outro lado, os oriundos da sua formação inicial ou continuada os menos relevantes, a carência de um conhecimento mais formal e sistematizado sobre a temática em questão pode explicar a dificuldade indicada acima. Parece-nos fundamental, então, investir na formação continuada, aproximando cada vez mais os diferentes tipos de saber – de um lado, os da experiência/da ação; de outro, os da formação profissional, curriculares e disciplinares (TARDIF, 2013). Acreditamos que Chartier (2000, p. 162) nos aponta um possível caminho, ao postular que “instalar a formação de todos os professores nas universidades é dar uma chance histórica de reaproximar os lugares onde se elaboram os saberes e as pessoas encarregadas de sua utilização e de sua difusão, os professores”.

A partir dos dados gerados nas entrevistas com as professoras alfabetizadoras, nossa intenção inicial era selecionar duas professoras com níveis marcadamente distintos de apropriação dos conhecimentos acerca da CF. No entanto, pelos motivos já explicitados, isso não foi possível, sendo selecionadas duas professoras com perfis de saberes muito próximos, quais sejam: P2 e P7.

Sobre o perfil da professora 2, destacamos inicialmente sua dificuldade ao expressar-se ante questionamentos e atividades colocados durante a entrevista, apesar de ter excelentes credenciais para uma professora alfabetizadora, tais como larga experiência e formação pertinente. No que se refere aos tópicos relacionados à CF, observamos que essa professora i) não conseguiu construir uma resposta adequada para conceituar CF, bem como oscilou na identificação de atividades de análise fonológica, analisando, corretamente, apenas uma das duas atividades apresentadas; ii) reconheceu que a CF contribui para o processo de alfabetização e que tal conhecimento deve ser abordado já na educação infantil, porém não

conseguiu explicitar de forma clara por que pensa assim; iii) citou atividades de análise fonológica apropriadas e avaliou apropriadamente a adequação de atividades dessa natureza à hipótese de escrita das crianças.

Sobre o perfil da professora 7, destacamos que também possuía boas credenciais para uma professora alfabetizadora, com relevante experiência e formação pertinente, porém, assim como a professora 2, apresentou dificuldade ao expressar-se sobre os conhecimentos acerca da CF. Sobre os aspectos relacionados a esses conhecimentos, observamos que: i) embora também não tenha conseguido formular um conceito claro de CF, analisou corretamente duas atividades apresentadas; ii) assim como a professora 2, reconheceu as contribuições da CF para a alfabetização e que tal conhecimento pode já ser trabalhado na educação infantil, mas não conseguiu justificar suas respostas de forma adequada; iii) conseguiu citar atividades de análise fonológica de forma adequada, mas oscilou ao avaliar a adequação de atividades desse tipo à hipótese de escrita dos alfabetizandos.

Constata-se, portanto, que essas duas docentes apresentaram perfis de saber sobre a CF muito próximos, tal como dissemos acima. Com isso, a expectativa natural era que apresentassem também práticas de reflexão fonológica semelhantes, embora, tal como discutido por Chartier (2007) e Tardif (2013), há elementos de natureza diversa que influenciam a forma como tal prática se desenvolve. Passemos, então, às conclusões a que chegamos a respeito da prática de cada uma das duas docentes observadas.

No que se refere à prática de reflexão fonológica das duas professoras, destacamos, inicialmente, as precárias condições que elas e seus alunos enfrentavam, como já mencionado anteriormente. Apesar disso, o desenvolvimento do trabalho pedagógico, na sala da professora 2, ocorria com certa tranquilidade, o que atribuímos às boas relações interpessoais dos alunos entre si e dos alunos com a professora. Essa professora conta, então, com a adesão dos alunos, que, como destacam Tardif e Lessard (2012), poderiam opor-lhe resistência – por serem obrigados a ir à escola – e, com isso, desestabilizar a disciplina e a ordem na classe, comprometendo a qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido. Já na sala da professora 7, talvez por conta dessas condições precárias, as crianças eram bastante inquietas e agressivas, sendo constantes os conflitos entre elas. O trabalho pedagógico, então, ocorria sempre em meio a conflitos e muito barulho.

Quanto ao ensino das habilidades fonológicas, observamos que a professora 2 desenvolveu um trabalho de reflexão fonológica de forma intensa e diversificada, tomando a maior parte da jornada diária de aula; focado, quase sempre, em um dos segmentos sonoros da palavra e mobilizando diversas operações cognitivas dos seus alunos. A professora 7, por sua

vez, realizou poucos momentos de reflexão fonológica com seu grupo, além de um trabalho pouco diversificado e menos focado em segmentos sonoros específicos.

A expectativa que tínhamos de que as práticas de reflexão fonológica das duas professoras fossem semelhantes, devido à proximidade constatada entre o perfil de saber de uma e de outra a respeito da CF, não se concretizou, conduzindo-nos a duas leituras: 1) de fato, como já adiantamos, a prática docente não é a transposição literal de uma teoria, pois fatores contingenciais parecem influenciar, com maior ou menor peso, o desenvolvimento de tal prática; 2) além do saber teórico, parece existir um saber prático que se desenvolve na sala de aula e que também direciona as ações pedagógicas das professoras.

Como vimos, apesar das oscilações em relação aos conhecimentos sobre CF, revelados durante a entrevista, a professora 2 apresentou um trabalho de reflexão fonológica intenso, sistematizado e diversificado, demonstrando consciência da sua ação pedagógica neste campo. A professora 7, por outro lado, embora também tivesse apresentado oscilações similares quanto ao conhecimento sobre CF, investiu muito pouco no trabalho pedagógico com as habilidades fonológicas em relação ao que vimos na prática da professora 2. Assim, com relação à primeira leitura referida acima, a diferença nas ações em sala de aula das duas professoras pode ser consequência do quanto os fatores contingenciais parecem interferir na prática das alfabetizadoras.

Vimos que, mesmo num contexto adverso, a professora 2 conseguiu desenvolver seu trabalho pedagógico com certa tranquilidade. A prática da professora 7, por outro lado, parece ter sofrido um maior impacto negativo desses fatores, uma vez que contava com dois elementos altamente adversos: o pequeno e quente espaço da sala de aula e o alto nível de desconcentração das crianças, possivelmente, decorrente desses fatores ou, pelos menos, agravado por eles. Assim, foi possível observar, com muita frequência, momentos em que a professora 7 deixou o trabalho pedagógico de lado, para realizar ações que pudessem acalmar as crianças e/ou estabelecer a ordem na sala de aula.

Com relação à segunda leitura mencionada acima, parece-nos que os esquemas profissionais construídos na larga experiência da professora 2 como alfabetizadora foram decisivos para as apropriadas escolhas didáticas observadas em seu trabalho com as habilidades fonológicas em sala de aula. No caso da professora 7, pode-se inferir que os fatores contingenciais parecem ter limitado as possibilidades de a docente construir um saber prático voltado para o desenvolvimento das habilidades fonológicas em sala de aula.

Por fim, apesar de condições de trabalho difíceis, ressaltamos o compromisso profissional das duas alfabetizadoras, que se mostraram assíduas, pontuais, respeitadas, carinhosas e, sobretudo, envolvidas com a educação e aprendizagem das crianças.

Como toda pesquisa, à medida que vai se desenvolvendo, questões novas – e não menos importantes – vão surgindo, porém, devido à delimitação do nosso objeto, como deve ser, não pudemos dar conta delas também. Assim, destacamos, para futuros estudos, por exemplo, uma investigação mais aprofundada sobre o tipo e a qualidade das intervenções das professoras no que concerne ao ensino das habilidades fonológicas, analisando quais dessas intervenções colaborariam mais ou menos para o avanço das crianças no processo de alfabetização. Embora não fosse o foco desta nossa pesquisa, notamos, durante as observações, que esse era a um aspecto importante a ser tratado.

Esperamos que este estudo suscite reflexões e, conseqüentemente, possíveis ações no sentido de tanto aproximar os diversos tipos de saberes, quanto de materializá-los, na medida do possível, na prática docente.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEITE, T. M. R. Explorando as letras na educação infantil. In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. (Orgs.). **Ler e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 93-115.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas Ciências Naturais e Sociais. Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1999.
- ARAGÃO, S. S. A.; MORAIS, A. G. **Crianças com hipótese alfabética, ensinadas pelo método fônico, não conseguem resolver tarefas de consciência fonêmica**. Anais do XII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura. (cdrom). México, 2013.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARRERA, S. D. Papel facilitador das habilidades metalingüísticas na aprendizagem da linguagem escrita. In: Maluf, R. (org.). **Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p. 65-89.
- BRADLEY, L.; BRYANT, P. E. **Problemas de leitura na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983, p. 50-68.
- BRANDÃO, A. C. P.; LEAL, T. F. Alfabetizar e letrar na educação infantil: o que isso significa? In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. (Orgs.). **Ler e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 13-31.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Jogos de Alfabetização**. Brasília, 2009.
- CARDODO-MARTINS, C. (Org.). **Consciência fonológica & alfabetização**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- _____. Rhyme perception: global or analytical. **Journal of Experimental Child Psychology**, 61, 164-173, 1994.
- CHARTIER, A-M. A ação docente entre saberes práticos e saberes teóricos. In CHARTIER, A-M. **Práticas de leitura e escrita: história e atualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 185-207.

_____. **Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.26, n.2, p. 157-168, jul./dez. 2000.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 2006.

CORREA, J. Aquisição do sistema de escrita por crianças. In: CORREA, J.; SPINILLO, A.; LEITÃO, S. (orgs). **Desenvolvimento da linguagem escrita e textualidade.** Rio de Janeiro: NAU Editora FAPERJ, 2001, p. 19-69.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa – Métodos Qualitativos, Quantitativos e Mistos.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

DEFIOR, Sylvia. Phonological awareness and learning to read: a cross-linguistic perspective. In: NUNES, T.; BRYANT, P.(Orgs). **Handbook of children's literacy.** Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2004, p. 631-650.

FERREIRO, E. Compreensão do sistema alfabético de escrita. In: CARRETERO, M.; CASTORINA, J. A. (orgs.) **Desenvolvimento cognitivo e educação: processos do conhecimento e conteúdos específicos.** Porto Alegre: Penso, 2014, p. 223-245.

_____. **Reflexões sobre alfabetização.** Tradução Horácio Gonzales (et al), 24 ed. atualizada. São Paulo: Cortez, 2001.

_____.; TEBEROSKY, A. **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño.** México: Siglo XXI, 1979.

FREITAS, G. C. M. de. Sobre a consciência fonológica. In: LAMPRECHT, R. **Aquisição fonológica do português.** Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 179-192.

GOIGOUX, R.; VERGNAUD, Gérard. Schèmes professionnels. **Revue de l'association internationale de recherches en didactique du français, AiRDF**, v. 36, p. 7-10, 2005.

_____.; CÈBE, S. Favoriser le développement de compétences phonologiques en grande section maternelle. **Revue Repères**, n°. 27, p. 75-98, 2003.

_____. Analyser l'activité d'enseignement de la lecture: une monographie. **Revue Française de Pédagogie**, 138: 125-134, 2002.

GOUGH, P. B.; LARSON, K.; YOPP, H. A estrutura da consciência fonológica. In: CARDOSO-MARTINS, C. **Consciência fonológica e alfabetização**. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 13-35.

GOMBERT, J. E. Atividades metalingüísticas e aprendizagem da leitura. In: MALUF, R. (org.). **Metalinguagem e aquisição da escrita**: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p. 19-63.

LEAL, T. F. A aprendizagem dos princípios básicos do sistema alfabético: por que é importante sistematizar o ensino? Em: ALBUQUERQUE, E. B. C. e LEAL, T. F. (orgs.) **Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 77-116.

LEITE, T. M. B. **Alfabetização – consciência fonológica, psicogênese da escrita e conhecimento dos nomes das letras**: um ponto de interseção. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco 2006.

LIBERMAN, Y.; SHANKWEILLER, D.; FISCHER, F. W.; CARTER, B. Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. **Journal of Experimental Child Psychology**, v. 18, p. 201-212, 1974.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUDWIG, A. C. W. **Fundamentos e prática de Metodologia Científica**. Petrópolis: Vozes, 2009.

MALUF, M. R.; BARRERA, S. D. Consciência fonológica e linguagem escrita em pré-escolares. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, 1997, p. 125-145.

MORAIS, A. G. Como as crianças aprendem a escrita alfabética? O que a capacidade de refletir sobre “os pedaços sonoros” das palavras tem a ver com isso?. **Salto para o Futuro – Alfabetização: a aprendizagem e o ensino da leitura e da escrita**, Ano XXIII – Boletim 4 – abril, 2013, p. 12-23.

_____. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012. (Como eu ensino)

_____. A consciência fonológica de alfabetizando jovens e adultos e sua relação com o aprendizado da escrita alfabética. In: LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C. de; MORAIS,

A. G. (Orgs.). **Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 49-69.

_____. Consciência Fonológica e metodologias de alfabetização. **Presença pedagógica** v.12, nº. 70. P. 59 – 67. jul./ago., 2006.

_____.; LEITE, T. M. R. Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizandos? Em: MORAIS, A. G., ALBUQUERQUE, E. B. C. e LEAL, T. F. (orgs.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 71-88.

_____. A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v.39, nº3, 2004, p.175-192.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: HUCITEC; Rio de Janeiro: ABRASCO, 1998.

NAVAS, A. L. G. P. O desenvolvimento do processamento fonológico e sua influência para o desempenho na decodificação de palavras na leitura. In: MALUF, M. R.; GUIMARÃES, S. R. K. (orgs.). **Desenvolvimento da linguagem oral e escrita**. Curitiba: Editora UFPR, 2008, p. 155-188.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. nº 25, 2004, p. 05-16.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2013.

_____.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão das interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2012.

YAVAS, F. Habilidades metalingüísticas na criança: uma visão geral. **Caderno de estudos linguísticos**, Campinas, v. 14, p. 39-51, jan.-jun., 1988.

APÊNDICE

APÊNDICE I: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, **José Carlos de França Filho**, estudante de Mestrado em Educação na Universidade Federal de Pernambuco, estou realizando a pesquisa intitulada **Consciência fonológica: o saber e o fazer de professores do 1º ano do ensino fundamental**, a qual é orientada pela **Profa. Dra. Ana Carolina Brandão**. Gostaria, então, de convidá-lo(a) a participar como voluntário(a) desse estudo.

Esta pesquisa visa responder ao seguinte questionamento: “Qual a relação entre a apropriação dos conhecimentos acerca da consciência fonológica por professores do 1º ano do ensino fundamental e suas opções didáticas e pedagógicas em sala de aula?”. Para tentar responder a este questionamento, pretendemos realizar entrevistas com educadores e algumas observações em sala de aula.

Durante todo o período da pesquisa você, voluntário, tem o direito de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer esclarecimento. Você tem garantido o direito de não aceitar participar ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação por sua decisão.

É garantido o sigilo da participação do voluntário, de maneira que não há identificação do mesmo na divulgação, em eventos e publicações científicas, dos resultados obtidos na pesquisa. Só os responsáveis pelo estudo terão conhecimento da identidade do voluntário.

Recife, ___ de _____ de 2014.

José Carlos de França Filho

Autorização do participante/voluntário

Eu, _____,
declaro que aceito participar da pesquisa e estou de acordo com a divulgação das informações que venha a declarar para o presente estudo.

Em ____/____/____.

Assinatura do participante/voluntário

APÊNDICE II: ROTEIRO PARA ENTREVISTA

Roteiro para a entrevista**Identificação:**

Nome _____

Idade _____

Formação:

Ensino Superior:

Curso: _____

Instituição _____

Ano de conclusão _____

Ensino Pós-graduação:

Curso: _____

Instituição _____

Ano de conclusão _____

Formações recentes de que participou _____

Experiência:

Anos de ensino _____

Anos de experiência no 1º ano do ensino fundamental _____

Questões gerais:

1-Que objetivos de aprendizagem relacionados à linguagem escrita você espera atingir com sua turma de alfabetização ao final do ano?

2-Esses objetivos são definidos em grupo na escola? De que forma isso se dá?

3-Você, geralmente, consegue atingir tais objetivos ao final do ano? Se não, a que você atribui esse resultado?

4-Você planeja suas aulas sozinha ou em grupo? Há apoio da coordenação pedagógica da escola?

5-Que conhecimentos você acha que uma professora precisa ter para ser uma boa alfabetizadora?

6-Você percebe alguma lacuna em sua formação como alfabetizadora? Caso sim, que conhecimentos você gostaria de aprofundar/ discutir?

7-Considerando o impacto que as categorias de conhecimento listadas abaixo tiveram/têm na sua prática pedagógica como alfabetizadora, numere-as de 1 a 4, da mais importante para a menos importante (1 mais importante; 4 menos importante).

() conhecimentos adquiridos na sua formação inicial;

() conhecimentos adquiridos na formação continuada;

() conhecimentos adquiridos na experiência profissional/no seu dia-a-dia como professora;

() conhecimentos adquiridos na troca de experiências com os colegas de profissão;

8-Quais atividades envolvendo a apropriação do SEA você costuma realizar com mais

frequência? Por quê?

9-Para você, o que é preciso considerar na seleção dessas atividades?

10-É possível realizar/colocar em prática qualquer atividade que você considere relevante para o avanço da turma? Se não, por quê?

Questões sobre consciência fonológica:

11-Você já ouviu falar sobre consciência fonológica? O que você sabe sobre o assunto? Onde aprendeu?

12-Você realiza atividades de consciência fonológica com sua turma? Quais, por exemplo? Onde teve acesso a tais atividades?

13-Como você seleciona tais atividades?

14-Você considera essas atividades importantes para o processo de alfabetização? Por quê?

15-A partir de quando você acha que se deve iniciar o trabalho com atividades de consciência fonológica? Por quê?

16-Você considera que é possível alfabetizar um estudante sem realizar atividades de consciência fonológica com ele? Por quê?

17-Gostaria, agora, de que você analisasse algumas atividades:

ATIVIDADE I – A professora apresenta para seu grupo de crianças uma série de cartões com nomes de comidas do São João (MILHO, MUNGUZÁ, PÉ-DE-MOLEQUE etc.). Em seguida, lê cada palavra e propõe um jogo de bingo em que ela chama o nome das letras e as crianças vão marcando em suas cartelas.

a)Para você, o que as crianças podem aprender com essa atividade?

b)É uma atividade de consciência fonológica? Por quê?

ATIVIDADE II – OBSERVE AS PALAVRAS QUE RIMAM COM A PALAVRA **BONECA**:



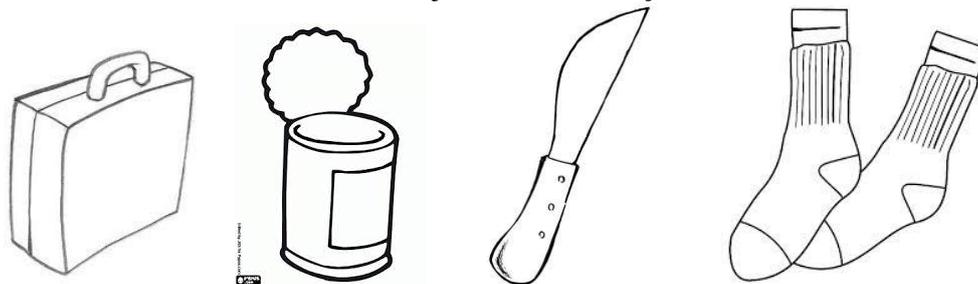
BONECA → PETECA → CARECA

-DIGA E ESCREVA OUTRAS PALAVRAS QUE RIMEM COM A PALAVRA **BONECA**.

a)Para você, o que as crianças podem aprender com essa atividade?

b)Você acha que essa é uma atividade de consciência fonológica? Por quê?

ATIVIDADE III– Pinte os desenhos cujos nomes começam com o mesmo som.



a) Para você, o que as crianças podem aprender com essa atividade?

b) Você acha que essa é uma atividade adequada para alunos com uma hipótese pré-silábica de escrita? Por quê? (em caso negativo, perguntar para que grupo de alunos, em termos de hipótese de escrita, esta atividade seria mais adequada. Pedir para justificar a resposta)

c) Se os desenhos viessem acompanhados da escrita de seus nomes, você acha que a atividade se tornaria mais ou menos produtiva? Por quê?

ATIVIDADE IV) Você conhece o jogo “Batalha de palavras” da Caixa de jogos do CEEL? (Caso o professor não conheça, mostrar o jogo ou explicar) Trata-se de um jogo em que “dois alunos recebem a mesma quantidade de cartelas, no verso das quais aparecem gravuras, cujos nomes variam quanto à quantidade de sílabas orais (por exemplo, pá, leão, sapato, igreja, computador, mão etc.). A cada jogada, os participantes ‘levantam’ uma cartela e ganha quem estiver com a gravura cujo nome tem mais pedaços” (MORAIS, 2010, p. 65). O vencedor leva a cartela do adversário para o seu montinho.

a) Esse jogo seria mais indicado para crianças em que hipótese(s) de escrita? Por quê?

b) O que você acha do uso de jogos para trabalhar consciência fonológica?

APÊNDICE III – ROTEIRO PARA AS OBSERVAÇÕES

FICHA PARA OBSERVAÇÃO	
Professora: _____	
Data: ____/____/____. Turno: Manhã () Tarde ()	
Quadro 1: Itens gerais	
Número de alunos	Meninos: _____ Meninas: _____
Qualidade do espaço físico	
Equipamentos disponíveis	
Cantinhos de leitura com materiais impressos	()SIM (fotografar) ()NÃO
Atividades/textos expostos nas paredes da sala	()SIM (fotografar) ()NÃO
Quadro 2: Itens específicos	
I-Foram propostas atividades de CF?	()SIM ()NÃO
II-Atividades orais?	()SIM ()NÃO
III-Atividades escritas (fichas/livro/quadro)	()SIM ()NÃO
IV-Atividades propostas:	
() contar sílabas	
() comparar palavras quanto ao nº de sílabas (palavra maior ou menor que outra)	
() dizer palavra maior ou menor	
() identificar palavras com mesma sílaba inicial	
() produzir palavras com mesma sílaba inicial	
() identificar palavras que rimam	
() produzir palavra que rima com outra	
() identificar palavras que começam com o mesmo fonema	
() identificar a posição de uma sílaba em palavras diversas	
() outra (qual?)	
Quadro 3: Dados por atividade	
Tipo (conforme item 4 do quadro 2)	
Atividade oral ou escrita?	()oral ()escrita
Atividade individual, em grupo ou em duplas?	()individual ()em grupo ()em duplas
Material utilizado (jogos, textos da tradição oral, poeminhas, outro)	
Condução pela professora:	
a)deu comando claro?	()SIM ()NÃO
b)ilustrou com exemplos?	()SIM ()NÃO
c)aproveitou as colocações dos alunos?	()SIM ()NÃO
d)solicitou justificativas dos alunos?	()SIM ()NÃO
e)circulou dando orientações?	()SIM ()NÃO
f)como corrigiu?	()Individualmente ()Coletivamente
Comportamento dos alunos diante da/durante a atividade	()motivados ()desmotivados
Tempo gasto na atividade	
Observações:	

APÊNDICE IV – CRONOGRAMA DAS OBSERVAÇÕES

Cronograma das observações realizadas	
Professora observada	Data da observação
P2	20/10/2014 (seg/tarde) 21/10/2014 (ter/tarde) 22/10/2014 (qua/tarde) 23/10/2014 (qui/tarde) 27/10/2014 (seg/tarde) 04/11/2014 (ter/tarde) 05/11/2014 (qua/tarde) 06/11/2014 (qui/tarde) 07/11/2014 (sex/tarde) 11/11/2014 (ter/tarde)
P7	04/11/2014 (ter/manhã) 05/11/2014 (qua/manhã) 06/11/2014 (qui/manhã) 07/11/2014 (sex/manhã) 11/11/2014 (ter/manhã) 18/11/2014 (ter/manhã) 19/11/2014 (qua/manhã) 20/11/2014 (qui/manhã) 21/11/2014 (sex/manhã) 25/11/2014 (ter/manhã)

ANEXOS

ANEXO I – ATIVIDADE PROPOSTA POR P2, EM 06/11/2014

Circule a parte que é igual em cada grupo de palavras

ESTRANHO BANHO	BONITO CABRITO
ELEFANTE ELEGANTE	SAFADO TELHADO
SINGELO CHINELO	CARETA CAPETA
LIGEIRO COELHO	MALUCO CUCO

ANEXO II – ATIVIDADE PROPOSTA POR P7, EM 04/11/2014

NOME: _____

COMPLETE O NOME DOS DESENHOS, DEPOIS REGISTRE A QUANTIDADE DE LETRAS E SÍLABAS DE CADA NOME

	NOME	SÍLABAS	LETRAS
	G ___ T ___		
	G ___ T ___		
	G ___ L ___ NH ___		
	G ___ R ___ F ___		
	G ___ T ___		
	G ___ L ___ D ___ R ___		
	G ___ M ___		
	G ___ T ___ RR ___		

ANEXO III – ATIVIDADE PROPOSTA POR P2, EM 07/11/2014

Acrescente ou retire letras
para transformar as palavras
nos nomes das figuras:

POTE



PERNA



PRATO



TAPA



MALHA



BOBA



ANEXO IV – ATIVIDADE PROPOSTA POR P7, EM 21/11/2014

NOME: _____

COMPLETE O NOME DOS DESENHOS, DEPOIS REGISTRE A QUANTIDADE DE LETRAS E SÍLABAS DE CADA NOME

	NOME	SÍLABAS	LETRAS
	F _ _ J _ _		
	F _ G _ _ _ R _		
	F _ G _ R _ NH _		
	F _ C _		
	F _ RM _ G _		
	F _ G _ S		
	F _ G _ _		
	F _ C _		
	F _ G _ _ T _		

ANEXO V – PARLENDA TRABALHADA POR P7, EM 06/11/2014

