



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

ZULEICA DE SOUSA BARROS

OS SABERES DOCENTES E A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: O QUE SABEMOS?
O QUE ENSINAMOS?

FORTALEZA

2024

ZULEICA DE SOUSA BARROS

OS SABERES DOCENTES E A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: O QUE SABEMOS? O
QUE ENSINAMOS?

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal do Ceará, como requisito final à obtenção do título de doutora em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Elias Soares

FORTALEZA

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

D32s Barros, Zuleica de Sousa.
Os saberes docentes e a consciência fonológica: : O que sabemos? o que ensinamos? / Zuleica de
Sousa Barros. – 2024.
150 f.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-
Graduação em Linguística, Fortaleza, 2024.

Orientação: Profa. Dra. Maria Elias Soares.

1. Consciência fonológica. 2. Formação docente. 3. Leitura e escrita. I. Título.

CDD 410

ZULEICA DE SOUSA BARROS

OS SABERES DOCENTES E A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: O QUE SABEMOS? O
QUE ENSINAMOS?

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal do Ceará, como requisito final à obtenção do título de doutora em Linguística.

Aprovada em: 26/02/2024.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Elias Soares (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Monica de Souza Serafim
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Vlândia Maria Cabral Borges
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Cibelle Correa Béliche Alves
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Prof. Dr. Wilson Júnior de Araújo Carvalho
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo avaliar em que medida a formação docente, no tocante ao desenvolvimento da consciência fonológica de crianças na alfabetização, está presente em sua prática didática. O estudo foi realizado com 12 professoras alfabetizadoras que trabalham na rede pública de ensino, no município de São Luís, Maranhão. Esta pesquisa busca, sob uma abordagem qualitativa, em diálogo com procedimentos quantitativos, levantar os dados necessários para a compreensão dos saberes docentes relacionados à consciência fonológica. A pesquisa foi organizada em dois momentos: primeiramente, procedeu-se a uma coleta dos dados sobre o perfil e as concepções docentes, por meio da aplicação de um questionário; e o segundo, à observação e registro do trabalho desenvolvido em sala de aula, bem como à análise dos planos de aula. O presente estudo fundamenta-se em pesquisas relacionadas à consciência fonológica, à formação docente e a concepções de leitura e de escrita, com foco nas práticas de alfabetização e de letramento nas séries iniciais. Os dados analisados revelam que a formação inicial é um fator determinante das concepções de leitura e de escrita, principalmente as que têm como foco a prática docente pautada na estrutura da língua. Além disso, constatou-se que, dos conteúdos da consciência fonológica trabalhados em sala, a sílaba é a mais representativa.

Palavras-chave: consciência fonológica; formação docente; leitura e escrita.

ABSTRACT

This work aims to evaluate the extent to which teacher training, regarding the development of children's phonological awareness in literacy, is present in their didactic practice. The study was conducted with 12 literacy teachers who work in public schools in the city of São Luís, Maranhão. This research seeks, under a qualitative approach, in dialogue with quantitative research procedures, to raise the necessary data for the understanding of teaching knowledge related to phonological awareness. The research was organized in two moments: firstly, the collection of data on the profile and the survey of teachers' conceptions, through the application of a questionnaire; and the second, observation and recording of the work developed in the classroom, as well as the analysis of the lesson plans. The present study is based on research related to phonological awareness, teacher training and reading and writing concepts with a focus on literacy and literacy practices in the early grades. The data analyzed reveal that the initial formation is a determining factor of the conceptions of reading and writing, especially those that focus on the work with the teaching practice based on the structure of the language. Furthermore, it was found that, of the phonological awareness content worked on in class, the syllable is the most representative.

Keywords: phonological awareness; teacher training; reading and writing.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	REFERENCIAL TEÓRICO	15
2.1	Considerações sobre consciência fonológica	15
2.2	A formação de professores e os saberes docentes	26
2.3	As concepções de alfabetização e de letramento no trabalho com a escrita e a leitura.....	36
3	METODOLOGIA.....	44
3.1	Tipo de pesquisa.....	44
3.2	Participantes da pesquisa.....	45
3.3	Escolha da escola e documentos de realização da pesquisa.....	47
3.4	<i>Corpus</i> da pesquisa.....	47
3.5	Instrumentos de coleta de dados.....	48
3.6	Procedimentos de análise e de interpretação dos dados.....	50
4	ANÁLISE DE DADOS.....	52
4.1	Concepções e habilidades da consciência fonológicas descritas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).....	53
4.2	Apresentação e análise do questionário.....	59
4.2.1	<i>Perfil docente</i>.....	60
4.2.2	<i>As concepções das docentes</i>.....	63
4.2.2.1	<i>Concepção de Leitura</i>.....	63
4.2.2.2	<i>Concepção de Escrita</i>.....	68
4.2.2.3	<i>Concepção de Consciência Fonológica</i>.....	73
4.3	Análise dos planos de aula.....	84
4.4	Observação das práticas em sala de aula.....	92
4.4.1	<i>Apresentação dos conteúdos trabalhados por P1E1</i>.....	93
4.4.2	<i>Apresentação dos conteúdos trabalhados por P2E1</i>.....	96
4.4.3	<i>Apresentação dos conteúdos trabalhados por P3E1</i>.....	99
4.4.4	<i>Apresentação dos conteúdos trabalhados por P1E2</i>.....	101
4.4.5	<i>Apresentação dos conteúdos trabalhados por P2E2</i>.....	104
4.4.6	<i>Apresentação dos conteúdos trabalhados por P3E2</i>.....	107
4.4.7	<i>Apresentação dos conteúdos trabalhados por P4E2</i>.....	110

<i>4.4.8</i>	<i>Apresentação dos conteúdos trabalhados por P1E3.....</i>	113
<i>4.4.9</i>	<i>Apresentação dos conteúdos trabalhados por P2E3.....</i>	116
<i>4.4.10</i>	<i>Apresentação dos conteúdos trabalhados por P3E3.....</i>	119
<i>4.4.11</i>	<i>Apresentação dos conteúdos trabalhados por P4E3.....</i>	121
<i>4.4.12</i>	<i>Apresentação dos conteúdos trabalhados por P5E3.....</i>	123
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	127
	REFERÊNCIAS	132
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DOCENTE.....	137
	APÊNDICE B – PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO E REGISTRO DE DIÁRIO DE BORDO.....	139
	APÊNDICE C – PROTOCOLO DE ANÁLISE DOS PLANOS DE AULA.....	140
	APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	141

1 INTRODUÇÃO

Não é de hoje que o trabalho realizado nos anos iniciais é fundamental para o desenvolvimento de diversas habilidades nas crianças. O professor é um importante mediador entre o conhecimento construído pelas crianças e o desenvolvimento das habilidades, pois a partir das atividades planejadas por ele é possível articular, de maneira mais efetiva, os saberes necessários aos aprendizes, nesse período da vida escolar.

Entendendo isso, esta pesquisa toma como ponto de partida a afirmação de que toda criança, quando chega à escola, já possui um vasto conhecimento sobre a estrutura da sua língua materna, sobretudo no que diz respeito à modalidade oral, diferentemente da compreensão referente à modalidade escrita da língua. Assim, é importante que o professor, enquanto mediador, tenha a percepção de que algumas habilidades, tais como o processo de codificar e decodificar, não acontecem de maneira espontânea, mas demandam o desenvolvimento de uma consciência linguística dos aprendizes, por meio da realização de um trabalho sistematizado.

Comumente, a escola abarca a função de ser a sistematizadora desses conhecimentos, por ser um espaço aonde as crianças vão para desenvolver competências e habilidades, e interagir, verbalmente, nas mais diferentes situações comunicativas. Dessa forma, o ensino e o aprendizado na escola dependem, em grande parte, da forma como os professores entendem e estruturam os conteúdos relacionados à alfabetização, na perspectiva do letramento, e de como o aluno valoriza esses conhecimentos para as práticas sociais dentro e fora da sala de aula. Soares (2008), nessa perspectiva, defende que o bom desenvolvimento de um trabalho de alfabetização considera os aspectos relacionados aos conhecimentos linguísticos, interativos e socioculturais.

A partir desse ponto inicial da reflexão aqui empreendida, a gênese desta tese encontra-se no interesse de pesquisar, no universo dos conhecimentos linguísticos, o tema da consciência fonológica, tendo como pressuposto a existência de uma relação entre o desenvolvimento da consciência fonológica e o aprendizado da leitura e da escrita. Assim, a investigação concentra-se na formação e no trabalho dos professores alfabetizadores, analisando a relação entre os saberes docentes e o trabalho desenvolvido em sala, no ensino da leitura e da escrita.

Na verdade, a vontade de aprofundar a temática da consciência fonológica não é recente, e leva-me a um espaço que conheço bastante, o da formação de docentes, ofício que desempenhei por 10 anos, de 2005 a 2015, na rede Municipal de Educação do Município de São Luís, local escolhido para o desenvolvimento deste estudo. Durante o período em que

desenvolvi a função de formadora, deparei-me com diversas indagações e dificuldades relatadas pelos docentes. As questões mais recorrentes estavam relacionadas ao desenvolvimento das habilidades de leitura, ao aprendizado da escrita e às especificidades do sistema de escrita ortográfico nas séries iniciais do ciclo de alfabetização. Entre esses temas, a consciência fonológica apresentava-se como a mais complexa, pois grande parte dos professores relatava não ter conhecimento específico para tratar dessa temática.

Lembro-me muito bem dos constantes questionamentos feitos e da curiosidade que os professores tinham sobre o que significava trabalhar com a consciência fonológica, e como eles, que nunca tiveram, em sua formação inicial, contato com esses conteúdos, poderiam desenvolver estratégias orientadas à compreensão da escrita e da leitura, com vistas a inserir os seus alunos nas práticas de letramento. Assim, o desenvolvimento desta tese, intitulada *Os saberes docentes e a consciência fonológica: o que sabemos? o que ensinamos?* permitiu compreender, em uma perspectiva que vai muito além dos questionamentos e das dúvidas docentes, como os professores trabalham com a consciência fonológica no cotidiano escolar.

Por essa razão, a presente pesquisa tem como objetivo geral avaliar em que medida a formação docente, no tocante ao desenvolvimento de consciência fonológica de crianças na alfabetização, está presente em sua prática didática. Por conseguinte, os objetivos específicos são:

- a) verificar se a formação dos professores que atuam no ciclo de alfabetização inclui conhecimentos sobre consciência fonológica;
- b) identificar o conhecimento que os professores têm sobre a consciência fonológica, por meio da análise das concepções de ensino da escrita e da leitura adotadas por eles no ciclo de alfabetização;
- c) analisar em que medida a formação docente e os saberes relacionados à consciência fonológica se manifestam no trabalho de sala de aula.

Com base na temática da consciência fonológica, verifica-se que há, entre professores e pesquisadores, muitas discussões atinentes à relação entre o seu desenvolvimento e o aprendizado da língua escrita, sobretudo por crianças nos anos iniciais. Nesse sentido, procedeu-se a um levantamento de trabalhos científicos, os quais exploram essa temática a partir de três pressupostos: i) o desenvolvimento da consciência fonológica é *anterior* à alfabetização; ii) o desenvolvimento da consciência fonológica é *consequência* da alfabetização; e iii) existe uma relação de *reciprocidade* entre a consciência fonológica e o aprendizado da leitura e da escrita (Morais, 2020).

A partir dessas premissas, leva-se em conta, para o universo desta pesquisa, o

terceiro pressuposto – de que há uma relação de reciprocidade entre a consciência fonológica e o aprendizado da leitura e da escrita –, o que instigou a investigação de quais são os saberes docentes e quais são os conteúdos efetivamente trabalhados, de maneira sistemática nas séries iniciais, no sentido de oportunizar essa relação de reciprocidade entre a consciência fonológica e o aprendizado da escrita e da leitura.

Dessa forma, entendendo que o ensino sistematizado tem o professor como um importante mediador dos conteúdos trabalhados em sala, este trabalho trouxe como problemas as seguintes questões de pesquisa:

- a) De que maneira a formação dos professores que atuam no ciclo de alfabetização inclui conhecimentos sobre consciência fonológica?
- b) Que percepção os professores têm sobre o papel da consciência fonológica no desenvolvimento da leitura e da escrita nos anos iniciais?
- c) Como a formação docente e os saberes relacionados à consciência fonológica se manifestam no trabalho do professor em sala de aula?

Diante dos problemas elaborados, tem-se as seguintes hipóteses:

- a) a formação inicial e continuada dos professores é o espaço da construção dos conhecimentos sobre a consciência fonológica;
- b) os professores percebem que a consciência fonológica e as atividades de reflexão fonológica são importantes para o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita nas séries iniciais;
- c) os professores alfabetizadores sistematizam os conteúdos relacionados à leitura e à escrita, criando estratégias que contribuem para o desenvolvimento da consciência fonológica.

Partindo dos objetivos, das questões de pesquisa e das hipóteses, foi necessária uma compreensão das discussões relacionadas ao desenvolvimento da consciência fonológica, referendadas em diversas fontes que contemplam a questão. Após essas leituras, entende-se, nesta pesquisa, que a consciência fonológica está situada no conjunto das habilidades metalinguísticas, definida como uma “constelação de habilidades variadas, em função das unidades linguísticas envolvidas, da posição que estas ocupam nas palavras e das operações cognitivas que o indivíduo realiza ao refletir sobre as ‘partes sonoras’ das palavras de sua língua” (Morais, 2020, p.29). Ademais, faz-se um diálogo com autores que compreendem a consciência fonológica de maneira ampla, evidenciando as habilidades simples de percepção global do tamanho da palavra, as semelhanças fonológicas, a segmentação e a manipulação dos fonemas (Bradley; Bryant, 1985).

Outrossim, promoveu-se um diálogo com autores que apontam a importância do desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica para as crianças em processos de alfabetização. Nessa fase, as habilidades metalinguísticas precisam ser estimuladas nas atividades escolares para que as crianças, gradativamente, tornem a língua um objeto de reflexão. Ao perceber como essas habilidades são reclamadas no trabalho de ensino da leitura e da escrita, analisou-se quais conteúdos são efetivamente utilizados no ensino da leitura e da escrita, na perspectiva da alfabetização e do letramento proposta por Soares (2016).

Outro aspecto enfatizado neste trabalho diz respeito à formação dos docentes e dos conhecimentos que eles possuem sobre a consciência fonológica (Morais, 2020; Benfica, 2018). Esse prisma sobre o trabalho docente foi construído com base na compreensão de que é importante avaliar como os professores das séries iniciais sistematizam os conteúdos trabalhados nas aulas de língua portuguesa. Assim, a reflexão foi direcionada para o trabalho com a consciência fonológica que os docentes desenvolvem em sala de aula, a partir dos conhecimentos construídos por eles ao longo da sua formação inicial e continuada.

O tratamento dessas questões na presente pesquisa, considerando o seu objeto de estudo, bem como a relação entre os conhecimentos construídos sobre consciência fonológica na formação e na prática do docente alfabetizador, suscita novas indagações e pesquisas, e contribui com o ensino da leitura e da escrita nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Esta tese está organizada da seguinte forma: no “Capítulo 2”, são apresentados os aportes teóricos que fundamentam a pesquisa. Este capítulo é subdividido em 3 seções: a primeira, intitulada “Considerações sobre a consciência fonológica”, trata dos fundamentos epistemológicos que embasam as pesquisas sobre consciência fonológica. Inicialmente, faz-se o esclarecimento de alguns termos utilizados neste trabalho, tais como “consciência”, “metalinguagem” e “metacognição”. Esse movimento é pautado em Poersch (1998) e Gombert (2003). Além disso, a definição do termo “epilinguístico” baseia-se no trabalho de Maluf, Zanella e Pagnez (2006) e de Gombert (2003). Após esses esclarecimentos, a seção busca apresentar a consciência fonológica como uma habilidade metalinguística, tendo como aporte os estudos empreendidos por Barrera e Maluf (2003), Spinillo, Mota e Correa (2010), Maluf, Zanela e Pagnez (2006), e Capovilla, Capovilla e Soares (2004). Já para a definição dos conceitos relacionados à consciência fonológica, Maluf e Barrera (1997), Barrera (2003), Navas (2008) e Alves (2012).

Feito esse percurso, foi feita uma reflexão de trabalhos que relacionam a consciência fonológica às questões de ensino e de aprendizado da leitura e da escrita, tais como o de Adams et al. (2006), Guedes e Gomes (2010), Albuquerque, Moraes e Ferreira (2008) e

Morais (2020). Nesta pesquisa, defende-se a ideia de que a formação de docentes e a consciência fonológica precisam estabelecer um diálogo constante, especialmente no ensino de leitura e da escrita.

A segunda seção, “A formação de professores e os saberes docentes”, foi pensada na visão construída por Tardif (2012) sobre a natureza dos saberes dos professores, classificada em “saber ser” e “saber fazer”. Corroborando com essa visão, tomou-se como base Pilatti (2015), Pimenta (1997), Gatti (2016) e Cereghatto e Neto (2009).

Na última seção, “As concepções de alfabetização e de letramento no trabalho com a escrita e a leitura”, com base em Mortatti (2004; 2009; 2011), foi feita uma apreciação cronológica das práticas de alfabetização no Brasil. Já a conceituação de “letramento” e “alfabetização” é preconizada por Kleiman (1995), Soares (2004; 2008), Rojo (1998; 2008), Soares e Batista (2005) e Ramos e Scherer (2013).

No capítulo 3, que trata da “Metodologia” da pesquisa, são apresentados os procedimentos adotados na construção do trabalho, que seguiu as etapas de aprofundamento do referencial teórico, de elaboração dos instrumentos de pesquisa, de coleta de dados, de seleção e de análise. O capítulo justifica a escolha da pesquisa qualitativa na condução do trabalho, partindo das definições de Minayo (2013), e a escolha dos procedimentos da coleta de dados das pesquisas documental e de campo, conforme Gil (2002). Além dessas definições, o capítulo também evidencia os critérios de seleção dos participantes, a escolha das escolas e os documentos de realização da pesquisa; mostra a composição do *corpus*; explica os instrumentos utilizados para a coleta de dados; e finaliza com os procedimentos de análise e de interpretação dos dados da Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2011).

O capítulo 4, “Análise de Dados”, tem como objetivo apresentar e discutir os dados coletados. Está organizado em 4 seções: i) “Concepções e habilidades da consciência fonológicas descritas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”; ii) “Apresentação e análise do questionário”; iii) “Análise dos planos de aula”; e iv) “Observações das práticas em sala de aula”.

Na primeira seção, discorre-se sobre algumas concepções relacionadas ao eixo de análise linguística e semiótica, enfocando a necessidade de se (re)pensar o ensino da língua portuguesa de maneira contextualizada. Ainda, tem-se algumas definições sobre a consciência fonológica e as habilidades previstas ao seu desenvolvimento.

A segunda seção subdivide-se em: “Perfil docente”, com foco nas informações sobre a formação inicial das docentes participantes da pesquisa; e “As concepções das docentes”, que descreve e categoriza as concepções das docentes sobre leitura, escrita e

consciência fonológica. A seção ainda indica as percepções das docentes sobre a importância do trabalho com a consciência fonológica, os conteúdos e os procedimentos metodológicos utilizados em sala no trabalho de alfabetização.

Já a terceira seção mostra a estrutura dos planos de aula elaborados pelas participantes da pesquisa, descreve os conteúdos relacionados à categoria da consciência fonológica e de outras categorias, bem como apresenta as habilidades propostas ao desenvolvimento da consciência fonológica e as estratégias metodológicas adotadas pelas professoras.

Encerrando o capítulo de análise dos dados, a quarta seção descreve as atividades observadas em sala de aula. Nessa seção, também são caracterizados os conteúdos relacionados à consciência fonológica, planejados ou não, trabalhados em sala. Além disso, detalham-se alguns eventos de aula de língua portuguesa.

No último capítulo, dedicado às “Considerações finais”, retomam-se os passos iniciais da pesquisa, a composição do referencial teórico, as decisões metodológicas que nortearam o percurso da coleta e da análise dos dados, e os comentários dos resultados alcançados. Ademais, algumas respostas às questões motivadoras do estudo são fornecidas, e são apontadas as contribuições desta pesquisa ao trabalho de leitura, da escrita e da formação de docentes.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo tem como objetivo apresentar e discutir os aportes teóricos que fundamentam a pesquisa, subdividido em 3 seções, a saber: i) considerações sobre a consciência fonológica; ii) a formação de professores e os saberes docentes; e iii) as concepções de alfabetização e de letramento no trabalho com a escrita e a leitura.

2.1 Considerações sobre consciência fonológica

O tema tratado nesta seção é bastante recorrente no campo da alfabetização, no Brasil. Essa recorrência pode ser verificada pelo quantitativo de pesquisas realizadas no cenário nacional, que contribuem para os esclarecimentos das definições epistemológicas em torno do tema da consciência fonológica e da sua aplicabilidade em sala de aula.

Nesse prisma, Bryant e Bradley (1985) entendem a consciência fonológica como um conjunto de habilidades que vão desde a simples percepção global do tamanho da palavra e de semelhanças fonológicas entre as palavras, até a segmentação e a manipulação de sílabas e de fonemas. Nesse sentido, a consciência fonológica pode ser entendida como uma habilidade que permite a reflexão sobre os segmentos sonoros que formam as palavras da nossa língua. Na relação estabelecida nesta pesquisa entre as definições de consciência fonológica e o ensino de língua materna, compreendemos que a criança, em processo de alfabetização, precisa tornar a sua linguagem um objeto de reflexão e de conhecimento. Nesse processo, a consciência fonológica torna-se um caminho importante a ser percorrido, sobretudo nas séries iniciais.

Para aprofundar estas definições, discutimos, brevemente, as habilidades metalinguísticas que situam o nosso tema. Em um segundo momento, ainda nesta seção, apresentamos algumas definições sobre a consciência fonológica e os seus níveis de desenvolvimento, finalizando as nossas reflexões com a apreciação de algumas pesquisas que evidenciam a relação da consciência fonológica e o trabalho de ensino da leitura e da escrita.

Antes de iniciar o seu processo de alfabetização escolar, a criança já é capaz de utilizar a linguagem nos mais diferentes contextos comunicativos, atribuindo e construindo sentido ao que vê, ouve, fala e ao que vivencia constantemente nas interações que estabelece no seu cotidiano. Esse conhecimento linguístico é desenvolvido natural, gradativo e espontaneamente, e em quase nada depende da sistematização escolar para se comunicar com seus pares.

Dessa forma, muitas habilidades já estão em desenvolvimento na criança no que diz

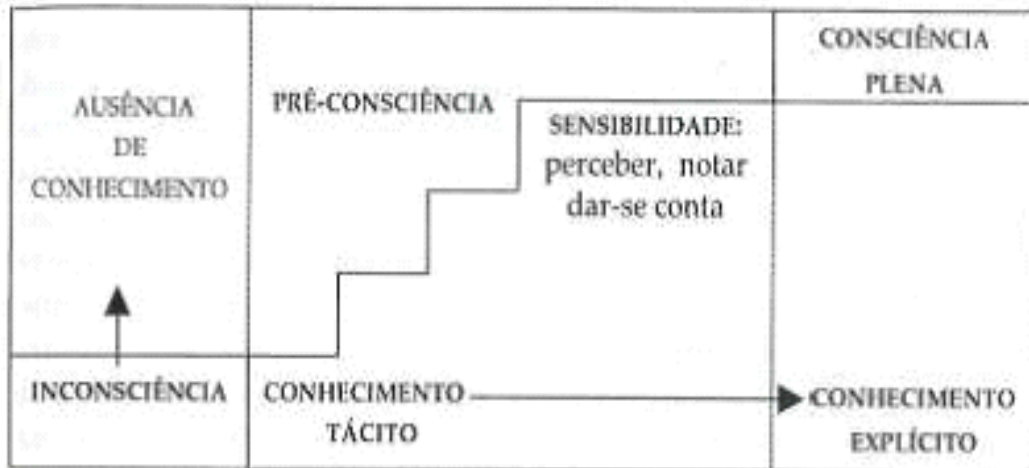
respeito ao conhecimento que ela possui sobre a sua língua materna quando chega à escola. Esse conhecimento espontâneo, mais tarde, dá lugar à capacidade de manipular conscientemente as unidades linguísticas, o que caracteriza a habilidade metalinguística.

Para as reflexões sobre tais habilidades, faz-se necessário um olhar sobre as terminologias que foram trabalhadas nesta pesquisa, bem como as implicações conceituais a que elas estão submetidas. Para efeito da organização desses conceitos, tomamos, como reflexão inicial dessa discussão, o trabalho apresentado por Poersch (1998). No artigo em que trata dos termos “metalinguagem”, “metacognição” e “consciência”, o autor defende a necessidade de compreender cada um desses campos conceituais e das áreas a que cada um dos conceitos pertence. Nas palavras do autor,

O processo da conscientização não é de natureza discreta; constitui um *continuum* que vai do totalmente inconsciente, passa por níveis que denotam pré-consciência, um simples dar-se conta (conhecimento tácito) e chega ao nível da consciência plena (conhecimento explícito), nível que permite explicitar e monitorar determinada atividade. A metalinguagem e a metacognição constituem atividades que pressupõem a consciência. Enquanto a metalinguagem se ocupa da descrição da linguagem (insumo e produto), a metacognição debruça-se sobre o processamento do conhecimento (processos cognitivos). Desta maneira um não pode estar em superordenação em relação ao outro: estudam objetos diferentes (Poersch, 1998, p.7).

Algumas considerações podem ser feitas partindo dessas palavras. A primeira delas diz respeito ao fato da consciência não ser considerada como uma unidade discreta, mas como um *continuum*, opondo-se à dicotomização inconsciente/consciente que marcam as origens da Psicologia. As etapas que levam à consciência plena não devem ser vistas como estanques que se sucedem. Os conhecimentos se modificam à medida que há a percepção de novos conhecimentos. Outra observação importante a ser feita é em relação ao termo consciência constituir-se como parte integrante da metalinguagem e da metacognição.

O termo “consciência”, nesta pesquisa, vem da visão defendida pela Psicologia Cognitiva, entendido como “o conhecimento que as pessoas têm de seus objetos mentais, sejam eles percepções, imagens ou sentimentos” (Poersch, 1998, p. 8). É do interesse dessa área a explicação dos processos conscientes que os indivíduos realizam enquanto estão desenvolvendo diferentes tarefas, processos complexos que vai da ausência de consciência até a consciência plena, conforme nos mostra a Figura 1.

Figura 1 – O *continuum* da conscientização

Fonte: Poersch (1998).

Nessa representação da consciência no interior de um *continuum*, vê-se que o nível da inconsciência revela a ausência de conhecimentos. Já no nível intermediário, a pré-consciência é o “simples dar-se conta de que algo existe, sem que isso oportunize considerações mais reflexivas que levem a explicar o como e porquê” (Poersch, 1998, p. 9). Esse nível da pré-consciência configura-se como um meio-termo entre o consciente e o inconsciente, sendo considerado pela Psicolinguística como o nível da sensibilidade.

É, sem dúvida, a consciência o elemento que nos permite fazer declarações explícitas sobre a linguagem e seus usos – metalinguagem. Se possuímos um baixo nível de consciência dos fatos – não permitindo uma descrição plena embora se consiga dar conta de sua existência –, em vez de falar de consciência, mais correto seria falar de uma sensibilidade, de um mero “dar-se conta de” (Poersch, 1998, p.9).

Para a definição de “metalinguagem”, o autor utiliza o conceito elaborado por Jakobson (1963) e reafirmado por Benveniste (1974). Assim, a metalinguagem é concebida como a “linguagem sobre a linguagem”, e pressupõe a existência da consciência para que aquilo que o falante sabe sobre a língua possa ser declarado, tomando, dessa maneira, a língua como produto/objeto envolvido por atividades reflexivas que permitem a sua manipulação consciente. Dessa relação entre consciência e metalinguagem, tem-se, na perspectiva de Poersch (1998), a incoerência do termo “consciência metalinguística”, haja vista que o falante somente pode falar sobre linguagem se existir a consciência, e, partindo desse argumento, sugere então que se use ou consciência ou metalinguagem, nunca consciência metalinguística.

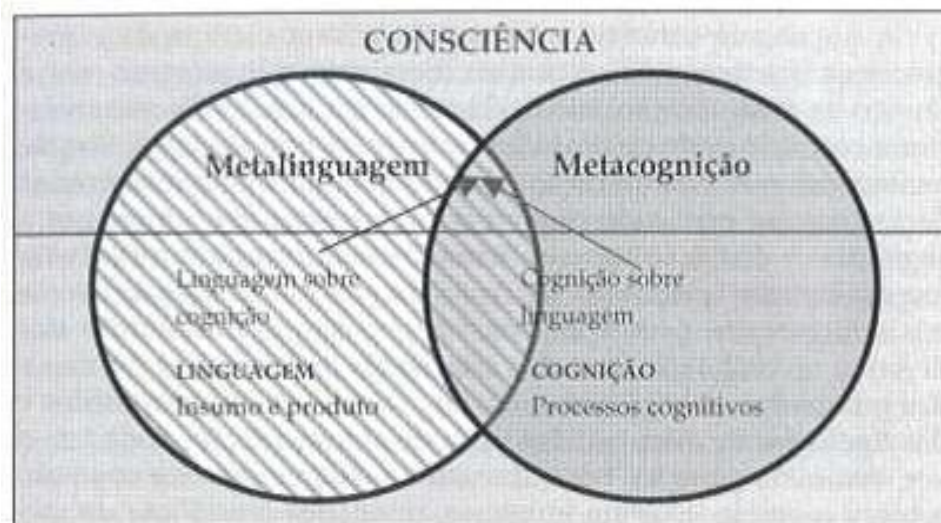
O terceiro e último termo analisado é a “metacognição”, que parte dos processos mentais. Sobre esses processos mentais, a Psicologia Cognitiva identifica-os como: i) cognitivos realizados de maneira intuitiva, quase sob o prisma da inconsciência ou em algum

estágio da pré-consciência; como são da natureza do inconsciente, não podem ser controlados pelo indivíduo na realização de tarefas; e ii) os processos metacognitivos, em que o indivíduo reflete e desenvolve habilidades específicas para que consiga realizar determinadas tarefas.

Os processos metacognitivos dizem respeito aos aspectos conscientes; ao mesmo tempo em que desempenha uma atividade cognitiva, o indivíduo lança mão (de forma voluntária) de algumas estratégias de ação e de reflexão que ele considera ideais para atingir o propósito desejado. Nesse sentido, diríamos que o indivíduo estaria monitorando seu próprio comportamento, e as estratégias por ele utilizadas são, portanto, metacognitivas. A metacognição consiste em debruçar-se sobre a cognição, saber se conhece, refletir sobre os processos envolvidos na atividade cognitiva (Poersch, 1998, p. 10).

A tarefa última dessa análise dos termos é a de evidenciar os processos metacognitivos e metalinguísticos, enquanto processos perpassados pela consciência. Podemos verificar na figura 2 que a parte da linguagem repassada pela consciência é metalinguagem e a parte da cognição repassada pela consciência é metacognição.

Figura 2 – Relação entre linguagem/cognição e consciência



Fonte: Poersch (1998).

Na verdade, mesmo antes de desenvolver as habilidades metalinguísticas, a criança já demonstra um certo controle sobre a sua linguagem, evidenciando uma espécie de autocontrole, por meio da manifestação de conhecimentos implícitos.

Sobre a questão dos conhecimentos implícitos, compactuamos com Gombert (2003), o qual, ao ampliar a discussão sobre o termo “metalinguagem”, propõe a utilização de “epilinguístico”. O autor explica que, por sua abrangência, o termo “metalinguagem” poderia ser entendido desde a manifestação espontânea da criança, mas não controlada conscientemente, ao monitorar algum tipo de equívoco em frases por ela consideradas

agramaticais até as capacidades intencionais e conscientes de reflexão sobre a língua.

Em decorrência desses fatos, o termo “metalinguístico” foi empregado para fazer referência a fenômenos diversos, cuja semelhança aparente deve-se a um viés de observação. Para evitar essas assimilações deformantes, uma distinção deve ser feita entre as capacidades manifestas nos comportamentos espontâneos (por exemplo, o problema criado na criança pela audição de uma frase agramatical) de um lado e as capacidades fundadas sobre conhecimentos mentalizados e intencionalmente aplicados (por exemplo, corrigir a sintaxe de um texto escrito), de outro. O que separa esses dois conjuntos de comportamentos é mais do que uma diferença de grau, é uma diferença qualitativa nas próprias atividades cognitivas. Por razões de clareza na terminologia, convém evitar utilizar o mesmo termo para qualificar esses dois grupos de comportamentos (Gombert, 2003, p. 20).

Na definição proposta por Maluf, Zanella e Pagnez (2006, p. 68), o termo “epilinguística” é assim explicitado:

Os epiprocessos se instalam naturalmente durante o desenvolvimento. No nível linguístico os comportamentos epilinguísticos da criança expressam conhecimentos implícitos sobre a língua, que podem ser detectados, por exemplo, em autocorreções observadas em crianças de dois e três anos (exemplo: quando a criança percebe que uma frase é agramatical, embora seja incapaz de corrigi-la), que muitas vezes são confundidas com conhecimento explícito ou comportamento metalinguístico. O que separa esses dois tipos de comportamento é mais do que uma diferença quantitativa, pois há uma diferença qualitativa nas atividades cognitivas envolvidas.

Vê-se, então, que essa consciência implícita que a criança tem sobre a língua desenvolve-se de maneira intuitiva, considerando a palavra “intuitiva” não somente como algo inato, mas como o processo/produto das relações intra e interpessoais, que a criança mantém ao longo de sua vivência e experiência nos mais diferentes espaços. Esse nível de consciência pode ser entendido, também, como algo necessário ao desenvolvimento das habilidades metalinguísticas, pois

[...] contrariamente às habilidades epilinguísticas que se instalam naturalmente durante o desenvolvimento linguístico das crianças, as capacidades metalinguísticas propriamente ditas resultam de aprendizagens explícitas, mais frequentemente de natureza escolar. Particularmente vários estudos mostram que as capacidades metalinguísticas se instalam paralelamente à aprendizagem da leitura. De fato, 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 (Gombert, 2003, p. 21).

Ainda que seja necessário um trabalho mais explícito, sistematizado e orientado nas práticas escolares de alfabetização e de letramento, as habilidades metalinguísticas podem ser iniciadas antes mesmo da entrada da criança na escola. Pais que oportunizam momentos de familiarização das crianças, desde a mais tenra idade, com o mundo da escrita, quando leem livros ou contam histórias, estão favorecendo o desenvolvimento dessas habilidades. No entanto, somente esse contato inicial parece não ser suficiente para desenvolver na criança um

nível mais profundo de análise da língua a ponto de fazer com que as atividades epilinguísticas deem espaço para o desenvolvimento das habilidades conscientes da metalinguística. No entendimento de Capovilla, Capovilla e Soares (2004, p. 39),

Habilidades precursoras das metalinguísticas podem ser observadas em crianças já a partir dos dois anos de idade (Gombert, 2003), como em autocorreções durante a fala de crianças com dois ou três anos de idade. Tais precursoras ainda não são habilidades metalinguísticas, mas epilinguísticas, pois não estão sob controle intencional da criança. Ou seja, enquanto o comportamento metalinguístico está sob controle consciente, o epilinguístico ainda não está.

Esse controle consciente pode ser entendido como um direcionamento da atenção para o código linguístico, de modo a torná-lo um objeto de análise, de reflexão e de manipulação. Em outras palavras, o falante, ainda que seja uma criança, demonstra a capacidade de se debruçar sobre a linguagem, atentando para a forma como esta se organiza. Logo, “o indivíduo possui habilidades de reflexão e manipulação do código em seus diferentes aspectos, o que caracteriza a consciência linguística” (Alves, 2012, p. 29).

Corroborando com essa discussão, Spinillo, Mota e Correa (2010, p. 158) afirmam ser a atividade metalinguística aquela que

[...] é realizada por um indivíduo que trata a linguagem como um objeto cujas características podem ser examinadas a partir de um monitoramento intencional, que exige um distanciamento em relação aos usos da linguagem e uma aproximação da forma em que a linguagem se apresenta. Ao explicitamente focalizar sua atenção na linguagem, o indivíduo torna-se capaz de analisá-la e manipulá-la.

Tomando como reflexão a ideia até aqui apresentada, de que as habilidades metalinguísticas são importantes para a compreensão da linguagem, destacamos ainda algumas observações que pensamos ser apropriadas ao nosso conhecimento. A primeira consiste no surgimento de habilidades metalinguísticas nas crianças. Barrera e Maluf (2003) fazem alguns apontamentos sobre o desenvolvimento dessas habilidades em 3 diferentes contextos: i) essas habilidades desenvolvem-se concomitantemente com a língua falada, originando-se de mecanismos de detecção de erros, utilizados na monitoração da fala; ii) estão relacionadas ao desenvolvimento cognitivo do indivíduo, sendo independentes e posteriores ao desenvolvimento das habilidades básicas de comunicação, ocorrendo por volta dos sete anos; e iii) são resultante da instrução formal recebida no período da alfabetização.

A segunda observação que fazemos sobre o desenvolvimento das habilidades metalinguísticas é a de facilitar a aprendizagem da leitura e da linguagem escrita. De acordo com Barrera e Maluf (2003), a importância desse tema e a relação com a alfabetização ainda não foram bastante exploradas. As autoras argumentam que, quando se fala em metalinguagem,

tem-se um termo por demais amplo e que envolve diferentes tipos de habilidades, tais como segmentar e manipular a fala em unidades menores (palavras, sílabas e fonemas); separar as palavras dos seus significantes; perceber semelhanças sonoras entre diferentes palavras; e julgar a coerência semântica e sintática dos enunciados.

Para avançarmos na reflexão das questões contempladas na análise consciente da língua, é relevante verificarmos as dimensões das habilidades que estão relacionadas ao universo dos aspectos metalinguísticos. Spinillo, Mota e Correa (2010), comentando a classificação de Tunmer e Herriman (1984) e de Gombert (1992), fazem a divisão dessas habilidades em “consciência fonológica”, “consciência morfológica”, “consciência sintática”, “consciência metatextual” e “consciência pragmática”, levando em conta “[...] as instâncias linguísticas que são tomadas pelo indivíduo como foco de sua atenção, a saber: o fonema, a palavra, a sintaxe, o texto e o contexto no qual a linguagem se insere” (Spinillo; Mota; Correa, 2010, p. 159).

Capovilla, Capovilla e Soares (2004, p. 40), por sua vez, entendem que a metalinguagem pode ser subdividida nas seguintes habilidades: “a metafonológica, que é a capacidade de refletir sobre a estrutura fonológica da linguagem oral, e a metassintática, que é a capacidade de refletir sobre a estrutura sintática [...] da linguagem oral”. Como já mencionamos na apresentação desta seção, o tema da consciência fonológica é, dentre as habilidades metalinguísticas, uma das mais pesquisadas (cf. Maluf; Zanella; Pagnez, 2006).

A princípio, o conceito de consciência fonológica correspondia à capacidade de reconhecer os sons da língua. Essa ideia de uma única capacidade foi gradativamente superada e, atualmente, a consciência fonológica é compreendida como um conjunto de habilidades conscientes que permitem compreender, manipular, fragmentar as menores partes sonoras da palavra ou partes da palavra. De acordo com Moojen et al. (2003, p. 10), “a consciência fonológica é a capacidade de refletir sobre os sons da fala e manipulá-los”. Corroboramos com essa ideia por considerarmos que, entre essas habilidades, encontram-se também a consciência da sílaba, as rimas, as aliterações, o reconhecimento das unidades intrassilábicas e os fonemas.

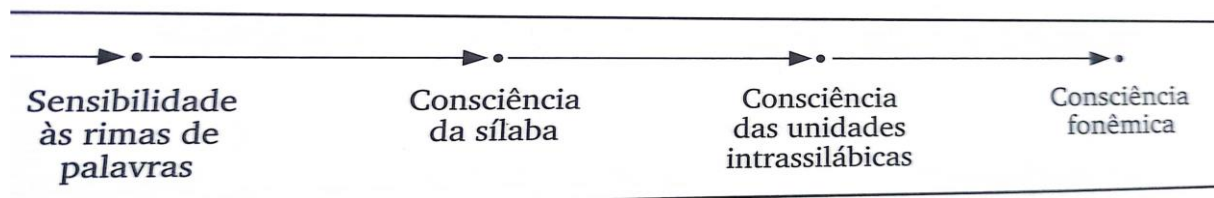
Concordamos ainda com Morais (2020), que entende a consciência fonológica como uma constelação de habilidades. Enquanto constelação, há diversificadas habilidades que estão rotuladas como consciência fonológica e que se diferenciam quanto: i) à unidade sonora (fonema, sílaba, rima de palavra, segmento intrassilábico contendo um ou mais fonemas ou uma palavra inteira dentro de outra); ii) à posição que a unidade sonora ocupa no interior da palavra (início, meio e fim); e iii) à operação cognitiva que o indivíduo realiza sobre aquelas unidades sonoras.

Adotamos, nesta pesquisa, a concepção de que a habilidade de manipular diz respeito à capacidade de desempenhar atividades diferenciadas, tais como apagar, substituir, adicionar sons, e formar novas palavras a partir de um modelo oferecido. Por exemplo, solicitar que a criança observe as palavras que podem ser formadas, a partir da palavra “soldado”, respectivamente, “sol” e “dado”; ou a troca do fonema /m/ por /b/ na diferenciação da escrita de “mala” e “bala”. Essas atividades caracterizam essa habilidade de manipulação e, dessa forma, a percepção das crianças em relação às unidades fonológicas, a qual tende a ser desenvolvida de maneira ampla.

De forma genérica, o termo consciência fonológica tem sido usado para significar a habilidade em analisar a linguagem oral de acordo com as suas unidades sonoras constituintes. Operacionalmente, o termo consciência fonológica tem sido empregado para se referir à habilidade da criança seja para realizar julgamentos sobre características sonoras das palavras (tamanho, semelhança, diferença), seja para isolar e manipular fonemas e outras unidades supra-segmentais da fala, tais como sílabas e rimas (Barrera; Maluf, 2003, p. 69).

Assim, essa consciência não está ligada somente ao reconhecimento do fonema; especificamente, para se desenvolver essa habilidade, é necessário o reconhecimento, por parte da criança, não só do fonema, mas da rima, da aliteração, das sílabas e das unidades intrassilábicas, pois “cada unidade linguística de análise relaciona-se a um nível de consciência fonológica” (Alves, 2012, p. 32). Outrossim, ao pensar na existência de diferentes níveis de consciência fonológica, Alves (2012) sugere que tais níveis sejam entendidos dentro de um *continuum* de complexidade, que se inicia com a sensibilidade a rimas, passa pela consciência da sílaba, pela consciência das unidades intrassilábicas, até chegar ao nível da consciência do fonema. O modelo proposto pelo autor não prevê etapas estanques de desenvolvimento

Figura 3 – *Continuum* da consciência fonológica



Fonte: Alves (2012).

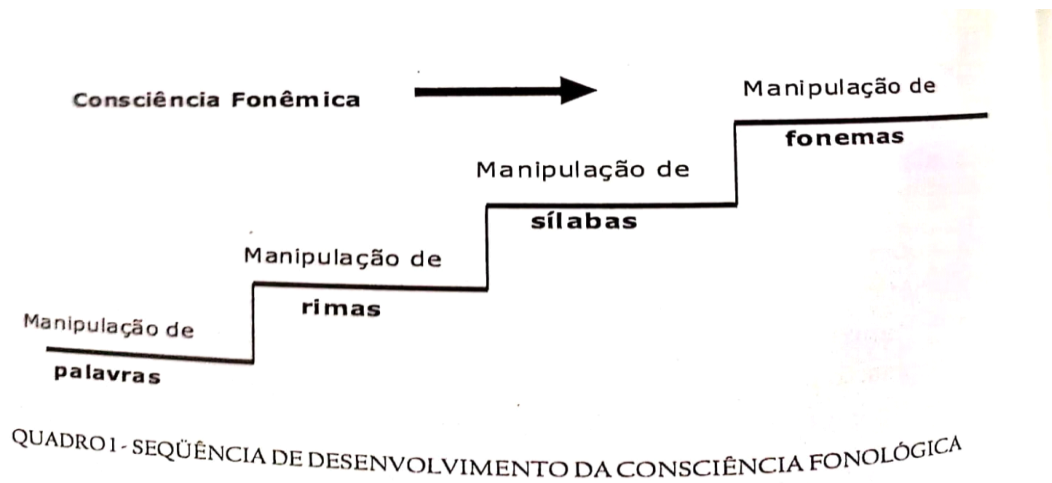
Parece haver um consenso entre pesquisadores quanto à existência de um *continuum* a respeito das habilidades de consciência fonológica. Navas (2008), ao ponderar sobre essas habilidades, diz:

Com o desenvolvimento de linguagem há o gradual estabelecimento de

representações fonológicas cada vez mais precisas e distintas. O processamento da informação linguística no nível fonológico envolve habilidades específicas como discriminação auditiva entre os fonemas, memória fonológica e consciência fonológica (Navas, 2008, p. 156).

A autora comenta que, para a compreensão da relação entre leitura, escrita e consciência fonológica, é necessário pensar que esta é composta de uma combinação complexa de diferentes habilidades. Navas (2008) ilustra esse posicionamento com um quadro de representação do desenvolvimento dessas habilidades.

Figura 4 – Desenvolvimento da consciência fonológica



Fonte: Navas (2008).

Nos dois modelos apresentados, o nível de reconhecimento da rima da palavra está situado como o menos complexo, solicitando da criança o estágio das sensibilidades para a construção dessa percepção. No nível da consciência/manipulação da sílaba, a atenção se volta às unidades que compõem as palavras, uma vez que as palavras não são unidades indivisíveis. Gombert (2003) ressalta que a sílaba é uma unidade naturalmente relacionada à segmentação da fala e, por essa razão, os conhecimentos sobre a sua estrutura se manifestam, nas crianças, antes da compreensão dos elementos intrassilábicos e fonêmicos.

No português brasileiro, a estrutura da sílaba se expressa de diversas formas. Obrigatoriamente, a vogal não pode faltar nas estruturas silábicas por ocupar a posição de núcleo silábico. Com base no trabalho de Simões (2006), sintetizamos alguns padrões silábicos do português brasileiro.

Quadro 1 – Modelos de sílaba no português brasileiro

PADRÃO	EXEMPLO
V	a
Vc	ar
Cv	de
CVc	par
CVv	pai
CcVc	flor
CvVv	quão
CvVvc	quais

Fonte: elaborado pela autora a partir de Simões (2006).

Diferentemente da sensibilidade à rima e da consciência/manipulação da sílaba, a consciência fonêmica é o nível de maior complexidade, desenvolvendo-se mais tardiamente (cf. Carvalho, 2003), sobretudo, nas crianças em processos de alfabetização. Essa habilidade está associada à capacidade de manipulação dos fonemas.

Maluf e Barrera (1997) apontam que há, em algumas pesquisas realizadas com essa temática, uma controvérsia em relação aos resultados obtidos, justamente porque o conceito de consciência fonológica é complexo e abrangente, pois vai desde a habilidade de percepção global do tamanho das palavras, semelhanças fonológicas entre elas, até a efetiva segmentação e manipulação das sílabas e dos fonemas. Assim, algumas pesquisas sugerem que o ensino do sistema alfabético pode ser a principal causa do desenvolvimento da consciência fonológica, tendo em vista que é na escola, mediante as atividades de leitura e de escrita, que as crianças desenvolvem a capacidade de prestar mais atenção às estruturas da língua, analisando-as em seus diversos segmentos, tais como fonemas, sílabas e palavras. Por outro lado, alguns trabalhos indicam ser a consciência fonológica um pré-requisito para o ensino e para a aprendizagem da escrita e da leitura.

Na verdade, o desenvolvimento da consciência fonológica parece estar relacionado ao próprio desenvolvimento simbólico da criança, no sentido dela vir a atentar para o aspecto sonoro das palavras (significante) em detrimento do seu aspecto semântico (significado). Com efeito, alguns estudos têm demonstrado que há um longo caminho a percorrer até que a criança perceba que a escrita não representa diretamente os significados, mas sim, os significantes verbais a eles associados. E mesmo quando ela descobre essa relação entre escrita e fala, ainda há todo um processo de elaboração cognitiva no sentido de compreender como se dá essa relação, a saber, através da correspondência entre grafemas e fonemas (Maluf; Barrera, 1997).

No que diz respeito à relação grafema-fonema, é possível encontrar, nos estudos

linguísticos voltados à alfabetização, um robusto aporte teórico para verificar a importância de desenvolver nas crianças a consciência fonológica. Nas palavras de Adams et al. (2006, p. 18),

Os educadores que ensinam consciência fonológica descobriram que, fazendo isso, aceleram o crescimento de toda a turma em termos de crianças com atraso de leitura e de escrita, ao mesmo tempo, perceberam que, prestando atenção à consciência fonológica das crianças, tiram a tónica do campo do treinamento puro, tornando-a mais fácil de ser aprendida e mais interessante para os alunos.

Sob esse viés, a relação entre consciência fonológica e desenvolvimento da escrita tornou-se objeto de estudo de muitos pesquisadores da área da Linguística, da Pedagogia, da Psicologia, da Linguística Aplicada, entre outras. Algumas pesquisas mostram que tal consciência é fundamental para o aprendizado da língua escrita. Nas palavras de Guedes e Gomes (2010, p. 10),

A literatura aponta três hipóteses que caracterizam essa relação: a consciência fonológica vista como um pré-requisito para a alfabetização, como uma consequência da alfabetização e a existência de uma relação de reciprocidade entre a consciência fonológica e o aprendizado da leitura e da escrita.

Ao interpretar essas três hipóteses, é possível constatar que, na condição de pré-requisito para a alfabetização, a consciência fonológica deve ser trabalhada ainda nas primeiras práticas de inserção dos aprendizes na cultura escrita, e, talvez, o não desenvolvimento dessa habilidade se torne um dos fatores de maior interferência no processo de ensino e de aprendizado. Por outro lado, se esta é consequência da alfabetização, o professor desempenha um papel fundamental no desenvolvimento dessa competência; ou seja, se não houver sistematização de atividades para esse fim, os aprendizes poderão não dominar conscientemente as estruturas de sua língua materna.

Além disso, a terceira hipótese traz um conforto para o trabalho de ensino da língua escrita. Quando se considera a reciprocidade entre aprendizado da escrita e desenvolvimento da consciência fonológica, vê-se envolvido, nesse processo, o caráter dinâmico que é estabelecido no trabalho de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, e, partindo dessas considerações, nota-se que a aquisição da língua escrita tornou-se o objeto central nos anos iniciais de escolarização.

Dessa importância é que retomamos, na próxima seção, o objeto da nossa pesquisa, qual seja, a relação entre os conhecimentos construídos sobre consciência fonológica ao longo da sua formação e a prática do docente alfabetizador.

2.2 A formação de professores e os saberes docentes

Uma vez que esta pesquisa objetiva conhecer os saberes docentes e avaliar como esses saberes estão presentes na sala de aula, dedicamos esta seção ao universo da formação dos professores no contexto da educação básica e/ou ensino superior, buscando compreender a natureza dos saberes que são mobilizados durante este processo de formação. Para tanto, apresentamos, brevemente, uma história da formação de docentes no Brasil e, embasados na proposta de Tardif (2012), evidenciamos os saberes necessários à prática dos professores.

Sob uma perspectiva de educação mais ampla e sistematizada, pensamos que a história da formação de professores no Brasil não é uma prática tão recente. Embora seja uma temática recorrente no campo da educação, ainda é necessário ampliar o nosso conhecimento sobre a gênese dessa formação, ainda mais, considerando ser, no nosso entendimento, um fator bastante relevante para a tão almejada qualidade da educação. Werle (2008, p. 125), em um trabalho sobre a formação de professores para o ensino das primeiras letras na zona rural, aponta que “a prática era a base epistemológica na formação dos professores”, e que a sistematização, ou melhor, a disciplinarização do conhecimento, no campo Pedagogia, só acontece a partir dos anos 1930, reverberando e fortalecendo-se na Lei Orgânica do Ensino Normal (Lei n. 8.530, de 2 de janeiro em 1946). Sobre essa lei, Manzur, Vieira e Castaman (2020, p. 2) analisam que

[...] ao contrário da conjuntura atual, no qual a elaboração de políticas públicas educacionais voltadas à formação docente não se mostra exatamente uma preocupação governamental, no ano de 1946, em virtude da escassez de professores capacitados para fazer frente às necessidades de mão de obra qualificada que desse conta da formação de trabalhadores para as demandas do mundo do trabalho, havia uma atenção considerável por parte do governo no que se refere à formação de professores, principalmente atuar com estudantes que frequentavam os primeiros anos da hoje chamada educação básica.

Em Gatti (2010), também é verificada uma breve digressão histórica sobre a formação dos professores. Segundo a autora, a história da formação docente data do final do século XIX, quando da criação das “Escolas Normais” que promoviam a formação de professores para o ensino das “primeiras letras”. Nesse sentido, os professores advindos da formação, nessas escolas, atuavam, prioritariamente, nas séries iniciais do ensino fundamental e da educação infantil, cenário que foi modificado após a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394 de dezembro de 1996), que, entre outros aspectos, postula a formação docente em nível superior.

Além disso, a autora destaca ainda que a formação de professores para o trabalho com as séries finais do ensino fundamental e do ensino médio só teve início no século XX, com

o

[...] aparecimento manifesto da preocupação com a formação de professores para o ‘secundário’ (correspondendo aos atuais anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio), em cursos regulares e específicos. Até então, esse trabalho era exercido por profissionais liberais ou autodidatas (Gatti, 2010, p. 2).

Entretanto, a autora defende que naquela época o número de escolas e de alunos ainda era bem pequeno. Somente no final dos anos de 1930 foi acrescido, à formação de bachareis, nas poucas universidades que ofertavam estes cursos, um ano de formação complementar com disciplinas específicas da área de educação, cuja finalidade era a obtenção da licenciatura. Nesse reordenamento, ficou assegurada a formação de docentes para o exercício do magistério no “ensino secundário”, modelo este que ficou popularmente conhecido como “3 + 1”.

Um outro trabalho que também evidencia a historicidade da formação de professores no Brasil foi realizado por Dermeval Saviani (2009). Em suas pesquisas, o autor afirma que a questão da formação de docentes surge no período pós independência quando se especulava a organização da instrução popular. Ao examinar as questões pedagógicas relacionadas às transformações na sociedade brasileira, Saviani (2009, p. 143) propõe 6 momentos distintos da formação de docente no Brasil, quais sejam:

- i) Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890); período iniciado com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
- ii) Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal, tendo como anexo a escola-modelo.
- iii) Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
- iv) Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
- v) Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
- vi) Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

A partir da década de 1980, as pesquisas e temáticas desenvolvidas na área educacional começaram a ter como principal foco de interesse a atuação do docente, sublinhando sujeito e objeto como aspectos essenciais nos estudos científicos e acadêmicos. Antes desse período, mais precisamente da década de 1970 até início dos anos de 1980, o modelo de formação continuada que era empregado com os professores objetivava instrumentalizar o docente como se este fosse um mero executor de tarefas. Partindo da ideia de que tal modelo se pautava numa acepção mecanicista quando da reprodução de conhecimentos, poucas mudanças foram, de fato, vistas, considerando que os muitos cursos autointitulados ‘curso de atualização’ eram tendenciosos a desconsiderar a prática docente como resultante da construção de saberes realizados pelo professor ao longo da sua vivência pedagógica.

Entre outros aspectos, esse impulso nas pesquisas sobre a formação docente se deu frente à necessidade emergente, que surgiu no contexto do movimento neoliberal globalizador e que começou a se desenvolver em conjunto às particularidades seculares reprimidas que acompanhavam o ofício do professor. Para Pilatti (2015), tal emergência foi causada em grande medida, pela demanda de um status profissional que visasse proporcionar melhorias na prática pedagógica e na qualidade da educação.

De acordo com Nunes (2001), os estudos sobre formação e profissão docente apontam para uma revisão da compreensão da atuação pedagógica do professor, indiciando que esse sujeito é o agente mobilizador de saberes profissionais. Assim, em termos de desenvolvimento formativo, o docente constrói, amplia, verticaliza, desconstrói e reconstrói seus conhecimentos em decorrência da necessidade de aplicá-los em determinada realidade. Nessa acepção, em sua trajetória formativa, os saberes docentes são legitimados pelas experiências profissionais, e contribuem no processo de formação, consolidando, assim, os demais aspectos atrelados à capacitação.

Conforme Almeida e Biajone (2007, p. 3), países como

[...] Estados Unidos e Canadá iniciaram, no final dos anos 1980, um movimento reformista na formação inicial de professores da Educação Básica. As reformas decorrentes desse movimento tinham por objetivo a reivindicação de status profissional para os profissionais da Educação. Apoiados na premissa de que existe uma base de conhecimento para o ensino, muitos pesquisadores foram mobilizados a investigar e sistematizar esses saberes. Buscaram compreender a genealogia da atividade docente e, assim, convalidar um corpus de saberes mobilizados pelo professor com a intenção de melhorar a formação de professores. Buscaram, também, iniciar um processo de profissionalização que favorecesse a legitimidade da profissão e, dessa forma, transpusesse a concepção da docência ligada a um fazer vocacionado.

No Brasil, as pesquisas que buscavam compreender os novos enfoques e

paradigmas voltados à prática pedagógica, bem como os saberes docentes de natureza epistemológica, ganharam impulso, ainda que de maneira tímida na década de 1990. Nesse período, conforme foi destacado por Nunes (2001, p. 30),

[...] inicia-se o desenvolvimento de pesquisas que, considerando a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, buscaram resgatar o papel do professor, destacando a importância de se pensar a formação numa abordagem para além da acadêmica”.

Assim, a partir dessa década, começa-se a valorização da prática docente que passa a ser percebida como resultante da construção de saberes, deslocando a figura do professor como mero executor de tarefas para um espaço cada vez mais amplo.

Cabe-nos, nesse recorte teórico, ressaltar os trabalhos de Nóvoa (1992), com a proposta de uma formação crítico-reflexiva, e os estudos de Schön (1992), que propõe a construção do conhecimento por meio da reflexão e da problematização da prática. Nesse momento de compreensão da prática docente como um espaço plural e reflexivo, a formação reclama vários tipos de saberes que até então não eram considerados como necessários à prática pedagógica dos professores. Refletindo sobre esse lugar de formação crítico-reflexiva, Pimenta (1997, p. 13) diz que

Opondo-se à racionalidade técnica que marcou o trabalho e a formação de professores, entende-o como um intelectual em processo contínuo de formação. Enquanto tal, pensar a sua formação significa pensá-la como um *continuum* de formação inicial e contínua. Entende, também, que a formação é, na verdade, auto-formação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com as suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo os seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática.

A autora evidencia a inexistência de fronteiras definidas entre a formação inicial e a formação continuada dos docentes. A perspectiva de entender essa formação como um *continuum* parece-nos bastante lúcida, do ponto de vista da compreensão da construção dos saberes que os docentes fazem ao longo da sua vida profissional, na tentativa de mobilizar os diferentes saberes que são exigidos para as atividades de ensino. Portanto, compreendemos que a discussão sobre os saberes parte do princípio de que o docente, no exercício de suas práticas, mobiliza, constrói e reconstrói seus diferentes saberes durante o processo de ensino e de aprendizagem (Pilatti, 2015).

O cenário histórico da formação de docente no Brasil é uma esfera bastante produtiva ao desenvolvimento de pesquisas que busquem investigar e revelar de que forma os professores constroem os seus saberes em busca da profissionalização. Retomamos essa

questão evidenciando alguns pontos considerados significativos para a nossa pesquisa e que dialogam diretamente com as questões emergentes ancoradas no liame do que estamos considerando como ‘formação docente’. Para isso, tomamos como base de discussão o trabalho realizado por Maurice Tardif (2012) sobre os saberes docentes e a formação profissional.

Para estabelecer diálogo com a proposta de Tardif (2012) sobre os saberes docentes, concordamos com Pimenta (1997), ao afirmar que a formação de professores é resultado de um processo construído na perspectiva de um *continuum*, em que há constante ligação entre a formação inicial, a formação continuada e as experiências vivenciadas ao longo do agir docente. Assim, a nossa compreensão sobre os saberes é baseada em Tardif (2012), que não considera nenhum saber como o mais relevante ou o mais urgente, antes, como saberes que se reclamam mutuamente no cotidiano escolar.

Entendemos que, no quadro geral das pesquisas voltadas para a educação, o trabalho de Tardif (2012) sobre os saberes docentes verticalizaram questões essenciais para a compreensão dessa temática, razão pela qual se tornaram estudos amplamente reconhecidos entre pesquisadores brasileiros que investigam acerca da formação de docentes nas últimas três décadas. Trata-se de um olhar não fragmentado e compartimentalizado desses saberes, mas de uma visão holística, ou seja, em que se entende tais saberes como uma junção de diversos saberes. Nesse sentido, Tardif (2012) apresenta a construção dos saberes docentes, evidenciando a relação estabelecida entre a formação profissional dos professores e o próprio exercício da docência.

No desenvolvimento dos seus estudos, após pesquisas realizadas com docentes, Tardif (2012, p. 54) afirma que o saber docente é um “saber plural, formado por diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana”. Considerando a pluralidade existente nesses saberes, o autor discorre sobre a existência de uma classificação lógica e coerente dos saberes docentes, que só é possível quando relacionada à natureza diversa de suas origens, também, às diferentes fontes de sua aquisição e, sobretudo, às relações que os professores estabelecem entre tais saberes e a sua prática docente.

Na classificação proposta por Tardif (2012), os saberes podem ser entendidos de duas maneiras, o “saber ser” e o “saber fazer”. Esses saberes são resultantes dos processos de formação institucionalizada nos diferentes espaços formativos e, também, resultam da aquisição social. Nesse entendimento, à medida que os professores aprendem por meio da formação acadêmica, igualmente o fazem com as experiências cotidianas, compondo, assim, o campo das empirias, sem a qual não é possível a construção de uma episteme legítima. O tempo relacionado a essas experiências é um fator determinante para o desenvolvimento do “saber

ser” e do “saber fazer”. Nessa compreensão, o que se pode assegurar é que a identidade profissional e a história de vida dos professores serão construídas **no e pelo** tempo das suas experiências acadêmicas, de formação continuada e das relações pessoais vivenciadas dentro e fora do ambiente escolar.

No modelo de formação de professores, proposto e discutido por Maurice Tardif (2012), são descritos diversos saberes docentes e sugerido que os conhecimentos construídos são mobilizados no contexto da prática educativa. Os saberes propostos na sua classificação são agrupados em quatro dimensões: i) saberes disciplinares; ii) saberes curriculares; iii) saberes profissionais; iv) saberes experienciais. Na sequência, apresentamos algumas considerações sobre cada um dos saberes propostos.

Nos **saberes disciplinares**, estão detalhados os conhecimentos específicos dos componentes curriculares que o professor leciona. Por conseguinte, isso envolve conhecimentos teóricos, conceituais, procedimentais e atitudinais relacionados à área de conhecimento. Nessa acepção, é importante que o professor construa uma compreensão atualizada, sistematizada e profunda dos conteúdos que serão ministrados, incluindo as teorias em que esses conteúdos estão ancorados; também, os conceitos-chave definidores das categorias que serão estudadas e, por extensão, os métodos de investigação e desenvolvimento recentes na área.

Consideramos ainda, como aspecto importante dos saberes disciplinares, a organização e a articulação dos diferentes elementos que estão presentes nos conteúdos que serão ensinados em sala, bem como a habilidade do docente para a identificação das principais ideias e conceitos que podem emergir na sala de aula como influxo curricular. Sublinhamos ainda o estabelecimento de relações entre o campo da organização e da articulação em termos de planejamento de situações de aprendizagem significativas na criação de sequências lógicas e coerentes de aprendizagem, objetivando identificar os requisitos necessários à compreensão dos conteúdos durante o trabalho de mediação da construção do conhecimento dos alunos.

No segundo campo de conhecimento proposto por Tardif (2012), encontram-se os **saberes curriculares**, que são fundamentais para que o professor possa planejar suas aulas de forma coerente, selecionando os conteúdos mais relevantes para a promoção de uma aprendizagem significativa, alinhada aos objetivos educacionais da instituição. Nessa dimensão, entendemos que, uma vez ancorados ao currículo e adaptados à realidade e às necessidades dos alunos, os conteúdos ministrados a partir dos saberes curriculares, levarão em consideração os aspectos histórico-sociais e culturais legitimamente construídos e vivenciados pela comunidade escolar.

Além desses elementos, são igualmente considerados os conhecimentos relacionados às políticas de ensino e às normas educacionais que regem o sistema de ensino, nas quais o professor está inserido, razão pela qual está incluída, neste bojo, a necessidade de conhecimento de base legal acerca das diretrizes curriculares nacionais, regionais e locais, bem como os critérios de avaliação, as orientações pedagógicas vigentes e demais parâmetros da educação institucionalizada.

Sobre os **saberes profissionais**, Tardif (2012) refere-se à compreensão de que o conhecimento necessário para a realização de uma determinada profissão não se limita somente ao seu conhecimento teórico, adquirido em programas de formação acadêmica, tais como os cursos de formação inicial realizados nas universidades e/ou os cursos de formação continuada. Vale ressaltar que, para Tardif (2012), na esfera dos saberes profissionais, são considerados também os conhecimentos pedagógicos referentes às técnicas e métodos de ensino.

Ressalte-se que o autor propõe que esses saberes são compostos, por combinações de conhecimentos teóricos, conhecimentos práticos e experiências vivenciadas pelos profissionais em seus contextos de trabalho. Dessa forma, são exigidas as habilidades de administrar os conteúdos, transformando a sala de aula em um espaço rico de construção de conhecimento. De acordo com o autor, os saberes profissionais não existem isoladamente, mas interagem e se complementam e, os profissionais experientes desenvolvem uma expertise que combinam os variados saberes, permitindo-lhes tomar decisões pautadas no campo empírico e epistemológico, levando-os a agir de forma competente em seu campo de atuação.

Observamos que essa combinação de saberes é fundamental para o desenvolvimento de uma prática profissional de qualidade. Partindo dessa perspectiva, no quarto campo de conhecimento exposto por Maurice Tardif, os **saberes experienciais** são caracterizados pela própria prática docente, já que são os conhecimentos adquiridos por meio da experiência profissional, e construídos a partir das situações reais do cotidiano de sala de aula. De acordo com Tardif (2012, p. 35), a construção dos saberes e dessas situações cotidianas “brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser”. Inserem-se, nesse saber, o aprendizado prático, a reflexão sobre as práticas pedagógicas, as estratégias que se mostram eficazes e as dificuldades enfrentadas. Dessa maneira, todos esses aspectos estão relacionados ao saber prático, e ao conhecimento tácito e implícito que os professores desenvolvem ao longo de sua prática.

Ceregatto e Neto (2009) apresentam os saberes profissionais docentes, com base nos estudos publicados por Tardif (2012).

Quadro 2 – Saberes docentes

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundarista, os estudos pós-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissional nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: Tardif (2012).

Partindo dos estudos de Maurice Tardif, Ceregatto e Neto (2009) complementam que os professores desenvolvem, durante o exercício da docência, os saberes que são peculiares e se estruturam no trabalho cotidiano e no conhecimento do meio. Ou seja, esses saberes surgem da experiência docente, se validam e são autorregulados por ela.

Podemos compreender que, em termos de formação profissional, no início da carreira docente, os professores são desafiados a construir esses saberes exigidos à profissão. Essa construção, ainda segundo o que propõe Tardif (2012), acontece no decorrer do tempo, que se torna aliado dos professores nesse processo de construção. Nesse sentido, a experiência, certamente, garantirá o desenvolvimento e aprimoramento dos saberes e das muitas habilidades didáticas e pedagógicas que constituem o “fazer docente”. O autor sugere ainda a necessidade de perceber as experiências vivenciadas pelos professores, objetivando direcioná-los a uma prática constante de reflexão a partir dos erros e dos acertos identificados por eles.

Com base nos argumentos de Tardif (2012), somos conduzidas a compreender que, no contexto do trabalho docente, todas as tentativas consideradas como não-assertivas ou ‘erro’ não devem ser vistas como instrumentos punitivos do ‘saber’ e do ‘fazer’ docente. Sobretudo, é necessário compreender que todas as tentativas realizadas pelos professores, corretas ou não,

são fundamentais durante o seu processo de construção dos saberes.

Se pensarmos a formação docente em termos de âmbito institucional, Gatti (2016) destaca que as universidades formadoras de professores não preparam seus alunos para a prática do magistério e impossibilitam, por extensão, uma experiência real com a profissão. Assim, compreendemos que os saberes são habilidades, aptidões e ações que os docentes precisam desenvolver e cumprir, sendo construídas ao longo do tempo e da sua experiência. Sob esse viés, o trabalho desenvolvido pelas universidades para a formação docente é destacado por Tardif (2012, p. 23):

Ela expressa a vontade de encontrar, nos cursos de formação de professores, uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas. Até agora a formação para o magistério esteve dominada, sobretudo, pelos conhecimentos disciplinares, conhecimentos esses produzidos geralmente em uma redoma de vidro, sem nenhuma conexão com a ação profissional, devendo, em seguida, serem aplicados na prática por meio de estágios ou de outras atividades do gênero. Essa visão disciplinar e aplicacionista da formação profissional não tem mais sentido hoje em dia, não somente no campo do ensino, mas também nos outros setores profissionais.

Ao refletir sobre a articulação entre o conhecimento fomentado pelas universidades, quando da formação do professor, e os saberes que estes desenvolvem no cotidiano escolar, Tardif (2012) aponta para uma desarticulação entre esses dois campos. O autor ainda destaca ser impossível produzir saberes técnicos e profissionais sem considerar a identidade do docente, já que suas experiências surgem, dentre outros motivos, do convívio cultural e familiar. É a partir desse imbricado humano que, durante as tomadas de decisões, os docentes se baseiam em suas empirias já adquiridas e amalgamadas na esfera mais ampla de valores e experiências profissionais.

Como síntese referencial, observamos que o trabalho de Tardif (2012) contribui para o debate sobre a formação e os saberes docentes que necessitam ser desenvolvidos pelos professores durante a atuação diária em sala de aula. Vale sublinhar, todavia, que, entre algumas críticas apontadas por ele, estão as metodologias e as teorias americanas que limitam o saber dos docentes apenas a processos psicológicos, promovendo novos embates nesse imbricado discursivo.

Ademais, o autor aponta algumas teorias europeias tecnicistas que alimentam atualmente as abordagens por competência e critica as concepções sociológicas tradicionalistas que colocam o professor como um agente de reprodução de conteúdo baseado em estruturas sociais dominantes. Entretanto, cumpre destacar que, embora esta seja uma discussão necessária em relação à formação docente, as críticas apresentadas por Maurice Tardif exigem

um espaço mais dilatado, onde a reflexão possa verticalizar as discussões em torno dessa temática.

Partindo dessa compreensão, retomamos que o desafio proposto na pesquisa é o de entender como esses saberes e os conteúdos relacionados à consciência fonológica podem dialogar, mantendo o foco no protagonismo docente. Assim, nesse percurso teórico-metodológico, estabelecemos importantes conexões referenciais entre os conhecimentos relacionados à consciência fonológica e os saberes docentes propostos por Tardif (2012). Por conseguinte, a primeira conexão estabelecida nos possibilitou inferir que os conceitos de consciência fonológica e de saberes docente não são únicos. Estes trazem a ideia de habilidades e de conhecimentos plurais que são ativados, sobretudo, durante o trabalho docente.

Dessa conexão resultou o entendimento de que os saberes docentes referem-se ao conjunto de conhecimentos e competências que os professores adquirem ao longo de sua formação e experiência profissional. Esses saberes incluem conhecimentos teóricos sobre o ensino e a aprendizagem, as práticas pedagógicas, as estratégias de ensino, a compreensão do contexto educacional, entre outros aspectos. No contexto da consciência fonológica, vemos que os saberes docentes desempenham um papel crucial, posto que relacionam aspectos empíricos e epistemológicos no processo de construção do sujeito. Dessa forma, podemos afirmar que os professores que possuem um bom domínio dos saberes docentes relacionados à consciência fonológica estão mais preparados a identificar as dificuldades dos alunos nessa área, e oferecer estratégias adequadas de ensino e de intervenção.

Com base nessa relação, compreendemos que esses saberes docentes incluem os conhecimentos sobre os estágios do desenvolvimento da consciência fonológica, manifestadas em um *continuum*, que se inicia com a sensibilidade a rimas, passando pelo nível da consciência da sílaba, da consciência das unidades intrassilábicas, até alcançar a consciência dos fonemas, conforme especifica Alves (2012). Além disso, integram o conhecimento das atividades e dos jogos que podem ser utilizados como estratégias para promover a consciência fonológica, as técnicas de avaliação, de adaptação de atividades para atender às necessidades individuais dos alunos, entre outros aspectos relevantes.

Para além dessas questões, os saberes docentes também estão relacionados à compreensão das concepções de leitura e de escrita dos professores dos anos iniciais, que revelam a concepção de língua adotada no trabalho de sala de aula. Permite, ainda, identificar as dificuldades específicas que os alunos podem enfrentar ao desenvolver a consciência fonológica. À guisa de uma conclusão, entendemos que tal compreensão permite aos professores adequar as suas abordagens e estratégias no intuito de ajudar os alunos na superação

dessas dificuldades. Portanto, a consciência fonológica é um tópico importante no contexto dos saberes docentes propostos por Maurice Tardif, pois sublinhamos que os professores precisam entender os princípios subjacentes a essa habilidade e saber como aplicá-los de maneira eficaz em sua prática educacional.

Ainda na trilha da formação dos docentes no Brasil, propomos, como conteúdo da próxima seção, uma breve discussão sobre as concepções de alfabetização e de letramento, na esfera da educação formal. Assim, acreditamos que, por meio do diálogo entre os saberes docentes e essas concepções, será possível compreender, de maneira mais clara, o trabalho desenvolvido em sala com a leitura e a escrita.

2.3 As concepções de alfabetização e de letramento no trabalho com a escrita e a leitura

Esta seção foi pensada para discutir as concepções relacionadas à alfabetização e ao letramento que estão sendo adotadas pelos professores alfabetizadores. Como a nossa pesquisa foi realizada no “chão da escola”, sentimos a necessidade de um levantamento sobre essas questões com a finalidade de proporcionar uma melhor compreensão da prática docente.

Ao longo da história da humanidade, a escrita e a leitura vêm se constituindo como um produto histórico, cultural e ideológico nas sociedades grafocêntricas. São correlacionados a elas os termos alfabetização e letramento, na perspectiva do ensino sistematizado praticado nas escolas. Assim, iniciamos algumas reflexões necessárias ao nosso trabalho sobre a alfabetização e o letramento, entendendo que, no universo dos anos iniciais, a compreensão da dimensão epistemológica desses termos pode ser determinante para a compreensão da proposta de ensino desenvolvida pelas professoras alfabetizadoras.

Guiadas pelos trabalhos de Mortatti (2004; 2009; 2011), verificamos que a história da alfabetização está intimamente ligada à discussão dos métodos de ensino da língua e, também, da própria história das políticas voltadas para a educação. Segundo a autora,

[...] em nosso país, a história da alfabetização tem sua face mais visível na história dos métodos de alfabetização, em torno dos quais, especialmente desde o final do século XIX, vêm-se gerando tensas disputas relacionadas com “antigas” e “novas” explicações para um mesmo problema: a dificuldade de nossas crianças em aprender a ler e a escrever, especialmente na escola pública (Mortatti, 2011, p. 1).

Situando historicamente essa discussão, podemos perceber que as primeiras tentativas de organização da escola, ainda pensada para poucos, no Brasil, coincidem com os movimentos de formação da República. Os métodos praticados para o ensino da leitura e da escrita àquela época centravam em métodos cuja base era de orientação sintética.

No âmbito desses ideais republicanos, saber ler e escrever se tornou instrumento privilegiado de aquisição de saber/esclarecimento e imperativo da modernização e desenvolvimento social. A leitura e a escrita – que até então eram práticas culturais cuja aprendizagem se encontrava restrita a poucos e ocorria por meio de transmissão assistemática de seus rudimentos no âmbito privado do lar, ou de maneira menos informal, mas ainda precária, nas poucas “escolas” do Império (“aulas régias”) – tornaram-se fundamentos da escola obrigatória, leiga e gratuita e objeto de ensino e aprendizagem escolarizados. Caracterizando-se como tecnicamente ensináveis, as práticas de leitura e escrita passaram, assim, a ser submetidas a ensino organizado, sistemático e intencional, demandando, para isso, a preparação de profissionais especializados (Mortatti, 2009, p. 3).

A institucionalização da escola, no final do século XIX, como um espaço de ensino, visava o atendimento dos ideais da República, que àquela época necessitava da instauração de uma nova ordem política e social. Para isso, era necessária a oficialização das práticas de leitura e escrita para a formação do cidadão e, com isso, a escola assumiu a função de principal propulsora do “esclarecimento das massas iletradas” (Mortatti, 2009).

Na organização cronológica dos períodos da construção das práticas de alfabetização, podemos constatar, assim como mostra Mortatti (2011), que há uma constante batalha entre os métodos considerados eficazes para o ensino da leitura e da escrita em uma alternância continuada entre os métodos de base analítica e sintética. A autora assinala a periodização da alfabetização em quatro momentos distintos.

No primeiro momento, situamos o final do Império, com salas de aula comportando alunos de diversas séries, nas conhecidas aulas régias para o ensino da leitura a partir das cartas do ABC. O método de ensino era pautado na perspectiva sintética, da parte para o todo, com atividades de soletração, nomes das letras, caligrafia e ortografia.

O segundo momento acontece em idos de 1890, com o início das disputas entre os partidários, do que era então conhecido como novo método, de orientação analítica, com abordagem do todo para as partes. O método de ensino era composto pela utilização de técnicas de palavração e de sentencição. É interessante assinalar que o termo alfabetização é introduzido na década de 1910, como uma referência ao ensino da leitura e da escrita. É também, nesse período, que se estende até, possivelmente, 1920, que se mantém a defesa do método analítico centrado apenas no ensino da leitura, sendo a escrita considerada uma questão de ortografia.

No terceiro momento, que se estende até a década de 1970, há a disputa entre os defensores do método analítico e os do sintético. No entanto, já é perceptível uma tendência à relativização da importância dos métodos e, aos poucos, surge a adoção de métodos mistos com preferência pelo método global e a institucionalização de bases psicológicas para a

alfabetização que defendia a ideia da prontidão e da maturidade para o aprendizado da leitura e da escrita.

No quarto momento, década de 1980, tem-se o entendimento de que havia um fracasso das práticas de alfabetização no Brasil e, com isso, há a introdução do pensamento construtivista, pautado nos estudos da pesquisadora Emília Ferreiro, a qual entendia ser necessário um deslocamento das discussões sobre a importância dos métodos na compreensão do processo de aprendizagem das crianças. Há um eco entre os educadores para o abandono das práticas tradicionais de ensino com questionamentos sobre a eficácia das cartilhas e a desmetodização do ensino.

Em relação a esta periodização, verificamos que, no Brasil, os métodos trabalhados de maneira sistematizada nas escolas acompanharam o entendimento do conceito de alfabetização. Sintetizando as propostas metodológicas aplicadas nesses períodos, resumimos, segundo Mortatti (2006), os métodos mais conhecidos de base sintética e de base analítica. Cabe-nos ressaltar que não são somente estes os métodos presentes na historicização escolar brasileira; há outros métodos que também se fizeram presentes, no entanto, estes foram os mais relatados durante as leituras realizadas sobre o tema.

Para os de base sintética, temos os seguintes: i) soletração, cujo foco é a memorização e a pronúncia das letras do alfabeto para, depois, organizá-las em sílabas, palavras, frases e depois o texto; ii) silabação, com ênfase na repetição das famílias silábicas, para então se alcançar as palavras e as frases; e iii) fônico, exigência no reconhecimento dos sons representados pelas letras. Já para os métodos de base analítica, destacamos: i) palavração, tendo a palavra como o início do ensino e, depois, há um avanço para a sílaba, finalizando com o fonema; ii) sentencição, inicia-se com a oração e dela são retiradas as palavras para o estudo detalhado das suas estruturas; e iii) globais, em que não há a previsão da decomposição textual, mas o aprendizado em conjunto de toda a sua estrutura.

Partindo da análise dessa periodização, podemos notar que a construção do conceito de alfabetização no Brasil sempre esteve intrinsecamente relacionada ao de escolarização, aqui entendido como a inserção do sujeito no ensino escolar sistematizado e, assim, a escola passa a ser considerada como um espaço prestigiado socialmente para o ensino da leitura e da escrita. No decorrer da construção desses conceitos, surge, ainda na década de 1980, a noção de letramento com o trabalho pioneiro da pesquisadora Mary Kato, em meados de 1986. O termo letramento surge, na língua portuguesa, como uma tradução do termo *literacy*, denotando “estado ou condição de ser letrado”.

Kleiman (1995), tomando em seus trabalhos a contribuição dos estudos sobre

letramento de Brian Street, ao analisar as práticas de letramento, apresenta duas perspectivas denominadas de modelo autônomo e modelo ideológico. Enquanto modelo autônomo, a leitura configura-se como uma habilidade individual, cujo trabalho é o de decodificação dos caracteres linguísticos, sendo este o modelo mais adotado e reconhecido pela escola, considerada pela autora a mais importante agência de letramento. Ao legitimar o letramento autônomo, a escola despreza o letramento extraescolar, desprestigiando as classes minoritárias.

Na perspectiva de modelo ideológico, a escrita e a leitura ganham objetivos mais amplos, desempenhando uma função social ao oportunizar letramento às classes minoritárias. Na prática, ponderamos que esses processos, de letramento e de alfabetização, têm início com o ingresso do aluno nos anos iniciais da educação básica. Por vezes, as fronteiras entre eles tornam-se tão tênues, que há, entre os professores alfabetizadores, uma sensação de que são conceitos similares e, com isso, não haveria a necessidade de um trabalho sistematizado que fosse capaz de desenvolver as habilidades necessárias ao atendimento da especificidade de cada um deles. Sobre essa imprecisão refletida no espaço escolar, temos a oportuna reflexão de Soares (2008, p. 39), para o qual

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita.

Dessa maneira, os dois conceitos são entendidos como processos diferentes, porém interligados. A alfabetização é entendida como a aquisição do sistema convencional da escrita, isto é, podemos ensinar a criança a ler e a escrever, reconhecendo os sons que as letras representam, a quantidade de sílabas que uma palavra possui, semelhanças e diferenças entre as sílabas iniciais, mediais e finais das palavras, dentre outras especificidades do código.

Por seu turno, o letramento é o uso desses conhecimentos nas práticas sociais de leitura e escrita de maneira crítica e reflexiva. Assim, é possível trabalhar, além das questões relacionadas ao funcionamento do sistema, as habilidades de compreensão e de produção dos gêneros textuais, desenvolver as habilidades de escuta e de interação por meio da linguagem.

Rojo (2008) afirma que um dos objetivos pensados na/pela escola é o de possibilitar aos seus alunos a participação em várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita na vida de maneira ética, crítica e democrática. Ao aprender a ler e a escrever, o indivíduo faz uso dessa habilidade para compreender e expressar tudo o que está imerso em uma sociedade grafocêntrica, adquirindo conhecimentos que serão refletidos em várias disciplinas e, conseqüentemente, na sua formação enquanto sujeito crítico. Com isso, torna-se muito mais

fluido o desenvolvimento da competência comunicativa.

Embora reverbera o discurso da dicotomização desses dois conceitos, é necessário destacar que a alfabetização e o letramento são práticas complementares, os quais devem estar em equilíbrio no fazer pedagógico. A questão que deve ser pensada nessa compreensão é, conforme já fora assinalada nas palavras de Soares (2008), que são conceitos comumente confundidos e sobrepostos; ademais, é importante, para além de distingui-los, aproximá-los.

Essa relação de dependência pode nos levar à compreensão de que os dois termos não devem ser considerados sinônimos, contudo, é necessário identificar a necessidade de um trabalho sistematizado que consiga desenvolver, em sala de aula, o ensino da alfabetização na perspectiva do letramento, considerando que as duas práticas são fundamentais na compreensão e na valorização da escrita e da leitura. Dessa relação de dependência, Soares (2004, p. 14) destaca que:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição de sistema convencional de escrita – a alfabetização, e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a linguagem escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonemas grafemas, isto é, em dependência da alfabetização.

Identificamos dois acessos demandados no processo de aprendizado da leitura e da escrita: i) dominar tecnicamente a leitura e a escrita em si; e ii) a capacidade de aplicar esses conhecimentos na vida e na prática social nos contextos do cotidiano. Do mesmo modo que ocorrem essas duas demandas sobre o aprendizado da escrita e da leitura, o conceito de alfabetização também pode ser considerado de duas maneiras distintas:

Sem dúvida, a alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas também é um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito. Não se consideraria “alfabetizada” uma pessoa que fosse apenas capaz de decodificar símbolos visuais em símbolos sonoros. “lendo”, por exemplo, sílabas ou palavras isoladas, como também não se consideraria “alfabetizada” uma pessoa incapaz, de, por exemplo, usar adequadamente o sistema ortográfico de sua língua ao expressar-se por escrito (Soares, 2008, p. 16).

Consideramos que entender e trabalhar com essa demanda é um grande desafio enfrentado por docentes, à medida que precisam reconhecer que as crianças, ao entrarem na escola, já possuem conhecimentos sobre a língua e que, por vezes, esses conhecimentos serão utilizados nas hipóteses que os alunos constroem sobre o funcionamento da escrita, por

exemplo. Ferreiro (2011, p. 63) destaca que as pessoas estão tão acostumadas a “[...] considerar a aprendizagem da leitura e da escrita como um processo de aprendizagem escolar que se torna difícil reconhecermos que o desenvolvimento da leitura e da escrita começa muito antes da escolarização”.

Ainda sobre o termo alfabetização, conceituam Soares e Batista (2005, p. 12):

Chamamos de alfabetização o ensino e o aprendizado de uma outra tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica. O domínio dessa tecnologia envolve praticamente os mesmos procedimentos e conhecimentos que explicitamos por meio da atividade de uso dos ideogramas chineses. Mas com uma fundamental diferença: os símbolos do sistema de escrita alfabético-ortográfico (as letras ou grafemas) representam o significante do signo linguístico (e não seu significado, como no sistema de escrita ideográfico): representam, de modo geral, nesse caso, os sons da língua. Isso vai fazer uma grande diferença no aprendizado e no ensino dessa tecnologia de escrita.

Conforme já apresentamos no início da seção, ao longo de sua existência, o conceito de alfabetização se modificou, transformando-se de acordo com os interesses políticos de cada época. Não causa estranhamento que, até a década de 1940, a exigência máxima para alguém ser considerado alfabetizado era saber escrever o nome, pois, naquele contexto social e histórico, as exigências não iam além dessa habilidade (Ramos, 2015).

O conceito de letramento também foi se definindo à medida que as discussões acadêmicas intensificaram os estudos sobre a temática. As habilidades de leitura e de escrita permitem ao indivíduo ser um protagonista na produção do seu próprio conhecimento, já que, lendo e produzindo textos, é capaz de administrar um acervo de conhecimento acumulado na história, por meio da escrita e, assim, produzir, ele também, um conhecimento.

Por sua vez, o letramento, conforme Soares (2016), é o *status* que assume o indivíduo que domina a leitura e a escrita. Além disso, esse conceito idealiza que a escrita proporciona consequências sociais, políticas, econômicas, culturais, linguísticas e cognitivas, seja para o grupo ao qual será introduzida, seja para o cidadão que aprende a usá-la.

Considerando a realidade social contemporânea, é evidente que somente o domínio mecânico da leitura e da escrita não é suficiente. Assim, estudos defendem a necessidade de associar, ao processo de alfabetização, o letramento, com o fito de promover uma aprendizagem de conhecimentos socialmente necessários. No que tange ao tempo escolar dos anos iniciais, período fundamental para o processo da alfabetização, o letramento teria que ser entendido muito mais como uma forma de ampliação do próprio entendimento da alfabetização ou como modo de complementar este processo.

De acordo com Soares (2004, p. 7),

[...] o domínio precário de competências de leitura e de escrita necessárias para a participação em práticas sociais letradas e as dificuldades no processo de aprendizagem do sistema de escrita, ou da tecnologia da escrita são tratados de forma independente, o que revela o reconhecimento de suas especificidades e uma relação de não causalidade entre eles.

O letramento vai além da alfabetização, consiste em ensinar, partindo de um contexto em que ler e escrever possuam sentido e estejam no contexto social da criança. Soares (2004) defende que o processo de letrar relaciona-se ao fato de ser essencial para ressignificar as novas práticas referentes à leitura e à escrita, e que vai além da mera apropriação do alfabeto e da ortografia, relacionado ao grau de aprendizagem da língua escrita desejado dentro do processo de alfabetização.

Dessa forma, defendemos que a alfabetização e o letramento andem juntos nas práticas sociais de leitura e de escrita, uma vez que desenvolver o letramento permite a preparação do estudante, independentemente da faixa etária, para a vida social. Saber aplicar socialmente a leitura e a escrita beneficia o aluno e amplia suas condições intelectuais nas mais variadas áreas do conhecimento (Soares, 2004).

Compreendemos, também, que os conceitos em torno dos dois termos são plurais e, a depender das exigências sociais, políticas e ideológicas, passam por mudanças. Consideramos, nesta pesquisa, o termo letramento como a habilidade de utilização dos saberes sobre a língua por meio do reconhecimento e da valorização da cultura escrita para as práticas sociais cotidianas. Enquanto a alfabetização será assumida como o processo de aprendizado da tecnologia necessária para a compreensão da escrita alfabética. Concordando com as palavras de Ramos e Scherer (2013, p. 325),

[...] percebemos então que a alfabetização exige a explicitação da técnica de escrita para que seja possível codificar e decodificar, ou seja, é necessário aprender a relacionar sons com letras (fonemas com grafemas), a segurar um lápis, aprender que se escreve de cima para baixo e da esquerda para a direita, enfim, um conjunto de aspectos técnicos. Temos, portanto, a clareza de que o professor alfabetizador deve estar preparado teórica e pedagogicamente e deve igualmente ter conhecimentos específicos a respeito dos processos de alfabetização e letramento.

Das discussões acerca dos conceitos de alfabetização e de letramento, emergem as considerações sobre o trabalho e as pesquisas que são desenvolvidas em torno do ensino da escrita e da leitura. Pensamos que o aprendizado da escrita e da leitura é um processo complexo e requer, por parte do professor, um trabalho sistematizado em torno das questões e dos conteúdos que são mais necessários a cada etapa escolar vivenciada pelo aluno.

O que se pretende, ao discutir as dimensões dos termos letramento e alfabetização,

é justamente buscar um fio condutor entre essas concepções e às concepções presentes no universo escolar que estão relacionadas às de leitura e de escrita, relacionando-as com as noções dos professores participantes desta pesquisa, de modo que possamos observar a teoria relacionada à prática ou a teoria alicerçando a prática, ou a teoria ainda distante da prática.

Outrossim, com base em Soares (2004; 2008; 2016), organizamos algumas percepções que orientam a elaboração e a execução da nossa pesquisa em diferentes momentos. Desta forma, compreendemos que:

- 1) a alfabetização, como processo social, não é apenas um processo individual de decodificação de letras e palavras, mas um processo social, que ocorre em interação com outras pessoas e com o ambiente. Há a ênfase na importância da interação social, da cultura escrita e das práticas de leitura e escrita na construção do conhecimento;
- 2) o letramento, como prática social, vai além da alfabetização básica, pois envolve a aquisição e o uso de habilidades de leitura e de escrita em diferentes contextos sociais e culturais; é importante entender a leitura e a escrita como práticas sociais situadas em contextos específicos;
- 3) a concepção sociocultural da leitura e da escrita enfatiza a influência dos contextos sociais, culturais e históricos no desenvolvimento dessas habilidades; destaca-se a importância de considerar as práticas de leitura e de escrita dentro de um contexto mais amplo, levando em conta fatores como gênero, classe social, etnia, entre outros;
- 4) nas práticas de leitura e de escrita significativas, é essencial que estas sejam significativas para os alunos, ou seja, relacionadas às suas experiências, interesses e necessidades; os professores devem criar situações de ensino que promovam a compreensão e o uso efetivo da leitura e da escrita, com textos autênticos e relevantes para os alunos.

Embora tenhamos sistematizado algumas concepções sobre leitura e escrita, não nos ocupamos, até o momento, em eleger uma concepção que fosse considerada a mais adequada para este ou aquele trabalho de ensino de leitura e de escrita. Como parte dos procedimentos de coleta e de análise dos dados, resolvemos trabalhar na categorização das concepções que foram construídas pelas alfabetizadoras, durante o trabalho de elaboração das respostas do questionário docente, conforme explicitamos nos procedimentos metodológicos descritos no próximo capítulo.

3 METODOLOGIA

As pesquisas relacionadas ao aprendizado das crianças em idade escolar tendem a apontar que existe uma relação entre o desenvolvimento das habilidades relacionadas à consciência fonológica e ao aprendizado da escrita e da leitura. Entendemos que esse desenvolvimento depende, em grande parte, do trabalho sistematizado desenvolvido por professores que lecionam nas séries iniciais do ciclo de alfabetização. No entanto, precisamos saber como os professores alfabetizadores estavam trabalhando os conteúdos relacionados à consciência fonológica em suas aulas de língua portuguesa, e quais saberes efetivamente estavam presentes em suas ações pedagógicas. Considerando essa perspectiva, esta pesquisa assumiu, como foco de análise, a investigação da relação entre o conhecimento docente sobre a consciência fonológica e o trabalho desenvolvido em sala de aula, no tocante ao ensino da língua materna, no ciclo de alfabetização.

Este capítulo, que trata da metodologia da pesquisa, tem como objetivo apresentar os procedimentos adotados na construção do trabalho, seguindo as seguintes etapas: i) elaboração dos instrumentos de coleta dos dados, a partir da definição do objeto da pesquisa, objetivos, hipóteses e problemas; ii) definição das escolas campo e coleta dos dados relacionados à pesquisa de campo; iii) seleção, organização e análise dos dados coletados durante o trabalho, com a finalidade de atender ao objetivo geral que norteia a pesquisa, qual seja, o de avaliar em que medida a formação docente, no tocante ao desenvolvimento de consciência fonológica de crianças na alfabetização, está presente em sua prática de sala de aula.

3.1 Tipo de pesquisa

Considerando o objetivo geral que embasa esta pesquisa, entendemos que o nosso trabalho se daria em uma perspectiva mais qualitativa, por pensarmos, a partir das nossas questões de pesquisa, que lidar com os assuntos relacionados ao ensino, no contexto escolar, reclamaria durante o percurso das ações desenvolvidas, a descrição de um grande número de dados para a composição do nosso *corpus*.

Diante da problemática apresentada e dos objetivos propostos, encontramos, na abordagem qualitativa, em diálogo com a abordagem quantitativa, no que se refere ao levantamento dos dados e estudo dos resultados, o solo fértil para o desenvolvimento do trabalho, por percebermos que esta abordagem permite investigar, de maneira integrada, os

diversos aspectos que estão relacionados ao nosso objeto de análise, que é a relação entre os conhecimentos construídos pelas docentes sobre a consciência fonológica e as suas práticas em sala de aula.

Na pesquisa qualitativa, dialogamos com o trabalho de Minayo (2013), ao afirmar que este tipo de pesquisa consiste em uma série de práticas interpretativas que permitem ao pesquisador, a partir dos objetivos propostos, desenvolver uma postura interpretativa diante dos fenômenos analisados, garantindo qualidade ao que está sendo pesquisado. Há, nesse percurso qualitativo, a possibilidade de condução da pesquisa por diversos caminhos e, entre esses diversos caminhos, tivemos, nas análises quantitativas, uma ampliação da interpretação e da descrição dos dados que foram coletados.

Adotamos, para a coleta dos dados, as técnicas da pesquisa documental e da pesquisa de campo. A escolha pela pesquisa documental nos possibilitou a análise de materiais de diferentes naturezas. Trabalhamos a pesquisa documental, com base no pressuposto de que ela “vale-se de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (Gil, 2002, p. 45).

Já a pesquisa de campo foi o momento da observação direta, *in loco*, do desenvolvimento do trabalho docente, permitindo um contato com os professores para captar as explicações e as interpretações das questões pesquisadas (Gil, 2002). Nessa fase da pesquisa, foi possível acompanhar como as professoras realizavam as atividades de ensino dos conteúdos do eixo da análise linguístico-semiótica, com foco nos conteúdos relacionados à consciência fonológica. As informações observadas durante essa fase do trabalho foram registradas e analisadas, considerando os objetivos propostos na pesquisa.

Uma vez realizados os esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, passamos à descrição das definições metodológicas adotadas para o desenvolvimento do trabalho proposto.

3.2 Participantes da Pesquisa

Diante do contexto¹ em que a pesquisa foi realizada, projetamos os seguintes critérios de seleção dos professores participantes:

- ✓ ser professora do ciclo de alfabetização na rede municipal de educação no município de São Luís;
- ✓ ter formação em Pedagogia ou Letras;

¹ Refere-se à situação de isolamento imposta pela pandemia da COVID-19. Na ocasião da coleta de dados, as escolas estavam retomando, cautelosamente, as atividades presenciais, e isso foi um fator bastante atípico para o desenvolvimento da pesquisa.

- ✓ ter experiência mínima de cinco anos nas séries iniciais.

Na escolha do primeiro critério, levamos em conta a especificidade dos métodos de ensino adotados pelas outras redes que compõem a Ilha, e que não dialogam com o nosso objeto de pesquisa, como é o caso dos municípios que adotam o método fônico. Quanto ao segundo critério, *ter formação em Pedagogia ou Letras*, ponderamos que essas duas áreas contemplam o componente curricular foco da pesquisa. Já o terceiro critério foi pensado considerando a temporalidade da vigência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), implementada em 2018.

Conseguimos atender parcialmente os critérios estabelecidos. Sobre o critério *tempo de experiência*, tivemos que flexibilizá-lo em virtude da dificuldade de encontrar professores que aceitassem participar da pesquisa e, conforme será mostrado na análise dos dados, especificamente no Quadro 1, *perfil das professoras*, tivemos uma participante com a experiência de dois anos na sala de alfabetização.

Uma outra decisão que precisou ser tomada foi relacionada ao número de participantes, pensado inicialmente no projeto. Havíamos definido trabalhar com o quantitativo de 20 professoras alfabetizadoras, mas esse número foi reduzido por uma série de questões, entre as quais podemos citar a justificativa das professoras, que, para além de responderem ao questionário, ainda teriam o contato presencial no momento das observações das aulas, o que não era permitido em algumas escolas que foram contactadas durante o período da seleção dos participantes da pesquisa.

Diante desse contexto, a nossa amostra de participantes da pesquisa foi composta, então, por 12 professoras que, além de aceitarem a nossa presença em suas salas de aula, atendiam aos critérios elaborados para esta seleção.

Ainda sobre as decisões metodológicas, as professoras participantes da pesquisa foram identificadas por códigos. Esses códigos foram utilizados no questionário com a finalidade de organizar as informações coletadas e preservar a identidade das participantes. Assim, os códigos são estruturados por letras maiúsculas e números, conforme o modelo abaixo:

Quadro 3 – Código de identificação das docentes

Código	P = professor
	1 = número de controle do questionário
P1E1	E = escola

	1 = número de identificação da escola pesquisada
--	--

Fonte: elaboração própria.

3.3 Escolha da escola e documentos de realização da pesquisa

Optamos por selecionar escolas públicas da rede municipal de educação de São Luís, que tivessem salas de aula do ciclo de alfabetização, nos turnos matutino e/ou vespertino. Um critério, até, então, não previsto, mas que precisou ser considerado foi o da escola estar funcionando na modalidade presencial, pois precisaríamos ter acesso às salas de aula para acompanhar o trabalho das docentes. Embora muitas escolas já estivessem retomando o modelo presencial, tivemos muitas respostas negativas quanto à realização do trabalho por questões relacionadas aos protocolos de segurança sanitária vigentes na época. Mesmo com essa situação, conseguimos o contato e a autorização de três escolas.

Após a aceitação, agendamos as visitas para conhecermos as escolas e apresentarmos os nossos objetivos e os procedimentos da pesquisa. Logo na primeira visita, a gestora se mostrou bastante interessada em contribuir com o estudo a ser desenvolvido, mas fez algumas exigências que, depois, foram incorporadas aos nossos procedimentos metodológicos para a continuação do trabalho nas outras escolas.

As exigências feitas, basicamente, eram em torno do tempo de permanência na escola, tempo restrito somente aos horários das aulas de língua portuguesa, e não ter nenhum tipo de contato físico com as crianças e com os seus materiais escolares, além do uso de máscara e álcool, como medida preventiva.

Organizamos os instrumentos que foram utilizados para a coleta dos dados e realizamos pequenas reuniões com os professores, para a apresentação da proposta da pesquisa e demais esclarecimentos².

3.4 *Corpus* da pesquisa

O *corpus* desta pesquisa é constituído pelas respostas contidas nos questionários preenchidos pelas docentes, pelas observações das aulas registradas no diário da pesquisa e pelos dados apresentados nos planos de aula.

² Após os esclarecimentos da proposta de pesquisa, os professores receberam para leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ver Apêndice D).

3.5 Instrumentos da coleta de dados

Com base nos objetivos propostos para o nosso estudo, elaboramos, como instrumentos utilizados para a coleta de dados, o questionário docente (ver Apêndice B), o protocolo de observação, o registro do diário de bordo (ver Apêndice C) e o protocolo de análise dos planos de aula (ver Apêndice D).

Iniciamos a descrição dos instrumentos de coleta de dados, justificando a escolha e explicando a estrutura do questionário docente. Utilizamos o questionário, considerando o pouco tempo que teríamos em sala para acompanhar os trabalhos das professoras. Este nos permitiu coletar as informações sobre o perfil detalhado das participantes, bem como os dados referentes às concepções das docentes acerca da leitura, da escrita e da consciência fonológica.

Sobre a estrutura do questionário, trabalhamos com dois tópicos. O primeiro está relacionado ao perfil docente e, para isso, buscamos as seguintes informações:

Quadro 4 – Questionário (perfil docente)

1. Perfil docente	
Código de identificação do docente	
Idade	
Formação inicial: Tempo de formação da graduação:	
Pós-graduação <i>Lato sensu</i> : Especialização () <i>Stricto sensu</i> : Mestrado () Doutorado ()	
Tempo de docência nas séries iniciais:	
Série em que trabalha atualmente:	

Fonte: elaboração própria.

Conforme já foi dito, cada questionário foi codificado para a identificação do perfil e para a preservação da identidade das participantes do estudo. O código de cada questionário é composto por letras maiúsculas e números que indicam a docente e a escola. Como exemplo, o código P1E1 indica “professor 1 da escola 1”.

O segundo tópico do questionário trata das concepções das docentes, divididas em 2 subtópicos. O primeiro subtópico, item 2.1, aborda as concepções de leitura e de escrita:

Quadro 5 – Questionário (concepções docentes – leitura e escrita)

2.1 Concepções sobre leitura e escrita
O que é leitura?
O que é escrita?
Como as habilidades de leitura e de escrita são trabalhadas na sua sala de aula?

Fonte: elaboração própria.

Por seu turno, o segundo subtópico, item 2.2, está relacionado às concepções de consciência fonológica:

Quadro 6 – Questionário (concepções docentes – consciência fonológica)

2.2 Consciência fonológica
Você sabe o que é consciência fonológica?
Conceitue consciência fonológica
Na sua graduação você teve disciplinas que abordaram a consciência fonológica? Em caso afirmativo, especifique.
Você já participou de alguma formação continuada que abordasse os conteúdos relacionados à consciência fonológica? Em caso afirmativo, especifique.
Você considera importante trabalhar os conteúdos relacionados à consciência fonológica nas séries iniciais? Por quê?
Quais os conteúdos relacionados à Consciência Fonológica que você costuma trabalhar em suas aulas?
Quais atividades você desenvolve em sua sala de aula para trabalhar os conteúdos relacionados à consciência fonológica?

Fonte: elaboração própria.

As participantes da pesquisa levaram, em média, uma semana para o preenchimento e a devolutiva dos questionários, haja vista terem informado que não dispunham de tempo para respondê-lo na escola. O questionário docente nos auxiliou no conhecimento do perfil das professoras e no entendimento das concepções adotadas em seus trabalhos de ensino da língua materna.

Para o trabalho de observação das aulas, elaboramos o protocolo de observação e de registro do diário de bordo. Decidimos trabalhar, nessa fase da pesquisa, com o diário de bordo, por considerá-lo uma ferramenta que permite refletir sobre o ponto de vista do autor, sobre os processos mais significativos, bem como permite ao pesquisador o “desenvolvimento dos níveis descritivos, analítico-explicativos e valorativos do processo de investigação do professor” (Porlan; Martín, 1997, p. 19-20).

A estrutura do diário de bordo é composta pelos dados de identificação, descrição do conteúdo, material utilizado, atividades desenvolvidas e os comentários (ver Apêndice C). A observação é identificada, utilizando o código adotado para a docente. Há, também, a nota que remete à adoção das medidas de segurança sanitária, bem como o espaço para registrar se a aula está sendo verificada com ou sem o plano de aula elaborado pela docente. Ressalvamos que algumas aulas foram observadas sem que tivéssemos acesso ao plano.

Finalizando a descrição dos instrumentos de coleta dos dados, temos o protocolo de análise dos planos de aula (ver Apêndice D). Nele, indicamos alguns elementos que

consideramos essenciais para a compreensão da seleção, planejamento e trabalho com os conteúdos da consciência fonológica. Os elementos descritivos do protocolo estão relacionados aos conteúdos, às atividades planejadas e aos materiais previstos para a aula. Para o trabalho de análise dos conteúdos registrados no Diário de Bordo, propusemos duas categorias: a categoria *Consciência Fonológica* e a categoria *Outros*.

3.6 Procedimentos de análise e de interpretação dos dados

Como procedimentos de análise e de interpretação dos dados, utilizamos a Análise de Conteúdo. Segundo Bardin (2011), a Análise de Conteúdo é um conjunto de técnicas de análise que visa a descrição, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos, dos conteúdos das mensagens produzidas que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção destas mensagens, possibilitando ao pesquisador a realização de deduções do conteúdo analisado.

A Análise de Conteúdo, de acordo com Bardin (2011), está organizada em três etapas: i) pré-análise; ii) exploração do material; e iii) tratamento dos resultados, inferências e interpretações. De acordo com Cardoso, Oliveira e Ghelli (2021), a interpretação dos dados assume lugar especial na pesquisa qualitativa. É o momento de confrontação da teoria, dos objetivos, das hipóteses e dos indicadores encontrados, com a finalidade de proceder a inferências e a redigir as sínteses interpretativas. Os autores ainda salientam que, no percurso de interpretação dos dados, é possível ao pesquisador recorrer às operações estatísticas como prova de validação do material analisado.

Como procedimentos de análise, seguimos, na nossa pesquisa, as etapas sugeridas de pré-análise, de exploração do material e de interpretação dos dados.

Na etapa de *pré-análise*, o material foi organizado com o fito de compor o *corpus* da pesquisa. Para tanto, foram realizadas as escolhas dos documentos, a elaboração das hipóteses e dos objetivos da pesquisa, a seleção dos referenciais teóricos e a preparação dos materiais utilizados na coleta dos dados.

A etapa de *exploração do material* é o “momento de tratar o material coletado na fase anterior, transformando-o em dados passíveis de serem analisados, através de operações de codificação” (Cardoso; Oliveira; Ghelli, 2021, p. 105). Dessa forma, os dados coletados, por meio da aplicação do questionário e das observações realizadas em sala de aula, foram analisados, codificados e categorizados. Os dados do questionário foram categorizados como critério de frequência da unidade de registro.

Para Bardin (2011), uma unidade de registro significa uma unidade a codificar-se, podendo esta ser um tema, uma palavra ou uma frase. Em se tratando da categorização dos dados obtidos no questionário, foram consideradas como unidades de registro as palavras-chave de cada resposta pertinentes às concepções propostas. Para as observações das aulas registradas no diário de bordo, as categorias foram definidas de acordo com os conteúdos trabalhados nas aulas. Além dos conteúdos previamente previstos, consideramos também os conteúdos não previstos que surgiram no decorrer da aula e que foram nomeados na pesquisa como conteúdos situacionais. Para os planos de aula, consideramos os conteúdos planejados, com destaque àqueles relacionados à consciência fonológica.

A última etapa, *interpretação dos dados*, foi realizada a partir do processo da elaboração de um texto-síntese para cada categoria formulada. De posse desse material, passamos para a fase de interpretação, a qual consistiu em apresentar as considerações relacionadas ao referencial teórico escolhido para fundamentar a pesquisa. Já que a fase de interpretação consiste, segundo Bardin (2011), em descobrir os sentidos implícitos do discurso aparente, geralmente simbólico e polissêmico.

4 ANÁLISE DE DADOS

Este capítulo apresenta os resultados da análise dos dados coletados no decorrer da pesquisa. Organizamos a análise em 4 momentos: primeiramente, discorremos sobre as orientações legais presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no tocante ao trabalho com a consciência fonológica. Além da BNCC, buscamos orientações nos documentos que regulamentam o trabalho na rede municipal de educação e, para esta finalidade, recorreremos à leitura da versão preliminar da Proposta Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de São Luís-Ma³. A compreensão desses documentos é fundamental para verificar se os professores estabelecem diálogos com as orientações legais que norteiam o trabalho de ensino da Língua Portuguesa.

Após esse momento de reflexão e de compreensão das concepções presentes nos documentos, realizamos a análise do questionário, identificando o perfil das docentes que atuam nas salas escolhidas para a realização da pesquisa e as concepções sobre leitura, sobre escrita e sobre consciência fonológica que elas construíram ao longo das suas vivências em sala de aula. Na continuidade da análise, verificamos, nos planos de aula elaborados pelas docentes, os conteúdos relacionados à consciência fonológica, tendo como base a presença explícita ou não das habilidades especificadas tanto na BNCC, quanto na Proposta curricular do município. Finalizando o capítulo, apresentamos a análise das observações realizadas nas salas de aula.

No contexto pós-pandêmico, vivenciado durante o período de realização da coleta de dados, o desenvolvimento de pesquisas nas escolas ainda se configurava como um grande desafio aos pesquisadores que desejavam realizar estudos relacionados ao ensino, à aprendizagem e às demais questões relacionadas ao tema. Repensar as possibilidades teóricas e metodológicas de desenvolvimento de pesquisas, nesse universo, nos fez agir de maneira bastante cautelosa, de modo a atender aos limites que nos foram impostos tanto para o recolhimento dos dados *in loco*, quanto para as interpretações dos resultados alcançados. Conforme já explicitado na Metodologia do trabalho, a permanência na escola para a seleção dos dados foi cautelosamente realizada, com protocolos rígidos de segurança sanitária criados pelas escolas da rede e, diante desses protocolos, todo o trabalho de acompanhamento das vivências das docentes em sala se adequou às exigências escolares para que não houvesse impedimentos quanto à nossa permanência na escola.

³ Até o fechamento desta seção, estávamos trabalhando com a versão preliminar da Proposta Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de São Luís-Ma. A versão final foi publicada no final do ano de 2023.

Mesmo com todos os desafios que o cenário nos proporcionou para o planejamento e execução das etapas previstas, realizamos, ainda que com algumas limitações não previstas no início do projeto, a pesquisa no “chão da escola”, com a finalidade de atender ao objetivo principal do trabalho que é o de avaliar em que medida a formação docente no tocante ao desenvolvimento de consciência fonológica de crianças na alfabetização está presente em sua prática didática. Assim, conforme já mencionamos, nesta seção, serão apresentados os resultados coletados para o nosso estudo. Em ordem, a análise aqui proposta se organiza de forma a contemplar, além do objetivo geral, os objetivos específicos que foram propostos na pesquisa, a saber:

- a) verificar se a formação dos professores que atuam no ciclo de alfabetização inclui conhecimentos sobre consciência fonológica;
- b) identificar o conhecimento que os professores têm sobre leitura, escrita e consciência fonológica por meio da análise das concepções adotadas por eles no ciclo de alfabetização;
- c) analisar em que medida a formação docente e os saberes relacionados à consciência fonológica se manifestam no trabalho de sala de aula.

Diante dos aspectos mencionados e da estrutura da análise já evidenciada, iniciamos a apresentação e a análise dos dados coletados, por meio da apreciação das concepções e das habilidades relacionadas à consciência fonológica descritas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, por vezes, faremos menções ao que está descrito na versão da Proposta Curricular do Município de São Luís.

4.1 Concepções e habilidades da consciência fonológicas descritas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Ao iniciar a etapa de apresentação e de análise dos dados, estabelecemos um diálogo com os documentos regulamentadores do ensino nas escolas brasileiras. Em nossa pesquisa, selecionamos, como documentos norteadores, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Proposta Curricular Municipal. Entendemos que trazer este olhar para a pesquisa colabora no processo de compreensão de algumas práticas didáticas realizadas em sala de aula e nas concepções que as docentes têm sobre o ensino de língua materna.

Nesse viés, não realizamos uma análise exaustiva dos dois documentos selecionados para esta etapa da pesquisa, mas um breve panorama das questões que fundamentaram alguns pontos da análise proposta, entre os quais algumas concepções sobre

leitura, escrita e as habilidades relacionadas à consciência fonológica.

Na análise, partimos do entendimento do caráter normativo da BNCC, que visa assegurar os direitos de aprendizagens e de desenvolvimento preconizados pelo Plano Nacional de Educação (PNE). Além disso, esse caráter normativo dialoga com outras diretrizes regulamentadoras do ensino, entre elas, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). De acordo com o documento, o trabalho pedagógico, nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, deve ter como foco a alfabetização das crianças, de modo que elas se apropriem do sistema alfabético de escrita de maneira integrada às demais práticas de letramento para o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita, ou seja, nesses dois anos há o aprofundamento das “experiências com a língua oral e escrita já iniciadas na família e na Educação Infantil” (Brasil, 2018, p. 85).

Com isso, o desenvolvimento de tais habilidades possibilita à criança a ampliação de seus conhecimentos nos diferentes componentes curriculares, assegurando a inserção na cultura letrada. Ainda de acordo com o texto sobre a alfabetização (Brasil, 2018, p. 93), as capacidades/habilidades relacionadas ao processo de decodificação e codificação envolvem:

- ✓ compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação);
- ✓ dominar as convenções gráficas (letras maiúsculas e minúsculas, cursiva e script);
- ✓ conhecer o alfabeto;
- ✓ compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita;
- ✓ dominar as relações entre grafemas e fonemas;
- ✓ saber decodificar palavras e textos escritos;
- ✓ saber ler, reconhecendo globalmente as palavras;
- ✓ ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura (fatiamento).

A BNCC foi organizada em três diferentes etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Para cada uma dessas etapas são previstas as competências explicitadas por meio dos direitos de aprendizagem de todos os estudantes, proporcionando aos alunos o contato com conteúdos comuns durante o período escolar.

A etapa do Ensino Fundamental está organizada em 5 áreas do conhecimento: Linguagens (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa), Matemática (Matemática), Ciências da Natureza (Ciências), Ciências Humanas (História e Geografia) e Ensino Religioso (Ensino Religioso). Entre essas 5 áreas, centramos o nosso estudo na área de

Linguagens, com foco no ensino da Língua Portuguesa.

Sobre o componente Língua Portuguesa, a BNCC considera a variedade da Língua Portuguesa falada no Brasil e associa as habilidades às práticas de linguagem que estão na vida dos alunos e que precisam ser trabalhadas na escola. As práticas de linguagem descritas ao longo do texto são: *leitura/escuta*, *produção de textos*, *oralidade* e *análise linguística/semiótica*. Essas práticas de linguagem devem proporcionar a ampliação das habilidades de uso da língua, relacionadas à leitura e à produção, em práticas situadas de linguagem. Os campos de atuação em que as práticas de linguagem se realizam são: *vida cotidiana*, *artístico-literário*, *estudo e pesquisa* e *vida pública*. Cada uma dessas práticas possui as suas especificidades, a saber:

- ✓ leitura/escuta: a leitura é concebida como uma atividade interativa e de construção de sentido. O leitor ativa os seus conhecimentos, considerando a materialidade linguística (Koch; Elias, 2006);
- ✓ produção de textos: as práticas de ensino devem ser planejadas por meio do trabalho com os gêneros textuais, de modo a fazer com que o aluno perceba que o uso da língua nas formas plurais de interação acontece nos e pelos textos que circulam socialmente;
- ✓ oralidade: leva-se em consideração o uso da língua oral em situações reais de comunicação, considerando as situações formais, informais e a pluralidade linguística. Há a valorização e a sistematização do trabalho pedagógico com os gêneros textuais e o entendimento do texto como unidade de ensino e de aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa;
- ✓ análise linguística/semiótica: há o abandono dos velhos modos de ensino da língua, realizando a análise gramatical de maneira contextualizada a partir dos usos reais que o falante faz da língua em situações comunicativas.

Considerando o tema da consciência fonológica e os saberes dos docentes, o eixo da *análise linguística/semiótica* é o eixo norteador da investigação aqui proposta. De acordo com a BNCC, esse eixo

[...] envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido (Brasil, 2018, p. 82).

Lembramos que, de maneira bastante abrangente, este eixo está contido em todas as práticas de linguagem apresentadas na BNCC por dialogar com as mais variadas instâncias de análise da produção linguística. Destacamos, também, que esse termo não é recente, sendo definido nos estudos de Geraldi (2012), ao propor uma espécie de ruptura do ensino da palavra pela palavra descontextualizada e sugerir a adoção de novas práticas de ensino que contemplem o texto, a sua composição e os efeitos de sentido, de modo a desenvolver a análise e avaliação durante a leitura, além de mobilizar os processos metacognitivos para o aprendizado da leitura e da escrita.

A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos, análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discurso direto e indireto etc.); organização e inclusão de informações etc. Essencialmente, a prática de análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a ‘correções’. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores que se destina (Geraldi, 2012, p. 74).

Por tratar de maneira explícita dos conteúdos que estão relacionados aos processos metacognitivos situados no eixo da análise linguística/semiótica, a BNCC reconhece em seu texto a especificidade da alfabetização e propõe para as séries iniciais do Ensino Fundamental um trabalho que tenha o olhar sobre as práticas sociais de leitura e de escrita em conjunto com as atividades que possibilitem a reflexão sobre o sistema de escrita alfabética.

A Base Nacional Comum Curricular reafirma a ideia de que, nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, com objetivo de garantir amplas oportunidades para que os estudantes se apropriem tanto do sistema alfabético de escrita de modo articulado ao desenvolvimento da leitura e da escrita e quanto da sua relação com práticas diversificadas de letramento (Giovani; Souza, 2021, p. 179)

Para o tema da consciência fonológica, há o entendimento de que as habilidades estão relacionadas à compreensão e manipulação dos sons da fala e das letras na linguagem escrita, são consideradas habilidades fundamentais para o processo de alfabetização e de letramento. As habilidades de consciência fonológicas descritas na BNCC incluem:

- ✓ consciência da sílaba: os estudantes devem ser capazes de identificar, isolar e contar as sílabas nas palavras;
- ✓ consciência dos sons das palavras: isso envolve a capacidade de identificar e isolar os sons individuais nas palavras, bem como reconhecer a igualdade ou diferença de sons em palavras relacionadas;

- ✓ segmentação de palavras em fonemas: os estudantes devem conseguir dividir as palavras em seus fonemas (os sons individuais da fala) e identificar quantos fonemas estão em uma palavra;
- ✓ fusão de fonemas em palavras: isso implica a capacidade de combinar fonemas separados para formar palavras;
- ✓ manipulação de fonemas: os estudantes devem ser capazes de realizar tarefas como adicionar, substituir ou remover fonemas de palavras para criar novas palavras;
- ✓ consciência das letras e dos padrões de escrita: isso envolve o reconhecimento e a identificação de letras, bem como a compreensão de como as letras se relacionam com os sons na linguagem escrita.

Essas habilidades são essenciais para o desenvolvimento da leitura e da escrita, e a BNCC estabelece diretrizes para o ensino e para a avaliação dessas habilidades ao longo da Educação Básica no Brasil. Cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades relacionadas a diferentes objetos de conhecimento, que podem ser entendidos como conteúdos, conceitos e processos, e estão organizados em unidades temáticas.

As habilidades descritas na BNCC são representadas por códigos alfanuméricos que especificam exatamente o que a criança precisa desenvolver ao longo dos anos de escolarização. Os códigos são compostos por uma sequência que identifica a etapa de ensino da habilidade prevista, o ano em que a habilidade precisa ser trabalhada, o componente curricular e a posição do conteúdo na estrutura da BNCC. Como exemplo dessa organização, temos a habilidade **EF01LP07**, que pode ser interpretada como:

- EF: etapa de ensino da habilidade - Ensino Fundamental
- 01: ano (série) que a habilidade precisa ser trabalhada
- LP: componente curricular – Língua Portuguesa
- 07: posição do conteúdo na estrutura da BNCC

Para esta pesquisa, buscamos, no eixo da *análise linguística/semiótica* as habilidades que se relacionam mais diretamente ao tema da consciência fonológica, com a finalidade de verificarmos, sobretudo nos planos de aula elaborados pelas professoras, como essas habilidades são contempladas ao longo do trabalho docente. Para evidenciarmos algumas dessas habilidades, destacamos:

Quadro 7 – Habilidades relacionadas à consciência fonológica (BNCC)

Código alfanumérico	Habilidades
(EF01LP02)	Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética - usando letras/grafemas que representem fonemas.
(EF01LP05)	Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala.
(EF01LP06)	Segmentar oralmente palavras em sílabas.
(EF01LP07)	Identificar fonemas e sua representação por letras.
(EF01LP08)	Relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita.
(EF01LP09)	Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais.
(EF01LP13)	Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas mediais e finais
(EF02LP02)	Segmentar palavras em sílabas e remover e substituir sílabas iniciais, mediais ou finais para criar novas palavras
(EF02LP04)	Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, identificando que existem vogais em todas as sílabas.
(EF03LP05)	Identificar o número de sílabas de palavras, classificando-as em monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas.

Fonte: Brasil (2018).

A definição das habilidades necessárias ao desenvolvimento da consciência fonológica também faz parte do texto da Proposta de ensino do município e são apresentadas aos professores nas orientações trabalhadas nas escolas. O documento da proposta está alinhado com todas as concepções da Base Nacional Comum Curricular. Isso implica dizer que ela incorpora as competências gerais, habilidades, conhecimentos e atitudes propostas pela BNCC.

Outrossim, destacamos que, assim como qualquer outro município brasileiro, a proposta curricular de São Luís leva em consideração as particularidades culturais, sociais e econômicas da região. Com isso, há a adaptação do currículo para refletir a realidade local, valorizando a história, a cultura e as especificidades da comunidade local. Dos pontos convergentes entre a BNCC e a Proposta destacamos: i) o conceito de leitura e de escrita como atividades interativas; ii) a compreensão do trabalho de produção de textos, por meio dos gêneros que circulam socialmente; iii) a valorização dos gêneros textuais como elemento central do trabalho escolar; e iv) a reflexão sobre a necessidade de abandonar os velhos modos de ensino da palavra pela palavra.

De acordo com o documento,

Uma Proposta Curricular de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental exige dos profissionais de educação habilitados na área a intervenção no desenvolvimento de competências e habilidades dos estudantes para a aprendizagem dos conteúdos escolares, bem como a possibilidade de aumentar a sua consciência em relação à

necessidade de participação social para o pleno exercício de sua cidadania. Para tanto, o estudo da linguagem é valioso, pois quaisquer aprendizagens só são possíveis por meio de suas práticas, já que é com/na linguagem que se formaliza o conhecimento produzido nas diferentes áreas (São Luís, 2023, p. 103).

Vimos no trecho a compreensão da linguagem como elemento fundamental no processo de aprendizagem e, além disso, a rede destaca a necessidade profissionais habilitados para realizar intervenções produtivas no aprendizado das crianças. Sendo a consciência fonológica parte dessas habilidades que precisam ser desenvolvidas pelos alunos, retomamos a necessidade de termos um trabalho que verifique como esses saberes estão presentes nas salas de aula das séries iniciais. Assim, na seção que trata da análise do perfil e das concepções das docentes, apresentamos informações que dizem muito sobre os conhecimentos e o trabalho dos docentes em sala de aula.

4.2 Apresentação e análise do questionário

A chegada na escola foi um momento cercado de muitas expectativas, considerando que estavam retomando as aulas no formato presencial⁴, e a presença de pesquisadores foi recebida com bastante cautela. Assim, como a coleta de dados foi uma etapa essencial para o trabalho, estabeleceu-se um contato mais próximo com os professores que participaram desse momento. Para tanto, visando assegurar o desenvolvimento da pesquisa de campo, foi necessário conhecer as professoras e conversar com elas sobre a realização da pesquisa. Na metodologia do trabalho proposto, não estava incluída a atividade “roda de conversa” com as professoras, com o fito de explicar a proposta de trabalho. Contudo, na primeira escola a ser acompanhada, as professoras já estavam reunidas, aguardando a minha chegada e, ainda que não estivesse sistematicamente planejada, essa atividade se tornou o padrão adotado nas outras escolas que foram acompanhadas ao longo do trabalho de observação. Realizada a pequena roda de conversa com as docentes, expliquei a finalidade da pesquisa e o procedimento metodológico necessário, esclarecendo todas as dúvidas surgidas na ocasião. Com a aprovação, entreguei o questionário⁵ que foi preenchido individualmente por cada uma das docentes e, posteriormente, entregue para a análise.

Retomando os aspectos mencionados na metodologia sobre o questionário, reiteramos que este foi elaborado com a finalidade de atender ao objetivo de *identificar o*

⁴ Iniciamos a coleta dos dados nas escolas em fevereiro de 2022 e, neste período, as escolas ainda estavam retomando, gradativamente, as atividades presenciais.

⁵ Conferir Apêndice B.

conhecimento que os professores têm sobre a consciência fonológica, por meio da análise das concepções de ensino da escrita e da leitura adotadas por eles no ciclo de alfabetização. Nosso instrumento foi organizado em dois tópicos: o primeiro, contendo as informações mais gerais relacionadas ao perfil das docentes, como idade, formação inicial, tempo de formação, curso de pós-graduação, tempo de docência nas séries iniciais e a série em que leciona⁶; para o segundo tópico, reservamos um espaço à escrita das concepções das docentes sobre leitura, escrita, consciência fonológica e os demais aspectos relacionados à formação e prática docente.

Feitas essas breves considerações, as quais remontam aos procedimentos de organização da análise dos dados, prosseguimos com o trabalho, verificando os dados coletados no questionário.

4.2.1 Perfil docente

Iniciamos a análise do questionário verificando o perfil das docentes participantes da pesquisa. Embora quase todas as professoras tenham o curso de magistério como habilitação para o exercício da docência nas séries iniciais, pautamos a nossa análise na observação da formação em curso de licenciatura em nível superior, conforme destacamos nos critérios de seleção elaborados para a escolha dos participantes. Salientamos, ainda, que todas as professoras trabalham na rede municipal de educação no município de São Luís, Maranhão, e que são também consideradas polivalentes, pois lecionam todas as disciplinas das séries iniciais de maneira integrada.

Quadro 8 – Apresentação do perfil das professoras

Código	Idade	Formação inicial	Tempo de formação (anos)	Pós-graduação	Tempo de docência nas séries iniciais (anos)	Ano em que leciona
P1E1	31	Pedagogia	9	Especialização	8	1°
P2E1	40	Pedagogia	4	Não	2	2°
P3E1	52	Pedagogia	20	Especialização	23	3°
P1E2	46	Pedagogia	20	Especialização	25	1°
P2E2	51	Pedagogia	22	Especialização	XXXX	1°
P3E2	40	Pedagoga	18	Mestranda	19	2°
P4E2	52	Pedagogia	20	Especialização	23	3°
P1E3	50	Pedagogia	12	Especialização	20	1°

⁶ Para efeito da pesquisa, não controlamos os dados relacionados à *idade, tempo de formação e tempo de docência nas séries iniciais*. Mantivemos a nossa análise nos dados referentes à *formação inicial e ano em que leciona*.

P2E3	42	Magistério Superior	4	Especialização	11	2°
P3E3	56	Letras	16	Mestrado	23	2° e 3°
P4E3	54	Letras	20	Especialização	25	3°
P5E3	46	Pedagogia	18	Especialização	15	1°

Fonte: elaboração própria.

Sobre o perfil docente, destacamos a formação inicial das professoras em curso superior, conforme determina a Lei nº 9.394/96, no artigo 62, ao determinar que

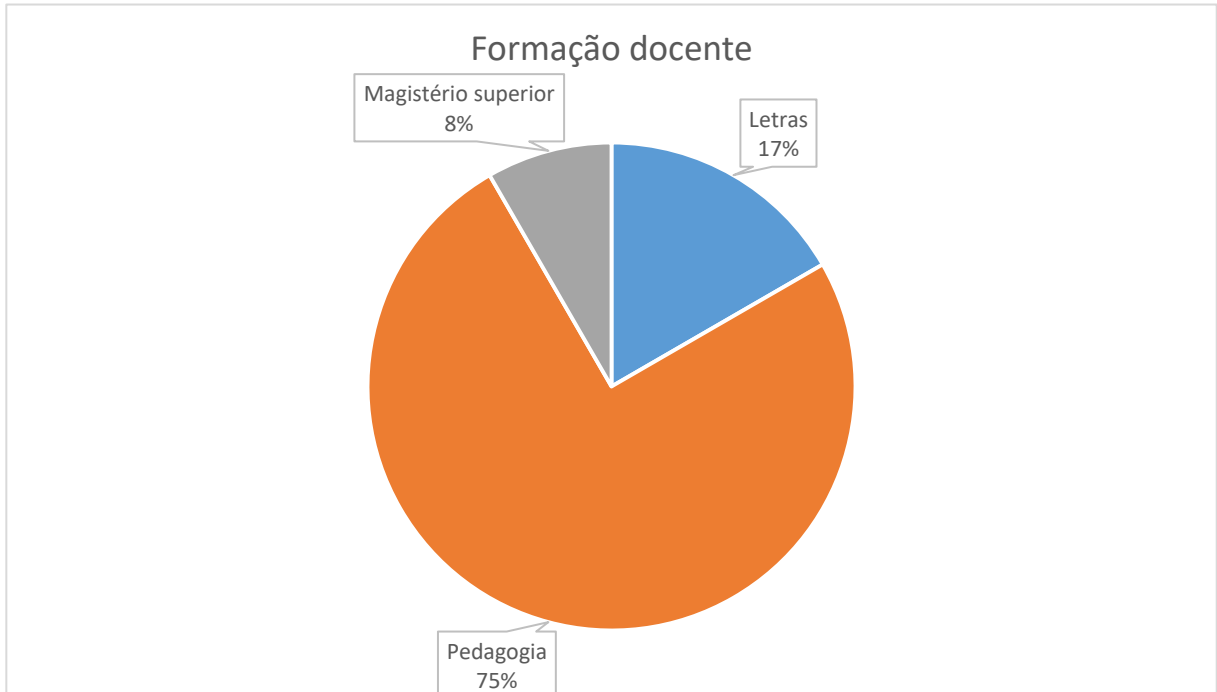
[...] a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (Brasil, 1996, online).

A formação inicial predominante no universo pesquisado é no curso de Pedagogia. Historicamente, as professoras pedagogas desenvolvem o trabalho de alfabetização nas séries iniciais, em consonância com o Conselho Nacional de Educação, no que tange a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. De acordo com o Art. 4º,

[...] o curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Brasil, 2006, online).

Ainda sobre a formação inicial das docentes, destacamos que a P3E3 e a P4E3 possuem formação superior no curso de graduação de licenciatura em Letras. Segundo relato das docentes, essa formação só ocorreu em consequência de cursos de qualificação de professores oferecidos, à época, àqueles que já estavam em sala e que possuíam somente o curso de Magistério. Já a professora P2E3 informou que cursou o Magistério Superior em uma instituição particular, que oferece a modalidade de complementação de carga-horária das disciplinas pedagógicas. Assim, no gráfico da formação docente, temos:

Gráfico 1 – Formação docente



Fonte: elaboração própria.

Embora não seja uma exigência para o exercício do magistério nas séries iniciais, é interessante observar que as docentes, com exceção de P2E1, já possuem curso de especialização, sendo a área da Supervisão e Gestão Escolar, seguido da Psicopedagogia, o curso que mais se destaca no perfil. A P3E2, por sua vez, já possui mestrado em Gestão e Avaliação da Educação, e a P3E3 está concluindo o mestrado em Educação. Esse dado indica que, ao escolher um curso de pós-graduação, as docentes optaram por cursos que não estão direcionados ao ensino nas séries iniciais. Desse universo, somente duas alfabetizadoras, P1E3 e P4E3, relataram ter o curso de Alfabetização e Letramento.

Quanto ao tempo de docência nas séries iniciais, grande parte já trabalha há pelo menos vinte anos. Ou seja, as professoras que participam da pesquisa possuem vasta experiência com as turmas da alfabetização e, ao longo desse tempo, acompanharam o processo das mudanças curriculares que foram implementadas nos níveis nacional e municipal. Se considerarmos ainda o tempo de docência face ao advento da BNCC, podemos verificar que a base ainda é para muitas um “*documento relativamente novo e que carece de muito estudo*”, conforme depoimento de P3E3. Em uma escala organizada de acordo com o tempo de serviço, temos os seguintes dados organizados em anos: 0 a 10 (2 professoras), 11 a 20 (5 professoras)

e 21 a 25 (5 professoras).

Feitas as considerações sobre o perfil das professoras, passamos ao próximo tópico do questionário, que trata da análise das concepções das docentes sobre leitura, escrita e consciência fonológica.

4.2.2 As concepções das docentes

Seguindo com trabalho de análise do questionário proposto na pesquisa, iniciamos as reflexões das concepções construídas pelas docentes. Para tanto, essas concepções foram organizadas em dois tópicos: o primeiro está relacionado às concepções de leitura, de escrita e da forma como essas habilidades são trabalhadas em sala de aula. O segundo trata das concepções relacionadas ao universo dos conteúdos voltados à consciência fonológica.

Na tarefa de organização das concepções apresentadas pelas professoras, optamos por registrar em quadros as respostas escritas por elas, sem quaisquer intervenções no texto produzido. Retomando o que já explanamos na metodologia, as professoras ficaram, em média, uma semana com os questionários para a elaboração das repostas, compreendendo que o tempo de acompanhamento das aulas ficou restrito somente aos horários das aulas de Língua Portuguesa, haja vista que o trabalho em sala não permitiu que as participantes parassem as suas atividades docentes para responder as questões. Feitas essas considerações, iniciemos as análises.

4.2.2.1 Concepção de Leitura

Esta seção é dedicada às concepções das docentes sobre a leitura e a escrita. Por essa razão, elaboramos 3 questões abertas, com a finalidade de coletarmos a compreensão das professoras sobre essa temática. As questões propostas foram: i) *O que é leitura?* ii) *O que é escrita?* e iii) *Como as habilidades de leitura e de escrita são trabalhadas em sua sala de aula?*

Quadro 9 – Concepções das docentes sobre Leitura

<i>O que é leitura?</i>	
Código	Respostas das docentes
P1E1	“É a ação de decodificar palavras e símbolos e deles retirar os significados”
P2E1	“É um processo de construção de significado do texto. Decodificação de símbolos, absorção de sentidos e compreensão da linguagem”

P3E1	“Leitura como processo cognitivo e perceptivo a prática da leitura permite que o leitor consolide as informações presentes no texto como abre leque para que o leitor expõe as suas através do processo de interação com os colegas e o texto”
P1E2	“É a habilidade de decodificar textos escritos, compreendendo, interpretando e fazendo juízo de valor da sua mensagem”
P2E2	“É uma prática que se constrói ao realizar uma leitura compreensiva, dando sentido ao texto, ou seja, decifrando-o”
P3E2	“É a capacidade de decifrar os signos escritos através da linguagem oral. Imagens, textos, símbolos e outros elementos são os norteadores para que esse processo ocorra”
P4E2	“Processo cognitivo da prática leitora”
P3E3	“A leitura é processo de interação entre o leitor e o texto na busca compreender o texto. Por isso considerada uma atividade complexa”
P1E3	“Decifração do registro gráfico (palavras, frases e textos) para um fim”
P2E3	“É o processo pelo qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação de tudo que sabe sobre a linguagem. Implica nas em estratégias como: seleção, inferências, antecipação”
P4E3	“Ação de ler o que está escrito”
P5E3	“É o ato de decodificar e principalmente e compreender tudo que ler. Também tem a compreensão da leitura de mundo”

Fonte: elaboração própria.

A decisão metodológica tomada, na análise das concepções, de acordo com o que foi descrito no capítulo da Metodologia, considera como unidade de registro as palavras-chave apresentadas nas respostas das docentes. Dessa forma, após a análise das respostas, constatamos que há cinco proposições para a concepção de leitura, reverberando nas respostas das docentes: i) *ação de decodificar*; ii) *capacidade de decifrar*; iii) *processo cognitivo*; iv) *processo de interação*; e v) *ler o que está escrito*.

Verificamos que as concepções caminham em diferentes direções, algumas vezes se aproximavam na dinâmica do ato de ler, sugerindo habilidades de decodificação ou decifração. Outras vezes, sugeriam processos psicológicos, mais individuais, para a construção de sentido e, em outros momentos, apontavam que, em quantidade bem menor, a ideia da interação entre texto e leitor. Esses caminhos traçados nas respostas nos fizeram buscar, na interpretação das respostas elaboradas pelas professoras, as concepções de leitura e de escrita preconizadas em Koch e Elias (2006). A essas definições, as autoras associam as de linguagem, de texto e de sujeito, considerando o *foco no autor*, o *foco no texto* e o *foco na interação*.

Na definição que propõe o “foco no autor”, o texto uma expressão do pensamento do autor, que transpõe para o papel as suas ideias, cabendo ao leitor captar as ideias do autor, desconsiderando as suas experiências e os seus conhecimentos. A língua, nesse sentido, é a representação do pensamento, e o sujeito é psicológico e individual. O cerne do trabalho com

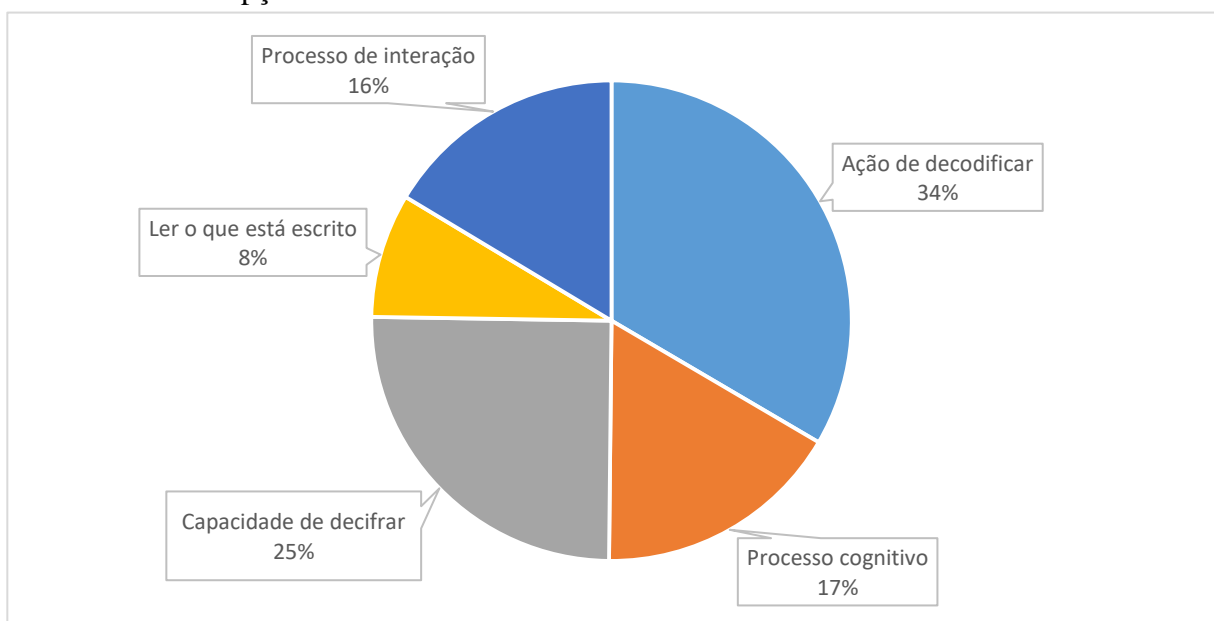
leitura é o autor do texto, cabendo ao leitor um papel passivo na captação das intenções do produtor do texto.

Por seu turno, a concepção que trata o “foco no texto” mostra que a língua é um sistema pronto, cujo usuário se apropria das suas regras e adequa-se a ela. Leitor e escritor, assim, necessitam reconhecer o sentido do texto no/pelo texto, sem a existência de possibilidades de elementos implícitos. O foco dessa perspectiva é o texto, na sua estrutura e na sua linearidade, e o sujeito se mostra como assujeitado e determinado, de modo não consciente; a sua função é somente a de reprodução, por meio do conhecimento do código.

A última definição, “foco na interação”, assume que a língua é concebida como um lugar de interação entre os sujeitos. A leitura e a escrita são consideradas atividades altamente complexas de produção de sentidos, em que são ativados os conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e sociointeracionais, havendo a mobilização das estratégias de seleção, antecipação, verificação, inferência (Solé, 1998), entre outros aspectos necessários. O ponto central do trabalho de leitura e de construção de sentido é a interação estabelecida entre o autor, o texto e o leitor. Nesse trabalho de produção de sentido, o sujeito é ativo e expressa as suas experiências durante a leitura.

Verificando essas três concepções e as categorias que organizamos após a análise das respostas, organizamos no Gráfico 2 essas proposições e os percentuais das ocorrências registradas.

Gráfico 2 – Concepções de Leitura



Fonte: elaboração própria.

A concepção de leitura como a *ação de decodificar* e a *capacidade de decifrar* foram as mais recorrentes, totalizando 34% e 25%, respectivamente. Comparando esse percentual com a concepção de leitura apresentada em Koch e Elias (2006), percebemos que a ideia de leitura, enquanto uma atividade de reconhecimento do sentido, na palavra e no texto, é recorrente. Fica nítida a concepção de língua como estrutura, como código que precisa ser decodificado, e a de sujeito como um ser assujeitado. O texto serve como espaço da decodificação e exige do leitor o conhecimento da estrutura da língua.

Entendemos que a decodificação é uma habilidade importante na mecânica da leitura e, mediante a apreciação dos dados, verificamos que a prática da decodificação é bastante reforçada por meio de atividades que exigem das crianças a compreensão do sistema de escrita, a partir da leitura de textos preparados para essa função, conforme observamos em um texto trabalhado em sala pela professora P2E3.

Figura 5 – Texto utilizado para a leitura em sala

Fonte: elaborado pela participante P2E3.

O trabalho de leitura do texto *A babá e o bebê* recai sobre a capacidade de decodificação das palavras iniciadas com o grafema B, e, depois, o de reconhecimento por meio de repetições da família silábica *ba be bi bo bu*. Práticas de ensino, tais como a do texto exemplificado, revelam a natureza das categorias *ação de decodificar* e *capacidade de decifrar*, em que é possível perceber um reforço na ideia do sujeito passivo, que necessita se apropriar

do conhecimento do código para realizar o trabalho de leitura.

A categoria *processo cognitivo* traz duas possibilidades de conceituação para a leitura. Temos a possibilidade de concebê-la tendo a estrutura do texto como foco, o que já sugere a ideia da possibilidade de interação entre o leitor e o texto, conforme a resposta de P3E1, ao afirmar a “*leitura como processo cognitivo e perceptível a prática da leitura permite que o leitor consolide as informações presentes no texto como abre leque para que o leitor expõe as suas através do processo de interação*”. Nesse viés, ainda há a conservação da ideia da estrutura do texto como o ponto de partida e o ponto de chegada do trabalho com a leitura, e a necessidade de apropriação dos conhecimentos da estrutura da língua.

No caso da categoria *processo de interação*, tivemos uma pequena porcentagem de respostas que focam na interação autor-texto-leitor. O nosso *corpus* só registrou duas respostas que indicam essa finalidade. A primeira resposta aponta que “*a leitura é o processo de interação entre o leitor e o texto na busca para compreender o texto. Por isso considerada uma atividade complexa*” (P3E3 – formação em Letras). O interessante é que, embora a ideia de sujeito ativo já seja expressa na definição apresentada, ainda há uma retomada da ideia da compreensão do texto como o objetivo a ser alcançado.

A segunda resposta, que também dialoga com a concepção de interação, afirma que a leitura “*é o processo pelo qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação de tudo que sabe sobre a linguagem. Implica nas estratégias como: seleção, inferências, antecipação*” (P2E3 – formação em Magistério Superior). Novamente, averiguamos que outra professora demonstra reconhecer a importância da interação estabelecida. Além da interação, a docente sugere a necessidade de trabalhar com as estratégias de leitura (cf. Solé, 1998), as quais permitem ao leitor construir, de maneira ativa, o sentido daquilo que lê.

Considerando o quantitativo das respostas analisadas, verificamos que o baixo número de professores que entendem a leitura, na perspectiva da interação, não dialoga com o que é preconizado pela BNCC, para a qual a leitura é uma atividade de construção de sentidos, haja vista que “*compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação [...]*” (Brasil, 2018). De fato, podemos antecipar que, embora os professores planejem as suas aulas, relatando que o fazem com vistas ao que preconiza a BNCC, enquanto documento norteador, as concepções de leitura expressas nas suas respostas ainda não alcançam a dimensão da interação que está proposta em seu texto. Da mesma forma, podemos compreender que as concepções das docentes não estão articuladas com o que determina a proposta curricular

municipal.

4.2.2.2 Concepção de Escrita

Após a o trabalho de análise das concepções de leitura, pautamos essa subseção na segunda questão, *O que é escrita?*. Cabe ressaltar que, assim como fizemos na análise das concepções de leitura, continuamos a análise com base nos pressupostos de Koch e Elias (2006).

Quadro 10 – Concepções das docentes sobre Escrita

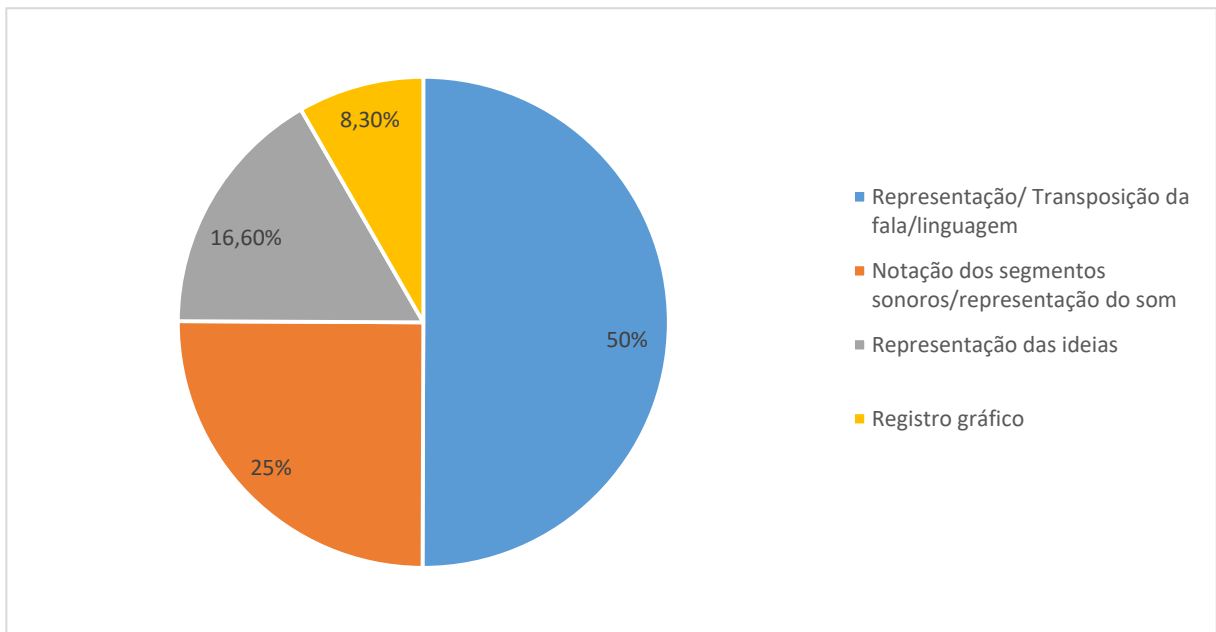
<i>O que é escrita?</i>	
Código	Respostas das docentes
P1E1	“É a representação da linguagem por meio da grafia”
P2E1	“Uso de símbolos para representar ideias”
P3E1	“Expressão da língua falada transposta a escrita, através dos signos gráficos ou códigos linguísticos. Mas as pessoas ainda não alfabetizadas podem representar através de desenhos ou outro símbolo”
P1E2	“É a habilidade de registrar e expressar através de sinais gráficos a fala, as ideias, os sentimentos e as experiências humanas”
P2E2	“É o ato de escrever transformando os sinais gráficos (alfabeto) em sons e por conseguinte, palavras e textos com foco no entendimento, na interação entre quem lê/escreve (entre quem lê e entre quem escreve); envolve processos mentais complexos que transcendem a memorização, pois faz-se necessário dá sentido a ela”
P3E2	“É a arte de eternizar a fala. Envolve letras, números e códigos do sistema alfabético”
P4E2	“Transposição da fala para a escrita”
P3E3	“A criança tenta fazer uso do SEA pra reproduzir a fala, mas como a língua é muito complexa na representação dessa fala, ela o faz por meios das tentativas. Então escrever é reproduzir os sons da fala, expressar os sentimentos”
P1E3	“Registro gráfico (palavras, frases e textos)”
P2E3	“É um sistema que representa ou registra no papel ou em outros suportes partes orais da palavra. Ou seja, é o sistema de notação dos segmentos sonoros”
P4E3	“Representação da fala através de signos”
P5E3	“É saber escrever o som dos códigos ortograficamente, letras, sílabas, palavras, parágrafos e textos coerentes”

Fonte: elaboração própria.

As respostas elaboradas pelas professoras nos sugerem que as definições de escrita são concebidas como um ato mecânico, aproximando-a das tarefas de alfabetização, com foco na codificação. Já o uso social da escrita, nas práticas de letramento, parece não ter sido considerada, com base no que foi escrito no questionário.

Após verificarmos as palavras-chave contidas nas respostas, organizamos quatro categorias: i) *Representação/transposição da fala/linguagem*; ii) *Notação dos segmentos sonoros/representação do som*; iii) *Representação das ideias*; e iv) *Registro gráfico*. A palavra-chave “representação” foi a mais citada no universo analisado, chegando ao total de 6 ocorrências. Estatisticamente, as categorias estão organizadas da seguinte forma:

Gráfico 3 – Concepções de Escrita



Fonte: elaboração própria.

De acordo com o levantamento de dados, encontramos um percentual de 50% de respostas favoráveis à noção de escrita como *representação e/ou transposição da fala para a escrita*. Essa categoria sugere que as docentes compreendem a escrita apenas como uma transposição dos sons da fala. No entanto, devemos ressaltar que a fala e a escrita possuem algumas especificidades, e que o aluno, sobretudo no que diz respeito à modalidade escrita da língua, necessita aprender ao longo do seu processo de escolarização.

Para o aprendizado dessas especificidades, os alunos precisam ativar e construir, ao longo das séries iniciais, alguns conhecimentos específicos. Segundo Morais (2012, p. 10), para aprender o sistema de escrita alfabética, é necessário reconhecer que:

- ✓ escreve-se com letras que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos;
- ✓ as letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças na identidade das mesmas (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados

(P, p, P, p);

- ✓ a ordem das letras, no interior da palavra, não pode ser mudada;
- ✓ uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras;
- ✓ nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras;
- ✓ 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;
- ✓ as letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos;
- ✓ 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;
- ✓ além de letras, na escrita de palavras, usam-se, também, alguns diacríticos (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem;
- ✓ as sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante – vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal.

De acordo com P3E3, “*a criança tenta fazer uso de SEA pra reproduzir a fala, mas como a língua é muito complexa na representação dessa fala, ela o faz por meios das tentativas. Então escrever é reproduzir os sons da fala, expressar os sentimentos*”. Entendemos, portanto, que a categoria *transposição da fala* foca no conhecimento das estruturas do sistema linguístico, sendo necessário à criança conhecer as regras de uso desse sistema, o que pode indicar que há, nessa concepção, a ideia da escrita apenas como uma ferramenta.

Do mesmo modo, as categorias *notação dos segmentos/representação do som e registro gráfico* também sugerem a necessidade de apropriação das regras da escrita, por meio de atividades que trabalhem as características do sistema de escrita. Nessa visão, escrever seria uma atividade de codificação do som, ou, nas palavras de P2E3, “*é um sistema que representa ou registra no papel ou em outros suportes partes orais das palavras. Ou seja, é o sistema de notação dos segmentos sonoros*”.

Tivemos duas ocorrências em que notamos uma concepção de língua como *representação das ideias*, o que se aproxima muito da concepção de escrita com o foco no autor,

por meio de uma dimensão mais individual no uso da língua. Realizado o trabalho de análise das palavras, de observação das unidades de registro utilizadas como palavras-chave e da categorização das respostas das docentes, elaboramos um quadro, sintetizando as categorias das concepções de leitura e de escrita.

Quadro 11 – Síntese das concepções de leitura e de escrita

Concepções das docentes		Concepções de Koch e Elias (2006)		
		Foco no autor	Foco no texto	Foco na interação
Concepções de Leitura	Ação de decodificar		x	
	Capacidade de decifrar		x	
	Processo cognitivo		x	
	Processo de interação			x
	Ler o que está escrito		x	
Concepções de Escrita	Representação/transposição da fala/linguagem		x	
	Notação dos segmentos sonoros/representação do som		x	
	Representação das ideias	x		
	Registro gráfico		x	

Fonte: elaborado pela autora.

O quadro nos permite verificar que as concepções de leitura e de escrita predominantes entre as docentes é a de língua como uma estrutura. Se relacionarmos essas concepções ao perfil docente, no tocante à formação inicial, constatamos que, no nosso universo, a formação inicial é um dado significativo dessa compreensão. Nas próximas etapas da análise, intentamos observar em que medida formação inicial contribui para o entendimento das dimensões da leitura e da escrita.

Ampliando um pouco mais o nosso conhecimento sobre as docentes, buscamos perceber como as habilidades de leitura e de escrita eram trabalhadas na sala de aula. Para este item, questionamos como as habilidades de leitura e de escritas eram trabalhadas em sala. Nosso objetivo ao propor esta questão foi de confrontar o que dizem com o que fazem as professoras durante as aulas.

Quadro 12 – Estratégias de trabalho com a leitura e escrita em sala de aula

<i>Como as habilidades de leitura e de escrita são trabalhadas em sua sala de aula?</i>	
Código	Respostas das docentes
P1E1	“As habilidades de leitura e escrita são trabalhadas através de atividades dinâmicas, visuais e concretas”
P2E1	“Através de leituras coletivas ou individuais de textos variados”
P3E1	“As habilidades ou competências são trabalhadas em sala de aula e norteia o trabalho junto com os conteúdos procedimentais, atitudinais e conceituais com base na BNCC que destaca as habilidades que cada etapa precisa consolidar. Em especial, na área da leitura e escrita onde os alunos ainda estão no processo de alfabetização”
P1E2	“Através de atividades com música, rimas, parlendas, cantigas, leitura em voz alta, texto com lacunas, caça-palavras, cruzadinhas, bingos, etc.”
P2E2	“É apresentado o alfabeto, memorização das letras e sons que estas representam nas palavras, sílabas, parte da leitura de um texto feita por mim, compreensão do mesmo, identificação de palavras-chave e suas respectivas sílabas, formação e decomposição de palavras em sílabas, produção de frases e pequenos textos explicando e compreendendo a sua funcionalidade na vida prática (gêneros textuais). Emprego a memorização de palavras, sons repetidos de sílabas iniciais, mediais e finais dos vocábulos, realizo leitura deleite de forma diária para despertar o interesse pela leitura dos alunos e estudo famílias silábicas na formação de palavras”
P3E2	“Diariamente com leituras orais, momentos de leitura apontada nos livros de todas as disciplinas, com a reescrita de textos etc., utilizando diversos gêneros textuais para narrar, relatar, expor e argumentar diversas temáticas”
P4E2	“Trabalho com base na BNCC os conteúdos que precisam ser consolidados na alfabetização”
P1E3	“A partir de leituras diárias feitas por mim e por alunos mais experientes, coletivas e compartilhadas, de gêneros diversos, já a escrita a partir do registro das tarefas do cotidiano escolar, depois de uma leitura e diálogo sobre o texto lido, vinha sempre uma proposta de escrita”
P2E3	Não respondeu
P3E3	“De maneira prática, por exemplo gosto muito da habilidade que trabalha com a leitura e compreensão por meio dos gêneros, então uso muitos textos que fazem parte do cotidiano do aluno, por exemplo, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem, de jogos”
P4E3	“As habilidades contidas na BNCC nas diversas estratégias e dinâmicas que vamos traçando”
P5E3	Não respondeu

Fonte: elaboração própria.

No Quadro 8, é possível perceber que as docentes ora apresentam os procedimentos metodológicos, ora pontuam os conteúdos. Além disso, alguns gêneros textuais foram citados. Assim, optamos por organizar os resultados em procedimentos metodológicos, conteúdos e gêneros textuais, organizados no Quadro 9.

Quadro 13 – Síntese das estratégias de trabalho com a leitura e escrita em sala de aula

Procedimentos metodológicos	Conteúdos	Gêneros textuais
<ul style="list-style-type: none"> • Atividades de leitura - leituras diárias, coletivas, individuais, em voz alta; leitura deleite, realizada por aluno mais experiente, pelo professor; leitura apontada no livro; - identificação de palavras-chave no texto e suas respectivas sílabas. • Jogos - bingo. • Atividades de escrita - reescrita de textos, produção de frases e de pequenos textos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conteúdos - alfabeto; - memorização das letras e dos sons em suas representações nas palavras e sílabas; - formação e decomposição de palavras em sílabas; - memorização de palavras, de sons repetidos de sílabas iniciais, mediais e finais dos vocábulos; - estudo das famílias silábicas na formação de palavras. 	<ul style="list-style-type: none"> • Gêneros textuais - listas; - agendas; - calendários; - avisos; - convites; - receitas; - instruções de montagem de jogos; - música; - parlenda; - cantiga; - caça-palavras; - cruzadinha.

Fonte: elaboração própria.

Além dessas respostas, identificamos 3 ocorrências em que as professoras afirmam trabalhar os conteúdos e as habilidades que estão previstas na BNCC. Como exemplificação, temos o relato de P3E1, ao dizer que “*as habilidades ou competências são trabalhadas em sala de aula e norteia o trabalho junto com os conteúdos procedimentais, atitudinais e conceituais com base na BNCC que destaca as habilidades que cada etapa precisa consolidar. Em especial, na área da leitura e escrita onde os alunos ainda estão no processo de alfabetização*”.

Inicialmente, as respostas que se relacionam aos procedimentos metodológicos mostram uma diversidade de atividades desenvolvidas em sala, com destaque às atividades de leitura. Nesse sentido, entende-se que a leitura é a atividade mais desenvolvida em sala. No item que trata das concepções, mencionado anteriormente, verificamos que as docentes compreendem a leitura como um *processo de decodificação*. Em decorrência disso, resulta a nossa reflexão sobre qual o tipo de trabalho com a leitura vem sendo desenvolvido nas salas de

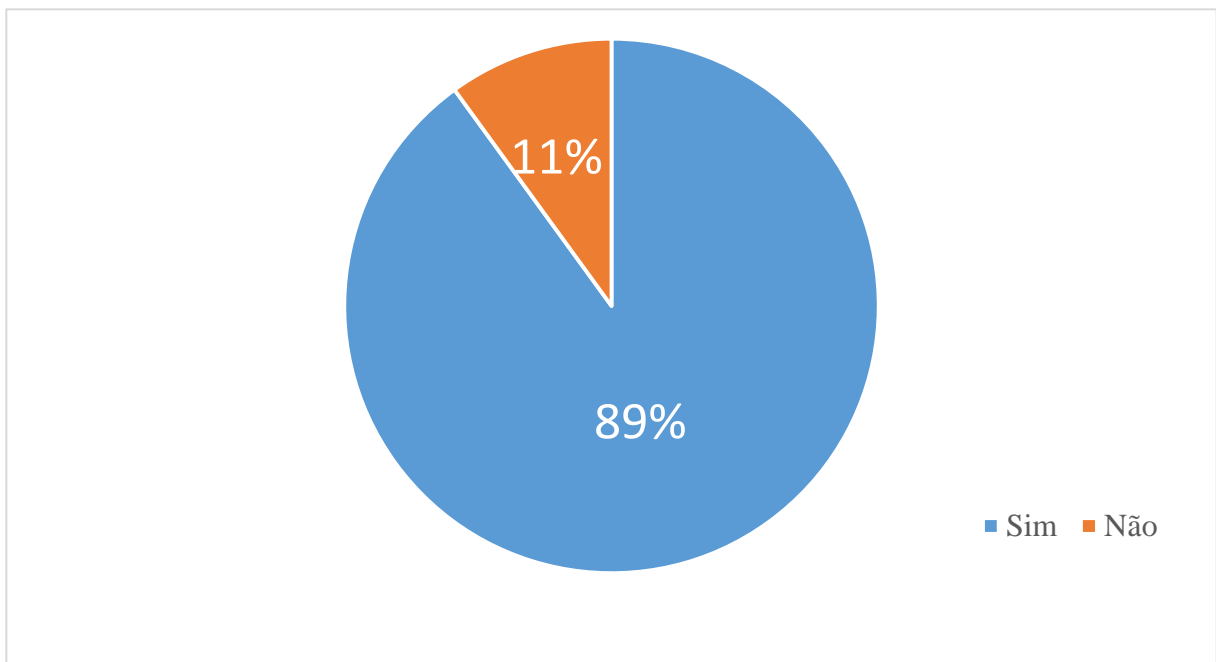
aula. Oportunamente, retomamos essa questão na seção que trata das observações das aulas, em que temos a possibilidade de comparar os relatos das docentes com as práticas desenvolvidas em sala.

Sobre os conteúdos informados, há um destaque para os relacionados à sílaba. Também salientamos a diversidade de gêneros textuais presentes nas atividades relatadas.

4.2.2.3 Concepção de Consciência Fonológica

Esta subseção destina-se, especificamente, à verificação dos conhecimentos que as professoras têm ou não de consciência fonológica. A pergunta central foi a seguinte: *Você sabe o que é consciência fonológica?* Como a questão é do tipo que permite as respostas SIM ou NÃO, não foi necessário categorizar as respostas e, assim, as respostas podem ser sintetizadas no Gráfico 4.

Gráfico 4 – Conhecimento sobre a consciência fonológica



Fonte: elaboração própria.

Pelo quantitativo de professoras que responderam ao item, podemos verificar que a maioria afirma saber o que é consciência fonológica. Esse dado nos fez pensar como esse conhecimento foi construído pelas professoras, o que resultou em dois questionamentos: i) Esse conhecimento teria sido uma construção resultante da formação inicial das docentes? ii) O conhecimento sobre a consciência fonológica é resultado das formações vivenciadas por elas

ao longo das suas carreiras profissionais nos momentos de formação continuada?

No Gráfico 1, por exemplo, que trata da formação inicial das docentes, ao identificarmos os cursos mais recorrentes na amostra dos dados, supomos que se as docentes construíram esse conhecimento por meio da formação inicial, os cursos informados, pelo menos no tocante ao universo das participantes da pesquisa, estão proporcionando nos currículos disciplinas que tratam dos conteúdos relacionados à consciência fonológica.

No entanto, caso esse conhecimento tenha sido resultado dos cursos de formação continuada de que as docentes participaram ao longo das suas carreiras, podemos compreender a importância dessas formações para o constante aperfeiçoamento docente, não apenas para o trabalho com as habilidades específicas da consciência fonológica, mas com todas as habilidades que precisam ser trabalhadas em sala.

Ainda sobre esse dado, outro ponto de reflexão refere-se à grande quantidade de respostas afirmativas, embora esse fato não garanta a existência de uma consistência conceitual sobre o assunto. Assim, a próxima pergunta do questionário solicita que as docentes conceituem consciência fonológica.

Quadro 14 – Concepções das docentes sobre consciência fonológica

<i>Conceitue consciência fonológica</i>	
Código	Respostas das docentes
P1E1	“É a capacidade de compreensão dos sons da fala através das variadas estruturas, que são as palavras e frases”
P2E1	Não conceituou (informou não saber o que é consciência fonológica)
P3E1	“É o contato com a sistematização de signos, que com sua prática vão simbolizar em palavras, frases, texto significativo para o educando no seu meio social a avançar no processo da alfabetização e letramento”
P1E2	“É a percepção dos diferentes sons da fala”
P2E2	“Corresponde ao conjunto de habilidades que empregamos para desenvolver a leitura/escrita dos alunos, onde apresenta a palavra, quantidade de letras, sons das letras/sílabas, ou seja, percepção global do tamanho das palavras, sua apresentação em sílabas, fonemas”
P3E2	“É a consciência de que as palavras são constituídas por diversos sons ou grupos de sons e que elas podem ser segmentadas em unidades menores. São divididas em 3 tipos: consciência: sintática, silábica e fonêmica”
P4E2	“É a percepção dos sons da fala”
P1E3	“São sons”
P2E3	“Consiste na capacidade de refletir conscientemente sobre unidades sonoras das palavras e manipulá-las de modo intencional”
P3E3	“É a consciência dos sons dos fonemas que fazem parte das sílabas, palavras... é a capacidade de refletir sobre os segmentos sonoros”
P4E3	“Conjunto de habilidades acerca da sílaba, palavras e frases relacionando aos sons

	(fonemas)”
P5E3	“Capacidade de identificar os sons das palavras”

Fonte: elaboração própria.

Podemos perceber que conceituação de consciência fonológica mostrou-se bastante produtiva, considerando que quase todas as professoras responderam ao questionamento, confirmando que as respostas dadas à questão anterior sinalizam que as professoras participantes da pesquisa, com exceção de P2E1, já possuem algum tipo de conhecimento sobre o tema. Analisamos todas as respostas e categorizamos no Gráfico 5.

Gráfico 5 – Concepções de consciência fonológica



Fonte: elaboração própria.

A partir desse gráfico, é possível destacar que os conceitos sugeridos nas respostas das docentes coadunam-se com a ideia de ser a consciência fonológica uma habilidade uma, ligada à habilidade de discriminação auditiva dos sons. Dentre elas, destacamos a resposta *capacidade de perceber/compreender os sons da fala*, e *são sons*. Segundo Morais (2020), o

conceito de consciência fonológica deixou gradativamente de ser entendido numa perspectiva única, possibilitando a ampliação do universo daquilo que pode ou não ser considerado. Assim, para perceber a consciência fonológica numa perspectiva mais ampla, é necessário observar a função das unidades linguísticas envolvidas, a posição que elas ocupam nas palavras e as operações cognitivas realizadas pelo indivíduo.

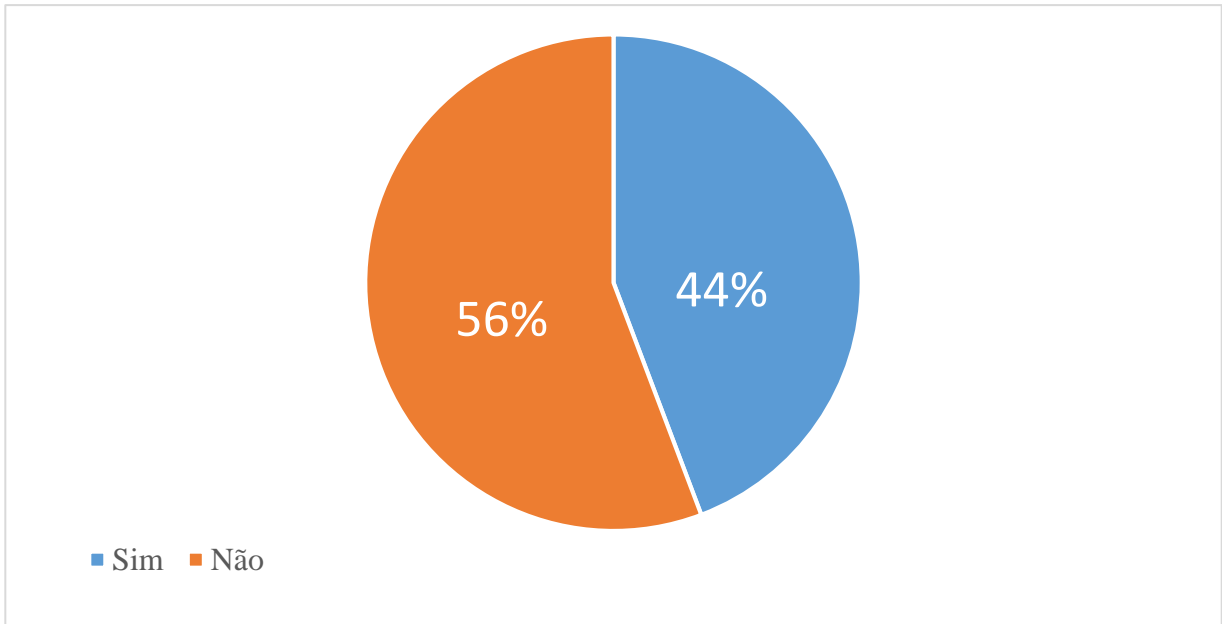
Já nas categorias *consciência dos sons que constituem as sílabas e as palavras e reflexão consciente das unidades sonoras*, notamos que há o uso dos termos “consciência” e “reflexão” na elaboração das respostas. Provavelmente, as docentes compreendem que a consciência fonológica está além da discriminação, relacionada às habilidades metalinguísticas de reflexão e de consciência sobre as unidades linguísticas.

Por outro dado, também consideramos significativo, em nossa análise, o conceito que associa consciência fonológica à *capacidade de perceber/compreender os sons da língua*. Este foi o mais produtivo entre as professoras, totalizando 33,3% das respostas. Acreditamos que essa interpretação das docentes se aproxima da concepção de que consciência fonológica equivale à consciência fonêmica, entendida como a habilidade de identificar e manipular sons individuais. Dessa forma, o falante é capaz de identificar que a diferença entre as palavras *faca* e *vaca* está nos fonemas iniciais /f/ e /v/, bem como é capaz de identificar e de manipular os demais sons dessas palavras.

A categoria que trata a consciência fonológica como um conjunto de habilidades só aparece em 16,6% das respostas. Um número ainda bastante pequeno, se considerarmos o quantitativo de trabalhos que evidenciam a relação entre o desenvolvimento da consciência fonológica e o aprendizado da língua escrita.

Feitas as considerações sobre as concepções apresentadas pelas professoras, o questionário buscou verificar também as informações relacionadas à formação inicial das docentes, com base na seguinte questão: *Na sua graduação você teve disciplinas que abordaram a consciência fonológica? Em caso afirmativo, especifique*. No Gráfico 6, podemos ver o percentual das respostas fornecidas.

Gráfico 6 – Consciência fonológica e formação inicial

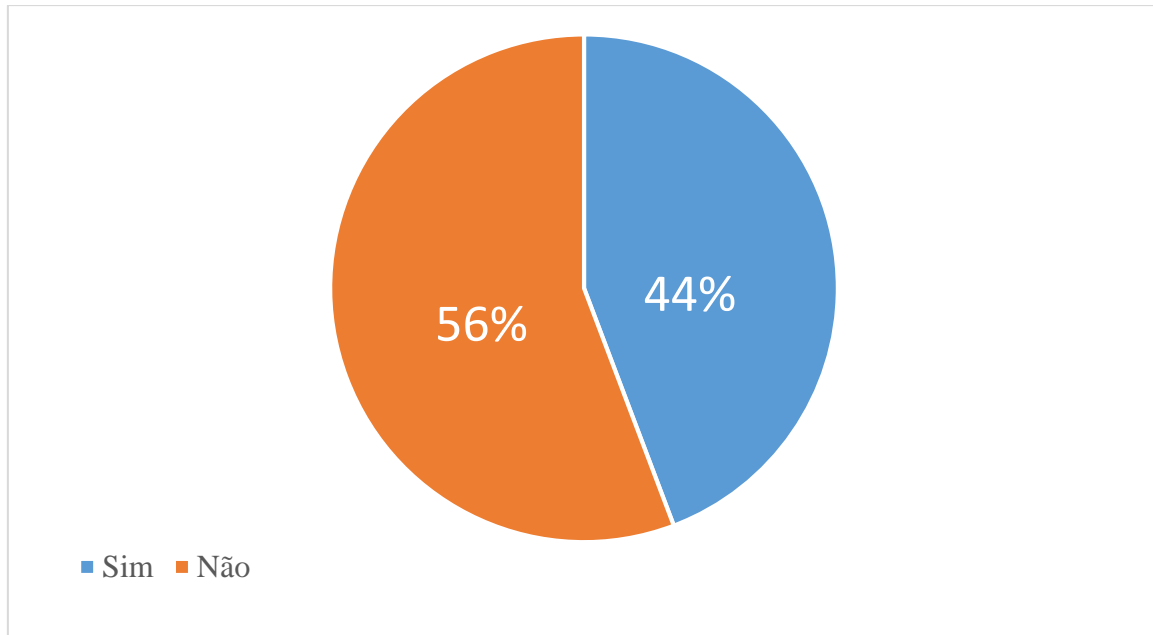


Fonte: elaboração própria.

O gráfico mostra a diferença entre quem cursou uma disciplina que contempla o tema e quem não teve, não foi tão grande, ficando um total de 56% de resposta NÃO, e 44% de resposta SIM. Para entendermos o percentual apresentado, fizemos o levantamento, entre as respostas positivas, sobre quais foram as disciplinas que proporcionaram esse conteúdo durante o curso de graduação das professoras. Constatamos que, do quantitativo das professoras que especificaram a disciplina, somente duas docentes informaram as disciplinas de *alfabetização e leitura e alfabetização*. As outras professoras afirmaram não lembrar o nome da disciplina cursada na graduação.

Feito o levantamento dos dados sobre a relação entre a consciência fonológica e a formação inicial, focamos na relação entre consciência fonológica e formação continuada, por meio do seguinte questionamento: *Você já participou de alguma formação que abordasse os conteúdos relacionados à consciência fonológica? Em caso afirmativo, especifique.*

Gráfico 7 – Consciência fonológica e formação continuada



Fonte: elaboração própria.

Inversamente ao que foi coletado sobre a formação inicial, o percentual nos mostra 44% das respostas negativas, e 56% das respostas positivas. Com base nesses dados, realizamos um mapeamento das respostas afirmativas com a finalidade de evidenciar quais as formações continuadas de que as professoras participaram e quais os principais conteúdos trabalhados. Em ordem, organizamos as respostas por escola observada.

Entre as professoras da escola 1 (E1), somente uma professora (P3E1) afirmou ter feito essa formação, por meio de programas ofertados nacionalmente pelo Governo Federal, como o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)⁷, o Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries iniciais do Ensino Fundamental (Pró-Letramento)⁸ e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)⁹. Além desses programas, a docente destaca algumas informações realizadas na própria escola, contemplando os conteúdos da consciência fonológica.

⁷ O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) foi lançado pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (SEF/MEC), em dezembro de 2000. À época, objetivava oferecer, a partir de estudos e pesquisas de educadores de vários países, novas técnicas de alfabetização a serem implantadas nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

⁸ O programa de formação continuada Pró-letramento foi lançado pelo Ministério da Educação em 2005. Destinado aos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, visava a melhoria da qualidade da aprendizagem na leitura, escrita e matemática.

⁹ Implantado em 2013, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi uma iniciativa do Ministério da Educação, tendo como meta alfabetizar as crianças das escolas públicas brasileiras até os oito anos de idade.

Com relação aos dados da escola 2 (E2), a professora (P1E2) disse que nunca participou de nenhuma formação relacionada à consciência fonológica. Já a professora (P2E2) relatou ter participado, há dez anos, de formações do programa Alfa e Beto, cujo método de trabalho se centra no método fônico. Segundo a P2E2, os conteúdos relacionavam “cada letra do alfabeto a um som e havia ênfase nos fonemas relacionados com as letras”. Já a docente P3E2 participou de várias formações, afirmando que “sempre a ênfase é o processo de letramento, que precede a consciência fonológica. Em seguida há a segmentação da leitura de palavras, sílabas e fonemas, a partir de um gênero textual”. A professora P4E2, por sua vez, participou das formações continuadas oferecidas na escola, além de ter estudado os conteúdos relacionados da consciência fonológica pelo PROFA, Pró-letramento e PNAIC.

A partir da relação formação inicial/formação continuada, evidenciadas nos Gráficos 6 e 7, respectivamente, e os conhecimentos sobre a consciência fonológica, é salutar ressaltarmos se há docentes que não tiveram nenhum tipo de formação sobre a consciência fonológica. Essa necessidade surgiu ao analisarmos o Gráfico 4, em que notamos o percentual de 11% das docentes que afirmam não saber o que é consciência fonológica, e o número de professoras que não elaboraram o conceito no item *conceitue consciência fonológica* (cf. Gráfico 5). Feitas essas reflexões, propusemos o questionamento sobre a importância do trabalho com a consciência fonológica nas séries iniciais. Novamente, a P2E1 não respondeu à questão.

Quadro 15 – Importância da consciência fonológica nas séries iniciais

<i>Você considera importante trabalhar com os conteúdos relacionados à consciência fonológica nas séries iniciais? Por quê?</i>	
Código	Resposta das docentes
P1E1	“Sim, porque leva a criança a compreender a importância da relação entre a escrita e a fala”
P2E1	Não respondeu
P3E1	“É importante o trabalho com a consciência fonológica para o aluno desenvolver as habilidades relativas a linguagem, para consolidar especialmente o processo de alfabetização”
P1E2	“Sim. É um dos elementos que alicerçam o processo de alfabetização”
P2E2	“Acredito que sim. Porque propicia melhor reflexão entre leitura/escrita e evita a mecanização da prática, ou seja, a repetição”
P3E2	“Sim, porque as crianças já conseguem ler o mundo antes de ler as palavras escritas (essa é uma concepção freiriana que vejo na prática). Nós educadores apenas vamos “apresentar” o sistema formal da leitura e escrita”
P4E2	“Sim, pois consolida a alfabetização”

P1E3	“Sim, coaduno com Magda Soares quando diz que a criança deve perceber que se registra os sons das palavras e não o seu significado. Direcionar o ensino para as letras e os sons é fundamental também (e não apenas) para o processo de alfabetização”
P2E3	“Sim, porque é imprescindível criar espaços de reflexão sobre cada som, grafema que compõe o sistema alfabético, as palavras e textos comuns no ciclo de Alfabetização”
P3E3	“Sim. A criança identificando esses sons podem avançar no conhecimento da língua”
P4E3	“Sim. Porque estimula o desenvolvimento da leitura nos seus elementos cruciais na compreensão do que está sendo lido; evita uma leitura forçada (decodificação)”
P5E3	“Acredito que sim. Ajuda muito no aprendizado da leitura e da escrita”

Fonte: elaboração própria.

Para essa questão, optamos por não organizar os dados em um gráfico, já que quase todas as professoras responderam que a consciência fonológica é importante nas séries iniciais. Assim, a análise desse item considerou os “porquês” apresentados pelas docentes para justificar a resposta formulada. Destacamos algumas questões relacionadas ao reconhecimento da importância do trabalho com a consciência fonológica:

- ✓ leva a criança a compreender a relação entre a fala e a escrita;
- ✓ desenvolve habilidades de leitura e de escrita no processo de consolidação da alfabetização;
- ✓ propicia a reflexão sobre a leitura e a escrita, evitando a mecanização das atividades e a repetição;
- ✓ cria espaços de reflexão entre a relação grafema e fonemas que compõem o sistema alfabético;
- ✓ contribui para o avanço no conhecimento sobre a língua;
- ✓ estimula o desenvolvimento da leitura, evitando a leitura forçada.

É importante assinalar que, mesmo não tendo uma clareza conceitual sobre a dimensão das habilidades que estão presentes na consciência fonológica, as professoras conseguem perceber a importância de trabalhar essa atividade em sala de aula. E, com o intuito de identificar quais são os conteúdos efetivamente trabalhados em sala, questionamos às docentes sobre quais dos conteúdos relacionados à consciência fonológica eram abordados por elas.

Quadro 16 – Conteúdos relacionados à consciência fonológica

<i>Quais os conteúdos relacionados à consciência fonológica que você costuma trabalhar em suas aulas?</i>	
Código	Resposta das docentes
P1E1	“Formação de palavras, gêneros textuais (cantigas, parlendas, trava-língua, entre outros)”
P2E1	“Estudo das letras, separação de sílabas e formação de palavras”
P3E1	“Alfabeto nome próprio, leitura de pequeno texto, sons silábicos com diferente estratégia, compreender o que é: palavras, frases, texto, e estruturação do texto. Dramatizar situações do cotidiano, desenvolvendo a sua criticidade. Compreender e produzir texto”
P1E2	“Discriminação auditiva, memória fonológica e produção fonológica”
P2E2	“Alfabeto e fonemas (sons), sílaba, formação de palavra, segmentação de palavras (som das sílabas inicial, medial e final) e produção de frases e texto”
P3E2	“Aqueles selecionados pelo livro e que são necessários para o 2º ano”
P4E2	“ Trabalho com a formação das sílabas das palavra”
P1E3	“Aliteração, rimas, análise da estrutura das palavras”
P2E3	“Palavras retiradas de gêneros diversos do cotidiano deles, alfabeto, nome dentre outros”
P3E3	“Formação de palavras, rimas, aliteração”
P4E3	“Segmentação de sílabas, palavras e frases através de exercícios em pares. Isso facilita muito a compreensão das crianças que estão no início da alfabetização”
P5E3	“Formação de palavras, sílabas e rimas”

Fonte: elaboração própria.

Como podemos perceber, as professoras descrevem conteúdos diversificados ao responderem o questionamento proposto, os quais organizamos em duas categorias: *conteúdos relacionados à consciência fonológica* e *outros*. Nesta última categoria, identificamos os conteúdos que abordam os gêneros textuais, leitura, ortografia, alfabeto, ordem alfabética etc. Essas duas categorias são retomadas na análise das observações e descrição dos conteúdos trabalhados durante as aulas observadas.

Na categoria *consciência fonológica* foram informados:

Quadro 17 – Conteúdos da Consciência Fonológica

Conteúdos	
<i>Consciência fonológica</i>	<i>Outros</i>
Aliteração	Alfabeto e estudo da letra
Discriminação auditiva	Estruturação dos textos
Estrutura das palavras	Estudo das letras
Formação de palavras	Gêneros textuais

Formação da sílaba (padrão silábico)	Nome próprio
Memória fonológica	Produção de frases
Número de sílabas	
Produção Fonológica	
Rima	
Segmentação da sílaba	
Segmentação de palavras	
Sons das sílabas inicial, medial e final	

Fonte: elaboração própria.

Após a organização e categorização dos conteúdos, podemos constatar que os conteúdos relacionados às sílabas são os mais informados pelas professoras, destacando *formação da sílaba (padrão silábico)*, *número de sílabas*, *segmentação de sílabas*, *sons da sílaba inicial, medial e final*.

Seguido ao levantamento dos conteúdos, interessou-nos saber quais as atividades as professoras desenvolvem em sala de aula. Para tanto, o questionário indagou sobre *Quais atividades você desenvolve em sua sala de aula para trabalhar os conteúdos relacionados à consciência fonológica?*

Quadro 18 – Atividades relacionadas à consciência fonológica

<i>Quais atividades você desenvolve em sua sala de aula para trabalhar os conteúdos relacionados à consciência fonológica?</i>	
Código	Resposta das docentes
P1E1	“Atividades dinâmicas, escritas, visuais, material concreto e livros”
P2E1	“Ditados variados, recorte de palavras, jogos e brincadeiras”
P3E1	“Destaque à leitura. Ler para deleite, ensinar a ler, dramatizar, divertir, compreender e produzir texto (lista), escrever o nome, frases, textos, para conhecer a estrutura de texto, ler imagens, conhecer os sinais de pontuação, para roda de conversa, roda de leitura, reconto, reconhecer sons fonéticos, etc.”
P1E2	“Atividades de memorização verbal de textos curtos, jogos verbais, atividades para identificação e escrita de som inicial/final de palavras e atividades orais sobre os sons”
P2E2	“Poemas, parlendas, música (rimas)”
P3E2	“Escritas, jogos, etc.”
P4E2	“Trabalho com gêneros textuais e leitura”
P1E3	“Jogos que destacam a sonoridade das letras, sílabas e palavras, brincadeiras, parlendas, cantigas e trava línguas”
P2E3	“Texto lacunado, recitação de parlendas, completar palavras com vogais”
P3E3	“Geralmente atividades lúdicas. Por exemplo, jogos, montar textos curtos, leitura de poemas mais “concretos”

P4E3	“Ditado mudo, caixa das sílabas, palavras montadas pelas crianças sem que a professora dite o que é preciso fazer. Jogo troca letras, sílaba inicial e final”
P5E3	“Jogos e leitura”

Fonte: elaboração própria.

Das atividades descritas nos questionários, as docentes informaram que utilizam atividades lúdicas para o trabalho com os conteúdos da consciência fonológica. Os jogos são os que mais vezes aparecem nas respostas. Entre os jogos, foram citados o jogo troca-lettras¹⁰, os jogos que destacam a sonoridade das letras, das sílabas e das palavras, os jogos verbais para a identificação e escrita dos sons inicial e final; ditados e recortes de palavras também foram mencionados. Além disso, as professoras informam que trabalham com a leitura de diferentes gêneros textuais, como as parlendas, cantigas, trava-línguas, poemas e músicas.

É importante pontuar que o questionário foi o instrumento inicial para o conhecimento do perfil e das concepções das docentes sobre a leitura, a escrita e a consciência fonológica. Registramos que todas as concepções foram verificadas durante o trabalho de observação das aulas. Acompanhamos, na prática de sala de aula, como essas concepções estão presentes e como as atividades são realizadas. Ademais, a subseção que trata do perfil das docentes nos possibilitou um olhar mais detalhado sobre a relação estabelecida entre a formação inicial, as concepções informadas e as concepções contidas nos documentos que regulamentam o ensino. Findada esta parte da análise, iniciamos a análise dos planos de aula na próxima seção.

4.3 Análise dos planos de aula

É importante tecer algumas considerações sobre a importância da análise constante dos planos de aula, pois é uma etapa crucial no processo de ensino e de aprendizagem. Esse documento detalhado e estruturado oferece um roteiro para o professor, delineando as atividades e estratégias que são implementadas em uma aula específica. O planejamento de uma aula inside em diversos aspectos, desde o aprimoramento do ensino até a promoção do engajamento dos alunos (cf. Padilha, 2001). Partindo dessas ideias, selecionamos alguns argumentos que justificam a análise de um plano de aula.

Em primeiro lugar, a análise do plano de aula permite uma reflexão crítica sobre os

¹⁰ O jogo objetiva fazer a criança refletir sobre a função de cada letra para a formação da palavra. A sala fica dividida em pequenos grupos em que cada um recebe um conjunto de cartas, contendo diferentes palavras. A professora sorteia a letra que deve ser trocada nas cartas e as crianças devem fazer a troca escrevendo a nova palavra formada. Ganha o jogo o grupo que conseguir montar o maior repertório de novas palavras,

objetivos educacionais estabelecidos. O professor pode avaliar se esses objetivos são claros, específicos e alinhados com os objetivos gerais do curso. A clareza dos objetivos facilita a compreensão por parte dos alunos, proporcionando-lhes uma visão mais nítida do que se espera alcançar ao final da aula.

Além disso, a análise do plano de aula contribui para a identificação de estratégias de ensino apropriadas. O professor pode avaliar se as atividades propostas são variadas, envolventes e adequadas ao conteúdo a ser ensinado. Isso possibilita a adaptação de abordagens pedagógicas para atender às diferentes necessidades e estilos de aprendizagem dos alunos, promovendo uma experiência mais inclusiva e eficaz.

A coerência e a sequência lógica das atividades também são aspectos cruciais a serem considerados na análise do plano de aula. Garantir uma progressão ordenada e coerente das informações facilita a assimilação do conteúdo pelos alunos, bem como se pode evitar lacunas ou redundâncias no processo de aprendizagem.

Outro ponto relevante é a avaliação do tempo previsto para cada atividade. A gestão eficiente do tempo é essencial para garantir que todos os tópicos planejados sejam abordados, evitando pressa excessiva ou prolongamento desnecessário. Uma análise cuidadosa do cronograma permite ajustes para otimizar a distribuição do tempo de aula.

Por fim, a análise do plano de aula possibilita uma avaliação contínua do desempenho do professor. Ao refletir sobre o que funcionou bem e identificar áreas de melhoria, o educador pode aprimorar as suas práticas pedagógicas ao longo do tempo, promovendo um ciclo de melhoria contínua. Em resumo, a análise do plano de aula é um componente vital no processo educacional, pois contribui para a eficácia do ensino, promove a adaptação às necessidades dos alunos e oferece oportunidades de aprimoramento constante para os educadores.



Em nossa pesquisa, a análise dos planos de aula elaborados pelas professoras alfabetizadoras possibilitou verificar em que medida os conteúdos relacionados à Consciência Fonológica são mencionados, bem como averiguar como as estratégias de ensino são descritas. Para tornar a análise mais fluida, dos 102 planos de aula que tivemos acesso, organizamos 4 momentos distintos: i) a estrutura dos planos; ii) os conteúdos descritos; iii) as habilidades da consciência fonológica e; iv) as atividades propostas.

Conforme mencionado na metodologia, realizamos a pesquisa em 3 escolas da rede municipal de ensino, totalizando 12 professoras participantes. Cabe ressaltar que, por diversas razões, não tivemos acesso a todos os planos das aulas observadas. No entanto, com o quantitativo de planos que tivemos acesso, foi possível descrever, de maneira bastante objetiva,

o trabalho de elaboração e de organização das aulas de algumas docentes.

O primeiro item que destacamos está relacionado à estrutura dos planos de aula. Dos planos a que tivemos acesso, foi percebida a inexistência de um modelo padrão adotado pelas escolas e pelas docentes, ou seja, cada docente, embora pertencente à mesma escola produz um modelo diferente de plano. Essa existência de diversos modelos nos trouxe dificuldades quanto ao estabelecimento de um protocolo de análise. Dos modelos analisados, temos:

Figura 6 – Modelo de plano de aula semanal P1E1

Prof.ª A.				
PLANEJAMENTO SEMANAL				
DIAS: 19 a 23 DE SETEMBRO- 2022				
SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
<p>PORTUGUÊS LETRA N</p> <p>OBJETIVO: DESENVOLVER A COMPRENSÃO DOS SONS DA LETRA N NAS PALAVRAS.</p> <p>DESENVOLVIMENTO: - ACOLHIMENTO E LEITURA; - EXPLICAÇÃO; - ATIVIDADE DE FIXAÇÃO NO CADERNO.</p> <p>CIÊNCIAS AS PLANTAS</p> <p>OBJETIVO: COMPREENDER A IMPORTÂNCIA DAS PLANTAS PARA OS SERES VIVOS.</p> <p>DESENVOLVIMENTO: - ANOTAÇÕES NO CADERNO ATIVIDADE DE FIXAÇÃO NA FOLHA.</p> <p>AGENDA PRT – ATIVIDADE NO CADERNO. CNC – PÁGS. 64 E 65</p>	<p>PORTUGUÊS CARTAZ</p> <p>OBJETIVO: DESENVOLVER A COMPRENSÃO DAS INFORMAÇÕES EXPOSTAS EM UM CARTAZ.</p> <p>DESENVOLVIMENTO: - ACOLHIMENTO E LEITURA; - CORREÇÃO DA ATIVIDADE; - RESPONDER PÁGS. 178 A 180.</p> <p>PORTUGUÊS CONSTRUINDO UM CARTAZ.</p> <p>OBJETIVO: IDENTIFICAR AS INFORMAÇÕES DE UM CARTAZ.</p> <p>DESENVOLVIMENTO: - CONSTRUÇÃO DE UM CARTAZ COLETIVO SOBRE A IMPORTÂNCIA DAS PLANTAS.</p> <p>AGENDA PORT – PÁG. 181</p>	<p>DIA DA ÁRVORE</p> <p>OBJETIVO: IDENTIFICAR A IMPORTÂNCIA DAS PLANTAS PARA O NOSSO COTIDIANO.</p> <p>DESENVOLVIMENTO: - ACOLHIMENTO E LEITURA; - APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DO POEMA – A ÁRVORE; - CONSTRUÇÃO DO MURAL; - CONFEÇÃO DO BONECO COM AS PARTES DAS PLANTAS; - FORMANDO UMA ÁRVORE COM TINTA GUACHE.</p> 	<p>MATEMÁTICA ADIÇÃO</p> <p>OBJETIVO: COMPREENDER AS IDEIAS ASSOCIADAS À ADIÇÃO.</p> <p>DESENVOLVIMENTO: - ACOLHIMENTO E LEITURA; CORREÇÃO DA ATIVIDADE; - EXPLICAÇÃO E RESOLUÇÃO ATIVIDADE NO CADERNO.</p> <p>GEOGRAFIA A ESCOLA</p> <p>OBJETIVO: RECONHECER OS AMBIENTES DA ESCOLA E SUAS FUNÇÕES</p> <p>DESENVOLVIMENTO: LEITURA E EXPLICAÇÃO PÁGS. 65 RESPONDER PÁG. 66</p> <p>AGENDA</p> <p>MTM – CADERNO ESTUDAR TABUADA DA ADIÇÃO. GEO – PÁG. 67</p>	<p>LEITURA LETRA H</p> <p>OBJETIVO: CONSTRUIR A RELAÇÃO ENTRE O FONEMA E GRAFEMA EM PALAVRAS.</p> <p>DESENVOLVIMENTO: - ACOLHIMENTO E LEITURA; - APRESENTAÇÃO DA FAMÍLIA SILÁBICA LETRA H; - APRESENTAÇÃO DE IMAGENS; - IDENTIFICAÇÃO DOS SONS NAS PALAVRAS; - RESOLUÇÃO ATIVIDADES PÁGS. 183 A 186; - APOSTILA PÁG. 22</p> <p>AGENDA</p> <p>ATIVIDADE NO CADERNO</p> <p>Hh  HELICÓPTERO</p>
<p>AVALIAÇÃO: ATRAVÉS DA RESOLUÇÃO DO MATERIAL CONCRETO, ONDE A CRIANÇA CONSIGA VISUALIZAR E CONCEITUAR SEUS CONHECIMENTOS.</p>				

Fonte: elaborado pela participante P1E1.

O plano de aula elaborado por P1E1 é organizado semanalmente. O plano não especifica quais habilidades serão trabalhadas durante as aulas. Observando o componente Língua Portuguesa, verificamos a recorrência do ensino de letras do alfabeto, especificamente no exemplo abordado, as letras N e H. Para o trabalho com essas duas letras, a docente informa que fará uma abordagem sobre os sons da letra N, nas palavras, e, sobre o som da letra H, por meio da reflexão sobre a relação entre grafema e fonema. Da mesma forma, também há, no plano de aula, as formas maiúscula e minúscula da letra H, conteúdo que se torna bastante

recorrente nas salas de alfabetização. Os procedimentos metodológicos são especificados por meio do termo desenvolvimento e, nesta seção, a professora explica as atividades que serão realizadas, sendo a leitura uma atividade realização permanente.

Figura 7 – Modelo de plano de aula quinzenal P1E3

PLANO QUINZENAL			
ESCOLA: COMPONENTE CURRICULAR: LÍNGUA PORTUGUESA ANO/TURMA: 1º ANO "A" – SALA 09 PERÍODO DA QUINZENA: UNIDADE TEMÁTICA:			
TEMAS INTEGRADORES/PROJETO			
HABILIDADES	OBJETO DE CONHECIMENTO ESPECÍFICO	METODOLOGIA	AVALIAÇÃO
(EF15LP09) Expressar-se em situações de intercâmbio com clareza, ser compreendido e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.	<ul style="list-style-type: none"> Ler e interpretar textos e imagens. Acionar noções de espaciais e de localização. Executar movimentos motores através de traçados. 	<ul style="list-style-type: none"> Explorar as letras L, N e J do alfabeto com atividades impressas. Explorar a formação de novas palavras ao se alterar os sons, com exemplos verbais e escritos. Desenvolver a consciência de sílaba e a consciência de rima. Explorar o alfabeto cursivo, maiúsculo e minúsculo. Desenvolver a produção de escrita e bilhete. Praticar apresentação oral. 	<ul style="list-style-type: none"> Avaliação contínua, desenvolvida através de atividade realizadas na sala de aula, em participação individual e oral em grupo.

Fonte: elaborado pela participante P1E3.

No plano de P1E3, por sua vez, foi feita a opção pelo planejamento quinzenal. Nele, conseguimos observar, de maneira explícita, uma das habilidades presente na BNCC. Na estrutura, a professora opta por considerar as habilidades, o objeto de conhecimento específico, a metodologia e a avaliação. Embora a habilidade descrita no plano não se refira às da consciência fonológica, é possível notar o trabalho com muitos conteúdos relacionados aos sons e à formação de palavras, à consciência da sílaba e à consciência da rima. Esse tipo de plano exemplifica que muitos docentes, embora não expressem explicitamente os códigos das habilidades trabalhadas, estes encontram-se presentes, dirimidos nos conteúdos selecionados. Além disso, também observamos, no plano de P1E3, as letras N, L, J, alfabeto minúsculo e maiúsculo, trabalho com os sons e formação de palavras

Figura 9 – Modelo de plano de aula quinzenal P3E1

<p>16 á 31 de agosto</p>	<p>CONTEÚDO:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Produção de texto; ✓ Separação de sílabas e classificação; ✓ Leitura: Três tesouros e três piratas; ✓ Estrutura de texto (título e rimas); ✓ Produção de texto (lista); ✓ Substantivo comum; ✓ Substantivo próprio; ✓ Singular e plural; ✓ Projeto 60 lições; ✓ Texto A menina sem jeito; ✓ Ordem alfabética; ✓ Fonemas. <p>HABILIDADES</p> <p>✓ (EF15LP01): Consiste em: Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias</p>	<p>METODOLOGIA</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Leitura do texto sobre o tema; ✓ Aula expositiva; ✓ Acompanhamento material didático; ✓ Roda de conversa; ✓ Atividade de fixação; ✓ Material didático do projeto: "60 lições"; ✓ Atividade coletiva; ✓ Participação; ✓ Resolução de exercícios no livro e nas atividades escritas; ✓ Avaliação Mensal – sequência de atividades escritas.
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ (EF15LP01): Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam; ✓ (EF15LP021): Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, 	<ul style="list-style-type: none"> novas palavras, etc. (guia de orientação); ✓ Valorizar a figura paterna; ✓ Expressar-se oralmente, desenvolvendo a linguagem; ✓ Reconhecer as qualidades paternas; ✓ Elaborar pequenos textos e frases simples; ✓ Produzir diálogos, demonstrando criatividade; ✓ Demonstrar sincronia, entonação de voz e

Fonte: elaborado pela participante P3E1.

Finalizando as socializações dos diferentes modelos de planos de aula, temos a proposta de P3E1. Nesse modelo, a docente especifica os códigos e a descrição das habilidades

previstas na BNCC, e faz uma organização detalhada dos conteúdos que serão trabalhados na quinzena. Como parte dos conteúdos descritos, os que fazem referência à consciência fonológica, estão presentes a separação de sílabas e classificação e fonemas. Nas atividades metodológicas, estão informados os trabalhos de leitura, atividades de fixação do conteúdo, rodas de conversa e aula expositiva.

A partir da análise dos planos apresentados anteriormente, constatamos a inexistência de uma padronização das estruturas dos planos, pois cada docente opta por produzir o plano que mais se adequa à sua necessidade. A descrição e o detalhamento das habilidades da BNCC previstas para cada ano nem sempre são feitas, o que levanta algumas hipóteses.

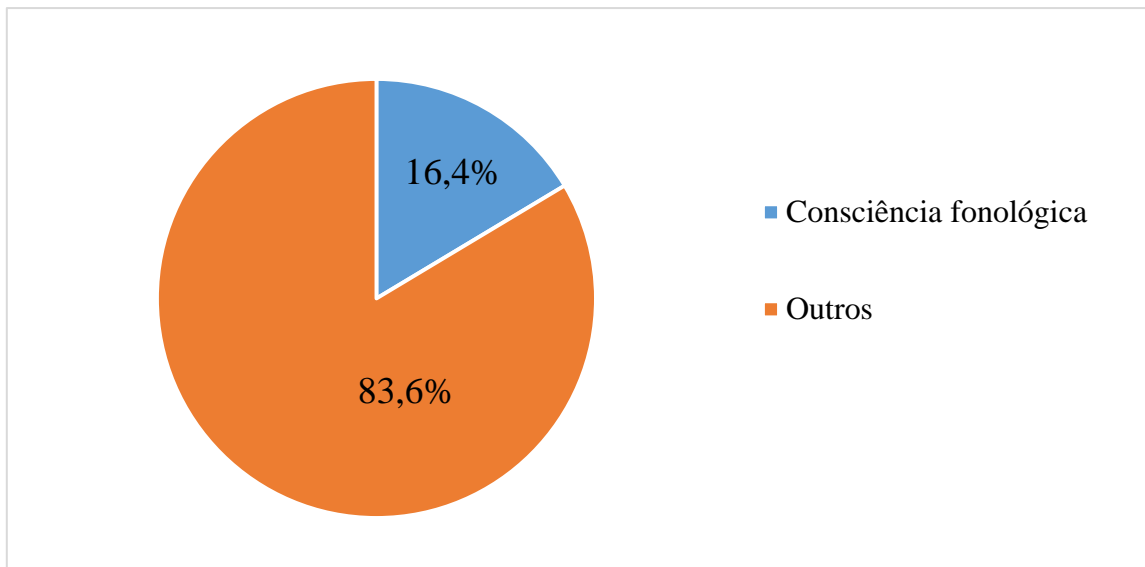
A primeira delas é que a docente não compreende bem a relação dos conteúdos com as habilidades previstas. Essa hipótese coaduna com o relato de P3E3, ao afirmar que a “Base é um documento relativamente novo”, e talvez esse possa ser o motivo dos conteúdos não serem detalhados nos planos, mas serem trabalhados durante as aulas.

Um outro item que também nos levantou questionamentos foi a grande presença de conteúdos relacionados à famílias silábicas. Por essa razão, pensamos que o conteúdo da sílaba é o mais produtivo nos planos porque a rede municipal de educação utiliza para avaliação e acompanhamento do aprendizado da escrita das crianças, no ciclo de alfabetização, os pressupostos de escrita concebidos por Ferreiro e Teberosky (1999). Nessa proposta, as pesquisadoras classificam os níveis *pré-silábico*, *silábico com valor sonoro*, *silábico sem valor sonoro* e *alfabético*. Dessa forma, as professoras realizam, durante o ano letivo, algumas avaliações para verificar se as crianças estão avançando nas etapas.

Além disso, da mesma forma que verificamos no *Questionário docente*, os planos apresentam uma grande pluralidade de estratégias metodológicas informadas.

Para os conteúdos especificados nos planos analisados, estes foram observados com base nas categorias dos conteúdos relacionados à *consciência fonológica* e à categoria *outros*. Assim, constatamos que os conteúdos da segunda categoria foram os mais recorrentes.

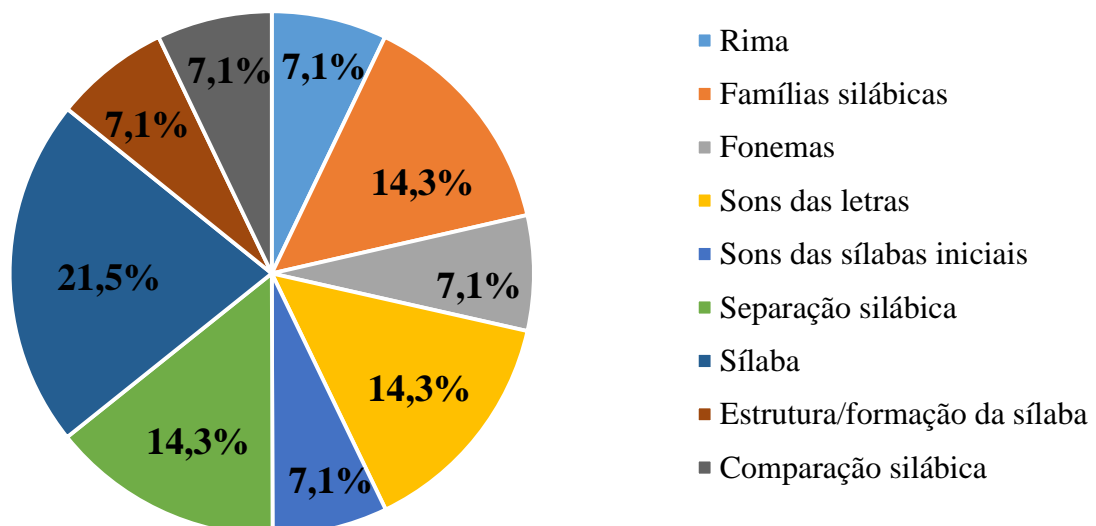
Gráfico 8 – Categorias dos conteúdos dos planos



Fonte: elaboração própria.

Na categoria *outros*, destacamos os conteúdos letras do alfabeto (vogais e consoantes), letras maiúsculas e minúsculas, forma gráfica das letras, letras cursivas, ordem alfabética, letras iniciais, ortografia, frases (afirmativas, negativas, interrogativas e exclamativas), pontuação (sinais de interrogação e exclamação), classes gramaticais (substantivo), acentuação gráfica (uso do til). Registramos, ainda, nessa categoria, os conteúdos relacionados à leitura de diferentes gêneros textuais, tasi como convite, parlenda, bilhete, músicas populares, adivinhas, receitas e listas de diferentes campos semânticos.

Gráfico 9 - Conteúdos relacionados à consciência fonológica



Fonte: elaboração própria.

O gráfico acima, que trata dos conteúdos relacionados à consciência fonológica, mostra que um dos assuntos mais trabalhados pelas docentes é a sílaba. Finalizando a observação dos planos de aula, destacamos a atividade de leitura como a mais relatada pelas professoras. Além dessa atividade, as professoras registram o trabalho com jogo, músicas e atividades escritas.

Após o trabalho de análise documental, evidenciamos os dados coletados e analisados durante o período de observação das aulas. Essa tarefa serviu corroborar (ou não), na prática, os conceitos apresentados no *Questionário docente* e o que foi informado nos planos de aula.

4.4 Observação das práticas em sala de aula

A análise dos planos de aula nos permitiu verificar os conteúdos, as estratégias e, em muitos casos, as habilidades previstas na BNCC para o trabalho com a consciência fonológica. No entanto, compreendemos a necessidade de verificar de que maneira esses conteúdos estavam presentes nas práticas das docentes e, assim, realizamos, conforme já mencionado na seção que trata da metodologia, a observação das aulas das docentes selecionadas para a pesquisa, averiguando como os conteúdos relacionados à consciência estão presentes nas aulas e como são abordados.

Nesse sentido, realizamos 5 observações em cada sala de aula, com o objetivo de analisar em que medida a formação docente e os saberes relacionados à consciência fonológica se manifestam em sala de aula. As observações foram feitas de acordo com o protocolo de observação e registro do diário de bordo¹¹.

Para a sistematização das observações, elaboramos um quadro para evidenciar os conteúdos trabalhados em cada série, a partir do que foi registrado no diário de bordo. Os conteúdos apresentados foram organizados em 2 categorias: os relacionados à *Consciência Fonológica* e *Outros*. Para a categoria *Consciência Fonológica*, selecionamos tanto os que foram informados pelas professoras antes do início das aulas, bem como aqueles que surgiram no decorrer das atividades.¹² Essa opção foi pensada por considerar que, no nosso 1º instrumento apresentado, *Questionário docente*, 11% das professoras responderam não saber o

¹¹ Ver Apêndice C.

¹² Muitos conteúdos registrados na categoria *Consciência fonológica* foram resultantes de indagações e dúvidas das crianças durante as aulas, o que fez, em muitos casos, com que as professoras trabalhassem com os assuntos não previstos para a aula.

que é consciência fonológica. O desafio proposto durante a observação foi o de confirmar se, de fato, a professora, por não saber o que é consciência fonológica, não abordava os conteúdos em sala ou se esses conteúdos eram trabalhados de maneira inconsciente. Durante a apreciação dos quadros com os conteúdos tratados, esta questão poderá ser percebida e respondida.

Para a categoria *Outros*, selecionamos as atividades de trabalho com os gêneros textuais realizadas durante a leitura inicial. Registramos que é prática recorrente, nas salas observadas, a leitura de pequenos textos, realizada pelas professoras ou pelos alunos, logo no início das aulas. Além disso, também consideramos as atividades relacionadas à ortografia da língua portuguesa e ao reconhecimento do alfabeto.

Observamos que outros conteúdos relacionados à apropriação do sistema de escrita alfabética também foram trabalhados, mas julgamos necessário categorizar os que se mostraram mais recorrentes nas aulas, no período da observação. De todo modo, entendemos ser pertinente considerar que os dados apresentados revelam apenas um recorte do trabalho que a docente desenvolveu durante a nossa permanência em sala de aula, não sendo, portanto, uma descrição capaz de evidenciar todos os conteúdos e habilidades que foram trabalhadas ao longo do ano.

4.4.1 Apresentação dos conteúdos trabalhados por P1E1

Quadro 19 – Conteúdos abordados por P1E1

Categorias dos conteúdos	Conteúdos observados	1	2	3	4	5
Conteúdos relacionados à consciência fonológica	Aliteração	x	x			
	Discriminação auditiva com foco em modelos de escrita	x				
	Família silábica (destaque para sílaba inicial)	x	x	x	x	x
	Formação da sílaba (padrão silábico CV)	x	x			
	Memória fonológica com foco na escrita de palavras que <i>sabem de cor</i>					x
	Número de sílabas (ênfase em dissílabos)				x	
	Rima		x	x		
	Segmentação de palavras em sílabas			x		
	Sons iniciais e finais das sílabas	x			x	
	Produção fonológica com ênfase nos			x		

	sons iniciais das palavras					
Outros	Alfabeto	x	x			x
	Atividades com foco na ortografia			x		
	Atividades de leitura de textos	x	x	x	x	x
	Cópia de palavras escritas no quadro	x	x	x	x	x
	Forma gráfica das letras	x	x	x	x	x
	Gêneros textuais		x			
	Identificação de letra inicial	x	x			
	Leitura compartilhada		x		x	
	Quantidade e repertório de letras na escrita de palavras	x	x			x
	Produção de frases			x		

Fonte: elaboração própria.

Na sala de aula de P1E1, foi possível verificar um protocolo adotado por ela, para a realização das aulas. No primeiro momento, a docente realiza a chamada dos nomes dos alunos, depois um texto curto era afixado no quadro, e a leitura conduzida por ela. Após a leitura, a professora destacava a letra que seria trabalhada naquela manhã e, com isso, todo o trabalho de análise linguística/semiótica era desenvolvido. Dos conteúdos observados, destacamos a *leitura dos textos, explicação e repetição das famílias silábicas, forma gráfica das letras (normalmente maiúsculas e minúscula em bastão e cursivas) e cópia das palavras escritas no quadro*. Alguns jogos de rimas foram trabalhados, mas não de maneira sistematizada e que levassem as crianças a reflexões sobre o sistema de escrita. Percebemos que a docente enfatiza as rimas e, por vezes, as questões de aliteração eram abordadas muito mais em uma perspectiva lúdica do que propriamente metalinguística.

Além disso, destacamos alguns eventos, em que os conteúdos que estão classificados na categoria *outros*, surgiram em razão das dúvidas levantadas pelos alunos durante a aula. Selecionamos, para a apreciação do registro do evento da aula de P1E1, a aula em que as crianças apontaram para a professora a dificuldade em perceber e registrar o grafema E, ao representar o fonema /i/ em situações de alçamento, motivada, em muitos casos, por questões dialetais. Para a descrição dos registros de aula, organizamos os *conteúdos previstos* (planejados) e os *conteúdos trabalhados* (englobando, além dos previstos, os conteúdos que surgiram durante a aula). Também faz parte do quadro de registro da aula as atividades desenvolvidas e o material didático utilizado.

Quadro 20 – Registro de aula P1E1

Aula de Língua Portuguesa	
Conteúdo previsto	Letra T (com foco na família silábica)
Atividade desenvolvida	Leitura de trava-língua e correção de atividade
Material didático utilizado	Livro didático
Conteúdos trabalhados	Letra T Forma gráfica e quantidade de palavras Ordem alfabética e reconhecimento das palavras iniciadas com T Grafemas P, B, T e D Fonemas /e/ e /i/

Fonte: elaborado pela participante P1E1.

A aula foi iniciada com a leitura do texto *O Tatu*. A professora copiou o texto no quadro e iniciou o trabalho de leitura coletiva com as crianças. Ao lado do texto copiado, a professora escreveu a letra T em diferentes formas gráficas.

*Alô, o tatu tá aí?
Não, o tatu não tá!
Mas a mulher do tatu tando
É o mesmo que o tatu tá*

Primeiramente, a professora fez a leitura do texto, apontando, pausadamente, cada palavra lida. Depois, a docente chamou a atenção dos alunos para que fizessem uma leitura coletiva do texto e dissessem quais palavras iniciavam com a letra T. Não foi observado, nessa aula, o trabalho com as características e funções do gênero lido em sala, sendo, portanto, exploradas as questões relacionadas à escrita das palavras com a letra inicial.

Com a leitura finalizada, a participante P1E1 solicitou aos alunos que dissessem as palavras que eles conheciam e que iniciavam com a letra T. As crianças apresentaram bastante dificuldade para lembrar das palavras e acabaram se referindo às palavras que estavam presentes no texto. Após essa atividade, as crianças tiveram que corrigir uma atividade no livro didático. A atividade do livro trazia questões acerca da letra inicial das palavras que iniciavam com os grafemas P, B, T e D. Os alunos precisavam ler as palavras e decidirem quais letras iniciariam a escrita da palavra solicitada. O exercício de escrita de palavras com essas letras possibilitou aos alunos praticarem a reflexão do uso dos fonemas /p/, /b/, /t/ e /d/, considerados

pares mínimos no português falado no Brasil.

Durante a correção dessa atividade, as crianças grafaram a palavra CADIADO ao invés da forma CADEADO, fator bastante comum, pela possibilidade do alçamento da vogal /e/ > /i/, em contextos átonos. Ao corrigir, a professora chamou a atenção das crianças, explicando que a leitura deveria ser de [kad^had^h], pronunciando, pausadamente, cada uma das sílabas. Não houve, na intervenção da docente, uma reflexão com as crianças sobre as especificidades da pronúncia em relação à escrita de algumas palavras.

4.4.2 Apresentação dos conteúdos trabalhados por P2E1

Quadro 21 – Conteúdos abordados por P2E1

Categorias dos conteúdos	Conteúdos observados	1	2	3	4	5
Conteúdos relacionados à Consciência Fonológica	Aliteração		x	x	x	
	Correspondência grafema x fonema			x		
	Discriminação auditiva	x			x	
	Família silábica (destaque para sílaba inicial)	x	x	x	x	x
	Formação da sílaba (padrão silábico CV)	x	x	x		
	Formação de palavras (palavra dentro de palavra)	x		x		
	Memória fonológica				x	x
	Número de sílabas			x	x	x
	Rima	x	x			x
	Segmentação de palavras em sílabas	x	x			
	Sons iniciais, mediais e finais das sílabas	x			x	
Produção fonológica			x	x		
Outros	Alfabeto	x	x	x	x	
	Atividades com foco na ortografia			x	x	
	Atividades de leitura de textos	x			x	x
	Escrita das palavras que sabem de cor					x

Cópia de palavras escritas no quadro	x	x	x	x	x
Cópia de palavras escritas no livro didático					
Forma gráfica das letras	x			x	x
Gêneros textuais	x	x			
Identificação de letra inicial	x	x			
Identificação da letra no final das palavras					x
Leitura compartilhada		x		x	
Produção de frases			x		

Fonte: elaboração própria.

A professora P2E1 leciona em uma sala do 2º ano. Durante as observações, foi possível verificar a utilização de estratégias lúdicas nas aulas. Segundo depoimentos da docente, o “ensino da escrita precisa ser feito de maneira a trabalhar na criança a percepção das letras como uma ferramenta de participação nas práticas sociais”. Em relação aos conteúdos observados, destacamos, assim como ocorreu em P1E1, um trabalho constante com as *famílias silábicas, forma gráfica das letras (maiúsculas e minúsculas bastão, cursiva e letra de imprensa) e escrita de palavras do quadro*. Os alunos possuem boa fluência de leitura, mas não conseguem escrever (decodificar) com a mesma facilidade. Isso ficou evidente em uma aula, em que a professora trabalha a relação “grafema x fonema”, no tocante à escrita de grafemas com múltiplos correlatos sonoros, especificamente as palavras com os grafemas G e J. De acordo com Morais (2004), há um mito de que, na escrita da língua portuguesa, há uma letra para cada som. No entanto, a escrita de palavras com esses grafemas, em contextos de escrita dos grafemas E e I, configuram casos de irregularidades, sendo necessário o desenvolvimento de atividades de memorização.

Atinente às atividades de leitura, a professora já havia estabelecido um protocolo de trabalho, em que, ao iniciar as aulas de língua portuguesa, sempre era oferecido um texto que servia para motivar as crianças sobre a letra a ser trabalhada. Assim, as crianças compreendiam qual o conteúdo seria trabalhado por ocasião da leitura escolhida. Em um dos momentos de observação, chamou atenção a tentativa da professora de explicar para as crianças que elas precisavam desenvolver a *consciência fonológica*, realizando explicações sobre o que era o fonema. A docente afirmava que os fonemas eram os “pedacinhos de sons” que estavam

nas palavras. Outro dado relevante está relacionado ao conteúdo relacionado à separação e número de sílabas. Em algumas ocasiões de correção de atividades de casa, as crianças foram chamadas ao quadro socializar como haviam realizado a separação das sílabas; normalmente, era solicitada a separação de dissílabo e trissílabos com o padrão consoante x vogal.

Na categoria *Outros*, além dos conteúdos relacionados à ortografia de G e J, as atividades de exploração do alfabeto também foram realizadas com foco na ordem alfabética, realizada por meio do manuseio de dicionários escolares. A seguir, destacamos o registro de aula, o trabalho com as famílias silábicas de T e D, com foco na pronúncia e escrita de palavras que iniciavam com esses grafemas.

Quadro 22 – Registro de aula P2E1

Aula de Língua Portuguesa	
Conteúdo previsto	Letras T e D (com foco na família silábica)
Atividade desenvolvida	Jogo <i>Voleibol das sílabas</i>
Material didático utilizado	Balões, contendo as famílias silábicas do T e do D e livro didático
Conteúdos trabalhados	Escrita de palavras com os grafemas T e D

Fonte: elaborado pela participante P2E1.

A atividade desenvolvida pela professora, para o trabalho com as famílias silábicas do T e do D, foi realizada de maneira lúdica. As crianças foram conduzidas ao pátio da escola e divididas em duas equipes. Cada equipe recebeu a mesma quantidade de balões, contendo as famílias silábicas do T e do D. Dado o sinal de início da partida pela professora, as equipes jogavam e defendiam os balões que caíam em suas áreas durante certo tempo. Ao finalizar, cada equipe deveria dizer palavras referentes às sílabas dos balões que ficaram nos seus lados. Ganhava a partida a equipe que dissesse a maior quantidade possível de palavras. Foi possível perceber uma constante troca, feita pelas crianças, das palavras iniciadas por T e D. Essa troca é justificada por serem os fonemas /t/ e /d/ considerados pares mínimos, tendo como diferença apenas o traço surdo/sonoro. Após a partida, os alunos voltaram à sala de aula para a correção da atividade no livro didático.

No momento da correção, as crianças eram chamadas a grafar no quadro as palavras presentes no exercício. Uma criança escreveu TUTO para a forma TUDO. A professora, percebendo a dificuldade apresentada pela criança, solicitou que as demais fizessem a leitura,

trocando os grafemas T > D, com o objetivo de que eles verificassem a diferença no som que os dois grafemas representam. Finalizada essa atividade, a docente sugeriu que as crianças ficassem treinando em casa a leitura das palavras trabalhadas em sala.

4.4.3 Apresentação dos conteúdos trabalhados por P3E1

Quadro 23 – Conteúdos abordados por P3E1

Categorias dos conteúdos	Conteúdos observados	1	2	3	4	5
Conteúdos relacionados à Consciência Fonológica	Aliteração		x			
	Discriminação auditiva	x				
	Formação da sílaba (padrão silábico CV)	x	x			
	Memória fonológica					x
	Número de sílabas		x		x	x
	Rima		x	x		
	Segmentação de palavras em sílabas		x	x		x
	Sons finais das sílabas (nasalização com foco em modelos de escrita)	x			x	
Outros	Atividades com foco na ortografia	x		x	x	
	Atividades de leitura de textos	x	x		x	x
	Cópia de palavras escritas no quadro	x	x	x	x	x
	Cópia de palavras escritas no livro didático				x	x
	Gêneros textuais		x			
	Leitura compartilhada		x		x	x
	Leitura individual	x	x		x	x
	Produção de frases			x		

Fonte: elaboração própria.

A participante P3E1 é professora do 3º ano. Segundo a docente, os alunos iniciaram o ano sem saber ler e escrever, em decorrência da pandemia¹³. A oferta de ensino *online* ocasionou pouco contato com a escola e, na visão da docente, embora eles estivessem no 3º

¹³ Relembramos que as observações foram realizadas no ano de 2022, momento de retomada das atividades presenciais. Assim, os alunos que estavam no 3º ano não tiveram acesso aos espaços físico da sala de aula nos anos de 2020 e 2021.

ano, ainda careciam de um trabalho mais efetivo de alfabetização. Verificamos que as atividades de ensino do sistema de escrita alfabética não eram realizadas de maneira sistemáticas, sendo priorizadas atividades de leitura silenciosa de textos e resolução de atividades individuais.

O protocolo de trabalho adotado pela docente inicia com a leitura silenciosa de textos presentes no livro didático ou xerocopiados. Após a realização da leitura, a professora andou em algumas carteiras, solicitando que o aluno escolhido socializasse a leitura em voz alta para a turma. Percebemos que as crianças apresentavam muitas dificuldades para decodificar e compreender o conteúdo do que estava sendo lido. Além disso, a turma ficava bastante agitada por não conseguir realizar a atividade que normalmente era proposta. Ainda sobre as atividades de leitura, não percebemos um trabalho mais sistematizado com os gêneros textuais trabalhados em sala e, em alguns momentos, os alunos realizavam tarefas de copiar partes dos textos lidos, sem que houvesse um trabalho de intervenção das dificuldades verificadas.

Acreditamos que, por conta da necessidade de trabalhar os conteúdos mais voltados à alfabetização, a docente realizava com os alunos muitas tarefas de contagem e separação de sílabas, sendo este conteúdo relacionado à consciência fonológica o mais produtivo em sala.

Ademais, os conteúdos da categoria *Outros*, bastante explorados nas aulas, relacionam-se à ortografia, tais como os que refletem as características morfológicas e gramaticais da Língua Portuguesa. Observamos atividades com a escrita, do tempo passado das formas verbais da 3ª pessoa do singular, com foco no uso do grafema U ao final das palavras (*comeu*), e com os que apresentavam o plural do futuro das formas verbais de 3ª pessoa, em contraposição às formas no passado (*brincarão* e *brincaram*). Em todas as aulas observadas, os alunos realizaram a cópia de palavras do quadro e, normalmente, essa atividade era bastante demorada porque eles apresentavam dificuldades com o trabalho de codificação.

Quadro 24 – Registro de aula P3E1

Aula de Língua Portuguesa	
Conteúdo previsto	Número de sílabas
Atividade desenvolvida	Leitura compartilhada em voz alta do texto <i>Supermaneco</i>
Material didático utilizado	Texto xerocopiado
Conteúdos trabalhados	Identificação da quantidade de sílabas das palavras

Fonte: elaborado pela participante P3E1.

A professora iniciou a aula, distribuindo a cópia do texto *Supermaneco*, e pediu aos alunos que fizessem uma leitura compartilhada em voz alta; a turma leu o texto 2 vezes. Após a leitura, a professora explicou à turma que iria cantar uma música com a seguinte letra: “*Tome, tome, tome. Diga-me qual é seu nome!*”, apontando para um aluno. O aluno escolhido deveria dizer em voz alta o seu nome e, na sequência, bater palmas e contar a quantidade de sílabas. A professora chamou todos os alunos presentes na sala e cada um contou a quantidade de sílabas presentes em seu nome, batendo palmas.

Depois de ter chamado o nome de todos os alunos, a professora solicitou que eles fizessem a mesma tarefa com os nomes dos personagens presentes no texto trabalhado, entre eles, os nomes *Maneco*, *Supermaneco* e *bananada*. Percebemos que os alunos compreenderam bem o que foi proposto e conseguiram resolver a atividade solicitada.

4.4.4 Apresentação dos conteúdos trabalhados por PIE2

Quadro 25 – Conteúdos abordados por PIE2

Categorias dos conteúdos	Conteúdos observados	1	2	3	4	5
Conteúdos relacionados à Consciência Fonológica	Aliteração		x			
	Discriminação auditiva	x				
	Família silábica (destaque para sílaba inicial)	x	x	x	x	x
	Formação da sílaba (padrão silábico CV)	x	x			
	Memória fonológica					x
	Número de sílabas				x	
	Rima		x	x		
	Segmentação de palavras em sílabas			x		
	Sons iniciais, mediais e finais das sílabas	x			x	
	Produção fonológica			x		
Outros	Alfabeto	x	x	x	x	
	Atividades com foco na ortografia			x		
	Atividades de leitura de textos	x	x		x	x
	Cópia de palavras escritas no quadro	x	x	x	x	x
	Cópia de palavras escritas no livro didático	x	x			

	Forma gráfica das letras	x		x		x
	Formação de palavras por meio da letra ou família silábica trabalhada	x		x	x	
	Gêneros textuais					x
	Identificação de letra inicial	x	x			
	Leitura compartilhada		x		x	
	Produção de frases			x		

Fonte: elaboração própria.

A professora P1E2 leciona em uma sala do 1º ano. O trabalho desenvolvido por ela continha atividades sistematizadas de ensino da escrita e da leitura. Durante as aulas observadas foi registrada a prática de ensino das famílias silábicas, e escrita de palavras que se relacionavam à sequência trabalhada. Normalmente, a professora iniciava o seu trabalho com um texto curto. O trabalho de leitura do texto era sempre conduzido pela docente, que apontava pausadamente todas as sílabas que estavam sendo decodificadas coletivamente. Analisando o quadro dos conteúdos trabalhados, é possível perceber que há prioridade no ensino das famílias silábicas a partir da ordem alfabética das consoantes. Comumente, o padrão silábico trabalhado trazia o modelo CV com foco na sílaba inicial. Além dessa atividade, P1E2 realizava muitos exercícios de escrita de palavras no quadro. O desafio era o de fazer a criança perceber padrões de escrita das palavras que já haviam sido trabalhadas nos textos iniciais.

Dos gêneros textuais trabalhados por P1E2, observamos o trabalho com a parlenda. Ressaltamos que a docente não explorou a presença das rimas contidas nas parlendas trabalhadas. Na verdade, a atividade proposta, após a leitura do texto, era a de escrever as palavras omitidas, completando os espaços em branco, conforme a descrição feita no registro de aula.

Quadro 26 – Registro de aula P1E2

Aula de Língua Portuguesa	
Conteúdo previsto	Escrita de palavras
Atividade desenvolvida	Leitura da parlenda <i>Meio-dia</i>
Material didático utilizado	Livro didático e atividade xerocopiada
Conteúdos trabalhados	Composição e quantidade de sílaba das palavras; escrita de palavras.

Fonte: elaboração própria.

No primeiro momento da aula, a professora colou no quadro a parlenda intitulada *Meio-dia*, solicitando aos alunos que fizessem a leitura do texto. Na verdade, ela estava fazendo a retomada da leitura, que havia sido iniciada na aula anterior.

Meio-dia

Meio-dia

Macaco assovia

Fazendo careta

Pra dona Maria

A docente pediu às crianças que fizessem a leitura silenciosa do texto e, na sequência, iniciou a leitura coletiva, apontando palavra por palavra, durante o trabalho de decodificação. Após o momento coletivo, ela escolhia um aluno e apontava a linha que deveria ser lida por ele, de forma que todos os alunos participassem desse momento. Seguida à leitura, o texto foi retirado do quadro, e a docente escreveu a parlenda, omitindo as palavras finais; a função das crianças era o de escrever, de modo a memorizar, o que estava faltando. Para facilitar o trabalho, os alunos sentaram em duplas. Assim, a atividade que foi escrita no quadro, ficou da seguinte forma:

Meio _____
Macaco _____
Fazendo _____
Pra dona _____

Os alunos não demonstraram muita dificuldade na realização da tarefa proposta. A palavra mais desafiadora naquela ocasião foi ASSOVIA. As crianças manifestaram uma certa dúvida quanto ao uso do dígrafo SS, grafando a palavra ASOVIO. Também foi registrada a forma SOVIO e a variante ASOBIO, considerando que algumas crianças utilizavam essa forma em sua fala. A intervenção da professora foi a de pontuar a escrita correta no quadro, não havendo, durante a aula, uma reflexão sobre as diferentes maneiras que os falantes possuem para falar determinadas palavras. Na verdade, a reflexão em torno das questões relacionadas à variação linguística foi pouco observada nas interações, em sala de aula.

Outrossim, as professoras tendiam a adotar uma pronúncia que se distanciava da variedade falada por elas, como uma tentativa de facilitar a escrita dos alunos. Essa prática, observada em praticamente todas as salas acompanhadas, sugere que as docentes consideram

que determinadas variedades linguísticas podem dificultar a compreensão dos padrões da escrita.

4.4.5 Apresentação dos conteúdos trabalhados por P2E2

Quadro 27 – Conteúdos abordados por P2E2

Categorias dos conteúdos	Conteúdos observados	1	2	3	4	5
Conteúdos relacionados à Consciência Fonológica	Aliteração		x			
	Discriminação auditiva	x				
	Família silábica (destaque para sílaba inicial)		x	x	x	x
	Formação da sílaba (padrão silábico CV)		x			x
	Memória fonológica					x
	Número de sílabas				x	x
	Reflexão sobre a relação letra/som			x	x	
	Rima		x	x		
	Segmentação de palavras em sílabas	x		x		
	Sons iniciais e finais das sílabas	x			x	
	Produção fonológica	x				
	Reflexão sobre a tonicidade da sílaba	x	x			
Outros	Alfabeto	x	x			
	Atividades com foco na ortografia			x		x
	Atividades de leitura de textos	x	x		x	x
	Cópia de palavras escritas no quadro	x	x	x	x	
	Cópia de palavras escritas no livro didático	x				x
	Forma gráfica das letras			x		x
	Gêneros textuais					x

	Identificação de letra inicial	x	x			
	Leitura compartilhada		x		x	
	Leitura individual					
	Produção de frases	x				x
	Reescrita de frases					x

Fonte: elaboração própria.

A professora P2E2 leciona em uma sala do 1º ano. Verificamos, nos conteúdos relacionados à consciência fonológica, conforme descrito no quadro acima, 2 aulas elaboradas especificamente para a reflexão da relação letra/som. Notadamente, a docente organizou, nessas duas aulas, atividades que estimularam os alunos a perceber pequenas diferenças entre os grafemas correspondentes aos pares mínimos /p/ e /b/, /t/ e /d/. Foi interessante visualizar a dificuldade que algumas crianças demonstraram ter na identificação dessas diferenças sonoras, bem como na escrita das palavras sugeridas pela professora durante a atividade de um ditado imagético, realizada em uma das aulas.

As famílias silábicas também foram exploradas durante as aulas, mas, diferentemente de outras salas, a proposta da docente consistia em oferecer às crianças um repertório de palavras que não estava restrito somente aos momentos das aulas de língua portuguesa. Como exemplo desse trabalho, observamos, em uma atividade de Ciências, que a professora organizou um jogo de palavra-cruzada para trabalhar a escrita dos nomes dos animais que iniciavam com a letras G. A partir dessa atividade, foi retomada a família silábica da letra G.

Sobre o trabalho de reflexão dos textos lidos, registramos, em uma das aulas, o momento de leitura de livros infantis e, depois, uma reflexão sobre a história lida. Por outro lado, o protocolo das atividades relacionadas à alfabetização mantinha o padrão de leitura inicial de um pequeno texto, seguida da sistematização do conteúdo, tendo as atividades de escrita de palavras registradas no quadro e ou livro didático como foco.

Quadro 28 – Registro de aula P2E2

Aula de Língua Portuguesa	
Conteúdo previsto	Uso da letra G
Atividade desenvolvida	Leitura do texto <i>Letra Mágica</i> e atividade escrita
Material didático utilizado	Texto escrito no quadro

Conteúdos trabalhados	Troca das letras G e F/ G e R em posições iniciais de palavras; som representado pela letra R no início das palavras e entre vogais; reflexão sobre a tonicidade da sílaba
------------------------------	--

Fonte: elaborado pela participante P2E2.

A professora iniciou a aula copiando o texto *Letra Mágica* no quadro, e aguardou os alunos concluírem a cópia do texto no caderno. Quando todos concluíram a cópia, a professora iniciou o trabalho de leitura e de questionamento sobre o texto.

Letra mágica

*Que pode fazer você
Para o elefante
Tão deselegante
Ficar elegante?
Ora, troque o F por G!*

*Mas se trocar, no rato,
O R por G
Transforma-o você
(veja que perigo!)
No seu pior inimigo:
O gato.*

(José Paulo Paes)

A atividade de reflexão foi realizada a partir da leitura das palavras ELEFANTE e ELEGANTE. A docente chamou a atenção dos alunos para as possíveis mudanças que a troca da letra traria à palavra. Sobre as palavras RATO e GATO, ela mostrou vários contextos em que a letra R é utilizada no início da palavra; além disso, pediu que as crianças dissessem outras palavras em que a letra R tivesse o mesmo som que em RATO. As crianças produziram RATINHA, RATOEIRA E RATÃO. Após esse momento, a professora explicou que a letra R também pode representar outros sons, como nas palavras CARTA, CORTAR, SARA, LARA e ISRAEL. Neste momento, um aluno interveio dizendo que havia R no nome dele [JOEL]. Notando que o aluno estava com dificuldades com o som produzido, ela escreveu o nome do aluno no quadro e pediu que todos os alunos olhassem para o movimento que era realizado por sua boca para produzir o som do R em CARTA, CORTAR, SARA, LARA e ISRAEL. A docente pronunciou, vagarosamente, as palavras, dando ênfase ao som da letra, e finalizou a explicação, relatando às crianças que o som produzido em CARTA, CORTAR e ISRAEL se assemelhava a

um pequeno esgarço na pronúncia.

Feitas essas considerações, a professora copiou no quadro uma atividade de reflexão sobre a troca das letras no início das palavras. As crianças deveriam encontrar a letra e formar novas palavras, como em:

- ✓ [D] edo, [C] edo e [M] edo;
- ✓ [B] ola, [S] sola, [C] ola e [G] ola;
- ✓ [B] ala, [C] ala, [F] ala, [M] ala, [S] ala e [V] ala.

A atividade de correção foi feita, a qual os alunos responderam no quadro. Cada aluno precisava completar os espaços com as letras necessárias para a formação da nova palavra. Quando os alunos demonstravam alguma dúvida relacionada à letra a ser utilizada, a professora sempre pedia que eles observassem a forma como ela pronunciava as palavras. Foi curioso observar, nessa aula, a ênfase na tonicidade da sílaba. Provavelmente, a professora já havia trabalhado esse conteúdo em outra aula, e fez uma breve retomada no momento da correção da atividade. Basicamente, os alunos que estavam escrevendo as palavras no quadro precisavam identificar a sílaba tônica. Para o reconhecimento da tonicidade, os alunos foram encorajados a chamar as palavras em voz alta. Assim, a parte em que os discentes demoravam mais tempo na pronúncia era considerada a sílaba tônica.

4.4.6 Apresentação dos conteúdos trabalhados por P3E2

Quadro 29 – Conteúdos abordados por P3E2

Categorias dos conteúdos	Conteúdos observados	1	2	3	4	5
Conteúdos relacionados à Consciência Fonológica	Aliteração		x			
	Discriminação auditiva com ênfase na nasalização				x	x
	Família silábica (destaque para sílaba inicial e final)			x	x	x
	Formação da sílaba (padrão silábico CV e CVC)		x	x		x
	Leitura de sílabas isoladas		x	x		x
	Memória fonológica					x
	Número de sílabas				x	x
	Rima			x		x

	Segmentação de palavras em sílabas		x	x		x
	Sons iniciais e finais das sílabas		x		x	
	Reflexão sobre os ditongos EI e AI					x
Outros	Alfabeto	x	x		x	
	Atividades com foco na ortografia	x		x		x
	Atividades de leitura de textos	x			x	x
	Cópia de palavras escritas no quadro	x	x	x	x	x
	Cópia de palavras escritas no livro didático				x	x
	Forma gráfica das letras				x	x
	Gêneros textuais				x	
	Identificação das letras inicial e final	x				x
	Leitura compartilhada		x	x	x	
	Produção de frases: afirmativas e negativas				x	x
	Sinais de pontuação				x	x

Fonte: elaboração própria.

A professora P3E2 leciona em uma sala do 2º ano. O que chamou a nossa atenção durante as observações foi a fluência que os alunos tinham em leitura. De acordo com a docente, todos os alunos já conseguiam ler e compreender bem os textos propostos para o trabalho em sala de aula. Retomamos, no questionário aplicado às docentes, a concepção de leitura que embasa o trabalho de P3E2, e verificamos que o trabalho desenvolvido, em sala de aula, dialoga diretamente com a concepção de leitura adotada por ela, ao afirmar que “as crianças já conseguem ler o mundo antes de ler as palavras escritas (essa é uma concepção freiriana que vejo na prática). Nós educadores apenas vamos apresentar “apresentar” o sistema formal da leitura e escrita”. Desse modo, verificamos que, nas aulas, sempre havia um estímulo à leitura e reflexão do conteúdo lido, fato que diz muito sobre a capacidade de leitura e compreensão observada em sala.

Sobre os conteúdos trabalhados, notamos que a docente prioriza aqueles que são preconizados pelo livro didático e os desenvolve com foco nas atividades de escrita, e, por vezes, com alguns jogos elaborados para a compreensão do sistema de escrita alfabética. Além disso, percebemos que a docente também priorizava a correção das atividades de casa e

estimulava o protagonismo das crianças no tocante à realização do que estava sendo solicitado. Durante a apresentação dos conteúdos, destacamos, na categoria *Outros*, o trabalho com a ortografia (pontuação, maiúsculas, minúsculas e forma gráfica das letras). Verificamos, na segunda aula observada, uma atividade de reflexão sobre a sequência textual, em que os alunos precisavam ordenar a narrativa apresentada em quadrinho. Interessante destacar que atividades orientadas para este propósito só foram verificadas na sala de P3E2.

Já os conteúdos direcionados à *Consciência Fonológica* foram os mais trabalhados nas 4ª e 5ª aulas observadas. Os conteúdos previstos e trabalhados foram relacionados à formação e contagem do número de sílabas, memória fonológica, por meio de um jogo de rimas, e uma atividade sistematizada para a reflexão sobre a nasalização das palavras.

Quadro 30 – Registro de aula de P3E2

Aula de Língua Portuguesa – P3E2	
Conteúdo previsto	Nasalização com M/N/ÃO
Atividade desenvolvida	Correção da atividade no caderno
Material didático utilizado	Atividade escrita no caderno
Conteúdos trabalhados	Nasalização com M/N/ÃO, formas verbais na 3ª pessoa do futuro e o uso do grafema M antes de P e B

Fonte: elaborado pela participante P3E2.

A atividade descrita foi realizada no 4º dia de observação. A aula iniciou com a retomada de alguns informes que a professora havia realizado sobre a participação dos alunos em uma atividade, em comemoração ao aniversário da cidade. Logo em seguida, a docente solicitou que os alunos iniciassem a correção da atividade de casa, a qual consistia em reescrever uma lista de palavras, acrescentando os grafemas M/N/ÃO, com a finalidade de perceber a nasalização resultante da escrita desses grafemas. Assim, os alunos preencheram uma lista, acrescentando M/N às palavras *mata (manta)*, *jato (janto)*, *papa (pampa)*, *sobra (sombra)*, *lobo (lombo)*, *vida (vinda)*, *lida (linda)*, e uma outra lista, acrescentando ãO às palavras *lima (limão)*, *bala (balão)*, *milho (milhão)*, *pia (pião)*, *viola (violão)*, *bota (botão)*, *trova (trovão)* e *raça (ração)*. A professora questionou se os alunos haviam respondido a atividade e, depois, copiou todas as palavras no quadro. Para a correção, ela chamou, individualmente, os alunos que falavam em voz alta, a escrita correta após o acréscimo dos grafemas indicados.

A maioria dos discentes demonstrou ter compreendido a representação sonora dos grafemas, ainda que alguns tiveram dúvidas sobre o uso dos grafemas M e N. Ao ser questionada por um dos alunos, a professora resolveu mostrar alguns modelos de escrita e explicar que antes do P e do B se escreve M, para grafar a nasalidade. Alguns alunos ficaram pensativos com relação a esta regra, e outros já demonstravam ter conhecimento. Já para o uso de ãO, um aluno produziu BOTAM, ao invés de BOTÃO. Prontamente, a professora solicitou que os alunos chamassem em voz alta as palavras BOTAM e BOTÃO, dizendo que o som mais forte deveria ser escrito com ãO e o mais fraco com M. Os alunos utilizaram a técnica orientada pela professora até a conclusão da atividade. Como encerramento, a docente enviou uma atividade para casa, para que os alunos completassem uma lista de palavras terminadas em M e em ãO.

4.4.7 Apresentação dos conteúdos trabalhados por P4E2

Quadro 31 – Conteúdos abordados por P4E2

Categorias dos conteúdos	Conteúdos observados	1	2	3	4	5
Conteúdos relacionados à Consciência Fonológica	Aliteração	x				
	Formação da sílaba (padrão silábico CV e CVC)			x	x	
	Leitura de sílabas isoladas				x	
	Número de sílabas			x	x	
	Segmentação de palavras em sílabas		x	x	x	
	Sons mediais e finais das sílabas		x			
	Sons abertos e nasalizados das vogais A e O		x	x		
	Quantidade de sílabas				x	x
Outros	Atividades com foco na escrita de palavras iniciadas com o grafema H					x
	Atividades de leitura de textos	x	x	x	x	
	Cópia de textos escritos no livro didático	x				
	Ditado de textos: foco nos coletivos terminados em /au/ grafados com o grafema L		x			

Formas verbais da 3ª pessoa do singular do passado	x				
Gêneros textuais					x
Identificação das letras inicial e final	x				
Leitura compartilhada	x		x	x	
Ortografia: dígrafos RR e SS	x	x			
Produção de frases: afirmativas, negativas e interrogativas					x
Quantidade de letras por sílaba			x		
Sinais de pontuação					x

Fonte: elaboração própria.

O quadro apresenta as atividades observadas em uma sala do 3º ano. A P4E2 desenvolve atividades de apropriação do SEA todos os dias. Nessa sala, tivemos a oportunidade de observar 7 aulas, mas consideramos registrar somente 5, porque, no acompanhamento das primeiras aulas, os alunos estavam em processo de avaliação.

Verificamos que, nas atividades propostas, a docente preferia trabalhar com os conteúdos voltados à decodificação de palavras. Ao acompanharmos a resposta elaborada para as questões sobre as concepções de leitura e de escrita (*Questionário docente*), essa prática ficou mais compreendida. Segundo ela, a leitura é um “processo cognitivo”, e a escrita é somente a “transposição da fala para a escrita”. Dessa forma, a grande quantidade de atividades de decodificação fez mais sentido para a nossa compreensão e descrição dos dados observados.

Dos conteúdos descritos na categoria *Consciência Fonológica*, percebemos um quantitativo menor, ao compararmos com o que descrevemos para as outras participantes da pesquisa. Observamos o trabalho com as sílabas (quantidade, segmentação, composição das sílabas padrão CV e CVC, e sons mediais e finais nas sílabas). Já na categoria *Outros*, as atividades de ortografia foram produtivas, sendo a escrita de palavras as que mais se destacaram, como a escrita dos coletivos terminados em /au/ grafados com L, os dígrafos, a escrita de frases (afirmativas, negativas e interrogativas).

Sobre as atividades de escrita, presenciamos, na 1ª aula, a cópia de texto do livro didático. Segundo a docente, a cópia “auxiliava na ‘velocidade’ da escrita, desenvolvendo a coordenação motora fina das crianças”. Além da cópia de textos, a P4E2 realizou uma atividade de ditado de palavras. Como é possível verificar no Quadro 27, a leitura foi uma atividade realizada em quase todas as aulas. O protocolo de trabalho de leitura segue o padrão de quase

todas as salas observadas: leitura de um texto curto, logo ao iniciar a aula, e dele é apresentado o conteúdo que será trabalhado.

Quadro 32 – Registro de aula de P4E2

Aula de Língua Portuguesa – P4E2	
Conteúdo previsto	Substantivos coletivos terminados com /au/ grafados com L
Atividade desenvolvida	Ditado de palavras
Material didático utilizado	Fichas impressas
Conteúdos trabalhados	Substantivos coletivos terminados com /au/ grafados com L e palavras terminadas em AU.

Fonte: elaborado pela participante P4E2.

A atividade observada fazia parte da continuidade da aula sobre palavras terminadas em AU/L, a qual a professora havia iniciado em um outro momento. Percebemos que o objetivo da aula era fazer com que os alunos percebessem que o grafema L pode representar o som /u/, de acordo com a posição que ocupa na palavra. A professora fez a correção da atividade encaminhada aos alunos e depois distribuiu as fichas em branco para o início do ditado. A ficha continha duas colunas, uma iniciada com AU e a outra com L.

Quadro 33 – Ficha impressa de palavras terminadas com AU e L

Aluno:	
<i>Palavras escritas com AU no final</i>	<i>Palavras escritas com L no final</i>
Cacau	Cafezal
Calhau	Milharal
Degrau	Laranjal
Grau	Areal
Mingau	Bananal

Fonte: elaborada pela participante P4E2.

Após entregar as fichas, a professora iniciou o ditado com as palavras demonstradas. Depois, chamou os alunos, individualmente, para escrever a palavra escolhida no quadro. O aluno lia em voz alta a palavra e, em seguida, escrevia no quadro. As crianças apresentaram muitas dúvidas sobre a terminação AU/L e fizeram muitas perguntas atinentes a

outros modelos de escritas, como em SOL. Um aluno questionou a escrita com L e não com U. A professora, prontamente, respondeu que, quando a palavra é escrita com U > SOU, torna-se um verbo.

Além disso, a docente explicou que a letra L, em início de palavra, tem um som diferente. Como exemplificação, ela trouxe a família silábica LA, LE, LI, LO, LU, e escreveu uma lista de palavras iniciadas com esse padrão silábico. A aula seguiu com as atividades de correção do ditado e, aproveitando a discussão gerada sobre os padrões de escrita, a professora pediu, como atividade de casa, que os alunos recortassem palavras de revistas e colassem nos cadernos.

4.4.8 Apresentação dos conteúdos trabalhados por P1E3

Quadro 34 – Conteúdos abordados por P1E3

Categorias dos conteúdos	Conteúdos observados	1	2	3	4	5
Conteúdos relacionados à Consciência Fonológica	Aliteração		x			
	Discriminação auditiva com ênfase na nasalização				x	x
	Família silábica (destaque para sílaba inicial)	x	x	x	x	x
	Formação da sílaba (padrão silábico CV)	x	x			
	Leitura de sílabas isoladas		x	x		x
	Memória fonológica					x
	Número de sílabas				x	x
	Rima		x	x		
	Segmentação de palavras em sílabas			x		
	Sons iniciais e finais das sílabas	x			x	
	Produção fonológica					x
	Alfabeto	x	x	x	x	
	Atividades com foco na ortografia	x				x
	Atividades de leitura de textos	x	x		x	x
	Cópia de palavras escritas no quadro	x	x	x	x	x

Outros	Cópia de palavras escritas no livro didático					
	Forma gráfica das letras	x	x	x	x	x
	Gêneros textuais		x		x	
	Identificação de letra inicial	x	x			
	Leitura compartilhada		x		x	
	Produção de frases			x		

Fonte: elaboração própria.

A professora PIE3 leciona em uma sala do 1º ano e tem uma experiência de 20 anos nas salas de alfabetização. Durante a nossa observação, a professora sempre enfatizava, antes do início das atividades de sala, que, para a aprender a ler e a escrever, os alunos precisavam estar prontos, reconhecendo todo o alfabeto e as famílias silábicas. Com isso, o protocolo de trabalho da docente sempre iniciava com a chamada dos nomes dos alunos, por meio de fichas, com destaque para a letra inicial de cada nome lido.

Outra atividade constantemente praticada é a leitura do texto escolhido, com base na letra a ser trabalhada. O protocolo é iniciado com a leitura pausada realizada pela professora, apontando cada palavra pronunciada. Na sequência, a turma é estimulada a repetir as palavras destacadas no quadro. Assim, toda a turma compartilha o momento da leitura. Depois, os conteúdos relacionados ao texto apresentados são trabalhados. Verificamos esse mesmo protocolo em duas das nossas observações. Além disso, também percebemos o mesmo processo sendo aplicado em um jogo das rimas; as crianças tiveram que ler as instruções do jogo antes de iniciar a partida. As práticas sempre se relacionavam à decodificação do texto escrito no quadro ou em um cartaz e, depois, a aplicação de atividade de escrita de palavras do texto, contagem do número de letras, identificação da letra inicial e leitura individual, para que a docente verificasse a compreensão dos alunos, no momento da decodificação.

Dos conteúdos registrados, ressaltamos, na categoria *Consciência fonológica*, o trabalho com as famílias silábicas, com a ênfase na sílaba inicial. Em uma das aulas, a professora incentivou as crianças a reconhecer as diferenças sonoras das famílias representadas pelos grafemas C (CA, CO, CU) e G (GA, GO, GU), por meio de uma atividade lúdica, a qual consistia em estourar um balão, pegar a ficha e dizer uma palavra que a criança sabia de cor, com a sílaba sorteada. A professora só explorou essa atividade de forma oral, não realizando um momento de escrita das palavras dadas pelas crianças. Entendemos que a docente estava trabalhando, ainda que de maneira não planejada, a habilidade de discriminação auditiva, de

memorização e de produção fonológica. Os alunos responderam bem ao desafio proposto, trazendo um grande repertório de palavras que poderiam ser explorados em outro momento. Houve um período em que os alunos conflitaram com as especificidades da ortografia, questionando o porquê da sílaba inicial da palavra GUERRA ser escrita com GUE. Nesse momento, a intervenção da professora foi bastante pontual, afirmando que depois eles iriam descobrir o “segredo” dessa escrita.

Na categoria *Outros*, os conteúdos relacionados à forma gráfica (maiúsculas e minúsculas), cópias de palavras retiradas do quadro ou do livro didático, foram os mais explorados. Também registramos o trabalho de leitura e de produção do gênero textual bilhete, sem um destinatário e um propósito real. A professora fez a leitura do bilhete que estava presente no livro didático, explicou a estrutura a finalidade e encaminhou, como tarefa para casa, a produção individual, em que cada aluno produziria um bilhete.

Quadro 35 – Registro de aula de P1E3

Aula de Língua Portuguesa – P1E3	
Conteúdo previsto	Uso da letra V
Atividade desenvolvida	Leitura do texto <i>A vaquinha</i>
Material didático utilizado	Texto escrito em cartaz
Conteúdos trabalhados	Letras maiúscula e minúscula, diferença entre o par mínimo /f/ e /v/

Fonte: elaborado pela participante P1E3.

A aula foi iniciada com a atividade de acolhimento realizada por meio da chamada dos nomes dos alunos e das frutas que os identificavam. Após esse momento, a professora colou o cartaz com o texto *A vaquinha* e fez a leitura compartilhada com os alunos, apontando, no quadro, cada palavra que estava sendo lida.

A vaquinha

*A vaquinha viola
Viu o veado no viveiro
Chamou a vovó
Que veio bem ligeiro*

*Ela levou a vassoura
E o velho verdureiro
Para tirar dali*

O folgado
Aventureiro

A professora repetiu várias vezes a leitura do texto, solicitando aos alunos que repetissem as palavras que estavam sendo lidas. Assim, ela apontava para um aluno que deveria ler a palavra selecionada. Após esse momento de leitura, a P1E3 os indagou sobre a letra que se repetia em muitas palavras. Logicamente, as crianças perceberam que o objetivo era verificar a presença da letra V. Como essa pergunta foi considerada fácil, a docente insistiu no questionamento, solicitando que os alunos fizessem a troca do grafema V pelo grafema F, e dissessem o que mudaria com a palavra. Um dos alunos interferiu e disse: “tia, parece que a pessoa vai ficar fanha, dizendo *faquinha*”. A professora, compreendendo que a criança conseguia perceber a diferença gerada pela troca do grafema, orientou que determinadas trocas mudam completamente o sentido das palavras produzidas e, na sequência, solicitou que os alunos prestassem atenção à forma como ela articulava as palavras *Vaquinha* e *Faquinha*. Assim, a docente ficou pronunciando vagarosamente as sílabas iniciais, objetivando que os alunos percebessem a diferença entre ambas.

Na finalização da aula, a professora entregou uma lista de palavras e pediu que os alunos pintassem as palavras escritas com a letra V. A retomada e correção da atividade foi realizada em outro dia.

4.4.9 Apresentação dos conteúdos trabalhados por P2E3

Quadro 36 – Conteúdos abordados por P2E3

Categories dos conteúdos	Conteúdos observados	1	2	3	4	5
Conteúdos relacionados à Consciência Fonológica	Aliteração		x	x		
	Família silábica (destaque para sílaba inicial)	x	x		x	
	Formação da sílaba (padrão silábico CV)		x			x
	Leitura de sílabas isoladas		x		x	
	Número de sílabas	x	x			
	Rima					x
	Segmentação de palavras em sílabas: sílabas com ditongos		x		x	

	Sons das sílabas terminadas em L				x	
Outros	Alfabeto: ordem alfabética	x				
	Atividades com foco na ortografia: S e Z		x	x		
	Aumentativo e diminutivo		x			
	Atividades de leitura de textos	x	x			x
	Cópia de palavras escritas no quadro	x	x	x		
	Cópia de palavras escritas no livro didático				x	
	Forma gráfica das letras	x				
	Gêneros textuais: parlenda e história em quadrinho			x	x	x
	Identificação de letra final: O e U				x	
	Leitura compartilhada					x
	Produção de frases negativas				x	

Fonte: elaboração própria.

A participante P2E3 leciona em uma sala do segundo ano. De acordo com a docente, a leitura é o “processo pelo qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e de interpretação de tudo que sabe sobre a linguagem. Implica nas estratégias como: seleção, inferências, antecipação”. Observamos que o trabalho com a parlenda e as HQs estabelecia um diálogo com a concepção da docente, ao utilizar os textos não como pretexto para iniciar o conteúdo de análise linguística. Na sala de aula, existia o mural dos textos, em que as crianças socializavam as suas produções textuais.

Dos conteúdos da *Consciência fonológica*, destacamos aliteração, sílabas (formação, segmentação, contagem do número e leituras isoladas). Sobre o conceito de consciência fonológica, a docente afirma que “consiste na capacidade de refletir conscientemente sobre unidades sonoras das palavras e manipulá-las de modo intencional”. Observamos, em uma atividade sobre rima, na 5ª aula observada, que a professora estimulava as crianças quanto à percepção e escrita dos padrões silábicos com rima.

Quadro 37 – Registro de aula de P2E3

Aula de Língua Portuguesa – P2E3	
Conteúdo previsto	Segmentação de palavras em sílaba
Atividade desenvolvida	Jogo de adivinhação e atividade escrita
Material didático utilizado	Jogo de adivinhação
Conteúdos trabalhados	Segmentação de palavras em sílabas, e escrita de palavras com S e Z e ditongos.

Fonte: elaborado pela participante P2E3.

A proposta de P2E3, para a aula do conteúdo de separação silábica, foi bastante lúdica e fez com que as crianças participassem de maneira bastante produtiva. A sala foi dividida em 4 grupos, e a cada grupo foram entregues cartões com desenhos variados. Os grupos se desafiaram, mostrando o desenho escolhido, para que o outro tentasse adivinhar a palavra que o nomeava. É válido destacar que os nomes dos desenhos eram escritos com os grafemas S ou Z. À medida que os nomes iam sendo adivinhados, os alunos precisavam grafá-los no quadro.

Como a escrita de palavras com S e Z são estabelecidas por convenções da ortografia, cabe aos alunos o exercício da memorização das formas da escrita. Como esperado, os alunos demonstraram algumas inseguranças e realizaram trocas quanto aos grafemas. Após esse momento, a professora solicitou aos alunos que realizassem a separação e contagem da quantidade de sílaba em cada uma das palavras contidas no jogo. As palavras utilizadas no jogo de adivinhação foram TESOURA, RAPOSA, BESOURO, MESADA, CAMISA, AZEITE, LIMPEZA, NATUREZA, AMIZADE E BELEZA.

As crianças conseguiram fazer a segmentação das sílabas em todas as palavras propostas. Manifestaram dúvidas na segmentação de BESOURO, TESOURA e AZEITE. Ao perceber a dificuldade das crianças com relação a essas formas, a P2E3 pediu que as crianças fizessem a segmentação, batendo palmas a cada sílaba pronunciada. Por se tratar de ditongos, alguns alunos não conseguiram compreender que as vogais não se separariam, e muitas propuseram, ainda, a utilização da técnica de bater palmas, cuja segmentação seria BE-SO-U-RO, TE-SO-U-RA e A-ZE-I-TE.

Ao perceber a dificuldade que as crianças estavam demonstrando com a segmentação, a professora, já em processo de finalização da aula, explicou-as que estas vogais “eram tão amigas” que ficavam sempre juntas na mesma sílaba.

4.4.10 Apresentação dos conteúdos trabalhados por P3E3

Quadro 38 – Conteúdos abordados por P3E3

Categorias dos conteúdos	Conteúdos observados	1	2	3	4	5
Conteúdos relacionados à Consciência Fonológica	Aliteração	x		x		
	Discriminação auditiva: /p/ e /b/		x			
	Família silábica (destaque para sílaba inicial)			x		
	Formação da sílaba (padrão silábico CV e CVC)	x	x	x		
	Leitura de sílabas isoladas	x		x		
	Número de sílabas					x
	Rima				x	x
	Segmentação de palavras em sílabas	x				x
	Sons iniciais das sílabas	x		x		
Outros	Atividades com foco na ortografia: R e RR			x		
	Atividades de leitura de textos					
	Cópia de palavras escritas no quadro	x	x	x	x	x
	Gêneros textuais: trava-língua	x		x		
	Forma gráfica das letras	x				
	Identificação de letra inicial			x		
	Leitura compartilhada	x		x	x	
	Produção de frases: afirmativas e negativas		x	x		
	Substantivos: masculino e feminino		x	x		

Fonte: elaboração própria.

A docente P3E3 possui formação inicial em Letras e leciona nas salas do 2º e do 3º ano. A opção por acompanhar a sala do 2º ano considerou que, de acordo com as informações

obtidas em conversas informais com a professora, as atividades eram mais direcionadas ao desenvolvimento das habilidades da consciência fonológica. No *Questionário docente*, ela afirma que consciência fonológica é “a consciência dos sons dos fonemas que fazem parte das sílabas, palavras... é a capacidade de refletir sobre os segmentos sonoros”. Dos conteúdos verificados para o desenvolvimento dessas habilidades, verificamos aliteração, discriminação auditiva dos sons /p/ e /b/, rima e muitos conteúdos relacionados à sílaba (número, sons iniciais, segmentação, formação (padrão CV e CVC)).

A professora considera ainda que “a leitura é processo de interação entre o leitor e o texto na busca de compreender o texto. Por isso é considerada uma atividade complexa”; já a escrita, ela diz que “a criança tenta fazer uso do SEA pra reproduzir a fala, mas como a língua é muito complexa na representação dessa fala, ela o faz por meio das tentativas. Então escrever é reproduzir os sons da fala, expressar sentimentos”.

Os conteúdos observados, de fato, são direcionados às questões de aprendizado da escrita alfabética; evidenciamos também, nos conteúdos da categoria *Outros*, que a docente trabalhou, recorrentemente em sala, com de atividades de reflexão sobre a escrita. Destacamos os conteúdos da ortografia (escrita de R e RR), da produção de frases afirmativas e negativas, do gênero do substantivo, da forma gráfica e da identificação de letras iniciais. Além disso, notamos a elaboração de algumas atividades de leitura, tais como o foco na decodificação e na identificação da estrutura textual.

Quadro 39 – Registro de aula de P3E3

Aula de Língua Portuguesa – P3E3	
Conteúdo previsto	Rimas
Atividade desenvolvida	Boliche das rimas
Material didático utilizado	Jogo do boliche
Conteúdos trabalhados	Rimas

Fonte: elaborado pela participante P3E3.

No registro de aula, salientamos o jogo do boliche e as rimas. O objetivo da atividade foi de consolidar a aula que P3E3 já havia realizado com a turma. Com a sala dividida em 2 grupos, a docente sorteava uma das palavras que estavam sobre a mesa. Ao solicitar que os alunos fizessem a leitura, cada grupo tentava derrubar o pino (feito de garrafa pet), com a palavra que rimava com a sorteada. Os pares de rima foram UVA/LUVA, ORELHA/OVELHA, GATO/RATO, CRIANÇA/BALANÇA, PENTE/PRESENTE, CADEIRA/BANDEIRA e

PANELA/VELA. A identificação das rimas foi relativamente fácil para as crianças, as quais, inicialmente, estavam entendendo que a rima só poderia ocorrer em palavras que começassem com mesma letra, tais como em PENTE/PRESENTE e ORELHA/OVELHA.

A professora fez uma intervenção, afirmando que já havia ensinado o que era rima e que as crianças já sabiam que eram ‘palavras que terminavam com o mesmo som’. Dito isto, as crianças progrediram bem no trabalho proposto. Ganhou a equipe que derrubou o maior número de pinos.

4.4.11 Apresentação dos conteúdos trabalhados por P4E3¹⁴

Quadro 40 – Conteúdos abordados por P4E3

Categorias dos conteúdos	Conteúdos observados	1	2	3	4
Conteúdos relacionados à Consciência Fonológica	Discriminação sonora: /t/ e /d/	x			
	Formação da sílaba (padrão silábico CV e CVC)		x	x	
	Leitura de sílabas isoladas			x	x
	Número de sílabas			x	
	Segmentação de palavras em sílabas		x	x	
	Sons iniciais e finais das sílabas	x		x	
Outros	Acentuação gráfica : uso do til				x
	Atividades com foco na ortografia: palavras escritas com QU e GU			x	
	Atividades de leitura de textos	x		x	x
	Cópia de palavras escritas no quadro	x	x	x	
	Cópia de palavras escritas no livro didático	x			x
	Gêneros textuais		x	x	x
	Identificação de letra inicial	x			
	Produção de frases interrogativas	x	x		
	Palavras terminadas com /i/ e /u/ grafadas com E e O			x	x

Fonte: elaboração própria.

¹⁴ Só conseguimos acompanhar 4 aulas na sala de P4E3. A professora precisou se afastar das atividades docentes por estar com sintomas gripais.

A professora P4E3 é formada em Letras e possui especialização em Alfabetização e Letramento. As concepções de leitura e de escrita apresentadas por ela são, respectivamente “ação de ler o que está escrito” e “representação da fala através de signos”. Ao analisarmos os conteúdos trabalhos em sala, percebemos que houve um trabalho com os gêneros textuais de maneira a contemplar as funções sociais da escrita. Em 2 aulas observadas, a docente trabalhou um conto infantil e um anúncio. Para os dois textos, a docente mediu uma reflexão da função dos textos, discutiu o tema apresentado no conto e fez atividades de reconto e de produção de anúncios pelas crianças.

Os conteúdos registrados na categoria *Outros* foram ortografia (palavras escritas com GU e QU, palavras terminadas em /i/ e /u/ grafadas com E e O, acentuação gráfica (til), produção de frases, cópia de palavras escritas no quadro e algumas atividades de leitura. Como a professora trabalhou 2 gêneros textuais durante a nossa observação, conto e anúncio, a atividade de leitura foi realizada com a reflexão do conteúdo que estava sendo lido. Além disso, a professora conseguiu conduzir algumas tarefas de produção textual, por meio dos textos discutidos.

Para a categoria *Consciência fonológica*, a docente selecionou os conteúdos relacionados à sílaba, formação silábica (CV e CVC), à leitura sílabas isoladas, à contagem de número de sílabas e segmentação silábica, e à percepção dos sons iniciais e finais das sílabas. O conceito de consciência fonológica que embasa o trabalho de P4E3 é definido como um “conjunto de habilidades acerca da sílaba, palavras e frases, relacionando aos sons (fonemas). Dessa forma, justificamos a escolha dessa categoria de conteúdo para o trabalho de desenvolvimento dessas habilidades. Ainda nessa categoria, destacamos o conteúdo com os pares mínimos /t/ e /d/.

Quadro 41 – Registro de aula de P4E3

Aula de Língua Portuguesa – P4E3	
Conteúdo previsto	Conto <i>O gato de botas</i>
Atividade desenvolvida	Leitura, discussão e atividade escrita
Material didático utilizado	Livro <i>O gato de botas</i>
Conteúdos trabalhados	Conto e palavras terminadas em /i/ e /u/ grafadas com E e O

Fonte: elaborado pela participante P4E3.

O registro da aula traz o conto *O gato de botas*. O desenvolvimento do trabalho

com esse conto ocorreu em 2 aulas observadas. No primeiro momento, a professora apresentou a obra às crianças, lendo o título e questionando se elas sabiam o que narraria a história. Por ser conhecida, as crianças logo identificaram e trouxeram muitas informações sobre a narrativa. Na sequência, a professora dividiu a sala em pequenos grupos e solicitou que fizessem a leitura. Com a leitura finalizada pelas crianças, a professora contou a história, sempre fazendo indagações sobre o que estava sendo lido. Encerrado o momento de leitura, os alunos foram solicitados, como tarefa de casa, a escrever um texto recontando a história lida.

O segundo momento observado com trabalho do conto foi o da socialização das histórias escritas pelos alunos. A professora chamou individualmente as crianças e pediu que socializassem com a turma as histórias produzidas. Os alunos afixaram as histórias produzidas no mural da sala e, depois, a docente entregou a eles uma atividade de análise linguística para ser respondida em sala. Após a correção da atividade, a P4E3 verificou que algumas crianças escreveram as formas GATU, FELINU, TRAJIS, entre outras. A intervenção da professora, ao corrigir a atividade com os alunos pautou na explicação de que as pessoas ‘falam de um jeito’, mas ‘escrevem de outro’, escrevendo no quadro algumas palavras em que ocorrem o alçamento das vogais finais.

4.4.12 Apresentação dos conteúdos trabalhados por P5E3

Quadro 42 – Conteúdos abordados por P5E3

Categories dos conteúdos	Conteúdos observados	1	2	3	4	5
Conteúdos relacionados à Consciência Fonológica	Aliteração	x		x		
	Discriminação auditiva com palavras iniciadas com P/B, F/V e T/D	x				x
	Quantidade de letras em sílabas no padrão CV			x		x
	Família silábica (destaque para sílaba inicial)	x	x		x	
	Formação da sílaba (padrão silábico CV)	x	x			x
	Leitura de sílabas isoladas			x		x
	Memória fonológica	x		x		
	Número de sílabas	x	x			
Rima	x			x		

	Segmentação de palavras em sílabas		x	x		
	Sons iniciais e finais das sílabas			x	x	
Outros	Alfabeto: vogais e consoantes	x	x		x	x
	Atividades com foco na ortografia: escrita de palavras com X/CH e H	x	x			
	Atividades de leitura de textos	x	x	x		x
	Comparação da escrita de palavras com repertório variado de letras	x	x			
	Cópia de palavras escritas no quadro		x	x		x
	Ditado de palavras de diferentes campos semânticos				x	
	Escrita de palavras no singular e plural	x				
	Forma gráfica das letras	x	x	x	x	x
	Gêneros textuais	x	x			
	Identificação de letra inicial	x				
	Leitura compartilhada	x				x
	Leitura individual		x			
Produção de frases			x	x		

Fonte: elaboração própria.

A P5E3 leciona em uma sala do 1º ano e possui formação inicial em Pedagogia. O trabalho desenvolvido por ela focaliza as atividades de apropriação do sistema de escrita alfabética. Percebemos, afixadas nas paredes da sala aula, muitas atividades de escrita produzidas pelas crianças. Além disso, os alunos possuíam portfólios com todas as atividades que eram enviadas para casa. No relato da professora, esse portfólio estimulava as crianças a realizarem as suas tarefas, pois quem conseguisse realizar o maior número, ganharia a competição ao final do ano letivo.

Quanto à atividade de leitura, a professora realizava logo após o início da aula. Normalmente, escolhia um texto mais curto e que fosse de “fácil decodificação” pelos alunos. Essa prática consistia em apresentar o texto da lição do dia, normalmente com o foco na consoante a ser trabalhada. Depois, a professora lia, vagarosamente, em voz alta para toda a turma, apontando todas as palavras que estavam sendo decodificadas por ela. Em seguida, chamava os alunos para fazer a leitura em voz alta. As palavras que estavam no texto eram

repetidas várias vezes até as crianças compreenderem e identificarem as palavras lidas. Na segunda aula observada, a professora “tomou a lição”¹⁵ da carteira de cada aluno, para avaliar o desempenho deles com relação à fluência leitora.

As atividades de escrita eram realizadas por meio da escrita de palavras do quadro e ditado de palavras.

Dos conteúdos da categoria *Consciência fonológica*, destacamos as atividades com as famílias silábicas (ênfase nas sílabas iniciais), separação silábica (padrão CV), sons iniciais e finais das sílabas, rima e aliteração em pequenos textos e cantigas de roda, dentre outros. Na categoria *Outros*, os conteúdos relacionados ao alfabeto (vogais e consoantes) foram bastante explorados. Houve muita atividade com a forma gráfica das letras (maiúscula e minúscula), repertório e quantidade de letras na formação das palavras.

Quadro 43 – Registro de aula de P5E3

Aula de Língua Portuguesa – P5E3	
Conteúdo previsto	Vogais e consoantes
Atividade desenvolvida	Música ABC da Galinha Pintadinha
Material didático utilizado	Texto escrito em cartaz e música
Conteúdos trabalhados	Vogais, consoantes e sons da letra H

Fonte: elaborado pela participante P5E3.

A aula iniciou com a minha apresentação para a turma. A P5E3 explicou às crianças que eu estava lá para estudar com eles também. Os alunos deram-me as boas-vindas e, logo após, a professora colou no quadro um cartaz com a letra da música A, B, C, da Galinha Pintadinha.

*A, B, C da Galinha Pintadinha*¹⁶

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

Eu cantei o ABC
Agora eu quero ver você

¹⁵ O termo *tomar a lição* é muito comum na variedade do falar maranhense. As professoras a utilizam para se referir à atividade de verificação da fluência leitora dos alunos. Normalmente, é realizada de maneira individual.

¹⁶ Composição de Roberta Lima.

Eu quero ver você aprender

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

*Eu cantei o ABC
Que gostoso aprender*

O protocolo de trabalho iniciou com a leitura realizada pela professora. Conforme já descrito, a P5E3 leu pausadamente a letra e, depois, solicitou aos alunos que lessem também. Como já sabia identificar as letras do alfabeto, o trabalho de decodificação foi bem rápido. Após esse momento, a professora trabalhou a música com a turma, explorando ainda mais os nomes das letras e as palavras que estavam na letra. Como atividade, a professora destacou, no cartaz da música, as vogais e as consoantes, chamando uma criança por vez para escrever a letra no quadro e dizer uma palavra iniciada com a letra destacada.

O desafio proposto foi o de verificar se as crianças compreendiam a letra inicial e sabiam dizer palavras já conhecidas por elas. A atividade estava sendo bem desenvolvida até o momento em que a professora solicitou a escrita de palavras com a letra H. O aluno que participou demonstrou ter dúvida sobre essa letra e pronunciou a palavra CHUVA.

Ao perceber a dúvida do aluno, a professora explicou que a letra H, no início das palavras, não possui som e escreveu no quadro algumas palavras iniciadas com esse grafema. Depois, mostrou a diferença, na leitura, quando vem acompanhado do grafema C, tal como na palavra CHUVA. Do questionamento feito pelo aluno, a professora direcionou o conteúdo da aula para a escrita de palavras com a letras H, dando continuidade em uma outra aula, ao explorar os conteúdos da ortografia, mostrando diferentes palavras grafadas com os grafemas X, CH e H, no início das palavras. A aula foi finalizada com uma rodada da música e retomada das letras do alfabeto.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos as nossas considerações finais retomando a afirmação feita logo no início do trabalho, a de que toda criança, quando chega à escola, já demonstra ter muitos conhecimentos em relação à estrutura e aos usos de sua língua materna. Esses conhecimentos são adquiridos de maneira natural e intuitiva, e constituem uma parte fundamental do desenvolvimento da criança. O aprendizado da língua materna é progressivo, assim como o desenvolvimento de muitas outras habilidades necessárias à compreensão e usos da linguagem.

Portanto, ao ingressar na escola, a criança já possui uma base sólida na sua língua materna, sobre a qual as habilidades de leitura e de escrita são construídas. A escola, então, desempenha um papel complementar e estruturante, ampliando o conhecimento linguístico da criança e introduzindo os aspectos formais da língua, incluindo a leitura e a escrita. Dessa maneira, os saberes que são relacionados à modalidade escrita da língua precisam ser sistematizados, com o intuito de fazer com que essa criança seja capaz de tornar a língua um objeto de análise. Partindo desse entendimento, a criança necessita apropriar-se de muitos conhecimentos sobre a língua para aprender a ler e a escrever, havendo, assim, que relacionar, no processo de alfabetização, conforme asseverou Soares (2008), os conhecimentos linguísticos, interativos e sócio-culturais.

Sobre esses conhecimentos, ponderamos as questões referentes ao agir do docente, mais especificamente sobre os saberes que os docente possuem da língua. A grande questão levantada nesta pesquisa relacionou-se ao tema da consciência fonológica, de que maneira a formação dos professores que atuam no ciclo de alfabetização incluem conhecimentos sobre esta, e como esses saberes são trabalhados em sala de aula. Partindo dos questionamentos levantados ao longo desta pesquisa, tivemos como objetivo geral avaliar em que medida a formação docente, no tocante ao desenvolvimento de consciência fonológica de crianças, na alfabetização, está presente em sua prática didática.

Decidimos, então, tratar do tema da consciência fonológica situando-o no eixo das habilidades metalinguísticas. Fundamentamos essa escolha em trabalhos que discutem a questão, tais como Poersch (1998), Gombert (2003) e Maluf, Zanella e Pagnez (2006), que discutem os campos conceituais dos termos consciência, metalinguagem, metacognição e epilinguística. Situamos as atividades de consciência fonológica como uma habilidade metalinguística nos trabalhos de Barrera e Maluf (2003), Spinillo, Mota e Correa (2010), Maluf, Zanela e Pagnez (2006) e Capovilla, Capovilla e Soares (2004). Definimos os conceitos relacionados à consciência fonológica nos trabalhos de Maluf e Barrera (1997), Barrera (2003),

Navas (2008) e Alves (2012), e concentramos o nosso olhar nos trabalhos que investigam a relação da consciência fonológica com o ensino e o aprendizado da leitura e da escrita, como Adams (2006), Guedes e Gomes (2010), Albuquerque, Morais e Ferreira (2008) e Morais (2020).

Como o universo da nossa pesquisa se construiu de maneira plural, o trabalho reclamou a presença de outros trabalhos que estavam além daqueles voltados somente à consciência fonológica. Aproximamo-nos, então, das pesquisas sobre a formação de docentes, dialogando com Pilatti (2015), Pimenta (1997), Gatti (2016) e Cereghatto e Neto (2009). Procuramos desvendar as questões relacionadas ao saberes docentes, por meio da grande contribuição de Tardif (2012). Na tecitura desse universo plural, também refletimos sobre as práticas de alfabetização no Brasil com Mortatti (2004; 2009; 2011) e finalizamos essa construção com as definições dos termos letramento e alfabetização presentes em Kleiman (1995), Soares (2004; 2008), Rojo (1998; 2008), Soares e Batista (2005), e Ramos e Scherer (2013).

Feita a definição teórica, amparamo-nos na pesquisa qualitativa, conforme Minayo (2002), e para coleta de dados, adotamos os procedimentos da pesquisa documental e da pesquisa de campo (cf. Gil, 2002). Além disso, buscamos um diálogo com a análise do conteúdo, sugerida por Bardin (2011), com o propósito de descrever, categorizar e analisar os dados coletados no estudo.

Os dados apresentados e analisados nesta tese resultam da aplicação do questionário docente, da análise dos planos de aula elaborados pelas professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa, e da observação das aulas. Todas essas análises se fundamentaram no que é preconizado na Base Nacional Comum Curricular sobre as concepções e habilidades da consciência fonológica.

Inicialmente, os dados analisados no questionário foram importantes para o conhecimento do perfil e das concepções das docentes sobre leitura, escrita e consciência fonológica. Sobre a formação inicial das professoras, 8% possui formação no curso de Magistério Superior, 17% no curso de Letras e 75% no curso de Pedagogia. Quase todas possuem curso de especialização, e apenas uma professora já concluiu o mestrado.

Das concepções registradas pelas docentes sobre a leitura, 8% afirmam que ler é o que está escrito, 16% que é um processo de interação, 17% que é um processo cognitivo, 25% que é a capacidade de decifrar, e 34% que é a ação de decodificar. Nesse sentido, verificamos que, embora as professoras afirmem que realizam atividades cotidianas de leitura, a concepção que fundamenta suas práticas ainda está relacionada à leitura como um ato de decodificação, o

qual transforma o texto em pretexto para o ensino dos conteúdos de alfabetização e não de construção de sentidos.

O dado que se relaciona à concepção de leitura é o da concepção de escrita. Os percentuais mostram que para 8,3% das participantes, a escrita é um registro gráfico, para 16,60% é uma representação das ideias, para 25% é uma notação dos segmentos sonoros/representação do som, e para 50% das alfabetizadoras a escrita é uma notação dos segmentos sonoros/representação do som. Constatamos que, na concepção de escrita, não há menção aos usos sociais, embora afirmem trabalhar com gêneros textuais em sala de aula.

Ainda sobre as concepções, 11% das professoras afirmaram não saber o que é consciência fonológica e 89% dizem saber o que é. Deste quantitativo, 44% afirmam que tiveram contato com o tema ainda na graduação, e 56% tiveram formações continuadas sobre o tema. Os dados, então, evidenciam ser o tema conhecido pelas docentes, que o conceituam como a capacidade de perceber/compreender os sons da fala (33,3%). Os outros conceitos elaborados referem-se à consciência dos sons que constituem as sílabas e as palavras (16,6%), ao conjunto de habilidades (16,6%), à reflexão consciente das unidades sonoras (8,3%), aos sons (8,3%), e o restante não conceituou.

Nos conceitos apresentados, constatamos que somente 16,6% compreendem a consciência fonológica como uma constelação de habilidades (Morais, 2020), sendo o mais representativo das respostas o conceito de que a consciência é a capacidade de identificar sons.

No trabalho de análise dos planos de aula, percebemos algumas questões importantes na análise. Os planos a que tivemos acesso não possuem uma padronização quanto à estrutura e, dessa forma, cada docente elabora de acordo com as suas necessidades. Dos conteúdos informados nos planos, aqueles que pertencem à categoria *Outros* são os mais recorrentes. Entre tais conteúdos, destacamos as letras do alfabeto (vogais e consoantes) e as formas gráficas das letras, como os mais abordados entre as alfabetizadoras. Os conteúdos relacionados às categorias gramaticais foram quase inexpressivos, houve apenas um registro do conteúdo substantivo. Os gêneros textuais também são informados, sendo o convite, as parlendas e as listas de diferentes campos semânticos, os mais comuns.

Por seu turno, entre os conteúdos relacionados à consciência fonológica, a sílaba (separação, composição e número de sílabas) é a mais recorrente, seguido do conteúdo de formação de palavras e letras do alfabeto. As professoras também apontam, na resolução dos questionários, que as atividades utilizadas para o trabalho em sala são lúdicas, citando principalmente os jogos.

As observações realizadas em sala de aula foram fundamentais para responder os

muitos questionamentos surgidos durante o trabalho de análise dos documentos selecionados. Consideramos muito importante dizer que grande parte dos conteúdos direcionados ao desenvolvimento da consciência fonológica surgiram por meio das dúvidas dos alunos e, não necessariamente, pelo que era planejado pelas professoras. Assim, ao organizarmos os nossos gráficos, recorreremos ao Diário de Bordo, utilizado nas observações das aulas, com a finalidade de selecionar os conteúdos descritos.

Nos protocolos das aulas das participantes, identificamos a utilização de textos, normalmente parlendas ou cantigas populares, como recurso para o ensino dos conteúdos previstos nas aulas. A leitura era feita de maneira coletiva ou pela professora da sala; depois disso, iniciava-se a aula. As atividades de escrita das palavras do quadro também foram frequentemente observadas. Houve pouco espaço para a produção textual. No entanto, retomando o que já sinalizamos no corpo da pesquisa, os dados que estamos compartilhando respondem somente às semanas que ficamos na escola, o que não quer dizer que tenha sido dessa forma em todas as outras semanas.

Diante dos resultados observados, entendemos que esta pesquisa conseguiu responder aos 3 questionamentos que impulsionaram a sua realização:

- a) De que maneira a formação dos professores que atuam no ciclo de alfabetização inclui conhecimentos sobre a consciência fonológica?

As professoras responderam que tiveram contato com os conteúdos da consciência fonológica durante a graduação em Letras, Pedagogia e Magistério Superior. Além da formação inicial, as docentes fizeram cursos de formação continuada que possibilitaram esse aprendizado.

- b) Que percepção os professores têm sobre o papel da consciência fonológica no desenvolvimento da leitura e da escrita nos anos iniciais?

Embora as professoras tenham relatado dúvidas relacionadas a estes conteúdos, elas entendem que a consciência fonológica: leva a criança a compreender a relação entre a fala e a escrita; desenvolve habilidades de leitura e de escrita no processo de consolidação da alfabetização; propicia a reflexão sobre a leitura e a escrita, evitando a mecanização das atividades e a repetição; cria espaços de reflexão entre a relação grafema e fonemas que compõem o sistema alfabético; contribui para o avanço no conhecimento sobre a língua; e estimula o desenvolvimento da leitura, evitando a leitura forçada.

Essas respostas foram dadas pelas professoras no *Questionário Docente*, na seguinte pergunta: Você considera importante trabalhar com os conteúdos relacionados à consciência fonológica nas séries iniciais? Por quê?.

- c) Como a formação docente e os saberes relacionados à consciência fonológica

se manifestam no trabalho do professor em sala de aula?

Diante de todos os dados analisados, verificamos que, embora algumas professoras afirmem não ter uma clareza conceitual sobre a consciência fonológica, trabalham muitos conteúdos previstos nos documentos normativos. Vimos que a sílaba é bastante explorada nas salas de aula e, além disso, presenciamos algumas atividades com rimas, aliteração e identificação de fonemas. Das estratégias metodológicas adotadas, constatamos a promoção de jogos linguísticos, leitura e músicas infantis.

Respondidos os nossos questionamentos, consideramos ter atingido o objetivo proposto para a pesquisa, e entendemos que ainda há muitas outras questões que ao longo deste processo, que reclamam um aprofundamento teórico e metodológico, em outros trabalhos resultantes desta tese. Na mesma proporção, acreditamos ter contribuído para as pesquisas relacionadas à consciência fonológica, à formação de docentes e ao ensino da leitura e da escrita.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, Marilyn Jager; FOORMAN, Barbara R.; LUNDBERG, Ingvar; BEELER, Terri Beeler. **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; MORAIS, Artur Gomes; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 38, p. 252-265, 2008.
- ALMEIDA, P. C. A.; BIAJONE, G. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, v. 33, n. 2, p. 281-295, 2007.
- ALVES, Ubiratã Kickhöfel. O que é consciência fonológica. In: LAMPRECHT, Regina Ritter; BLANCO-DUTRA, Ana Paula. **Consciência dos sons da língua**: subsídio teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p. 29-41.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARRERA, Sylvia Domingos; MALUF, Maria Regina. Consciência metalinguística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 16, n. 3, p. 491-502, 2003.
- BENFICA, Maria Da Glória Novais Silva. **Consciência fonológica e leitura**: uma análise da prática docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. 2018. (Dissertação), Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2018. 118 f.
- BENVENISTE, Émile. **Problèmes de linguistique générale**. Paris: Gallimard, 1974.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Brasília, DF: CNE, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.
- BRYANT, P.; BRADLEY, L. **Children's reading problems**. Oxford: Blackwell, 1985.
- CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra; CAPOVILLA, Fernando César; SOARES, Joceli Vergínia Toledo. Consciência sintática no ensino fundamental: correlações com consciência fonológica, vocabulário, leitura e escrita. **Psico-USF**, v. 9, n. 1, p. 39-47, 2004.
- CARDOSO, Márcia Regina Gonçalves; OLIVEIRA, Guilherme Saramago; GHELLI, Kelma Gomes. Análise de conteúdo: uma metodologia de pesquisa qualitativa. **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n. 43, p. 98-111, 2021.
- CARVALHO, Wilson Júnior de Araújo. **O desenvolvimento da consciência fonológica**: da sensibilidade à consciência plena das unidades fonológicas. 2003. Tese (Doutorado), Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, 2003. 327 f.

CEREGATTO, Luciana; NETO, Samuel de Souza. Formação de professores e a prática docente: a perspectiva discente sobre a orientação e a docência nos trabalhos de conclusão de curso. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 10., 2009, Águas de Lindóia. **Anais...** São Paulo: UNESP/PROGRAD, 2009. p. 7480-7492

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2011.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, v. 1, n.2, p. 161-171, 2016.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: _____. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012. p. 59-79.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIOVANI, F.; SOUZA, A. C. A alfabetização na Base Nacional Comum Curricular. In: BACK, A. C. D. P.; CECHINEL, A.; JESUS, T. D. (orgs.). **Educação, Linguagem e memória: outras histórias**. Criciúma, SC: UNESC, 2021. p. 177-196.

GOMBERT, Jean Emile. Atividades metalinguísticas e aprendizagem da leitura. In: MALUF, Maria Regina (org.). **Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 19-63.

GUEDES, Mariana Chaves Ruiz; GOMES, Christina Abreu. Consciência fonológica em períodos pré e pós-alfabetização. **Cadernos de Letras da UFF**, n. 41, p. 263-281, 2010.

JAKOBSON, Roman. **Essais de linguistique générale**. Paris: Editions de Minuit, 1963.

KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 2005.

KLEIMAN, Ângela B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

MALUF, Regina Maria; BARRERA, Sylvia Domingos. Consciência fonológica e linguagem escrita em pré-escolares. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 10, n. 1, 1997.

MALUF, Regina Maria; ZANELLA, Maura Spada; PAGNEZ, Karina Soledad Maldonado. Habilidades metalinguísticas e linguagem escrita nas pesquisas brasileiras. **Boletim de Psicologia**, v. 56, n. 124, p. 67-92, 2006.

MANZUR, Luciana de Souza; VIEIRA, Josimar de Aparecido; CASTAMAN, Ana Sara. Lei orgânica do ensino normal: dualidade estrutural do ensino e a formação de professores nos anos de 1946 a 1961. **Revista Cocar**, v. 14, n. 30, p. 1-17, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. A produção de conhecimentos na interface entre as ciências sociais e humanas e a saúde coletiva. **Saúde Soc.**, v. 22, n. 1, p. 21-31, 2013.

MOOJEN, Silvia (Coord.); LAMPRECHT, Regina; SANTOS, Rosangela Marostega; FREITAS, Gabriela Menezes; BRODACZ, Raquel; SIQUEIRA, Maity [*et al.*]. **Consciência fonológica: instrumento de avaliação sequencial - CONFIAS**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 2004.

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. **Revista Eletrônica Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa**, v. 3, n. 5, p. 91-114, 2009.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo (org.). **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

NAVAS, Ana Luiza G. P. O desenvolvimento do processamento fonológico e sua influência para o desempenho na decodificação de palavras na leitura. In: MALUF, Maria Regina; GUIMARÃES, Sandra Regina Kirchner (orgs.). **Desenvolvimento da linguagem oral e escrita**. Curitiba: Editora UFPR, 2008. p. 155-165.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, p. 27-42, 2001.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. São Paulo: Cortez, 2001.

PILATTI, Paula Valéria. Saberes docentes expressos na prática dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental. In: Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 12., 2015, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2015. p. 42290-42299.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, v. 3, p. 5-14, 1996.

POERSCH, José Marcelino. Uma questão terminológica: consciência, metalinguagem, metacognição. **Letras de hoje**, v. 33, n. 4, p. 5-6, 1998.

PORLÁN, Rafael; MARTÍN, José. **El diario del professor**. Sevilla: Díada Editora, 1997.

RAMOS, Norma Suely Campos; SCHERER, Lilian Cristine. Um estudo sobre aprendizagem da língua escrita no ciclo da infância, consciência fonológica e formação linguística do alfabetizador. **Letras hoje**, v. 48, n. 3, p. 324-333, 2013.

RAMOS, Patrícia Maria Guarnieri. Alfabetização e letramento: um estudo em contraponto. **Grau Zero - Revista de Crítica Cultural**, v. 3, n. 2, p. 29-57, 2015.

ROJO, Roxane. **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

ROJO, Roxane. O letramento escolar e os textos da divulgação científica: a apropriação dos gêneros de discurso na escola. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 8, n. 3, p. 581-612, 2008.

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta curricular da educação infantil e ensino fundamental da rede pública municipal de São Luís-MA**. São Luís, MA: SEMED, 2023.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, 143-155, 2009.

SCHÖN, Donald. Formar professores reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-92.

SIMÕES, Darcília. **Considerações sobre a fala e a escrita: fonologia em nova chave**. São Paulo: Parábola, 2006.

SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5-17, 2004.

SOARES, Magda Becker; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização e letramento: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2008.

SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SPINILLO, Alina Galvão; MOTA, Márcia Maria Peruzzi Elia da; CORREA, Jane. Consciência metalinguística e compreensão de leitura: diferentes facetas de uma relação complexa. **Educar em revista**, n. 38, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Formação de professores para o ensino de primeiras letras na zona rural. Brasil, final do século XIX. **Revista História da Educação**, v. 12, n. 24, p. 121-153, 2008.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DOCENTE

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA
 DOUTORADO EM LINGUÍSTICA
 TESE: OS SABERES DOCENTES E A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: O QUE SABEMOS? O QUE ENSINAMOS?

QUESTIONÁRIO DOCENTE

1. Perfil docente

Código de identificação do docente	
Idade:	
Formação inicial:	
Tempo de formação:	
Pós-graduação	
<i>Lato sensu</i> : especialização () _____	
<i>Stricto sensu</i> : Mestrado () Doutorado () _____	
Tempo de docência nas séries iniciais:	
Atuação docente (ano):	

2. Concepções docentes – Utilize o espaço que você considerar necessário para a sua resposta

2.1 Concepções sobre leitura e escrita
O que é leitura?
O que é escrita?
Como as habilidades de leitura de escrita são trabalhadas na sua sala de aula?

2.2 Consciência fonológica
Você sabe o que é consciência fonológica?
Conceitue consciência fonológica
Na sua graduação você teve disciplinas que abordaram a consciência fonológica? Em caso afirmativo, especifique.
Você já participou de alguma formação continuada que abordasse os conteúdos relacionados à consciência fonológica? Em caso afirmativo, especifique.

Você considera importante trabalhar os conteúdos relacionados à consciência fonológica nas séries iniciais? Por quê?
--

Quais os conteúdos relacionados à Consciência Fonológica que você costuma trabalhar em suas aulas?
--

Quais atividades você desenvolve em sua sala de aula para trabalhar os conteúdos relacionados à consciência fonológica?

Declaro ciência e autorizo a utilização das respostas destas questões para fins de pesquisa da acadêmica.

Assinatura

APÊNDICE B – PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO E DE REGISTRO DE DIÁRIO DE BORDO

Universidade Federal do Ceará
Programa de Pós-Graduação em Linguística
Doutorado em Linguística

Pesquisadora: Zuleica de Sousa Barros

Diário de bordo¹⁷

Evento observado: _____

Data da observação:

Código	Conteúdo trabalhado	Material utilizado
Conteúdos da consciência fonológica:		

Atividades desenvolvidas:

Comentários e reflexões:

Verificar:

Aula observada com o acompanhamento do plano de aula? () sim () não

Pesquisador está utilizando máscara, álcool e mantendo o distanciamento de segurança? () sim () não

¹⁷ Modelo de diário de bordo elaborado exclusivamente para atender aos objetivos propostos de nossa pesquisa, intitulada **Os saberes docentes e a consciência fonológica: o que sabemos? O que ensinamos?**

APÊNDICE C – PROTOCOLO DE ANÁLISE DOS PLANOS DE AULA

Universidade Federal do Ceará

Programa de Pós-Graduação em Linguística

Doutorado em Linguística

Tese: **Os saberes docentes e a consciência fonológica: o que sabemos? o que ensinamos?**

Pesquisadora: Zuleica de Sousa Barros



Protocolo de análise dos planos de aula

Código: _____

1.

Conteúdo previsto	Natureza do conteúdo <input type="checkbox"/> Conceitual <input type="checkbox"/> Atitudinal <input type="checkbox"/> Procedimental
Conteúdo relacionado à consciência fonológica? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	<input type="checkbox"/> nível da sílaba <input type="checkbox"/> nível do fonema

Descrição do conteúdo relacionado à consciência fonológica:

2.

Atividade planejada	Gênero textual selecionado	Material

Observações¹⁸:

¹⁸ Não esquecer de registrar todos os conteúdos trabalhados pela docente.

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidada para participar da pesquisa intitulada **Os saberes docentes e a consciência fonológica: O que sabemos? O que ensinamos?** de responsabilidade da aluna Zuleica de Sousa Barros, regularmente matriculada no curso de Doutorado em Linguística, da Universidade Federal do Ceará. Esta pesquisa é orientada pela Profa. Dra. Maria Elias Soares. Nesta pesquisa busca-se investigar os saberes docentes sobre a consciência fonológica. Na sua participação você contribuirá para a investigação dos saberes docentes sobre a consciência fonológica e o aprendizado da leitura e da escrita nas séries iniciais do Ensino Fundamental, respondendo às perguntas relacionadas a este tema. Quando da publicação dos resultados desta pesquisa, a sua identidade será preservada e em nenhum momento você será identificado. Esta pesquisa não lhe acarretará nenhum ônus, tampouco lhe renderá lucros financeiros. Portanto, a sua participação nesta pesquisa não lhe oferecerá riscos nem benefícios. Informamos que você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

São Luís (MA), _____ de _____ de _____

Eu aceito participar da pesquisa citada acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da pesquisa

Pesquisadora