

Demandas e Contextos da Educação no Século XXI

Karina Durau
(Organizadora)



Atena
Editora

Ano 2019

Karina Durau
(Organizadora)

Demandas e Contextos da Educação no Século XXI

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Geraldo Alves e Karine de Lima

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

D371 Demandas e contextos da educação no século XXI [recurso eletrônico] / Organizadora Karina Durau. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (Demandas e Contextos da Educação no Século XXI; v. 1)

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-85-7247-082-7
DOI 10.22533/at.ed.827190402

1. Educação. 2. Ensino superior – Brasil. I. Durau, Karina.
CDD 378.81

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2019

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

A obra “Demandas e contextos da educação no século XXI” apresenta um conjunto de 62 artigos organizados em dois volumes, de publicação da Atena Editora, que abordam temáticas contemporâneas sobre a educação no contexto deste século nos vários cenários do Brasil. No primeiro volume são apresentados textos que englobam aspectos da Educação Básica e, no segundo volume, aspectos do Ensino Superior.

Práticas pedagógicas significativas, avaliação, formação de professores e uso de novas tecnologias ainda se constituem como principais desafios na educação contemporânea. São tarefas desafiadoras, porém que atraem muitos pesquisadores, professores e estudantes que buscam discutir esses temas e demonstram em suas pesquisas que o conhecimento sobre todos os aspectos que envolvem os processos de ensino e de aprendizagem na Educação Básica e no Ensino Superior requerem uma prática pedagógica reflexiva. Muitas pesquisas indicam que cada grupo de docentes e discentes, em seus contextos social e cultural, revelam suas necessidades e demandam uma reelaboração sobre concepções e práticas pedagógicas para os processos de ensino e de aprendizagem.

Nessa perspectiva, o volume I desta obra é dedicado aos pesquisadores, professores e estudantes que se aplicam aos estudos de toda a complexidade que envolve os processos de ensino e de aprendizagem da Educação Básica, incluindo reflexões sobre políticas públicas voltadas para a educação, práticas pedagógicas, formação inicial e continuada de professores, avaliação e o uso de novas tecnologias na educação.

Já o volume II é dedicado aos pesquisadores, professores e estudantes que se interessam pelas demandas do Ensino Superior, como a relação entre a teoria e a prática em diversos cursos de graduação, seus processos de avaliação e o uso de tecnologias nesse nível da educação.

Assim esperamos que esta obra possa contribuir para a reflexão sobre as demandas e contextos educacionais brasileiros com vistas à superação de desafios por meio dos processos de ensino e de aprendizagem significativos a partir da (re) organização do trabalho pedagógico na Educação Básica e no Ensino Superior.

Karina Durau
(Organizadora)

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COM MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA NO ESTADO DO AMAZONAS	
Felipe Lopes de Lima Jeanne Araújo e Silva Lúcia Regina Silva dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.8271904021	
CAPÍTULO 2	14
A PRÁTICA DIDÁTICA E PEDAGÓGICA DIANTE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL	
Nadja Regina Sousa Magalhães	
DOI 10.22533/at.ed.8271904022	
CAPÍTULO 3	20
PROJETO PEDAGÓGICO INOVADOR EM UMA ESCOLA PÚBLICA: O PAPEL DO CONHECIMENTO E DO PROFESSOR	
Maria Cecília Sanches	
DOI 10.22533/at.ed.8271904023	
CAPÍTULO 4	35
INFÂNCIA E DESCOLONIZAÇÃO: EMANCIPAÇÃO COMO ENCONTRO OU ROMPIMENTO ENTRE ADULTOS E CRIANÇAS?	
Antonio Gonçalves Ferreira Junior	
DOI 10.22533/at.ed.8271904024	
CAPÍTULO 5	40
PEDAGOGIA DE PROJETOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CEMEI VISCONDE DE ITABORAÍ	
Alexandra de Souza Silva dos Santos Simone de Oliveira da Silva Santos	
DOI 10.22533/at.ed.8271904025	
CAPÍTULO 6	55
IMPLEMENTAÇÃO DAS ÁREAS DE INTERESSE EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE VIÇOSA – MG	
Andreza Teixeira Guimarães Stampini Maria de Lourdes Mattos Barreto Naise Valeria Guimarães Neves	
DOI 10.22533/at.ed.8271904026	
CAPÍTULO 7	63
ONLINE OU OFFLINE? VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS: A UTILIZAÇÃO DOS ESPAÇOS EXTERNOS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Aparecida do Nascimento Soares da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.8271904027	

CAPÍTULO 8 67

O BRINCAR E O LETRAMENTO COMO POSSIBILIDADE DE SANAR AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Miriam Paulo da Silva Oliveira
Rosilene Pedro da Silva

DOI 10.22533/at.ed.8271904028

CAPÍTULO 9 74

A ESCOLARIZAÇÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA E O TRABALHO DIDÁTICO

Paulo Eduardo Silva Galvão

DOI 10.22533/at.ed.8271904029

CAPÍTULO 10 84

A PRÁTICA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: UM OLHAR DO PROFESSOR SOBRE O ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INCLUSO

Maria José de Souza Marcelino
Maria José Calado Souza

DOI 10.22533/at.ed.82719040210

CAPÍTULO 11 97

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: NÍVEIS DE ESTRESSE DOS DOCENTES FRENTE À INCLUSÃO

Andréa Santana
Eliane Aparecida Mendonça
Franciele Viviane Ismarsi
Nayara Leticia Gonçalves
Suzana Barbosa Nicolau
Rádila Fabricia Salles

DOI 10.22533/at.ed.82719040211

CAPÍTULO 12 120

PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DE FORMADORES EM LENTE MULTIFOCAL: FORMANDO ME FORMO, ME INFORMO, ME RECONSTRUO...

Sueli de Oliveira Souza
Simone Albuquerque da Rocha

DOI 10.22533/at.ed.82719040212

CAPÍTULO 13 131

EDUCAÇÃO DO CAMPO E O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Luzanira de Deus Pereira da Silva
Regina Aparecida Marques

DOI 10.22533/at.ed.82719040213

CAPÍTULO 14 140

FORMAÇÃO CONTINUADA E AUTONOMIA PROFISSIONAL À LUZ DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

Michelle Castro Silva

DOI 10.22533/at.ed.82719040214

CAPÍTULO 15	147
HABILIDADES DE REFLEXÃO FONOLÓGICA E ALFABETIZAÇÃO: SABERES E FAZERES INCORPORADOS À AÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DE ALFABETIZADORAS	
Edeil Reis do Espírito Santo	
DOI 10.22533/at.ed.82719040215	
CAPÍTULO 16	162
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LITERATURA NO ENSINO A DISTÂNCIA	
Giselle Larizzatti Agazzi	
Maria Teresa Ginde de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.82719040216	
CAPÍTULO 17	172
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E USO DE TIC: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	
Rosana Maria Luvezute Kripka	
Lori Viali	
Regis Alexandre Lahm	
DOI 10.22533/at.ed.82719040217	
CAPÍTULO 18	183
A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLARIDADE EM CICLOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O DIREITO À EDUCAÇÃO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS	
Regina Aparecida Correia Trindade	
DOI 10.22533/at.ed.82719040218	
CAPÍTULO 19	196
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE UBERABA/MG/BRASIL	
Eliana Cristina Rosa	
Daniel Omar Arzadun	
DOI 10.22533/at.ed.82719040219	
CAPÍTULO 20	214
DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE MIRASSOL D'OESTE – MT	
Cláudia Lúcia Pinto	
Geovana Alves de Lima Fedato	
Valcir Rogério Pinto	
Julio Cezar de Lara	
DOI 10.22533/at.ed.82719040220	
CAPÍTULO 21	233
A PERSPECTIVA DISCENTE RELACIONADA AO USO DE DISPOSITIVOS ELETRÔNICOS NO AMBIENTE ACADÊMICO	
Carla Oliveira Dias	
DOI 10.22533/at.ed.82719040221	
CAPÍTULO 22	245
O BLOG COMO SUPORTE DIDÁTICO-PEDAGÓGICO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	
Manoel Guilherme De Freitas	
DOI 10.22533/at.ed.82719040222	

CAPÍTULO 23	254
SALA DE AULA INVERTIDA COM WHATSAPP	
Ernane Rosa Martins	
Luís Manuel Borges Gouveia	
DOI 10.22533/at.ed.82719040223	
CAPÍTULO 24	264
USO DO WHATSAPP NO COTIDIANO DAS PESSOAS IDOSAS: LETRAMENTO DIGITAL NA INTERAÇÃO COMUNICATIVA	
Estêvão Arruda Borba Santiago Guimarães	
Zuleide Maria de Arruda Santiago Guimarães	
DOI 10.22533/at.ed.82719040224	
CAPÍTULO 25	274
AS FASES DA GESTÃO DE PROJETOS APLICADAS À PRODUÇÃO ÁGIL DE CONTEÚDOS EDUCACIONAIS ONLINE	
Felipe Paes Landim	
Marcos Andrei Ota	
Jane Garcia de Carvalho	
DOI 10.22533/at.ed.82719040225	
CAPÍTULO 26	283
BALEIA AZUL E 13 REASONS WHY: ATÉ QUE PONTO A INTERNET INTERFERE NA IDEIAÇÃO SUICIDA?	
Júlia Sprada Barbosa	
Giovana Chaves Mendes	
Marina Dilay de Oliveira	
Matheus Novak Corrêa	
Nathalia Akemi Shimabukuro	
Cloves Antonio de Amissis Amorim	
DOI 10.22533/at.ed.82719040226	
CAPÍTULO 27	291
PRÁTICAS EDUCATIVAS NA REDE FEDERAL: UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	
Tatiana Das Mercês	
DOI 10.22533/at.ed.82719040227	
CAPÍTULO 28	305
ESTILOS DE APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS E JOVENS E A METODOLOGIA DOS EPISÓDIOS DE APRENDIZAGEM SITUADA	
Monica Fantin	
DOI 10.22533/at.ed.82719040228	
CAPÍTULO 29	318
LETRAMENTO LITERÁRIO E INTERSEMIOSE: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM A PARTIR DA POESIA DE GREGÓRIO DE MATOS	
Marta da Silva Aguiar	
Dayane Gomes da Silva Rodrigues	
DOI 10.22533/at.ed.82719040229	

CAPÍTULO 30 331

MULTILETRAMENTOS COM GÊNERO NOTÍCIA: DO IMPRESSO AO DIGITAL

Cristiane Coitinho de Sousa

DOI 10.22533/at.ed.82719040230

CAPÍTULO 31 342

ALUNOS DA TURMA “E”: REFLEXÕES E INFLEXÕES SOBRE ESTIGMATIZAÇÃO NO ÂMBITO ESCOLAR

Laerty Garcia de Sousa Cabral

Gabriel Ginane Barreto

Ângela Cristina Alves Albino

DOI 10.22533/at.ed.82719040231

CAPÍTULO 32 352

AVALIAÇÃO EXTERNA – PERSPECTIVA DE CONTRIBUIÇÃO À APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL RITA PAULA DE BRITO

Maria Zilmar Timbó Teixeira Aragão

Silvany Bastos Santiago

DOI 10.22533/at.ed.82719040232

CAPÍTULO 33 363

ESTUDO SOBRE A CORREÇÃO DAS AVALIAÇÕES BIMESTRAIS APLICADAS NA EEEP RAIMUNDO SARAIVA COELHO APARTIR DA UTILIZAÇÃO DA PLATAFORMA GRADECAM

Maria Francimar Teles de Souza

Rosa Cruz Macêdo

José Oberdan Leite

Antônia Lucélia Santos Mariano

Renata Eufrásio de Macedo

Dennys Helber da Silva Souza

DOI 10.22533/at.ed.82719040233

CAPÍTULO 34 374

ANÁLISE DA REPROVAÇÃO DE ESTUDANTES DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO DO INTERIOR DE GOIÁS

Joceline Maria da Costa Soares

Karolinny Gonçalves Guida

Luciana Aparecida Siqueira Silva

Christina Vargas Miranda e Carvalho

DOI 10.22533/at.ed.82719040234

CAPÍTULO 35 382

METODOLOGIAS ATIVAS NO PROCESSO AVALIATIVO

Wony Fruhauf Ulsenheimer

Eriene Macêdo de Moraes

Taynan Brandão da Silva

Cristiani Carina Negrão Gallois

Vânia Lurdes Cenci Tsukuda

André Ribeiro da Silva

DOI 10.22533/at.ed.82719040235

CAPÍTULO 36	390
“SOBEJAS PROVAS DE UM PROCEDIMENTO IRREPREHENSIVEL” AGOSTINHO LOPES DE SOUZA – A TRAJETÓRIA DE UM PROFESSOR PRETO NA CIDADE DE CUIABÁ NO FINAL DO SÉCULO XIX	
Paulo Sérgio Dutra	
DOI 10.22533/at.ed.82719040236	
CAPÍTULO 37	401
A IDENTIDADE FEMININA DA JOVEM NEGRA NAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: AS VEREDAS TRAÇADAS POR AYA	
Maria Letícia Costa Vieira Patrícia Cristina de Aragão	
DOI 10.22533/at.ed.82719040237	
CAPÍTULO 38	414
PATENTEANDO AO PÚBLICO: ESCOLARIDADE E TRABALHO, PRESENÇA DE PRETOS E PARDOS NA SOCIEDADE CUIABANA ENTRE OS ANOS DE 1850 E 1890	
Paulo Sérgio Dutra	
DOI 10.22533/at.ed.82719040238	
CAPÍTULO 39	427
PSICOLOGIA ESCOLAR: A PROMOÇÃO DO VALOR DA AMIZADE E AUTOESTIMA COMO ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO ÀS ADVERSIDADES DO CONTEXTO ESCOLAR	
Daniela Pereira Batista de Paulo Santos	
DOI 10.22533/at.ed.82719040239	
SOBRE A ORGANIZADORA	438

HABILIDADES DE REFLEXÃO FONOLÓGICA E ALFABETIZAÇÃO: SABERES E FAZERES INCORPORADOS À AÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DE ALFABETIZADORAS

Edeil Reis do Espírito Santo

RESUMO: O presente artigo expõe resultados de uma pesquisa realizada com alfabetizadoras de um município baiano, tendo com pretensão analisar como essas alfabetizadoras incorporam às suas práticas aspectos teórico-metodológicos da Consciência Fonológica adquiridos no Programa Pacto pela Educação. Os dados foram colhidos por meio de um Grupo Focal e a sua apreciação por meio de Análise de Conteúdo; os resultados mostram uma valoração das habilidades fonológicas por meio de uma epistemologia da prática.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Consciência Fonológica; Formação Docente

ABSTRACT: This article presents results of a survey of literacy teachers of a Bahian municipality, having to pretend to analyze how these literacy teachers incorporate their practices theoretical and methodological aspects of phonological awareness acquired in the Pact for Education Program. Data were collected through a focus group and their appreciation through content analysis; the results show a valuation of phonological skills through an epistemology of practice.

KEYWORDS: Literacy; Phonological Awareness; Teacher Training

Este artigo é resultado da dissertação intitulada “Consciência Fonológica e Prática Alfabetizadora: por uma ação teórico-metodológica para o ensino da linguagem escrita”. A pesquisa que culminou na escrita da referida dissertação foi realizada ao longo de dois anos, durante o Curso de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana no estado da Bahia, tendo a sua conclusão em abril de 2013.

Constituíram-se como sujeitos da pesquisa 8 professoras alfabetizadoras da Rede Pública Municipal de Senhor do Bonfim, sendo 4 de escolas da zona urbana e 4 de escolas da zona rural. Essas docentes foram escolhidas com base nos seguintes critérios: possuir a partir de 5 anos de experiência no Ciclo de Alfabetização, participar da formação Pacto pela Educação e aceitar participar da pesquisa por meio de assinatura de Termo de Anuência.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que tinha como intuito saber *em que medida, as professoras alfabetizadoras da Rede Pública Municipal de Ensino de Senhor do Bonfim que participam do Programa de Formação Pacto pela Educação, apropriaram-se de aspectos teórico-metodológicos acerca da habilidade de Consciência Fonológica e de que forma*

incorporam tais conhecimentos às suas práticas de ensino da Linguagem Escrita?

O objetivo geral da pesquisa intentou analisar se, ao planejar suas ações de ensinagem, as professoras alfabetizadoras buscam na consciência fonológica bases teórico-metodológicas para tornar mais funcional a compreensão pelos/as alfabetizando/as de como se dá a lógica organizacional da escrita enquanto sistema.

Como desdobramentos deste objetivo, tivemos os seguintes objetivos específicos:

1. Identificar qual a compreensão das professoras acerca das habilidades de Consciência Fonológica e em que aspectos dessas habilidades demonstram ter construído conhecimentos;
2. Verificar se na prática educativa desenvolvida pelas professoras aparece indicadores de um trabalho para desenvolver a Consciência Fonológica;
3. Observar quais aspectos da habilidade de Consciência Fonológica são destacados pelas professoras na sua prática educativa;
4. Analisar que importância as professoras dão ao trabalho com a habilidade de Consciência Fonológica para a aprendizagem da linguagem escrita pelos seus alunos.

Fato é, a consciência fonológica pode contribuir com o domínio mais eficiente da escrita e da leitura pelas crianças, à medida que leva o sujeito aprendiz a pensar sobre como a fala representa a escrita e, do mesmo modo, a refletir sobre os signos a serem grafados, com que tipo de lógica organizacional a fim de a escrita expressar a fala.

1 | REFERENCIAIS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A pesquisa empreendida pautou-se numa visão descritivo-interpretativa, logo que os dados coletados foram analisados em função de seus potenciais significados. As palavras e/ou figuras que emergem das falas e textos que os sujeitos da pesquisa produzem são apreciados no contexto de sua produção; afinal, a intenção maior do pesquisador é descrever analiticamente e atribuir sentidos aos pontos de vista, para além de meros dados numéricos.

Haja vista, o modelo de ciência que serve às demandas da contemporaneidade se pautar na certeza das incertezas e, nesse sentido, Morin (2000) nos fala com lucidez do enfrentamento da incerteza, atestando que a maior das contribuições de todo o vasto cabedal de conhecimento produzido ao longo do século XX foi a coerente e necessária aceitação de que conhecimento tem limites, sendo a incerteza das verdades científicas a maior certeza revelada a nós pelos sucessivos equívocos das ciências. Assim sendo, a maior certeza que nos foi dada é “a indestrutibilidade das incertezas, não somente na ação, mas também no conhecimento” (MORIN, 2000, p.

55).

O paradigma emergente de ciência traz o sujeito, suas gestualidades, suas crenças, seus valores, sua subjetividade e, desse modo, sua humanidade para dentro da pesquisa. Objetividade e subjetividade, no mundo contemporâneo, não se constituem como pares antagônicos, mas como pares dialéticos. A subjetividade do sujeito não pode ser excluída quando da pesquisa científica, já que a ciência se encontra enredada e comprometida com o sujeito que cria seu *corpus* de conhecimentos, logo não existe objeto sem sujeito e vice-versa.

Quando, na nossa pesquisa, buscamos saber como as docentes alfabetizadoras se apropriam e como incorporam os conhecimentos/saberes pretendidos pela formação, estamos justamente levando em conta que esse conhecimento/saber é uma forma aproximada da realidade e, por isso, um objeto do conhecimento só passa a existir situado num sujeito que o constrói a partir de uma cosmovisão, de um olhar muito peculiar, numa perspectiva fenomenológica.

Nessa direção, Aranha e Martins (1993) afirmam que a fenomenologia rejeita postulados empiristas que apregoam a excessiva objetividade e separação entre sujeito e objeto, ratificando que não há objeto em si mesmo, pois o objeto existe para um indivíduo, o qual atribui a esse objeto distintos significados.

Considerando a complexidade de apreensão de um dado objeto numa perspectiva descritivo-interpretativa, lançamos mão da técnica de Análise de Conteúdo, a qual é definida por Bardin (1977, p. 42) como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção [...] destas mensagens”.

Ao propor a Análise de Conteúdo como técnica e/ou metodologia de apreciação de dados, Bardin (1977) sugere uma composição do *corpus* por intermédio da busca de unidades de sentido no texto, através de pontos de vista, colocações e temas que os autores evocam com mais evidência em sua tessitura. A recuperação de unidades temáticas no texto de forma categorial foi o caminho por onde trilhamos em nossa análise.

Para levantar as categorias de análise, seguimos as seguintes etapas de apreciação do *corpus*, indicadas por Laurence Bardin (1977):

1. Pré-análise - etapa em que se desenvolvem as operações preparatórias, tais como escolha dos documentos, formulação das hipóteses e dos objetivos e elaboração dos indicadores que oferecem fundamento à interpretação final;
2. Exploração do material ou codificação – nessa etapa acontece o processo de transformação dos dados brutos em unidades que permitem uma descrição das características pertinentes ao conteúdo expresso pelo texto;

3. Inferência e interpretação ou tratamento dos resultados - o objetivo dessa etapa é colocar em relevo as informações fornecidas pela análise, através de quantificação simples (frequência) ou mais complexas como a análise fatorial, permitindo apresentar os dados em diagramas, figuras, modelos etc.

Sob esse olhar em que se buscou codificar o material, a análise e a apreciação dos dados se delineou num intuito descritivo e atributivo de sentido, sem que tivéssemos a pretensão de atingir a um grau idealizado de fidedignidade, isto é, sem que crêssemos que existe uma resposta ou interpretação legítima. O nosso objetivo foi buscar em palavras, ideias, conceitos, frases, trechos e expressões que se mostrassem recorrentes ou inusitados no texto, produzido a partir das falas emitidas pelos sujeitos quando da aplicação do Grupo Focal, unidades de sentido que se constituíssem como categorias, as quais deveriam se configurar enquanto rubricas ou conceitos-chave para a construção de um parecer descritivo-analítico.

Dada a extensão do material escrito na nossa dissertação, tendo sido o seu *corpus* dividido em 2 momentos: Análise de Planos Semanais de Aula e de um Grupo Focal, optamos aqui por tomar por análise apenas as 3 categorias mais relevantes levantadas durante a análise do Grupo Focal, temendo que a extensão do texto tendesse a tornar a nossa análise e discussão dos dados superficial.

O Grupo Focal é uma técnica de coleta de dados que busca a construção de posicionamentos do grupo, o qual é tecido por uma diversidade de experiências e pontos de vista. Gaskell (2002, p. 79) diz que o grupo focal tem como objetivo “avançar a partir de uma discussão liderada pelo moderador, para uma discussão onde os participantes reagem uns aos outros”.

Para a realização do Grupo Focal elaboramos um roteiro com 6 questões que visavam diretamente perceber se e como as habilidades fonológicas eram incorporadas ao fazer pedagógico das alfabetizadoras, bem como de que modo essas docentes compreendiam tais habilidades e sua utilidade na prática alfabetizadora. A realização do Grupo Focal se deu num período de 2 horas, numa creche conveniada à Rede Pública Municipal, as falas foram captadas por meio de gravação e de registros feitos por 2 escribas.

O objeto da nossa pesquisa apresenta relevância social, científica e pedagógica à medida que os estudos mais recentes na área de aprendizagem da língua escrita evidenciam que a análise e a reflexão metalinguística são um rico arcabouço teórico-metodológico do qual os/as alfabetizadores/as devem lançar mão para facilitar a aprendizagem das crianças no que concerne às ferramentas oferecidas como mediadoras com vistas a ajudar as crianças a desvendarem os “segredos” do Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

As inúmeras dificuldades do/a alfabetizador/a no que se referem a mediar a apropriação do sistema de escrita pelas crianças estão relacionadas, na maioria das vezes, com a organização de situações didáticas que propiciem a tais crianças

compreender, por meio de atividades sistemáticas e intencionais, como funciona a escrita enquanto sistema. Os instrumentais que esse/a alfabetizador/a possui para orientar as aprendizagens podem colaborar de forma significativa para que o/a alfabetizando/a passe a dominar a leitura e a escrita com competência desde a alfabetização inicial, tais instrumentais podem ser adquiridos, aperfeiçoados e incorporados ao fazer didático-pedagógico por meio do processo de formação continuada.

Com efeito, saber se e como a consciência fonológica compõe as atividades de leitura e de escrita, que conhecimentos teórico-metodológicos as alfabetizadoras possuem acerca da temática, que situações interventivo-mediadoras em que fazem uso dos mecanismos de consciência fonológica propõem à classe, dentre outros aspectos, foram de suma importância para a constituição do *corpus* da pesquisa empreendida.

A intenção maior do Programa Pacto pela Educação, programa de formação do qual as 8 alfabetizadoras participavam, era justamente imbuí-las de condições para alfabetizar com sucesso e um dos motes do referido Programa era o trabalho com Consciência Fonológica, pois a problematização sistemática e intencional das relações FALA/ESCRITA e, conseqüentemente, das relações LETRA/SOM é algo imprescindível para que o processo de alfabetização inicial se concretize.

Nesse sentido, Morais expõe:

Promover a consciência fonológica num quadro mais amplo de atividades de reflexão sobre palavras e sobre suas partes orais e escritas nos parece uma solução muito mais inteligente, adequada e prazerosa, para ajudarmos nossas crianças a “desvendarem a esfinge” e se apropriarem do alfabeto (MORAIS, 2012, p. 107).

Para ser alfabetizada a criança precisa descobrir os mecanismos de funcionamento do SEA, por isso, a fim de identificar o princípio alfabético, a criança deve reconhecer a relação som-letra, dentro de um processo lúdico, sistemático e intencional em que se torna capaz de analisar, refletir, sintetizar as unidades que compõem as palavras faladas. Afinal, além de utilizarmos as palavras para exprimir idéias, sentimentos e necessidade, faz-se necessário que assumamos uma postura metacognitiva diante das palavras por meio de jogos e atividades que nos levem sempre a refletir sobre a dimensão sonora, pois a descoberta precoce da relação FALA/ESCRITA é um rico e poderoso aliado para que as crianças se apropriem da língua escrita.

2 | DISCUTINDO E APRECIANDO OS DADOS

Descobrir esses segredos acerca de como a escrita se estrutura e como representa a fala implica a proposição de atividades sistemáticas, através das quais os/as alfabetizando/as lidem com a manipulação intencional de palavras, sílabas, rimas, aliterações, comparações fonológicas de extensão, semelhanças e diferenças entre palavras e, de modo específico, com a manipulação de fonemas que formam as palavras

individualmente; afinal, escrever exige compreender que, na escrita, cada som enunciado oralmente é representado por uma letra.

Uma das questões lançadas ao longo do Grupo Focal que muito nos interessa para a tecitura dos dados levantados foi a seguinte: Vocês consideram importante a criança perceber os sons para aprenderem a ler? Se consideram, como trabalham essas questões?

Alfabetizadora G:

*Eu acho fundamental, pra criança entender, **que ela possa ouvir o som das palavras, para poder ler**. Uma vez, eu fiz uma atividade de “cabra cega”. Levamos vários objetos para a sala de aula, onde a criança tinha que pegar e pronunciar. [...] Então, a criança tinha que ficar com os olhos vendados, pegar um objeto e **repetir a palavra pausadamente, para que pudesse se ouvir falando a palavra**. Acho que **o primeiro entendimento é a compreensão da pronúncia, para a gente passar para a escrita**.*

Alfabetizadora E:

***Para que a criança possa perceber esse som, é necessário que o professor comece trabalhando primeiro a oralidade**. Porque, na maioria das vezes, ela pronuncia a palavra de uma forma que não é como está escrito. Então, **é preciso trabalhar na oralidade para, quando for mostrar a escrita, ficar mais fácil o processo de aprendizagem da leitura**.*

Alfabetizadora B:

*Mostrando imagens e **sempre usando a oralidade, batendo na tecla: som inicial, som final**. Para que a criança de início memorize e faça essa comparação junto com os objetos concretos.*

Alfabetizadora A:

*Nada melhor do que **sempre mostrar textos da vivência deles**, que eles conheçam, porque **fica mais fácil trabalhar essa oralidade e depois partir para a escrita**.*

Ao analisarmos esses trechos, nos é possível perceber a representatividade que essa relação dos sons com as letras têm para as alfabetizadoras no que se refere ao domínio da escrita e da leitura pelos/as alfabetizando/as.

Nesse contexto de valoração, surge a categoria:

Habilidade Grafofônica como Condição para o Domínio da Linguagem Escrita

A exploração desse som como encaminhamento didático ou teórico-metodológico, em muitas das falas se apresenta com a denominação de oralidade, entretanto, é ponto pacífico entre as docentes se referirem a esse som sempre o atrelando ao sistema de

escrita. A percepção dos segmentos sonoros das palavras é uma habilidade essencial para que a apropriação e o domínio da escrita se dê com sucesso e as alfabetizadoras demonstram tal consciência, quando tomamos as unidades de sentido destacadas em suas falas.

A alfabetizadora G menciona a necessidade de a criança repetir pausadamente, enfatizando a necessidade de uma boa pronúncia, antes que se passe para a escrita. A alfabetizadora E fala da necessidade de o professor iniciar seu trabalho pela oralidade, a fim de facilitar o processo de domínio da escrita e da leitura. A Alfabetizadora B menciona a importância de explorar exaustivamente os sons iniciais e finais por meio da utilização de objetos concretos. A Alfabetizadora A, por outro lado, recomenda explorar a oralidade - essa relação sonora das palavras - por meio de usos de textos da vivência e do conhecimento deles, o que nos faz inferir que sejam os textos pertencentes aos gêneros orais, como parlendas, trava-línguas, adivinhas, quadrinhas, músicas folclóricas, etc., posto que são esses textos os que mais aparecem nos planos das docentes, além de eles fazerem parte de uma série de vivências, brincadeiras, jogos, senhas de histórias e momentos de escolha de liderança num dado momento recreativo ou de brinquedo das crianças.

Ao desdobramos a pergunta, questionando que textos seriam esses, tivemos a confirmação de que se tratam dos gêneros orais e de uma gama de texto que circulam socialmente, como listas, cartazes, receitas, poesias, histórias e contos, dentre outros.

Tal preocupação das alfabetizadoras com essa relação de sonoridade dos grafemas nas palavras reflete o pensamento de Gontijo (2008) de que precisamos reconhecer que somente quando estão sendo desafiadas a se apropriar da escrita as crianças começam a tomar consciência da estrutura fônica das palavras, melhor dizendo, ao iniciarem o processo de alfabetização, as crianças começam a desenvolver habilidades de reflexão sobre a linguagem oral, reflexão essa que se mostra essencial para a apropriação do sistema de escrita alfabética.

Compreender que a escrita representa a fala é um dos primeiros passos para que o sujeito aprendiz se aproprie do sistema de escrita. Ao mencionar a relação grafofônica como mecanismos de avanço no domínio da escrita, Leal (2005, p. 96) nos esclarece:

As atividades de sistematização das correspondências grafofônicas, em que os alunos procuram palavras que iniciam com determinada letra ou sílaba, também podem ajudar alunos de diferentes níveis de conhecimento. Um exemplo interessante é a escrita de dicionário temático. Podemos propor, por exemplo, fazer um dicionário de animais, de plantas, de alimentos. Podemos, em tais projetos, ajudar os alunos a sistematizar quais são as letras do alfabeto e a levá-los a estabelecer as correspondências grafofônicas que estão em fase de consolidação. Os alunos dos níveis iniciais de apropriação da escrita podem se beneficiar da atividade, por entenderem, a partir dela, que utilizamos letras para escrever, conhecendo-as e aprendendo a nomeá-las.

A ação mediadora dessas atividades que focam habilidades perceptivas na

relação sonoridade e grafia para a apropriação que a criança faz da escrita, como expõe a autora, justifica a atenção que as professoras reservam a esse tipo de habilidade em seus planos didáticos, bem como em seus depoimentos.

Seguindo com o nosso Grupo Focal, lançamos mais um questionamento: Você trabalha com rimas? De que maneira? Por que você acha importante a criança perceber sons iguais no final da palavra?

Atentemos para o que dizem as alfabetizadoras:

Alfabetizadora A:

Eu trabalho com rima, é muito prazeroso e trabalho justamente assim, localizando. Eu boto o texto e peço pra localizar: No primeiro verso, onde vocês acharam a rima? Circula. Trabalho muito localizando através de figuras também, é interessante. Eu vejo que surte efeito, porque é uma coisa que se torna fácil. Ajuda demais tanto na leitura como na escrita. Eu vejo uma coisa positiva trabalhar com rima.

Alfabetizadora C:

Eu acho importante trabalhar com rima sim, porque acho que eles aprendem brincando, é uma coisa muito gostosa, muito divertida. E a importância que eu vejo de a gente trabalhar, por exemplo, o final de palavras com o mesmo som, é para que eles também compreendam que palavras diferentes também podem ter sons iguais. Eles precisam perceber isso; é importante para a aprendizagem. Além de rima ser uma coisa muito divertida para trabalhar. Eles se enturmam, participam completamente das atividades, são coisas engraçadas muitas vezes e desperta neles a vontade de aprender. Eles nem percebem que estão ali aprendendo de uma forma tão prazerosa e a gente consegue atingir nosso objetivo, que é, de fato, o aluno aprender.

Alfabetizadora B:

Eu trabalho também com rimas, da seguinte forma: Com o próprio nome deles na lista é interessante, é prazeroso. Quando eles encontram, dizem: „O nome de fulano rima com o meu, pró!”. E tem listas de frutas, eles aprendem, é gostoso, é gratificante. No final de tudo isso, eles saem com um repertório riquíssimo.

Alfabetizadora G:

Eu adoro trabalhar com rimas. [...] Eu gosto muito de poesia; é outra coisa que também dá pra trabalhar, porque eles acham que aqueles livros de poesia é uma coisa chata, monótona e não é. Então, a gente consegue passar outra cultura pra eles e fica uma coisa divertida. A aula fica uma festa! (risos) Vira um „reggae” na sala de aula. Principalmente na parte de cantigas de roda, poesia, de trabalhar rimas é perfeito.

Alfabetizadora F:

Eu também trabalho com rima, gosto muito quando os alunos interagem, ***às vezes eu coloco no cartaz a rima e peço pra observar: qual palavra rima com essa?*** Não fazendo essa comparação e eles gostam muito e o Pacto contribui muito.

Alfabetizadora E:

Eu trabalho com rimas, principalmente, porque os textos são curtos e são textos, na maioria, conhecidos por eles. ***Trabalho com eles localizando no texto as palavras que têm o mesmo som e isso desenvolve a consciência fonológica deles.***

Alfabetizadora H:

Eu também gosto de trabalhar muito com rimas. Geralmente, nós trabalhamos nas segundas-feiras as rimas, os trava-línguas, porque, pelo programa do Pacto, já tem um dia pra trabalhar com as rimas, trava-línguas, as adivinhas... tudo tem palavras que rimam. E assim: ***quando eu trabalho, gosto de fazer uma atividade em cima dessas rimas também com eles. Pra eles irem completando com outras palavras que rimam, com aquelas que não foram citadas, pra irem criando outros textos, outras palavras que rimam... assim, fazendo aquele confronto.*** Uma vez, eu ri muito quando eles fizeram: „Oh, professora/ cadê você? / eu vim aqui só pra te ver“; „Oh, professora/ cadê a diretora?. Acho interessante que eles se apropriam dessas palavras, colocam dentro do contexto que eles vivenciam. ***Quando eles vão percebendo as rimas, nem todas têm os mesmos finais. Às vezes, a primeira palavra pode rimar com a segunda. Aí ele já vai perceber que aquela sílaba ali já vai ser diferente daquela palavra que vai rimar com a outra.*** Então, ele vai se apropriando do som, vai perceber que o som final daquele par vai ser diferente daquele par. ***Eu gosto muito de colocar várias, pra ele já ir percebendo as sílabas e perceber o som que é diferente de outras palavras.***

Alfabetizadora D:

É porque, às vezes também, no início eles não percebem logo, não é? Descobrir que ali é uma rima. Mas quando eles já têm o conhecimento do som, eles conseguem. ***Os meus mesmo, já tiveram dificuldade na hora que eu colocava um texto com rimas para eles procurarem.*** Mas, depois conseguiam. E quando eles conseguem, aí pronto. Como ela falou, querem até produzir outros textos.

Nessa questão, percebe-se uma unanimidade entre as alfabetizadoras, todas afirmam trabalhar cotidianamente com rimas. Todas citam atividades que realizam junto às crianças, contudo, com exceção da alfabetizadora H, que não somente cita, mas, entra em detalhes no que tange às estratégias utilizadas, as demais apenas citam as estratégias ou atividades, porém, não são descritivas; o *modus operandi* não é tematizado.

Por entendermos que as estratégias, isto é, a forma de conduzir as ações didático-pedagógicas revela que intenções e que compreensões o/a docente possui acerca de um dado tema, uma habilidade específica, um conteúdo a ser desenvolvido, resolvemos provocar o grupo para que se ativesse um pouco mais a isso. Dessa forma, inquietamos as alfabetizadoras:

Só quero desdobrar um pouco a questão. Como é esse trabalho? Tem uma etapa que inicialmente fica mais na oralidade e só depois vai para a escrita? Falando das etapas, como seriam esses encaminhamentos didáticos?

Observemos as falas:

Alfabetizadora G:

Eu gosto muito de delegar responsabilidades. Geralmente, **num trabalho novo, eu peço a eles, como eu disse a vocês, cantigas de roda:** Pesquisem com o pai e com a mãe a entrada. **Depois eu junto tudo, a gente lê, monta um cartaz e começa a trabalhar com as rimas, no cartaz e nas atividades de classe.**

Alfabetizadora F:

Primeiro, eu leio a rima, a parte da oralidade, depois a gente passa para a escrita. Às vezes até a rima natural, pra completar justamente a palavra.

Alfabetizadora H:

Eu levo o que tenho que levar já escrito em cartazes, coloco no quadro; leio primeiramente, mostrando as palavras – no caso, se for um trava-língua, parlenda, uma adivinha, eu vou lendo; depois peço pra que eles leiam comigo e vou marcando as rimas com eles. Às vezes, peço para que vão até o quadro marcar. Eu geralmente gosto de marcar quantas linhas tem, pra eles irem enumerando; **depois faço atividade escrita com eles, de acordo com leitura e oralidade.** Depois pergunto quantas palavras tem o texto, até porque eles costumam escrever as palavras muito juntas. E esses textos mais curtos facilitam o trabalho. Eles já se acostumaram [tanto] que colocam um pontinho pra separar a palavra. Porque palavras pequenas, como “no”, “te”, eles costumam colocar unidas com as outras. Aí vou trabalhando para eles verem que as palavras não podem ser escritas juntas. **Pergunto as palavras que têm a mesma letra inicial, quais foram as que rimaram. Costumo fazer isso porque até no Pacto ele exige que você trabalhe.** Peço pra eles completarem o texto, que eles escrevam no caderno e depois criem outras palavras de acordo com aquela adivinha do dia ou trava-língua.

Alfabetizadora E:

Sempre a gente apresenta esses textos em cartaz pra eles. Aí peço pra fazer um levantamento de pesquisa pra esse aluno; depois ele fala o texto, depois faço a leitura e peço pra fazer a leitura coletiva e faço um trabalho de oralidade, leitura em voz alta, leitura em câmera lenta, leitura depressa; **aí peço pra ele fazer a leitura individual do cartaz, passando o texto do falado ao escrito;** depois vai passar para a parte escrita do texto.

Do somatório de posicionamentos das alfabetizadoras na questão anterior e no seu desdobramento, emerge a categoria que se remete às ações didáticas empreendidas:

Da Concepção aos Encaminhamentos Didáticos para a Consciência da Rima

Ter consciência da rima exige do sujeito perceber o som final e ver como esse som se constitui por entre as sílabas, a percepção inicial que as crianças têm da rima não pode ser vista como uma identificação consciente das estruturas intrassilábicas, ela é apenas uma sensibilidade às similaridades fonológicas, adverte Rigatti-Scherer (2008).

Ao analisarmos os dois blocos de fala das alfabetizadoras, sobretudo o segundo bloco, fica bastante evidente o quanto essa rima, na condição de habilidade metafonológica, é trabalhada em momentos nos quais se buscam desenvolver atividades que propiciem às crianças compreenderem que a fala é representada pela escrita. Mais uma vez, observa-se uma forte preocupação com a sonoridade e o reconhecimento dessa sonoridade nas letras. A valia do uso da pauta sonora pelos/as alfabetizando/as pode ser inferida em muitas das falas.

É possível localizar na descrição dos encaminhamentos didáticos das alfabetizadoras esse trabalho concomitante entre expressão oral e expressão escrita, algo bastante criticado por alguns defensores ortodoxos das habilidades de consciência fonológica, porquanto esses defensores de um purismo fonológico alegam ser necessário partir da oralidade, da sonoridade das palavras, desenvolvendo primeiro a capacidade de refletir sobre os sons, para, *a posteriori*, explorar a escrita e fazer ajustamentos estruturais.

Morais (2012, p. 92) discorda dessa cisão feita entre reflexão fonológica e análise estrutural dos vocábulos e, assim argumenta:

[...] cremos que é preciso superar certa visão reducionista, segundo a qual, numa etapa inicial, as crianças deveriam refletir sobre as partes orais das palavras, sem ver suas formas escritas. Essa tendência simplificadora teria levado Bradley e Bryant (1983), por exemplo, a não valorizar em seu clássico estudo, o fato de o treino da escrita de palavras que rimavam, junto com a tarefa de identificar palavras com rimas, ter produzido mais efeitos que apenas essa última tarefa isolada.

As rimas, as aliterações e as sílabas são objetos linguísticos através dos quais se medeia a captação dos fonemas de forma mais concreta. Os sons mínimos da fala oferecem certa dificuldade de percepção à criança, visto que eles não possuem sentido e, dessa forma, exigem grande abstração para a sua apreensão de modo operatório. A ludicidade do trabalho com rimas, aliterações e sílabas em jogos orais, jogos de pareamento de figuras e de fichas com palavras, jogos escritos e cantados torna mais leve e, sobremaneira, compreensiva essa manipulação dos fonemas.

Enquanto alguns teóricos defendem que a rima é a unidade que de modo mais efetivo implica as abordagens iniciais de leitura e escrita, outros apontam o fonema como essa unidade imprescindível.

A declamação, o momento da recitação oral, a posterior leitura, a marcação dos

vocábulos que possuem rimas entre si, o ajustamento do oral ao escrito, de forma genérica, são passos que aparecem como parte dos encaminhamentos didáticos das docentes como um todo.

As atividades ou estratégias descritas demonstram que a rima, no que se refere à sua manipulação consciente vem sendo trabalhada e com boas sequências e orientações didáticas. Todavia, a compreensão teórica acerca do que é a rima em si ainda se encontra, a nosso ver, num nível muito elementar, ao longo da tessitura dessa análise, percebemos um equívoco em que a rima em muitas das vezes é confundida com a sílaba.

Não acreditamos que a ausência dessa clara conceitualização por parte das alfabetizadoras seja um empecilho para que as crianças dominem e manipulem as rimas reflexivamente em distintos textos e contextos. No entanto, entendemos que, ao compreender conceitualmente um objeto do conhecimento, o/a docente tem maior capacidade de engendrar novas estratégias e propor atividades mais qualitativas e desafiadoras para que a turma avance. A compreensão epistemológica da atividade dá ao/à docente a possibilidade de ir para além dos modelos e de tudo o que já está posto e, por isso, exercer um ação interventivo-mediadora mais específica e funcional.

Qual desses sons vocês acham mais difícil de a criança perceber? O som inicial da palavra, o som da sílaba, o som da rima, a palavra ou o fonema?

Vejamos algumas falas:

Alfabetizadora G:

Eu acredito que é a sílaba, porque às vezes ela tem duas letras e às vezes tem três. Por exemplo, em “gar-fo”, “ga-io-la”, eu acredito que a sílaba é mais difícil para a criança. Quando ela consegue identificar e reconhecer a sílaba, pra mim fica mais fácil aprender a ler.

Alfabetizadora D:

Eu concordo que sim. É importante eles reconhecerem as sílabas para aprenderem a ler. A sílaba é o mais difícil para a criança perceber. Como a colega questionou, para escrever a palavra “bola”, enquanto ele não aprender a ler aquele som, identificar bem, acredito que fica difícil.

Alfabetizadora B:

Na minha opinião, é a sílaba também. Quando a palavra é simples, como “bola”, a depender do nível onde ele esteja, vai perceber “bo-la”. E muitas ele confunde, acha que uma sílaba é formada por duas letras; na verdade, pode ser formada até por três letras. Quando a criança tem essa dificuldade de ainda não saber que a sílaba pode ser formada com uma, duas ou três letras, acho que a maior dificuldade está na formação das sílabas.

Alfabetizadora C:

Quanto à oralidade dessas palavras, não é muito complicado pra eles dizerem. Por exemplo, a palavra “goiaba” a gente sempre bate palmas pra eles diferenciarem e saberem quantas sílabas tem a palavra. Por exemplo, dar pulinhos, contar nos dedos. Aí se eles forem fazer sozinhos, de início, a palavra “goiaba” é meio complicado, por ser uma palavra não tão simples pra separar “goi-a-ba”. Mas, quando a gente está falando com eles, a gente fala pausadamente, como em qualquer atividade. Fica mais fácil a compreensão dessas sílabas, porém, a sílaba é a parte mais difícil da criança entender. [...] Porque, geralmente, na maioria das sílabas e palavras simples, são formadas por duas letras. Então a criança meio que decora, memoriza isso. Mas, de fato, ela não compreendeu que aquele som pode ser formado por três letras ou uma só, como é o caso do “a” na palavra “goiaba”. Quando ele separa com consciência, é uma questão de minutos, ele descobriu o “x” da questão e aí é só treinar as sílabas mais complexas, as letras que têm outros sons. Mas quando ele descobre a sílaba em si, já tem meio caminho andado para a leitura.

Alfabetizadora F:

Eu acho que o som difícil é o som inicial. Pra mim, quando o aluno já consegue identificar esse som inicial, ele está preparado para descobrir a sílaba, os outros sons.

Alfabetizadora H:

Depois dessa discussão toda, eu percebo que o mais difícil para ela aprender eu creio que seja a palavra. Eu tenho alunos que conseguem dizer a sílaba, mas na hora de falar a palavra, não conseguem pronunciar. Isso acontece.

Tomando por base a análise da atividade e das falas acima, o som da sílaba é uma unidade de segmentação utilíssimo à construção da base alfabética de escrita, mas não é de fácil compreensão. A estrutura da sílaba é citada como fator que dificulta a sua apreensão pela criança em fase de alfabetização. A análise de sílabas simples e de palavras dissílabas, prática rotineira na alfabetização inicial é, segundo as docentes um momento mais fácil devido à estruturação menos complexa e, acaba favorecendo a simples memorização e não o processo de síntese dessas sílabas, o que propicia a decodificação da palavra.

Apenas as alfabetizadoras F e H não citam a sílaba como unidade de segmentação de mais difícil percepção pela criança.

As colocações das alfabetizadoras motivaram o surgimento dessa categoria:

A força da sílaba como elemento de apropriação da linguagem escrita

Por tudo que já foi abordado nas discussões tecidas até aqui, as docentes revelam um conhecimento de que para uma criança desenvolver consciência da sílaba é necessário um trabalho por meio de jogos e atividades que explorem a sílaba e seus elementos internos, que sejam desafiadas por meio de estratégias que explorem a

oralidade e a escrita ao mesmo tempo.

Infere-se por intermédio das estratégias e atividades apontadas nas colocações feitas até o presente momento ser necessário oferecer intervenções e/ou mediações que propiciem ao/à alfabetizando/a aguçar a percepção de que as sílabas não são iguais estruturalmente; existem sílabas formadas por mais de um som; outras apenas por um; não existe sílaba sem vogal; a posição das sílabas é importante para a leitura correta da palavra, como as letras, as sílabas se repetem em outras palavras; mas não quer dizer que essas palavras signifiquem as mesmas coisas.

As colocações das professoras situam a sílaba na condição de segmento importantíssimo para o domínio da linguagem escrita pelo/a alfabetizando/a. A representatividade que essa unidade de segmentação tem no discurso das alfabetizadoras revela que seus estudos teóricos no Programa de Formação Pacto pela Educação e as práticas de alfabetização por meio do desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica e estrutural de palavras deram a essas docentes certo nível de consciência acerca da complexidade que envolve a compreensão do SEA.

Para Mendonça e Mendonça (s./d.), há na alfabetização um nefasto preconceito contra o trabalho com sílabas, gerado pelos negativos resultados dos métodos tradicionais de alfabetização que se valiam de um uso descontextualizado da sílaba e não explorava adequadamente a sua estrutura de composição a fim de que houvesse um real domínio pela criança. “A partir do preconceito linguístico criado contra a sílaba, sem a qual é impossível pronunciar palavra alguma da língua portuguesa, a escola tem deixado de trabalhar esse aspecto, que é específico da alfabetização” (MENDONÇA e MENDONÇA, s./d., p. 55).

Os estudos de Ferreiro e Teberosky (1985) acerca da Psicogênese da Língua Escrita demonstram que uma das grandes conquistas das crianças em vias de alfabetização, quando alcançam a hipótese silábica de escrita, é perceber que a escrita tem relação com a fala; apresentando, sob essa hipótese ou estágio de construção da escrita, a ideia de que para escrever uma palavra basta que represente cada uma de suas sílabas com apenas uma letra.

Ao referirem-se às hipóteses de escrita que as crianças constroem até chegarem à compreensão da escrita como uma representação aproximada da fala, os autores advertem para a necessidade de realização de atividades interventivo-mediadoras específicas, a fim de que os infantes vençam cada dificuldade. Tal orientação nos faz considerar que o trabalho com as sílabas e com os demais segmentos sonoros da língua é, portanto, um trabalho operatório e construtivo, a depender de como se dê a exploração de tais segmentos, dos encaminhamentos didáticos e dos propósitos dessa exploração.

As falas das alfabetizadoras G, B e C nos possibilitam inferir a sua consciência de que essa análise estrutural combinada à análise fonológica permite perceber que para ter domínio da escrita convencional, “[...] o aluno precisará selecionar quais letras utilizará (quais grafemas representam quais fonemas), quantas letras, qual a ordem

das letras, para que estas representem palavras com significado” (MENDONÇA e MENDONÇA, s./d., p. 55).

Em vista do exposto, tomando por base o conjunto das análises, a sílaba tem tido um papel relevante na prática alfabetizadora das docentes. Provavelmente, porque os conhecimentos acerca da Psicogênese da Língua Escrita, trazidos ao longo das formações, bem como o conhecimento experiencial, o estatuto da prática têm, de certo modo, validado a necessidade da compreensão estrutural da sílaba para que as crianças, de fato, se alfabetizem.

De modo genérico, as análises demonstram que as alfabetizadoras estão convencidas de que as crianças, por meio da manipulação consciente dos sons e das estruturas que formam as palavras, aprendem a ler e a escrever com mais facilidade. Denotamos ao longo das análises, que a compreensão das docentes está muito presa ao pragmatismo de escolher uma atividade que ofereça a condição de mediar a aprendizagem da escrita, de proceder a uma sequência de ações que alfabetizem, a análise, desse modo, se dá muito baseada no estatuto da prática, o que não pressupõe uma ausência de pressupostos teóricos de análise, mas de uma teoria com contornos da ação cotidiana, os conceitos e fundamentos dessa teoria, são, por isso, ressignificados pelas reflexões e constantes revisões desse fazer pedagógico.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando**: introdução à filosofia. São Paulo: Moderna, 1993.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W; GASKELL, George (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **A escrita infantil**. São Paulo: Cortez, 2008.

LEAL, Telma Ferraz. Fazendo acontecer: o ensino da escrita alfabética na escola. In: MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. **Alfabetização**: Apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MENDONÇA, Onaide Schwartz; MENDONÇA, Olympio Correa de. **Psicogênese da língua escrita**: contribuições, equívocos e consequências para a alfabetização. São Paulo: Unesp, s./d. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40138/1/01d16t03.pdf>>. Acesso em: 19/03/2013.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética** – Coleção como eu ensino. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

RIGATTI-SCHERER, Ana Paula. **Consciência fonológica e explicitação do princípio alfabético**: importância para o ensino da língua escrita. Porto Alegre: PUCRS, Tese de Doutorado, 2008.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-082-7

