



CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: análise de uma prática docente

José Carlos de França Filho¹

Eixo temático: 8. Alfabetização e modos de aprender e de ensinar

Resumo

O estudo teve o objetivo de identificar o tipo e a diversidade do trabalho de reflexão fonológica desenvolvido por uma professora do primeiro ano do ensino fundamental em sua sala de aula. Realizamos, então, a observação de dez jornadas de aulas ministradas pela professora. A partir da escuta das gravações das aulas observadas, identificamos os momentos em que esse trabalho foi realizado e, em seguida, analisamos como ele era desenvolvido. Utilizamos, para tanto, a análise de conteúdo, que possibilitou a obtenção de uma visão geral dos tipos de práticas e atividades de consciência fonológica propostos. Os resultados revelaram que a professora desenvolveu um trabalho de reflexão fonológica de forma intensa e diversificada, tomando a maior parte da jornada diária de aula; focado, quase sempre, em um dos segmentos sonoros da palavra e mobilizando diversas operações cognitivas dos seus alunos. Foi possível observar ainda a frequente utilização da escrita como apoio nas reflexões fonológicas realizadas pela professora. A docente reconhece, portanto, a importância dos conhecimentos metafonológicos para a alfabetização.

Palavras-chave: reflexão fonológica; alfabetização; prática docente.

1 Introdução

Este estudo investigou as atividades que uma professora do primeiro ano do ensino fundamental desenvolveu em sua sala de aula para realizar reflexão fonológica (RF). O objetivo foi identificar o tipo e a diversidade do trabalho de RF desenvolvido. Para tanto, identificamos os momentos em que esse trabalho foi realizado e, em seguida, analisamos como ele era desenvolvido.

Entendemos que, para otimizar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita (de alfabetização), é necessário também refletir sobre os princípios do sistema de escrita alfabética (SEA) que mobilizam conhecimentos a respeito dos aspectos sonoros das

¹ Doutor em Educação pela UFPE. Contato: francajc@hotmail.com

palavras (LEAL 2005; MORAIS, 2012; SOARES, 2016). Partimos, então, do conceito de consciência fonológica (CF), que é considerada “um grande conjunto ou uma ‘grande constelação’ de habilidades de refletir sobre os segmentos sonoros das palavras” (MORAIS, 2012, p. 84).

Com relação ao trabalho de RF, partimos da ideia de que as atividades propostas podem variar devido a diversos fatores, a exemplo da operação realizada pelo aprendiz e do segmento sonoro envolvido. Em relação às operações, podem ser mencionadas: síntese, segmentação, identificação, inclusão/exclusão, transposição, substituição, entre outras (ARAGÃO; MORAIS, 2013; FREITAS, 2004; MORAIS, 2012). Quanto aos segmentos sonoros: sílabas, rimas, fonemas (MORAIS, 2012).

A seguir apresentamos os caminhos trilhados no desenvolvimento da pesquisa.

2 Percorso metodológico

Durante dez dias, observamos a prática docente de uma professora do 1º ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal de Recife – PE. O período de observação foi dividido em dois momentos de cinco dias seguidos, com um intervalo de uma semana entre eles. A professora era bastante experiente (com vinte anos de atuação em turmas do 1º ano do ensino fundamental) e possuía pós-graduação *lato sensu* na área de alfabetização.

A partir da escuta das gravações das aulas observadas, selecionamos os trechos em que havia menção ao trabalho com habilidades fonológicas e, em seguida, com base na análise de conteúdo (BARDIN, 2011), procedemos à categorização das diversas formas em que tal trabalho se concretizou e à criação de quadros-síntese, visando à obtenção de uma visão geral dos tipos de práticas e atividades de consciência fonológica propostos.

Os resultados obtidos estão apresentados mais adiante (tópico 4), logo após algumas considerações sobre a consciência fonológica a seguir.

3 Algumas reflexões sobre a consciência fonológica

3.1 Sobre os níveis de consciência fonológica

Tendo em vista a possibilidade de segmentar as palavras em suas unidades sonoras menores (sílabas, rimas, aliterações e fonemas), é possível afirmar que há vários níveis de consciência fonológica: nível das sílabas, nível das unidades intrassilábicas e nível dos fonemas (FREITAS, 2004),

A capacidade de segmentar as palavras em sílabas diz respeito à consciência fonológica no nível da sílaba. Trata-se de uma habilidade considerada fácil, pois, para muitos, é a primeira segmentação sonora percebida pelas crianças. Para Ferreiro (2014, p. 237), "a etapa de fonetização da escrita começa com um descobrimento fundamental: cada letra deve corresponder a uma parte do nome, e as "partes-sílabas" são as primeiras cuja correspondência com as letras é procurada".

O nível das unidades intrassilábicas envolve a capacidade de identificar sons iniciais (ataque/aliteração) e sons finais (rimas). Tal capacidade também é considerada elementar, uma vez que, por exemplo, a rima faz parte da vida das crianças desde muito cedo, através de músicas e brincadeiras. Gombert (2003) postula que as crianças são sensíveis a aliterações e rimas desde muito cedo e que elas têm sua função na aprendizagem da leitura.

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

3.2 Sobre as atividades de reflexão fonológica

De acordo com Freitas (2004), as tarefas de análise fonológica variam, entre outras coisas, segundo o tipo de operação requerido (identificação, produção, apagamento, transposição, síntese, segmentação de sons, etc.) e a quantidade de operações cognitivas exigidas das crianças. Nesse perspectiva, ainda segundo Freitas (2004), as tarefas de análise fonológica podem ser simples, isto é, exigem apenas a realização de uma operação para respondê-la, como, por exemplo, a segmentação das palavras em sílabas; e complexas, que exigem a realização de duas operações, como a atividade de substituição de um fonema em uma palavra, que, além da substituição do fonema, requer a verificação da nova palavra formada.

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

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

4 Análise da prática docente

4.1 O tipo de reflexão fonológica realizado

Para análise do tipo de RF realizado pela professora, levamos em consideração os segmentos sonoros mobilizados, ou seja, verificamos se a RF foi realizada no nível da sílaba, das unidades intrassilábicas (aliterações e rimas) ou do fonema. Obtivemos os seguintes dados apresentados no quadro a seguir:

Quadro 01 - Frequência de momentos de reflexão fonológica em função da unidade sonora enfatizada

UNIDADE SONORA ENFATIZADA	FREQUÊNCIA
NÍVEL DA SÍLABA	17 / 37%
NÍVEL DA RIMA	14 / 30,4%
NÍVEL DO FONEMA	08 / 17,4%
NÍVEIS DIVERSOS	07 / 15,2%
TOTAL	46

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como vemos no quadro 01, foi preciso acrescentar a categoria “níveis diversos”, tendo em vista que houve momentos em que não foi possível especificar a unidade sonora da palavra que estava sendo enfatizada, já que a reflexão fonológica não se fixava em um único elemento. Esse quadro mostra que, na prática da professora, há o predomínio da análise fonológica (AF) no nível da sílaba (com 17 ocorrências), sendo também bastante frequentes reflexões no nível da rima (com 14 ocorrências). O primeiro ponto ressaltado parece revelar que ela entende que o trabalho de AF no nível da sílaba é muito produtivo para o avanço das crianças que estão no processo inicial de alfabetização, tal como defendem Freitas (2004) e Morais (2012). Essa preferência fica evidente quando a professora realiza a reflexão no nível da sílaba mesmo em momentos em que o foco da atividade parecia ser a rima. Segue um

exemplo em que isso foi observado:

Tratava-se de uma atividade com o seguinte comando: “Circule a parte que é igual em cada grupo [leia-se pares] de palavras”. A professora começou pelo primeiro par (estranho/banho). Todas as palavras eram de um poema rimado intitulado “Poema do nada”, lido por ela para os alunos, antes da atividade. As palavras que formavam cada par eram escritas uma abaixo da outra (sem separá-las em sílabas).

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

A1: H-O.

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

A: H-O.

P: Só o H e o O? H-O é uma sílaba?

A: Não.

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

A2: A

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

A: Não.

P: A sílaba BA é igual?

A: Não.

P: A sílaba NHO é igual?

A: Sim.

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

(...)

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

(06/11/2014)

Assim como em outros momentos de análises fonológicas realizados, chama a atenção na prática da professora o uso frequente da escrita como apoio para as análises.

O quadro 01 nos sugere também que a professora parece perceber, acertadamente, que atividades no nível do fonema são muito complexas e, portanto, pouco necessárias para o avanço das crianças em fase inicial do processo de alfabetização, tendo em vista a pouca ênfase dada a essa unidade sonora da palavra nas reflexões realizadas.

4.2 A diversidade das operações cognitivas no trabalho de reflexão fonológica realizado

No que se refere à diversidade do trabalho com as habilidades fonológicas, consideramos no quadro 02, a seguir, as operações cognitivas mobilizadas nos diferentes segmentos sonoros enfocados durante os momentos de AF observados ao longo da pesquisa. Para isso, tomamos por base operações mencionadas por Freitas (2004), Aragão e Morais (2013), Morais (2012). Destacamos que foram considerados apenas os 39 momentos de RF

em que foi possível identificar especificamente a unidade sonora foco da reflexão, tal como indicado no quadro anterior.

Quadro 02 - Tipos e frequência das operações cognitivas por segmento sonoro enfatizado

OPERAÇÃO COGNITIVA	SEGMENTO SONORO
	NO NÍVEL DA SÍLABA
Síntese	2
Segmentação	5
Identificação	2
Exclusão	3
Transposição	5
	NO NÍVEL DA RIMA
Identificação	11
Produção	3
	NO NÍVEL DO FONEMA
Inclusão	1
Exclusão	2
Substituição	6

Fonte: Elaborado pelo autor.

É possível perceber que a professora, além de contemplar diferentes segmentos sonoros em seu trabalho, ela o faz abrangendo diversas operações cognitivas. No nível da sílaba, observa-se uma boa diversificação entre as operações requeridas nas abordagens fonológicas realizadas, com uma sutil prevalência da segmentação e da transposição. A seguir, um dos momentos em que a transposição foi mobilizada:

TRANSPOSIÇÃO – A professora passou uma atividade no quadro com o seguinte comando: “Troque as sílabas e forme novas palavras.”. Deu um tempo para os alunos fazerem. Depois, conferiu, coletivamente:
P: P-A – PA, T-A – TA, PATA. (Os alunos pronunciavam junto com a professora.) Vamos trocar as sílabas de lugar? O TA que tava no final vem pro início e o PA que tava no início vai pro final.
A1: TAPA.
P: T-A – TA, P-A – PA, TAPA.
T-O – TO, P-A – PA, TOPA. O PA que tá no final vem pro início e o TO que tá no início vai pro final.
A: PATO. (A professora pronunciou o O com som aberto.)
P: P-A – PA, T-O – TO, PATO.
L-O – LO, B-O – BO, LOBO. O BO era no final vem pro início; o LO era no início vem pro final: B-O – BO, L-O – LO, BOLO.
A: BOLO.
P: C-A – CA, P-A – PA, CAPA. O PA do final vem pro início e o CA que era no início vem pro final. P-A – PA, C-A – CA, PACA.
 (...) (22/10/2014)

No nível da rima, houve uma predominância da operação de identificação sobre a

produção, estando a primeira presente em 11 dos 14 momentos em que essa unidade sonora da palavra foi foco de reflexão. Apesar dessa predominância, vale ressaltar a realização das duas operações, garantindo, assim, certa variabilidade das reflexões propostas nesse nível. Segue um momento em que lançou-se mão da identificação.

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

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

A1: SABICHÃO.

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

A: ÃO.

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

A: AMARELINHA.

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

A2: MONTÃO.

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

A: PINTADINHA.

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

(...) (27/10/2014)

Por fim, embora as operações com fonemas sejam consideradas mais complexas, especialmente para alfabetizandos em estágio inicial, a professora concretizou variações pertinentes com essa unidade sonora. Observe-se o extrato a seguir, em que as operações de inclusão e exclusão foram mobilizadas:

INCLUSÃO/EXCLUSÃO – A professora realizou, coletivamente, uma atividade com o seguinte comando: “Acrescente ou retire letras para transformar as palavras nos nomes das figuras.”

P: Qual é a primeira figura que tem aí?

A: Ponte.

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

A: Colocar letra.

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

A: Tirar. Colocar.

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

[PON]-[TE].

A: PONTE.

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

A: POTE.

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

A: PONTE.

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

Nesse excerto, destaca-se o fato de a docente ter-se apoiado na forma escrita das palavras para realizar as reflexões no nível do fonema, o que é recomendado, sobretudo, para análises nesse nível, numa tentativa de tornar mais palpáveis unidades tão abstratas (MORAIS, 2012).

5 Considerações finais

A professora alfabetizadora pesquisada desenvolveu um trabalho de reflexão fonológica de forma intensa, pois realizou 46 momentos de RF em apenas dez jornadas de aulas (observadas).

O tipo de reflexão fonológica realizado focou, quase sempre, um dos segmentos sonoros da palavra, indicando que a professora parece ter clareza dos objetivos a serem atingidos em cada momento de reflexão realizado.

O trabalho de reflexão fonológica foi diversificado, uma vez que foram várias as operações cognitivas mobilizadas nas atividades e práticas observadas, a saber: síntese, segmentação e transposição (de sílabas), identificação (de sílabas e rimas), inclusão (de fonemas), exclusão (de sílabas e fonemas), produção (de rimas), substituição (de fonemas);

Destaca-se ainda a frequente utilização da escrita como apoio nas reflexões fonológicas realizadas.

A docente reconhece, portanto, a importância dos conhecimentos metafonológicos para a alfabetização.

Referências

ARAGÃO, S. S. A.; MORAIS, A. G. **Crianças com hipótese alfabética, ensinadas pelo método fônico, não conseguem resolver tarefas de consciência fonêmica**. Anais do XII Congresso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura. (cdrom). México, 2013.

BARRERA, S. D. Papel facilitador das habilidades metalingüísticas na aprendizagem da linguagem escrita. In: Maluf, R. (org.). **Metalinguagem e aquisição da escrita**: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p. 65-89.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São

Paulo: Edições 70, 2011.

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

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

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

GOIGOUX, R; CÈBE, S. Favoriser le développement de compétences phonologiques en grande section maternelle. **Revue Repères**, nº. 27, p. 75-98, 2003.

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

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

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

MORAIS, A. G. A consciência fonológica de alfabetizando jovens e adultos e sua relação com o aprendizado da escrita alfabética. In: LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C. de; MORAIS, A. G. (Orgs.). **Alfabetizar letrando na EJA**: fundamentos teóricos e propostas didáticas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 49-69.

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

SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.