



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

MARIA DAS DORIS MOREIRA DE ARAUJO

O ENSINO-APRENDIZAGEM DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA EM MATERIAIS
DIDÁTICOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E DE ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL

FORTALEZA

2014

MARIA DAS DORIS MOREIRA DE ARAÚJO

O ENSINO-APRENDIZAGEM DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA EM MATERIAIS
DIDÁTICOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E DE ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Linguística.

Linha de pesquisa: Aquisição, Desenvolvimento e Processamento da linguagem.

Orientadora: Professora Mônica de Souza Serafim

FORTALEZA

2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

A69e

Araújo, Maria das Doris Moreira de.

O ensino-aprendizagem da consciência fonológica em materiais didáticos de educação infantil e de anos iniciais do ensino fundamental / Maria das Doris Moreira de Araújo. – 2014.

149 f. : il. color., enc. ; 30 cm.

Dissertação(mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2014.

Área de Concentração: Linguística.

Orientação: Profa. Dra. Mônica de Souza Serafim.

1.Conscientização da linguagem em crianças – Sobral(CE). 2.Material didático – Sobral(CE).
3.Educação de crianças – Sobral(CE). 4.Aprendizagem. I.Título.

CDD 372.465098131

MARIA DAS DORIS MOREIRA DE ARAÚJO

O ENSINO-APRENDIZAGEM DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA EM MATERIAIS
DIDÁTICOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E DE ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Linguística.

Maria das Doris Moreira de Araújo

Aprovada em ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Mônica de Souza Serafim (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará – UFC

Profa. Dra. Aluíza Alves de Araújo (Examinadora)
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Profa. Dra. Sylvie Delacours Lins (Examinadora)
Universidade Federal do Ceará – UFC

AGRADECIMENTOS

A Deus por me possibilitar essa realização.

À professora Mônica Serafim, orientadora, por todo empenho, por ter participado da construção deste trabalho desde o melhoramento da temática inicial até os últimos ajustes, pela confiança, leituras, sugestões e por me mostrar o que sozinha eu não conseguia ver.

Às professoras Aluíza Alves e Sylvie Delacours pela contribuição dada a este trabalho, pelas leituras, ajuda na delimitação do objeto de análise, chamada de atenção sobre aspectos conceituais e textuais e pelas sugestões de leituras.

Aos professores e colegas do Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa da Universidade Federal do Ceará, pelas discussões, importantes para o desenvolvimento deste trabalho.

Às coordenadoras de escolas municipais de Sobral, Régia, Edna e Elenilda Mota, por emprestarem os materiais didáticos para a realização da pesquisa.

Aos meus pais, irmão, irmãs e sobrinhas, por estarem sempre tão presentes no meu dia a dia e escolhas tornando as coisas mais fáceis.

À Helaine, Cristiane e ao Helânio pelas trocas de ideias/tarefas e apoio.

À professora Maria Soares, da Universidade Estadual Vale do Acaraú, pelas orientações ao longo da minha vida acadêmica e pelo incentivo.

RESUMO

Este estudo tem por objetivo investigar como os materiais didáticos dos primeiros anos escolares trabalham a consciência fonológica. Como suporte teórico, contamos com a contribuição de Barrera (2003), Guimarães (1995) e Bradley e Bryant (1985), que defendem consciência fonológica como um tipo de habilidade metalinguística necessária para a aprendizagem da leitura e da escrita. Seguimos os princípios teóricos de Morais (2012), Capovilla et al (2007), Adams et al (2006), Cielo (2001 e 1996) defendendo que a consciência fonológica se manifesta pela capacidade de a criança refletir sobre as estruturas linguísticas e pela capacidade de segmentá-las em unidades mínimas. Assim, frases são formadas por palavras, palavras são formadas por sequências de sons, e fonemas estão unidos a grafemas. Tais pressupostos constituem a parte inicial do trabalho. Partindo disso, apresentamos alguns princípios gráficos e fonológicos que implicam o desenvolvimento desta habilidade, na perspectiva de Faraco (2005) e Silva (1993); depois, discutimos o papel dos materiais didáticos como mediadores do processo de ensino-aprendizagem. Por fim, apresentamos a análise. Para esta parte do nosso estudo, realizamos uma pesquisa documental com sete materiais didáticos do Infantil IV ao 3º ano do ensino fundamental, adotados atualmente nas escolas públicas municipais de Sobral, Ceará. A análise permitiu-nos constatar que os materiais didáticos têm uma grande contribuição no desenvolvimento da consciência fonológica. Desde o Infantil IV, são propostas para a criança atividades metafonológicas, relacionadas à identificação de sons iniciais das palavras. Em termos de conhecimento linguístico, todas as atividades desta etapa escolar são desta natureza e dividem espaço com outras que trabalham a ideia de símbolo, percepção visual e desenvolvimento da coordenação motora. As atividades metafonológicas de reconhecimento de sons iniciais de palavras se estendem ao Infantil V com outros tipos, como identificação de rimas e de letras para completar palavras. No 1º ano, quase todas as atividades presentes no material são metafonológicas, pois este ano escolar, segundo os parâmetros de avaliação do MEC, é específico para a aprendizagem da leitura e da escrita. Os materiais do 2º e 3º ano também apresentam um número significativo de atividades metafonológicas. Apesar de estes materiais contemplarem um número significativo de atividades metafonológicas, percebemos a ausência de conceitos e exemplos sobre os conteúdos trabalhados, que orientem os professores e as crianças na realização das atividades.

Palavras-chave: Consciência fonológica. Materiais didáticos. Sobral. Ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

This study has as objective investigate how the pedagogic materials of the first school years work out the phonological awareness. As theoretical support, we report to the contribution of Barrera (2003), Guimarães (1995) and Bradley and Bryant (1985), who stands up for phonological awareness as a kind of metalinguistic ability necessary for the learning of reading and writing. We have followed the theoretical principles of Morais (2012), Capovilla et al (2007), Adams et al (2006), Cielo (2001) and (1996), arguing that the phonological awareness is manifested by the child capacity of reflecting upon linguistic structures and the capacity of segmenting them in minimum units. Thus, sentences are formed of words, words are formed of sounds sequences, and phonemes are blended with graphemes. Such presuppositions constitute the initial part of this work. Taking that into consideration, we have presented some graphic and phonological principals which require the development of this ability, according to Faraco (2005) and Silva (1993); then, we have discussed the role of pedagogic materials as mediators of the teaching-learning process. Finally, we have conducted a documental research with seven pedagogic materials from the Child Education IV to the 3rd Grade of Elementary School, adopted by county public schools of Sobral, Ceará. The analysis allowed us notice that the pedagogic materials have a great contribution in the development of phonological awareness. Since the Child Education IV, the child is exposed to metaphonological activities related to the identification of words' initial sounds. In terms of linguistic knowledge, all the activities of this school stage follow this pattern, alongside with others that work out the idea of symbol, visual perception, and motor coordination. The metaphonological activities of recognition of words' initial sounds are extended to the Child Education IV with other types, such as identification of rhymes and letters for completing words. In the 1st Grade, almost all the activities proposed by the materials are metaphonological, since this school year is addressed to the learning of reading and writing accord to the guidelines of MEC. The 2nd and 3rd Grades' materials also present a significant amount of metaphonological activities. Despite embracing a substantial number of metaphonological activities, we have noticed the absence of concepts and examples regarding the contents studied in order to guide the teachers and the children during the activities accomplishment.

Keywords: Phonological awareness. Pedagogic materials. Sobral. Teaching-learning.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1 - Produção de sons | 87 |
| Figura 2 - Identificação de sons..... | 89 |
| Figura 3 - Fonemas iniciais | 92 |
| Figura 4 - Ideia de rimas..... | 95 |
| Figura 5 - Identificação de letras | 97 |
| Figura 6 - Reconhecimento da unidade palavra | 98 |
| Figura 7 - Som inicial das palavras | 106 |
| Figura 8 - O fonema /o/ | 107 |
| Figura 9 - Valor dos acentos..... | 108 |
| Figura 10 - Fonemas e letras..... | 109 |
| Figura 11 - Comparações de palavras..... | 110 |
| Figura 12 - Palavras | 112 |
| Figura 13 - Percepção de diferenças entre palavras | 114 |
| Figura 14 - Representações gráficas | 114 |
| Figura 15 - O fonema /s/..... | 114 |
| Figura 16 - Exercício de completar palavras | 115 |
| Figura 17 - O fonema /d/ | 116 |
| Figura 18 - Identificação de sílabas nas palavras | 117 |
| Figura 19 - Ideia de frase..... | 117 |
| Figura 20 - Produção de frases | 118 |
| Figura 21 - O fonema /z/..... | 119 |
| Figura 22 - Os fonemas /i/ e /u/ | 120 |
| Figura 23 - A sílaba | 123 |
| Figura 24 - Tratamento das sílabas..... | 124 |
| Figura 25 - Palavras e frases..... | 125 |
| Figura 26 - Rimass | 127 |
| Figura 27 - O fonema e suas representações gráficas..... | 131 |
| Figura 28 - Representações múltiplas..... | 132 |
| Figura 29 - Identificação de sílabas | 133 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|-----|
| Gráfico 1 - Atividades de consciência fonológica em cada ano escolar | 85 |
| Gráfico 2 - Atividades gerais do "Meu Livro de Atividades" do Inf. IV | 87 |
| Gráfico 3 - Atividades gerais do "Meu Livro de Atividades" do Inf. V..... | 91 |
| Gráfico 4 - Atividades metafonológicas do livro "Aprender a Ler" | 105 |
| Gráfico 5 - Atividades metafonológicas do livro "Novo Lendo Você Fica Sabendo" | 122 |
| Gráfico 6 - Atividades metafonológicas do livro "Porta Aberta" | 130 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 - Atividades de consciência fonológica | 73 |
| Quadro 2 - Atividades contempladas em cada ano escolar | 82 |
| Quadro 3 - Atividades metafonológicas do Livro de atividades do Infantil V..... | 90 |
| Quadro 4 - Grupos de atividades metafonológicas do livro “Aprender a Ler” | 104 |
| Quadro 5 - Grupos de atividades metafonológicas do material do 2º ano..... | 121 |
| Quadro 6 - Grupos de atividades do material do 3º ano..... | 129 |
| Quadro 7 - Resumo da atividades dos materiais analisados..... | 134 |

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| 1. INTRODUÇÃO. | 12 |
| 2. CONSTRUINDO O CONCEITO DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA | 18 |
| 2.1 Pressupostos relacionados à consciência fonológica..... | 18 |
| 2.2 Consciência fonológica: da compreensão do fonema à compreensão da frase | 22 |
| 2.3 Relação da consciência fonológica com o processo de alfabetização | 33 |
| | |
| 3 ALGUNS PRINCÍPIOS DO SISTEMA FONOLÓGICO E GRÁFICO DO PORTUGUÊS DO BRASIL | 40 |
| 3.1 As representações vocálicas | 42 |
| 3.2 As representações consonantais | 44 |
| 3.3 A função da acentuação gráfica | 47 |
| 3.3.1 <i>O dígrafo</i> | 48 |
| 3.3.2 <i>Os encontros consonantais</i> | 49 |
| 3.3.3 <i>Os encontros vocálicos.</i> | 50 |
| 3.4 A aprendizagem dos aspectos fonológicos e gráficos pela criança | 51 |
| | |
| 4 OS MATERIAIS DIDÁTICOS E O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA. | 61 |
| 4.1 Conceito e papel dos materiais didáticos..... | 61 |
| 4.2 A alfabetização ao longo dos tempos | 63 |
| 4.3 Implicações do ensino-aprendizagem da consciência fonológica a partir dos materiais didáticos..... | 67 |
| | |
| 5 METODOLOGIA | 75 |
| 5.1 Método de abordagem..... | 75 |
| 5.2 Método de Procedimento | 75 |
| 5.2.1 <i>Tipo de pesquisa</i> | 75 |
| 5.2.2 <i>Procedimento para coleta de dados</i> | 76 |
| 5.2.2.1 <i>Delimitação do universo</i> | 76 |
| 5.2.2.2 <i>Instrumentos</i> | 77 |

| | |
|--|-----------|
| 5.2.2.3. Descrição dos instrumentos de pesquisa..... | 78 |
| 5.2.2.4 <i>Descrição de coleta dos instrumentos</i> | 79 |
| 5.2.2.5 <i>Descrição de análise dos instrumentos</i> | 79 |
| 6. ANÁLISE DOS DADOS | 81 |
| 6.1 Abordagem inicial | 81 |
| 6.2 Análise do livro “Meu Livro de Atividades” do Infantil IV | 86 |
| 6.3 Análise do livro “Meu Caderno de Atividades” do Infantil V | 90 |
| 6.3.1 Identificação dos sons iniciais das palavras | 92 |
| 6.3.2 <i>Identificação de rimas</i> | 94 |
| 6.3.3 <i>Identificação de letra para completar palavras</i> | 96 |
| 6.3.4 <i>Identificação de palavras</i> | 98 |
| 6.4 Análises dos “Livros Gigantes” | 99 |
| 6.4.1 Análise do livro “Conte outra vez” | 100 |
| 6.4.2 <i>Análise do livro Chão de estrelas</i> | 102 |
| 6.5 Os livros didáticos do Ensino Fundamental..... | 103 |
| 6.5.1 Análise do livro “Aprender a Ler”..... | 104 |
| 6.5.1.1 <i>Reconhecimento do som inicial de cada palavra.</i> | 106 |
| 6.5.1.2 <i>Reconhecimento do valor dos acentos.</i> | 108 |
| 6.5.1.3 <i>Contagem de sons e letras de cada palavra</i> | 109 |
| 6.5.1.4 <i>A atividade de leitura e comparação de palavras.</i> | 110 |
| 6.5.1.5 <i>Reconhecimento da unidade palavra</i> | 111 |
| 6.5.1.6 <i>Arbitrariedade da língua.</i> | 113 |
| 6.5.1.7 <i>Atividades de completar espaços</i> | 115 |
| 6.5.1.8 <i>Identificação de sons específicos</i> | 116 |
| 6.5.1.9 <i>Pontuação, tratamento de sílabas, escrita de frases e pontuação</i> | 117 |
| 6.6 Os textos do livro didático “Aprendendo a Ler” e a consciência fonológica | 118 |
| 6.7 Análise do livro “Novo Aprendendo Você Fica Sabendo” do 2º ano..... | 121 |
| 6.7.1 <i>Identificação de sílabas.</i> | 122 |
| 6.7.2 <i>Identificação e produção de frases</i> | 125 |
| 6.7.3 <i>Identificação de rimas</i> | 127 |
| 6.8 Análise do livro Porta aberta do 3º ano..... | 129 |
| 6.8.1 <i>Representação de um som por várias letras em um mesmo contexto</i> | 130 |

| | |
|---|------------|
| <i>6.8.2 Representação de uma letra para vários sons em contextos diferentes.....</i> | <i>131</i> |
| <i>6.8.3 Identificação de sílabas..</i> | <i>133</i> |
| 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 140 |
| REFERÊNCIAS | 144 |

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho emergiu do interesse em entendermos como os materiais didáticos trabalham os aspectos linguísticos destinados ao desenvolvimento da consciência fonológica, habilidade metalinguística indispensável para a criança aprender a ler e a escrever. Acreditamos que os materiais didáticos têm um papel fundamental para aprendizagem do aluno: representa uma ponte de sistematização entre esse e o conhecimento.

A literatura nos informa de que a consciência fonológica é uma habilidade metalinguística desenvolvida nos primeiros anos escolares, dependendo de fatores externos que favoreçam esse desenvolvimento. Tais fatores dizem respeito à escola através de seus suportes específicos, como o livro didático. A consciência fonológica ajuda na aprendizagem da leitura e da escrita.

Aprender a ler e a escrever é resultado do domínio de uma série de pressupostos básicos. Morais (1995) expõe que são muitas as crianças inteligentes que fracassam lamentavelmente quando estão aprendendo a ler e a escrever, pois ao contrário da fala, para ler e escrever há a necessidade de escolas, instrução. O autor destaca que até um pequeno gênio necessita de uma aprendizagem formal que lhe garanta a aquisição dos pressupostos linguísticos envolvidos na aprendizagem da leitura e da escrita.

Para aprender a ler e a escrever, a criança necessita do desenvolvimento de habilidades metalinguísticas. Assim, quando falamos de habilidades metalinguísticas, merecem ser destacados como referências principais os trabalhos de alguns pesquisadores como Bradley e Bryant (1985), Teberosky e Ribera (2006), Olson (1995), Barrera (2003), Gombert (1992), Guimarães et al (2010) e Flôres (2009).

Os ingleses Bradley e Bryant (1985) constituem referência principal e mundial dos estudos sobre habilidades metalinguísticas. Estes foram os primeiros autores a discutirem sobre o assunto logo no início dos anos 1980. Os pesquisadores definem habilidades metalinguísticas como uma expressão genérica que envolve outros diferentes tipos de habilidades, tais como segmentar e manipular a fala em suas diversas unidades (palavras, sílabas, fonemas); separar as palavras de seus referentes (estabelecer diferenças entre significados e significantes); perceber semelhanças sonoras entre palavras e julgar a coerência semântica e sintática de enunciados. A capacidade para fazer essas atuações é de importância incomensurável para a aprendizagem da leitura.

Teberosky e Ribera (2006, p. 25) expõem que os estudos que dizem respeito à compreensão de termos metalinguísticos têm como foco a criança e, sobretudo, “os

mecanismos psicológicos associados à capacidade metalinguística e os graus de consciência ou os níveis de desenvolvimento”. As autoras ratificam que ainda há pouca investigação dedicada a analisar processos de ensino de noções metalinguísticas.

Barrera (2003), nesse enfoque, defende que as habilidades metalinguísticas influenciam na aprendizagem de escrita. Olson (1995) também segue nessa linha de defesa e parece sempre, em seus textos, insistir que a aprendizagem da escrita envolve relações recíprocas com conhecimentos metalinguísticos. Essas relações acontecem tanto por natureza direta quanto por natureza indireta. As relações de natureza direta decorrem da interação com textos que têm escrita convencional. As relações de natureza indireta decorrem do contato com o discurso que usa uma metalinguagem explícita.

O autor explicita, ainda, que há uma relação recíproca entre aprendizagem da escrita e a tomada de consciência da criança e que isso tem um efeito sobre três fatores:

1. A forma como se dá a percepção da fala, em segmentação e categorização;
2. A forma como se dá o discurso para falar sobre a linguagem;
3. A delimitação dos termos metalinguísticos.

Gombert (1992) expõe a importância do desenvolvimento de tais habilidades ainda na Educação Infantil. O autor afirma que a Educação Infantil é um período essencial para o desenvolvimento de habilidades necessárias para as outras etapas da vida estudantil. O teórico apresenta diferenças entre manifestações de uma atividade consciente sobre a linguagem, tratada como objeto de pensamento e as manifestações procedentes de uma atividade pré-consciente, inata, típica do ser. O autor chama as atividades não conscientes de epilinguísticas, enquanto as de caráter reflexível, consciente e controlável recebem a denominação de metalinguísticas.

Guimarães et al (2010) procuram enfatizar que os problemas de Lectoescrita podem ser, em grande maioria, resultados da ausência das habilidades metalinguísticas e destacam a necessidade do desenvolvimento de habilidades que levem a criança a refletir sobre o que está sendo aprendido.

Flôres (2009) define habilidades metalinguísticas como manifestação de conhecimento consciente sobre a língua. Essa autora destaca que essas habilidades acabam sendo manifestadas, primeiramente, pela consciência fonológica, conhecimento sobre o componente fonológico da língua.

Tais autores, apesar de definirem ou destacarem pontos diferentes, concordam que as habilidades metalinguísticas são necessárias para a aprendizagem inicial, marcada pela leitura

e pela escrita. A literatura pesquisada com enfoque em habilidades metalinguísticas nos mostra que estas têm uma relação direta no processo de alfabetização. Para aprender a ler e a escrever, a criança precisa pensar sobre a linguagem, isto é, desenvolver um comportamento intencional e exercer controle consciente sobre os tratamentos linguísticos. Consciente, nesta acepção, é usado como sinônimo de conhecimento, manifestação explícita do saber sobre a língua.

O saber linguístico se manifesta com o domínio dos componentes da língua, fonológico, morfológico, sintático e semântico. O primeiro componente ocupa um lugar destacável na literatura. Gombert (1992), assim como Flôres (2009), afirma que o conhecimento sobre os outros componentes linguísticos pressupõe o conhecimento do componente fonológico, que deve ser trabalhado na fase inicial de aprendizagem da criança. A capacidade de compreender o componente fonológico da língua é denominada de consciência fonológica.

Consciência fonológica é um tema que passa a ser discutido a partir dos anos 1980 e é definido, em termos gerais, como um tipo de habilidade metalinguística essencial à aprendizagem de leitura e de escrita.

Como referência mundial, de acordo com Morais (2012), podemos citar os pesquisadores, que trabalham especificamente com consciência fonológica, Adams et al (2006) e Alegria e Pignot (1992).

Esses autores mostram que existe uma relação específica entre a experiência da criança desde cedo e os sons da fala. Quanto mais desenvolvida estiver a consciência fonológica, mais facilmente a criança entenderá o sistema alfabético. A consciência de palavras, de rimas, de sílabas e de fonemas contribui para o desenvolvimento da consciência fonológica da criança.

Adams et al (2006) são referências mundiais dos autores que trabalham com consciência fonológica, inclusive dos estudiosos brasileiros. Os autores expõem que níveis elementares de consciência fonológica propiciam o desenvolvimento da leitura e da escrita que, por sua vez, propiciam o desenvolvimento de níveis mais complexos de consciência fonológica, e assim, por diante, em uma interação recíproca. Os autores destacam que as crianças carecem de consciência fonológica, uma vez que esta habilidade é fundamental para aprender a ler e a produzir escrita alfabética. E para que se tenha tal habilidade, faz-se necessário a importância de se dá lugar à sua instrução – “a consciência fonológica pode ser desenvolvida por meio da instrução e, mais do que isso, que fazê-lo significa acelerar a posterior aquisição da leitura e da escrita por parte da criança” (p. 21).

No Brasil, sobre este tema, encontramos em destaque os trabalhos Cardoso-Martins (1995), Cielo (2001) e (1996), Capovilla et al (2007) e Moraes (2012).

Cardoso-Martins (1995) é destaque em estudos sobre consciência fonológica. Na verdade, a autora centraliza suas pesquisas em alfabetização, como a criança aprende a ler e a escrever. A consciência fonológica é apresentada como um dos fatores que contribui para o sucesso nessas habilidades. A autora destaca que as oportunidades vividas, na escola e fora dela, são fundamentais para que os aprendizes desenvolvam determinadas habilidades fonológicas.

Cielo (2001 e 1996) tem sido outra pesquisadora importante sobre o assunto nos últimos anos no país. Sua pesquisa comprovou que:

1. A percepção fonológica contribui para a produção de sentidos. O estudo com crianças em séries iniciais permitiu constatar que as que possuíam uma compreensão maior do componente fonológico, conseguiam ler com mais fluência (CIELO, 1996).
2. A consciência fonológica deve ser desenvolvida nos primeiros anos escolares, pois constitui um avanço na aprendizagem da língua. A autora mostra que para se ter consciência fonológica é necessário perceber a função da letra e do som, refletir sobre as propriedades da palavra, das sílabas, das frases e o que acontece com as rimas (CIELO, 2001).

Capovilla representa outra referência nacional. Embora em seus trabalhos esteja em autoria com outros pesquisadores, o nome da autora é muito presente quando se pesquisa sobre consciência fonológica. Os trabalhos de Capovilla et al (2012) destacam o conceito de consciência fonológica (em um plano fonêmico e em outro suprafonêmico), a classificação e a influência que esta tem na aprendizagem de leitura e de escrita. Esses autores veem essa habilidade como fator necessário, embora não suficiente, para a aprendizagem dessas duas habilidades.

Moraes é autor de um vasto trabalho sobre este assunto no Brasil. O pesquisador discute conceitos, mitos, faz críticas e análises sobre o ensino deste tipo de consciência. Segundo Moraes (2012), o desenvolvimento da consciência fonológica está ligado à instrução formal, não é um fator natural.

A consciência fonológica, embora tenha se tornado um tema de maior interesse nos últimos anos por pesquisadores, ainda é visto com muitas dificuldades (MORAIS, 2012). Essas dificuldades são manifestadas na construção de um conceito e em saber como essa habilidade se desenvolve. Moraes (2012) afirma que a consciência fonológica começa a se manifestar muito cedo, antes de a criança entrar na escola, porém esta tem um papel

determinante no desenvolvimento de tal habilidade. A consciência fonológica é desenvolvida através de uma instrução formal, que começa na Educação Infantil. Se a escola tem um papel determinante no desenvolvimento da consciência fonológica, cumpre-o, em parte, através dos materiais didáticos. Estes para muitas crianças de escolas públicas representam o principal suporte de aprendizagem. Diante do exposto, surgiu, então, a indagação principal deste estudo: como os materiais didáticos trabalham o desenvolvimento da consciência fonológica?

Guiadas por essa literatura apresentada e por essa questão - problema, o nosso estudo tem o objetivo de investigar como os materiais didáticos, do Infantil IV ao 3º ano do Ensino Fundamental, utilizados nas escolas públicas do município de Sobral, Ceará, trabalham a consciência fonológica.

Para o objetivo geral, construímos dois objetivos específicos: apresentar os aspectos linguísticos relacionados à consciência fonológica presentes nos materiais didáticos; discutir sobre a contribuição desses elementos para a aprendizagem da leitura e da escrita. Ao escolher os materiais didáticos como *corpus* de nosso estudo, acreditamos que estes têm uma contribuição significativa na aprendizagem da criança.

Trabalhamos com a hipótese geral de que embora a criança chegue à escola compreendendo parte dos aspectos fonológicos da língua, a escola, através dos materiais didáticos, apresenta a sistematicidade desses aspectos. Os materiais didáticos com seus conceitos, exemplos, textos e atividades contribuem para que a criança se aproprie do sistema fonológico e assim desenvolva a consciência fonológica.

Como hipóteses secundárias, acreditamos que os aspectos linguísticos os quais nos propomos a descrever são os relacionados ao componente fonológico, princípios gráficos e fonológicos e que a compreensão desses princípios ajuda a criança a ler e a escrever com menos dificuldade.

Acreditamos que esta pesquisa seja relevante por descrever sobre consciência fonológica, uma das habilidades fundamentais para a criança no processo inicial de aprendizagem. Ao utilizarmos os materiais didáticos para tal descrição, esperamos que outras discussões sejam realizadas e que os conteúdos nos materiais de cada ano escolar contemplados nesses recursos de ensino-aprendizagem recebam mais atenção e sejam sempre bem organizados e elaborados.

Este trabalho está organizado em cinco capítulos, além da Introdução e Considerações Finais. Após a Introdução, no segundo capítulo intitulado “Construção do conceito de consciência fonológica”, construímos três seções nas quais, através de uma revisão da

literatura, apresentamos o conceito de consciência fonológica, sua classificação e relação com a alfabetização.

No terceiro capítulo, denominado “Alguns princípios do sistema fonológico e gráfico do português do Brasil”, discutimos sobre as características do português que estão ligadas à aprendizagem da leitura e da escrita, como também do desenvolvimento da consciência fonológica. Este capítulo reflete sobre o que a criança deve aprender para ler e escrever e sobre as dificuldades que fazem parte da aprendizagem dessas habilidades.

No quarto capítulo, “Os materiais didáticos e o desenvolvimento da consciência fonológica”, defendemos a importância dos materiais didáticos para o desenvolvimento da consciência fonológica e apresentamos algumas especificidades relacionadas a tal desenvolvimento. Neste capítulo, apresentamos também o percurso histórico da alfabetização o qual nos proporciona uma compreensão melhor sobre como essa é vista na atualidade e ainda apresentamos alguns aspectos linguísticos de alguns teóricos os quais julgamos ser fundamentais para o desenvolvimento da consciência fonológica.

No quinto capítulo, “Procedimentos Metodológicos de Investigação”, descrevemos a metodologia utilizada para a realização deste estudo: tipo de pesquisa, apresentação e descrição do objeto de estudo.

No sexto capítulo, “Análise dos dados”, apresentamos os resultados obtidos a partir da análise de cada material didático, procurando responder a nossa questão-problema. Para cada material analisado, construímos grupos para organizarmos os diferentes tipos de atividade, e cada grupo corresponde a uma seção onde tecemos as discussões.

Após estas considerações iniciais sobre nossa pesquisa, passaremos ao 2º capítulo.

2 CONSTRUINDO O CONCEITO DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Neste capítulo, buscaremos apresentar o conceito de consciência fonológica adotado nesse trabalho. Para esta apresentação, seguiremos algumas etapas, as quais acreditamos estar relacionadas à consciência fonológica. Primeiro, apresentaremos esta como uma habilidade metalinguística. Em seguida, discutiremos sobre o conceito de consciência, de forma geral até chegar a uma perspectiva psicolinguística, adotada no estudo. Focalizaremos o capítulo no conceito mais restrito de consciência fonológica, apresentando os tipos fonêmico e suprafonêmico e, por fim, discutiremos a relação que esta habilidade tem com a alfabetização.

2.1 Pressupostos relacionados à consciência fonológica

As primeiras definições dadas à consciência fonológica a situam como uma habilidade metalinguística, necessária para a aprendizagem de leitura e de escrita (BRADLEY e BRIANT, 1885 e GOMBERT, 1992).

Barrera (2003, p. 65) expõe sobre o sentido da expressão habilidade metalinguística:

Tal capacidade é um termo genérico que envolve diferentes tipos de habilidades, tais como habilidades para segmentar e manipular a fala em suas diversas unidades (palavras, sílabas e fonemas) para separar as palavras de seus referentes (diferenciação entre significados e significantes), para perceber semelhanças sonoras entre as palavras, para julgar a coerência semântica e sintática dos enunciados e outras.

Este autor classifica as habilidades metalinguísticas em três tipos: consciência fonológica, consciência sintática e consciência lexical. A primeira, porém, é necessária para o desenvolvimento das outras duas.

Alguns autores (KATO, 1995; POERSCH, 2000 E FLÔRES, 2009) expõem que a compreensão sobre consciência fonológica pressupõe a compreensão do que seja consciência. Este termo pode ser tratado de diversas formas, dependendo da área onde se encontra. Por isso, neste estudo, discutiremos consciência na perspectiva do conhecimento linguístico. Em muitos momentos, nesta abordagem, perceberemos uma relação de sinonímia entre consciência e conhecimento/domínio da língua. Para Lyons (1987), a criança aprende sobre a língua quando toma consciência. Segundo Kato (1985), para os inatistas, a consciência tem um papel importante na testagem da competência ou do conhecimento linguístico. Através da

consciência, é possível fazer julgamento da gramaticalidade de sentenças, perceber incoerência e inadequações.

Para Poersch (2000), o termo consciência é parte integrante da metalinguagem e da metacognição. Este autor destaca ainda que, para a Psicologia Geral, consciência constitui uma habilidade que caracteriza as percepções internas e externas dos fenômenos psíquicos do ser humano. A Psicologia Cognitiva busca explicar a consciência por meio da manifestação dos conhecimentos que o ser humano consegue ter das suas ações. É um conhecimento consciente e reflexivo. Nesse sentido, a Psicolinguística faz uso do conceito de consciência. Por isso, adotamos, neste trabalho, o caráter psicolinguístico do termo.

Flôres (2009) destaca que linguagem e consciência são termos que se enredam em muitos aspectos. Por isso, é natural que pesquisadores da área de Linguística, em especial, psicolinguistas, busquem se dedicar ao estudo da consciência, especialmente da consciência linguística. Nessa perspectiva acrescenta:

O estudo da relação linguagem/consciência torna-se premente, até porque, se por algum motivo a criança não conseguir estabelecer a correspondência fonema/grafema- não aprendendo o modo de funcionamento do princípio alfabético – não conseguirá aprender a ler. Desse modo, para alguns pesquisadores da área, voltar-se para o estudo da temática é imperioso, ainda que complexo. (p.61)

O termo consciência, aplicado aos estudos da linguagem, é direcionado para abordagens referentes à consciência linguística, ou seja, ao conhecimento que um indivíduo falante tem de sua língua ou de uma segunda língua. Levando o termo consciência para a caracterização da consciência linguística, podemos dizer que a última, em outras palavras, está relacionada à capacidade que um falante tem para compreender a língua numa perspectiva estrutural e funcional.

Kato (1985, p.118) argumenta que essa capacidade linguística de refletir sobre a língua pode apresentar traços indiciais cedo nas crianças:

Um fato que observei em minha filha, aos três anos de idade, parece indicar, contudo, que a criança nessa idade já é sensível a violações gramaticais de consciência. Quando sua avó japonesa, com pouco domínio de português, lhe disse: “A vovó vou comer dois”, ela imediatamente a corrigiu, dizendo: “A vovó *vai* comer dois”, com ênfase no verbo auxiliar. Esses fatos parecem indicar que a criança vai se tornando gradativamente consciente de partes de sua gramática.

Mesmo não podendo classificar esse tipo de manifestação de consciência linguística, podemos dizer que já é algum traço característico que mostra que a criança tem um determinado controle sobre o que fala e sobre o que escuta. A criança, desde cedo, constrói uma representação dos princípios que regem sua língua. A criança percebe, então, quando há uma manifestação linguística alheia ao que é comum ouvir na sua língua materna, mesmo não tendo explicações para tal percepção.

Sobre a construção do sistema fonológico da criança, Lyons (1987, p. 233) expõe:

Quando a criança atinge os nove meses mais ou menos – e não se pode esquecer que estamos falando em média: existe uma gama considerável de variação nas idades das crianças em estágios diferentes da sequência de desenvolvimento; e não há motivo para crer que tal variação está correlacionada com a competência linguística subsequente da criança nem com sua habilidade intelectual geral – ela começa a revelar provas de ter embarcado na construção do sistema fonológico de sua língua nativa. Em alguns casos o balbucio sobrepõe-se por um tempo considerável ao processo de aquisição e uso de distinções fonológicas; e a diferença entre balbuciar e falar torna-se então bastante aparente. A maioria dessas distinções fonológicas terá sido dominada quando a criança atinge os cinco anos.

Com o exposto, Lyons (1987) mostra a relação entre sistema fonológico e consciência linguística. O primeiro insere a criança no convívio social e é determinante para se dizer que essa compreende e é compreendida.

Para Ibarro et al (2010), a habilidade de consciência linguística define-se como um processo de monitoramento e reflexão propositais do leitor durante a realização de determinada tarefa linguística. Caracteriza-se pela habilidade que o indivíduo possui de expressar verbalmente o processo utilizado para a resolução da tarefa. Nesse sentido, a consciência é condição necessária para a compreensão do funcionamento da língua. A consciência fonológica é parte da consciência linguística, mas esta não existe sem aquela.

Duarte (2008), para definir consciência linguística, faz uma ligação com o termo conhecimento explícito, que por sua vez designa o conhecimento reflexivo e sistemático do sistema intuitivo que o falante é capaz de conhecer e usar:

Este estágio de conhecimento caracteriza-se pela capacidade de identificar e nomear as unidades da língua (por exemplo, fonemas, sílabas, morfemas, palavras, grupos sintáticos, frases), de caracterizar as suas propriedades, as suas regras de combinação e os processos que actuam sobre as estruturas formadas; caracteriza-se igualmente pela capacidade de selecção das unidades e estruturas mais adequadas à expressão de determinados significados e à concretização de determinados objectivos em situações

concretas de uso oral e escrito da língua (por exemplo, informar, persuadir, exprimir um desejo ou um ponto de vista). Um estágio intermédio entre o conhecimento intuitivo da língua e o conhecimento explícito, caracterizado por alguma capacidade de distanciamento, reflexão e sistematização, é a chamada consciência lingüística. (p. 17)

Para Vygotsky (1979), a instrução escolar desempenha uma função decisiva na conscientização do processo mental por parte da criança. Os conceitos científicos com seus sistemas hierárquicos de inter-relação parecem ser o meio em que primeiro se desenvolvem a consciência e o domínio do objeto, sendo mais tarde transmitido para outros conceitos e outras áreas do pensamento. É na escola que a criança adquire consciência lingüística. O mesmo autor afirma ainda que o conceito de consciência está ligado à noção de controle de atos e de saber. Assim, o ensino de uma determinada matéria influencia o desenvolvimento das funções superiores para além das limitações de uma matéria específica. De acordo com Poersch (2000), a consciência lingüística pode focalizar determinados segmentos ou âmbitos lingüísticos: fônico, mórfico, sintático, semântico, pragmático e textual, considerando sempre o contexto dos demais segmentos.

O conhecimento relacionado ao plano mórfico é denominado consciência morfológica. Nesse plano está o conhecimento do vocábulo, formação e estrutura das palavras, além das classes. No caso das formações das palavras, nem sempre as pessoas conseguem lograr êxito. De acordo com Kaufman (1996), a consciência morfológica é caracterizada pela capacidade de saber lidar com a estrutura interna e com a formação das palavras. Classificar a formação das palavras tem sido outra característica do conhecimento morfológico. Para dizer, por exemplo, que uma palavra é primitiva ou derivada, em muitas circunstâncias, a pessoa usufrui de um conhecimento que deve estar além do reconhecimento de morfemas.

No que se refere ao conhecimento da frase internamente, questões como limite, estrutura, elos coesivos gramaticais, paralelismos pode ser chamada de consciência sintática. Desse campo, destacamos o conhecimento/capacidade de atuação sobre concordância verbal e nominal, transitividade, além da relação entre orações.

A consciência semântica tem como foco a significação vocabular e estrutural da língua e os elementos coesivos lexicais. Ela abrange os sentidos explícitos, os implícitos, a polissemia, as ambiguidades, além das homonímias. Podemos dizer que esse tipo de consciência tem relação estreita com os limites de todos os outros tipos de consciência. Esse tipo de consciência é fundamental tanto na escrita, quanto na oralidade, pois impede que o locutor produza e interprete uma mensagem que não se relacione ao objetivo específico. A

falta de consciência sintática pode gerar um problema semântico. A falta de um conhecimento semântico pode causar um problema de morfologia.

A consciência pragmática, por sua vez, volta-se para a situação de uso da língua através dos sujeitos envolvidos numa atividade interativa emissor/receptor, objetivo da comunicação, suporte comunicativo, contexto. Nesse tipo de atividade, é relevante o saber promover uma comunicação, no sentido de adequá-la de acordo com o conhecimento do outro. Parece ser um assunto relativamente novo, quando comparamos aos demais e centra-se na interação.

A consciência textual focaliza as relações textuais tanto na macroestrutura, quanto na microestrutura, levando-se em conta o domínio do gênero e da tipologia, elementos linguísticos e fatores de textualização. Esse tipo de assunto ganha força a partir da evolução da Linguística Textual, que colocou em discussões essas questões até então desconhecidas por muitos, centradas nos modelos gramaticais normativos. Quando possuímos esse tipo de consciência, a preocupação se volta para o propósito discursivo.

Flôres (2009) ressalta que a partir da década de 1990 houve um acentuado interesse dos psicolinguistas por consciência linguística, sobretudo, sobre consciência fonológica, que parece diante dos outros tipos representar consciência linguística. A consciência fonológica passou a ser tratada como conhecimento indispensável à consciência linguística. Entendemos que a consciência fonológica pode ser definida, de forma geral, pela capacidade de a criança compreender e analisar os aspectos do componente fonológico da língua, como mostra a seção seguinte.

2.2 Consciência fonológica: da compreensão do fonema à compreensão da frase

O conceito de consciência fonológica, em sentido restrito, está ligado à capacidade que uma pessoa tem para refletir sobre o componente fonológico da língua, compreendendo seus segmentos mínimos ou, em outras palavras, “é uma competência metalinguística relacionada à reflexão e manipulação mental da estrutura fonológica da língua” (CORREA, 2001, p. 39). Diante disso, surgem questões voltadas para a forma como um falante consegue refletir sobre este componente da língua. Em que etapa da vida se dá essa manifestação? Barrera (2003) e Cielo (1996) defendem que indícios de reflexão sobre o componente fonológico da língua podem se manifestar muito cedo na criança, mesmo quando esta ainda não sabe escrever. A partir do momento que a criança entra para a escola, a tendência é que aumente de forma sistemática essa capacidade de reflexão.

Cielo (2001) expõe que a capacidade para refletir sobre as propriedades fonológicas da língua começa a se desenvolver cedo na criança, por meio do ensino formal da escrita ou espontaneamente, mas o sucesso da criança com essa capacidade se dá com a aquisição da língua escrita. Esta autora afirma que quanto mais desenvolvida estiver a consciência fonológica, mais facilmente a criança entenderá o sistema alfabético.

Partindo desta exposição, Cielo (2001, p. 31) afirma que a consciência fonológica é uma capacidade que possibilita a criança “analisar a fala explicitamente em seus componentes fonológicos, reconhecendo que o signo semiológico consiste em uma sequência de subunidades que veiculam diferenças de significado”. A consciência fonológica, para a autora, é tratada também como metafonologia.

Para Capovilla et al (2007), a consciência fonológica é desenvolvida de forma processual. Para estes autores, dizemos que uma criança tem consciência fonológica quando esta tem a percepção de que a fala pode ser representada pela escrita em unidades menores que podem ser segmentadas. Em termos práticos, podemos dizer que a consciência fonológica leva a criança a perceber como a palavra é formada, como pode ser comparada com outras palavras, levando em conta tamanho, semelhanças e diferenças, na escrita e na pronúncia. Esta habilidade se desenvolve gradualmente, à medida que a criança vai tomando consciência do sistema sonoro da língua.

Uma das primeiras manifestações da consciência fonológica na criança se dá quando esta percebe diferenças entre alguns fonemas, embora não seja capaz de segmentá-los a partir da palavra. É difícil precisarmos um tempo específico para essa manifestação. Em termos de fala, devemos lembrar que a criança, ao começar a falar, tende a trocar ou omitir alguns fonemas, não por falta de consciência, mas por seu aparelho fonador se encontrar em processo de desenvolvimento. Mesmo a criança não conseguindo pronunciar alguns fonemas, ela percebe quando seu interlocutor adulto troca ou omite fonemas na cadeia da fala. Devemos insistir, porém, que consciência fonológica não se restringe a essa capacidade.

Morais (1995, p. 91) destaca que a consciência fonológica deve ser distinguida da sensibilidade à fonologia:

Essa sensibilidade é um componente da compreensão da linguagem falada, que permite ao ouvinte reconhecer corretamente, por exemplo os pronomes adjetivos possessivos franceses *mon*, *ton*, *son*. Meu filho David, quando tinha dois anos e meio e ainda não conhecia sequer uma letra, protestava vigorosamente quando nos ouvia dizer, na Saboia, que iríamos visitar Monchavin: Não, não é teu chavin, é meu chavin. Ele podia portanto discriminar entre palavras que só diferem por uma consoante, mas para isso

não tinha necessidade de representar o elemento diferente. A consciência fonológica, por sua vez, vai além da discriminabilidade perceptiva, resulta de uma reflexão sobre as propriedades fonológicas das expressões, mais exatamente ela é essa reflexão.

O autor explica, ainda sobre esse exemplo, que embora a criança conseguisse distinguir mentalmente os pronomes adjetivos possessivos, nenhuma reflexão sobre a forma fonológica das palavras era implicada em tal comportamento. Isso é um dos fatores que diferencia sensibilidade fonológica de consciência fonológica. A consciência fonológica, então, parte da compreensão do fonema até a compreensão do significado das palavras e das frases. Essa habilidade metalinguística tem uma relação direta na aprendizagem da leitura e da escrita. A consequência do que a criança sabe sobre o componente fonológico pode ser atestado com precisão na sua produção escrita e na sua atividade de leitura. A maneira como a criança escreve e lê diz muito sobre seu conhecimento fonológico. Quando a criança tem uma consciência fonológica desenvolvida, suas produções de escrita e leitura são ortográficas, seguem os princípios do sistema linguístico.

A consciência fonológica se desenvolve em um processo gradual de compreensão dos aspectos fonológicos da língua. Essa compreensão tem início quando a criança começa entender e buscar escrever o que se fala. Depois vem a capacidade de compreender os segmentos que compõem uma palavra, o que faz perceber, por exemplo, que a palavra *bola* é composta por *b-o-l-a* e que cada uma dessas unidades representa um som que é falado. Podemos dizer que a criança em idade pré-escolar detém pouco conhecimento da língua escrita, apesar de apresentar razoável ou até bom domínio das estruturas de sua língua em situações de comunicação. Freitas et al (2007, p. 07) afirmam que:

Não é difícil imaginar o elevado grau de complexidade inerente à tarefa de fazer corresponder um som da fala a um grafema quando desempenhada por crianças que não conseguem ainda segmentar o contínuo sonoro nestas unidades mínimas. O código alfabético faz apelo a uma competência cognitiva que a maioria das crianças não possui à entrada na escola, a saber, a capacidade de identificar e de isolar conscientemente os sons da fala. Aprender um código alfabético envolve obrigatoriamente a transferência de unidades do oral para a escrita, logo, a primeira tarefa da escola deve ser a de promover, através de um treino sistemático, o desenvolvimento da sensibilidade aos aspectos fônicos da língua.

A capacidade de compreensão fonológica da língua está relacionada a uma junção de várias capacidades do ser humano, desde o pensamento até a capacidade de poder colocar em funcionamento a coordenação motora para pronunciar uma palavra ou redigir. Barrera (2003)

expõe que enquanto a criança não adquire a habilidade de segmentar, isolar ou quantificar a linguagem oral em palavras, seu conhecimento linguístico é inconsciente.

Ao entrar na escola, o sistema linguístico é apresentado para a criança através das letras do alfabeto e de sua funcionalidade. A aprendizagem da escrita necessita do envolvimento de várias habilidades de metalinguagem, das quais deve ser destacada a consciência fonológica, habilidade que permite a criança pensar sobre as propriedades fonológicas de sua língua.

As capacidades infantis para pensar sobre as propriedades fonológicas da língua começam a se desenvolver ainda na Educação Infantil, se à criança for oferecidas oportunidades que possibilite tal desenvolvimento. É importante destacarmos a relação que a criança precisa aprender fazer entre letra e fonema. Esse é o passo inicial para aprender a escrever, mas não é e nem pode ser descrito como único. O fato é que muitas pessoas ligam a consciência fonológica somente a esse aspecto e nisso não há procedimento, visto que a criança precisa compreender outros elementos da língua para se dizer que é consciente fonologicamente.

Freitas et al (2007, p. 11) definem consciência fonológica como:

[...] a capacidade de explicitamente identificar e manipular as unidades do oral. Se pensarmos na unidade *palavra*, a capacidade que a criança tem de isolar num contínuo de fala e a capacidade que tem de identificar unidades fonológicas no seu interior como expressão da sua consciência fonológica.

Estas autoras apresentam a estrutura sonora da palavra categorizada em três unidades fonológicas: as sílabas, as unidades intrassilábicas e os fonemas. Ao isolar sílabas, a criança revela consciência silábica (pra. tos); ao isolar unidades dentro da sílaba, revela consciência intrassilábica (pr.a – t.os); ao isolar sons da fala, revela consciência fonêmica ou segmental (p.r.a.t.o.s).

A consciência fonológica se desenvolve gradualmente à medida que a criança vai compreendendo as diferenças dos sons que ouve e produz. Silva (1993) explicita que seria ineficaz um trabalho de alfabetização que se restringisse a treinar o reconhecimento de palavras escritas sem proporcionar às crianças condições necessárias para que elas pudessem perceber mais rapidamente os mecanismos da escrita alfabética. De acordo com Morais (2012, p.90):

Ao longo do ano letivo em que a escola introduz a reflexão sobre as palavras, as habilidades fonológicas das crianças vão se desenvolvendo. Se, de início, uma criança ainda não apresentava algumas daquelas habilidades [...] a tendência é que venha desenvolvê-las, se persistirmos que reflita sobre as palavras. Ela necessita ser ajudada, deve ter sua mente “alimentada” por desafios de reflexão fonológica, em lugar de ser excluída por ainda não se revelar “pronta”.

O autor esclarece ainda que é necessário que se tenha em mente que as habilidades fonológicas não são desenvolvidas em função de um relógio biológico, em que por volta de uma certa idade todas as crianças sejam capazes de manifestar operações sobre os segmentos das palavras.

Fernandes (2006) chama a atenção para a diferença que há entre utilização espontânea da linguagem e atividade metalinguística. A última se define por ser uma atividade autorreflexiva e consciente. Devemos, portanto, reconhecer as habilidades detectadas em comportamentos totalmente espontâneos e as das capacidades fundamentadas em conhecimentos representados e que podem ser aplicados a algum aspecto da língua.

Freitas (2003) destaca que a consciência fonológica é denominada como um conhecimento metalinguístico, que decorre da capacidade que o ser humano desenvolve para se debruçar sobre a linguagem de forma consciente, com reflexão sobre os sons da fala e sua organização na formação das palavras.

Morais (2012) expõe que há consciência fonológica implícita e consciência fonológica explícita. A primeira é conceituada pela capacidade natural de o falante perceber e conseguir pronunciar os fonemas corretamente, é determinada no âmbito da oralidade. A criança percebe que a palavra “pato” não pode ser pronunciada como “tato”, por exemplo. Para isso, a escuta e percepção são de extrema importância. Já a segunda, explícita, é a que tem ganhado espaço dos que se dedicam a estudar consciência fonológica. Não é uma habilidade natural, embora pareça. A criança constrói o conhecimento sobre a língua. O teórico esclarece que aquilo que entendemos por consciência fonológica é a representação de um conjunto ou de uma grande constelação de habilidades que levam um indivíduo a refletir sobre os segmentos sonoros da fala. E acrescenta “a consciência fonológica não é uma coisa que se tem ou não, mas um conjunto de habilidade que varia consideravelmente” (p. 84). Este autor apresenta um exemplo de manifestação precoce de consciência fonológica (p.83):

Exemplo1. Com três anos e cinco meses, Marina volta da escola e, já no final do almoço, enquanto comia sua sobremesa, sorri para a mãe, anunciando a descoberta que acabou de fazer:

- *Ge-la-ti-na*, tem *tina*, mamãe (Tina era o apelido de Cristina, professora de Marina).

Este exemplo nos mostra o quanto, desde cedo as crianças podem brincar dando atenção aos segmentos que compõem as palavras. Essa atenção manifestada cedo pelas crianças é importante, pois ajuda na aprendizagem da leitura e da escrita. Mas a consciência fonológica exige que as crianças desenvolvam outras capacidades além da relação entre letra e fonema.

A consciência fonológica permite que a criança perceba, portanto, que a fala pode ser segmentada em unidades mínimas: frases são formadas por palavras, palavras são formadas por sequências de sons, fonemas são representados por uma pluralidade de grafemas (ADAMS ET AL, 2006; CIELO, 2001; CARDOSO-MARTINS, 1995). A consciência fonológica pode ser dividida em dois tipos:

- a- Consciência suprafonêmica;
- b- Consciência fonêmica.

A consciência fonêmica é um dos níveis da consciência fonológica e é definida pela capacidade que a criança adquire para isolar e manipular sons da fala. Tal capacidade leva a criança a perceber a diferença entre “bato” e “mato”, através das unidades iniciais. Capovilla et al (2007) explicam que o desenvolvimento de tal consciência não se dá por acaso. A consciência fonêmica se dá por uma aprendizagem que pode até ser complexa, pois para identificar os fonemas individuais, a criança precisa receber instrução explícita sobre as regras de mapeamento da escrita alfabética. E acrescentam que o nível fonêmico é essencial para a aquisição da leitura e da escrita em ortografias alfabéticas, ou seja, em atividades onde são mapeadas ou marcadas no nível do fonema.

Para Morais (2012), é incorreto reduzirmos consciência fonêmica apenas à habilidade de pronunciar fonemas em voz alta. Esse autor argumenta sobre a visão equivocada adotada por alguns estudiosos em chamar de mera sensibilidade fonológica a capacidade de uma criança verificar que as palavras *vela* e *vaso* começam da mesma forma. Apesar de considerar importante tal capacidade, o autor afirma que não podemos reduzir consciência fonológica à consciência fonêmica. Partindo desse princípio, muitas coisas se tornam mais claras sobre este assunto.

Adams et al (2006) afirmam que os fonemas são representados pelas letras do alfabeto de uma determinada língua. Desta forma, destacam a importância do aprendiz iniciante saber separar fonemas uns dos outros e a categorizá-los de forma que se compreenda como a

palavra é formada e isso é que é consciência fonêmica. Estes autores afirmam, ainda que uma das maiores dificuldades para que as crianças desenvolvam tal habilidade é que de uma palavra a outra e de um som a outro, o som de uma palavra específica pode sofrer alteração significativa, prejudicando assim a compreensão.

Já a consciência suprafonêmica, o segundo tipo de consciência fonológica, diz respeito ao conhecimento fonológico que vai além do plano da letra e do fonema. Este tipo refere-se, sobretudo, à consciência de estruturas maiores, como:

- a- Sílabas
- b- Rimas;
- c- Aliteração;
- d- Palavras;
- e- Frases.

Geralmente, a criança falante da língua portuguesa é introduzida ao universo da sílaba com palavras que apresentam somente uma ou duas sílabas, formadas por uma consoante e uma vogal (pé, pó, pato, luva); depois seguem as palavras que possuem sílabas de uma consoante e duas vogais (mãe, mão) até chegar às palavras com encontros consonantais (bravo, objeto) e dígrafos (pássaro, velho, ninho, chuva).

A primeira ideia que a criança tem de sílaba é de que esta é representada por uma única letra e assim escrevem “E” para “pé”. Costumam simplificar palavras de duas sílabas apenas nas vogais, “oa” para “bola” ou colocam uma consoante, inicial e depois só vogais, “boa” para “bola”. Porém, é difícil separar fonema de sílaba ou som de letra. Para a criança, mesmo escrevendo uma única letra para cada sílaba, a ideia de som se constitui pela sílaba.

Para Adams et al (2006), a consciência silábica se dá quando a criança entende que as frases são construídas de palavras e que estas são também construídas de unidades ainda menores: as sílabas. Como as sílabas são diferentes das palavras, geralmente as crianças não costumam refletir sobre aquelas.

É interessante notarmos que nem sempre é fácil de a criança perceber as sílabas que compõem uma determinada palavra. No caso dos ditongos, o som da semivogal quase não é pronunciado em algumas palavras, como em “armário” e “peixe”. Diante disso, podemos dizer que essa relação fala e escrita nem sempre é fácil. Daí surge a importância da escola como mediadora no processo de aprendizagem da criança. A escola, neste sentido, tem o papel de ensinar a criança a refletir sobre a língua.

Outro aspecto que devemos considerar no desenvolvimento da consciência fonológica, no âmbito suprafonêmico, é a sensibilidade que as crianças devem desenvolver em relação à

rima. Essa sensibilidade ajuda as crianças a refletirem sobre a composição das palavras. De acordo com Adams et al (2006), ao buscar o desenvolvimento desta habilidade, o professor não deve chamar a atenção das crianças com relação às letras, mas aos sons. Estes autores destacam a importância do desenvolvimento dessa sensibilidade, mas deixam claro que “um bom domínio de rima não é uma garantia de que a criança irá desenvolver a consciência fonológica” (p. 51).

A rima ajuda a criança a perceber como as palavras são estruturadas e organizadas, além de contribuir para a aprendizagem da escrita.

A consciência suprafonêmica também exige que a criança consiga refletir sobre os aspectos fonológicos no que dizem respeito à palavra e à frase. Este tipo de reflexão só é alcançado quando a criança consegue uma compreensão maior acerca da leitura e da escrita. Adams et al (2006, p.65) apresentam três propriedades básicas das frases:

- As frases são cadeias linguísticas pelas quais transmitimos nossos pensamentos.
- As frases são, por um lado, compostas de sequências de palavras com significados, passíveis de serem faladas.
- A presença ou ausência de significado em uma frase depende das palavras que ela venha a conter, bem como da ordem específica dessas palavras.

Esta parte da consciência fonológica acontece quando a criança consegue escrever sequências com sentido. Na fala, não há separação entre uma palavra e outra. Já na escrita, a criança precisa entender que deve separar uma palavra de outra por espaços. Na fala, alguns fonemas desaparecem pelo fato de as palavras serem pronunciadas na mesma cadeia de voz, enquanto na escrita, todos devem aparecer. No início, geralmente as crianças não usam esses espaços para fazer separações. Isso se dá porque elas tentam transcreever a fala. A primeira experiência das crianças, nessa etapa, é apenas com frases simples e, dessa forma, ainda não envolve pontuação. Em etapas posteriores, porém, quando a criança parte para a escrita de textos, precisa entender a função da pontuação.

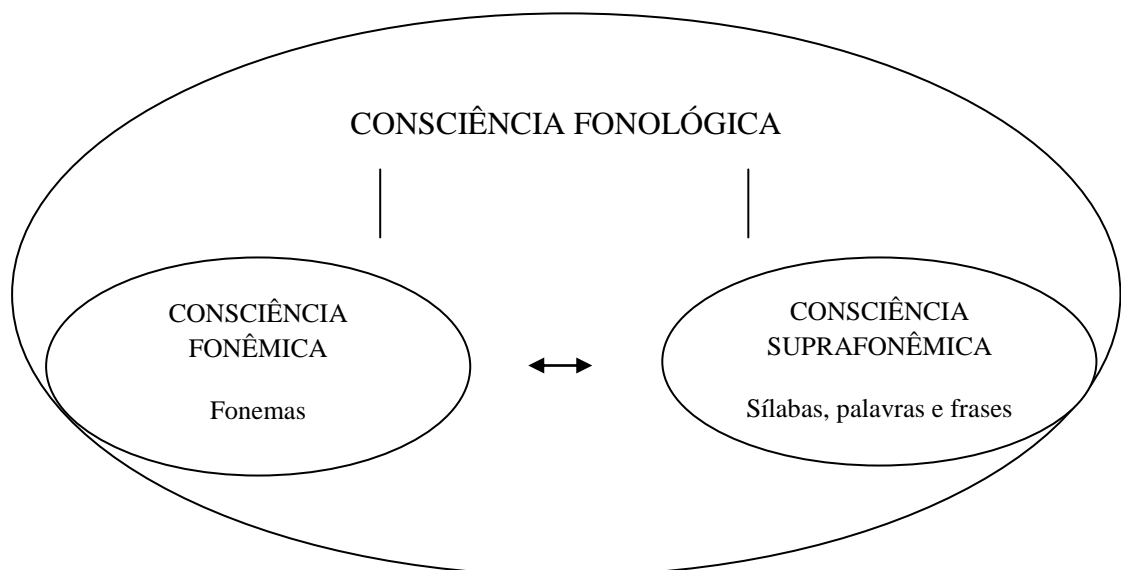
Correa (2001) expõe que a criança consegue manifestar consciência fonológica a partir dos quatro anos de idade. Para a autora, crianças de quatro anos e a maioria das crianças de cinco anos possuem capacidade para segmentar palavras em sílaba e são capazes de julgar se determinadas palavras começam ou não com a mesma sílaba. Entre os cinco e seis anos, as crianças possuem capacidades para julgarem sobre a rima e a aliteração. Para a autora, a capacidade para segmentar e subtrair fonemas se desenvolve por volta dos sete anos. Outros

aspectos da consciência fonológica, segmentação de sílabas mais complexas (encontros consonantais) permanecem ao longo dos primeiros anos escolares.

Partindo dessa exposição, Barrera (2003), porém, defende que as atividades que envolvem habilidades de consciência fonológica no nível suprafonêmico são mais espontâneas em crianças de pouca idade, principalmente naquelas que ainda não tiveram acesso ao processo de escolarização. A capacidade de detectar rimas e aliterações, em situações mais simples, denominada de sensibilidade fonológica, deve ser diferenciada da consciência fonológica. Essa sensibilidade pode ser caracterizada como uma habilidade epilinguística da criança, pois não exige alto grau de reflexão para manipular as unidades linguísticas. A consciência fonológica, por sua vez, constitui uma habilidade metalinguística para refletir intencionalmente sobre as unidades fonológicas da língua.

Ao expor capacidades específicas da consciência fonológica, torna-se necessário apresentar seus tipos, fonêmico e suprafonêmico. Em muitas situações, na literatura, notamos que a consciência fonológica é descrita como consciência fonêmica. A tomada de um conceito no lugar do outro, acaba dificultando a construção de uma definição precisa. Morais (2012) afirma que o conceito de consciência fonológica não é fácil de ser compreendido, pelo fato de algumas pessoas o reduzirem ao conceito de consciência fonêmica, deixando de lado a consciência suprafonêmica.

O diagrama a seguir mostra como podemos compreender o conceito de consciência fonológica.



Neste sentido, como buscamos demonstrar no diagrama, grifo nosso, defendemos que a consciência fonêmica é parte da consciência fonológica, que é mais ampla, envolve a consciência suprafonêmica. Não podemos tomar, portanto, consciência fonológica como consciência fonêmica, pois esta é direcionada à capacidade de se refletir sobre os fonemas e aquela à capacidade de refletir sobre os fonemas, sílabas, palavras e frases.

A consciência fonêmica, porém, é indispensável à consciência fonológica, uma vez que é necessária para o desenvolvimento da consciência suprafonêmica. A consciência suprafonêmica é desenvolvida somente depois do desenvolvimento da consciência fonêmica. Adams et al (2006, p. 15) expõem a diferença entre consciência fonológica e consciência fonêmica:

A consciência fonológica é mais ampla, porque abrange todos os tipos de consciência de sons que compõem o sistema de certa língua. Ela é composta por diferentes níveis: a consciência fonêmica, a consciência silábica e a consciência intra-silábica.

Barrera (2003), em concordância com essa ideia, expõe que na literatura frequentemente o termo consciência fonológica é empregado para designar habilidades referentes à consciência fonêmica. O autor chama a atenção para o fato de se entender consciência fonológica como uma habilidade mais complexa, que não se limita apenas à relação letra-fonema.

A consciência fonológica se manifesta pela capacidade de a criança fazer segmentações. Segmentação é um fator determinante no desenvolvimento da consciência fonológica. Através da segmentação, a criança reflete sobre os fonemas, sobre as sílabas sobre as palavras e sobre as frases. Sim – Sim (2006, p. 24) expõe sobre segmentação:

A segmentação conduz à análise dos segmentos do discurso, entendendo-se por segmento qualquer unidade linguística que pode ser isolada do resto da sequência, como é o caso das unidades lexicais, silábicas ou fonêmicas. Em termos de rapidez de identificação, o reconhecimento de palavras é mais rápido do que o de sílabas e este mais célebre que o de unidades mínimas de som, fonema na designação dos estruturalistas; assim segmentamos mais facilmente uma frase em palavras do que uma palavra em sílabas, ou uma sílaba em fonemas.

Morais (2012, p. 131) expõe que o desenvolvimento da consciência fonológica deve ser trabalhado desde a Educação Infantil e com atividades específicas como:

1. Contar as sílabas de palavras a comparar palavras quanto ao número de sílabas (identificando se uma palavra é maior que outra ou se têm a mesma quantidade de sílabas;
2. Dizer uma palavra maior (ou menor) que outra;
3. Identificar palavras que começam com a mesma sílaba;
4. Produzir palavras que começam com a mesma sílaba;
5. Identificar palavras que rimam;
6. Produzir palavra que rima com outra;
7. Identificar palavras que começam com o mesmo fonema.

O autor destaca que não são recomendáveis, para crianças não alfabetizadas, atividades que pedem para o aluno pronunciar um a um os fonemas das palavras, contar os fonemas das palavras, adicionar ou subtrair fonemas das palavras escutadas, dizer uma palavra após ouvir seus fonemas sequenciados. As pesquisas realizadas pelo autor demonstraram que essas atividades devem ser aplicadas às crianças alfabetizadas. As crianças não alfabetizadas devem ser ensinadas a observar a língua sempre na relação oralidade e escrita.

Moojem et al (2003) apresentam uma definição que reforça a discussão apresentada nesta seção. Para os autores, a consciência fonológica envolve o reconhecimento pelo indivíduo de que as palavras são formadas por diferentes sons que podem ser manipulados, abrangendo não só a capacidade de reflexão (constatar e comparar), mas também a de operar com fonemas, sílabas, rimas e aliterações em sete aspectos:

1. Contar;
2. Segmentar;
3. Unir;
4. Adicionar;
5. Suprimir;
6. Substituir;
7. Transpor.

Nesse enfoque, para que a consciência fonológica se desenvolva, são descartados quaisquer tipos de atividades mecânicas, de repetição ou de fazer de acordo com algum modelo, pois atividades dessa natureza impedem a criança de tomar consciência, de descobrir e, por fim, de compreender. Morais (2012) explicita que uma das maiores dificuldades relacionadas ao processo de alfabetização está a de fazer a criança compreender sobre o que está sendo instruído.

Partindo do exposto, achamos necessário discutir, de forma mais específica, sobre a influência da consciência fonológica sobre a alfabetização ou, como afirma Correa (2001), a

influência que tem a alfabetização no desenvolvimento da consciência fonológica, como veremos na seção seguinte.

2.3 Relação da consciência fonológica com o processo de alfabetização

A alfabetização tem se constituído ao longo da história da educação como um dos grandes desafios a serem superados, embora tenham ocorridos avanços e descobertas significativos. Dentre essas descobertas, destacamos a consciência fonológica.

Relacionar alfabetização e consciência fonológica tem sido objeto de estudo de muitos psicólogos, educadores e linguistas. Porém, ainda são muitas as indagações feitas por estes profissionais na tentativa de descobrirem até que ponto a consciência fonológica influencia no processo de alfabetização.

De acordo com Correa (2001), as evidências empíricas que atestam a consciência fonológica como fator necessário para a alfabetização são classificadas em três tipos:

1. Estudos correlacionais longitudinais;
2. Estudos de intervenção;
3. Estudos comparativos.

Estes tipos de estudo foram realizados, primeiramente, por pesquisadores não brasileiros. Os estudos correlacionais realizados para saberem a influência da consciência fonológica no processo de alfabetização são marcados por dois momentos: o primeiro, com crianças que ainda não tinham entrado para a escola e, o segundo momento, com as mesmas crianças, depois de algum tempo, após terem iniciado o processo de aprendizagem formal na escola. Correa (2001) expõe que este tipo de estudo (BRADLEY e BRYANT, 1985; KIRTLEI ET AL, 1989) constatou que as crianças que possuíam maior sensibilidade fonológica, possuíam evidências notáveis de sucesso em atividades relacionadas à leitura e à escrita.

Quanto aos estudos de intervenção, nos quais os pesquisadores examinaram, aplicando testes extras às atividades escolares e treinamento de exercícios relacionados à fonologia, se havia nexos entre consciência fonológica e aprendizagem de leitura e de escrita através de intervenção – os resultados atestam que consciência fonológica influencia na alfabetização. Sobre este tipo de estudo, Correa (2001, p. 48) afirma:

Lundberg, Frost e Petersen (1988) observaram que crianças dinamarquesas que receberam atividades extra visando o desenvolvimento da consciência fonológica tiveram, ao final do ano letivo (e também, na série subsequente), desempenho superior, tanto em leitura como em escrita, às crianças que não receberam qualquer treinamento em atividades de análise fonológica. O efeito positivo do treinamento mostrou-se específico ao aprendizado da leitura e da escrita, já que tal diferença não foi observada, por exemplo, para o desempenho das crianças em matemática.

O último tipo de estudo, comparativo, esteve direcionado à análise de crianças consideradas bons leitores e escritores e de crianças com muitas dificuldades em leitura e em escrita. Os estudos comparativos (MANN ET AL, 1980 e SIEGEL E RYAN, 1988, por exemplo) realizados até então, de acordo com Correa (2001), mostram que as crianças que possuíam mais rendimento nas atividades de leitura e escrita, conseguiam ser bem sucedidas em atividades metafonológicas, o mesmo não ocorria com crianças que possuíam dificuldades em leitura e escrita.

Barrera (2003) e Correa (2001) destacam que apesar de muitos trabalhos atestarem a influência positiva da consciência fonológica para a aprendizagem da leitura e da escrita, na literatura é possível encontrar muitas controvérsias sobre tal influência. De acordo com esses teóricos, enquanto para alguns pesquisadores a consciência fonológica se desenvolve antes da alfabetização, para outros essa habilidade é uma consequência do processo de alfabetização.

No Brasil existem algumas pesquisas, Morais (2012), Capovilla et al (2007), Freitas (2003) e Cardoso-Martins (1995), que expõem que a consciência fonológica é um fator necessário para aprender a ler e a escrever. Essas pesquisas mostram que aprender a ler e a escrever não é tão simples. Alfabetizar, portanto, não é tarefa fácil.

Cardoso-Martins (1995) afirma que estabelecer a relação existente entre consciência fonológica e alfabetização tem sido um dos grandes desafios dos pesquisadores nos últimos anos. A autora expõe, no entanto, que existe uma relação de contribuição entre essas habilidades.

Através de um estudo longitudinal, Cardoso-Martins (1995) buscou investigar a relação existente entre consciência fonológica e aquisição da leitura e da escrita. Os resultados do estudo mostraram que essa habilidade metafonológica influencia de maneira decisiva no processo de alfabetização. A autora, porém, explicita que não podemos, na atualidade, falar de consciência fonológica sem falarmos de alfabetização e não podemos falar de alfabetização sem falarmos sobre consciência fonológica.

Hoje, existem muitas formas de analisar o nível de consciência fonológica da criança. Ferraz (2011) apresenta alguns instrumentos com essa função:

1. Teste de Bruce de eliminação de fonemas – Este teste avalia a capacidade de a criança eliminar fonemas das palavras. Na aplicação do teste, o aplicador escolhe aleatoriamente o fonema que deve ser retirado. É avaliada, então, a capacidade perceptiva da criança.
2. CONFIAS – É um instrumento que faz a avaliação de forma sequencial e apresenta tarefas de maneira gradual. O teste possibilita a análise de capacidades fonológicas da criança e a relação com o conhecimento ou hipóteses de escrita.
3. Prueba de segmentación lingüística (PSL) – O teste se define por uma prova composta por setenta e três itens divididos para sete tarefas: segmentação léxica, separação de sílabas e fonemas, omissão de fonemas, reconhecimento de sílaba inicial, medial ou final coincide com outra palavra, contagem das sílabas, reconhecimento e pronúncia de uma palavra decomposta em uma sequência. A criança é avaliada quanto à capacidade de resolver cada atividade.
4. Roteiro de avaliação da consciência fonológica (RACF) - O teste é composto por quinze itens para avaliar o fonema, medial e final das palavras. Este teste é muito importante para avaliar a consciência fonológica das crianças quando começam a estudar.
5. Instrumento de avaliação entre a consciência fonológica e a aquisição da linguagem escrita – O teste se compõe de nove questões envolvendo aspectos fonológicos. A criança deve observar cada questão, responder e justificar suas respostas.
6. Teste de Perfil de habilidades fonológicas (PHF) – É um teste que busca avaliar o nível de consciência fonológica em crianças de cinco anos e em crianças com idade acima de sete anos. Este teste foi desenvolvido para detectar as dificuldades de aprendizagem da criança. Na avaliação, são aplicadas questões que envolvem tarefas de análise, adição, subtração, substituição, rimas, reversão silábica e imagem articulatória.
7. Prova de consciência fonológica por produção oral (PCFO) – O teste avalia a capacidade de a criança manipular sons da fala e de se expressar oralmente. A prova possui quarenta questões, divididas em dez blocos de quatro questões específicas. Os blocos avaliam a capacidade de síntese silábica e fonética, análise

silábica e fonética, rima, aliteração, segmentação silábica e fonética e transposição silábica e fonética.

8. Bateria de provas fonológicas - Essa bateria de provas avalia a capacidade de a criança segmentar e manipular aspectos fonológicos.
9. Fluência de segmentação de fonemas (DIBELS) - O teste avalia a fluência de segmentação de fonemas. O teste é composto por dezoito formulários com cento e quatro letras maiúsculas e minúsculas selecionadas aleatoriamente. Com um tempo de um minuto, a criança deve ordenar as letras em uma sequência pedida.
10. Bateria de avaliação neuropsicológica de Coimbra (BANC) – A bateria é composta por três testes de consciência fonêmica. Nesses testes há atividades de eliminação e substituição de fonemas. Para a realização das atividades de eliminação, é pedido a criança para ler palavras retirando fonemas específicos. E para a realização das atividades de substituição, é pedido a criança para ler palavras trocando alguns fonemas por outros sugeridos. Esse teste busca averiguar a capacidade compreensiva da criança.
11. Escala de maturidade mental de Colúmbia – O teste envolve tarefas de síntese, segmentação e manipulação silábica, aliteração, rima, segmentação e manipulação fonêmica. O teste busca averiguar capacidade motora, mental e verbal da criança.

Embora esses testes não tenham sido explicados com muita clareza, achamos necessário expô-los para mostrarmos o que vem sendo feito para avaliar a consciência fonológica das crianças. Os testes, mesmo distintos, trabalham a capacidade de segmentação e manipulação das unidades sonoras.

Morais (2012) explicita que os profissionais brasileiros, durante muito tempo, trabalharam as habilidades de leitura e de escrita dissociadas de uma preocupação com aspectos sonoros da língua, como fatores contribuintes para a aprendizagem dessas habilidades. O autor enfatiza que hoje há no Brasil algumas ideias que fundamentam a leitura e a escrita em atividades de consciência fonológica, mas de forma muito precária. O autor acrescenta:

Em nosso país, infelizmente, os atuais documentos que regem os currículos da educação infantil são absolutamente omissos quanto à especificação de um ensino que, minimamente, permita às crianças das camadas populares viverem, na escola, experiências efetivas de reflexão sobre as palavras escritas e sobre suas partes orais.

Para justificar seus argumentos, o autor discute sobre um tipo de material didático distribuído pelo Ministério da Educação para todas as escolas públicas brasileiras: *Jogos de Alfabetização*. Esses jogos trazem, de acordo com o pesquisador, uma pequena indicação, onde se lê “a partir dos cinco anos”, motivo de atenção, pois as crianças devem ser ajudadas desde muito cedo a pensar sobre as dimensões sonoras e gráficas da língua. Se a criança não consegue pensar sobre tais dimensões, encontrará dificuldades para aprender. Cinco anos é muito tarde para se iniciar o processo de alfabetização.

Ferreiro (2010), por sua vez, relembra que construir conhecimento é algo que vai além da construção de uma simples coletânea: é algo amplo e complexo. De acordo com a autora, aprender:

Implica a construção de um esquema conceitual que permita interpretar dados prévios e novos dados (isto é, que possa receber informação e transformá-la em conhecimento); um esquema conceitual que permita processo de interferência acerca de propriedades não observadas de um determinado objeto e a construção de novos observáveis, na base do que se antecipou e do que foi verificado (p.65).

A autora destaca que para uma criança aprender a escrever, passa por um processo de descoberta até chegar à escrita alfabética, na qual a criança entende que os grafemas têm um valor sonoro. A aprendizagem de leitura também é resultado desse processo de descoberta.

Somente o conhecimento de que os grafemas têm valor sonoro não é suficiente para dizermos que uma criança sabe ler e escrever. A partir deste conhecimento, a criança está preparada para se apropriar do sistema linguístico. Oferecer oportunidades para que aconteça tal apropriação é papel dos alfabetizadores.

Os teóricos brasileiros, Capovilla et al (2007) e Cardoso-Martins (1995) afirmam que crianças em idade pré-escolar apresentam consciência quanto aos sons da fala e essa consciência tem um papel determinante no processo de aprendizagem das letras e de suas representações fonológicas. De acordo com os autores, esse é o primeiro passo para a criança aprender a ler e a escrever, porém chamam atenção sobre o fato de que a alfabetização não se restringe somente ao ensino-aprendizagem das letras e dos sons.

A literatura nos faz pensar ainda sobre como se constrói uma relação entre consciência fonológica e alfabetização. Para esses teóricos brasileiros, nos últimos anos uma das maiores tentativas em termos de educação tem sido a busca pela melhoria da alfabetização. Porém, um dos maiores desafios se manifesta na dificuldade que se tem para definir esse termo para, dessa forma, estabelecer prioridades.

A definição de alfabetização é variável de acordo com a perspectiva de cada teórico. Para Cagliari (1998), o conceito de alfabetização é apresentado como a aprendizagem da leitura, enquanto Lemle (2007) e Capovilla et al (2007) conceituam a alfabetização em seu sentido estrito, como um processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e grafemas em fonemas (ler). Leite e Morais (2005) complementam essa definição afirmando que, para dominar esse processo é necessário compreender o funcionamento do alfabeto, memorizar o traçado das letras e as convenções letra-som.

Para Ferreira (2010), a alfabetização é um processo longo, em que o aprendiz observa, interioriza conceitos, duvida destes, reelabora-os até chegar ao código alfabético usado pelo adulto. Tal código possibilita que a criança desenvolva consciência da relação entre pensamento e linguagem.

Soares (2007) define alfabetização em três ângulos diferentes. O primeiro trata da importância da representação grafema-fonema/fonema-grafema e das questões técnicas da leitura: aprender a segurar um lápis, que se escreve de cima para baixo e da esquerda para a direita. O segundo prioriza a compreensão leitora, o significado das palavras e do texto. E o terceiro, considera que a aprendizagem da leitura possui funções e fins conforme o contexto social em que está inserida, ou seja, uma alfabetização contextualizada.

Correa (2001) expõe que, em termos gerais, a criança na alfabetização precisa desenvolver habilidades para refletir sobre a linguagem. Sem a reflexão uma criança não consegue aprender a escrever, por exemplo. E acrescenta:

A linguagem escrita, como um sistema de representação, impõe, portanto, que possamos compreender sua natureza de modo a que sua produção não esteja baseada na mera reprodução de seus sinais, mas sim no produtivo de seu código. Desta feita, a aprendizagem da língua escrita é uma aprendizagem conceitual e não meramente uma aprendizagem de procedimentos (p. 39).

Acreditamos que a alfabetização é uma etapa importante para a criança se apropriar do conhecimento linguístico e que a consciência fonológica ou metafonologia tem um papel relevante nesse entorno, tanto para alfabetização quanto para apropriação do sistema linguístico.

Partindo disso, Scliar - Cabral (2003) atribui o domínio metafonológico ao conhecimento que se tem dos princípios do sistema alfabético da língua. Sem esse conhecimento não se pode avançar naquilo que se diz reflexão das propriedades fonológicas da língua. Esses princípios envolvem o sistema gráfico e fonológico e não apenas a relação

letra e fonema. Dentro dessa categoria de percepção, existem conjuntos de normas, atribuições e abordagens que somente o conhecimento permite depreendê-los.

Sim-Sim (2006, p. 172) também defende que a consciência fonológica contribui para a descoberta do princípio alfabético:

A descoberta e o domínio do princípio alfabético só são possíveis se a criança for capaz de analisar e controlar os segmentos que compõem a cadeia sonora da linguagem oral, ou seja, as palavras, as sílabas e os fonemas. É esta a capacidade, denominada consciência fonológica, que permite a recodificação fonética, a qual se beneficia da estimulação pedagógica decorrente da ação do adulto.

Seguindo o viés tomado pelo autor, acreditamos que para se compreender o princípio alfabético, a criança deve ter consciência fonológica. Na verdade, este tipo de habilidade é necessário para se avançar na aprendizagem dos componentes linguísticos. Correa (2001, p. 53) explicita que “é possível que certo grau de consciência fonológica seja necessário à alfabetização e que a alfabetização seja ela mesma responsável pelo desenvolvimento ulterior de determinadas competências de análise fonológica”.

No capítulo seguinte, apresentaremos alguns princípios gráficos e fonológicos do português do Brasil, necessários à aprendizagem da leitura e da escrita.

3 ALGUNS PRINCÍPIOS DO SISTEMA FONOLÓGICO E GRÁFICO DO PORTUGUÊS DO BRASIL

Neste capítulo, apresentaremos alguns princípios fonológicos e gráficos do português do Brasil, os quais acreditamos ter uma relação direta com o desenvolvimento da consciência fonológica. Ao desenvolver a consciência fonológica, a criança estará também se apropriando do sistema linguístico de sua língua materna. Essa apropriação contribui, também, para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Encontrar a relação que o conhecimento dos princípios fonológicos e gráficos tem com a consciência fonológica da criança é perceber a importância de etapas de conhecimento, pelas quais passa uma criança no processo de aprendizagem. A capacidade de pensar e perceber os componentes de uma palavra e por que tais componentes compõem tal palavra é um fator decisivo para a criança compreender o sistema de sua língua materna. Essa capacidade é proporcionada pela consciência fonológica

Levar a criança a pensar e a conhecer a sua própria língua pode ser definido como um meio de colaboração pertinente para que essa faça escolhas conscientes. Dessa forma, tais escolhas passam a ser reflexos e manifestações de uma aprendizagem satisfatória. Pensar e compreender a língua implica conhecer o sistema desta.

A aplicação de sistema à língua parte, primeiramente, de Saussure ao estabelecer a Linguística Moderna, no início do século XX. A noção de língua como sistema é criada para diferenciar língua de fala, elementos que constituem a linguagem. Saussure (2006) define a primeira como o lado social da linguagem, um sistema de signos interiorizado culturalmente pelos sujeitos falantes, enquanto a fala representa o lado individual da linguagem, é o ato de vontade individual do falante.

Sobre a língua como sistema, Saussure (2006, p. 22) expõe:

Ela é um objeto bem definido no conjunto heteróclito dos fatos da linguagem. Pode-se localizá-la na porção determinada do circuito em que uma imagem auditiva vem associar-se a um conceito. Ela é a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo que, por si só, não pode nem criá-la nem modificá-la; ela não existe senão em virtude duma espécie de contrato estabelecido entre os membros de uma comunidade. Por outro lado, o indivíduo tem necessidade de uma aprendizagem para conhecer-lhe o funcionamento; somente pouco a pouco a criança a assimila.

Apresentamos essas afirmações de Saussure (2006) para discutirmos sobre o que está ligado à aprendizagem da Língua Portuguesa. O sistema da Língua Portuguesa é complexo, já que é composto por diferenças específicas regidas por regras, assim como outras línguas. Embora seja complexo, o sistema que determina uma língua é homogêneo, nos termos de Saussure (2006). E por ser homogêneo, necessita de aprendizagem.

Para aprender a escrever, por exemplo, é necessário que a criança compreenda o sistema de sua língua, precisamente, o sistema de escrita alfabético, que se baseia inicialmente na correspondência entre grafemas e fonemas e, em seguida, compreenda os pressupostos que sistematizam a língua, manifestados na fala e na escrita.

Ao falar de aprendizagem de escrita, Morais (2012) apresenta uma diferença entre o que ele chama de palavras regulares da língua e palavras irregulares. As primeiras são, para o autor, aquelas como possíveis de compreensão das regras subjacentes à sua ortografia, enquanto as irregulares são aquelas que envolvem outras abordagens para sua apropriação.

Lemle (2007) e Faraco (2005) fazem uma classificação das relações que há entre letra e fonema. Tais relações são classificadas em três categorias:

- Cada letra é representada por um som e cada som é representado por uma letra (relação biunívoca);
- Cada letra é representada por um som de acordo com a posição onde se estabelece (sacola, casa, massa), um mesmo som é representado por diferentes letras de acordo com a posição onde se estabelece (zebra, casa) – Relações por motivação fonética;
- A representação de um único som para diferentes letras em uma mesma posição (relações de concorrência).

Partindo disso, alguns pontos merecem ser destacados. A letra, de acordo com Silva (1993, p. 25), “é uma figura cujos limites são bem definidos. Ela constitui a menor unidade segmental ortográfica”. Para Adams et al (2006), os fonemas são unidades da fala e são representados pelos grafemas.

Os autores acrescentam que o aprendiz em desenvolvimento deve aprender a separar esses sons um do outro e a categorizá-los de forma que compreenda os princípios segundo os quais as palavras são escritas. Para Monteiro (2005), baseada em Carraher¹, em seu processo de aprendizagem, a criança adquire um sistema de escrita e não simplesmente aprende a escrever as palavras que copia na escola, “logo, os erros que as crianças cometem são muito

¹ CARRAHER, T. N. Explorações sobre o desenvolvimento da competência em ortografia em português. **Psicologia, teoria e pesquisa**, 1985, p 269-285.

mais uma demonstração de elaborações constantes sobre o sistema de escrita (a criança pensa sobre a língua sempre que lê ou escreve) do que simples descaso ou falta de atenção àquilo que a professora ensina” (p.49).

Dessa forma, alguns pontos merecem ser destacados, no que se referem aos mecanismos fonológicos e gráficos da língua e suas relações. Esses pontos serão discutidos ao longo deste capítulo. O primeiro deles diz respeito às representações vocálicas, como veremos a seguir.

3.1 As representações vocálicas

A natureza ortográfica da língua portuguesa é por essência fonêmica, isto é, há uma aproximação entre o que é falado e o que é escrito. Essa representação nem sempre é perfeita, pois uma das características mais marcantes do sistema fonológico do português brasileiro é a possibilidade de uma letra representar mais de um fonema e um fonema ser representado por mais de uma letra. Isso pode ser aplicado tanto a fonemas vocálicos quanto consonantais. No caso dos fonemas vocálicos, percebemos que são usadas cinco letras a, e, i, o, u para doze unidades sonoras. Tais fonemas podem ser orais /a/ ou nasais /ã/. O som oral sai pela boca livremente quando o palato mole está levantado, já na produção do som nasal, o ar acaba saindo pelo nariz, pelo fato de o palato mole ficar abaixado.

Do ponto de vista de classificação, Silva (1993) expõe que as vogais se inserem em quatro tipos: zona ou região de articulação, timbre, intensidade e papel das cavidades bucal e nasal.

Quanto à zona ou região de articulação, podemos classificar as vogais em médias, centrais ou baixas. As palavras abaixo representam exemplos desses tipos de fonemas:

1. cidade e **dança**;
2. dedo, pé e **cimento**;
3. **bila** e **pinta**;
4. **bola**, **bonito** e **bolo**;
5. **tatu**.

As palavras do segundo exemplo representam vogais anteriores ou palatais, as do primeiro exemplo representam as vogais baixas e centrais e as do quarto e quinto exemplos representam as vogais médias e posteriores e altas e posteriores.

Quanto ao timbre, as vogais podem ser abertas, fechadas e reduzidas. A primeira palavra, do primeiro exemplo, representa as vogais abertas; a segunda palavra, do quarto

exemplo, representa as vogais reduzidas e a palavra do último exemplo representa as vogais fechadas.

Quanto à intensidade, há uma variação a depender do contexto em que a vogal acontece. Nesse caso, as vogais tônicas são as que se encontram na sílaba tônica, pronunciada com mais força nas palavras. As vogais átonas são aquelas que acompanham a vogal tônica de uma palavra, e as vogais subtônicas são as que possuem intensidade média. Na palavra “cidade”, a primeira vogal (i) é subtônica, a segunda (a) é tônica e a última (e) é átona.

Talvez tais palavras representam exemplos que não causem tantas dificuldades para a criança que está em processo de aprendizagem inicial da escrita, uma vez que o fonema /a/ é ligado à letra a, o /e/ à letra “e” e assim sucessivamente. Porém, há crianças que confundem letra com fonema e atribuem a mesma função tanto para um quanto para outro. Quando o mesmo fonema vocálico é representado por mais de uma letra, torna-se mais difícil para a criança compreender a relação fonema-grafema.

6. **bila** e cidade;
7. **bola** e **bolo**.;
8. **cacau** e especial;
9. **queijo** e **aquário**.

A palavra “bila” mostra a regularidade do uso de /i/, mas já a palavra “cidade” representa contradição do que supostamente as crianças em fase inicial de aprendizagem entenderam: a letra **e** que representou em outro momento os fonemas /e/, /E/ e /ê/ representa agora o fonema /i/. O mesmo acontece com /u/. Faraco (2005) expõe que quando acontece o fechamento do /e/ e do /o/ normalmente pode causar problemas para os alfabetizandos, porque em grande parte das variantes do português do Brasil o /e/ é nesta posição realizado como /i/ e o /o/ como /u/, isto é, os sons resultantes do fechamento de /e/ e /o/ se confundem com /i/ e /u/, como em “pele” e “pato”.

Para compreender essas ocorrências, a criança precisa ser ajudada. Um dos aspectos relacionados ao conhecimento do componente fonológico ou consciência fonológica diz respeito ao conhecimento que a criança mostra ter de situações como essas.

Na fala, a representação dos fonemas não causa dificuldade, mas na escrita o oposto se dá pelo fato de existir regras convencionadas sobre cada representação, as quais precisam ser aprendidas.

Os fonemas /i/ e /u/ no final das palavras e os fonemas nasais mostram que suas representações escritas possuem mais de uma forma. Se a criança não conhece ainda os

princípios que determinam cada uso, pode cometer erro gráfico, ao escrever, e erro fonético, ao ler.

Após discutirmos sobre representações vocálicas, seguiremos para as discussões sobre as representações consonantais.

3.2 As representações consonantais

O que ocorre com as representações vocálicas, acontece de forma semelhante com as consoantes, de acordo com Silva (1993). Os fonemas consonantais se diferenciam dos vocálicos por existir obstrução na passagem de ar. As consoantes são classificadas quanto a quatro tipos: modo de articulação, ponto de articulação, papel das cordas vocais e papel das cavidades bucal e nasal.

Quanto ao modo de articulação, as consoantes podem ser oclusivas ou constritivas (fricativas, laterais e vibrantes). As oclusivas recebem tal denominação porque há obstáculo total na articulação: /p/, /b/, /t/, /d/, /k/ e /g/. As consoantes constritivas recebem tal denominação porque há obstáculo apenas parcial na articulação. Nas consoantes constritivas fricativas, a corrente de ar, ao ser emitida, produz um ruído como se tivesse um atrito: /s/, /z/, /f/, /v/, /ʃ/ e /ʒ/. Nas consoantes constritivas laterais, a corrente de ar sai entre a língua e as bochechas: /l/ e /ʎ/, e, por fim, nas consoantes constritivas vibrantes, a vibração se dá na língua: /r/ e /R/.

Quanto ao ponto de articulação, as consoantes podem ser bilabiais, labiodentais, linguodentais, alveolares, palatais e velares. As consoantes bilabiais, ao serem produzidas, promovem o encontro dos lábios: /m/, /p/ e /b/. As consoantes labiodentais, ao serem produzidas, o ar sai entre o lábio inferior e os dentes incisivos superiores: /f/ e /v/. As consoantes linguodentais, ao serem produzidas há o encontro da língua com os dentes incisivos superiores: /s/, /z/, /t/ e /d/. Já as consoantes alveolares recebem tal denominação porque, quando são produzidas, promovem o contato ou aproximação da ponta da língua com os alvéolos dos incisivos superiores: /n/, /l/ e /r/. As consoantes palatais, por sua vez, ao serem produzidas, promovem o contato ou uma aproximação do dorso da língua contra o céu da boca: /ɲ/, /ʃ/, /ɲ/ e /ʃ/. Por fim, as consoantes velares, ao serem produzidas, promovem o contato da parte posterior da língua contra o véu palatino: /k/, /g/ e /R/.

Quanto ao papel das cordas vocais, as consoantes podem ser surdas ou sonoras. As consoantes surdas são produzidas sem vibração das cordas vocais: /p/, /t/, /k/, /f/ e /s/ - apenas

alguns exemplos. As consoantes sonoras são produzidas com vibração das cordas vocais: /b/, /d/, /g/, /z/, dentre outros.

Quanto ao papel das cavidades bucal e nasal, as consoantes podem ser orais e nasais. As consoantes orais, ao serem produzidas, a corrente de ar sai livremente pela cavidade bucal. A maioria dos fonemas é oral, exceto o /m/, o /n/ e o /ɲ/.

Partindo desse ponto de descrição sonora, podemos dizer que existem fonemas com valor apenas distintivo e, nesse caso, uma única letra representa um único fonema. É o caso do /b/, /d/, /f/, /p/ e /v/ que são representados e representam os grafemas b, d, f, p e v.

10. **dedo**;

11. **fera**;

12. **papo**;

13. **vaca**.

Esse tipo de representação é denominado de relações biunívocas (SILVA, 1993; FARACO, 2005 e LEMLE, 2007). Essas relações são as mais simples do ponto de vista da aprendizagem, já que o fonema possui um único valor. A aquisição da escrita pelas crianças geralmente começa sendo sistematizada através de atividades que envolvem essas letras e esses fonemas. Somente quando a criança compreende essa primeira representação, as que envolvem diferenças são apresentadas.

As outras situações que possuem diferenças, Silva (1993) denomina entidades com representação cruzada: fones com múltipla representação e símbolo gráfico de valor fonológico múltiplo. As consoantes que apresentam mais de uma função são: c, g, h, j, l, m, n, q, r, s, x e z. O que determina a adequação do uso é o contexto em que ocorre cada letra. Isso é interessante, pois leva o alfabetizando a considerar as diferenças no uso de uma letra em um ambiente e outra em outro. Dessa forma, evitamos que se crie a falsa ideia de que uma letra específica representa um som específico:

14. **ca**sa e **quei**jo e **qu**ase;

15. **ji**ló e **ge**nte;

16. **ca**ma, **bo**mbo e **também**;

17. **pa**no; **pi**nta, **hífe**n;

18. **ri**so, **tr**abalho, **ba**rulho, **ca**rro e **po**rta.

O que acontece nesses exemplos é explicado pelas regras de ortografia da língua portuguesa, geralmente por razões etimológicas. Em 14 e 15, há mais de uma letra para o mesmo fonema, já em 16, 17 e 18, a mesma letra assume funções distintas. No caso do ditongo nasal e da vogal nasalizada, exemplos de 16 a 17, Silva (1993) explica que esse uso se

dá para determinar a nasalização de uma vogal e mais precisamente os últimos representam o segundo elemento de um ditongo nasal que pode ser a semivogal anterior / ɨ / ou o posterior / ʉ /. No caso dos primeiros exemplos de 16 e de 17, **cama** e **pano**, a representação da correspondência fonológica não constituirá problema para a aprendizagem da leitura e da escrita, devido ao fato de a vogal e a consoante ocuparem sílabas distintas.

O exemplo 15 mostra as possibilidades de representação das letras j e g. A letra j é usada quando seguida das vogais “u”, “o” e “a”. Quando as letras seguintes forem “i” ou “e”, pode-se dá a ocorrência tanto de uma letra, quanto de outra. Para uso adequado, devemos recorrer à etimologia.

O fonema /s/ em português é o que tem o maior número de representações gráficas.

19. **ceder**;
20. **sede**;
21. **pássaro**;
22. **experiência**;
23. **excelente**
24. **nascer**;
25. **nasço**;
26. **coração**.

Silva (1993) argumenta que a multiplicidade de símbolos gráficos para representar um único valor fônico se prende, na maioria das vezes, a razões etimológicas, naturalmente desconhecidas pelos candidatos à alfabetização, o que acaba fazendo com que esse se utilize de troca de letras ao escrever. Para a autora, é perda de tempo decorrer de necessidade de condicionar a um fone um número de símbolos maior que o requerido para a comunicação. A não ser que esse símbolo gráfico seja criado para desfazer uma possível ambiguidade ou quando uma relação não constitui um fenômeno geral, mas particular a uma área dialetal.

O fonema / ʃ / também pode ser representado por vários grafemas:

27. **chuchu**, **enxada** e **encher**.

Já a letra x ocorre nas seguintes maneiras:

28. **exame**;
29. **taxi**;
30. **enxada**;
31. **excelente**.

Os exemplos seguintes levam a criança a refletir sobre o fonema /z/ representado pelas letras z, s e x:

32. **asa**;

33. **azar**.

O grafema h não representa som algum, mas sua ausência em algumas palavras caracteriza erro ortográfico. Geralmente essa letra aparece no início das palavras sem representar nenhum fonema, salvo no caso da formação dos dígrafos nh, lh e ch, que representam os fonemas /ɲ/, /λ/ e /ʃ/. No início de algumas palavras, pode aparecer e desaparecer ou permanecer quando estas recebem um prefixo:

34. **h**aver e reaver;

35. **h**omem e super-**h**omem.

Há também na língua os segmentos fônicos representados por um número superior de segmentos gráficos (chuva) e há os segmentos fônicos representados por um número reduzido de grafemas (fixo).

Outro aspecto a ser considerado, quando tratamos de princípios gráficos e fonológicos do português brasileiro, é a função da acentuação gráfica e da sílaba.

3.3 A função da acentuação gráfica e da sílaba

O acento ou acento prosódico, como os gramáticos chamam, tem como função destacar uma sílaba em relação a outras. A sílaba que contém o acento é chamada de tônica.

O acento funciona, em outras palavras, para dar intensidade maior a um fonema. A posição do acento classifica as palavras da língua portuguesa em oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas. As palavras oxítonas são aquelas que recebem acento na última sílaba, as paroxítonas na penúltima e as proparoxítonas na antepenúltima. Muitas palavras da língua portuguesa são compreendidas pela posição da sílaba tônica:

36. **análise** e **analise**;

37. **secretária** e **secretaria**;

38. **sáb**ia, **sab**ia e **sabiá**.

Na verdade, o que leva o aluno compreender esses aspectos são as regras básicas de acentuação gráfica. Exceto as monossílabas átonas e as dissílabas átonas, todas as palavras da língua portuguesa possuem acento.

Fazem parte das monossílabas átonas os pronomes pessoais oblíquos me, te, se, lhe, o, nos, vos; as conjunções e, nem, mas, ou, que, se; as preposições a, com, de, em, por, sem, sob, ao, de (e contrações); o pronome relativo que, dentre outras.

Fazem parte das palavras dissílabas átonas, a preposição **para** o artigo indefinido **uma** (e variações); as conjunções **como** e **porque**, a preposição **pelo** (e variações), dentre outras.

A fala é realizada por unidades fônicas e a cada unidade fônica dá-se o nome de sílaba. A sílaba pode ser constituída apenas de uma vogal ou ser centralizada em torno de uma vogal. Quanto ao número de sílabas, as palavras podem ser monossílabas (uma sílaba), dissílabas (duas sílabas), trissílabas (três sílabas) e polissílabas (quatro ou mais sílabas).

A compreensão da sílaba e do acento pode ser fácil para o adulto que conhece o sistema linguístico. Para uma criança, decompor uma palavra em unidades fônicas não é fácil, porque ela tem que entender a estrutura da sílaba. Para a criança, a unidade menor da língua que não causa estranheza é a palavra. Porém, destacamos que esses elementos da língua são de extrema importância para o avanço no processo de aprendizagem.

Às vezes, presenciamos indagações sobre inúmeros fracassos de aprendizagem sobre a língua. Muitos adultos passaram pelas salas de aula de Educação Infantil, de Ensino Fundamental e até de Ensino Médio como estudantes, e pouco ou quase nada sabem sobre o sistema linguístico. A culpa fica (em termos linguísticos) para os professores, para os materiais didáticos ou ausência destes, para os problemas de linguagem, além de ir para outros fatores externos. O fato é que aprender uma língua envolve a aquisição de muitos pressupostos, desde saber identificar os vários formatos de uma letra, até saber as diversas configurações que revestem o sistema linguístico.

A capacidade de segmentar palavras em sílabas e de classificá-las em tônicas ou átonas mostra o avanço da criança na aprendizagem da língua e contribui mais precisamente para que a criança se aproxime da leitura e da escrita orográfica.

Ao discutir sobre sílabas, não podemos deixar de lado os dígrafos, encontros consonantais e encontros vocálicos.

3.3.1 O dígrafo

A união de duas letras para representar um único fonema é denominada dígrafo. Esse fenômeno também é explicado por razões etimológicas. Podemos ter dígrafos vocálicos ou consonantais. Assim, quando temos qualquer vogal acompanhada da consoante m ou n na mesma sílaba, temos a representação de um dígrafo vocálico:

39. **canta** e **tambor**;

40. **vende** e **lembre**;

41. **cinto** e **timbre**;

42. **redondo** e **lombo**;

43. **profundo** e **tumba**.

Os exemplos mostram a representação dos cinco fonemas vocálicos. Mas diante disso, a criança precisa fazer distinção entre o uso da vogal mais o m ou o n. A criança precisa ser apresentada à regra de que, nessas circunstâncias, antes das letras p e b, usa-se sempre m.

Já os dígrafos consonantais são definidos pela junção de duas consoantes representando um único fonema. Os principais são o nh, lh, ch, ss, rr, sc, sc e xc, além do qu e gu.

44. **passarinho**;

45. **envelhecimento**;

46. **borrachinha**;

47. **nascimento**;

48. **excesso**;

49. **nasço**.

A exposição, mesmo que breve, desses aspectos se faz necessária para compreendermos o processo pelo qual passa uma criança na aquisição da linguagem. Essa aquisição tem início com a fala e é sistematizada na escrita, sobretudo, com a compreensão da funcionalidade dos elementos que compõem a língua. Escrever não é tarefa fácil para o adulto, vivenciador de muitas experiências, muito menos para uma criança, que precisa primeiro entender a aplicabilidade de cada letra, para depois partir para a construção de palavras, frases e textos.

Assim como os dígrafos têm suas peculiaridades, os encontros consonantais também têm as suas.

3.3.2 *Os encontros consonantais*

A sequência de consoantes pronunciadas em uma mesma unidade fônica recebe o nome de encontros consonantais (SACCONI, 1999).

Podemos ter encontros consonantais através das seguintes manifestações.

1. Oclusivas bilabiais surdas e sonoras /p/, /b/, /t/, /d/, /k/ e /g/ mais uma constrictiva vibrante- /r/:

50. **prato**;

51. **bravo**;

52. **tratamento**;

53. **dragão**;

54. **incrível**;

55. **grande**.

2. Oclusivas bilabiais surdas e sonoras /p/, /b/, /t/ e /k/ mais uma constrictiva lateral /l/:

56. **platina**;

57. **problema**;

58. **atlântico**;

59. **clínica**.

3. Sequência de duas oclusivas /p/ e /t/:

60. **optativa**.

2. oclusiva bilabial /b/ mais constrictiva fricativa /ʒ/:

61. **objeto**.

4. constrictiva fricativa /S/ e/ou constrictiva vibrante /r/ mais outra consoante. Há possibilidades pra quase todas.

62. **festa**;

63. **tarde**.

Destacamos que a compreensão dos encontros consonantais pela criança pode não ser tão simples, o que explica as manifestações de erros comuns nas produções escritas dos primeiros anos escolares, relacionadas a esse aspecto. Os exemplos 60 e 61 apresentam encontros consonantais, pt (em “optativa”) e bj (em “objeto”), porém esses encontros não se manifestam na oralidade, pois há entre as consoantes, que marcam essa apresentação, a presença de um /i/ desfazendo o encontro consonantal. A existência do /i/ na oralidade e não representado graficamente, por uma questão de regra, leva a criança a ter dificuldades nas produções textuais.

Essa descrição se faz necessária para compreendermos e reforçarmos as possibilidades de ocorrências de cada fonema e para refletirmos sobre a aprendizagem do sistema linguístico pela criança. Os encontros consonantais fazem parte do estudo da sílaba. Assim como há a denominação de encontros consonantais, há também a de encontros vocálicos.

3.3.3 *Os encontros vocálicos*

A sequência de vogais pronunciadas em uma mesma unidade fônica é denominada encontros vocálicos (SACCONI, 1999).

Quando a sequência se dá com duas vogais, dizemos que ocorre ditongo, quando a sequência ocorre com três vogais, chamamos de tritongo. Essas propriedades linguísticas ocorrem pela posição das vogais no contínuo da palavra.

Os ditongos podem ocorrer com vogal mais semivogal ou com semivogal mais vogal.

64. **peixe**;

65. **armário**.

Os exemplos 64 e 65 mostram respectivamente como os ditongos podem ser representados: vogal mais semivogal ou semivogal mais vogal.

E os tritongos com a ocorrência de semivogal mais uma vogal e outra semivogal. A sequência de vogais é produzida livremente sem interferência dos órgãos da boca. O que ocorre é que há um movimento contínuo da língua para trás.

66. **saguão**.

Essa forma de conceituar os encontros vocálicos é antiga, mas ainda é a que se apresenta nos livros didáticos. Masip (2000) apresenta uma discussão pertinente sobre esse aspecto da língua. O autor faz uma descrição de alguns estudiosos da língua, Gonçalves Viana, Mira Mateus, Vázquez Cuesta e Mendes da Luz, por exemplo, que defendem a existência somente de ditongos decrescentes, considerando os ditongos crescentes como falsos ditongos. Por outro lado, há os brasileiros que defendem a existência tanto de ditongos crescentes quanto decrescentes, Mendes de Almeida, Sacconi, Cegalla, Bechara, dentre outros.

De acordo ainda com Masip (2000), uma saída para se tomar uma posição diante dessa dualidade, parece ser os princípios apontados pela Fonologia Auto-segmental, determinando que, do ponto de vista fonológico, o português possui ditongos decrescentes e crescentes; do ponto de vista fonético, ditongos decrescentes e hiatos.

Essa exposição justifica o porquê de os materiais didáticos de ensino fundamental e médio trabalharem com ditongos crescente e decrescente.

Partindo dessa exposição, discutiremos como se dá a aprendizagem dos aspectos fonológicos e gráficos pela criança, baseando-nos na relação existente entre a fala e o processo de aprendizagem da língua escrita.

3.4 A aprendizagem dos aspectos fonológicos e gráficos pela criança

Muitas são as teorias que se propõem a descrever como se dá a aprendizagem. Para as teorias de caráter empirista, o aprendiz é um ser passivo e o ambiente é que determina a

aprendizagem. O empirismo teve sua maior representação pelo behaviorismo e depois, em escala inferior, pelo conexionismo. Podemos descrever o behaviorismo como um modelo teórico que teve uma história ligada às formas de aprendizagem. Os behavioristas, seguidores da mesma linha de Skinner, acreditavam que a aprendizagem era uma resposta resultante de um estímulo. Na escola, um dos traços marcantes dessa corrente pode ser manifestado nas atividades de práticas repetidas. Tal corrente sofreu fortes críticas a partir dos anos 1980 com a efervescência dos estudos gerativistas de Chomsky e mais tarde com o construtivismo de Jean Piaget. As críticas tinham como fundamentação o fato de o behaviorismo dispensar as capacidades individuais do aprendiz.

Para mostrar que o behaviorismo não dá conta de explicar a aprendizagem, Del Ré (2006, p. 19) apresenta algumas indagações: “Será que apenas reforçando a criança positivamente ela adquirirá uma língua? E quanto às analogias e construções que ninguém lhe ensinou? E quando ela diz ‘quebrei o dedei’, ‘fazi’ etc. Que estímulo explica essa criatividade?” A autora expõe que saber como a criança aprende ainda é tarefa difícil para os pesquisadores.

Por outro lado, o conexionismo, antigo associacionismo, tem seu lugar também quando falamos de aquisição da língua materna ou estrangeira. Tal corrente é conhecida pela *input* e *output*. Em termos gerais, uma criança aprende quando assimila um conteúdo e é capaz de transmitir. Embora não tenha tanto destaque quanto o behaviorismo, o conexionismo teve uma valorização no ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

Já para as teorias de caráter inatista, o aprendiz é um ser ativo e o ambiente tem pouca influência sobre esse. Nesse caso, o aprendiz torna-se responsável em grande parte por sua aprendizagem. Chomsky, ao liderar o gerativismo nos anos 1960, faz um retorno à antiga Gramática Universal, desvalorizada pelos estudiosos em todo o século XIX – seguidores do behaviorismo. Para Lyons (1987), Chomsky acredita que as propriedades estruturais ligadas ao conhecimento são extremamente abstratas, as quais só podem ser explicadas ao se buscar uma ligação com a mente. Para Chomsky, segundo Lyons (1987), a criança nasce dotada de capacidade para aprender.

Há ainda a teoria psicogenética, defendida por Piaget e mais tarde seguida e aprofundada por Ferreiro, determinando que a aprendizagem é fruto de trocas entre o ser e o meio. Essa teoria resultou no que é denominado hoje de construtivismo.

Para Lyons (1987), Piaget situa-se nos extremos entre o empirismo e o racionalismo. Os estudos do teórico se diferenciam dos estudos de Chomsky por defender a importância da

experiência na aprendizagem, mas, por outro lado, assemelham-se por considerar a existência de estágios cognitivos, como específicos da espécie.

Defender que a aprendizagem deve ser ligada a uma única teoria linguística é difícil, pois quando se conhece cada uma e como estas podem contribuir para a aprendizagem, acaba-se entendendo que são importantes. Del Ré (2006) expõe que não há teoria de aquisição da linguagem pior ou melhor. Todas têm seu lugar. A escola tem uma função preponderante para que a criança aprenda. Nesse sentido, evidencia-se que o conhecimento prévio da criança deve ser uma adição no processo de aprendizagem.

Na verdade, são muitas as pesquisas que têm se dedicado a analisar como se dá a aprendizagem e que dificuldades enfrenta a criança na aquisição da linguagem. As teorias são importantes, pois a partir delas buscam-se melhorias para o ensino-aprendizagem das crianças. Além disso, mais estratégias de ensino têm sido criadas, materiais didáticos têm passado por mudanças relacionadas a conteúdos e conceitos têm sofrido modificações. Lyons (1987) expõe que uma coisa é certa nesse meio: as crianças têm capacidades inatas para aprender, mas isso não é o suficiente.

De acordo com Kato (1995), Lenneberg defende em seus estudos sobre aquisição da linguagem que as crianças possuem uma capacidade grande para aprender a sua língua materna e até línguas estrangeiras em razão do seu desenvolvimento físico e cognitivo.

Segundo Kato (1985), as leituras na área de Neurolinguística, mostram que a criança sujeita ao meio é capaz de aprender sem dificuldades. Devemos, porém, percebermos que existem alguns fatores necessários para que uma criança aprenda:

1. Audição;
2. Bom estado de funcionamento dos órgãos do aparelho fonador e em desenvolvimento (sem lesão ou paralisia);
3. Bom estado de funcionamento dos hemisférios direito e esquerdo – hemisfério esquerdo se responsabiliza pela produção dos sons e coordenação motora, pois é lá onde está localizado o circuito neural, e o hemisfério direito é responsável pela escolha lexical, pois é lá onde está localizado o processo holístico ou memória.

Mesmo existindo outros elementos envolvidos na aprendizagem, não podemos deixar de mencionar a importância desses na aprendizagem. A existência desses três fatores internos e a cognição mais os fatores de ordem externa são responsáveis pelo sucesso da criança e/ou do adulto na aprendizagem de uma língua.

A partir da adolescência, a capacidade de aprendizagem tende a diminuir, pois o número de neurônios e das sinapses também tendem a desaparecer a partir dessa fase, o que

dificulta a aprendizagem, principalmente referente a segunda língua. Outro fator que aparece para explicar a diminuição da capacidade de aprender do adulto é o aparelho fonador. O aparelho fonador se desenvolve até a adolescência. O contato com os fonemas de uma segunda língua não é suficiente para o adulto aprender, pois seu aparelho fonador está desenvolvido. O adulto é capaz de aprender uma segunda língua, mas em ritmo mais lento.

Sobre a capacidade de falar, Lyons (1987) afirma que a criança pronuncia primeiro as consoantes na seguinte ordem: labiais, dentais, alveolares e velares; oclusivas orais e oclusivas nasais. O semelhante ocorre em gramática. A criança tende a pronunciar primeiro sentenças de uma palavra, o que determina o período holofrástico. Em seguida, a criança passa a produzir enunciados de duas palavras, definindo o que se chama de período telegráfico (LYONS, 1987). A partir dos quatro anos, a fala da criança, embora ainda não possa ser comparada com a fala dos adultos, não pode ser descrita como holofrástica nem telegráfica.

Aimard (1998) explica que as crianças de aproximadamente três anos pronunciam poucas consoantes ou têm dificuldade para pronunciá-las. Geralmente esse problema acontece com as fricativas /f/, /v/, /s/, /z/. Além disso, as crianças também apresentam dificuldade em pronunciar o /r/ e o /l/ em encontros consonantais, algumas nem conseguem pronunciar. Isso é explicado pelo fato de as crianças terem dimensões limitadas, ainda em desenvolvimento. O autor explica (1998, p.67):

A produção da palavra precisa do encadeamento de atividades motoras finas muito precisas, e isso se adquire progressivamente, nem todas as crianças têm o mesmo ritmo nessa progressão, e por isso nos maravilhamos diante de uma criança de três anos que fala “como um adulto”, enquanto outras ainda têm um jargão muito arcaico com quatro ou cinco anos.

Muitas crianças simplificam as palavras, afetando alguns fonemas. Isso acontece, principalmente, se a palavra ou frase for longa. Diante disso, Aimard (1998) argumenta que o encadeamento da fala em sequências é muito complexo se comparado à pronúncia isolada de fonemas ou sílabas. O autor acrescenta ainda que a partir dos três anos ocorrem mudanças cruciais no desenvolvimento cognitivo da criança, principalmente no que se refere à pronúncia. As imperfeições da linguagem infantil vão dando lugar a construções que se aproximam da linguagem esperada. Os fonemas não pronunciados começam a aparecer. A criança vai pronunciá-los de acordo com a maneira que as pessoas que vivem ao seu redor pronunciam, reforça o autor.

Já se tratando da escrita, Cohen e Gilabert (1992) explicam que a primeira manifestação da criança com essa habilidade parece ser através das comparações visuais e isso vai aos poucos construindo pontos de referência, ou seja, a criança vai fazendo assimilações do que uma letra pode representar e que outras representações também estão ligadas a tal letra. Aos poucos, a criança desenvolve a capacidade de percepção de som e letra e o que vem pela frente, trata-se apenas de etapas e avanços sistemáticos de apropriação linguística.

Para Fernandes (2006), é necessário desenvolver a capacidade metalinguística das crianças, de forma que fiquem esclarecidos o valor e o papel das marcas gráficas na representação das ideias. Isso passa a ser um salto qualitativo, uma vez que a aquisição da escrita envolve mudança no nível de abstração das unidades de segmentação. A fala é caracterizada pela linearidade e globalidade de ideias e a escrita pelas unidades discretas. E reforça:

É exatamente este o ponto de discussão: a natureza da representação escrita da língua, o caráter simbólico dos sinais materiais. O estudo desse processo possibilita a reflexão sobre suas etapas, bem como o esclarecimento de seus mecanismos subjacentes. Do ponto de vista teórico, os principais aspectos de tal discussão parecem ser a representação e os mecanismos representativos das marcas gráficas (p. 171).

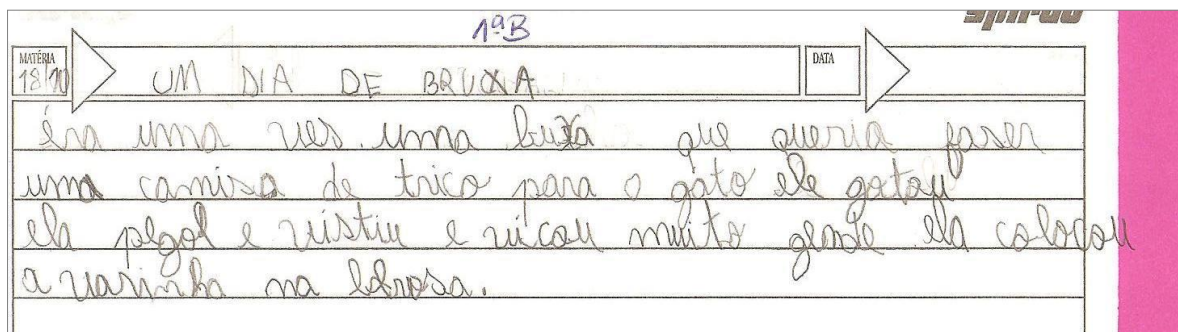
Abaurre (1998) explicita que a aquisição da escrita ainda envolve mistérios. Os procedimentos adotados por uma criança para fazer segmentações é tomada inicialmente como um conjunto de blocos ou porções não-analisadas que vão sendo preenchidas aos poucos pela memória da criança, de acordo com a compreensão que vai construindo dos segmentos que compõem a palavra.

Kato (1985) argumenta que a criança possui inteligência grande para entender certas situações de aprendizagem, desde que a escola enfatize as atividades que a levem a operar nesse nível. É importante destacar a função da escola nesse sentido, uma vez que dependendo da forma como a criança é apresentada à fonologia, pode ser decisiva na sua vida. As categorias fonológicas parecem ser mais delicadas, uma vez que é a partir da aquisição das mesmas que a criança consegue compreender outras estruturas maiores. Ao pensarmos na composição dos princípios fonológicos da língua, percebemos que esta é essencial para a criança aprender a escrever e a ler. O conhecimento de tais princípios leva a criança a entender grande parte da estrutura e do funcionamento de uma língua.

Kato (1985, p.122) expõe que “para muitos educadores, o que causa problemas mais sérios na alfabetização é a distância entre a fala do aprendiz e a norma escrita nos textos escolares”. A autora explica que palavras como *pente*, *leite* e *verde* podem causar dificuldades senão esclarecidas de forma que a criança entenda que as letras finais são escritas de um jeito e pronunciadas de outro. Essas variantes acabam de certa forma multiplicando as possibilidades de se pronunciar um determinado fonema e escrevê-lo.

Fernandes (2006), parafraseando Jaffré², destaca a importância dos aspectos funcionais na aquisição da escrita. Explica que as crianças passam por estágios intermediários, fases transitórias, caracterizadas pelo uso de letras não funcionais quando escrevem uma palavra. Isso é manifestado pelas trocas de letras na representação dos fonemas e pela escrita do jeito que a palavra é falada. A criança deve aprender o princípio alfabético para que saia de uma escrita aleatória com o uso de letras não funcionais para uma escrita com sucessão de letras funcionais.

A escrita aleatória é aquela em que não há o segmento do sistema ortográfico. As crianças começam o processo de escrita com a ideia de que existe uma única letra para cada som. Assim, a letra z representa apenas /z/, ficando “caza”, “izame”, “aza”. Essa manifestação logo passa a ser entendida pela criança e a forma correta começa aparecer, embora, muitas dúvidas continuem persistindo durante muito tempo da fase escolar, como no exemplo que segue (TEIXEIRA ET AL, 2011, p. 84):



No texto, a criança não tem o domínio ainda das regras que compõem o sistema ortográfico. Assim, escreve “ves” no lugar de “vez” “buxa” para “bruxa”, “faser” para “fazer”, “gotou” para “gostou”, “pegol” par “pegou”, “vicou” para “ficou”, e “glade” para “grande”. Adams et al (2006) comentam que para o adulto isso parece muito fácil, mas, para o

² JAFRÉ, J.P. **Explications metagraphiques et compétences alfabétiques**. CALap, N. 7/8, 1990.

universo da criança, é muito complexo. A criança não tem estrutura mental desenvolvida para compreender certas propriedades. Isso justifica o porquê das manifestações diferenciadas das estabelecidas gramaticalmente.

Fernandes (2006, p. 173-174) expõe que “no processo de aprendizagem da escrita há vários procedimentos instrucionais que visam à estimulação e o desenvolvimento cognitivo da criança”. Tais procedimentos são:

- Capacidade de categorização e descoberta de princípios na organização de elementos;
- Capacidade de abstração e representação, por meio de atividades com marcas simbólicas;
- Percepção da relação letra-grafema a partir da combinação de vogais;
- Apreensão da estruturação da escrita no nível das habilidades de base, por meio da composição e recomposição das unidades mínimas.

Escrever de acordo com o sistema fonológico exige compreensão e domínio de subsistemas, que pertencem, às vezes, a planos linguísticos diferentes. Para Cagliari (1998), há atitude preconceituosa da escola quando se refere à escrita tida como errada. Se o objetivo inicial é fazer com que a criança aprenda a escrever, aprender a ortografia vem como consequência. O autor chama atenção para as muitas ideias não corretas sobre ortografia. A principal delas é o fato de se considerar a escrita como transcrição fonética. A escrita não pode ser considerada um mero espelho da fala, dessa forma, é comum a ocorrência de dúvidas e modificações na escrita.

Morais (2012) discorda de Emília Ferreiro, quando reconhece que os aprendizes precisam pensar nos segmentos sonoros das palavras, para que de fato compreenda o funcionamento da escrita, mas concorda com a autora, quando ensina que a compreensão do alfabeto envolve um conjunto de processos cognitivos nada simples. A escrita, portanto, é resultado da aprendizagem de vários conhecimentos, que ocorrem em etapas sucessivas.

Diante disso, podemos dizer que a aquisição da linguagem escrita é processual. A criança percorre um longo caminho de descobertas até conseguir compreender e dominar o sistema de escrita alfabética. Esse processo começa antes mesmo de a criança entrar na escola e se consolida na escola.

Pensamos que a apropriação dos princípios fonológicos e gráficos esteja ligada à compreensão que a criança constrói de tais princípios. É comum ouvirmos, no nosso cotidiano, professores de anos iniciais do Ensino Fundamental comentarem sobre as muitas dificuldades apresentadas pelas crianças em suas produções textuais. Dessa forma,

concordamos com Soares (2001) quando expõe, parafraseando Ferreiro e Teberosky (1999), que a escrita da criança é a representação de seu conhecimento sobre essa habilidade. Se a criança apresenta muitos erros ortográficos, tais erros são indícios do que ela precisa aprender nesse momento para superá-los. Daí surge a função da escola como mediadora ou, de uma forma mais específica, surge a importância da forma como os materiais didáticos contemplam os conteúdos destinados à aprendizagem de escrita e de leitura das crianças de anos escolares iniciais.

Pela breve exposição dos princípios gráficos e fonológicos, defendemos que sua aprendizagem é complexa. Não é mais complexa ainda porque a criança tem capacidades inatas para desenvolver alguns desses princípios muito cedo, quando aprende a falar. Para explicar a existência de capacidades inatas na aprendizagem do componente fonológico da língua, Lyons (1987) afirma que a criança quando está aprendendo a falar tem dificuldade para pronunciar a maioria dos fonemas, porém sabe distinguir perfeitamente todos os fonemas quando são produzidos por outra pessoa. Somente a capacidade de produzir e distinguir fonemas não é suficiente para uma criança ter a apropriação dos princípios gráficos e fonológicos da língua.

Assim, vemos que o papel da escola, através dos materiais didáticos, é fazer com que a criança construa uma compreensão real de seu sistema linguístico. Uma das maiores dificuldades da criança está em entender a relação de oralidade com escrita, como expõe Masip (2000), uma vez que nem sempre podemos escrever do jeito que falamos. Para exemplificar tal afirmação, podemos mencionar sobre os ditongos: quando falamos, a semivogal é pronunciada de forma fraca, como na palavra “leito”, ou nem aparece, como na palavra “peixe” ou, ainda, o caso das representações de poligamia ortográfica, como a representação do fonema /z/ nas palavras “asa”, “azar” e “exame”.

Um dos maiores erros que podemos cometer é pensarmos que a criança tem capacidade para aprender sozinha, independentemente de instrução ou que devemos respeitar e esperar para a criança aprender, pois esta tem um tempo certo para aprender sobre a língua. Não discordamos que a aprendizagem aconteça em idades diferentes em cada criança, mas defendemos que, mesmo a criança tendo capacidade para aprender a língua ou um número infinito de línguas, precisa ser instruída, orientada e ensinada.

Ao analisarmos os princípios fonológicos e gráficos do português, concordamos com Lemle (2007) quando afirma que estes constituem um dos maiores desafios a serem encarados tanto por professores alfabetizadores quanto aprendizes. Por serem um desafio, é

comum aceitar a não compreensão destes princípios por parte da criança como um fenômeno natural.

É necessário que a aprendizagem da criança seja observada para ser ajudada. A criança precisa descobrir as características da língua para que sua aprendizagem de escrita não seja comprometida. Fernandes (2006, p. 176) defende que para a criança aprender a escrever deve:

[...] transferir sua atenção do significado das palavras para a sua forma estrutural, tornando-se metalinguisticamente conscientes. Por meio das tentativas das crianças é possível observar como se desenvolvem essas habilidades de consciência fonológica e como isso interfere na aquisição da escrita. Todo esse processo exige uma evolução cognitiva muito mais geral e que se refere à percepção de mecanismos funcionais. O mais importante é observar e analisar a evolução das competências alfabéticas, ou seja, o reconhecimento das propriedades formais das palavras.

A autora acrescenta ainda que a maior dificuldade das crianças com déficits de aprendizagem é manifestada pela incapacidade de perceber a estrutura e a funcionalidade das palavras. O papel da alfabetização, diante disso, é de ajudar a criança a desenvolver habilidades metalinguísticas, pois estas promovem outras mais específicas como a leitura e a escrita. Fernandes (2006, p. 178) destaca:

O ato de ler e escrever implica um processo de decifração e, também, de apropriação pela criança da natureza do sistema da escrita. Para entendermos essa questão, precisamos discernir entre o sentido e a globalidade da palavra e as unidades discretas, ou seja, os elementos que compõem a palavra. Para aprender a ler e a escrever, a criança deve ficar atenta e perceber esses dois procedimentos: instalação de uma consciência fonológica [...] e decifração do sistema da escrita, com suas relações e combinações específicas de unidades discretas. Além disso, é necessário que ela saiba para que isso serve.

A literatura nos mostra, portanto, que as reflexões sobre a busca de entendimento da maneira como a criança aprende a língua faz o percurso desde as primeiras produções sonoras da criança até a apropriação do sistema linguístico, manifestada pela capacidade de ler e de escrever.

Em síntese, cada seção deste capítulo foi construída para mostrarmos algumas características específicas do sistema gráfico e fonológico da língua, ligadas à consciência fonológica, e a importância de a criança ser ensinada para se apropriar desse sistema. Partindo disso, defendemos a importância dos materiais didáticos, do que estes contemplam como

prioridade e a forma como contemplam para o desenvolvimento da consciência fonológica e para a apropriação dos princípios fonológicos e gráficos. O conhecimento sobre o componente fonológico, portanto, é definido pela apropriação desses princípios que não acontece com sucesso sem a instrução.

No capítulo seguinte, apresentaremos, com mais informações, o conceito de material didático e sua relevância no processo de ensino-aprendizagem dos primeiros anos escolares e no desenvolvimento da consciência fonológica.

4 OS MATERIAIS DIDÁTICOS E O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA

Neste capítulo, apresentaremos o conceito de materiais didáticos e discutiremos a importância que estes têm para o ensino-aprendizagem da consciência fonológica e da apropriação do sistema de escrita alfabética, fatores indispensáveis para a aprendizagem da leitura e da escrita.

4.1 Conceito e papel dos materiais didáticos

Materiais didáticos são definidos por Chopin (2004) como tipos de suporte que materializam algum conteúdo e têm finalidade sempre educativa. Estes são produtos pedagógicos que visam à aprendizagem. Os materiais didáticos funcionam como uma ponte de conhecimento entre o aluno e o professor, além de colocar aquele em situações práticas de aprendizagem do sistema linguístico, ao falarmos de Língua Portuguesa.

Classificamos, então, como materiais didáticos os recursos audiovisuais, que têm como finalidade assegurar o ensino-aprendizagem de estudos específicos, desde a Educação Infantil. O exemplo mais predominante de material didático é o livro. Choppin (2004) expõe que o livro didático, de forma geral, faz parte da cultura e da história de muitas gerações e, ao longo de muitas gerações da sociedade, ele ainda possui uma função relevante para a criança: atuar como mediador na construção do conhecimento.

Depois da Revolução Industrial, surgiram muitos outros recursos didáticos amparados pela tecnologia, porém o livro didático impresso é ainda considerado insubstituível. Chopin (2004) afirma que para entendermos a importância do livro didático, devemos pensar no ensino-aprendizagem sem este recurso didático, logo perceberemos que o livro tem uma função organizadora do que deve ser ensinado e aprendido. Se pensarmos na função que têm os livros didáticos de disciplinas como História e Geografia, por exemplo, perceberemos que esses são decisivos. É através dos livros didáticos que há ensino-aprendizagem sistemático. Através dos livros, temos registrada a história do passado, sem os quais jamais teríamos acesso.

Embora não sendo substituído para os muitos recursos didáticos audiovisuais, o livro passou por muitas mudanças no decorrer do tempo. Em se tratando de Língua Portuguesa, o material destinado ao ensino da língua eram as gramáticas prescritivas e a disciplina Literatura era responsável pelo trabalho com textos.

As gramáticas prescritivas objetivavam o ensino-aprendizagem da língua culta. Este suporte didático passou a dividir espaço com os livros de textos e gramática no mesmo volume a partir dos anos 60, de acordo com Chopin (2004). Dessa forma, então, os textos trabalhados em sala de aula deixaram de ser apenas os literários, trabalhados pela Literatura, e passou a ganhar ênfase a ideia de se contemplar o tratamento de todos os gêneros textuais, o que é defendido de forma mais explícita somente a partir de 1996 com os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Freitag et al (1989) afirmam que no Brasil não há estudos que se destaquem sobre o surgimento do livro didático, mas podemos afirmar que as mudanças políticas e sociais ocorridas no âmbito da educação, nos anos 60, representam o marco introdutório da ampliação dos livros didáticos no país e o que estes podem representar na sala de aula e na vida estudantil do aluno.

Soares (2001) expõe que é nos anos 80 que as ciências linguísticas, como a Sociolinguística, Psicolinguística, Linguística Textual e Análise do Discurso começam a ser aplicadas ao ensino da língua materna. Com isso, novas concepções de língua e linguagem, de variantes linguísticas, de oralidade e escrita, de texto e discurso passam a reconfigurar o objeto da aprendizagem e do ensino da escrita e, conseqüentemente, o processo dessa aprendizagem e desse ensino. A autora explicita também que é nesse período, como um dos fatores mais importantes e que deve ser destacado que a Psicologia Genética piagetiana traz uma nova compreensão do processo de aprendizagem da língua escrita, através, particularmente, das pesquisas e publicações de Emília Ferreiro e de seus colaboradores.

Acreditamos que essas reconfigurações no âmbito da língua contribuíram para que os livros didáticos destinados ao ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa passassem a priorizar o desenvolvimento de outras habilidades, deixando de ser a gramática normativa o suporte de ensinar e aprender a língua.

Assim, podemos perceber, pelas leituras em Freitag et al (1989), que, a partir dos anos 60, há, no Brasil, o interesse dos profissionais elaboradores destes materiais e das políticas de avaliação em melhorar cada vez mais o livro didático. Porém, temos que destacar que discutir sobre livro didático no Brasil é tocar em um assunto delicado, motivo sempre de muitas críticas e preconceitos.

Durante todo o século XX, os livros didáticos foram uma realidade apenas do Ensino Fundamental, tratando-se de escolas públicas brasileiras, uma vez que o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), responsável pela avaliação e distribuição destes materiais tinha

como foco apenas este período da Educação Básica, dispensando, desta forma, a Educação Infantil e o Ensino Médio.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), hoje, é direcionado a todos os estudantes de escolas públicas, do 1º ano do Ensino Fundamental à última série do Ensino Fundamental. Em adição a este programa, o governo federal ainda tem o Programa Nacional do Livro didático para o Ensino Médio (PNLEM), criado em 2004, e o Programa do Livro Didático para a Alfabetização (PNLA), criado em 2007.

Essas informações servem para ratificar a importância do livro didático para o ensino-aprendizagem. Para Roitman e Ramos (2011), a educação no Brasil tem melhorado nos últimos anos. Acreditamos que um dos fatores que contribuíram para essa realidade é a presença dos livros didáticos no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Entendemos, porém, que é necessário discutir mais sobre os materiais didáticos, discutir sobre os conteúdos que cada material de cada ano contempla e a forma como contempla, pois assim chegaremos ao entendimento dos direcionamentos e das implicações envolvidas no ensino-aprendizagem.

O ensino-aprendizagem é motivo de discussões há muitos anos ou séculos. Notamos que o maior foco dessas discussões é a alfabetização. Para Pérez (2008), o conceito de alfabetização tem sido revisto e transformado ao longo dos tempos, uma vez que sofre influências de muitos contextos: social, político e epistemológico de um determinado período histórico. Por isso, antes de falarmos da alfabetização nos últimos anos, achamos necessário discutir um pouco sobre seu percurso histórico na seção seguinte.

4.2 A alfabetização ao longo dos tempos

A alfabetização é apresentada por teóricos como Isotton (2010) e Pérez (2008) como a etapa de formação educacional mais antiga. A alfabetização marca o percurso inicial da aprendizagem na escola e durante muito tempo foi a única etapa de escolarização para muitas pessoas, ou seja, a alfabetização era suficiente em termos de escolarização.

Para Isotton (2010), na Antiguidade Clássica, a alfabetização não era tida como muito importante. À leitura era dada a função de conferir registros e à escrita era dada a função de auxílio nas atividades do cotidiano, porém poucas pessoas sabiam ler e escrever. A Alfabetização era restrita às classes dominantes. A maioria das pessoas que sabia ler e escrever aprendia depois de adulto.

Nesse contexto, a facilidade para se alfabetizar apresentava aos poucos uma melhoria, pois começavam a aparecer as primeiras escolas e biblioteca, que entraram em declínio com o enfraquecimento do Império Romano. Com isso, as invasões destruíram escolas e bibliotecas. A escrita, então, quase desapareceu. De acordo com Pérez (2008), foi verificado, a partir desse momento, uma transformação na função e no uso da escrita: a escrita usada nas relações comerciais e nas narrativas épicas foi substituída pela escrita religiosa nos ensinamentos cristãos.

A Igreja Católica passa a ser responsável durante toda a Idade Média pelo acesso ao conhecimento. As escolas se voltavam para a formação de sacerdotes e religiosos. Acesso à leitura e à escrita era direito de poucos. Ao final desse período histórico e início da Idade Moderna, as pessoas começam a se interessar mais pela alfabetização, devido à expansão do comércio e influência da burguesia.

Em relação a material didático, até esse período predominavam os textos bíblicos para o ensino-aprendizagem da religião. Para Pérez (2008), ser alfabetizado significava apenas saber soletrar e escrever o nome. Quem sabia, além de seu nome, escrever outros poderia ensinar. Assim acontecia a alfabetização.

É somente na Revolução Francesa que surgem escolas públicas com acesso para crianças. Isotton (2010) expõe que até então o ensino-aprendizagem que se dava de forma individual começa a ser realizado em grupo, porém a alfabetização ainda não era tida como uma preocupação de formação, mas de controle político.

Na Revolução Industrial, com a ocorrência de várias mudanças, surge a necessidade de uma formação para as camadas mais populares que fosse além do simples saber assinar o nome. Saber assinar o nome durante muito tempo distinguia analfabetos de alfabetizados. Com a invenção de máquinas, equipamento e a necessidade de pessoas instruídas para operá-los. O conceito de alfabetização sofre sua primeira grande transformação. Surge a necessidade de ler, escrever e compreender.

No Brasil, a alfabetização deve muito à Revolução Industrial. A partir desse período, aparecem os primeiros métodos e estratégias de ensino e as primeiras discussões sobre as eficácias desses. Para Cavalcante et al (2008), o ensino durante muito tempo privilegiou a soletração das famílias silábicas para ensinar a ler e a escrever. Esse ensino caracterizava os métodos sintéticos os quais marcam os primeiros momentos da reunião de conteúdos em material didático para ensinar as crianças a ler e a escrever. Esse material recebia o nome de cartilha. A cartilha existiu durante muito tempo e foi representada por diversas abordagens, em termos de conteúdos e métodos.

Pela exposição de Isotton (2010), Cavalcante et al (2008) e Mortatti (2010), notamos que a cartilha começa a ser utilizada no século XIX e resiste até o final do século XX. Além dos métodos sintéticos, foram contemplados outros.

Os métodos sintéticos tinham as seguintes características:

1. Ensino do alfabeto;
2. Uso de famílias silábicas para ensinar a ler;
3. Uso de partes para explicar o todo através de soletração;
4. Estratégia auditiva;
5. Associação de fonemas e letras de forma mecânica.

Em oposição aos métodos sintéticos, aparecem os métodos analíticos que criticavam os trabalhos com famílias silábicas e defendiam que o ensino deveria ser feito com unidades linguísticas maiores como a palavra e sentença (MORTATTI, 2010). Esses métodos receberam muitas críticas devido ao seu caráter mecânico.

Os métodos analíticos tinham as seguintes características:

1. Reconhecimento global de palavras e frases;
2. Estratégia visual;
3. Divisão de palavras em unidades sonoras.

Como resultado das discussões sobre os métodos sintéticos e analíticos, são apresentados os mistos, mistura dos métodos sintéticos com os métodos analíticos. Porém, também se tornaram objetos de críticas, uma vez que aqueles que defendiam os métodos sintéticos não aceitavam os métodos analíticos e os que defendiam os métodos analíticos não aceitavam os métodos sintéticos.

A partir dos anos de 1960, no Brasil, a alfabetização tornou-se motivo de preocupação dos profissionais da educação e pesquisadores, uma vez que as crianças alfabetizadas apresentavam muitas dificuldades na leitura e na escrita. As pesquisas em cognição, com mais precisão a de Piaget, mostravam que os motivos que impediam a criança de aprender não eram apenas relacionados aos métodos utilizados, mas também a outros motivos de ordem cognitiva.

Todos os reflexos emitidos pelos estudos cognitivos de Piaget, segundo Soares (2001), e depois os reflexos dos estudos construtivistas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky foram fatores mais evidentes responsáveis pela substituição das cartilhas.

Depois de muitas configurações, desde a Idade Média, a alfabetização no século XX, consistia em uma série e tinha como material didático o mencionado livro cartilha. Esse tipo de material foi perdendo *status* pelas críticas à maneira como construía seus conteúdos. Para

Soares (2001), nesses materiais, era dada à criança pouca oportunidade para refletir. Segundo a autora, as cartilhas deixavam a concepção de que o aprendiz deveria imitar e repetir.

A alfabetização como série deixa de existir a partir dos anos 2000 e passa a ser tratada como um processo que tem início na Educação Infantil e fim no terceiro ano do Ensino Fundamental, quando a criança adquire compreensão básica de leitura e de escrita. O conceito de alfabetização ainda está ligado ao conhecimento da leitura e da escrita, porém esse conhecimento deve ser voltado para a compreensão do sistema linguístico, o que não acontecia no passado.

Na atualidade, junto com a alfabetização, começa também o processo de letramento, desenvolvimento de habilidades de domínio das práticas sociais, oral e escrita. Diferente da alfabetização, o letramento é um processo que se estende por toda a Educação Básica. A inserção do letramento na escola, de acordo com Soares (2001), foi um dos fatores que contribuiu para a substituição das cartilhas.

A literatura nos permite compreender que quando falamos de alfabetização, aparece o fracasso dos métodos: sintéticos, analíticos e mistos reconhecidos pelo uso das cartilhas, porém, acreditamos que mesmo esses tendo sido substituídos por novas formas e concepções, ainda se fazem muito presentes. Os estudos construtivistas contribuíram muito para as mudanças na educação brasileira. As mudanças mais visíveis são de ordem conceitual e paradigmática, referentes a conteúdos.

Em resumo, Frade (2007) expõe que a aprovação das leis 11.114/2005 e 11.276/2006 deram origem a uma nova organização da educação. Entre essas mudanças, está a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e a alfabetização como processo.

Apesar de hoje a literatura afirmar que o processo de aprendizagem da criança começa na Educação Infantil, ainda vemos este período com muitas limitações, no que se refere a materiais didáticos. Como não há cobertura de distribuição pelo PNLD, muitas escolas de Educação Infantil trabalham sem livros didáticos e outras elaboram seus próprios materiais. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996, artigos 10 e 11, está exposto que a Educação Infantil deve ser ofertada pelos Municípios, mas dever ter como prioridade o Ensino Fundamental. Os Estados têm como prioridade, então, o Ensino Médio. Um dos motivos que pode explicar as limitações existentes na Educação Infantil é o fato de não ser descrita como prioridade, como o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Sabemos que a Pré-escola de hoje é importante para o Ensino Fundamental, além de estar relacionada ao desenvolvimento da motricidade, socialização, afetividade e linguagens da criança. No que se refere ao conhecimento linguístico, muitas crianças saem do Pré-I e do

Pré- II (doravante Infantil IV e Infantil V) com domínio do alfabeto, compreendendo alguns mecanismos da relação letra-fonema (reconhecimento de alguns sons) e algumas até leem. Atribuímos, entre os muitos fatores que contribuem para estes conhecimentos, a mediação dos materiais didáticos.

O uso de materiais didáticos na Educação Infantil torna o ensino-aprendizagem mais produtivo. Na seção seguinte, discutiremos sobre as implicações dos materiais didáticos e o desenvolvimento da consciência fonológica.

4.3 Implicações do ensino-aprendizagem da consciência fonológica a partir dos materiais didáticos

Defendemos que a Educação Infantil deve ser vista como momento de inserção da criança na aprendizagem sistemática, contribuindo, assim, para chegar à apropriação do sistema de escrita ortográfica. Para isso, faz-se necessário que neste período aos livros didáticos deve ser dada prioridade.

É interessante destacarmos que o desenvolvimento da consciência fonológica pode se dar através da mediação de outros instrumentos como atividades orais, jogos, dentre outros. Mas, muitas vezes o livro é o principal, senão o único, mecanismo de apoio de conhecimento da maioria dos alunos. É por meio do livro didático que as crianças começam e continuam o acesso ao conhecimento linguístico.

Hoje, o foco de ensino-aprendizagem dos primeiros anos escolares é a alfabetização e o letramento. A alfabetização se define pela aquisição da leitura e da escrita. Dizemos que uma criança está alfabetizada quando consegue domínios básicos de leitura e de escrita. O início da alfabetização é marcado pela aquisição da língua tomada como um código. A criança, nessa fase de aprendizagem, constrói uma representação linguística grafo-fonêmica, ou seja, cada som tem apenas uma representação gráfica. Para a criança, nessa etapa, surge a idéia de que entre letra e som há uma relação apenas biunívoca (LEMLE, 2007 e FARACO, 2005).

Avançando no processo de aprendizagem, a criança começa a perceber que a língua não é um código, mas um sistema de convenções. A saída da criança da tomada de língua como código insere-a no sistema de escrita alfabética (MORAIS, 2012).

Na fase em que a criança toma a língua como um código, podemos afirmar que há presença de consciência fonológica, já que a criança consegue segmentar os sons que ouve e consegue representá-los através de letras, embora não se utilize de uma escrita ortográfica,

que segue os princípios gráficos e fonológicos convencionados e arbitrários da língua. A consciência fonológica contribui para que a criança se aproprie do sistema de escrita alfabético. E, neste enfoque, os materiais didáticos contribuem de forma decisiva, pois podem fazer com que a criança reflita sobre os conteúdos trabalhados.

Para Morais (2012, p. 116), o sistema de escrita alfabético “não é uma questão maturacional, regulada por um relógio biológico, mas depende das oportunidades vividas dentro e fora da escola”. O autor enfatiza que a escola pública precisa iniciar, no final da Educação Infantil, um ensino que permita às crianças, além de leituras e produção de textos escritos, aprender a refletir sobre as palavras, brincando, curiosamente, com sua dimensão sonora e gráfica. É preciso, portanto, assumirmos que a apropriação do sistema de escrita alfabética faz parte de um processo que se inicia nos anos finais da Educação Infantil.

Morais (2012) apresenta um resumo do que acredita ser necessário para as crianças aprenderem (no que diz respeito à língua) entre os anos finais da Educação Infantil e o terceiro ano do Ensino Fundamental. As crianças de quatro e de cinco anos devem tornar-se capazes de refletir sobre como as palavras são escritas; as crianças de primeiro ano devem, em quase totalidade, ser capazes de compreender o funcionamento do sistema de escrita alfabética; as crianças de segundo ano devem ter consolidadas as convenções grafema-fonema, e as crianças de terceiro ano devem ter avançado no domínio da norma ortográfica, superando problemas com as regularidades³ da língua.

Morais afirma que, ao final do terceiro ano, a criança deve ter se apropriado do sistema de escrita alfabética. O autor destaca, porém, que essa apropriação não é algo comum de acontecer até este ano escolar, pois a aprendizagem do sistema de escrita alfabética é complexa e envolve muitos saberes básicos, dentre os quais, está a consciência fonológica. Sobre isso, o autor expõe:

Sabemos que a apropriação do sistema de escrita alfabética é uma aprendizagem complexa, porque implica a apropriação de um sistema notacional e não a aquisição de um código. É um processo gradativo que para muitas crianças não se completa em um ano de escolarização. Daí que, mesmo começando a exercitar com os alunos e as alunas alguma reflexão sobre o SEA no final da educação infantil, não imaginamos que todos venham a, além de atingir uma hipótese alfabética, dominar a maioria das

³ Morais (2012) expõe que entre regularidades da língua e irregularidades, à criança deve ser garantida a aprendizagem das primeiras. Se a criança aprender as regularidades da língua, há maior facilidade em aprender as irregularidades.

correspondências grafema-fonema ao final do primeiro ano do ensino fundamental (2012, p. 128).

No Referencial Curricular para a Educação Infantil, 1998, não há implicações que exijam a alfabetização da criança aos seis anos de idade. Neste caso, haveria um peso maior por parte da Educação Infantil. Porém, é necessário enfatizarmos que essa etapa da vida estudantil deve ser vista como início de inserção da criança para apropriação do Sistema de Escrita Alfabética.

Leite e Morais (2005, p.79) expõem que a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética deve ser um ponto principal no ensino da língua. Assim deve ser fortalecida e mediada por atividades como:

1. Atividades que buscam familiarização com as letras.
2. Atividades que objetivam a construção de palavras estáveis.
3. Atividades que destacam análise fonológica.
4. Atividades de composição e decomposição das palavras.
5. Atividades de comparação entre palavras quanto ao número de letras ou às letras utilizadas.
6. Atividades de “tentativas de conhecimento de palavras” através de estratégias de uso de pistas para decodificação (leitura).
7. Atividades de escrita de palavras e textos (que sabem de memória ou ditados pelos professores), utilizando-se os conhecimentos disponíveis sobre o sistema.
8. Atividades de sistematização das correspondências grafofônicas.
9. Atividades de reflexão durante a produção e escrita de textos.

Essas atividades podem ter início na Educação Infantil e se estender pelo Ensino Fundamental. Ao levarmos em conta os estágios da psicogênese da escrita de Ferreiro, essas atividades contemplam todos, desde o pré-silábico até o alfabético.

Leite e Morais (2005, p. 78) destacam ainda que:

É de fundamental importância que na escolarização inicial, sejam encaminhadas atividades de apropriação do sistema de escrita alfabético simultaneamente às atividades dos usos e das funções sociais da escrita, com reflexões acerca dos diversos gêneros de textos que circulam socialmente.

Quando falamos de apropriação do sistema de escrita alfabética, fica subjacente a ideia de consciência fonológica. Ambos têm uma relação de identificação: o primeiro pressupõe o segundo. Nesse viés, o material didático tem um papel que não pode ser ocupado por nenhum outro atributo da educação.

Segundo Lajolo (1996), o livro didático assume certa importância dentro da prática de ensino brasileiro nestes últimos anos. Isso é notável, principalmente, em países como o Brasil, onde a precária situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, pois, de forma decisiva, coloca-se em reflexão o que se ensina e como se ensina o que se ensina. Por outro lado, Neves (2002) destaca que o livro didático pode apresentar problemas como confusão de critérios, inadequação de nível de conhecimento relacionado a cada ano escolar, invenção de regras, sobrecarga de teorização, preocupação excessiva de definições, impropriedade de definições, artificialidade de exemplos, falsidade de noções, gratuidade de ilustrações, mau aproveitamento do texto, dentre outros.

Olhamos para os materiais didáticos como mediadores do conhecimento linguístico. São eles que trazem para o aluno informações linguísticas necessárias a cada ano escolar. Embora reconheçamos que existem livros mais precisos, outros mais superficiais, menos determinantes, os materiais didáticos são necessários para o ensino-aprendizagem. É através dos materiais que o estudante conhece a composição, estrutura e funcionamento da língua. Daí a importância de tê-los como um apoio importante para a aprendizagem escrita das crianças.

Albuquerque e Morais (2005) argumentam também que hoje os exames dos atuais Livros Didáticos de Alfabetização recomendados revelam uma adesão de seus autores no que diz respeito à forma dos conteúdos contemplados. Dessa maneira, a maioria dos livros atuais se declara construtivistas ou socioconstrutivistas e fazem referências explícitas ao papel da diversidade textual e da imersão no mundo letrado desde o início da escolarização, no processo de alfabetização. Esse tipo de abordagem é diferente nos mais antigos, as cartilhas, que possuíam uma perspectiva empirista/associacionista de aprendizagem e que, portanto, concebiam a escrita como um código, acreditavam que a escrita deveria ser aprendida através da memorização das letras/fonemas/sílabas, não possibilitando que os alunos refletissem sobre as características da língua. Segundo ainda os teóricos, esse tipo de material impede que os aprendizes convivam com a linguagem própria dos gêneros escritos que circulam no mundo. Podemos concluir, a partir de tais argumentos, que hoje há uma preocupação com a aprendizagem sistemática e significativa do aluno, no sentido da garantia de uma aprendizagem que tenha uma relação de avanço entre etapas anteriores e etapas posteriores.

Albuquerque e Morais (2005) expõem duas questões que, segundo eles, possuem natureza didática e se referem aos que escrevem livros didáticos de alfabetização: a importância de se considerar a alfabetização como uma etapa de apropriação do Sistema de

Escrita Alfabética, no qual o aprendiz precisa avançar em suas habilidades de natureza metafonológica e a necessidade de considerar a alfabetização como prática de letramento.

Em se tratando de desenvolvimento da consciência fonológica, defendemos que o livro didático deve proporcionar a sistematização do conhecimento dos aspectos fonográficos da língua. Dessa forma, acreditamos que os materiais didáticos representam um dos principais fatores de influência para o desenvolvimento da consciência fonológica, devido à organização sistemática dos conteúdos, às diferenças em atividades de raciocínio fonológico, além dos conceitos e das abordagens.

Embora não se refiram a materiais didáticos, alguns teóricos (FREITAS ET AL, 2007; ADAMS ET AL, 2006 e CORREA, 2000) descrevem tipos de atividades necessárias ao desenvolvimento da consciência fonológica. A descrição desses teóricos nos auxiliou na análise dos materiais da nossa pesquisa. Por isso, achamos necessário fazer essa apresentação.

Freitas et al (2007) produziram várias atividades voltadas para o desenvolvimento da consciência fonológica. As atividades apresentadas pelas autoras se enquadram em:

1. Atividades de discriminação auditiva;
2. Atividades de reconhecimento da estrutura dos sons;
3. Atividades de reconhecimento de palavras;
4. Atividades de identificação de rimas;
5. Atividades de separação silábica;
5. Atividade de comparação de palavras;
6. Atividades de contagem de letras e de fonemas.

Para as autoras, essas atividades são necessárias na aprendizagem dos primeiros anos escolares e até nos anos mais avançados dessa etapa, pois ajudam a criança a compreender o sistema fonológico de sua língua.

Adams et al (2006) também apresentam algumas atividades, as quais os autores consideram como principais para o desenvolvimento da consciência fonológica..

1. Atividades de escuta de sons parecidos para identificar diferenças;
2. Atividades de reconhecimento de palavras diferentes que possuem o mesmo som inicial;
3. Atividades de produção e reconhecimento de frases;
4. Atividades de identificação de sons pela troca de fonemas;
5. Atividade de comparação de tamanho de palavras;
6. Atividades de contagem de letras, fonemas e sílabas.

Os autores apresentam ainda um resumo sobre o que se deve fazer (com objetivos específicos) para ajudar as crianças a desenvolverem consciência fonológica:

Jogos de escuta Estimular a habilidade das crianças de prestarem atenção a sons de forma seletiva.

Jogos com rimas Usar rimas para introduzir os sons das palavras às crianças.

Consciência das palavras e frases Desenvolver a consciência das crianças de que a fala é constituída por uma sequência de palavras.

Consciência silábica Desenvolver a capacidade de analisar as palavras em sílabas, separando-as e sintetizando-as.

Introduzindo fonemas iniciais e finais Mostrar às crianças que as palavras contêm fonemas e introduzir a ela a forma como os fones soam e como e como os percebemos quando os pronunciamos isoladamente.

Consciência fonêmica Desenvolver a capacidade de analisar as palavras em uma sequência de fonemas isolados, separando-os e sintetizando-os.

Introduzindo as letras e a escrita Introduzir a relação das letras com os sons da fala (ADAMS ET AL, 2006, p.34)

Esses teóricos expõem que quanto mais exercícios relacionados à frase, palavra, sílaba, rima, letra e fonema mais facilidade encontrará a criança para desenvolver a consciência fonológica.

Segundo Correa (2001), para especificar tipos de atividades destinadas ao desenvolvimento da consciência fonológica, às vezes, devemos rever o próprio conceito desta habilidade. Essa revisão de conceito deve nos guiar por uma concepção de consciência fonológica longe de uma competência discreta, mas sim como um construto multidimensional que envolve competências distintas. Desta forma, Correa (2001, p. 51-52) expõe:

Neste caso, a consciência fonológica incluiria várias competências que variariam em grau de dificuldade e, por conseguinte, em ordem de aquisição. Competências menos complexas seriam não só adquiridas mais cedo como poderiam ser também precursoras da construção de competências fonológicas mais complexas. Desenvolver-se-iam inicialmente a consciência de unidades fonológicas mais globais até se chegar à aquisição da consciência fonêmica.

Para esclarecer suas afirmações, Correa (2001, p. 52) apresenta um quadro de tarefas relacionadas à consciência fonológica, construído por Yopp (1988):

Quadro 1 - Atividades de consciência fonológica.

| Tarefas | Descrição da tarefa |
|---|--|
| Julgamento de rima | Estabelecer dentre um conjunto de palavras quais dentre elas rimam, ou então, apontar aquela que não rima com as demais. |
| Produção de rima | Dizer uma palavra que rime com àquela apresentada pelo experimentador. |
| Subtração de sons | Dizer a palavra que resulta quando se retira um fonema ou uma sílaba específica de uma certa palavra. |
| Substituição de sons | Dizer qual a palavra resultante da substituição de um fonema ou mesmo de uma sílaba em uma dada palavra. |
| Detecção ou julgamento de semelhanças de sons | Apontar que palavra possui som inicial medial ou final (sílabas ou fonemas) diferente em um conjunto de palavras. |
| Combinação de fonemas ou sílabas | Dizer a palavra formada pela sequência de sílabas ou fonemas apresentados. |
| Contagem de fonemas ou sílabas | Dizer quantos fonemas ou sílabas estão presentes em determinada palavra. |
| Segmentação de fonemas e sílabas | (1) Bater palmas (ou um determinado instrumento) para cada fonema ou sílaba ouvida em uma determinada palavra; (2) Pronunciar os fonemas ou sílabas ouvidas em uma determinada palavra. |
| Isolamento de sons | Pedir que se diga, por exemplo, qual o som o som inicial de determinada palavra. |

Fonte: Correa (2001, p. 52).

Este quadro orienta pesquisadores de todo o mundo a compreenderem o que deve ser chamado de atividade de consciência fonológica. As atividades do quadro têm como objetivo desenvolver nas crianças a capacidade para perceber e segmentar elementos mínimos da língua. O quadro foi relevante também para este estudo, pois nos ajudou na análise dos materiais didáticos desta pesquisa.

Seguindo as ideias de Pádua (2004), que define pesquisa como uma atividade que busca reflexão, indagação e investigação e, ainda como o que permite, no âmbito da ciência, elaborar um conhecimento, que nos auxilie na compreensão de uma realidade e nos oriente em nossas ações, construímos o capítulo seguinte, no qual apresentamos os pressupostos metodológicos que consolidaram a nossa pesquisa.

5 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentaremos os pressupostos metodológicos de nossa pesquisa. O estudo partiu, então, de observações mais particulares até chegar a conclusões de domínios mais genéricos sobre a manifestação e tratamento da consciência fonológica em materiais didáticos.

5.1 Método de abordagem

Podemos classificar a pesquisa como quantitativa-qualitativa, pois, segundo Del Ré (2006), pesquisas dessa natureza pressupõem uma realidade dinâmica e estão relacionadas a um tipo de observação subjetiva, naturalística e não-controlável. O pesquisador está bem próximo dos dados e é orientado em direção ao processo, a uma descoberta exploratória e descritiva. Por isso, utilizamos o método indutivo. De acordo com a autora, quando se trata de estudar a linguagem infantil, existem algumas considerações que podem gerar resultados que, muitas vezes, não vão ao encontro das hipóteses iniciais e nesse momento, devemos estar bem atentos aos dados disponíveis para sabermos interpretar e levar em consideração o que realmente é evidente, o que encontramos, e não o que pretendíamos encontrar.

5.2 Método de procedimento

5.2.1 *Tipo de pesquisa*

O estudo se enquadra no tipo de pesquisa descritivo-explicativa. Segundo Gil (2008), a pesquisa descritiva tem como objetivo a identificação de fatores determinantes e que contribuem para a ocorrência de fenômenos. “Esse é o tipo de pesquisa que mais se aproxima da realidade, porque explica a razão e o porquê das coisas” (p.28). Pesquisa com esse caráter fundamenta em estudos e concentra-se na análise, na descrição de características ou propriedades, ou ainda, das relações entre essas propriedades e determinados fatos/fenômenos relacionados à certa realidade. Por esse motivo, a pesquisa descritiva é complexa e delicada, por envolver riscos de erros constantemente.

A pesquisa explicativa visa ao aprofundamento do conhecimento científico da realidade estudada, pois procura mostrar as relações, as razões, as causas e os porquês dos fenômenos estudados. Tem como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos (GIL, 2008).

5.2.2 Procedimento para coleta de dados

Para a realização desse estudo foi necessário realizar uma pesquisa documental. Para tanto, foram analisados materiais didáticos do infantil IV até o 3º ano do ensino fundamental (no total de cinco anos escolares). Segundo Lüdke e André (2012, p. 38), “pesquisa documental pode constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Para Gil (2008), a pesquisa documental é muito parecida com a bibliográfica. A diferença está na natureza das fontes. A pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. Além de analisar os documentos de “primeira mão”, existem ainda aqueles que já foram processados, mas podem receber novas interpretações.

Os livros analisados constituem a pesquisa de caráter técnico, pois segundo Lüdke e André (2012), a pesquisa documental pode ter caráter oficial, quando se propõe a analisar leis e pareceres, e caráter técnico, quando se propõe a analisar cartas, diários, livros e autobiografias.

5.2.2.1 Delimitação do universo

O *corpus* de nosso estudo são materiais didáticos de crianças de Educação Infantil (começando pelo infantil IV) até as séries iniciais do ensino fundamental (3º ano) do município de Sobral, Ceará. A escolha de tais anos emergiu da visão de que é nessa etapa que a criança começa os primeiros contatos para entender sistematicamente os aspectos linguísticos – de consciência fonológica, indispensáveis à aprendizagem de leitura e de escrita. Morais (2012) expõe que até o 3º ano, a criança tem vivenciado muitos conhecimentos relacionados à língua, à ortográfica (de forma restrita).

Escolhemos trabalhar com livros que fazem parte dos materiais didáticos utilizados pelo município de Sobral por quatro motivos específicos: primeiro, pelo acesso a esses; segundo, pelo município ser destaque na aprendizagem da leitura e da escrita do Ensino Fundamental entre os municípios brasileiros; terceiro, como docentes, poderemos conhecer melhor o trabalho educacional implantado no município e, por último, contribuímos com discussões sobre os materiais didáticos de Língua Portuguesa dos anos escolares iniciais.

Sobral é um dos sessenta municípios cearenses que desde 2006 integra o PAIC (Programa Alfabetização da Idade Certa). O PAIC é um programa que tem como meta alfabetizar todas as crianças da rede pública de ensino dos municípios cearenses em até sete anos de idade.

Dessa forma, como se firmou o regimento do programa, em 2006, o município de Sobral prioriza a alfabetização das crianças nas séries iniciais, principalmente no 1º ano. Apesar de a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sob número 9.394/96, determinar como prioridade dos municípios apenas o Ensino Fundamental, Sobral investe na Educação Infantil de maneira considerável. Os alunos recebem apoio sistemático e materiais didáticos desde a Educação Infantil, estabelecendo, dessa forma, um processo: a alfabetização começa na Educação Infantil e não no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Partindo dessas informações, chegamos até a decisão de trabalhar com os materiais didáticos deste município, pelo interesse de pesquisarmos como a consciência fonológica é mediada pelos materiais de tal município. Essa pesquisa não tem como foco realizar críticas sobre material didático, autores, edição, mas descrever como se dá o desenvolvimento da consciência fonológica nessa fase inicial de aprendizagem, já que as pesquisas, Morais (2012) e Adams et al (2006), apontam tal domínio como necessidade básica para a aquisição de outros conhecimentos e habilidades. Entre esses conhecimentos está a maneira como o conhecimento do sistema fonológico da língua é exposto à criança e o que ela tem que aprender primeiro para dominar outros elementos.

Portanto, surge o material didático como pesquisa por ser ele o principal, às vezes único, meio de as crianças estudarem sistematicamente a língua materna. É através do material didático que a criança percebe a organização da língua e percebe também a relação que há ou não entre o que é falado e o que é escrito, o que ocorre ou deve ocorrer quando escrevemos o que falamos e o porquê de tais usos.

5.2.2.2 Instrumentos

Para a realização da pesquisa, analisamos sete livros que fazem parte do material didático do município de Sobral, Ceará.

Do Infantil IV, analisamos dois materiais: o “Meu Livro de Atividades”, de autoria de Mazzuchelli e Rodrigues (2011), e o livro de textos, “Conte outra vez”, de autoria de Mazzuchelli (2010), ambos do Instituto Alfa e Beto.

Do Infantil V e do Infantil IV, analisamos dois materiais: o “Meu Livro de Atividades”, de autoria de Mazzuchelli e Rodrigues e Oliveira (2011), e o livro de textos, “Chão de estrelas”, de autoria de Mazzuchelli, (2010), ambos do Instituto Alfa e Beto.

Do primeiro ano, analisamos o livro “Aprender a Ler” (2012), do Instituto Alfa e Beto e de autoria de Oliveira e Castro.

Do segundo ano, analisamos o livro “Novo Lendo Você Fica Sabendo”, da autoria de Macambira (2013), editora Aprender.

E do terceiro ano, analisamos o livro “Porta Aberta” de Bragança e Carpaneda (2011), editora FTD.

Todos os materiais estão sendo usados no município atualmente.

5.2.2.3 Descrição dos instrumentos da pesquisa

Os livros de textos analisados, “Conte outra vez” e “Chão de estrelas”, contêm vinte textos (cada um), poemas, parlendas e cantigas de roda. As atividades destes livros são feitas oralmente. Escolhemos estes materiais para a pesquisa por possibilitar a criança perceber rimas e por poder possibilitar a reflexão sobre as palavras ouvidas, importantes exercícios metalinguísticos e, principalmente metafonológicos. A escuta de textos, sobretudo, interessantes promovem o gosto das crianças, mesmo ainda não sabendo ler, pela leitura e pela escrita.

No infantil IV, “Meu Livro de Atividades”, é organizado em dois volumes, assim como no infantil V. As atividades são distribuídas por semanas. Desta forma, cada volume do infantil deve ser trabalhado em vinte semanas, totalizando quarenta semanas durante o ano letivo. O volume I do infantil IV tem quatrocentas atividades e o volume II tem também quatrocentas atividades. Cada volume do infantil V tem duzentas e quarenta atividades (quatrocentas e oitenta no total).

O livro do primeiro ano “Aprender a ler” centraliza-se no ensino-aprendizagem dos fonemas. Assim, o livro é organizado em quatro unidades ou mais precisamente em “lições” – vinte lições – com um total de seiscentos e sessenta e seis questões de exercícios, envolvendo os fonemas /a/, /e/, /i/, /o/, /u/, /l/, /m/, /n/, sons nasais, /s/, /z/, /f/, /v/, /R/, /r/, /ch/, /j/, /k/, /d//, /b/, /p/, /t/ e /gh/.

Como, de acordo com a proposta da editora Alfa e Beto, o livro visa a esse tipo de consciência fonológica, os textos também foram analisados (quarenta e nove textos).

No segundo ano, analisamos o livro “Novo Aprendendo Você Fica Sabendo”, que está organizado em dois volumes. O conteúdo é trabalho por cinco temáticas. Cada temática contempla dez tarefas, variando de cento e trinta e um a cento e sessenta exercícios. Os dois volumes têm um total de setecentos e quatorze exercícios, os quais passaram por análise.

O livro didático do terceiro ano, “Porta aberta” é organizado em quatorze unidades, com trezentos e setenta e nove exercícios. De acordo com as autoras, tal livro didático visa ao letramento e à alfabetização, porém com a presença de exercícios metafonológicos. Os textos deste material estão voltados para questões de compreensão e interpretação textual.

5.2.2.4 Descrição da coleta dos instrumentos

Os livros didáticos foram coletados na Secretaria de Educação do Município de Sobral, com as coordenadoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I.

5.2.2.5 Descrição da análise dos instrumentos

Para a realização da análise dos materiais didáticos, levamos em conta, de início, textos, exercícios e explicações gramaticais presentes em tais. Da Educação Infantil, foram analisados os “Livros Gigantes” e “Meu Livro de Atividades.” No primeiro, procuramos analisar como os textos podem contribuir para o desenvolvimento da consciência fonológica. Para a análise do segundo material “Meu Livro de Atividades” (Infantil IV e V), houve dois momentos. De início, fizemos um levantamento dos exercícios para destacarmos os relacionados à metafonologia. Depois dessa etapa, examinamos somente as questões de metafonologia.

Nos livros do Ensino Fundamental ocorreu o mesmo processo da análise realizado nos livros da Educação Infantil, mas como nesse período escolar há mais um aprofundamento dos conteúdos, discutimos o tipo de exercício trabalhado e suas relações com a consciência fonológica. Para a construção do texto acadêmico, consideramos a análise dos exercícios de todos os livros e dos textos.

Os tipos de exercícios do componente fonológico e classificados como metafonológicos foram organizados em quadros para termos uma compreensão melhor de como os livros didáticos trabalham e o quê trabalham nessa perspectiva. Para representarmos esses tipos de atividades, criamos grupos de atividades. Cada grupo foi transformado em uma

seção da análise. Em cada seção, apresentamos exemplos de cada tipo de exercício, seguido de comentários.

No capítulo seguinte, apresentaremos a análise e os resultados dos materiais didáticos.

6 ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, descreveremos e discutiremos como os elementos linguísticos que se destinam ao desenvolvimento da consciência fonológica estão presentes nos livros didáticos adotados no município de Sobral, desde a Educação Infantil até o 3º ano do Ensino Fundamental.

6.1 Abordagem inicial

A percepção da complexidade do sistema linguístico por uma pessoa adulta dá a dimensão de quanto não é simples o processo pelo qual passa a criança ao aprender uma língua. Em sentido restrito, adquirir uma língua implica domínio dos componentes que dão estrutura à gramática: fonológico, morfológico, sintático e semântico. Porém, percebemos que o conhecimento do componente fonológico é indispensável para o conhecimento dos outros componentes (FLÔRES, 2009 e GOMBERT, 1992).

De acordo com Lemle (2007), alfabetizar uma criança não é tarefa fácil. Assim, a alfabetização é uma das fases cruciais de toda a vida escolar do aprendiz e, por isso, o professor dessa etapa é o que mais enfrenta problemas linguísticos. A alfabetização é o momento crucial de toda a sequência da vida escolar.

Muitos autores da literatura consultada defendem que a aprendizagem linguística da criança em fase inicial está relacionada ao nível de sua consciência fonológica (MORAIS, 2012; CAPOVILLA ET AL, 2007, ADAMS ET AL, 2006; FREITAS, 2003 e CIELO, 2001, 1996).

Lemle (2007), por sua vez, apresenta cinco problemas relacionados à alfabetização: a ideia de símbolo, discriminação das formas das letras; discriminação dos sons da fala; consciência da unidade palavra e a organização da página escrita. Ao expor esses exemplos, a autora não os focaliza no desenvolvimento da consciência fonológica, mas na leitura e na escrita. A aprendizagem dessas duas habilidades é resultado também de se ter uma consciência fonológica desenvolvida. Baseando-nos nos teóricos e seus pressupostos, analisamos os materiais didáticos da Educação Infantil ao 3º ano do Ensino Fundamental.

Muitos dos conteúdos contemplados nos materiais analisados vão ao encontro da descrição de Lemle (2007). Nesses materiais, há atividades de discriminação visual até atividades de interpretação e compreensão textual, como podemos perceber no quadro 2, em seguida.

Quadro 2 - Atividades contempladas em cada ano escolar.

| Ano escolar | Tipos de atividade |
|-------------|---|
| Infantil IV | Discriminação Visual, coordenação motora, ideia de símbolo e desenvolvimento da consciência fonológica. |
| Infantil V | Discriminação Visual, coordenação motora, ideia de símbolo e desenvolvimento da consciência fonológica. |
| 1º ano | Consciência fonológica. |
| 2º ano | Consciência fonológica, compreensão e interpretação textual. |
| 3º ano | Consciência fonológica, compreensão e interpretação textual. |

O quadro 2 apresenta um resumo dos tipos de atividade, de forma geral, que os materiais de cada ano escolar contemplam. No livro do Infantil IV, “Meu Livro de atividades”, há a predominância de quatro tipos de atividades linguísticas. Primeiro, percebemos um grande número de atividades que trabalha a atenção da criança com relação a tamanho, diferenças entre imagens, letras e cores. Essas foram classificadas como atividades práticas de discriminação visual. No livro, também há muitas atividades que pedem para a criança cobrir pontilhados, desenhar como o modelo e escrever letras em vários formatos. Essas chamamos de atividades de coordenação motora. Encontramos também um tipo de atividade que trabalha a ideia de símbolo. Essas atividades pedem para a criança fazer identificações de significados. Por fim, reunimos as atividades relacionadas ao desenvolvimento da consciência fonológica. As atividades de consciência fonológicas trabalham na perspectiva do som inicial das palavras.

Ao analisarmos as atividades do “Meu livro de atividades”, do Infantil V, classificamo-las em quatro tipos de atividades, correspondentes às atividades trabalhadas Infantil IV. Embora os tipos de atividades sejam semelhantes, encontramos diferenças entre as atividades presentes nos materiais do Infantil IV e V. Nos materiais do último, as atividades exigem da criança um nível mais elevado de esforço, em relação às atividades dos materiais do primeiro. As atividades de consciência fonológica do Infantil V trabalham noções de som

inicial, letra e palavra, por exemplo. No infantil IV, esse tipo de atividade é centralizado no som inicial das palavras.

Nos livros gigantes, “Conte outra vez” e “Chão de estrelas”, percebemos que as atividades podem ser direcionadas ao tratamento de percepção/discriminação visual, ideia de símbolo e de desenvolvimento da consciência fonológica (representadas nos grupos 1 e 2 do quadro 2).

O livro do 1º ano, “Aprender a ler”, prioriza as atividades de consciência fonológica. De forma geral, podemos dizer que essas atividades pedem para a criança:

- Perceber as diferenças entre cada fonema;
- Perceber que as letras com as quais escrevemos servem para representar os sons da fala;
- Perceber que as palavras são formadas de sílabas;
- Perceber que a sílaba de uma palavra pode estar em outra;
- Compreender que nem sempre uma letra serve para representar um único som.

Esses tipos de exercícios são decisivos no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. As atividades permitem que a criança reflita sobre a língua. De acordo com Barrera (2003), é necessário que as crianças tenham uma instrução escolar para operarem com unidades menores da língua. Sem intervenção, dificilmente as crianças desenvolverão consciência fonológica.

O livro do segundo ano, “Novo aprendendo, você fica sabendo”, traz um grande número de atividades de interpretação e compreensão textual, pois o foco deste ano escolar está nos gêneros textuais. Por outro lado, percebemos que há também uma focalização no tratamento do componente fonológico. Notamos, então, que há atividades que destacam desde a diferença entre letra e fonema até a ideia de frase.

O livro do 3º ano, “Porta Aberta”, apesar de ter como foco atividades de interpretação e compreensão textual, contempla o componente fonológico da língua. Deste componente, há atividades direcionadas à apropriação do sistema de escrita alfabética. Essas atividades refletem sobre a arbitrariedade da língua.

Saindo do resumo do quadro 2, vemos a importância de destacarmos que os currículos da pré-escola da cidade de Sobral têm como meta o desenvolvimento global e harmônico da criança. Os materiais didáticos da Educação Infantil em análise adotam como panorama de trabalho, de acordo com Oliveira (2011, p. 20), no Manual de Orientação da Pré-escola, sete grande áreas de desenvolvimento:

1. Pessoal e Social;
2. Linguagem, Leitura e Escrita;
3. Lógica e Matemática;
4. Ciências Naturais;
5. Estudos Sociais;
6. Desenvolvimento motor;
7. Artes.

De acordo com este manual, a Educação Infantil é a porta de entrada da Educação Básica brasileira e representa o início de uma longa trajetória estudantil das crianças. O espaço da Educação Infantil não pode ser considerado apenas como lugar de brincadeira. O espaço da Educação Infantil é lugar de aprendizagem e a brincadeira tem um papel essencial nesse meio: é mediadora da aprendizagem. Na Educação Infantil, a criança aprende brincando.

As atividades dos “Meu Livro de Atividades”, Infantil IV e V, são organizadas por semanas. A cada semana, os exercícios giram em torno de um mesmo texto, Presente No “Livro Gigante”, que deve ser lido e relido. Os autores, Mazzuchelli et al (2011), afirmam que a repetição da leitura é necessária e essencial, uma vez que a criança aprende um pouco de cada vez.

As atividades do “Meu livro de atividades” do Infantil IV, voltadas ao desenvolvimento da consciência fonológica, centralizam-se no som inicial das palavras. As atividades deste tipo, presentes no livro do Infantil V, também focalizam no som inicial das palavras.

Além dos livros “Meu livro de atividades”, a análise dos materiais da Educação Infantil seguiu com os dois livros de leitura – “Livros Gigantes”. Cada um contempla vinte textos. De acordo com as autoras Mazzuchelli et al (2011), a leitura deve acontecer nas salas de aula da Educação Infantil diariamente. Através da leitura, a criança pode se expressar, interagir, refletir e aprender.

Os textos (poemas, cantigas) trazem alguns traços comuns: versos repetidos, a maioria das palavras tem no máximo três sílabas e há a predominância de rimas. O papel das crianças é o de ouvir, entender e perceber que o texto é construído de palavras, que podem ser parecidas ou não e que servem para representar.

Morais (2012) afirma que as atividades vivenciadas pela criança de Educação Infantil são muito importantes para o desenvolvimento da consciência fonológica. Se a criança não

tem oportunidades de vivenciar atividades linguísticas, nessa fase escolar, pode chegar à idade adulta sem conseguir pensar no tamanho das palavras e no que é composta cada uma.

Podemos dizer, a partir disso, que a análise dos materiais nos proporcionou a constatação de que a consciência fonológica se desenvolve nos primeiros anos escolares e, de que os materiais didáticos contribuem para tal desenvolvimento.

Pela análise, notamos que as atividades metafonológicas, presentes nos materiais, são destacáveis. Essas atividades levam a criança a pensar sobre a língua e seus traços específicos.

Podemos dizer, então, que na Educação Infantil todas as atividades linguísticas⁴ são destinadas ao desenvolvimento da consciência fonológica. Não podemos afirmar, porém, que o desenvolvimento da consciência fonológica pode ser assegurado na Educação Infantil, pois nessa etapa escolar, a criança está, apenas, sendo inserida no processo de aprendizagem.

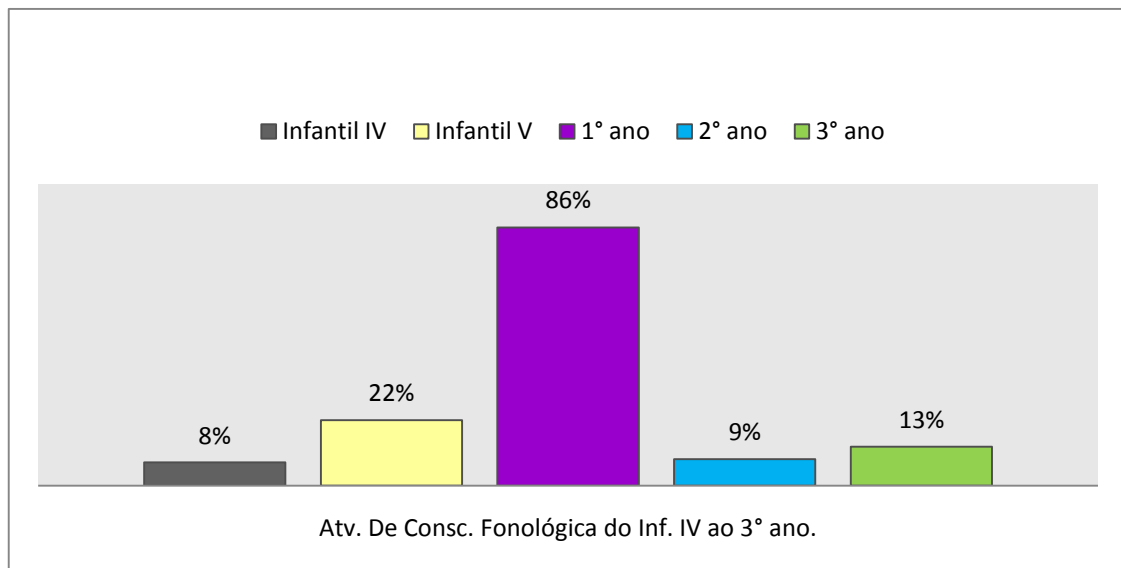
O material do 1º ano oferece todas as atividades de reflexão fonológica, além dos textos. A criança deve aprender a diferença, neste ano escolar, entre letra e fonema, os limites da unidade palavra, noções de sílaba e de frase. Verificamos que o objetivo deste ano escolar é ensinar o aluno a ler e a escrever e, desta forma, fazer com que a criança se aproprie do sistema linguístico.

Os materiais do 2º e do 3º ano buscam introduzir a criança na aprendizagem das práticas sociais, através dos textos, mas as atividades de reflexão fonológica são destacáveis. Essas atividades se destinam à aprendizagem do sistema linguístico e seus traços específicos.

Ao pensarmos em quantificação das atividades sobre consciência fonológica presentes nos materiais analisados em cada ano escolar, podemos ter uma ideia geral dessas através do gráfico 1:

Gráfico 1 - Atividades de consciência fonológica em cada ano escolar.

⁴ Atividades linguísticas, neste estudo, são as que envolvem os três componentes básicos gramaticais: fonológico, morfológico e sintático.



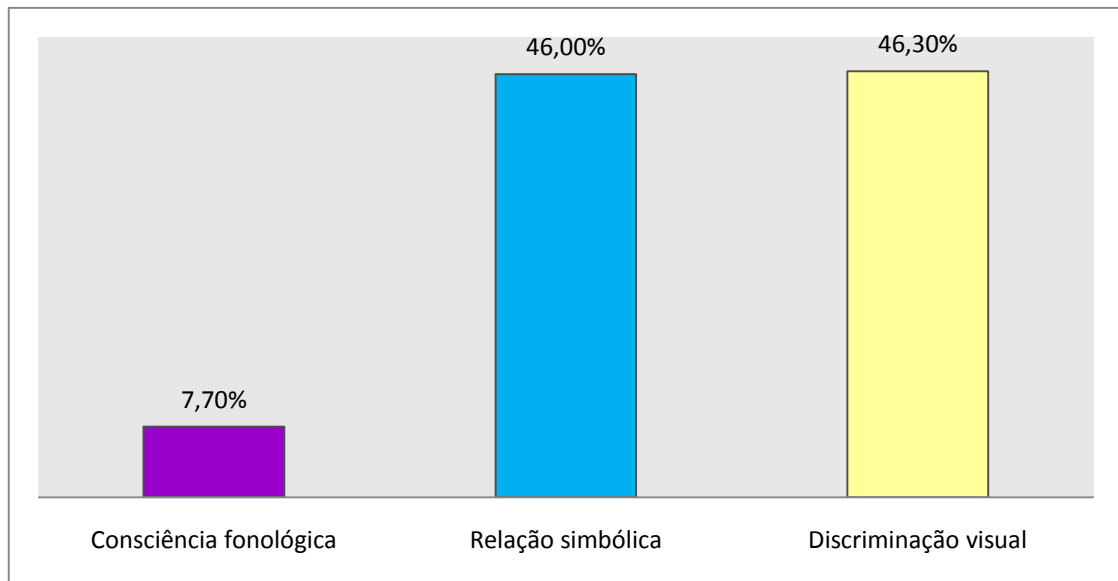
No gráfico 1, há uma representação das nossas constatações sobre as atividades de consciência fonológica dos materiais analisados. Como no Infantil IV, a criança está sendo inserida na escola, há um número muito pequeno de atividades voltadas ao desenvolvimento da consciência fonológica, 7,7%. Neste ano, há uma ênfase sobre as atividades de coordenação, percepção visual e ideia de símbolo. No Infantil V, embora ainda se trabalhe atividades de coordenação motora, percepção visual e ideia de símbolo, há ênfase sobre as atividades metafonológicas, 21,8. No primeiro ano do Ensino Fundamental, as atividades do livro analisado são destinadas ao desenvolvimento da consciência fonológica, 85,8%. Os outros 14,2% são de atividades que trabalham o formato das letras e ideia de símbolo. Essas atividades se encontram logo no início do livro. No segundo ano, as atividades de consciência fonológica continuam presente, mas em número menor, 8,8%, e o terceiro ano 12,9%.

Após este panorama geral sobre o material didático analisado, passemos às especificidades deste recurso por ano escolar.

6.2 Análise do livro “Meu Livro de Atividades” do Infantil IV

O livro “Meu Livro de atividades”, do Infantil IV, é organizado em dois volumes. As atividades deste material podem ser visualizadas, em termos de quantificação, no seguinte gráfico:

Gráfico 2 - Atividades gerais do “Meu Livro de Atividades”, Infantil IV.



O volume I do “Meu Livro de Atividades”, Infantil IV, tem duzentas atividades, das quais 3% (seis questões) se destinam ao desenvolvimento da consciência fonológica. Dos duzentos exercícios do volume II, do mesmo ano escolar, 25 questões ou 12,5% são destinadas à consciência fonológica. Ao somarmos os exercícios dos dois volumes, temos uma média de 7,7% de exercícios do componente fonológico. Os outros 92,3% se constituem de atividades que trabalham a relação simbólica, 46%, e a discriminação visual e a coordenação motora, 46,3%, como representamos no gráfico 2.

Destacamos que o trabalho com os sons acontece primeiro com exercícios que focalizam as onomatopeias. Às crianças são destinadas atividades que chamam a atenção para a produção dos sons. Neste caso, as crianças são ensinadas a:

- a- Perceber sons iguais;
- b- Perceber diferenças entre sons semelhantes;
- c- Entender por que ocorrem tais semelhanças;
- d- Produzir os sons que escuta.

O exemplo de atividade da figura 1 nos dá uma ideia do tipo de exercício metafonológico que primeiro é destinado às crianças de Educação Infantil.

Figura 1 – Produção de sons.

1. OLHE AS FIGURAS E REPRODUZA O SOM QUE CADA UMA FAZ.
2. DESENHE E PINTe NO ESPAÇO RESERVADO ALGO QUE TAMBÉM EMITE UM SOM.
3. REPRODUZA ESTE SOM COM A BOCA.

Fonte: Mazzuchelli e Rodrigues (2011, p. 11)

O exemplo nos mostra que antes de a criança encontrar atividades que trabalhem a relação entre letra e som, encontra atividades que a levam a pensar sobre a produção dos sons. Este tipo de atividade torna-se relevante por permitir que a criança identifique diferenças entre sons e que aprenda a produzi-los.

O livro sugere que antes de a criança realizar este exercício, a professora ou professor leia o poema “Trem de ferro”, de Manuel Bandeira, e que converse com as crianças sobre como os sons são produzidos, as semelhanças próximas existentes e como se pode perceber tais semelhanças. Embora a criança consiga produzir cada som individual, é necessário que esta dê conta das relações que se pode fazer entre eles.

Partindo daí, as outras atividades dos dois volumes, classificadas como metafonológicas, pedem para que a criança estabeleça a relação entre palavras que possuem semelhanças nos sons iniciais, relação entre letra e som no início de palavras.

Para a criança desse período, o som inicial da palavra é a sílaba. A criança não consegue perceber que o som pode ser articulado ainda em unidade menor, fonema. Segundo Bragança e Carpaneda (2011, p. 06):

Os sons que as letras representam, isto é, as relações entre fonemas e grafemas são, por sua vez, um conhecimento fundamental. Vale destacar que no início do processo de alfabetização, o som (o fonema) é uma realidade muito abstrata para a criança. Ela tende a lidar com unidades maiores, as quais ela ouve e consegue falar com mais facilidade. Desse modo, é compreensível que escolha usar unidades como a sílaba e mesmo as palavras.

As atividades do material didático do Infantil IV consistem na identificação dos sons iniciais das palavras, como nos mostra a figura 2.

Figura 2 – Identificação de sons



1. QUANTA COISA PODE NOS TRAZER ALEGRIA! CIRCULE AS FIGURAS DE COISAS QUE TE DEIXAM FELIZ.

2. SUBLINHE DE AZUL:

- 2 FIGURAS QUE COMEÇAM IGUAL A **BOBO**.
- 1 FIGURA QUE COMEÇA IGUAL A **MEDO**.
- 2 FIGURAS QUE COMEÇAM IGUAL A **PENSATIVO**.

Fonte: Mazzuchelli e Rodrigues (2011, p. 295)

Este exemplo, de acordo com as autoras do livro, visa à percepção dos sons das palavras no nível do fonema. Do ponto de vista cognitivo, ao realizar tais atividades, a criança estará desenvolvendo a consciência fonológica. Este tipo de atividade aparece com frequência neste material objetivando que a criança desenvolva capacidade reflexiva para perceber as unidades mínimas da língua.

Classificamos a atividade como metafonológica por exercitar a atividade de segmentação. A segmentação a nível do fonema, como propõe a atividade acima, é necessária para que a criança aprenda a refletir sobre a dimensão da palavra.

Morais (2012) destaca que a reflexão sobre a dimensão sonora das palavras, apoiada em sua notação escrita, ajuda a criança na aprendizagem da língua escrita.

Todas as atividades do “Meu Livro de Atividades” do Infantil IV, classificadas como metafonológicas são semelhantes ao exemplo 2. Percebemos, portanto, que o direcionamento dado à fonologia corresponde à reflexão sobre as unidades mínimas da palavra.

6.3 Análise do livro “Meu Livro de Atividades” do Infantil V

O livro de exercícios do infantil V, “Meu Livro de Atividades”, é semelhante ao livro de exercício do infantil IV. A diferença se dá na quantidade de exercícios e na forma como estes são elaborados. O material do primeiro diminui as atividades de relação simbólica e explora mais a relação entre letra e som. No livro do infantil V, dos aspectos relacionados à consciência fonológica, dois elementos se fazem mais presentes: a ideia de sílaba e de rima. De forma mais específica, podemos organizar os exercícios metafonológicos deste livro em quatro grupos, como podemos perceber no quadro 3.

Quadro 3 - Grupos de atividades metafonológicas do “Meu Livro de Atividades” do Infantil V.

Ano escolar

Tipos de atividade

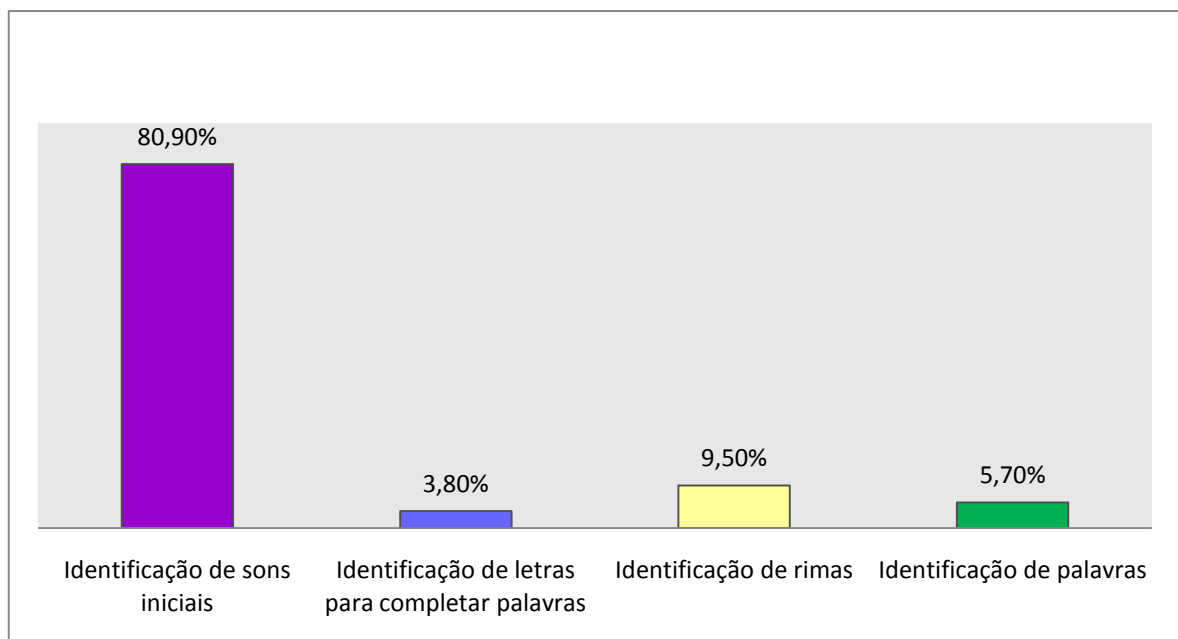
| | |
|----------------|---|
| Grupo 1 | Identificação dos sons iniciais das palavras. |
| Grupo 2 | Identificação de letras para completar as palavras. |

| | |
|----------------|---|
| Grupo 3 | Identificação de rimas (palavras com terminação semelhantes). |
| Grupo 4 | Identificação de palavras. |

Cada grupo do quadro nos mostra os tipos de exercício voltados para o desenvolvimento da consciência fonológica. Optamos por trabalhar por grupos de atividades para que as informações fiquem mais compreensíveis. Barrera (2003) expõe que para analisar as atividades de consciência fonológica, devemos observar a unidade fonológica explorada. Cada unidade fonológica explorada, então, constitui um tipo de consciência fonológica.

Em termos de quantificação, as atividades do quadro foram representadas no gráfico abaixo:

Gráfico 3 - Atividades de consciência fonológica do "Meu Livro de Atividades", Infantil V.



Dos duzentos e quarenta exercícios do volume I, infantil V, quarenta e sete são destinados ao componente fonológico, uma média de 19,1%. O volume II do infantil V tem

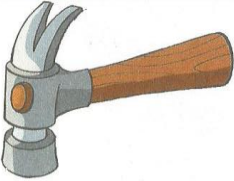
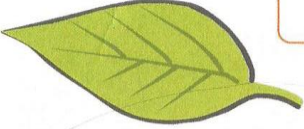
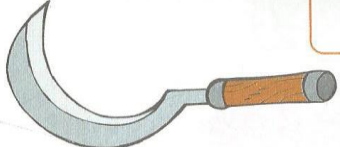
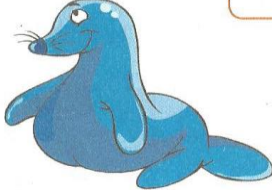

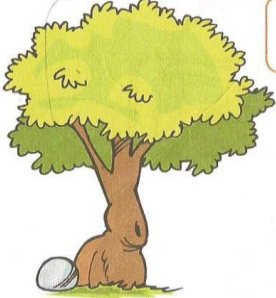

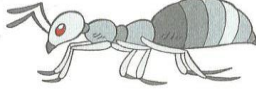
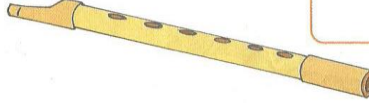
cinquenta e oito exercícios destinados a aspectos do componente fonológico da língua, equivalendo a 24, 1% do livro. Essa média não é baixa, ao levarmos em consideração que o livro contempla sete áreas de saber. No que se refere à área “Linguagem, Leitura e Escrita”, todas as atividades (100%) destacam a aquisição do componente fonológico. Devemos destacar, como representamos no gráfico 3, que, desses exercícios, voltados ao desenvolvimento da consciência fonológica, 80% são de identificação dos sons iniciais das palavras, 3,8% são de exercícios de identificação de letras para completar palavras, 9,5% são de identificação de rimas e 5,7% se destinam ao reconhecimento da unidade palavra. Destacamos, no entanto, que percebemos nos materiais da Educação Infantil a ausência de exercícios mais lúdicos, interessantes e menos mecânicos.

A seguir, analisaremos as atividades de identificação de sons iniciais das palavras, representadas pelo grupo 1.

6.3.1 Identificação dos sons iniciais das palavras

Os exercícios de identificação de sons iniciais pedem para a criança identificar as unidades mínimas que compõem as palavras, como podemos perceber no exemplo da figura 3.

Figura 3 – Fonemas iniciais

| | | |
|---|--|---|
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |

1. MARQUE COM F AS PALAVRAS QUE COMEÇAM COMO 'FESTA':

2. QUANTAS PALAVRAS VOCÊ MARCOU?

Fonte: Mazzuchelii et al (2011, p. 244)

Este exercício representa o exemplo de tratamento dado, em maior recorrência, à consciência fonológica neste material. O exercício pede para a criança comparar o som inicial das palavras e perceber as semelhanças entre tais. A criança deve perceber, então, que, exceto “martelo” e “árvore”, as palavras começam como “festa”. O que está em análise é o fonema, mas poderia ser a sílaba. Nesse caso, como atividade propõe a análise no nível do fonema, nenhuma palavra na atividade possui a mesma sílaba inicial como em “festa”.

A segmentação no nível do fonema leva a criança a detectar cada fonema que compõe a palavra. A aprendizagem de leitura e escrita acontece quando a criança começa a perceber as diferenças sonoras que se apresentam em uma categoria menor que a sílaba, o que não é tarefa fácil (ADAMS ET AL, 2006; BARRERA, 2003 e GOMBERT, 1992).

Adams et al (2006, p. 103) afirmam:

Os fonemas são as menores unidades da língua, o que pode ser uma das razões para que sejam difíceis de perceber. Mas também há outras. Em primeiro lugar, os fonemas não têm significado, portanto, não é natural que se preste atenção a eles durante a fala ou escuta normais. Em segundo,

diferentemente das sílabas, os fones, representantes dos fonemas, não podem ser facilmente diferenciados na fala corrente, de forma que é difícil para as crianças entender o que estão buscando ao escutar, mesmo quando tentam.

Acreditamos, então, que o entendimento da representação de cada fonema em cada palavra ouvida é um passo decisivo no processo de aprendizagem da língua escrita. Esse entendimento pressupõe uma competência metalinguística, que seja capaz de manipular uma estrutura fonológica em sua forma mínima.

Para Correa (2001, p. 40), partindo de um ponto de vista cognitivo, a consciência fonológica se manifesta através da compreensão:

Para que isto aconteça será preciso que a criança desenvolva uma nova maneira de se relacionar com a linguagem, tomando-a como objeto de seu pensar. Isto representa uma importante aquisição uma vez que, até então, a linguagem era tomada pela criança apenas como instrumento de expressão de seu pensamento e de comunicação.

Se a criança é colocada diante de situações que a permitem pensar sobre a língua, a forma como essa passará a utilizar a linguagem, será diferente. A criança deixa de ser um sujeito passivo para tornar-se um sujeito ativo, que é capaz de refletir sobre as estruturas linguísticas. Utilizamos as nomenclaturas sujeito ativo e sujeito passivo para nos referirmos ao modo como uma criança atua sobre os sons que ouve, em termos de compreensão.

Gombert (1992) expõe que a criança com pouca instrução é capaz de manifestar alguma consciência fonológica a nível de palavras, frases e até sílabas, porém não consegue manifestar esta habilidade a nível de fonema. A criança reconhece palavras, frases e sílabas se estiverem em um contínuo simples, caso contrário, as dificuldades aparecerão. Daí a importância desse tipo de atividade presente no exemplo 3 e dos materiais didáticos.

O segundo tipo de exercício encontrado no material do Infantil IV diz respeito à identificação de rimas, analisado a seguir.

6.3.2 Identificação de rimas

A noção de rima começa a ser trabalhada na Educação Infantil. O objetivo das rimas é levar a criança a perceber o que há de comum entre uma palavra e outra.

Ressaltamos a importância que a rima tem na aprendizagem, tanto da leitura quanto da escrita. Os textos com a presença de rimas desenvolvem a capacidade perceptiva dos sons

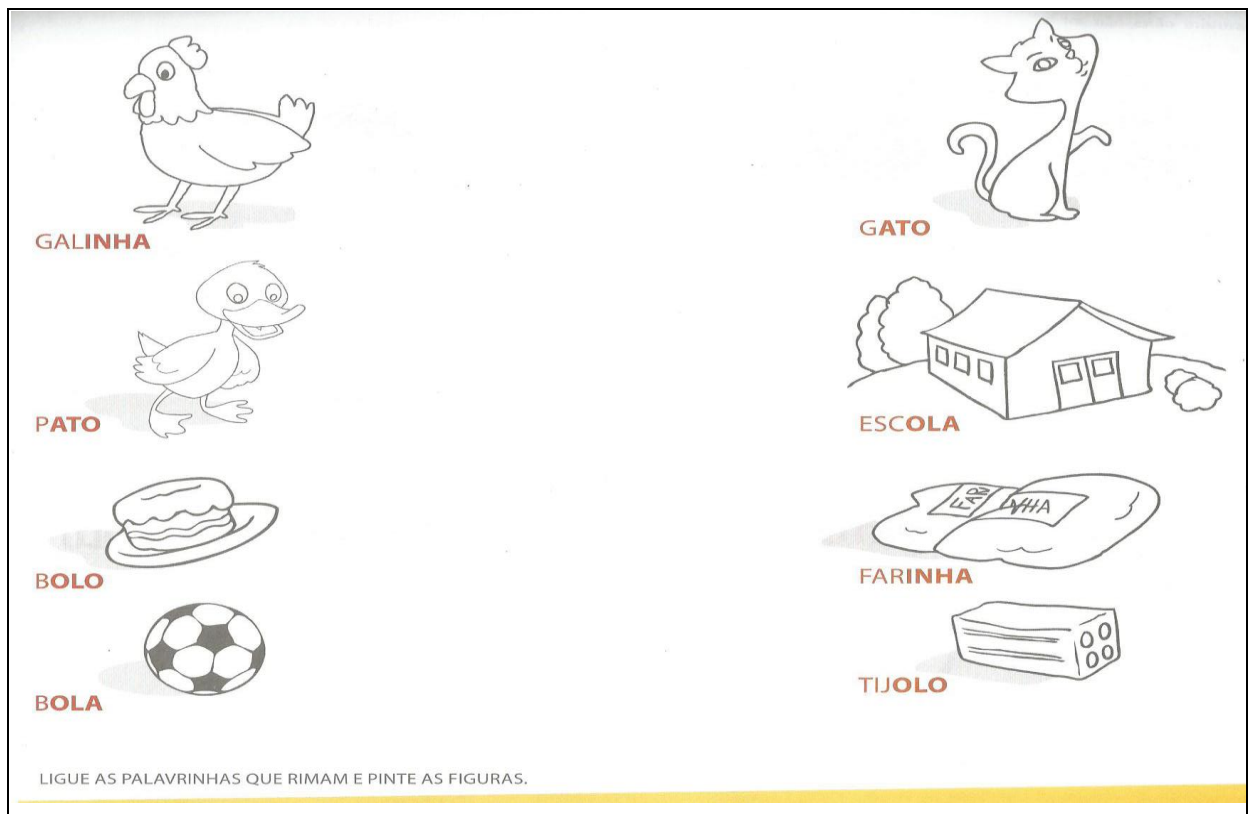
(semelhanças e diferenças) e a capacidade para descobrir que duas palavras compartilham um som ou um mesmo grupo de sons no final das palavras.

Defendemos que a rima possui três funções específicas:

1. Faz a criança pensar como as palavras podem ser semelhantes;
2. Leva a criança a pensar em porquês dessas semelhanças;
3. Ajuda a criança a começar a entender como se dá o processo de escrita;
4. Existe semelhança no som, mas isto não significa que exista semelhança no significado

O exemplo da figura 4 ilustra um tipo de atividade com rima.

Figura 4 – Identificação de rimas



Fonte: Mazzuchelli et al (2011, p. 459)

O exercício leva a criança, através da rima, a perceber como se dá a escrita. Podemos dizer que este tipo de atividade é um dos fatores que leva a criança a aprender a ler e a escrever. Além das atividades do livro, há a sugestão para a professora ou para o professor (em nota ao lado de cada atividade do livro) pedir que sejam feitos outros exercícios que não estejam no livro.

No livro há a sugestão, ainda, para que a professora ou o professor comece a atividade pelo nome de cada criança e, a partir de então, pedir que cada uma encontre outras palavras

que rimem com seu nome. Isso deve acontecer porque a criança sabe escrever seu nome, e encontrar outras palavras de final semelhante pode ser uma contribuição a mais no processo de aprendizagem da língua escrita.

Sobre rimas, Adams et al (2006, p. 143) fazem uma observação importante:

Para a maioria das crianças, a capacidade de identificar e produzir rimas parece se desenvolver sem instrução formal. Mesmo assim, as pesquisas demonstram que a sensibilidade a rimas é um excelente indicador de um nível inicial, básico, de consciência fonológica [...]. Ou seja, para apreciar a semelhança entre as palavras martelo e castelo, a criança precisa desviar sua atenção do significado das palavras para o seu som. Embora uma sensibilidade sólida à rima não leve automática ou diretamente à consciência fonológica, sua ausência sugere problemas e exige uma reação em termos de ensino.

Por outro lado, Cielo (2001) expõe que o desenvolvimento das habilidades relacionadas à consciência fonológica pode ser resultado do maior número de sinapses neuronais que se constituem a partir da interação que a criança tem com o meio. Por isso, acreditamos que as atividades dos livros didáticos contribuem para tal desenvolvimento.

Além do grupo de atividades relacionadas à identificação de rimas, construímos um grupo de atividades de identificação de letras para completar palavras, analisado a seguir.

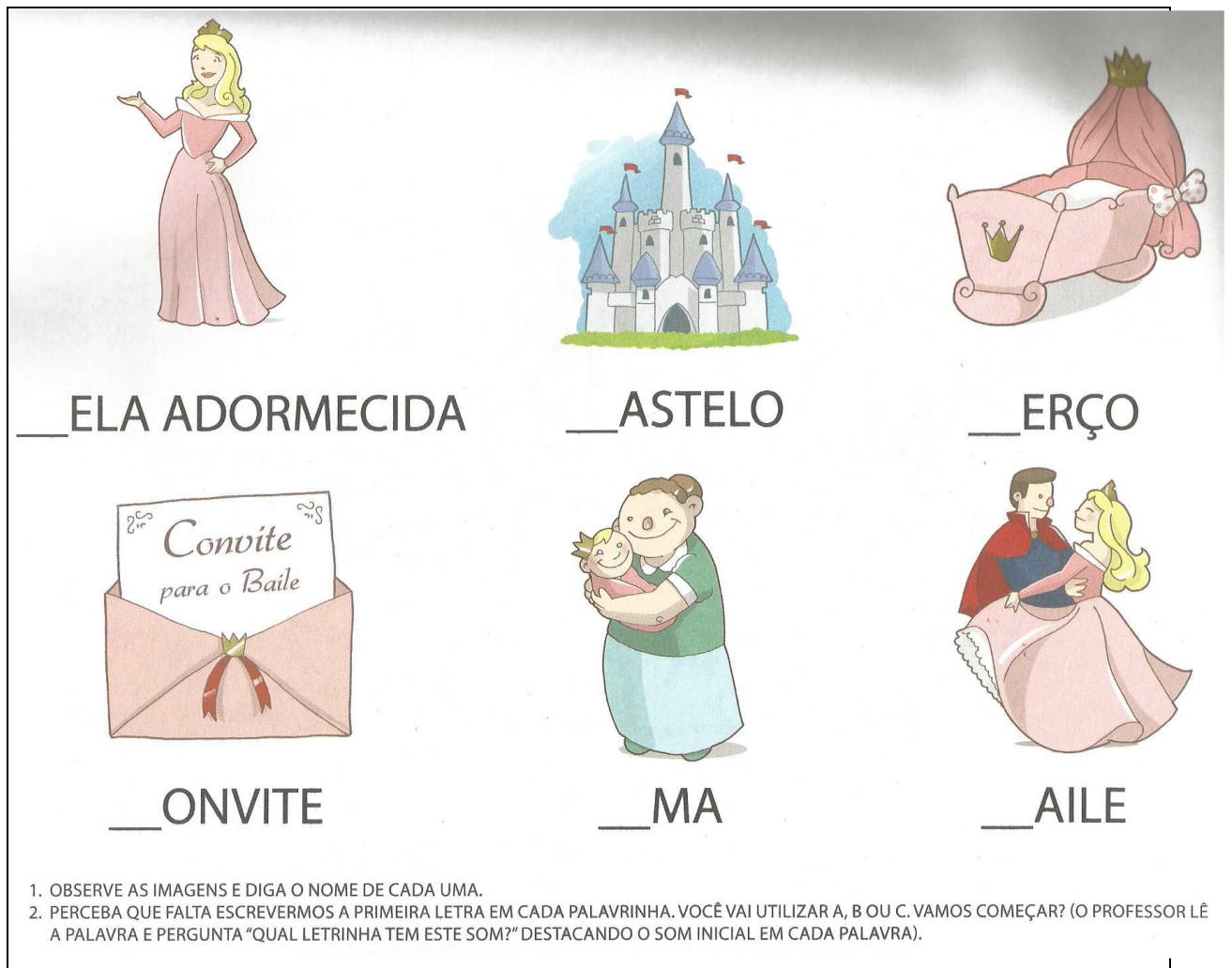
6.3.3 Identificação de letras para completar palavras

As atividades que pedem para a criança descobrir letras para completar palavras são importantes, porque permitem a reflexão sobre essas unidades menores e suas representações na palavra. Cielo (2001) expõe que as crianças são capazes de brincar com as palavras, identificando e produzindo outras de sons iguais, antes mesmo de saberem escrever. Essa capacidade somada às atividades que estimulam a percepção dos sons representa um fator que ajuda na eficácia da aprendizagem inicial da leitura e da escrita.

A criança que ainda não aprendeu a ler e a escrever encontra dificuldades para relacionar letra e som. Por isso, é comum ouvir crianças dizerem o nome do som que ouvem em vez da letra correspondente.

O exemplo da figura 5 nos mostra um tipo de exercício que permitirá ao aluno identificar as letras que completam as palavras, o que implica também no reconhecimento da relação letra/som.

Figura 5 – Identificação de letras



__ELA ADORMECIDA __ASTELO __ERÇO
 __ONVITE __MA __AILE

1. OBSERVE AS IMAGENS E DIGA O NOME DE CADA UMA.
 2. PERCEBA QUE FALTA ESCREVERMOS A PRIMEIRA LETRA EM CADA PALAVRINHA. VOCÊ VAI UTILIZAR A, B OU C. VAMOS COMEÇAR? (O PROFESSOR LÊ A PALAVRA E PERGUNTA “QUAL LETRINHA TEM ESTE SOM?” DESTACANDO O SOM INICIAL EM CADA PALAVRA).

Fonte: Mazzuchelli et al (2011, p. 14)

Este exercício, além de trabalhar a função de cada letra, é mais um exemplo que mostra a necessidade de a criança fazer segmentação no nível do fonema. Este exercício, portanto, trabalha a relação entre letra e fonema.

Para a realização deste tipo de atividade, a criança deve reconhecer as letras correspondentes para preencher os espaços, através da identificação sonora. Ao realizar atividade deste tipo, a criança estará refletindo sobre as unidades menores que compõem as palavras.

Este exercício pode servir de reflexão para a criança perceber a relação entre letra e fonema. No caso do fonema /b/ de “bela adormecida”, “berço” e “baile”, talvez seja mais fácil de a criança entender, porém as palavras “castelo” e “convite” são mais complexas por evidenciarem a relação da letra C, que representa o fonema /k/.

Exercícios dessa natureza são importantes para que a criança perceba essa relação. A percepção da relação letra e fonema contribui para a aprendizagem da leitura e da escrita.

O último grupo de atividades construído a partir da análise do “Meu Livro de Atividades”, Infantil V, volta-se para identificação de palavras que compõem um enunciado.

6.3.4 Identificação de palavras

O último fator destinado ao desenvolvimento da consciência fonológica a ser destacado na análise do “Meu Livro de Atividades” do Infantil V é o conceito de palavra. Na cadeia falada não há separação das palavras. Tal separação se dá através do significado. Da mesma forma que a sílaba é abstrata para uma criança que não sabe ler e escrever, a palavra pronunciada com outras também é.

O exemplo da figura 6 nos mostra um tipo de atividade que trabalha com o aluno a noção de palavra.

Figura 6. Reconhecimento da unidade palavra

JÚLIA JOGA A BOLA PARA CIMA. KAIO JOGA A PETECA COLORIDA.

LUÍS NADA DEPRESSA. MILENA ESTÁ PULANDO CORDA.

1. O QUE VOCÊ ESTÁ VENDO EM CADA FIGURA?
2. EU VOU LER O QUE ESTÁ ESCRITO. VOCÊS VÃO CONTAR QUANTAS PALAVRAS EU LI. E VÃO ESCREVER O NÚMERO NA LINHA (REPETIR O COMANDO PARA CADA FRASE).

Fonte: Mazzuchelli et al (2011, p. 83)

A criança que sabe ler e escrever não é aquela que decodifica e codifica apenas, mas é a que consegue refletir sobre a escrita e a leitura. A criança deve ser capaz de se perguntar sobre o porquê de uma palavra ser escrita de um jeito e não de outro, o porquê de ter uma pronúncia e não outra. Para isso, a criança deve ter alguns conhecimentos básicos, como o de palavra.

No exercício do exemplo 6, é trabalhada a noção de palavra. A criança deve identificar a quantidade de palavras em cada frase. A identificação de palavras na cadeia da fala não é tarefa simples. Se a criança não for inserida nesse tipo de reflexão e de aprendizagem, com atividades sistemáticas, as consequências podem se manifestar na leitura e na escrita.

O entendimento da dimensão da palavra contribui para que a criança saiba organizar os limites da pauta sonora e para que seja capaz de organizar todas as unidades na cadeia enunciativa. Neste caso, destacamos que para determinar tais limites, a criança deve operar com a segmentação, principalmente no nível do fonema.

O conhecimento da unidade palavra se dá, portanto, quando a criança torna-se capaz de identificar cada uma numa sequência e, ao mesmo tempo, torna-se capaz de segmentar em unidades menores, até o âmbito do fonema. Aprender a encontrar o limite das palavras que compõem uma cadeia sonora acontece antes de a criança aprender a segmentar os fonemas de uma palavra.

Após a análise dos grupos de atividades presentes no “Meu Livro de Atividades”, Infantil V, continuaremos com a análise dos “Livros Gigantes”.

6.4 Análises dos “Livros Gigantes”

Os “Livros Gigantes” analisados foram o “Conte outra vez”, Infantil IV, e o “Chão de estrelas”, Infantil V. Os livros recebem essa denominação pelo tamanho grande e pouco usual, cinquenta centímetros de altura e quarenta de comprimento. O objetivo desse material é trabalhar a leitura através da escuta. Cada livro contém vinte textos.

De acordo com Rocha (2010, p. 05), autora do material, “Os Livros Gigantes têm uma história. Eles foram criados por professores de escolas rurais na Nova Zelândia, que não tinham material e resolveram criar seus próprios livros, onde registravam suas histórias e lendas locais”.

Os “Livros Gigantes” possuem uma dimensão específica: a leitura com crianças leitoras ou não leitoras deve sempre ser uma leitura dialogada. Esse diálogo favorece o desenvolvimento da capacidade de compreensão da criança.

Rocha (2010, p. 05) expõe que os “Livros Gigantes” têm quatro funções principais:

- Desenvolver o gosto pela leitura.
- Desenvolver habilidades e linguagem apropriada para lidar e falar de leituras e livros (metalinguagem).
- Desenvolver conhecimentos, competências e habilidades preparatórias para o processo de alfabetização.

Os “Livros Gigantes” vêm acompanhados de um manual de orientações, o Manual do Professor, que traz sugestões de atividades para serem trabalhadas após a realização de cada leitura. Essas atividades são realizadas oralmente. O Manual do Professor não traz questões já prontas para serem aplicadas com as crianças, mas traz ideias para a professora ou professor elaborar atividades.

Os “Livros Gigantes” têm uma importância considerável na Educação Infantil. Tal material pode ser considerado um instrumento básico para a promoção do desenvolvimento de habilidades fonológicas. A escuta dos textos lidos pela professora ou pelo professor ajuda a criança a desenvolver a sensibilidade para perceber semelhanças e diferenças das palavras, das sílabas e dos fonemas.

Partindo dessas considerações, seguiremos à análise do livro “Conte outra vez”, Infantil IV.

6.4.1 Análise do livro “Conte outra vez”

O livro “Conte outra vez” tem vinte textos. Cada texto é acompanhado de desenhos, que ajudam a criança na compreensão. Mazzuchelli (2010), autora, sugere que a professora ou professor discuta o conceito das palavras de cada texto, após a leitura, já que para algumas crianças o significado de algumas palavras é desconhecido. Às vezes, alguns objetos ou outras coisas são pronunciados de forma diferente de sua representação ortográfica. Quando a criança ouve essas palavras, em leitura feita por adulto, não há compreensão (a criança não consegue ligar o que ela comumente ouve à representação escrita).

Em termos de consciência fonológica, atribuímos três funções a este material:

1. desenvolver a noção de rimas;
2. desenvolver a sensibilidade da criança para fazer segmentação a nível do fonema;
3. desenvolver a capacidade da criança para identificação de palavras em um enunciado.

O exemplo seguinte nos dá uma compreensão do caráter dos textos presentes neste material:

A boneca

*Deixando a bola e a peteca,
Com que inda há pouco brincavam,
Por causa de uma boneca,
Duas meninas brigavam.*

*Dizia a primeira: “é minha!”
-“É minha!” A outra gritava;
E nenhuma se continha,
Nem a boneca largava.*

*Quem mais sofria (coitada!)
Era a boneca. Já tinha
Toda a roupa estraçalhada,
E amarrotada a carinha.*

*Tanto puxaram por ela,
Que a pobre se rasgou-se ao meio,
Perdendo a estopa amarela
Que lhe formava o recheio.*

*E, ao fim de tanta fadiga,
Voltando à bola e à peteca,
Ambas, por causa da briga,
Ficaram sem a boneca...*

Ao escutar a leitura dos textos, a criança passa a escutar as semelhanças, diferenças, quantidade e ordem dos sons das palavras.

No início, essas atividades são difíceis para a criança, mas com a prática constante, a criança começa a refletir sobre as frases, palavras e fonemas.

Em cada estrofe do texto, percebemos a presença de rima. Como exemplo, podemos citar a primeira e segunda estrofes. Na primeira estrofe, destacamos “peteca” e “boneca”, “brincavam” e “brigavam”; e na segunda estrofe, “minha” e “continha”, “gritava” e “largava”. Notamos que, quanto aos sons, as palavras são muito semelhantes. A segmentação permite a criança perceber as diferenças entre os fonemas /k/ e /g/ das palavras “brincavam” e “brigavam”; por exemplo.

Para que a leitura seja compreensiva, a criança deve ser capaz de identificar o limite de cada palavra. Através do limite das palavras, é possível entender o sentido do texto.

Enfim, podemos afirmar que o livro “Conte outra vez” tem uma significação destacável na aprendizagem: é um fator que contribui para que a criança aprenda a segmentar as estruturas fonológicas no entorno das frases e palavras.

Após a análise do livro “Conte outra vez”, passaremos para a análise do livro “Chão de estrelas”, Infantil V.

6.4.2 Análise do livro “Chão de estrelas”

O livro “Chão de estrelas”, de Mazzuchelli (2010), contém todas as características presentes no “Conte outra vez”, como podemos perceber no exemplo a seguir:

Reloginho, relóginho

*Reloginho, relóginho,
Para, para de marcar.
Deixa as horas, relóginho,
Um instante descansar.*

*Tiquetaque, tiquetaque,
O relógio vai andar...
Tiquetaque, tiquetaque,
O relógio vai parar.*

*Eu já sei que uma hora
Sessenta minutos tem.
E sei também que um minuto
Sessenta segundos contém.*

O texto nos mostra que a identificação de rimas, a reflexão sobre fonemas e a identificação dos limites da palavra são algumas atividades que a criança deve realizar ao escutar a leitura de um texto como este. A realização dessas atividades, de forma mental e não intencional (já que não é dirigida por um suporte, caderno ou livro), ajuda a criança a desenvolver sua consciência fonológica.

Em adição a este material, existe o “Manual de orientações do Professor” que traz sugestões de atividades para serem realizadas após cada leitura. Uma das sugestões mais recorrentes neste manual é que o professor dirija a reflexão da criança para a percepção de diferenças e semelhanças nas palavras que formam o texto. Através da segmentação, a criança chega a esse tipo de percepção. Daí, portanto, a importância da utilização dos “Livros Gigantes” na sala de aula de Educação Infantil e de fazerem parte da nossa análise. Analisamos este material para mostrarmos os meios através dos quais a criança realiza atividades metafonológicas.

Cielo (2001) mostra que a criança realiza auditivamente a percepção. Se à criança são oferecidas oportunidades de reflexão sobre os aspectos linguísticos, há uma probabilidade

considerável de a aprendizagem acontecer mais rapidamente e com maiores benefícios para a criança.

Com a finalização da análise dos materiais da Educação Infantil, passaremos para a análise dos materiais do Ensino Fundamental.

6.5 Os livros didáticos do Ensino Fundamental

Para a análise dos materiais didáticos do Ensino Fundamental, procuramos perceber como estes contemplam atividades que levam o aluno a refletir sobre o componente fonológico e de que modo essas atividades são contempladas.

De início, podemos dizer que os materiais didáticos analisados fazem parte de uma cultura que aborda os conteúdos de cada ano de forma progressiva, mas com a presença forte dos exercícios tradicionais, não contextualizados, mecânicos e repetitivos.

Mesmo o Brasil tendo algumas pesquisas de destaque sobre consciência fonológica (MORAIS, 2012; CAPOVILLA ET AL, 2007 e CARDOSO- MARTINS, 1995), esta ainda não tem sido uma preocupação de profissionais atuantes em séries iniciais.

Alguns países como a França, por exemplo, acreditam que a consciência fonológica é muito importante na aprendizagem. De acordo com Moraes (2012), a proposta de se trabalhar com consciência fonológica na França faz parte dos currículos e materiais didáticos a partir da Educação Infantil. Os excelentes resultados obtidos nos primeiros anos escolares desse país, há mais de dez anos seguidos, fazem referência à importância atribuída ao desenvolvimento dessa habilidade metalinguística. Segundo o autor, nas escolas públicas da França, as crianças que frequentam a grande *section maternelle* são incentivadas a pensar sobre as palavras com sílabas iguais, sobre as letras e sons que constituem as palavras e sobre as rimas, de modo a avançarem na compreensão dos princípios linguísticos.

Um fator pertinente, o qual observamos nos materiais didáticos do Ensino Fundamental foi a ausência de explicações e/ou exemplos dos conteúdos trabalhados. No material do primeiro ano, há uma presença significativa de atividades metafonológicas, porém desprovida de explicações. Em cada unidade ou temática dos livros do segundo e terceiro ano há um texto e após o texto o exercício de compreensão e interpretação, no meio desses exercícios aparecem as questões de fonologia.

Após essas considerações sobre os materiais dos três primeiros anos escolares do Ensino Fundamental, iremos para a análise do livro do 1º ano, “Aprender a Ler”.

6.5.1 Análise do livro “Aprender a Ler” do 1º ano

O livro do 1º ano, “Aprender a Ler”, contempla seiscentos e sessenta e seis exercícios, e quarenta e sete textos. Desta quantidade de exercícios, quinhentos e setenta e dois são voltados ao componente fonológico – 85,8%. Os outros 14.1% de exercícios são destinados à ideia de símbolo e formato das letras.

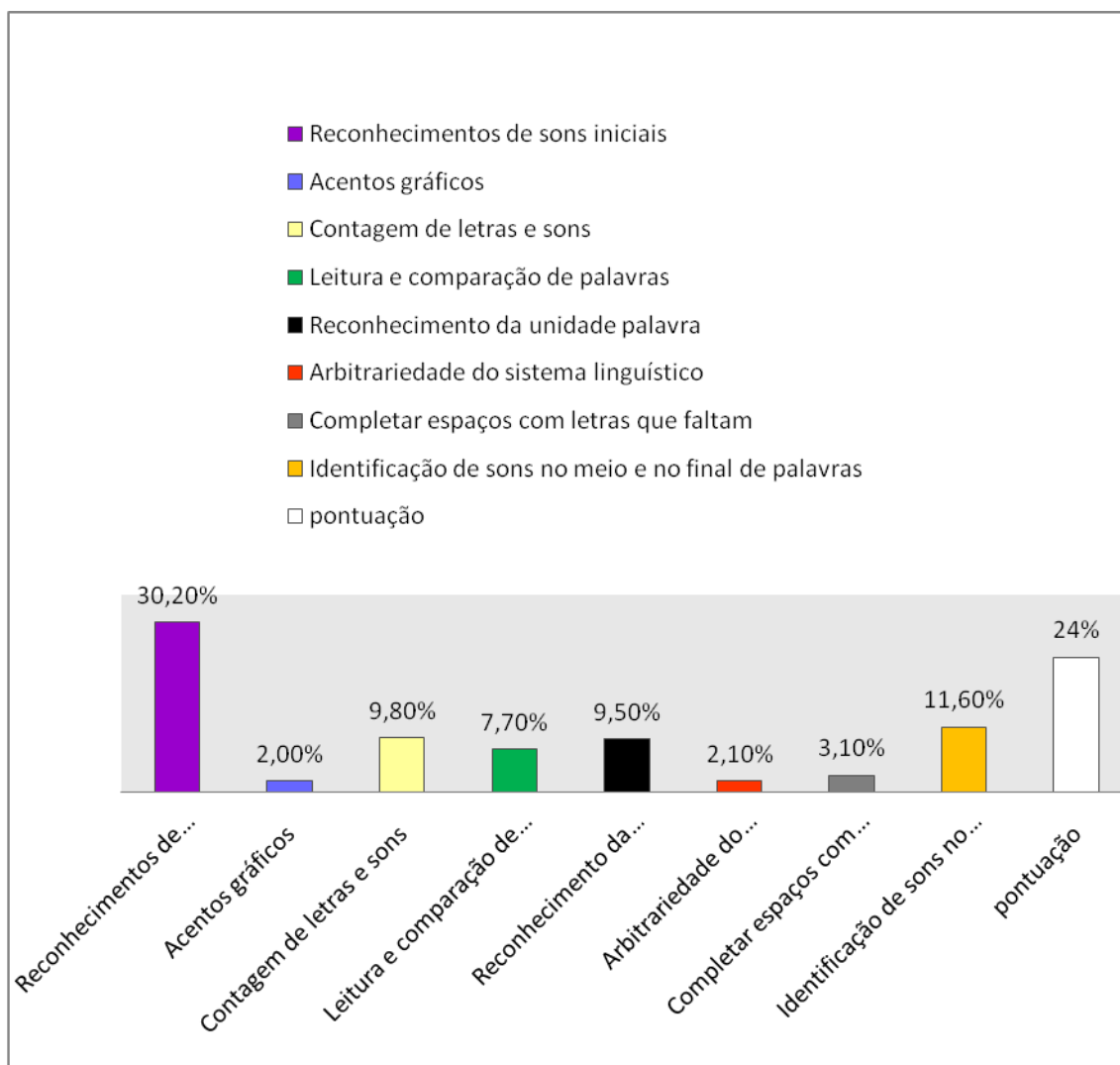
Os exercícios que dizem respeito ao componente fonológico e classificados como metafonológicos, mais presentes no livro, podem ser organizados em nove grupos, como podemos perceber no quadro que segue.

Quadro 4 - Grupos de atividades metafonológicas do livro “Aprender a Ler”.

| Grupos | Tipos de exercício |
|---------------|---|
| Grupo 1 | Reconhecer o som inicial de cada palavra. |
| Grupo 2 | Reconhecer como os acentos mudam o som das palavras. |
| Grupo 3 | Contar os sons e as letras de cada palavra. |
| Grupo 4 | Ler e comparar palavras para encontrar diferenças |
| Grupo 5 | Reconhecimento da unidade palavra. |
| Grupo 6 | Arbitrariade do sistema linguístico. |
| Grupo 7 | Completar espaços com letras que faltam. |
| Grupo 8 | Identificar sons no meio ou no final de palavras. |
| Grupo 9 | Pontuação, tratamento de sílabas, escrever frases, perceber entonação |

O quadro nos mostra a classificação, em cada grupo, que fizemos das atividades metafonológicas presentes no material do primeiro ano. Para mostrar a presença de cada grupo de atividade, construímos o gráfico 4:

Gráfico 4 - Atividades metafonológicas do livro "Aprender a Ler".



O gráfico nos informa sobre a porcentagem das atividades de cada grupo presente neste material. Assim, destacamos que as atividades do grupo 1, reconhecimento de sons iniciais, têm uma presença de 30,2%; as atividades do grupo 2, que dizem respeito aos acentos gráficos aparecem em número menor, 2%; as atividades do grupo 3 possuem recorrência de 9,8%; o grupo 4 mostra que suas atividades ocupam 7,7% do total; já as atividades do grupo 5, reconhecimento da unidade palavra, têm 9,5% do total de atividades; o grupo 6, arbitrariedade do sistema linguístico, elenca atividades com uma presença menor, 2,1%; o grupo 7, das atividades de completar espaços, possuem uma presença de 3,1%; o

oitavo grupo que diz respeito às atividades de reconhecimento de sons finais das palavras, possuem presença de 11,6%; o último grupo que trata de pontuação, sílabas e frases, aparecem como 24% do total de atividades do livro. O material deste ano escolar tem como objetivo o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.

Analisamos todos os grupos de atividades, tendo como início o grupo que contempla as atividades de reconhecimento do som inicial das palavras.

6.5.1.1 Reconhecimento do som inicial de cada palavra


No que se refere ao reconhecimento do som inicial de palavras, o material do primeiro ano traz atividades com recorrência destacável.





Deste grupo, destacam-se os exercícios do tipo:

- a- Diga o nome de uma colega que começa com /a/
- b- Escreva palavras que começam com /n/
- c- Marque com um S as palavras que começam com /s/

Esses exercícios recorrem a todos os fonemas do livro didático, vocálicos e consonantais. O objetivo desses exercícios é levar a criança a perceber as semelhanças que existem entre fonemas, como nos mostra o exemplo da figura 7.

Figura 7 – Som inicial das palavras

4  **Diga o nome da primeira figura. Marque com S a figura cujo nome começa com o mesmo som da primeira figura:**


| | | | |
|---|---|--|---|
|  |  |  |  |
|---|---|--|---|

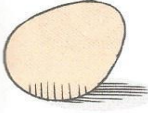
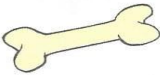






Fonte: Oliveira e Castro (2012, p. 79)

Este tipo de exercício exige que a criança pense nas palavras e focalize sua observação no som inicial. O exercício constitui mais um exemplo que leva a criança a segmentar a

palavra em suas unidades mínimas. O mesmo tipo de exercício focaliza tanto os fonemas consonantais quanto os vocálicos, como temos no exemplo da figura 8.

Figura 8 – O fonema /o/

11  Marque com um **O** as figuras cujos nomes **começam** com /o/:

| | | | |
|---|---|--|---|
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |

Fonte: Oliveira e Castro (2012, p. 21)

Este exemplo representa o tipo de atividade de reconhecimento de fonemas vocálicos que iniciam palavras. Notamos que neste ano escolar, o material analisado trabalha apenas cinco fonemas vocálicos, embora existam doze. Os fonemas vocálicos que são tratados nas atividades são: /a/, /e/, /i/, /o/ e /u/. Estes fonemas correspondem às vogais.

A atividade, representada pelo exemplo 10, pede ao aluno para identificar nomes que começam com /o/. Percebemos que além dos nomes que possuem o fonema inicial correspondente, “ovo”, “osso” e “olho”, aparecem dois com fonemas iniciais representados pela letra O, “ônibus” e “óculos”. Ao aceitar estes nomes como respostas corretas para o enunciado sugerido, deve-se chamar a atenção da criança para a existência dos outros fonemas vocálicos existentes, pois caso ocorra o contrário, o conceito de fonema que a criança deve construir fica comprometido. Deve ficar claro para a criança, portanto, que cada fonema equivale a cada som mínimo que podemos depreender de uma palavra.

As atividades de reconhecimento dos sons inicial das palavras objetivam a percepção da criança para a função das letras. Cada som percebido faz refletir sobre sua representação gráfica. Essa reflexão contribui para a aprendizagem linguística da criança, uma vez que cada descoberta feita na relação letra e fonema influencia na aprendizagem da leitura e da escrita.

O segundo grupo de atividades presentes no livro “Aprender a Ler” diz respeito ao valor dos acentos gráficos.

6.5.1.2 Reconhecimento do valor dos acentos gráficos

O reconhecimento de acentos gráficos na palavra e a compreensão de seu papel são fatores que contribuem para que a criança leia e escreva de forma ortográfica, seguindo os princípios de sua língua escrita.

No livro “Aprender a Ler”, os exercícios de reconhecimento de como os acentos mudam o som das palavras ocorrem em uma escala menor, mas sentimos a necessidade de analisá-los para mostrarmos todos os tipos de atividades metafonológicas que constituem este material.

Destacamos duas funções básicas do acento gráfico: define o fonema e o significado de uma palavra ou de uma frase. O exemplo da figura 9, a seguir, mostra o tipo de atividade que pede para a criança observar o valor dos acentos.

Figura 9 – Valor dos acentos

| | | | | |
|----|---------------------------|----|------------|-------------|
| ◌́ | ACENTO AGUDO | ◌́ | OLÁ | OLÉ |
| ◌̂ | ACENTO CIRCUNFLEXO | ◌̂ | ALÔ | LÊ |
| ◌̃ | TIL | ◌̃ | LÃ | LEÃO |

Fonte: Oliveira e Castro (2012, p. 34)

O exemplo nos mostra a função de cada acento gráfico na definição dos fonemas. O acento agudo forma os fonemas vocálicos de timbre aberto, “olá” e “olé”; o acento circunflexo forma os fonemas vocálicos de timbre fechado, “alô” e “lê”, e o til forma os fonemas nasais, “lã” e “leão”.

A aprendizagem da escrita se dá pela construção de passos sucessivos de avanços alcançados diante da língua. Não se pode negar o valor de algumas atividades, mesmo que pareçam desnecessárias, neste processo. A criança deve ter contato com diferentes abordagens que a leve a entender os mecanismos que caracterizam o componente fonológico. As etapas pelas quais passa uma criança podem gerar um conhecimento sólido acerca dos princípios norteadores da língua.

A experiência da criança com os sons e letras pode ser fundamental na aprendizagem da língua escrita. Quanto mais a criança descobrir sobre a língua, mais chance tem de aprender a manipular e refletir sobre tal.


Considerando tais argumentos, entendemos ser fundamental o desenvolvimento de habilidades metacognitivas, que impliquem na capacidade de a criança entender a língua e seus traços característicos.

O terceiro grupo de atividades do primeiro ano é definido pela contagem de sons e letras em cada palavra.

6.5.1.3 Contagem de sons e letras de cada palavra

Atividades de contagem de letras e fonemas aparecem com frequência, com quase todos os fonemas tratados no livro, como ilustradas no exemplo da figura 10.

Figura 10 – Fonemas e letras

| 11  Conte os sons: | | |
|---|---------------|-----------------|
| | QUANTOS SONS? | QUANTAS LETRAS? |
| VAI | | |
| VIESSE | | |
| VOCÊS | | |
| HAVIA | | |
| ANIVERSÁRIO | | |

Fonte: Oliveira e Castro (2012, p. 113)

Os exercícios como no tipo acima foram classificados como metafonológicos por permitir que a criança estabeleça a diferença entre letra e fonema. A maioria das atividades metafonológicas deste material insiste nesta dualidade. Isso ocorre pelo fato de o estabelecimento da diferença entre letra e fonema ser um passo importante para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Um aspecto importante trabalhado nessa atividade, para se aprender as diferenças entre letra e fonema, é a possibilidade de comparação entre as palavras. A comparação é um dos fatores que contribui para o desenvolvimento da consciência fonológica. Nessa situação,

pode existir confusão com a função das letras: a elas são atribuídos valores sonoros restritos. No entanto, a criança deve perceber que as letras possuem função simbólica ou grafêmica. A palavra “havia” carrega um “h” inicial apenas por convenção, mas sua ausência promove um erro ortográfico. A letra “h”, nesse contexto, não tem correspondência fonológica.


Por outro lado, esse tipo de atividade pode levar a criança a pensar sobre as palavras e seu significado. A criança deve entender que a quantidade de letras não influencia no significado, ou seja, coisas pequenas não, necessariamente, são escritas com poucas letras, como a criança tende a imaginar no início da aprendizagem. Portanto, as atividades que pedem para contar letras e sons levam a exercitar sobre a relação existente entre esses dois elementos linguísticos: escrita e significado.

O quarto grupo do livro “Aprender a Ler” é representado pelas atividades de leitura e comparação de palavras.

6.5.1.4 Atividades de leitura e comparação de palavras

Os exercícios de comparação de palavras foram um dos tipos encontrados no livro do 1º ano com frequência. O exemplo da figura 11 ilustra este tipo de exercício.

Figura 11 – Comparação de palavras

23  **Leia e compare:**

| | | | | | | | |
|-------|-------|-------|-------|-----------|------|------|-------|
| mau | mão | nau | não | mãe | mão | né | nem |
| a mão | amam | lima | limão | não | anão | mela | melão |
| Ana | anão | meia | meião | liam | leão | lá | lã |
| melão | melam | mamam | mamão | amem amém | | | |

Fonte: Oliveira e Castro (2012, p. 71)

Este tipo de exercício visa à leitura correta das palavras e à percepção das semelhanças que algumas podem apresentar entre si. A atividade do exemplo 13 leva a criança a construir noções de fonemas nasais e de como estes fonemas são representados graficamente.

Para a criança que está aprendendo a ler, encontrar diferenças entre algumas palavras é difícil. As palavras “mau” e “mão” podem ser lidas da mesma forma por uma criança em processo inicial de aprendizagem. Neste caso, não podemos esquecer o papel da mediação

professor-aluno, pois algumas observações precisam ser feitas, já que o livro analisado não traz observações específicas que ajudem e orientem a criança na realização de suas atividades. Uma criança sozinha pode não entender tais diferenças.

Para aquisição do conhecimento a que se propõe trabalhar o exemplo 13, a criança deve ter algumas noções básicas sobre:

- a- Classes gramaticais;
- b- Fonemas nasais.

Se a criança tiver algum conhecimento sobre verbo, por exemplo, a percepção dessas diferenças se torna mais nítidas, uma vez que reflete sua forma de escrita. Quanto ao conhecimento sobre os fonemas nasais, auxilia a criança a entender as diferenças entre as palavras.

O quinto grupo reúne atividades de reconhecimento da unidade palavra.

6.5.1.5 Reconhecimento da unidade palavra

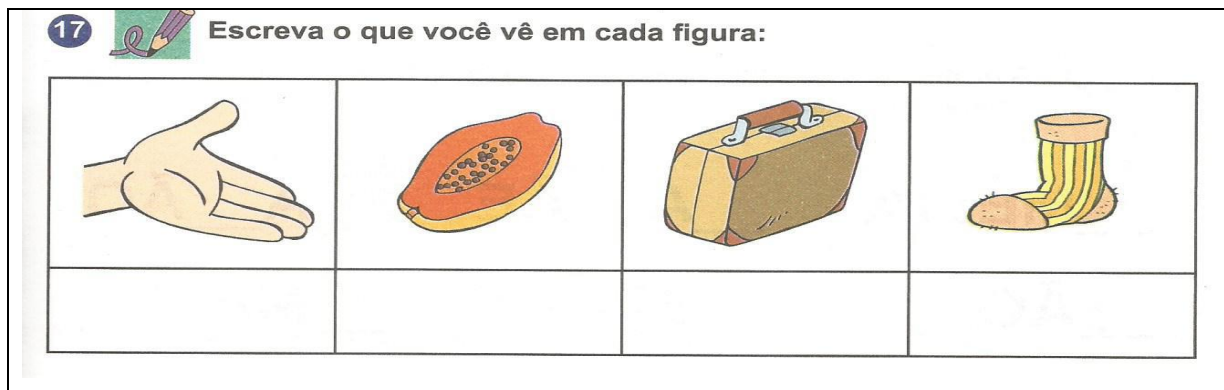
Para Adams et al (2006), é importante que a criança entenda que a fala é composta de frases de diferentes tamanhos e que as frases são formadas por palavras. Para isso, a criança não pode trabalhar apenas com letras isoladas, pois tem que construir relações entre sons, letras e significado. De acordo com Lemle (2007), reconhecer palavras significa ser capaz de dizer o nome de objetos que estão à vista, localizar a mesma palavra em posições diferentes, contar quantas palavras há numa mesma expressão, por exemplo. Para a autora:

O importante, na ideia da unidade palavra, é que ela é o cerne da relação simbólica essencial contida numa mensagem linguística: a relação entre conceitos e sequências de sons da fala. Temos, portanto, na escrita duas camadas de relação simbólica: uma relação entre a forma da unidade palavra e seu sentido ou conceito correspondente, e uma relação entre a sequência de sons da fala que compõem a palavra e a sequência de letras que transcrevem a palavra (p. 11).

Ao falarmos de consciência fonológica, o entendimento do que seja palavra se faz necessário, pois é a partir deste que a criança torna-se capaz de relacionar as representações sonoras ao significado.

O exemplo da figura 12 nos mostra esse tipo de representação.

Figura 12 - Palavras



Fonte: Oliveira e Castro (2012, p. 47)

As atividades que se voltam para essa ideia, exemplo acima, pedem para a criança escrever o nome de cada figura e ler, como nos mostra o exemplo acima. Existe uma distância entre compreender como uma palavra é escrita e a ação de escrever. Às vezes, a criança sabe que letras formam uma palavra determinada, mas ao realizar a atividade no papel há um bloqueio.

Para Brandão e Faria (s/d), há uma relação específica entre a experiência da criança, desde cedo, com sons apresentados em palavras e o sucesso posteriormente no âmbito da língua escrita. Isso leva a pensar que quanto mais cedo inserir a criança em contato com a reflexão da língua, mais facilmente o conhecimento da criança será alcançado.

As autoras classificam essas atividades, que envolvem a repetição do fonema inicial, de atividades metalinguísticas, nas quais o enfoque recai sobre o treino de habilidades visuais e cognitivas. As autoras expõem:

Entendemos ser fundamental o conhecimento das habilidades cognitivas envolvidas na aquisição da linguagem escrita, entre elas, as habilidades metalinguísticas, que implica na capacidade de refletir sobre a linguagem. O reconhecimento de famílias silábicas, como o princípio das letras, faz parte desse processo (p.07).

Dentro dessa perspectiva, reforçamos que essas atividades que envolvem várias palavras com o mesmo som inicial têm relevâncias por levarem a criança à percepção de como os sons são representados e favorecem o desenvolvimento da consciência fonológica. A criança deve entender que as palavras da língua portuguesa são escritas com a combinação das 26 letras, que se desdobram em muitas combinações sonoras.

Um outro tipo de atividade reflete sobre a arbitrariedade do sistema linguístico.

6.5.1.6 Arbitrariedade da língua

Após a criança aprender o que é palavra e que esta é composta de letras que têm sons específicos, precisa aprender que a língua é arbitrária. A criança deve aprender, portanto, que nem sempre a letra S é o /s/. Lemle (2007) expõe que em português há poucos casos de correspondência biunívoca, ou seja, uma letra para corresponder a um único som. Há mais casos de poligamia e poliandria, uma letra pode representar mais de um som e um som pode ser representado por mais de uma letra. A autora destaca que a passagem dessa primeira classificação (relação biunívoca) para a segunda é um passo importante, crucial na construção do conhecimento do alfabetizando. “Quando o alfabetizando não dá esse passo e aferra-se à primeira hipótese, ele comete falhas típicas de leitura e de escrita” (p. 29).


Ao listar algumas palavras, percebemos a arbitrariedade do sistema. Ao escrevermos “vaso”, devemos perceber que a letra S representa o fonema /z/, pois é antecedido e seguido de vogais. Ao escrevermos a palavra “zangado”, devemos perceber que a letra Z representa o fonema /z/ , pois esse fonema no início de palavras só deve receber a letra Z, mas surgem outras manifestações sem explicações e que contradizem em noções como a primeira. Ao escrevermos a palavra “exame”, devemos perceber que a letra X representa o fonema /z/. Este está antecedido e seguido por vogais, no entanto não foi usada a letra S. Esses casos se tratam de regras ortográficas contextuais.

No livro do primeiro ano, encontramos uma introdução do tratamento da relação que existe entre letra e fonema, assim como as possibilidades de ocorrência. A criança aprende que letra é diferente de som e que suas representações possuem traços diferentes entre si. A criança começa seu processo de leitura e de escrita pelas relações biunívocas, uma letra para cada som, depois percebe que isso não é suficiente, pois começa a entender que essas relações não são suficientes.

Neste material, há algumas situações que levam a criança a perceber essas relações. Diante disto, destacamos a importância da Educação Infantil nesse processo de aprendizagem, uma vez que as atividades presentes no livro analisado do 1º ano pressupõem conhecimentos como o de letra, sons e relação que estes têm entre si.

A aprendizagem da escrita da língua portuguesa está condicionada à sequência dos princípios ortográficos que estabelecem o sistema linguístico. Para aprender a escrever e a ler, o aprendiz deve seguir tais princípios. Caso contrário, a aprendizagem não se concretiza. Os exemplos das figuras 13, 14 e 15 ilustram a importância de se mostrar a uma criança estes princípios.


Figura 13 – Percepção de diferenças entre palavras

19  Leia, compare e diga o que faz a diferença:

| | | | | | | | |
|-------|------|-------|-------|------|------|------|-------|
| ASSO | AÇO | ASSA | MASSA | ISSO | OSSO | MAÇO | MOÇO |
| MASSA | MOÇA | POSSO | POÇA | POÇA | POÇO | SINO | SUÍNO |

Fonte: Oliveira e Castro (2012, p. 83)


Figura 14 – Representações gráficas

14  Complete com **CH** ou **X**, depois leia:

| | | | | |
|----------|----------------------|----------|----------|---------|
| ___ AMAR | ___ OVER | ___ ULÉ | ___ EIRO | ___ UVA |
| A ___ OU | ___ U ___ U LI ___ O | RO ___ O | EI ___ O | |

Fonte: Oliveira e Castro (2012, p. 147)

Figura 15 – O fonema /s/.

20  A professora vai ler as palavras abaixo:
• Circule a letra ou letras que fazem o **/s/**:

| | | | | |
|----------|---------|----------|------|----------|
| JORNAIS | MASSA | ESTENDER | SER | IMPRESSO |
| PASSE | CENTRO | CÍRCULO | AÇO | ASSOPRE |
| DISSOLVE | ESTRELA | PROCESSO | VOCÊ | SOPRE |

Fonte: Oliveira e Castro (2012, p. 83)

O propósito de atividades desses tipos é fazer com que a criança perceba que um som pode ser representado por mais de uma letra. Esses enunciados, dos exemplos 15, 16 e 17, aparecem várias vezes, mas sempre com fonemas e letras diferentes. O livro analisado trabalha um fonema a cada texto apresentado.

Esses exercícios podem mostrar evidências para a criança de que a escrita não é um código. Sobre tal afirmação, Correa et al (2001, p. 36) expõem:

A descoberta pela criança de que a língua não opera meramente como um código de transcrição fonética da fala vai assinalar uma importante transformação em termos dos conceitos e competências funcionais relacionados à aquisição da escrita. A criança abandona a hipótese da regularidade absoluta do sistema gráfico e passa a admitir a existência de irregularidades ou mesmo de regularidades parciais na escrita, esforçando-se, então, para escrever ortograficamente.






A descoberta de que a escrita não é operada como um código restrito tem uma ligação com o papel da consciência fonológica, que faz a criança refletir sobre a linguagem. Partindo disso, a criança passa a fazer operações baseadas na perspectiva de que um fonema pode ser representado por várias letras e uma letra também pode ser representada por vários fonemas.

No livro “Aprender a ler”, ainda podemos destacar atividades que pedem a criança para usar a letra correta para completar os espaços, como apresenta o item seguinte.

6.5.1.7 Atividades de completar espaços

Algumas atividades do livro do 1º ano pedem para a criança completar espaços com letras que faltam em palavras específicas. Acreditamos que este tipo de exercício se enquadra no tratamento das correspondências gráficas dos fonemas. O exemplo da figura 16 ilustra este tipo de exercício.

Figura 16 – Exercício de completar palavras

| | | | |
|---|---|---|--|
| 15  Complete o que falta nas palavras abaixo de cada figura: | | | |
|  LIV ____ O |  OU ____ O |  A ____ A ____ A |  A ____ EIA |

Fonte: Oliveira e Castro (2012, p. 136).

O objetivo do exercício acima é fazer com que o aluno aprenda a função do /r/. Por isso, aparecem várias palavras que devem ser completadas com a mesma letra, já que se trata de um mesmo fonema.

Além de ajudar a criança a aprender a função do fonema /r/, neste caso, esta atividade ajuda também a criança a produzir oralmente o som, uma vez que há crianças que têm dificuldades em compreender, produzir e distinguir os fonemas /r/ e /R/, por exemplo.

Se pensarmos na consciência fonológica como uma capacidade adquirida para segmentar estruturas e refletir sobre estas, entenderemos que cada tipo de atividade fonológica tem sua contribuição na construção do processo de aprendizagem.

Partindo deste item, seguiremos para análise do grupo 8, que trata de atividades de identificação de sons específicos.

6.5.1.8 Identificação de sons específicos

As primeiras atividades sobre sons destinadas às crianças, ao entrar na pré-escola, tratam do reconhecimento do som inicial das palavras. Este tipo de atividade representa o trabalho com o desenvolvimento da segmentação. Depois que a criança constrói sua representação sobre sons e consegue segmentá-los em seu nível menor, reconhecê-los em qualquer posição da palavra, início, meio ou fim, deixa de ser um desafio. O exemplo da figura 17 nos mostra um tipo de atividade de reconhecimento de fonemas em posições que não sejam apenas no início das palavras.

Figura 17 – O fonema /d/

| | | |
|---|----------------------|----------------------|
| - 3 palavras que começam com /d/ . | | |
| <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> |
| - 3 palavras com /d/ no meio. | | |
| <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> |
| - 3 palavras com /d/ duas vezes. | | |
| <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> |

Fonte: Oliveira e Castro (2012, p. 187)

Para resolver o exercício do exemplo acima, a criança já deve ter refletido sobre os sons que compõem as palavras, as quais esta produz no dia a dia. Este tipo de atividade permite que a criança construa uma familiaridade com os sons e assim possa ser capaz de entender suas representações contextuais.

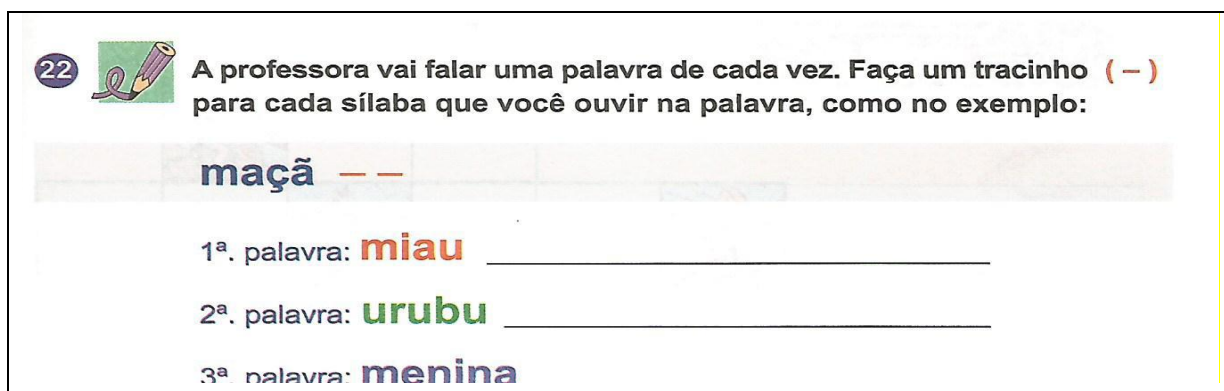
O conhecimento sobre os sons é indispensável para a criança alcançar sucesso na aprendizagem linguística. Esse conhecimento é complexo pelo fato de o sistema ortográfico da língua portuguesa ter muitas peculiaridades, embora não apresente um número elevado de fonemas.


Depois de analisarmos as atividades do grupo 8, passaremos para o último grupo de atividades do livro do 1º ano, que é constituído de atividades relacionadas à pontuação, sílabas e frases.

6.5.1.9 Pontuação, tratamento de sílabas, escrita de frases e pontuação

Na análise do material do primeiro ano, construímos um grupo de atividades que tratam da sílaba, da palavra e da frase, conforme os exemplos das figuras 18, 19 e 20.

Figura 18 – Identificação de sílabas nas palavras



22  A professora vai falar uma palavra de cada vez. Faça um tracinho (-) para cada sílaba que você ouvir na palavra, como no exemplo:

maçã --

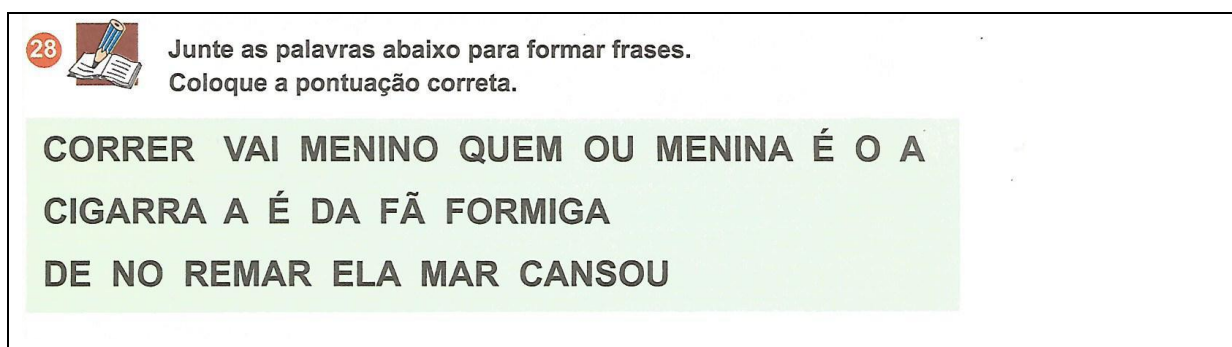
1ª. palavra: **miau** _____


2ª. palavra: **urubu** _____

3ª. palavra: **menina** _____

Fonte: Oliveira e Castro (2012, p. 23)

Figura 19 – Ideia de frase



28  Junte as palavras abaixo para formar frases. Coloque a pontuação correta.

CORRER VAI MENINO QUEM OU MENINA É O A
CIGARRA A É DA FÃ FORMIGA
DE NO REMAR ELA MAR CANSOU

Fonte: Oliveira e Castro (2012, p. 129)

Figura 20 – Produção de frases.

29
Faça frases com as palavras:

| | | | | |
|--------------|--------------|---------------|------------|--------------|
| REMAR | MORAR | VARRER | RIR | RALAR |
|--------------|--------------|---------------|------------|--------------|

Fonte: Oliveira e Castro (2012, p. 129)

Os exemplos 20, 21 e 22 trabalham três aspectos importantes no desenvolvimento da consciência fonológica: sílaba, palavra e frase. Estes três aspectos estão no âmbito da consciência suprafonêmica. A sílaba, trabalhada no exemplo 20, é a unidade mais natural da fala. Freitas (2004) expõe que a capacidade de manipulação dessas unidades representa a consciência silábica, conhecimento necessário à consciência fonológica.

A capacidade de segmentar sílaba contribui para que a criança entenda os elementos sonoros de sua língua e auxilia na segmentação de fonemas.

No caso dos exemplos 21 e 22 têm uma importância considerável porque possibilitam a criança construir entidades maiores na língua, como a frase. Porém, estudiosos da consciência fonológica explicitam que atividades relacionadas à produção e identificação de sílabas, frases e palavras não são tão difíceis quanto às de identificar fonemas (BARRERA, 2003 e GOMBERT, 1992).

6.6 Os textos do livro didático “Aprendendo a Ler” e o desenvolvimento da consciência fonológica

O livro do 1º ano analisado contempla vinte textos, de abertura de cada capítulo, cinco em cada unidade. Além desses, no final de cada capítulo, em uma seção denominada “Já sei ler” há mais textos (de 1 até três em cada seção), no total de vinte e nove.

Os textos no início de cada capítulo procuram enfatizar um fonema específico, trabalhado após cada texto. Defendemos que esses textos contribuem para o desenvolvimento da consciência fonológica, apesar de não focalizarem questões específicas relacionadas ao assunto.

Os textos envolvendo fonemas consonantais procuram enfatizá-los em contextos diferentes. O fonema /z/ é tratado com exemplos, em maior predominância, que o representam com a letra Z, mas há também exemplos que o representam com a letra S. O texto que

introduz tal fonema tem como título “Deu zebra no zoo”, daí há recorrência de exemplos de palavras escritas com Z, como “zebra”, “organizados” “doze”, “zoológico” e “dezenas”, e palavras escritas com S, como “volumoso”, “meses”, “acasalamento” e “causas”, como mostra o exemplo da figura 21.

Figura 21 – O fonema /z/

Deu zebra no zoo

O Projeto A Hora do Bicho, promovido pela Fundação Zoobotânica do RS, divulga a zebra como o bicho do mês de dezembro. O Projeto faz parte da campanha de coleta seletiva do lixo.


Na natureza a zebra vive em bandos organizados compostos por um macho adulto dominante, fêmeas adultas e jovens dos dois sexos.

Tem o corpo volumoso, forte, sustentado por patas esguias e dotadas de cascos rígidos. A configuração de listras em cada zebra varia um tanto de um indivíduo para outro. As modificações das listras nas diferentes espécies são maiores e tornam fácil a sua identificação.

O Zoo mantém duas fêmeas desta espécie, nascidas no Parque, após uma gestação de cerca de doze meses. Recebem como alimentação ração para herbívoros, cenoura e pasto. O Zoológico está tentando conseguir um macho para o acasalamento.

Até o século passado, a zebra era vista em rebanhos de centenas. Hoje, devido à caça predatória por causa da carne e da pele decorativa para tapetes ou arreios e pela interferência das criações domésticas, os bandos maiores não passam de poucas dezenas.

Esta espécie, no momento, não é considerada ameaçada de extinção.



Espécie: Equus boehmi
Família: Equidae
Ordem: Perissodactyla
Distribuição: África
Habitat: savanas
Alimentação: herbívora

Fonte: Oliveira e Castro (2012, p. 89)

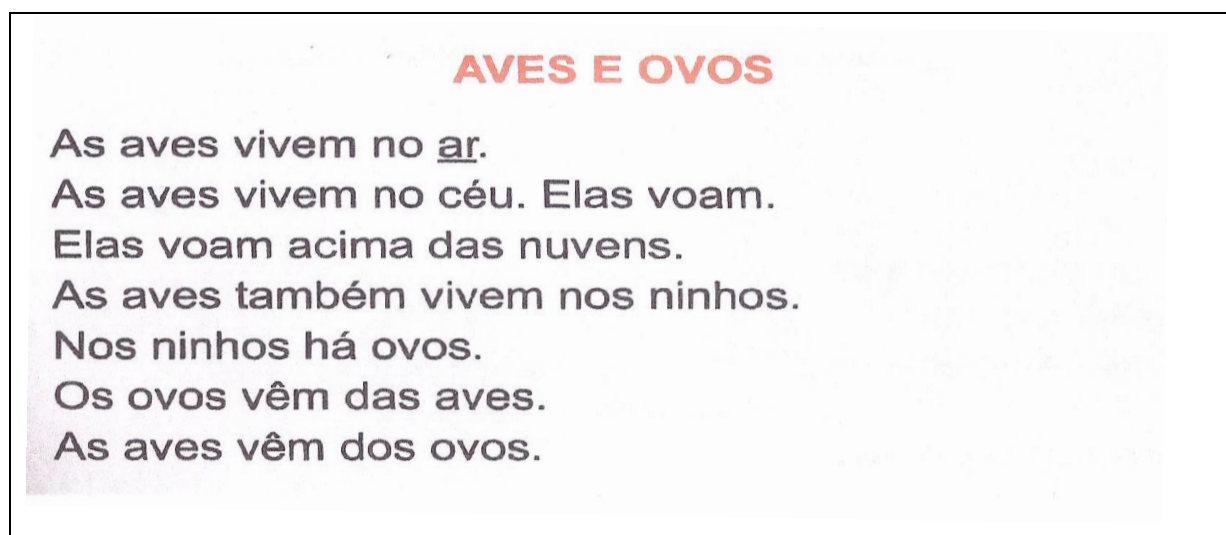
Levando em conta que o texto objetiva a reflexão do aluno, acreditamos que este propósito pode ser alcançado: a criança pode entender que um mesmo som pode ser representado por mais de uma letra em um mesmo contexto. É difícil encontrar uma explicação para justificar o porquê de “dezenas” ser escrita com Z e “meses” ser escrita com S. Se a criança chega à percepção dessas possibilidades, é um avanço considerado de muito êxito. Um dos fatores que atestam o avanço da criança na aprendizagem da escrita, segundo Lemle (2007), é a compreensão de que além das relações monogâmicas, existem as relações poligâmicas e suas peculiaridades.

Para a criança avançar na aprendizagem da língua escrita, os textos dos livros didáticos são fatores essenciais, pois possibilitam a reflexão sobre as ocorrências linguísticas.

Sobre consciência fonológica, os textos proporcionam a reflexão através da comparação entre palavras, entre os sons, o que permite contribuir para a aprendizagem dos aspectos constituintes do sistema linguístico.

Os textos da seção “Já sei ler” são importantes e permitem que alguns comentários sejam feitos, sobretudo, no que dizem respeito à ocorrência dos fonemas. O exemplo da figura 22 permite algumas considerações acerca da consciência fonológica.

Figura 22 – Os fonemas /i/ e /u/



Fonte: Oliveira e Castro (2012, p. 119)

No texto acima, é possível percebermos que o fonema /i/ da palavra “aves” é representado pela letra **e** e o fonema /u/ dos vocábulos “nos”, “ninhos”, pela letra **o**.

Quando a criança começa a ler e a escrever, a tendência é que o valor da letra e do som seja o mesmo. Por isso, poderemos encontrar nos escritos da criança “avis” em vez de “aves”,

“a” em vez de “ar”, “us” em vez de “os” e “ovus” em vez de “ovos”. Para evitar que a criança permaneça com essas construções, há a necessidade de atividades linguísticas e de orientações que motivem a reflexão, para que essas descubram como os sons podem ser representados graficamente.

Partindo daí, destacamos a importância dos textos como fator que oferece possibilidade de a criança aprender cada característica do sistema linguístico. Destacamos, porém, que a forma como a criança interage com os textos tem seu lugar de destaque neste âmbito. Precisamos enfatizar que somente a presença de atividades e de textos nos materiais didáticos não garante o desenvolvimento da consciência fonológica.

Após concluirmos a análise do material do primeiro ano, seguiremos com a análise do material didático do segundo ano.

6.7 Análise do livro “Novo Lendo Você Fica Sabendo” do 2º ano

O livro “Novo Lendo Você Fica Sabendo” tem mais de cinquenta textos de gêneros variados e setecentos e quatorze exercícios. Destes exercícios, cinquenta e nove são do componente fonológico, tendo direcionamento para alguns aspectos metafonológicos – 8,8%.

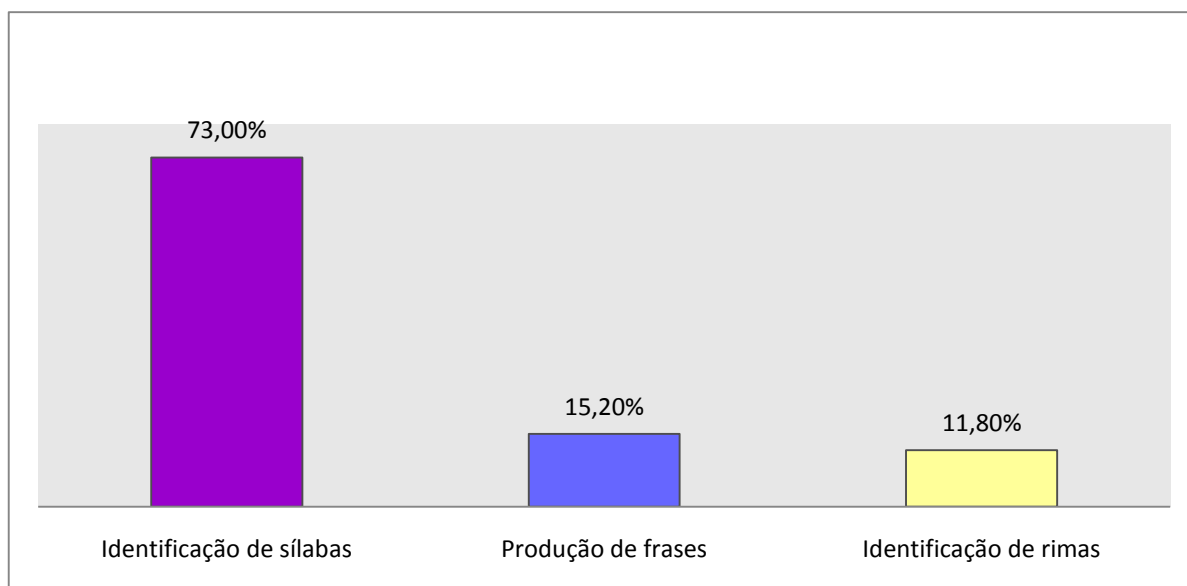
A maioria desses exercícios pode ser enfatizada em três grupos, como nos mostra o quadro seguinte:

Quadro 5 – Grupos de atividades metafonológicas do material do 2º ano.

| Grupos | Tipos de exercício |
|---------------|---------------------------|
| Grupo 1 | Identificação de sílabas. |
| Grupo 2 | Produção de frases. |
| Grupo 3 | Identificação de rimas. |

O quadro nos mostra os tipos de atividades metafonológicas presentes no material do 2º ano. Esses tipos foram representados em três grupos. Para mostrarmos a quantificação de cada grupo, construímos o gráfico 5, abaixo.

Gráfico 5 - Atividades metafonológicas do livro “Novo Aprendendo Você Fica Sabendo”.



O gráfico 5 nos dá uma ideia da presença de atividades metafonológicas do livro do 2º ano. As atividades do grupo 1, identificação de sílabas, ocupam 73 % do total de atividades metafonológicas; as atividades do grupo 2, atividades de produção de frase, fica com 15,2% das atividades metafonológicas, e o grupo 3, identificação de rimas, ocupa o restante, 11,8%.

Analisamos cada grupo de atividades, tendo por início o grupo relacionado à sílaba.

6.7.1 Identificação de sílabas

A sílaba pode ser definida como unidade de segmentação da fala. É a unidade básica da palavra. O conhecimento de que as palavras são formadas por sílabas é importante para quem está aprendendo a ler e a escrever. Na língua portuguesa, a sílaba pode ser representada por apenas uma vogal (V) ou por vogal e consoante/ consoantes (C). O padrão silábico da língua portuguesa pode ser representado da seguinte forma:

- V- **ala**;
- VCC- **instante**;
- CVC – **torta**;
- CCV – **braço**;
- CCVCC – **transparecer**;

- CVV – **leite**;
- CCVVC- **claustrofóbico**;
- VC- **armário**;
- CV – **bota**;
- CVCC – **monstro**;
- CCVC – **traz**;
- VV- **aula**;
- CCVV- **grau**.
- CCVC – **traz**;
- VV- **aula**;
- CCVV- **grau**.

No material do segundo ano, percebemos que as sílabas trabalhadas são as mais simples e mais frequentes na língua portuguesa :

- a- V;
- b- CV;
- c- CVC.

Um dos tratamentos dado à sílaba, neste material, caminha para o reconhecimento dos tradicionais ditongo, tritongo e hiatos. O objetivo desses exercícios é trabalhar a representação das vogais e das semivogais.

Outro aspecto enfatizado é o trabalho de reconhecimento da sílaba no universo da palavra. O exemplo da figura 23, a seguir, mostra-nos este trabalho realizado com a sílaba.

Figura 23 – A sílaba

3 Pinte no quadro abaixo somente as palavras que iniciam com a primeira sílaba da palavra **CASTELO**.

| | |
|--------------|----------|
| CAPA | CESTA |
| CASCA | CASTANHA |
| CIRCO | CASTELÃO |

21

Fonte: Macambira (2013, p. 21)

O exercício mostra que há a necessidade de a criança aprender a diferenciar sílabas de fonemas. O exercício representa um dos exemplos mais comuns de se trabalhar a ideia de sílaba no interior das palavras.

Para Adams et al (2006), ao trabalhar com sílabas, é importante trabalhar com atividades que envolvam análise e síntese. Essas habilidades são fundamentais para que as crianças percebam de que maneira as letras e as palavras escritas correspondem às unidades de sons em palavras faladas. “Esse processo de associação é crucial para se aprender a decodificar palavras impressas ao ler e codificar palavras faladas ao escrever” (p.32).

Para Cielo (2001), ao trabalhar com a sílaba, a criança estará desenvolvendo consciência silábica, que pertence à consciência suprafonêmica, um dos tipos de consciência fonológica.

O exemplo da figura 24 nos mostra outro tratamento com a sílaba, ainda neste material.

Figura 24 – Tratamento das sílabas

20 Escreva, no espaço em branco da tabela abaixo, a última palavra da frase lida na questão de número 14. Preencha a tabela e compare as duas palavras.

| | PARLENDAS | |
|-----------------------------|-----------|--|
| Nº de letras | | |
| Nº de sílabas | | |
| Letras iguais | | |
| Letras diferentes | | |
| Sons de sílabas semelhantes | | |
| Sons de sílabas diferentes | | |

Fonte: Macambira (2013, p. 34)

A atividade é um exemplo que mostra como a palavra pode ser segmentada. Essa segmentação contribui para a criança aprender a ler e a escrever. A maioria dos exercícios desse tipo tem como foco a sílaba, como o exemplo acima.

A atividade do exemplo 26 pede para a criança contar a quantidade de letras existentes em duas palavras e depois compara as palavras. O exercício apresenta três funções distintas:

1. Reflete a ideia de letra;

2. Reflete a ideia de fonema;
3. Reflete sobre como podem ser formadas as sílabas.

Em síntese há um grande número de atividades relacionado à sílaba no material do 2º ano, objetivando o desenvolvimento da consciência silábica. O nível das sílabas compreende a capacidade de dividir as palavras em sílabas, sendo o primeiro, talvez a forma mais precisa de segmentação sonora. A habilidade de dividir uma palavra em sílaba é um indicativo de consciência fonológica.

Após analisarmos o primeiro grupo de atividades do material do segundo ano, passaremos para a análise do segundo grupo, referente à identificação e produção de frases.

6.7.2 Identificação e produção de frases

No livro “Novo Aprendendo Você Fica Sabendo”, há exercícios relacionados à frase, no sentido de levar a criança a pensar sobre o conceito assim como seus elementos de constituição, como mostra o exemplo da figura 25.

Figura 25 – Palavras e frases

6 Leia as frases abaixo.

1ª O importante não é vencer, mas competir!

2ª Não é grave... Alguém tem que ganhar e alguém tem que perder; é a lógica do jogo.

7 Reescreva a 1ª frase com o espaçamento entre as palavras.

8 Leia novamente a 2ª frase e faça o que se pede abaixo.

a) Nº de palavras _____

b) Primeira palavra _____

c) Última palavra _____

d) Uma palavra que tenha três sílabas (trissílaba)

e) Uma palavra que inicie com a sílaba **GRA** _____

f) Uma palavra que termine com a sílaba **NHAR** _____

Fonte: Macambira (2013, p. 137)

Ao trabalhar com a produção e a identificação de frases, outros elementos também são trabalhados: a palavra e a sílaba. Esses elementos são trabalhados pelo fato de eles precisarem ser organizados adequadamente para que a frase não tenha seu sentido comprometido e as regras sintáticas não seguidas.

Acreditamos que todas as atividades presentes no material do segundo ano têm uma finalidade específica: ensinar a criança a ler e a escrever ortograficamente. Para que a aprendizagem de leitura e escrita aconteça, neste sentido, muitas descobertas devem ser feitas. Além das representações gráficas e fonológicas, a criança deve se apropriar das características básicas da língua. Na língua escrita, essas características são manifestadas pelas regras ortográficas, pontuação e noções de limites entre as palavras; na fala através da leitura, essas características são atestadas pela pronúncia, adequada à tonalidade e limites espaciais, que garantem o sentido da cadeia linguística em produção. O exemplo 26 é importante porque

reflete essas noções de limite entre as palavras que compõem a frase, conhecimento indispensável para a apropriação da escrita.

Ao definirmos consciência fonológica como capacidade para refletir sobre as propriedades do componente fonológico da língua, temos que levar em consideração os elementos que dizem respeito a este componente, desde o fonema até os limites da unidade palavra (trabalhado no exemplo da figura 25).

Desta forma, os exercícios do livro “Novo Lendo Você Fica Sabendo” dão a dimensão de que no segundo ano, a criança lê pouco. No exercício da figura 25, são trabalhados o conceito de frase (06 e 07), o conceito de palavras (07 e 08) e o conceito de sílabas. Essas três unidades da língua fazem parte da consciência suprafonêmica e contribuem para a eficácia das atividades de leitura e de escrita.

Pela análise do material, podemos perceber a existência de exercícios que visam ao desenvolvimento da consciência fonológica, direcionados à suprafonologia.

Com o término da análise do segundo grupo de atividades do segundo ano, começaremos a análise do terceiro grupo que diz respeito à identificação de rimas.

6.7.3 Identificação de rimas

A atividade de rima está presente nesse livro didático com o objetivo de fazer a criança perceber a escrita da parte final das palavras com sons semelhantes.

As habilidades de percepção de rima surgem por volta dos três a quatro anos de idade e é um facilitador na evolução das habilidades fonêmica e silábica. Porém, o trabalho com rima deve ser realizado com crianças que possuem idade superior a quatro anos, pois facilita a aprendizagem da leitura e da escrita (ADAMS ET AL, 2006 e GOMBERT, 1992).

O exemplo 26 nos mostra um texto, a partir do qual é trabalhada a ideia de rima.

Figura 26 - Rimass

O MEU AVÔ

O MEU AVÔ É DOCE COMO CAMELO;
 O MEU AVÔ É FOFO COMO UM ALGODÃO;
 O MEU AVÔ TEM MUITAS COISAS E UM CASTELO
 DE MENTIRINHA, MAS É UM BRUTA CASTELÃO;
 O MEU AVÔ CONTA PIADAS ENGRAÇADAS;
 O MEU AVÔ TEM FIGURINHAS DE MONTÃO.

MUITA GRAÇA, MUITO RISO,
 MEU AVÔ SABE BRINCAR,
 É TÃO LINDO O SEU SORRISO,
 É MEU AAA AAA AAA AAAAA...

AVOZINHO, AVOZINHO, AVOZINHO, DÁ UM BEIJO,
 DÁ UM BEIJO, AVOZINHO, UM BEIJINHO DE AMOR!
 AVOZINHO, AVOZINHO, AVOZINHO, DÁ UM BEIJO,
 DÁ UM BEIJO, VOVOZINHO, UM BEIJINHO, POR FAVOR.



Fonte: Macambira (2013, p. 11)

O texto está no livro com o propósito de trabalhar a rima. Assim, a partir da leitura, é pedido que a criança encontre em cada estrofe pares de palavras que rimam. Depois é pedido que a criança apresente as justificativas e porquês de as palavras rimarem.

Adams et al (2006) expõem que exercícios relacionados à rima são formas primitivas de trabalhar o desenvolvimento da consciência fonológica. Esses exercícios não perderam seus espaços para outros tipos diferentes na atualidade por dois motivos:

1. Fazem a criança pensar nas palavras que ouvem;
2. Auxiliam no processo de aquisição da escrita.

Se a criança consegue identificar rimas é porque presta atenção aos sons que ouve. E assim, se é capaz de perceber rimas, é capaz de perceber outras semelhanças, entre fonemas, sílabas, além de perceber diferenças.

Com a conclusão da análise do material do 2º ano, seguiremos à análise do material do 3º ano.

6.8 Análise do livro “Porta aberta” do 3º ano

Os textos do livro “Porta aberta” têm como finalidade a interpretação e a compreensão textual. Dos trezentos e setenta e nove exercícios que compõem o livro didático, quarenta e nove podem ser destinados ao componente fonológico (uma média de 12,9%). Tais exercícios relacionam-se à arbitrariedade do sistema linguístico. Os 87,1% restantes dos exercícios são voltados às questões de compreensão e interpretação textual. Os exercícios classificados como parte do componente fonológico e ligados à consciência fonológica foram organizados em três grupos diferentes.

Quadro 6 – Grupos de atividades do material do 3º ano.

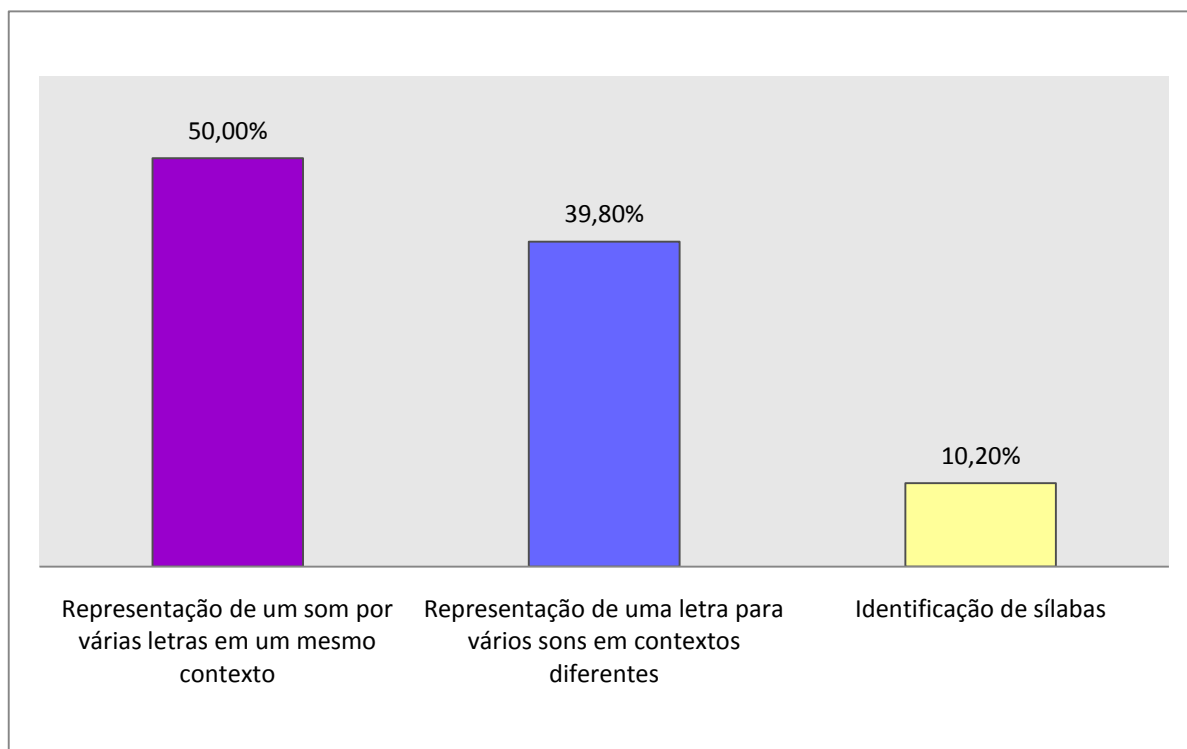
| Grupos | Tipos de exercício |
|---------|--|
| Grupo 1 | Representação de um som por várias letras em um mesmo contexto. |
| Grupo 2 | Representação de uma letra para vários sons em contextos diferentes. |
| Grupo 3 | Identificação de sílabas. |

Cada grupo do quadro reúne um tipo de atividade metafonológica do material do 3º ano. Neste ano escolar, percebemos dois tipos específicos de atividades metafonológicas: as que refletem a representação de um som por várias letras em um mesmo contexto (Grupo 1) e as que refletem a representação de uma letra para vários sons em contextos diferentes (Grupo 2). Em uma forma de apresentação menor, temos também as atividades ligadas à sílaba e seus traços específicos.

Identificamos que o livro “Porta aberta” pressupõe o conhecimento da leitura e da escrita e objetiva o ensino-aprendizagem dessas habilidades de maneira ortográfica.

A presença dessas atividades, em quantificação, foi representada no gráfico 6.

Gráfico 6 - Atividades metafonológicas do livro "Porta Aberta".



O gráfico 6 mostra que os dois primeiros grupos, que tratam da arbitrariedade da língua, possuem recorrência maior de atividades metafonológicas, 50% e 39,8%; o terceiro grupo, atividades de produção e compreensão de frases, ocupam 10,2% das atividades.

Em continuidade ao estudo, teremos a análise das atividades do grupo 1 do terceiro ano, que dizem respeito ao tratamento de letras diferentes em um mesmo contexto.

6.8.1 Representação de um som por várias letras em um mesmo contexto

A predominância dos exercícios nessa série está no envolvimento da possibilidade de uso de mais de uma letra na representação de um mesmo fonema e na possibilidade de mais de um fonema tendo como representante uma única letra, como nos mostra o exemplo da figura 27.

Figura 27 - O fonema e suas representações gráficas

Marque a opção correta para completar cada palavra. Depois escreva as palavras.

| | C | QU | PALAVRA |
|------------|---|----|---------|
| _____eijo | | X | queijo |
| _____erida | | X | querida |
| _____deira | X | | cadeira |
| _____lé | X | | picolé |
| _____iabo | | X | quiabo |

Bragança e Carpaneda (2011, p. 27)

O exercício ilustrado acima mostra como são trabalhadas as questões contextuais de arbitrariedade do sistema linguístico no material do 3º ano. Além de exercícios, há também os textos que trazem palavras com o mesmo fonema representado por letras diferentes.

Para a aprendizagem da escrita, esse tipo de atividade é importante por levar a criança a refletir sobre as possibilidades de ocorrências das representações gráficas e fonológicas. Além de perceber as possibilidades de ocorrências, é preciso que a criança se aproprie dos mecanismos que gerenciam as diferenças ou expliquem porque isso se dá e quando se dá. Muitos aprendizes escrevem tendo em mente a escrita como relação biunívoca, ou seja, uma letra como representante de um único fonema e, portanto, cometem inadequações sucessivas. A escrita é resultado de uma compreensão do sistema linguístico, sobretudo, do componente fonológico, que sistematiza a ortografia e seus traços característicos.

O conhecimento sobre a arbitrariedade da língua representa uma etapa muito importante da aprendizagem de escrita. Na verdade a apropriação do sistema linguístico se dá quando a criança consegue aprender sobre as arbitrariedades do sistema.

No item seguinte, analisaremos as possibilidades que uma letra tem para representar contextos diferentes.

6.8.2 Representação de uma letra para vários sons em contextos diferentes

No livro “Porta aberta”, percebemos a predominância de exercício que evidenciam as possibilidades de escrita. Percebemos também que para isso há a pressuposição de alguns

saberes básicos: diferença entre letra e fonema e algumas letras com possibilidade de representação diferente, como nos mostra o exemplo da figura 28.

Figura 28 - Representações múltiplas

1 A maioria das palavras a seguir foi retirada dos trechos que você leu. Junte-se a um colega para organizá-las em três grupos, considerando a posição e o som do **s**.

| | | | |
|----------|-------------|----------|------------|
| sofá | travesseiro | osso | saltos |
| casa | mesa | sala | aterrissei |
| furiosos | passeava | aplausos | sujas |

| Grupo 1 | Grupo 2 | Grupo 3 |
|---------|----------|-------------|
| sofá | | passeava |
| saltos | | aterrissei |
| sala | casa | travesseiro |
| sujas | mesa | osso |
| | furiosos | |
| | aplausos | |

Bragança e Carpaneda (2011, p. 103)

O exercício do exemplo 29 reflete as possibilidades de ocorrência de uma letra em contextos fonológicos diferentes. A apropriação deste conhecimento faz parte do processo de aquisição da língua escrita de formas determinantes. Morais (2012) destaca que a aprendizagem da escrita é um processo que deve ser estabelecido com qualidade até a 3ª série do ensino fundamental, no máximo. E, por esse motivo, não pode ser negligenciada.

O autor expõe, ainda, que exercícios que envolvem regras relacionadas à ortografia e que envolvem regras devem ser aprendidos pela criança através da compreensão e da capacidade de o aluno gerar regras que ele poderá aplicar na escrita de novas palavras. Se a criança não compreende, não aprende.

Sobre essas representações, Lemle (2007, p. 23) afirma:

Esse caso é o mais difícil para a aprendizagem da língua escrita. Aqui, não há qualquer princípio fônico que possa guiar quem escreve na opção entre as letras concorrentes, nesses casos, a única maneira de descobrir a letra que representa dado som numa palavra. [...] Nada mais lógico pode ser feito, em termos da representação dos fatos fonéticos da língua. Depois, veremos que grande parte dessas opções que são arbitrárias como representação de fatos

fonéticos perdem essa arbitrariedade quando a estrutura morfológica das palavras é levada em conta.

Diante do exposto, reconhecemos a importância dos exercícios deste material didático, como ilustra o exemplo 29, mas temos que fazer uma ressalva: o material não traz um aporte de orientações gramaticais que oriente a criança para resolver os exercícios.

Desenvolver habilidades de consciência fonológica implica em um saber orientado, explícito e consciente (CAPOVILLA ET AL, 2007 e FLÔRES, 2009). Para isso a criança constroi uma representação fonológica do que têm a sua disposição e ao seu redor. Daí a importância dos materiais didáticos e do que estes têm que contemplar como conteúdos específicos para garantir a aprendizagem das crianças.

Ao concluirmos a análise do segundo grupo de atividades do material do terceiro ano, seguiremos com a análise do terceiro grupo, identificação de sílabas.

6.8.3 Identificação de sílabas

As atividades voltadas para a identificação de sílabas têm dois propósitos específicos: trabalhar a quantidade de sílabas nas palavras e trabalhar a tonicidade. No que se refere à quantidade de sílabas, é pedido para a criança separar as sílabas das palavras e depois classificar em monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas. Quanto ao trabalho com a tonicidade, os exercícios pedem para a criança identificar nas palavras as sílabas tônicas e átonas. O exercício da figura 29 nos dá uma ideia dos tipos de atividade desta natureza.

Figura 29 – Identificação de sílabas

Copie do quadro abaixo somente as palavras cuja sílaba tônica está na antepenúltima sílaba.

| | | |
|---------|---------|-----------|
| árvore | café | relâmpago |
| jardim | morango | farol |
| lâmpada | puxão | açúcar |
| pálido | médico | xícara |

Bragança e Carpaneda (2011, p. 42)

Este exemplo nos mostra como é tratada a sílaba neste material. O exemplo mostra o ensino das palavras paroxítonas, mas o material enfatiza todos os tipos de palavras, quanto à posição da sílaba tônica.

Atividades relacionadas à sílaba aparecem na literatura consultada como uma das mais ligadas ao desenvolvimento da consciência fonológica. O reconhecimento de sílaba ajuda a criança no processo de descoberta das características do sistema linguístico. Porém, insistimos que atividades descontextualizadas não garantem a aprendizagem da criança.

Pela análise dos materiais didáticos, podemos reforçar a posição tomada por teóricos como Morais (2012), Adams et al (2006) e Cielo (2001) quando afirmam que a criança precisa ser ajudada para desenvolver a consciência fonológica.

Na análise, constatamos vários tipos de atividade destinados ao desenvolvimento da consciência fonológica, porém alguns tipos se repetem em mais de um material. Todos os tipos de atividades os quais a análise nos permitiu constatar estão organizados no quadro abaixo:

Quadro 7 – Resumo das atividades dos materiais didáticos analisados.

| Tipos de atividade | Anos escolares |
|---|-------------------------------------|
| Identificação de sons | Infantil IV Infantil V 1º ano |
| Identificação de rimas | Infantil V 1º ano 2º ano |
| Identificação de letras para completar palavras | Infantil V 1º ano |
| Identificação de sílabas | 1º ano 2º ano 3º ano |
| Identificação da unidade palavra | Infantil V 1º ano |

| | |
|---|--------|
| Identificação de sílabas | 1º ano |
| | 2º ano |
| | 3º ano |
| Produção e identificação de frases | 1º ano |
| | 2º ano |
| Sobre a arbitrariedade do sistema linguístico: representação de um som por várias letras e uma letra para vários sons | 1º ano |
| | 3º ano |
| Reconhecer como os acentos mudam o som das palavras | 1º ano |

No quadro 7, organizamos os aspectos considerados nos materiais didáticos analisados que visam ao ensino-aprendizagem do componente fonológico da língua e, assim, da consciência fonológica. As atividades se referem ao tratamento de quatro elementos da língua:

1. Frase;
2. Palavra;
3. Sílabas;
4. Fonema.

No que se refere ao primeiro elemento, frase, notamos que seu tratamento busca refletir sobre a ideia de palavra ou/e o limite desta na frase. O terceiro elemento, sílaba, é enfatizado a partir do 1º ano, e seu tratamento se volta para a relação grafofonêmica da língua. Já o último elemento, fonema, é enfatizado pela maioria das atividades que se enquadram no componente fonológico. As atividades sobre esse elemento também estão voltadas para a relação grafofonêmica, buscando diferenciar letra de som.

As atividades dos materiais analisados podem ser categorizadas em quatro tipos maiores: percepção, identificação, contagem e comparação. Acreditamos ser importante pensarmos sobre a forma como as crianças são ensinadas a aprender sobre o sistema linguístico. Os

enunciados de cada atividade implicam também no desenvolvimento de habilidades metafonológicas.

As atividades de percepção, na maioria das vezes, pedem para a criança reproduzir alguns sons específicos e observar como são produzidos. Este tipo está presente nos materiais da Educação Infantil. Essas atividades podem despertar a atenção da criança para refletir sobre a língua.

Quanto às atividades de identificação, classificamos aquelas que pedem para a criança reconhecer rimas, palavras e sílabas. Essas atividades estão presentes tanto nos materiais da Educação Infantil quanto nos do Ensino Fundamental com frequência expressiva.

As atividades de contagem constituem a grande maioria das atividades metafonológicas dos materiais analisados. Estas pedem para a criança contar palavras presentes em frases, contar sílabas, letras e fonemas em palavras.

Por último, as atividades de comparação são aquelas que pedem para a criança comparar fonema inicial ou final de palavras, letra e fonema. As atividades relacionadas à arbitrariedade do sistema linguístico são organizadas objetivando a comparação.

Esses tipos de atividades refletem sobre a forma como o componente fonológico é trabalhado pelos materiais didáticos. Porém, enfatizamos que tanto nos materiais da Educação Infantil quanto nos do Ensino Fundamental as atividades são repetitivas, descontextualizadas, cansativas e pouco lúdicas. Concordamos com Flôres (2009) ao afirmar que o conhecimento sobre o componente fonológico é decisivo para aprender sobre os outros componentes linguísticos por isso achamos ser necessário uma melhoria dos materiais em relação a tal componente.

Como afirmam Cileo (1996) e Capovilla et al (2007), as crianças com habilidades de consciência fonológica bem desenvolvidas parecem entender mais facilmente que as letras representam os sons da fala e como representam. Conseqüentemente, adquirem com eficiência as habilidades de leitura e de escrita. O mesmo não acontece com crianças que apresentam baixa evolução nas habilidades de consciência fonológica. Sobre leitura e escrita, Correa (2001, p. 64) explicita:

Aprender a ler e a escrever em uma ortografia alfabética significa apropriar-se de um sistema simbólico e, portanto, de um novo objeto de conhecimento. O seu domínio parece acontecer de forma gradual, segundo uma seqüência de desenvolvimento na qual o aprendiz constrói de maneira dinâmica as relações entre os sistemas de representações fonológicas e ortográficas da língua.

Começamos este estudo acreditando que a consciência fonológica é importante para que a criança aprenda a ler e a escrever e continuamos, após a análise, a insistir nesse ponto e na importância dos materiais didáticos para o desenvolvimento dessa habilidade metalinguística.

Ao defendermos a importância do desenvolvimento da consciência fonológica, não estamos querendo passar a ideia de que os materiais didáticos devam contemplar apenas questões sobre o componente fonológico. Na verdade, a consciência fonológica por si só não resolveria os problemas da alfabetização. Sobre isso, Correa (2001, p. 65) reforça:

Se por um lado, a consciência fonológica desempenha um papel crucial para a aquisição da escrita alfabética por parte da criança, o domínio das correspondências grafofônicas não é suficiente para a escrita de acordo com a norma ortográfica. A ortografia de uma língua alfabética é regida por uma série de convenções além daquelas referentes à de correspondência de natureza grafofônica: será necessário ao aprendiz colocar em jogo outras competências metalingüísticas além da consciência fonológica, desta feita, aquelas referentes a capacidades relacionadas à consciência morfosintática.

Destacamos, além disso, que não estamos querendo passar a ideia também de que os materiais didáticos, em específico os livros, sejam os únicos responsáveis pela aprendizagem das crianças. Os livros didáticos são importantes e em muitas situações, por exemplo, são as únicas formas de sistematização do ensino-aprendizagem da língua.

Reconhecemos que outros aspectos devem ser contemplados também pelos materiais didáticos, como os referentes ao letramento que, de acordo com Soares (2001), tem melhorado muito a qualidade da aprendizagem dos estudantes de séries iniciais nos últimos anos no Brasil.

Um dos fatores que justifica a importância da consciência fonológica é a segmentação, necessária para aprender a escrever e a ler, por exemplo. Para Sánchez (1993, p. 118):

Para poder ler, é necessário operar com um sistema de regras que relacionam as categorias de sons, fonemas da língua com um certo número de símbolos gráficos (letras ou grafemas) que as representam. As dificuldades podem surgir, tanto na hora de analisar as formas visuais dos grafemas quanto ao converter – traduzir - esses grafismos em fonologia ou linguagem. Segundo este ponto de vista, a dificuldade para aprender a ler não consiste em distinguir e memorizar os 27 símbolos gráficos do sistema alfabético, senão em compreender o que se representa com cada um deles.

O autor acredita que ensinar as crianças a pensarem sobre as unidades fonológicas e gráficas da língua pode ser um caminho para ajudar a diminuir as dificuldades nos primeiros anos escolares, em específico, na habilidade de leitura. Seus argumentos reforçam a importância dos tipos de atividades trabalhados pelos materiais analisados neste estudo.

Estas propostas de intervenção que têm por objetivo sensibilizar a criança em relação à fonologia e, em termos mais concretos, a dividir a palavra em sílabas e fonos, identificar sons comuns, contar os sons, tomar consciência de como e onde se articulam, possuem uma ampla justificativa empírica, que aqui só poderemos relatar de forma resumida (SÁNCHEZ, 1993, p. 117).

Diante disso, reafirmamos a importância de os materiais didáticos contemplarem atividades que propiciem momentos de reflexão fonológica sem, porém, deixar de lado o letramento. Na verdade, acreditamos que o letramento, o uso de textos ajuda e muito no desenvolvimento da consciência fonológica, quando de forma intencional.

Através de um texto, podemos trabalhar sem prejudicar a interpretação e a compreensão (prioridades do letramento), os aspectos relacionados ao componente fonológico, porém seria interessante que os materiais tivessem essa preocupação ou, pelo menos, trouxessem alguma sugestão de trabalho para o professor nesse sentido.

Ao pensarmos sobre os princípios fonológicos e gráficos do português, vemos nos textos uma grande contribuição para o ensino-aprendizagem destes. A criança deve ser incentivada a olhar para a forma como as palavras dos textos são escritas, como são pronunciadas, estabelecendo, dessa forma, uma relação com a oralidade.

Além de estabelecer relação com a oralidade, os textos podem fazer com que a criança produza questionamentos e encontre nestes suas respostas. Morais (2012) e Sánchez (1993) expõem que precisamos incentivar nossas crianças a pensarem sobre a língua. A maioria das crianças é passiva à aprendizagem e isso é um dos fatores que tem contribuído para o não sucesso na alfabetização e, assim, nas outras etapas da vida estudantil.

Não podemos achar que pelo fato de estarmos diante de muitas tecnologias e as crianças surpreenderem com conhecimentos considerados prematuros, devemos deixar de motivá-las e priorizar certos aspectos linguísticos, atestados por pesquisas como importantes para a aprendizagem, como a consciência fonológica.

Fernandes (2006) chama a atenção sobre o uso de procedimentos instrucionais que ajudam no desenvolvimento cognitivo da criança. E acrescenta:

As atividades realizadas com crianças devem contribuir para que elas voltem o olhar para o suporte formal das palavras e compreendam o jogo das unidades mínimas distintivas [...]. Quando a criança aprende tal princípio, ela entende que a fala é segmentável e que as palavras são construídas a partir de arranjos específicos de sons. Não basta que a criança pronuncie a palavra, ela deverá aprender a analisá-la nos sons que a compõem (p. 174).

Pelo que vimos, são muitos os teóricos que se propõem a defender a importância de se ajudar a criança a compreender os aspectos ligados ao componente fonológico nos primeiros anos escolares. Em síntese, pela análise, entendemos que é difícil falar sobre o ensino-aprendizagem inicial da criança e é difícil falar de materiais didáticos nos primeiros anos escolares, motivo sempre de muito preconceito, como mostra a literatura. No entanto, é necessário que mais atenção seja dada a esse respeito.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a realização desta pesquisa que teve como objetivo geral investigar como os materiais didáticos do Infantil IV ao 3º ano do Ensino Fundamental utilizados no município de Sobral, Ceará trabalham o desenvolvimento da consciência fonológica, podemos fazer algumas considerações as quais julgamos necessárias. Em primeiro lugar, então, discutiremos sobre os nossos objetivos e hipóteses e finalizaremos discutindo sobre a importância dos materiais didáticos e o desenvolvimento da consciência fonológica.

A partir da análise dos sete materiais dos cinco anos escolares, tivemos a constatação de que a consciência fonológica é desenvolvida também através das contribuições dos materiais didáticos, como postulamos na hipótese geral do nosso estudo. Desde a Educação Infantil, pelo que vimos, a criança realiza atividades metafonológicas. Isso tem uma relevância notável, uma vez que a criança chega ao primeiro ano escolar do Ensino Fundamental com alguns conhecimentos necessários para a leitura e, principalmente, para a escrita, como o reconhecimento de alguns sons. As atividades metafonológicas se apresentam também nos materiais do segundo e terceiro ano.

Na realização deste estudo, trabalhamos com dois objetivos específicos. O primeiro era apresentar os aspectos linguísticos relacionados à consciência fonológica. E, como primeira hipótese secundária, defendemos que esses aspectos estão no âmbito do componente fonológico. Essa hipótese foi confirmada. Os materiais didáticos do Infantil IV introduzem o conteúdo da língua pela produção do som. Assim, a criança é levada a analisar sons semelhantes e diferentes através das onomatopéias. Depois que é explorada a forma como os sons são produzidos, começa o ensino-aprendizagem sobre o valor sonoro de cada letra que forma cada palavra.

De todos os componentes linguísticos, fonológico, morfológico e sintático, o primeiro aparece como prioridade nesses materiais analisados. Essa percepção vai ao encontro do que expõe a literatura (MORAIS, 2012; CAPOVILLA ET AL, 2007 e GOMBERT, 1992). A literatura nos mostra que o conhecimento sobre o componente fonológico é determinante no processo de aprendizagem inicial da criança. A aprendizagem dos outros componentes se dá mediante a aprendizagem do componente fonológico.

Os materiais da Educação Infantil e o material do primeiro ano contemplam atividades de consciência fonológica que têm como foco a relação grafema-fonema. Nos materiais da Educação Infantil, essas atividades estão presentes com outras relacionadas à coordenação motora e à ideia de símbolo.

No material do primeiro ano do Ensino Fundamental, quase todas as atividades são metafonológicas, com ênfase na relação grafema-fonema. Este ano escolar é específico para a criança aprender a ler e a escrever.

A partir do segundo ano, embora existam atividades metafonológicas, há ênfase na alfabetização, mas de forma mais direcionada está o letramento (assunto importante que não é contemplado nos materiais analisados da Educação Infantil e primeiro ano). Por isso, nos materiais do segundo e terceiro ano, há mais atividades voltadas para interpretação e compreensão textual.

Os exercícios dos materiais do segundo e terceiro ano possuem dois grandes grupos: metafonologia e interpretação e compreensão textual. As atividades metafonológicas são voltadas para a alfabetização e as de texto voltadas para o letramento, o que justifica o subtítulo da capa desses materiais: letramento e alfabetização.

Sistematizando o primeiro objetivo específico, os elementos linguísticos destinados ao desenvolvimento da consciência fonológica presentes no material didático estão relacionados à fonema, letra, rima, sílaba, palavra e frase e a todas as convenções que determinam cada um.

O segundo objetivo específico buscava discutir sobre a importância dos elementos linguísticos ligados à consciência fonológica para a aprendizagem da leitura e da escrita. Acreditamos, como na segunda hipótese secundária, e constatamos na análise que o conhecimento sobre o fonema, letra, sílaba, palavra e frase pode ajudar a criança na aprendizagem dessas duas habilidades específicas.

De forma geral, o estudo nos permite afirmar que os materiais didáticos apresentam pontos positivos e negativos, para retomarmos a nossa questão problema a qual buscava saber como os materiais didáticos trabalham o desenvolvimento da consciência fonológica. Os pontos positivos se referem à maneira como o conhecimento do componente fonológico é introduzido para a criança. A introdução se dá com ênfase na forma como os sons são produzidos e vai avançando, levando em conta os conteúdos já apresentados ou, como no primeiro ano, que se espera que tenham sido apresentados. Além disso, destacamos que todos os materiais visam à alfabetização da criança. Embora o material do primeiro ano contemple mais atividades do componente fonológico, os outros materiais também apresentam suas contribuições.

Os pontos negativos se apresentam, nos materiais analisados, pela falta de um aporte teórico-gramatical que oriente os professores e alunos na realização das atividades. Há a presença de atividades metafonológicas, mas sem um direcionamento orientado. Em alguns

momentos, entendemos que isso se dá porque há um aproveitamento de algum conhecimento prévio do aluno sobre os assuntos ou que fica o papel a cargo do professor. De uma forma ou de outra, achamos que isso pode dificultar a aprendizagem do aluno. Chamamos de aporte teórico a parte conceitual e de exemplos, que geralmente precede as atividades de materiais didáticos.

Acreditamos que os materiais didáticos precisam ser mais enfáticos. Muitas crianças apresentam dificuldades conceituais, principalmente no que diz respeito à fonologia. Uma das dificuldades comuns está em diferenciar letra de fonema. As crianças, ao encontrarem questões sobre o assunto, obviamente distantes de seu domínio, terão dificuldade para compreendê-las e resolvê-las. Se desde cedo, a criança é oportunizada a refletir e entender sobre a língua, a sua aprendizagem se torna satisfatória com uma compreensão mais ampla e até menos sofrida.

Pensamos que muitas vezes, nos materiais didáticos, são deixados de serem trabalhados, ou de serem retomados, alguns assuntos da língua por se achar que o aprendiz já sabe. Isso é uma desvantagem, pois deixa de oportunizar a garantia do conhecimento da língua.

A realização deste trabalho nos faz reforçar que material didático e consciência fonológica merecem atenção, pois se ligam diretamente ao ensino-aprendizagem. A presença de questões de fonologia nos materiais didáticos é necessária, mas não garante o desenvolvimento da consciência fonológica da criança. A forma como as atividades são elaboradas deve ser intencional, com objetivos específicos e, principalmente, precisa ter clareza.

Continuamos afirmando que o livro é muito importante para a criança. A criança que faz uso de seu material didático tem sucesso na aprendizagem, como afirma Choppin (2004). Daí, a nossa crença de que esses materiais didáticos não podem deixar omissas as explicações dos conteúdos trabalhados e exigidos nas atividades propostas. A existência de explicações gramaticais com exemplos estabelecendo relação com as atividades tende a ajudar no ensino-aprendizagem da língua.

Pelo recorte de exemplos dos sete materiais analisados e apresentados neste estudo, vemos que o conhecimento do componente fonológico da criança é construído através das contribuições dos materiais didáticos, que precisam ser melhorados. Os materiais didáticos dos primeiros anos escolares tiveram mudanças significativas a partir dos anos 1980, de acordo com Soares (2001). Estes para, muitas pessoas, deixaram para trás, segundo a autora, duas características que foram motivos de críticas durante muito tempo: atividades

descontextualizadas e repetitivas. Porém, em muitas atividades dos materiais analisados, percebemos a presença dessas duas características. As atividades, além de serem descontextualizadas e repetitivas, são cansativas e pouco lúdicas.

Soares (2001) chama a atenção ao fato de que muito ainda tem que ser feito para melhorar a aprendizagem das crianças de Educação Infantil e dos primeiros anos escolares do Ensino Fundamental em termos de prioridade e reforça que a Educação Infantil é muito importante para o processo de aprendizagem da criança.

Concordamos com a autora e reforçamos que o ensino-aprendizagem inicial da criança deve ter subsídios para a sua garantia. Defendemos, então, que a existência de conteúdos que promovam a reflexão fonológica da criança, em materiais didáticos, sejam um dos principais fatores dessa garantia e deve começar pelos materiais da Educação Infantil.

Em síntese, a partir do exposto, esperamos que este estudo promova outras reflexões a respeito da importância do desenvolvimento da consciência fonológica. Esperamos também que a consciência fonológica não seja encarada como uma habilidade epilinguística, pois quando assumimos essa terminologia, corremos o risco de comprometer a aprendizagem das crianças. É preciso tomarmos consciência fonológica como uma habilidade metalinguística, que deve ser desenvolvida através de atividades orientadas e dirigidas. E como forma de assegurar essa instrução, devemos pensar no papel dos materiais didáticos como o principal recurso de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. B. M. A aquisição da escrita do português – considerações sobre diferentes perspectivas de análise. In: ROJO, R. (org). **Alfabetização e letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- ADAMS, M. J, FOORMAN, B. R, LUNDBERG, I. e BEELER, T. **Consciência Fonológica em Crianças Pequenas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- AIMARD, P. **O surgimento da linguagem na criança**. São Paulo: Artmed, 1998.
- ALBUQUERQUE E. B. C; MORAIS, A. G. O livro didático de alfabetização: mudanças e perspectivas de trabalho In: MORAIS, A; ALBUQUERQUE, E. M. C; LEAL, T. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 147-166.
- ALLIENDE, F; CONDEMARIN, M. **A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento**. 8. ed. Porto Alegre: Artes Medicas, 2005.
- BRYANT, P.E; BRADLEY, L. **Problemas de aprendizagem de leitura**. (I.C.S. Ortiz, Trad.) Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- BARRERA, S.D. Consciência Metalingüística e Alfabetização: um estudo com crianças da 1ª série do ensino fundamental. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.16, nº 3, 2003 p. 491- 503.
- BRAGANÇA, A; CARPANEDA, I. **Porta Aberta: Letramento e Alfabetização**. 3º ano, São Paulo: FTD, 2011.
- BRANDÃO, S. M. B. A.; FARIA E. M. B. **A consciência fonológica e o processo de aquisição da linguagem escrita por crianças da educação infantil**. s/d. Artigo disponível em: <http://www.gelne.org.br/Site/arquivos/830>. Acesso em 17/04/2013.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1996. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/leis/L9394>. Acesso em 23/05/2014.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAGLIARI, L.C. **Alfabetizando sem o ba-bé-bi-bó-bu**.São Paulo: Scipione, 1998
- CAPOVILLA, A. G. S; DIAS, N. M; MONTIEL, J. M. **Desenvolvimento dos componentes da consciência fonológica no ensino fundamental e correlação com nota escolar**, 2007. Artigo disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pusf/v12n1>. Acesso em: 17/04/2013.
- CARDOSO-MARTINS, C. **Consciência fonológica e alfabetização**. Petrópolis: Vozes, 1995
- CARVALHO, M. A. S; FREITAS, M. L. Q; MERCADO, E. O. Alfabetização e letramento. In: CAVALCANTE, M. A. S; FREITAS, M. L. Q (Orgs.). **O ensino da Língua Portuguesa**

Nos anos iniciais: eventos e práticas de letramento. Maceió: Edufal, 2008.

CIELO, C. A. **Habilidades em consciência fonológica em crianças de 4 a 8 anos de idade.** 2001. 194f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2001.

_____. **Relação entre a sensibilidade fonológica e a fase inicial de aprendizagem da leitura.** 1996. 148f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1996.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. [On-line] **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004. Cappello. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf>>. Acesso em: 08 /03/2014.

COHEN, R; GILABERT, H. **Descoberta e aprendizagem da linguagem escrita antes dos 6 anos.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.

CORREA, J. Aquisição do sistema de escrita por crianças. In: CORREA, J; SPINILLO, A; LEITÃO, S. (Orgs). **Desenvolvimento da linguagem escrita e textualidade.** Rio de Janeiro: NAU Editora, 2001, p 19-70.

DEL RÉ, A. A pesquisa em Aquisição da Linguagem: Teoria e Prática. In: DEL RÉ, A. (Org.) **Aquisição da Linguagem.** São Paulo: Contexto, 2006, p. 13-44.

DUARTE, I. **O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística - PNEP.** Lisboa: DGIDC-M, 2008.

FARACO. C. A. **Escrita e alfabetização.** São Paulo: Contexto, 2005.

FERNANDES, S. D. O jogo das representações gráficas. In: DEL RÉ, A. (Org.) **Aquisição da linguagem.** São Paulo: contexto, 2006, p.179-182.

FERRAZ, I. P. R. **Consciência fonológica: Uma competência lingüística fundamental na transição do Pré-Escolar para o 1º Ciclo do Ensino Básico.** 2011. 102 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação), Universidade da Madeira, Portugal, 2011.

FERREIRO, E. **Processo de aquisição da língua escrita no contexto escolar.** São Paulo: Cortez, 2010.

FLÔRES, O. C. O que tem a dizer a Psicolinguística a respeito da consciência humana. In: COSTA, Jorge Campos da; PEREIRA, Vera Wannmacher (orgs). **Linguagem e Cognição: Relações interdisciplinares.** Rios Grande do Sul: EDIPUCRS, 2009, p. 59-76.

FRADE, I. C. A. S. Alfabetização na escola de nove anos: desafios e rumos. In: SILVA, E. T. (org.) **Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade.** Campinas, 2007.

FREITAG, B; COSTA, W. F; MOTA. V. R. **O livro didático em questão.** São Paulo: Cortez, 1989.

FREITAS, G. C. M. de. Consciência fonológica: rimas e aliterações no português brasileiro. **Letras de Hoje**, n. 132: 155-170, 2003. Revista eletrônica. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewArticle/14096>. Acesso em: 20/07/2013.

FREITAS, M. J; ALVES, D; COSTA, T. **O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica**. Ministério da Educação, 2007.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas da pesquisa social**. 6ª Ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GOMBERT, J.E. **Metalinguistic development**. Harvester: Wheatsheaf, 1992.

GOMBERT, J. E; MALUF, M.R. Atividades Metalingüísticas e aprendizagem da leitura. In: Maluf, M.R. (Org). **Metalinguagem e aquisição da escrita**: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

GUEDES, M. C. R; GOMES, C. A. Consciência fonológica em períodos pré e pós-alfabetização. Artigo in: **Cadernos de Letras da UFF**, nº 41, p.263-281, 2010. Disponível em <http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff/41/cotidiano4>. Acesso em 06/05/2013.

GUIMARÃES, G; ROZZI, A. A importância do significado na aquisição da escrita ortográfica. In: MORAIS, A. G. **O aprendizado de ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p.61 – 75.

IBARRO, L; CAMACHO, P; ALVES, G; PEREIRA, V. **Consciência lingüística e análise lingüística**. XI Salão de Iniciação Científica – PUCRS, 2010. Disponível em: <http://www.pucrs.br/edipucrs/XISalaoIC/Linguistica>. Acesso em: 06/05/2013.

ISOTTON, A. P. P. Implicações conceituais na história da alfabetização. In: HOELLER, S. A. O; LAMY, G. A. A. (Orgs). **Alfabetização em destaque**. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

KATO, M. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolingüística. São Paulo: Ática, 1985.

KAUFMAN, D. A natureza da linguagem e sua aquisição. In: GERBER, A. **Problemas de aprendizagem relacionada à linguagem**: sua natureza e tratamento. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. P 51-71.

LAJOLO, M. Do mundo da leitura para a leitura do mundo. In: Regina Zilberman (org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. São Paulo: Ática, 1996. p.45-69.

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

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2007.

LÚDKE, M; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2012.

LYONS, J. **Linguagem e Linguística**. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

MACAMBIRA, D. **Novo lendo você fica sabendo: Letramento e Alfabetização**. 2º ano, vol. I e II, 1ª Ed. Fortaleza: Aprender, 2013.

MASIP, V. **Fonologia e ortografia do português**. São Paulo: EPU, 2000.

MAZZUCHELLI, D. S. R. **Conte outra vez**. Instituto Alfa e Beto, 2010.

_____. **Chão de estrelas**. Instituto Alfa e Beto, 2010.

MAZZUCHELLI, D. S. R; RODRIGUES, A. C. A. **Meu Livro de Atividades**. Vol. I e II, Pré –I, 2ª Ed. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2011.

_____. **Meu Livro de Atividades**. Vol. I e II, Pré- II, 2ª Ed. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2011.

MOOJEN, S; LAMPRECHT, R. R; SANTOS, R. M; FREITAS, G.M; BRODACK,R; SIQUEIRA, M; CORREA, A; GUARDA, E. **Consciência Fonológica: Instrumento de avaliação sequencial**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MORAIS, A. G. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, J. **A arte de ler**. São Paulo: EDUNESP, 1995.

MONTEIRO, A. M. L. “Sebra –sson- - passado- asado” o uso do “S” sob a ótica daquele que aprende. In: MORAIS, A. G. **O aprendizado de ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 43-60.

MORTATTI, M. R. L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, V. 15, nº 44, 2010, p. 329-410.

NEVES, M. H. M. **A gramática história, teoria e análise, ensino**. São Paulo: Unesp, 2002.

OLIVEIRA, J. B. A. **Aprender a ler**. 1º ano, 2ª Ed. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2012.

_____. **Manual de orientação da Pré-escola**. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2011.

OLSON, D. La cultura escrita co actividad metalingüística. In: OLSON. D. R. OLSON e TORRANCE. N. **Cultura, escrita y oralidad**. Barcelona: Gedisa, 1995, p. 333-358.

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia de Pesquisa: Abordagem teórico-prática**. 6ª Ed. Campinas: Papirus, 2004.

PÉREZ, C.L.V. Alfabetização: um conceito em movimento. In: GARCIA, L; ZACCUR, E; PÉREZ, C.L.V (Org.). **Alfabetização**: reflexo sobre saberes docentes e saberes discentes. São Paulo: Cortez, 2008.

PESTUN, M. S. V. Consciência fonológica no início da escolarização e o desempenho ulterior em leitura e escrita: estudo correlacional. **Estudos de Psicologia**, vol. 10, núm. 3, setembro-dezembro, 2005, pp. 407-412, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26110309>. Acesso em 21/04/2013.

POERSCH, J. M. **Implicações no processo ensino/aprendizagem**. In: Psycholinguistics on the threshold of the year. 2000. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8480>. Acesso em 20/05/2013.

ROCHA, D. S. **Conte outra vez**: manual do professor. 1ª Ed. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2010.

ROITMAN, I; RAMOS, M. N. **A urgência da educação**. São Paulo; Editora Moderna, 2011.

SACCONI, L. A. **Nossa Gramática**: teoria e prática. 25ª Ed. São Paulo: Editora Atual, 1999.

SÁNCHEZ, E. Estratégias de intervenção nos problemas de leitura. In: COLL, C; PALACIOS, J; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação**. São Paulo: Artmed, 1993, p. 116-130.

SCLIAR-CABRAL, L. **Princípios do Sistema Alfabético do Português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003.

SILVA, M. B. **Leitura, Ortografia e Fonologia**. 2ª Ed. São Pulo: Ática, 1993.

SIM-SIM, I. **Avaliação da linguagem oral**: um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesa. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2006.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

SOARES, M. B. **Alfabetização e letramento**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, E. (org.). **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro, DP&A, SEPE, 2001. p. 59-73.

TEBEROSKY, A.; RIBERA, N. A terminologia metalingüística no ensino da linguagem escrita. In: LINS, S. D.; CRUZ, S. H. V. (Orgs). **Linguagens, Literatura e Escola**. Fortaleza: Editora UFC, 2006, p. 25-37.

TEIXEIRA, S. M; GRASSI, L. H; OLIVEIRA, N. D; MIRANDA, A. R. M. Uma reflexão sobre os erros ortográficos e sobre a importância da formação teórica para a prática pedagógica de professores das séries iniciais. **Verba Volant**, v. 2, nº 1. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária da UFPel, 2011.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem**. Lisboa: Antídoto, 1979.

YAVAS, F; HASSE, V. **Consciência fonêmica em crianças em fase de alfabetização.** Letras de Hoje. Porto Alegre, 1988.