



UNIVERSIDADE CATOLICA DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
COORDENAÇÃO DE PESQUISA
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

**CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E ALFABETIZAÇÃO: UMA ANÁLISE DOS
EXERCÍCIOS PROPOSTOS NOS LIVROS DIDÁTICOS**

Anabelle Veloso de Melo Vieira Afonso Ferreira Paiva

Recife, 2014

ANABELLE VELOSO DE MELO VIEIRA AFONSO FERREIRA PAIVA

**CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E ALFABETIZAÇÃO: UMA ANÁLISE DOS
EXERCÍCIOS PROPOSTOS NOS LIVROS DIDÁTICOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Católica de Pernambuco, na Linha de Pesquisa Aquisição, Desenvolvimento e Distúrbios da Linguagem em suas diversas manifestações, como requisito parcial, para obtenção do Título de Mestre em Ciências da Linguagem.

Orientadora: Prof^a.Dr^a. Isabela Rêgo Barros

Recife, 2014

ANABELLE VELOSO DE MELO VIEIRA AFONSO FERREIRA PAIVA

**CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E ALFABETIZAÇÃO: UMA ANÁLISE DOS
EXERCÍCIOS PROPOSTOS NOS LIVROS DIDÁTICOS**

Aprovado em _____ de _____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Isabela Barbosa do Rêgo Barros (orientadora)
Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP

Prof^a. Dr^a. Ana Carla Estelitta Vogeley (titular externo)
Universidade Federal da Paraíba - UFPB

Prof^a. Dr^a. Renata Fonseca Lima da Fonte (titular interno)
Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP

Recife

2014

Ao meu irmão, Julio Vieira Neto, por me fazer acreditar que é possível transformar sonho em realidade.

Aos meus pais, Eudes e Eunice, ao meu marido Gustavo Paiva Jr. e minha filha querida, Isabella Veloso Paiva, principais condutores da minha conquista.

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, por ser Ele o grande responsável por todas as minhas conquistas.

Ao meu querido irmão, Julio Vieira Neto, grande ídolo e incentivador da realização dos meus sonhos. A você, que me incentivou, apostou em mim, me motivou e investiu no meu potencial: muito obrigada!

Aos meus pais, pela educação e pelas oportunidades.

À minha mãe, Eunice Veloso, pelo exemplo e pela inspiração, que me ensinou a ser quem sou, sempre acreditando, apostando, investindo e me incentivando. Obrigada por tudo. Sem o seu apoio, essa conquista jamais seria alcançada.

Ao meu marido, Gustavo Paiva Jr., por todo incentivo, pelas palavras de apoio, pelos revezamentos nos cuidados com nossa filha, por acreditar em mim e por me incentivar na conquista dos meus objetivos.

À minha filha amada, Isabella Veloso Paiva, minha inspiração e motivação. Por quem luto e a quem dedico todas as minhas vitórias.

À minha orientadora Profa. Dra. Isabela Barros, sempre tão atenciosa, dedicada, disponível, preocupada comigo e com minhas produções, que me acolheu num momento de tanta preocupação e foi responsável pela condução de mais uma etapa concluída em minha formação.

Às professoras: Dra. Ana Carla Vogeley e Dra. Renata da Fonte, por aceitarem participar dessa minha busca pelo conhecimento, por acreditarem em minha pesquisa, pelas preciosas indicações de leitura, que enriqueceram a fase final desse trabalho.

Aos professores da Pós Graduação *stricto sensu* do curso de Ciências da Linguagem da Unicap, por se fazerem, ao longo de todo o curso, fonte de inspiração na busca pelo conhecimento.

À coordenadora do curso de Ciências da Linguagem, Profa. Dra. Nadia Azevedo, sempre tão gentil e disponível a me ajudar em todas as dificuldades.

Ao Colégio GGE, nas pessoas dos diretores Herbertes de Hollanda, Jorge William, José Folhadela, Marcelo Melo, por acreditarem no meu trabalho, por concederem minha presença nas aulas do mestrado, e, sobretudo, pela inspiração no fazer educação.

Aos todos que, direta ou indiretamente, contribuíram com minha formação, colaboraram com minha pesquisa, incentivaram minha formação, torceram por minha vitória.

DAS UTOPIAS

Se as coisas são inatingíveis... ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos, se não fora
A presença distante das estrelas!
(Mario Quintana)

RESUMO

A presente pesquisa desenvolvida numa abordagem quantitativa/qualitativa, baseou-se na análise de dois livros didáticos, selecionados de forma aleatória, porém adotados para as classes de alfabetização de uma escola pública e outra privada do Recife e Região metropolitana, e aprovados no Programa Nacional do Livro Didático de 2013. Teve como objetivo identificar a incidência de atividades que favorecem a aquisição da escrita em crianças a partir do treino da consciência fonológica classificando essas propostas em conformidade com as subdivisões de Gombert (2003), conferindo nesses exercícios as perspectivas teóricas que embasam essas atividades. Levaremos em consideração as pesquisas em aquisição da linguagem escrita de Ferreiro e Teberosky (1980), os estudos sobre a importância dos exercícios de consciência fonológica enunciados por Capovilla (2007) e Gombert (2003), objetivando corroborar a tese de que alfabetizar prevê processos complexos e distintos que vão desde o incentivo à leitura e à escrita, com a aplicabilidade no cotidiano, até o processo de sistematização, que implica na compreensão, pela criança, de um código auditivo-visual. A análise dos dados demonstrou que há grande disparidade quantitativa na exploração dos eixos da língua portuguesa, com grande destaque para o trabalho com leitura e interpretação textual, mas que as habilidades metafonológicas são exploradas como recurso para favorecimento da aquisição escrita, apesar de aparecerem em número muito inferior às propostas textuais.

Palavras chaves: Aquisição da escrita, consciência fonológica; livro didático.

ABSTRACT

This research, developed by a quantitative / qualitative approach, was based on the analysis of two textbooks, randomly selected, but adopted for literacy classes in a public school and a private one in Recife and its metropolitan zone, and approved in the National Program of Textbook in 2013. Its objective was to identify the incidence of activities which support the acquisition of writing in children from phonological consciousness training classifying these proposals according to the subdivisions of Gombert (2003), giving these exercises the theoretical perspectives that underlie these activities. The researches on the acquisition of written language by Ferreiro and Teberosky (1980) and the studies on the importance of phonological consciousness exercises set by Capovilla (2007) and Gombert (2003) will be considered, aiming to confirm the argument that alphabetizing foresees complex and distinct processes, ranging from encouraging reading and writing, with applicability in daily life, until the process of systematization, which implies understanding, by the child, of an auditory - visual code. The data analysis showed that there is great quantitative disparity in the exploration of the axes of Portuguese language, with great highlight on working with reading and textual interpretation, but that metaphonological skills are exploited as a resource for fostering the writing acquisition, although they appear in much lower numbers than the textual proposals.

Key words: Acquisition of writing, phonological consciousness; textbook.

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|-----------|
| Tabela 01 – Quadro Esquemático PNLD 2013 – Livro Didático.. | 59 |
| Tabela 02 – Quadro Esquemático PNLD 2013 – Livro Didático.. | 61 |
| Tabela 03 – Eixos de Trabalho com a Língua Portuguesa..... | 62 |
| Tabela 04 – Habilidades Metafonológicas, conforme propostas por GOMBERT (2003)..... | 62 |
| Tabela 05 – Atividades propostas de acordo com os eixos da Língua portuguesa no LD1..... | 67 |
| Tabela 06 – Atividades propostas de acordo com os eixos da Língua portuguesa no LD2..... | 68 |
| Tabela 07 – Quantitativo de atividades que estimulam a apropriação da escrita desenvolvendo habilidades metafonológicas, sob a divisão de GOMBERT (2003) – LD1..... | 69 |
| Tabela 08 – Quantitativo de atividades que estimulam a apropriação da escrita desenvolvendo habilidades metafonológicas, sob a divisão de GOMBERT (2003) – LD2..... | 78 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|-----------|
| Gráfico 01 – Atividades propostas no Livro Didático 1..... | 67 |
| Gráfico 02 – Atividades propostas no Livro Didático 2..... | 68 |

LISTA DE ABREVIATURAS

LD – Livro didático

PNLD – Programa Nacional do Livro didático

SEA – Sistema de Escrita Alfabética

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

CF – Consciência Fonológica

LD1 – Livro Didático 1

LD2 – Livro Didático 2

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| INTRODUÇÃO | 14 |
| Capítulo 01 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | 19 |
| 1.1. Aquisição da língua escrita..... | 20 |
| 1.2. O papel da consciência fonológica..... | 34 |
| 1.3. O livro didático na aquisição da língua escrita..... | 48 |
| Capítulo 02 – METODOLOGIA | 56 |
| 2.1 Considerações Metodológicas..... | 57 |
| 2.2 Constituição do corpus e universo da pesquisa..... | 57 |
| 2.3 Caracterização dos Livros Didáticos..... | 58 |
| Capítulo 03 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS | 63 |
| 3.1 PCNs de Língua Portuguesa: eixos norteadores verificados nos Livros Didáticos | 66 |
| 3.2 Explorando a Consciência Fonológica | 69 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 88 |
| REFERÊNCIAS | 92 |

INTRODUÇÃO

O livro didático (doravante LD) configura-se como importante instrumento de condução do trabalho pedagógico em sala de aula. Mais particularmente o LD de alfabetização traz consigo características bem específicas por conceber em seus objetivos o ensino da leitura e da escrita, aquisições essenciais à participação da criança numa sociedade letrada.

Tais aquisições passaram, ao longo de décadas, por diversas transformações, a partir de muitas perspectivas acerca dos conceitos de leitura e escrita, que tiveram grande impacto no ensino dessas tecnologias e, conseqüentemente na elaboração dos LD, responsáveis até pela mudança de nomenclatura dos livros destinados à alfabetização, das cartilhas ao livro texto.

Durante a fase das cartilhas, havia um foco no processo de decodificação. As letras eram apresentadas, juntamente às sílabas geradoras e as crianças eram estimuladas à leitura de palavras e frases. O texto era considerado complexo para a fase de apropriação da leitura e da escrita.

A partir da década de 1980, com os estudos de Ferreiro e Teberosky, e, posteriormente, na década de 1990, com os estudos de Soares, as concepções acerca da aquisição de leitura e escrita sofreram muitas mudanças. Em contraposição às perspectivas unicamente estruturais, passou-se a deter grande atenção nos aspectos funcionais, situacionais, contextuais e comunicacionais da língua, não se concentrando apenas no sistema, apoiando-se, assim, nas concepções teóricas do funcionalismo linguístico, que se preocupa em estudar a relação entre a estrutura gramatical das línguas e os diferentes contextos comunicativos em que elas são usadas. Esses aspectos vieram a refletir diretamente nas práticas de sala de aula e nas abordagens dos livros didáticos de alfabetização (CUNHA, 2010).

Didaticamente, para efeitos de compreensão, poderíamos dividir a aquisição da escrita em dois aspectos: os técnicos e os de uso da técnica, entendendo que a primeira envolve a relação de sons com letras, fonemas com grafemas, com a finalidade de codificar e decodificar. Fazendo parte, também, desse aspecto conhecimentos como segurar o lápis, saber que se escreve de cima para baixo e da esquerda para a direita, bem como aprender sobre o uso

de todos os aspectos que envolvem essa técnica. Enquanto que a segunda preocupa-se com a utilização dessa técnica. No entanto, vale ressaltar que, segundo Soares (1998), não será necessário promover uma separação desses aspectos, em que primeiro se aprende um, depois o outro. E isso se fez por muito tempo nas escolas. A autora destaca ainda que essas aprendizagens se constituem ao mesmo tempo, não sendo uma pré requisito para outra.

Nesse ínterim, adentramos numa discussão pertinente acerca das relações entre alfabetização e letramento. Ferreiro (1980) não concebe a distinção entre os processos de alfabetização e letramento, para ela não existe a coexistência entre os termos, visto que, na concepção da pesquisadora não existe distinção entre eles.

Essa visão se contrapõe às propostas de Soares (1998), pois a autora utiliza dos dois termos para distinguir dois momentos diferentes no processo de apropriação da escrita pela criança. A referida autora entende que o letramento dar-se nos diferentes momentos em que a criança faz uso da leitura e da escrita, em casa, na escola ou em outros ambientes sociais. Já o processo de alfabetização refere-se à aquisição dos aspectos técnicos da escrita e esse é de responsabilidade da escola.

Deveria, portanto, ser indiscutível a associação do trabalho envolvendo os aspectos funcionais e estruturais, na prática escolar, visto que não faz sentido a aprendizagem de algo, sem a apropriação de como é possível utilizá-lo. No entanto, muitas vezes, as teorias são compreendidas como se uma se opusesse à outra, limitando, assim, as possibilidades de aprendizagem do aluno.

A partir dos estudos de Soares (1998), voltados para o letramento, é perceptível nos LD voltados para alfabetização uma prioridade ao trabalho destinado aos usos da língua. Esse fato gera uma grande apreensão entre os professores nos fazendo questionar: como as crianças poderão utilizar a língua sem conhecê-la? Como aprenderão mais facilmente a ler e escrever sem antes perceber a relação fonema/grafema? Como os infantes compreenderão as regras gramaticais sem que entenda que não há uma relação direta entre fala e escrita, que há múltiplas representações semióticas para os sons da língua? Por que relegar na alfabetização as discussões forma/função da língua?

Partindo dessas questões norteadoras e da compreensão de que o ensino sistemático da língua deve-se aliar ao trabalho com a técnica, contemplando atividades que promovam as habilidades metafonológicas, este trabalho busca analisar em dois livros didáticos de alfabetização, os exercícios empregados para promover a aquisição da escrita a partir do desenvolvimento em consciência fonológica, defendendo a importância da inclusão de atividades metafonológicas e fônicas preparatórias como favorecimento dessa aquisição.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, metodologicamente caracterizada por ser do tipo quantitativa e qualitativa, selecionamos dois livros didáticos, de editoras distintas, previamente aprovados no Programa Nacional do Livro Didático, observando a incidência dos exercícios voltados para apropriação fonológica da língua.

Nos limites dessa abordagem, tivemos como objetivo geral investigar acerca da presença de atividades que estimulem as habilidades fonológicas nos livros didáticos de alfabetização. Como objetivos específicos, elegemos os aspectos elencados abaixo:

- Examinar as estratégias adotadas pelos livros didáticos analisados no treino de consciência fonológica;
- Comparar os exercícios propostos nos livros didáticos, verificando a incidência dos níveis de consciência fonológica;
- Identificar nos livros didáticos a importância concedida ao treino de consciência fonológica no processo de aquisição da escrita;
- Verificar se há predomínio dos exercícios que abordam os aspectos funcionais em detrimento dos estruturais para aquisição da escrita;

Desse modo, configuramos este trabalho em três capítulos. No primeiro capítulo denominado Fundamentação Teórica, procuramos discutir a aquisição de linguagem escrita, orientando-nos pelos estudos de Gombert (2003), Vygotsky (2008), Pillar (2012), Ferreiro & Teberosky (1986), Zorzi (1998), Capovila & Capovilla (2002), – cujas análises percorrem desde a origem da escrita na humanidade, passando pelo processo de aquisição da escrita infantil e suas especificidades. Estabelecemos, ainda, discussões em torno da

consciência fonológica e sua relação com a aquisição da escrita infantil, destacando a importância do estímulo ao reconhecimento, pela criança, das estruturas fonológicas da língua, a partir do treino de consciência fonológica na Educação Infantil, sem esquecer o lugar de destaque ocupado pelo livro didático dentro desse processo.

No segundo capítulo nos detemos nos aspectos metodológicos da pesquisa, descrevendo o universo pesquisado e apresentando os livros didáticos analisados.

Por fim, apresentamos no terceiro capítulo as análises e discussões oriundas das nossas investigações fundamentadas nos estudos de Gombert (2003), Soares (1998), Capovilla (2002) corroborando a importância do estímulo à percepção fonológica, pelas crianças, durante o processo de aquisição da escrita.

Trazer a percepção fonológica ao processo de alfabetização é conceber para a sala de aula os conceitos que podem favorecer a aprendizagem. Distancia-se do simples ensinar e amplia-se à reflexão: do que é preciso lançar mão para favorecer a aprendizagem? Questionamentos como este, devem fazer parte das indagações do professor alfabetizador, pois essa é a essência do educador.

Capítulo 01: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Aquisição da Língua Escrita

1.1.1 Um pouco de História da Escrita.

Numa breve análise sobre a história da humanidade e sobre a informação impressa, é perceptível a relação tão estruturada entre o homem e uma criação sua. E isso é comprovado quando nos remetemos às mais antigas representações, as pinturas rupestres, por exemplo, que, ainda hoje, são utilizadas como fonte de informação sobre o homem pré-histórico.

Em virtude dessa relação, torna-se impossível remetermo-nos à evolução do homem sem nos reportarmos à escrita, que tem longa história e está diretamente atrelada ao desenvolvimento dos homens.

Por muito tempo, foi a pintura rupestre a forma de comunicação entre os homens pré-históricos. Apenas após mais de dois séculos é que nossos ancestrais evoluíram nas formas de comunicação passando a representar, portanto, as palavras, já respeitando a ordem em que eram faladas. Essa foi uma evolução do pictograma primitivo, representando para cada desenho uma palavra, separando-se os elementos de acordo com o significado, baseando-se na língua falada. Os sumérios há 5.500 anos criaram pictogramas para as palavras, período em que os egípcios também construíram sua escrita com mais de 600 pictogramas (HIGOUNET, 2003).

Em virtude das limitações da escrita pictográfica que conseguia representar apenas uma parte da linguagem, a escrita cuneiforme foi sendo difundida entre outras civilizações.

Com a utilização mais frequente das atividades de escrita, os sinais foram perdendo sua analogia com o significado, fazendo surgir, entre os sumérios, uma escrita convencional, denominada cuneiforme. Nessa escrita, assim nomeada por, originalmente, ser escrita com uma cunha, não se reconhecia o significado pela semelhança com a coisa significada, como nos

pictogramas. Por isso, era preciso ser ensinada por alguém que já a dominasse¹.

Assim, procurando ampliar as possibilidades, o sistema na escrita pictográfica passa a utilizar os gestos. No entanto, mantinha a limitação para representar nomes de pessoas e lugares e palavras abstratas. Surge, então, uma nova forma de escrita quando ela passa a representar não mais os seres, as ações ou os objetos, mas a representar os sons da fala, ou seja, passa a escrita de pictográfica para a fonográfica. (HIGOUNET, 2003)

Segundo o autor, a escrita pictográfica ou ideográfica, que representava as ideias, passa a representar também os sons da fala, abrindo, assim, a possibilidade de representação dos nomes de pessoas e lugares. O uso apenas da primeira sílaba representada por um pictograma foi outro recurso utilizado na transformação do sistema pictográfico para o sistema fonográfico, que passou a ser utilizado por muitos povos. Segundo Fischer (2009), a pictografia (“escrita pictórica”) e a logografia (“escrita da palavra”) podem ser chamadas de “pré-escritas”.

Posteriormente, nos últimos séculos do segundo milênio a.C., os fenícios, através do comércio, trouxeram, para sua cultura, os pictogramas de origem egípcia, cretenses e de outros povos e utilizavam-nos como primeira consoante. Os fenícios e os egípcios usavam apenas consoantes na escrita das palavras, que, por isso, adquiriram um valor silábico, cujas vogais eram inferidas do contexto em que estava a palavra (FISCHER, 2009).

Por fim, 800 a.C., os gregos, através do domínio da escrita fenícia, introduziram as vogais, conseguindo, assim, representar todos os elementos

¹ Referindo-se à necessidade de a língua escrita ser ensinada, é natural remetermo-nos ao conceito de arbitrariedade do signo, proposto por Saussure que, para ele, responde sobre a origem da língua. Para o autor, o signo linguístico é a união positiva entre dois elementos: significado e significante, em que o significado indica o conceito, enquanto que o significante representa a imagem acústica. A arbitrariedade configura-se, portanto, como um princípio da teoria linguística saussuriana, pois esta sustenta a criação das línguas a partir do consenso da coletividade, estabelecendo que, apesar do uso das línguas ocorrerem individualmente, a mudança no sistema linguístico jamais ocorrerá particularmente. A língua é uma convenção social. Esse princípio rompe com a ideia de língua como mera nomenclatura, cujos significados estão fixos às coisas, sem a possibilidade de mudança comprometendo a tradição desta. Para Saussure (1916/1995, p.83), “justamente porque o signo é arbitrário, não conhece outra lei senão a da tradição, e é por basear-se na tradição que pode ser arbitrário.”

que compõem uma sílaba. Desse modo, o homem chega ao alfabeto (FISCHER, 2009).

A escrita alfabética fez parte de novas civilizações e permanece basicamente a mesma até os dias de hoje, através da representação da fala, pelo sons, simbolizando as ideias pelas palavras (FISCHER, 2009).

A escrita foi, portanto, um advento para o estabelecimento das relações humanas, desde a utilização dos registros impressos a exemplo dos pictogramas rupestres até os primeiros símbolos literais do sistema, sendo indispensáveis às relações sócio-econômico-culturais. Por isso muitos historiadores conceberam o período do nascimento da escrita como a passagem da pré-história para a história. (FISCHER, 2009)

Realizar uma análise acerca da história da escrita na humanidade nos faz incorrer numa inevitável correlação com a evolução da escrita em cada sujeito, pois é perceptível em ambas, uma trajetória linear, amparadas nas necessidades de comunicação.

Retomando os estudos históricos, o homem primitivo percebeu nas pinturas rupestres uma forma de externar seus desejos, suas emoções. Esse comportamento é igualmente percebido nos desenhos infantis, pois o desenho é, muitas vezes, a oportunidade em que criança traduz graficamente seus sentimentos e emoções, pois ao desenhar “a criança não reproduz lembranças visuais, mas traduz plasticamente sensações e pensamentos” (Stern apud Pillar, 2012 p. 45).

Na infância, assim como na história da escrita, o desenho evolui para os símbolos, configurando em ambas as realidades, a escrita e o desenho como sistemas de representação, que foram essenciais ao desenvolvimento da humanidade e o são ao desenvolvimento infantil.

1.1.2 Aprendizagem da escrita infantil

Quando nos referimos à aquisição de escrita pelas crianças há diversas discussões teóricas relevantes dentro das ciências Linguística, Psicologia e Medicina acerca desse processo, que têm como finalidade responder sobre a

origem da linguagem, quer seja ela inata, adquirida culturalmente ou fruto de uma aprendizagem. E, em função de tantas vertentes, o tema é bastante discutido e, por isso, controverso.

Em torno das discussões, destacamos na Linguística as perspectivas do inatismo, do evolucionismo, do funcionalismo, do cognitivismo-funcionalista, o construtivismo e do interacionismo como construtos teóricos desenvolvidos com o intuito de responder à questão: como a criança adquire a linguagem escrita?, sem antes, porém, não deixarmos de apresentar considerações no campo da Medicina e da Psicologia.

Navas & Santos (2004), numa perspectiva neurológica, acreditam que a escrita é construída por estruturas e vias que participam de sistemas funcionais cerebrais previamente adquiridos. Sendo assim, para o processo de aquisição da escrita, a criança necessita passar por uma remodelação de circuitos neurais, que são oriundos do processamento da linguagem, cujos mais relevantes são os sistemas sensoriais, motores, linguagem oral, memória e atenção, que juntos serão responsáveis pela função de leitura e escrita.

Luria (1980) defende que o processo de escrever exige certo número de capacidades que precisam ser cultivadas, como a capacidade de análise da palavra falada e de uma correta configuração dos fonemas falados para um bom desenvolvimento da ortografia. Portanto, a aptidão para dividir a fala em elos menores – fonemas – e a capacidade para reconhecê-los, diferenciá-los e sequenciá-los na ordem em que se apresentam é essencial à escrita.

Jorin (1993) *apud* Morais (1998) apresenta dois fatores como muito importantes na aquisição da escrita: o raciocínio visuo-espacial e as habilidades linguístico-perceptivas. O primeiro está relacionado à memória visual e motora, à orientação, à posição e à noção espacial. Enquanto que o segundo está relacionado à percepção de frases, palavras, fonemas, ruídos e sons e também à percepção rítmica, à memória de ruídos e sons, ao conhecimento do vocabulário básico e ao reconhecimento de palavras ausentes. Aspectos esses que fazem parte do desenvolvimento psicomotor infantil.

Morais (1998) concebe a escrita como uma atividade motora, complexa e diferenciada, construída a partir de um processo árduo, frágil e resultado de

uma evolução cujo meio terá grande influência e o desenvolvimento da motricidade terá papel de destaque. Lampreia (1978) apresenta a aquisição de letras através da dependência da associação entre imagem visual e vocal, a partir de uma proposta de condicionamento, baseados nos conceitos de Pavlov.²

Vygotsky (1998), apesar de não enfatizar a psicomotricidade como preponderante para a aquisição da escrita pela criança, destaca que os gestos (coordenação motora ampla) têm o significado de uma escrita no ar. Configuram-se como uma maneira de simbolizar atos, ações, sentimentos e objetos dentro do imaginário infantil. “O gesto é o signo visual inicial que contém a futura escrita da criança, assim como uma semente contém um carvalho.” (Idem, p. 141). As atividades de dramatização desenvolvidas durante o período da educação infantil são treinamentos para a atividade de escrita, uma vez que os gestos constituem-se em escrita, uma escrita feita no ar e, os signos escritos são simples gestos que foram fixados.

O autor configura o desenho como uma representação da língua escrita em primeiro estágio. Os rabiscos e os primeiros desenhos das crianças são entendidos como gestos ou tentativas de simbolizar a linguagem falada. Os desenhos podem ser interpretados como um estágio preliminar no desenvolvimento da linguagem escrita. Quando as crianças desenhavam objetos complexos, elas o fazem a partir das suas qualidades gerais e não pelas partes componentes. A maneira global como as crianças realizam seus rabiscos e desenhos podem nos indicar a maneira como entendem a representação da língua escrita.

Escrita e desenho constituem-se, portanto, em sistemas de representação gráfica que, apesar de apresentarem características distintas, percorrem uma linha de evolução semelhante durante o processo de constituição de seus sistemas. Por isso, a análise comparativa entre o desenvolvimento da construção do desenho e o desenvolvimento da escrita

² Os conceitos de Pavlov referem-se ao condicionamento clássico, ou conceito pavloviano que trata-se de um processo que descreve a gênese e a modificação de alguns comportamentos com base nos efeitos dos binômios estímulo-resposta sobre o sistema nervoso central dos seres vivos. O termo condicionamento clássico está vinculado ao comportamentalismo, base da teoria do behaviorismo.

permite uma melhor compreensão do processo de apropriação dessas linguagens pela criança.

Piaget (1980) defende a relação existente entre desenho e escrita através da função semiótica, pois essa está presente em ambas as representações. Ferreira (1985, p. 82) afirma “parece evidente que os diferentes sistemas representacionais não são elaborados separadamente, mas sim com vários tipos de interação entre si incluindo interferências”, admitindo a interação entre as duas formas de representação gráfica. As distinções terão relação com a forma de representar, visto que enquanto o desenho está mais próximo dos aspectos figurativos da realidade e do símbolo, a escrita está mais próxima dos aspectos operativos, demandando, por isso, o desenvolvimento primeiro do desenho, para posteriormente e, a partir deste, constituir-se a escrita. (PILLAR, 2012).

Essa reflexão nos remete à teoria histórico-cultural de Vigotsky (2008), quando explica a gênese da linguagem escrita na criança, constatando em sua pré-história, a emergência de funções específicas, pois para o autor “a criança precisa fazer uma descoberta básica – a de que se pode desenhar, além das coisas, também a fala. “Foi essa descoberta [...] que levou a humanidade ao brilhante método da escrita por letras e frases; a mesma descoberta conduz as crianças à escrita literal” (VIGOTSKY, 2008, p. 140).

A segunda esfera de atividades que une os gestos e a linguagem escrita é a dos jogos das crianças. Nesses momentos, as crianças utilizam diversos objetos para as brincadeiras e a cada objeto atribui um significado, quando realizará gestos representativos. O brinquedo simbólico das crianças pode ser entendido como um sistema muito complexo de “fala”. A brincadeira do faz de conta, muitas vezes esquecida ou entendida como banalidade dentro das escolas, é considerada por Vygotsky (1998), como uma das grandes contribuintes do desenvolvimento da linguagem escrita, pois na brincadeira um objeto assume a função de signo.

Assim como no brinquedo, também no desenho o significado surge, inicialmente, como um simbolismo de primeira ordem. Como já dissemos, os primeiros desenhos surgem como resultados de gestos manuais (gestos de mãos adequadamente equipadas com lápis); e o gesto, como vimos, constitui a primeira representação do significado. É somente

mais tarde que, independentemente, a representação gráfica começa a designar algum objeto. A natureza dessa relação é que aos rabiscos já feitos no papel dá-se um nome apropriado. (VYGOTSKY, 1998, p. 146)

O autor considera, ainda, que existe um momento crítico na passagem dos simples rabiscos para o uso das grafias como sinais que representam ou significam algo. A criança passa a atribuir um significado ao desenho, porém ainda o encara como um objeto em si e não como uma representação, um símbolo. Para ele, os símbolos de primeira ordem denotam diretamente objetos ou ações e os símbolos de segunda ordem compreendem a criação de sinais escritos representativos dos símbolos falados das palavras. Para que a criança consiga alcançar o segundo estágio, é necessário que ela descubra que além de desenhar as coisas, ela também pode desenhar a fala, estabelecendo, assim, uma relação.

O segredo do ensino da linguagem escrita é preparar e organizar adequadamente essa transição natural, pois quando ela é atingida, a criança passa a dominar o princípio da linguagem escrita, restando, então, aperfeiçoar esse método. Dessa maneira, torna-se importante, trabalhar, desde cedo, com as crianças, as especificidades da língua escrita: sua estrutura espacial (sentido esquerda para a direita, de cima para baixo, os espaços entre as palavras) e fônica (diferenças sonoras e gráficas entre letras e números).

Sendo assim, o ensino da língua escrita deve partir da pré-escola, conforme propõe Vigotsky (1998), pois crianças mais novas são capazes de descobrir a função simbólica da escrita. Entre 3 e 6 anos de idade as crianças têm domínio de signos arbitrários e progresso na atenção e na memória. O ensino deve ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças e que tenha significado para elas.

O papel do professor como mediador e do outro como forma de interação são considerados primordiais por Vigotsky, visto que, para o autor, a formação do indivíduo se dá através de uma relação dialética entre o sujeito e a sociedade ao seu redor, ou seja, o homem modifica o ambiente e o ambiente modifica o homem, cuja interação será o conceito chave para esse processo.

Outro conceito bastante explorado e defendido por Vigotsky é a mediação, que estabelece toda a relação do indivíduo com o mundo feita através de instrumentos técnicos e da linguagem, que trará consigo conceitos internalizados da cultura ao qual o sujeito pertence. Sendo assim, para a teoria sócio-interacionista de Vigotsky, todo aprendizado é, necessariamente, mediado, o que torna o papel do professor mais ativo e determinante no processo. O educador deverá antecipar-se ao que o aluno ainda não sabe nem é capaz de aprender sozinho, pois na relação entre o aprendizado e o desenvolvimento, o primeiro vem antes.

De outro modo, com base nos aspectos da teoria construtivista representada pelos estudos de Piaget³, Marsh *et. al cit.* por Santos & Navas (2009) descreveram o desenvolvimento da escrita em quatro estágios: a fase da adivinhação linguística, relacionado à aquisição de um vocabulário visual, quando a criança reconhece visualmente palavras pequenas; o estágio da aproximação visual caracterizado pelo reconhecimento de certas características gráficas das palavras, encontrando similaridades que variam desde o tamanho até a letra inicial. Posteriormente, o estágio da decodificação sequencial, que se configura como o início da decodificação, mas que só ocorrerá a partir da aquisição das regras de fonemas e grafemas e o estágio de decodificação hierárquica, quando a criança passa a utilizar as regras contextuais para cada novo estímulo, compreendendo que a decodificação ocorre de forma completa.

Apoiadas na teoria construtivista de Piaget, Ferreiro e Teberosky (1986) afirmam que as crianças adquirem habilidades de escrita na medida em que vão desenvolvendo suas hipóteses infantis, explicando-as a partir de um estudo psicogenético da construção da escrita, caracterizado pelas seguintes etapas:

³ Piaget desenvolveu seus estudos em torno do que denominou epistemologia genética, em que defendia que a inteligência humana dar-se-á a partir de modelos estruturais do pensamento infantil. A criança passaria por quatro períodos (sensório-motor, pré-operacional, operatório concreto e operatório formal) em direção ao desenvolvimento mental, motor e verbal, e por relações de assimilação e acomodação em direção à aprendizagem (AZENHA, 1995).

- Pré-silábica: fase em que a criança revela-se num processo construtivo e criativo, demonstrando compreensão na diferença entre escrever e desenhar, quando a escrita apresenta uma modificação do traçado gráfico. Não percebem a importância da organização e da ordem das letras na elaboração das palavras. Nessa fase, revela-se a relação entre a quantidade de letras usadas e o tamanho do objeto (realismo nominal);
- Silábica: fase que marca o início da fonetização da escrita. Nessa fase, a criança descobre que a escrita representa a fala e que a quantidade de letras usadas na escrita tem relação com as partes da palavra, passando a representar uma sílaba por letra, sem a repetição de letras, nem omissão de sílabas, por estar numa fase de muita atenção às características sonoras da palavra;
- Silábico-alfabética: fase de transcrição que se caracteriza pelo fato de a criança deixar de considerar a sílaba como uma unidade sonora e passar a compreender que pode ser segmentada e analisada em elementos menores, que são os fonemas. Nessa fase, a criança percebe que as sílabas podem ser representadas por mais de uma letra;
- Alfabética: fase em que ocorre uma correspondência mais precisa entre letras e sons, quando as crianças percebem que a escrita das sílabas compõem a palavra falada e que nem sempre podem ser representadas por apenas uma letra. Fase em que aparecem as dificuldades ortográficas. De acordo com o estudo, nessa fase, as crianças já podem ser consideradas alfabetizadas por já conhecerem a natureza da escrita.

Durante o processo evolutivo de apropriação do código escrito alfabético, as hipóteses elaboradas pela criança, ao longo do tempo, vão sendo confirmadas ou refutadas, dentre elas a percepção da variedade de letras e sons, a compreensão de que as letras são as representações sonoras e que são partes menores que as sílabas (fonemas).

Ferreiro (2004) informa, ainda, que a tomada de consciência das unidades linguísticas não pode ser considerada simplesmente como um pré-requisito para a aquisição da língua escrita, esclarecendo que, primeiramente,

a criança estabelece a distinção entre desenho e escrita, para tornar, assim, a escrita um objeto simbólico, pois será a partir dessa apropriação que a criança será capaz de elaborar um discurso escrito.

Para a autora, o processo de aprendizagem de uma língua escrita não se constitui, portanto, numa trajetória linear nem tampouco previsível em que as crianças terão que passar inevitavelmente. E, tanto involuções quanto evoluções poderão fazer parte do desenvolvimento da linguagem escrita de cada criança.

De acordo com o estudo da psicogênese da escrita, o sistema alfabético não transcreve fonemas, analisa-os para identificá-los e simbolizá-los de forma representativa, portanto, a escrita representa aquilo que é um sistema alfabético, essa não representa diretamente o significado das palavras (aspectos semânticos), representa a sequência sonora (aspectos fonológicos). Nesse ínterim, vale destacar que, durante o processo de desenvolvimento do sistema de escrita, a criança extrai informações não apenas de suas experiências de letramento, mas também de outros conhecimentos já construídos, especialmente daqueles adquiridos ao longo de suas experiências linguísticas. Sendo assim, é possível afirmarmos que o processo de aquisição da escrita retoma conhecimentos de maneira inconsciente, sobretudo os relacionados à fonologia da língua, aos quais vão se tornando conscientes à medida que ele avança na consciência da escrita.

Apoiado nos estudos de Ferreiro, Zorzi (2002) afirma que a escrita corresponde a um objeto complexo de aprendizagem e que através desta, uma nova forma de expressão e de uso da linguagem será possibilitada.

Zorzi (2002) traz ainda a ideia de que o aprendizado da escrita sofrerá impactos sociais, independente da idade e estará condicionada à existência de condições culturais específicas de um ambiente letrado.

O autor (1998) verifica, no senso comum, e em algumas práticas alfabetizadoras a escrita, como a transcrição da oralidade, sendo ainda muito forte a ideia de que para escrever bem é necessário falar bem, mas afirma que ao contrário da linguagem oral, a escrita não faz parte de nossa hereditariedade, ou seja, se nascemos para falar, precisamos aprender a escrever. Sendo a escrita, portanto, um bem cultural e não ideológico.

E, nesse sentido, cabe-nos retomar algumas reflexões acerca da fala e escrita, superando as perspectivas propostas nos anos de 1980, quando se defendia essa relação como uma “grande divisão”, fundamentadas por Jack Godoy (1977), David Olson (1977) e Walter Ong (1998). Os referidos autores propunham a história da humanidade em antes e depois da escrita, pois para eles, com a escrita, a humanidade teria adquirido nova forma de pensar e de produzir novos conhecimentos. Hoje, a ideia relacionada à “grande divisão” não é mais aceita, sendo vista como redutora, radical e não condizente com os fatos (MARCUSCHI, 2007).

Fala e escrita são percebidas na atualidade numa perspectiva de *continuum*, visto que mantém relações muito próximas, muito mais de semelhanças que de diferenças, aliando gêneros e estilos diversos, pois enquanto que a fala não se configura apenas como um “código oral”, a escrita também não representa apenas um “código gráfico” com a finalidade de codificar uma língua pronta, homogênea e fixa (MARCUSCHI, 2007).

Esse é um dos pontos que outros autores, a exemplo de Jahandarie (1999), também retomam nas discussões entre fala e escrita ao apontar as diferenças entre essas duas modalidades da língua. O estudioso informa que a fala e a escrita se caracterizam pelos seus atributos distintos: a fala é percebida pelos ouvidos, destaca-se pela prosódia, é evanescente, depende do contexto para se fazer entender, é redundante, natural e imprecisa. Enquanto a escrita é percebida pelos olhos, destaca as marcas pontuais, é permanente, possui autonomia em relação ao contexto de uso, é concisa, ensinada e precisa. Desse modo, não seria possível afirmar que a escrita é uma simples transcrição da fala, uma vez que possuem características distintas.

Lacerda (1995) reconhece e defende a importância da fala para aquisição da escrita trazendo-a como fator preponderante para que essa aquisição e seu posterior desenvolvimento ocorram de forma satisfatória.

Freire (1997) afirma que o processo de aquisição da escrita tem início no nascimento com continuidade nas práticas discursivas orais, fazendo com que a escrita passe a ter uma função social, enquanto que Silva (1991) defende que a oralidade e a escrita fazem parte do mesmo processo cognitivo, onde cada tipo de conhecimento dá origem a outro, permitindo que em certos

períodos os conhecimentos de linguagem oral sejam empregados como instrumentos de assimilação da escrita.

Trazendo tais considerações à realidade escolar, a criança quando entra em uma instituição de ensino, naturalmente, sua produção linguística insere-se no discurso da oralidade e, mesmo após a alfabetização, seus textos permanecem apoiados no discurso oral, permanecendo assim até o fim da escolarização, pois para Zorzi (1998) a escrita será um processo de formação de conhecimentos, onde aprender a escrever não estará reduzido a uma simples associação entre sons e letras ou à fixação da forma de palavras, corresponde, pois, a um processo de conceitualização da linguagem.

À medida que são estabelecidas as relações entre fala e escrita, a criança passa por um desenvolvimento gráfico, que, segundo Gobineau & Perron (1975) *apud* Moraes (1998) ocorre entre os 6 e 11 anos, respeitando algumas etapas: fase pré-caligráfica, fase que está relacionada ao desenvolvimento motor da criança; fase caligráfica infantil, quando há o domínio gráfico; fase pós-caligráfica, fase em que a criança apresenta equilíbrio gráfico e motor.

Frith (1985) *apud* Navas & Santos (2004) defende o desenvolvimento da escrita a partir de três etapas ou estágios: logográfico, quando as crianças são mais expostas à escrita de logomarcas e conseguem ler as palavras que veem com mais frequência, através da leitura visual direta, sem perceber qualquer troca de letra desde que permaneça a forma visual global e o estágio alfabético quando inicia a associação entre os fonemas e grafemas, gerando a capacidade de decodificação e escrita de novas palavras.

Alguns estudos também fazem referência às relações grafema-fonema na aquisição do sistema de escrita alfabética atribuindo uma possível dificuldade à criança em compreender a relação lógica entre o som e a letra, visto que as letras (grafemas) podem manter com a fala dois tipos de relação: uma biunívoca outra múltipla. Na relação biunívoca, um fonema tem apenas uma forma de representação gráfica e essa representação liga-se apenas a um fonema. Enquanto que na relação múltipla, o fonema tem mais de uma forma de representação gráfica, ou mesmo quando uma forma de representação gráfica corresponde a mais de um fonema. (LEMLE, 1982)

Zorzi (1998) vai além nas reflexões afirmando ainda que para dominar a escrita, a criança deverá compreender que um mesmo som poderá ser escrito a partir do uso de diferentes letras e que as palavras necessitam ser escritas separadas, discernir a posição das letras no interior das palavras e diferenciar letras de formas gráficas semelhantes.

O autor acredita ser adequado afirmar que, na fase alfabética, a criança dá início ao processo de alfabetização, visto que a chegada à fase alfabética não garante o domínio das regras ortográficas, que regem as convenções da escrita.

Em uma crítica aos estudos sobre aquisição da linguagem escrita, vistos até então, Borges (2006, p.149) afirma que “as concepções sobre a aquisição da linguagem escrita estão, todas elas filiadas à Psicologia,” a exemplo de Vigotsky, Piaget, Ferreiro & Teberosky e Zorzi. Na contramão, a autora discute a aquisição da escrita enquanto um processo linguístico, fundamentando-se no interacionismo discutido nos trabalhos de Claudia de Lemos. Nesse campo a aquisição dá-se de modo singular, a partir de significantes advindos do Outro⁴ que permitem a entrada da criança no jogo simbólico, e, assim, ter acesso à escrita.

Borges (idem) não se detém nas relações fonográficas da língua, mas ao processo de ressignificação da escrita infantil, defendendo “que a imersão em textos promove ou é determinante do processo de aquisição da escrita” (p.149), pois, a partir dos textos-matriz, é proporcionado à criança o “acesso a um número maior de letras, como a sua interpretação e ressignificação mútua, pelas relações de semelhança e dessemelhança que possibilitam.” (p.156) Não discordamos da autora, mas defendemos que essas relações de semelhança e dessemelhança também perpassam pelos aspectos fônicos da língua.

Diante disso, acreditamos não ser possível desconsiderar que, para uma criança aprender a ler e escrever, é necessário estabelecer uma relação entre a escrita e a fala, entendendo que a escrita é uma padronização e uma

⁴ O termo “Outro”, oriundo da Psicanálise, grafado em maiúscula, foi utilizado por Jacques Lacan para designar um lugar simbólico que determina o sujeito, em alguns momentos de maneira externa a ele e em outros de maneira intrasubjetiva em sua relação com o desejo. (ROUDINESCO; PLON, 1998)

regulamentação da língua, cuja aprendizagem pela criança constitui-se como algo inovador e formalizado, que deverá partir daquilo que ela já conhece. É importante, por isso, fazer com que as crianças, nessa fase de aquisição, percebam as relações existentes entre fala e escrita, compreendendo que enquanto a fala se utiliza do gestual, por exemplo, a escrita dispõe do icônico e ambos os aspectos promovem comunicação. Permitindo, assim, a percepção de MARCUSCHI (1997, p.60) que mostra que “fala e escrita são duas maneiras de funcionamento da língua, e não duas propriedades de sociedades diversas”.

No entanto, é possível perceber que, apesar de serem maneiras distintas de funcionamento da língua, fala e escrita se coadunam no processo de aquisição da escrita pela criança ao ser imprescindível ao infante no processo de construção da escrita, desenvolver as habilidades metafonológicas de segmentação e síntese fonêmicas, que dizem respeito à capacidade de manipulação das unidades sonoras da língua.

Compreendidos esses aspectos, e para que a criança possa compreender o processo de construção da escrita, a criança precisa também ter desenvolvidas as habilidades metafonológicas de segmentação e síntese fonêmicas, que dizem respeito à capacidade de manipulação das unidades sonoras da língua. Essa manipulação pode ser observada sobre unidades distintas da palavra: sílabas; rimas e aliterações; e fonemas. Dessa forma, as habilidades metafonológicas podem ser divididas respectivamente em três tipos de consciência: consciência das sílabas, das unidades intrassilábicas e do fonema (LAMPRECHT, 2004).

1.2 O Papel da Consciência Fonológica

Ao iniciarmos qualquer discussão em torno do tema Fonética/Fonologia é inevitável fazer referência aos estudos de Roman Jakobson. A edição do livro Diálogos escrito pelo autor e sua esposa Krystyna Pomorska, sob o gênero textual entrevista, permite entrever as ideias que circundavam Jakobson a respeito dos sons da fala:

Ocorreu-me, assim, que era necessário tratar cientificamente dos sons da fala, levando em consideração a problemática da ligação recíproca entre o som e o sentido. Em outras palavras, estava aí o esboço de uma nova disciplina linguística, à qual os tratados científicos faziam apenas algumas alusões preliminares isoladas. Em meu livro sobre o verso tcheco (1923), pareceu-me, pela primeira vez, apropriado empregar o termo 'fonologia' com essa finalidade, apesar de toda a polissemia de aplicações na literatura científica anterior. (JAKOBSON e POMORSKA, 1985, p.30-31)

Jakobson (idem) ainda segue esclarecendo que ao estudar os sons da fala em relação às suas funções de significação, ele e os demais membros do Círculo Linguístico de Praga definiram o fonema como a unidade mínima da língua que pode servir para diferenciar as significações. No texto "Linguística e teoria da comunicação", datado de 1960, o autor retoma o tema e menciona que a análise linguística da oralidade está baseada em unidades elementares de informação, chamadas "traços distintivos", que "acham-se agrupadas em feixes simultâneos denominados 'fonemas', que, por sua vez, se encadeiam em sequência." (JAKOBSON, 1995 [1960], p.73-74)

É nesse ínterim que, ante as discussões sobre a consciência fonológica e a aquisição do processo fonológico, compreendermos que é mister estabelecermos distinção entre fonética e fonologia, partindo das discussões iniciais sobre fonema.

Primeiramente, cabe destacar que, para estabelecer tal distinção é essencial diferenciar sons da fala de fonemas. Para Lamprecht (2004), diferentemente das considerações de Jakobson, som é aquele emitido pelo aparelho vocal humano e que ocorrem nas línguas do mundo, enquanto que fonemas são aqueles sons pertinentes à veiculação do significado, ou seja, os sons que têm por função distinguir os significados entre palavras de uma língua.

Estabelecida tal distinção, alcançamos a diferença entre fonética e fonologia. A fonética tem como finalidade de estudo a descrição dos sons da fala do ponto de vista articulatório, acústico e auditivo, ou seja, a fonética ocupa-se da realidade física dos sons da língua (a realidade dos sons que efetivamente são produzidos) e o que ouvem quando alguém lhes fala. (LAMPRECHT, 2004)

Enquanto que a fonologia traz como objeto de estudo os fonemas, preocupando-se com os sons utilizados distintivamente em uma língua e seus padrões de funcionamento, ou seja, analisa a distinção semântica ocasionada pela alteração fonêmica de /p/ pelo /b/ nas palavras pata e bata, quando a troca de um fonema repercute na alteração da palavra de um significado para outro.

Para Simões (2006), a Fonética estuda os sons produzidos pelos falantes – sons da fala – percebendo as diferenças dialetais e as distinções sociais ou individuais de pronúncia, ou seja, analisa os sons dentro da perspectiva de seu uso. Enquanto que a fonologia preocupa-se com os sons da língua, classificando e estabelecendo as distinções básicas entre os fonemas da língua com o objetivo de estabelecer uma descrição fonêmica.

Para além das questões conceituais entre fonética e fonologia, preocupa-nos discutir acerca da aquisição fonológica da língua para que possamos fundamentar a importância da consciência fonológica no processo de aquisição da linguagem escrita.

De acordo com Ferrante (2007), aquisição fonológica da língua envolve a percepção dos sons, a produção e a organização de regras fonológicas próprias do sistema linguístico. Sendo a aquisição do sistema fonológico de uma língua, incluindo o inventário fonético e as regras fonológicas, estabilizada em torno dos sete anos (WERTZNER apud FERRANTE, 2007).

Ao tratar de aquisição da fonologia, segundo Matzenauer-Hernandorena (2002), o linguista precisa lidar com modelos teóricos de duas áreas: teorias relativas à aquisição da linguagem e teorias fonológicas. Entre as teorias de aquisição de linguagem mencionamos o inatismo, o funcionalismo e o interacionismo. Esclarecemos, porém, que neste trabalho nos deteremos, apenas, nas considerações das teorias fonológicas.

Os estudos sobre a aquisição fonológica da língua têm sido realizados, em sua maioria, baseados na Fonologia Gerativa Clássica, de Chomsky & Halle (1968) e na Teoria da Fonologia Natural (década de 1990), com fundamento em modelos não-lineares e, recentemente, com base na Teoria da Otimidade. (idem)

As análises propostas com base na Teoria Gerativa Padrão, trabalham com o traço fonológico. “Seguindo os modelos gerativos não-lineares,

especialmente a Fonologia Autossegmental, em que os traços fonológicos são autossegmentos que podem funcionar de forma independente ou solidária, a aquisição fonológica pôde passar a ser vista como um processo gradual de ligação dos traços que constituem os segmentos que integram fonologia da língua, seguindo a direção do não-marcado para o marcado.” (idem)

A sistematicidade da aquisição da fonologia da língua era mostrada, pela Teoria da Fonologia Natural, com base na noção de *processo fonológico* como operação mental que a criança “aplica à fala para substituir, em lugar de uma classe de sons ou seqüência de sons que apresentam uma dificuldade específica comum para a capacidade de fala do indivíduo, uma classe alternativa idêntica em todos os outros sentidos, porém desprovida da propriedade difícil” (STAMPE apud MATZENAUER-HERNANDORENA, 2002, s.p)

A Teoria da Otimidade (TO) propõe a existência de uma relação de *input* e *output* no processo de aquisição fonológica. “Nessa abordagem, uma inovação fundamental é que essa relação *input/output* é mediada por dois mecanismos formais – GEN (GERADOR), que cria uma série de potenciais candidatos a *output*, e EVAL (AVALIAÇÃO), que usa uma hierarquia de restrições para avaliar o candidato ótimo (o melhor *output*) dentre os candidatos produzidos por GEN. As restrições são requisitos estruturais que podem ser satisfeitos ou violados por uma forma de *output* (uma forma que atende ao requisito estrutural, satisfaz a restrição; se não atende a ele, viola a restrição). As restrições são sempre ordenadas, hierarquizadas; é a hierarquia de restrições que resolve qualquer conflito entre diferentes *outputs* possíveis. Segundo a TO, as restrições, que são violáveis, representam as propriedades universais da linguagem e estão contidas na Gramática Universal (GU). Como essas restrições têm de ser hierarquizadas, de acordo com esse modelo, a gramática de cada língua caracteriza-se pela ordenação particular das restrições universais; assim, a diferença entre as línguas está na diferença da hierarquização dessas restrições universais e a aquisição de uma língua constitui-se no processo de aquisição da hierarquia de restrições que caracteriza aquele sistema em particular. (MATZENAUER-HERNANDORENA, 2002, s.p)

Para aquisição da língua escrita, é inegável a consideração de seus aspectos fônicos enquanto que esta não se dará instantaneamente, pois

necessitará do estímulo de leitura e escrita. No entanto, é interessante considerar que a apresentação de estruturas fonológicas da língua, desde a fase de alfabetização, permite à criança fundamentos para um raciocínio linguístico, o que concederá a ela, de fato, uma compreensão do código escrito.

Um desafio a ser superado pelas crianças, nessa fase, é distinguir as características da língua falada (aquilo que elas já dominam) e da língua escrita (objeto de aquisição), pois, primeiramente, a tendência será a reprodução de uma na outra visto que é natural a aplicação do aspecto fonográfico da língua uma vez que esse subjaz o sistema de escrita enquanto que tais aplicações acontecem naturalmente, muitas vezes, relacionadas à hierarquia dos domínios prosódicos. Tal ocorrência é concebida com o termo “vazamento”, pois segundo Abaurre (1997, p. 7) “a modalidade escrita é autônoma com relação à modalidade oral, mas em certas circunstâncias, pode haver uma interação entre os fatos da oralidade e as formas que assume a escrita.” E, com relação a esses “vazamentos”, Miranda (2007) propõe que tal hipótese

Parece ser apropriada uma vez que, durante a aquisição da escrita, se observa um processo extremamente complexo que, entre outras coisas, permite à criança a tomada de consciência a respeito do conhecimento tácito e inconsciente relativo à gramática da sua língua, a competência no sentido chomskiano do termo (MIRANDA, 2007, P.3)

Nesse caso, é importante promover nas crianças a percepção de que a língua falada, dispõe de recursos diferentes da escrita, tais como: gestos, expressão facial, o tom e o timbre, que terão relação com o significado. Por outro lado, a língua escrita apresenta, por exemplo, representações que sequer são conversíveis em sons, ou até espaços em branco, sem correspondência com o texto oral, pois esta é contínua e apresenta outras peculiaridades (MARCUSCHI, 2007).

Durante o processo de aquisição da escrita, a criança precisa se apropriar das características desta, estabelecendo as relações entre unidades gráficas e unidades sonoras com atenção, desde o movimento dos olhos, que vão da esquerda para a direita, de cima para baixo até a necessária percepção dos sons.

Quanto ao aspecto sonoro, fazem-se necessárias algumas reflexões. Segundo Simões (2006), a vogal representa o som da voz, pois simboliza a expiração pura, livre de obstáculos, enquanto que a consoante é um ruído, ou seja, um som impuro, resultante de uma corrente de ar que vem forçando a passagem, atravessando obstáculos. E, ainda, conforme a autora, por isso a vogal tem realização independente, enquanto que a consoante necessita do apoio da vogal.

Tais características das vogais e das consoantes vem a refletir nos apoios à oralidade da escrita infantil, muitas vezes responsáveis por dúvidas ortográficas. Por exemplo, na grafia da palavra ESPAÇO, cuja criança, na fase de apropriação da escrita, muitas vezes, grafa ISPAÇO, o que, apoiando-se no oral, escreve da mesma forma como pronuncia.

Essas dificuldades na escrita inicial também podem ser oriundas da estrutura de representação das estruturas silábicas, que se apresentam mais suscetíveis de serem registradas incorretas. Primeiramente as crianças constroem as estruturas de CV (consoante – vogal) e V (vogal), para depois conceberem a estrutura de CVC e CCVC, portanto, outras estruturas mais complexas geram conflitos, como por exemplo, a consoante líquida /ʎ/, de palavras como “bolha” e “palhaço”. E, no que se refere às estruturas silábicas complexas, é natural a hesitação, visto que configuram-se como formas distintas daquelas convencionadas pelo sistema (MATZENAUER; MIRANDA, 2009).

Segundo Abaurre (1999), essa estrutura interna organizada (ataque – rima, constituinte que se ramifica em núcleo e coda), conforme definido por Selkirk (1982), permite analisar as produções infantis relacionando as hesitações na escrita à necessidade de identificar e representar segmentos sem posições de sílabas com estruturas mais complexas.

Essas situações são discutidas e, muitas vezes, utilizadas como críticas ao desenvolvimento do trabalho com consciência fonológica durante a fase de aquisição da escrita sob o argumento de que, assim as crianças não alcançarão, ou terão dificuldade para escrever ortograficamente. (MALUF; DOMINGOS, 2007)

No entanto, não podemos desconsiderar que a dúvida ortográfica não é, e nem será exclusividade de uma criança em fase de alfabetização, visto que, por se tratarem de regras, são muitas vezes, desconhecidas até por adultos alfabetizados. Nessa etapa, como é necessário que a criança domine diversas particularidades da língua, que vão desde os aspectos fônicos até os lexicais, semânticos e ortográficos, é natural que surjam essas dúvidas em relação à ortografia das palavras.

À medida em que a criança vai se tornando um leitor mais fluente, mediante os estímulos do letramento, é natural que a produção escrita flua melhor já que, desde muito pequena, a criança aprende a se utilizar da linguagem oral em função de sua convivência com o grupo e de suas necessidades, ou seja, a partir da interação com outros falantes. Para a aquisição de linguagem oral não há, portanto, necessidade de reflexão sobre qualquer estrutura de organização da língua, podemos dizer, então, que essa aquisição ocorre de forma pragmática, o que não acontece na aquisição da língua escrita.

Logo, para aprender a escrever, a criança precisa ser ensinada, necessita se apropriar das características dessa linguagem a fim de que possa alcançar os objetivos de um texto escrito. Sendo assim, por conceber características bem peculiares, é mister que durante a fase de alfabetização o professor conceba a preocupação de explorar, juntamente com a crianças, os aspectos tanto fonéticos quanto fonológicos, ou seja, promover em sala de aula as reflexões acerca das características e dos usos da língua, incluindo os aspectos fonológicos.

E, quando refletimos acerca da importância desses aspectos da aquisição da língua escrita, é inevitável a relação com o estímulo à consciência fonológica, denominada como a habilidade metalinguística de tomada de consciência das características formais da linguagem. Esta habilidade compreende dois níveis: o primeiro relaciona-se à consciência de que a língua falada pode ser segmentada em unidades distintas, ou seja, a frase pode ser segmentada em palavras, em sílabas e as sílabas, em fonemas; a segunda, a consciência de que essas mesmas unidades repetem-se em diferentes palavras faladas. (BYRNE, 1995)

Segundo Bryant & Bradley, (1985), a consciência fonológica pode ser entendida também como um conjunto de habilidades que vão desde a simples percepção global do tamanho da palavra e de semelhanças fonológicas entre as palavras até a segmentação e manipulação de sílabas e fonemas. Fazendo parte do processamento fonológico, que se refere às operações mentais de processamento da informação, baseadas na estrutura fonológica da linguagem oral.

Desse modo, a consciência fonológica refere-se tanto à consciência de que a fala pode ser segmentada quanto à habilidade de manipular tais segmentos, que se desenvolve gradualmente à medida em que a criança vai tomando consciência do sistema sonoro da língua, ou seja, de palavras, sílabas e fonemas como unidades identificáveis (CAPOVILLA & CAPOVILLA, 2000).

Diferentes pesquisas surgidas desde a década de 70 têm apontado o papel do desenvolvimento da consciência fonológica para a aquisição da escrita. Essas pesquisas apontam que o desempenho das crianças na fase de alfabetização em determinadas tarefas de consciência fonológica é preditivo de seu sucesso ou fracasso na aquisição e desenvolvimento da escrita. (BRYANT; BRADLEY, 1985)

Para Freitas (2004), a consciência fonológica é uma habilidade que desempenha um importante papel na aquisição da escrita de uma língua alfabética, como é o caso do português. Dados de sua pesquisa apontam que crianças a partir de 4 anos são capazes de responder a testes metafonológicos. A identificação de rimas por crianças pequenas não-alfabetizadas, por exemplo, pode indicar a existência de uma consciência implícita, ou seja, de uma sensibilidade às similaridades fonológicas da língua. Pesquisas com crianças de 3 e 4 anos apontam nesta fase da infância, que as crianças são capazes de "brincar" com as palavras, identificando e produzindo algumas que apresentam sons iguais.

Morais (2005), propondo-se a colaborar para o debate das diferentes concepções acerca do trabalho com consciência fonológica, realizou um estudo exploratório que teve como objetivo investigar como o nível de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) alcançado por crianças se relacionava ao

desempenho por elas demonstrado em diferentes tarefas envolvendo habilidades de reflexão fonológica.

No referido estudo, em cada ocasião da coleta de dados os meninos e as meninas foram solicitadas a responder, inicialmente, a uma tarefa de notação de quatro palavras e uma oração, buscando diagnosticar o nível de elaboração da notação alfabética que os mesmos tinham alcançado. Em seguida, eles eram submetidos a tarefas que mediam habilidades fonológicas.

Foi observado que as crianças que já tinham atingido um nível de compreensão alfabética e empregavam os grafemas do português obedecendo a seus potenciais valores sonoros, faziam isso independente de sua capacidade de isolar e contar os fonemas das palavras.

Os dados da pesquisa de Leite (2005) sugerem que se o desenvolvimento de determinadas habilidades de reflexão fonológica constituiria uma condição necessária para a apropriação do SEA, estas não seriam condições suficientes para alcançar tal nível de aprendizagem.

A referida autora conclui suas investigações sugerindo a adequação da organização de um trabalho pedagógico que considere, desde a educação infantil, situações de ensino que proporcione aos alunos o exercício de análise das propriedades das palavras como: semelhança, tamanho, estabilidade; como auxílio para a apropriação da aquisição da escrita através de atividades que promovam a consciência fonológica.

Tal sugestão também é refletida por Moraes (2005) quando afirma que está evidenciado que o aprendiz precisa refletir sobre os segmentos sonoros das palavras, a fim de avançarem na apropriação de SEA, cabendo à escola assumir essa tarefa de forma intencional e sistemática.

Nesse ínterim, vale destacar que a prática da instrução formal explícita, conforme definições de Zimer e Alves (2005) Apud Vogeley (2010) evidencia o funcionamento do sistema de escrita, facilitando a percepção das regras e dos *inputs*, o que contribui para apreensão das regularidades da língua.

Estudo desenvolvido por Vogeley (2010) mostra que aspectos diatópicos, diastrásticos e estilísticos da língua podem contribuir na ocorrência de uma escrita “colada” na oralidade, cujas instruções explícitas recaem como essenciais à superação desta, defendendo ainda a promoção, a partir desta

ação, o desenvolvimento da consciência fonológica, das habilidades metafonológicas, envolvendo os níveis fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos da língua.

A capacidade de refletir sobre os sons da fala e identificar seus correspondentes gráficos é extremamente necessária no período inicial do desenvolvimento da leitura e da escrita, ou seja, a consciência metalinguística pode ser encarada como um facilitador para a aquisição da escrita e precisa ser contemplada em diferentes atividades (jogos, leitura e exploração de textos rimados, etc.) desde a Educação Infantil.

Gombert (2003) traz a metalinguagem como o controle consciente dos tratamentos linguísticos que o indivíduo opera, diferentemente do que ocorre na linguagem oral. Para o autor, a criança, a partir dos dois anos de idade, já demonstra certo domínio sobre a linguagem, sem, no entanto refletir sobre ela, cujos equívocos são automaticamente corrigidos, comportamento este definido como “epilinguístico”. Tal comportamento se instala de forma natural e acompanha todo o desenvolvimento linguístico da criança, mesmo não demonstrando a reflexão intencional dos aspectos de linguagem, o que difere das habilidades metalinguísticas, que se desenvolvem justamente como resultado de uma aprendizagem explícita, como a de natureza escolar.

As referidas habilidades dizem respeito aos aspectos fonológico, morfológico, sintáticos, semânticos e pragmáticos da linguagem falada, cujo desenvolvimento está relacionado à cognição infantil, ao desenvolvimento da linguagem falada e à construção da linguagem escrita. (YAVAS & HAASE, 1988)

Gombert (2003) destaca, ainda, que o aprendizado da linguagem oral difere bastante do aprendizado da linguagem escrita, já que aprender o oral não requer o conhecimento estrutural (fonológico e sintático) da língua, pois a criança já nasce com pré-formações genéticas (aspectos biológicos) próprios da espécie humana e, na convivência, encontra forte estímulo ao desenvolvimento. Enquanto que a aprendizagem da linguagem escrita difere dessa aquisição. Para aprender a escrever, a criança necessita abstrair, elaborar e controlar a estrutura formal da linguagem oral (fonológica e sintática). Essa aprendizagem não se dará unicamente através do contato com

a escrita no mundo, uma vez que é necessário um ensino sistematizado da estrutura e do funcionamento dessa linguagem.

Torna-se, por isso, inegável a relação existente entre as habilidades metalinguísticas, em especial as metafonológicas, no processo de aquisição da escrita. Entendendo essa última habilidade como a competência metalinguística que se refere à habilidade de refletir sobre a estrutura fonológica da língua, portanto, a consciência fonológica (GOMBERT, 2003; CAPOVILLA & CAPOVILLA, 2000).

Quando uma criança nasce em um ambiente letrado, ou seja, quando faz parte da sua vivência, desde muito pequena, a leitura e a escrita como hábitos de rotina, esta desenvolve aprendizagens implícitas importantes sobre a linguagem escrita, mesmo antes do processo de alfabetização escolar. Tais aprendizagens irão se articular ao processo de sistematização escolar, favorecendo todo o processo.

Capovilla & Capovilla (2000) apresentam três competências essenciais à criança para alfabetização: a consciência de que é possível segmentar a língua falada em unidades distintas, a consciência de que tais unidades reaparecem em diferentes palavras faladas e a compreensão das regras de correspondências grafo-fonêmicas.

Gombert (2003) explica que ao nascer, a criança já traz consigo a capacidade de discriminação auditiva correspondente a todas as formas linguísticas. A partir de sua participação em um ambiente linguístico, a criança perde essa capacidade, pois limita-se aos sons da língua materna e com a prática linguística advém a necessidade de se ter uma sensibilidade para as unidades fonológicas, como sílabas e fonemas. O referido autor explica que as habilidades primárias do tratamento silábico não são específicas, uma vez que cada sílaba percebida fica gravada na memória de longo prazo, como sendo algo novo, diferente de todas as outras sílabas já conhecidas, permitindo, assim, a discriminação auditiva das demais.

O desenvolvimento da criança e a conseqüente evolução linguística permite a reorganização das formas que os contrastes auditivos e articulatórios fazem nas sílabas. As habilidades fonológicas acompanham o desenvolvimento da linguagem oral da criança, dependendo das experiências que sejam

oferecidas em seu desenvolvimento. Várias atividades linguísticas que são desenvolvidas com a criança ao longo de sua trajetória escolar contribuem para o desenvolvimento das habilidades metafonológicas, tais como: cantigas de roda, músicas, poesias, parlendas, trava-língua, jogos orais, canções de ninar e a própria fala.

A necessidade de manipular os sons e de relacioná-los com a escrita (correspondência grafema-fonema) durante a fase de alfabetização faz com que as habilidades metafonológicas sejam ativadas, provocando um controle consciente da estrutura fonológica da fala, cujo resultado favorecerá o processo de aquisição da escrita.

As habilidades metafonológicas, compostas por diferentes habilidades que manipulam a estrutura fonológica, podem ser consideradas como um construto multidimensional, que parte de um nível mais simples, como a habilidade de manipular rimas e aliterações para um nível de maior exigência como a habilidade de manipular e de segmentar palavras em sílabas para culminar na habilidade fonêmica, sendo esta a de maior exigência para a criança⁵, visto que apenas se desenvolve a partir do ensino explícito (CORREA, 2001).

Nas atividades de manipulação silábica, são necessárias às crianças a capacidade de segmentar as palavras em sílabas, podendo ser observadas atividades como: quantificar o número de sílabas, identificar a sílaba inicial, medial ou final de uma determinada palavra, subtrair sílabas das palavras, para descobrir novas palavras.

Nas atividades que exploram o nível intrassilábico (rima) estabelece a correspondência fonêmica entre duas palavras a partir da sílaba tônica, como por exemplo, para rimar com a palavra SAPATO, é necessário uma palavra que termine em ATO, visto que sapato é paroxítona. Já no exemplo da palavra

⁵ Apesar de existir um consenso na literatura de que a habilidade fonêmica configura-se com um nível mais elevado de exigência para a criança, vale destacar que há na estrutura silábica uma organização de maior índice de exigência, que está relacionada à estrutura interna da sílaba, visto que o português permite o preenchimento da coda e admite a ramificação do ataque, como acontece nas palavras CANTO e BARCO, que são, por vezes, grafadas CATO e BACO. Essas sílabas, por serem mais complexas, são produzidas mais tarde pelas crianças em processo de aquisição da escrita. (ABAURRE, 2001)

CAFÉ, a palavra precisa terminar em “E”, uma vez que a palavra é oxítônica. Portanto, a semelhança necessária para a rima é sonora e não necessariamente gráfica, como nas palavras OSSO E PESCOÇO, que rimam, apesar de serem grafadas de forma diferente.

As atividades que exploram o nível fonêmico podem ser abordadas a partir da contagem de fonemas numa palavra, identificar, a partir dos fonemas, a palavra pronunciada, formação de novas palavras a partir da subtração de um fonema, como por exemplo na palavra CAMA, cuja retirada do fonema /k/, forma-se a palavra AMA.

É interessante ressaltar que tais atividades fazem com que os alunos percebam a necessidade de estarem atentos ao som, reforçando a relação entre escrita e pauta sonora, bem como compreender as relações alfabéticas e não silábicas, além do estabelecimento das relações grafofonêmicas com mais eficácia (LEAL, 2004).

Nesse ínterim, é interessante destacar que sobre o desenvolvimento dessas habilidades, a manipulação de sílabas, é percebida antes da manipulação de fonemas, visto que tal domínio depende do grau de maturidade da criança e do nível de desenvolvimento da linguagem oral, também a ser favorecido pela escolarização.

Godoy (2003) argumenta que algumas formas de consciência fonológica desenvolvem-se espontaneamente, por meio das experiências linguísticas, ou seja, mesmo sem o intermédio de instrução explícita, ou seja, uma criança de 5/6 anos é capaz de identificar as sílabas iguais nas palavras VASO E VACA, visto que tal habilidade têm relação com a maturidade cognitiva. Enquanto que o mesmo não necessariamente acontecerá se solicitarmos uma transposição fonêmica de palavras como AMÚ – UMA / MISSA – ASSIM / ALÉ – ELA, pois essa habilidade depende da instrução explícita estimulada, como por exemplo a do ensino do sistema alfabético (ABAURRE, 1999).

Outra dificuldade apresentada pela criança na representação da escrita está relacionada a padrões gráficos não representados na fala, principalmente durante a fase inicial de apropriação da escrita, devido ao forte apoio na oralidade, tornando-se difícil a pronúncia, quando não é condizente com a escrita. É o que são designados como “erros” em decorrência da oralidade,

como por exemplo acontece na palavra “AREIA”, cuja semivogal “i”, por não ser pronunciada, reflete, muitas vezes, numa escrita “AREA” ou em casos de regras de variação, como por exemplo, no alçamento das vogais postônicas finais, em que a criança poderá escrever “CATU” ao invés de “CANTO” em função do apoio na oralidade. Isso ocorre quando as vogais médias se encontram em posição pretônica e postônica (VOGELEY, 2010)

Em conformidade com as subdivisões de Gombert (2003), as habilidades fonológicas, serão analisadas sob os três aspectos a seguir:

- Habilidade em rima e aliteração – A consciência fonêmica entre duas palavras a partir da vogal da sílaba tônica é tratada como rima. Exemplo: para rimar PATO, a palavra deverá terminar com ATO, pois é paroxítona. Mas para rimar CHALÉ, a palavra apenas tem que terminar com É, como MANÉ; visto que é oxítona. A Aliteração, assim como a rima, também é um recurso poético, que referem-se à repetição da mesma sílaba ou fonema na posição inicial das palavras, como acontece nos trava línguas.
- Habilidade Fonêmica – A mais refinada das habilidades, refere-se à capacidade de a criança perceber os fonemas presentes na palavra. Esta é a última habilidade desenvolvida na criança, que acontece durante a aprendizagem da língua escrita. Atividades como contar os fonemas de uma palavra, descobrir a palavra que está sendo dita por outra pessoa, apenas unindo os fonemas, formar uma nova palavra subtraindo ou substituindo um fonema inicial ou final da palavra são exemplos de atividades que incentivam a habilidade fonêmica.
- Habilidade Silábica – Trata-se da habilidade de segmentar as palavras em sílabas, que dependerá das capacidades de análise e síntese vocabular. A análise está relacionada à decomposição dos elementos constituintes em unidades menores (ou seja, em sílabas), enquanto que a síntese é uma operação mental de agrupamento do sistema, no caso da palavra. Exemplo: as atividades de contar o número de sílabas, localizar a sílaba inicial, medial ou final de uma determinada palavra, ou

de subtrair uma sílaba formando novas palavras são habilidade que estimulam a consciência fonológica.

Nesse ínterim, cabe-nos retomar a um conceito importante, a ser adotado na presente pesquisa no que se refere à sílaba. Para Selkirk (1982), sílaba é uma unidade linguisticamente significativa. Para tal afirmação, a autora se ampara em três argumentos: nos aspectos explanatórios das restrições fonotáticas, podendo ser demonstradas apenas em função da estrutura silábica, as regras da fonologia segmental são caracterizadas pelo domínio de sílaba e que os fenômenos suprasegmentais são tratados adequadamente dentro de agrupamentos de unidades do tamanho da sílaba.

Amparada nesses princípios, a autora concebe que a sílaba motiva a existência de agrupamentos privilegiados de segmentos, que são constituintes e, unidades linguísticas.

Para tal, defende a seguinte constituição.

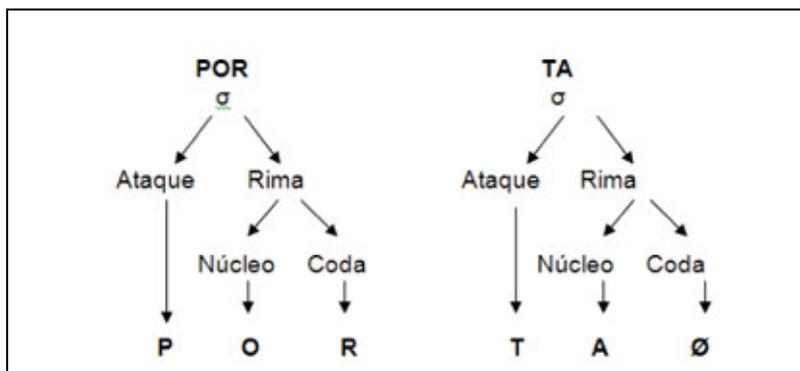


FIGURA 01 – Sílaba com estrutura ramificada

Logo, torna-se imprescindível ratificar a importância da consciência fonológica na fase de aquisição da escrita visto que a aquisição da escrita não está restrita à instalação de habilidades específicas ou ao tratamento de percepções linguísticas visuais, mas à instalação de habilidades metalinguísticas, que abrangem dos aspectos fonológicos aos lexicais, morfológicos, sintáticos, semânticos e ortográficos da linguagem escrita.

Morais (1996) concorda e explica que as regras de correspondência grafema-fonema determinam em grande parte a relação entre as formas escritas e faladas das palavras do sistema alfabético.

Marc-Breton (2004) defende que para escrever no sistema alfabético, são necessários dois princípios essenciais: o fonográfico, que permite a relação dos grafemas com os fonemas e sílabas e o semiográfico, que estabelece que as unidades gráficas correspondam às formas significadas.

Sendo assim, quando a criança domina o sistema alfabético, o reconhecimento das palavras se torna automático, abrindo espaço na memória para prestar atenção a outros aspectos também importantes da linguagem, com o morfológico e o ortográfico e, para isso, é necessário o domínio do alfabeto, quando alguém deveria ensinar explicitamente sobre o funcionamento da escrita, pois a criança aprende a escrever quando ela adquire a habilidade de decompor as palavras, ou seja, segmentos orais ou fonemas nos seus correspondentes escritos – os grafemas, e a dominar o princípio alfabético cujo aperfeiçoamento se dará no alcance do nível ortográfico.

1.3 O Livro Didático na Aquisição da Língua Escrita

O livro didático de alfabetização traz em si uma caracterização diferenciada por trazer consigo uma finalidade bem definida: o ensino de leitura e escrita. Por isso apresenta diversas denominações: livro didático, cartilha, manual, livro texto. E, sendo assim, cabe a reflexão se as nomenclaturas interferem em suas intenções.

O livro didático surgiu na escola, em 1760 no continente europeu, como um apoio para o ensino da literatura religiosa, baseado em perguntas e respostas, dando origem, assim à literatura didática (CHOPIN, 2004).

Segundo Cagliari (2003), as primeiras cartilhas, desde 1808, eram importadas de Portugal, continham o alfabeto, os algarismos e as orações. Nessa época, as referidas cartilhas traziam grande distinção entre leitura e escrita, visto que a leitura estava voltada para as coisas religiosas, enquanto que a escrita estava voltada para a formação profissional.

O processo de alfabetização era desenvolvido respeitando etapas: na primeira fase era trabalhado o alfabeto, posteriormente, as sílabas eram

exploradas⁶. A aprendizagem da leitura e da escrita eram, de fato, concretizadas em três anos. Na última fase de aprendizagem é que entravam os textos, que deveriam estar relacionados ao usual: contratos de emprego, contabilidades, títulos de propriedade e testamentos. As famílias também confiavam à igreja o ensino da leitura e da escrita, que tinham como finalidade promover a salvação ou catequização.

O livro didático, historicamente, foi utilizado como instrumento de ensino para determinado saber elementar – ler e escrever – por exemplo, trazia consigo também determinada ideologia. Foi utilizado também para transformar determinados conhecimentos e saberes como acessíveis por apresentá-los de forma didática, seguindo a ordem catequética de perguntas e respostas.

Quando reflete-se acerca das intenções presentes no LD, faz-se necessário pensar sobre os limites utilizados para designar o manual escolar. Chopin (2008) apresenta o conceito de livro escolar como recente, cujas denominações utilizadas nos atuais livros didáticos podem fazer referência à organização interna: compilação de textos, antologia, etc. São inúmeras as expressões que têm o intuito de representar a forma material do livro e que estarão ligados às suas intenções.

O LD por trazer entre suas funções o ideal de introduzir e sumarizar determinado tema passa também a ser chamado de manual escolar. O manual didático pode ser compreendido como uma obra compacta e resumida que serve como fonte de informação e, por suas características didáticas, serve como instrumento do ensino de uma ciência.

O livro didático interessa igualmente a uma história da leitura porque ele, talvez mais ostensivamente que outras formas escritas, forma o leitor. Pode não ser tão sedutor quanto as publicações destinadas à infância (livros e histórias em quadrinhos), mas sua influência é inevitável, sendo encontrada em todas as etapas da escolarização de um indivíduo: é cartilha, quando da alfabetização; seleta, quando da aprendizagem da tradição literária; manual quando do conhecimento das ciências ou da profissionalização adulta, na universidade (LAJOLO, ZILBERMAN, 2009, p. 121)

⁶ A referida abordagem de alfabetização está relacionada aos métodos sintéticos de alfabetização, que defendem a importância do trabalho com as unidades linguísticas menores, entendendo que a aprendizagem é cumulativa, em que o aluno vai fazendo sínteses ou “somando pedaços” para codificar e decodificar.

Para Cagliari (2003), cartilha tem relação com carta, relacionado ao esquema, ao mapa, à orientação, que após a revolução francesa passou a demandar o calendário escolar. As cartilhas, que eram simples esquemas, passaram a ser desenvolvidas de modo a darem origem ao método “bá-bé-bi-bó-bu”, passando a apresentar a compreensão de que a língua é uma soma de tijolinhos.

As cartilhas partem de uma concepção de linguagem segundo a qual uma palavra é feita de sílabas, uma sílaba, de letras, uma frase é um conjunto de palavras e um texto é um conjunto de frases. Isso está evidente nas atividades de “desmonte” das palavras e reagrupamento das unidades geradoras. (CAGLIARI, 2003, p. 82)

A cartilha configura-se como um instrumento de transformação da leitura e da escrita em exercícios para o ensino do código, o que, precisamos destacar, exprime uma visão limitadora acerca do conceito de língua. Para Morais (2011), quando a criança está em fase de apropriação da escrita alfabética, ela não está em processo de aquisição de um mero código, e sim em fase de apropriação de um sistema notacional⁷.

A aprendizagem de leitura e escrita passa a ser entendida como pré-requisito para aquisição de outros saberes. E essa proposta afastava os saberes das práticas culturais, pois dividia as palavras em partes, ou sílabas com o objetivo de ensinar a ler e a escrever, artificializando esses processos.

No entanto, é interessante destacar que ler e escrever constituíam-se, juntamente com o contar, saberes elementares e não apenas disciplinas a serem ensinadas na escola, apesar de serem comumente exploradas nas práticas escolares, visto que a escola tem como função precípua a elaboração do saber formal.

⁷ Segundo Morais (2011), no processo de aquisição da escrita (compreendendo-as como um sistema notacional), as regras do Sistema de Escrita Alfabética não estão prontas na mente da criança, por isso não fazer sentido para as crianças numa etapa inicial de aquisição a pronúncia de fonemas ou sílabas isoladas. O autor destaca também que a Teoria da Psicogênese da Escrita mostra que, assim como a humanidade levou muito tempo para inventar a escrita alfabética, a apropriação de regras pelas crianças passa por etapas evolutivas que não se dá por acúmulo de informações.

Ler-escrever-contar são certamente os preâmbulos de uma instrução baseada na prática regular dos manuais escolares, na utilização diária do caderno e numa bateria de exercícios (cópia, ditado, análise gramatical, problemas de aritmética, redação) que, ao longo de toda a duração de um curso metódico, se repetem com a maior regularidade. (HÉBRARD, 1990, p. 66)

E, em função da “didatização”, as práticas de ensino de leitura e escrita estão muito relacionadas ao emprego de abecedários e silabários, cujas origens estão nas cartilhas de alfabetização. Tais materiais, assim como os citados por Hébrard (idem) são voltados para ensinar o incentivo a compreensão da língua como um sistema de representação notacional decodificar, desconsiderando as práticas sociais de leitura e de escrita. Ou seja, as metodologias adotadas para o ensino da língua escrita estão diretamente relacionadas à concepção dessa prática, que pode ser compreendida de maneiras bem distintas, seja sob o foco da abordagem mecânica amparada numa racionalidade técnica, e que apresenta o foco central no “como fazer”, até o olhar que direciona para o “processual”, e que busca, para isso, a articulação em diferentes enfoques, além das contribuições das diversas áreas, sejam elas: Linguística, Sociolinguística, Psicolinguística.

A partir da década de oitenta, fundamentadas nos estudos de Ferreiro (1980), são perceptíveis as mudanças de abordagens no que se refere à concepção de aquisição da língua escrita e, em paralelo, às práticas adotadas em sala de aula, em função, sobretudo, de grandes mudanças advindas dos Livros Didáticos.

O estudo, amparado nas ciências linguísticas, defende a aprendizagem da escrita, pela criança, como um processo constitutivo, de interação e ação com a língua, cuja elaboração consiste na testagem de hipóteses, baseada na relação fala e escrita (BORGES, 2005).

Segundo Castilho (1998, pág. 13):

(...) não se acredita mais que a função da escola deve concentrar-se apenas no ensino da língua escrita, a pretexto de que o aluno já aprendeu a língua falada em casa. Ora, se essa disciplina se concentrasse mais na reflexão sobre a língua que falamos, deixando de lado a reprodução de esquemas

classificatórios, logo se descobriria a importância da língua falada, mesmo para aquisição da língua escrita.

Nesse contexto, podemos afirmar que a alfabetização é um processo histórico, social e cultural, que apresenta dimensões amplas, com especificidades bem delimitadas, dispendo das ricas contribuições da Sociologia, Antropologia, Psicologia e, também da Linguística. A consideração e a compreensão da importância dessas contribuições para a alfabetização trazem a esse processo uma completude para o ensino-aprendizagem.

Para Vigotsky (1998), a aquisição da escrita é, essencialmente cultural, de caráter histórico através de práticas interativas. As contribuições de Vigotsky em educação consideram o aprendizado da escrita com um “sistema de signos socialmente construídos”. Sendo assim, aprender a escrever trata-se de uma aquisição do instrumento sociocultural, desenvolvido pelo homem mediante suas necessidades. Tal afirmação reforça a hipótese de que a escrita não pode ser vista unicamente como atividade escolar. Sendo assim, necessita ser explorada em suas diversas especificidades, a partir do uso de variados suportes textuais, oportunizando à criança o contato com os diversos usos e funções de uma sociedade imersa no contexto de letramento.

Para tornar real tais oportunidades, é necessária a articulação entre as práticas docentes e o livro didático, o que muitas vezes não tem acontecido, verificando-se em sala de aula práticas descontextualizadas, focadas na ação mecânica, limitando o processo à codificação e decodificação.

Como afirma Vigotsky (1998, p. 139):

Até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensina-se às crianças a desenhar letras e a construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma mecânica de ler o que está escrito que acaba obscurecendo-se a linguagem como tal.

É preciso conceber a escrita como uma construção histórica e cultural, da qual o processo de ensino não pode se distanciar dessa definição em que, necessariamente, estão envolvidas as práticas culturais, das quais a escrita faz parte. É inconcebível, portanto, o entendimento de que alfabetizar é apenas ensinar a ler e a escrever, essa é apenas uma parte do processo, mas que não

terá muito valor se não for aliado à inserção da criança à finalidade desse aprendizado, aos usos e benefícios dessa aquisição; e essa realidade e entendimento precisam estar dentro de sala de aula.

A criança, desde muito pequena, já tem contato com os diversos suportes de escrita, independente do estímulo familiar, e também inicia, de alguma forma, o uso, compreendendo sua finalidade no dia a dia, seja para comunicar, seja como recurso mnemônico. Sendo assim, é preciso que a escola possa se utilizar desse conhecimento prévio das crianças a fim de conduzi-las para a aprendizagem, tornando o processo dinâmico, explorando a elaboração de ideias, promovendo a iniciativa da criança a escrever a partir de suas necessidades, que precisam ser criadas dentro de sala de aula.

Para isso, terá novamente papel de destaque o livro didático, grande norteador do fazer pedagógico em sala de aula. E, pensando em livro de alfabetização é muito natural recorrermos novamente às cartilhas, que estão diretamente relacionadas aos tradicionais métodos de alfabetização, pois foi, por muito tempo no Brasil, o recurso material utilizado em sala de aula, que tinha como finalidade o ensino de letra/sílaba/palavra.

E, nesse sentido, é interessante abrirmos um espaço para retomar alguns conceitos pertinentes aos métodos tradicionais de alfabetização, que concebem uma visão empirista/associacionista de aprendizagem, e que concebem o aluno como tábulas rasas, cuja aprendizagem se dará a partir de informações prontas do exterior (explicações sobre letras e sons), cuja repetição do gesto gráfico (cópia) e da memorização se dá a apropriação da escrita, pois compreendem a língua escrita como uma transcrição do oral (símbolos que substituem fonemas) (MORAIS, 2011).

E, quando falamos em métodos tradicionais, nos reportamos aos métodos sintéticos (alfabético / silábico / fônico), que tratam como ponto de início as unidades linguísticas menores, fazendo sínteses ou “somando pedaços” para codificar e decodificar. Enquanto que os métodos analíticos (palavração / sentencição / global) que, por razões perceptivo motivacional, dão início ao trabalho a partir de unidades maiores (por terem um significado), como palavras, frases e textos, para depois, pouco a pouco, levar o aluno a analisá-las, ou seja, “parti-las em pedaços menores” (MORAIS, 2011).

Retomando a análise acerca das cartilhas, estas se limitavam a promover a leitura das sílabas, das palavras trabalhadas e dos textos cartilhados (métodos sintéticos), incentivando a cópia de sílabas e o conhecimento de tipos diferentes de letras, o que nos confirma, portanto, que tais atividades estão vinculadas a uma perspectiva empirista/associacionista de aprendizagem, o que não favorece para apropriação da criança do Sistema Alfabético de Escrita e sequer permite o poder de elaboração da criança nesse processo, impedindo, sobretudo, a vivência da criança com os textos reais que circulam em nossa sociedade, promovendo, assim, uma artificialização do processo (CAGLIARI, 2002).

Na década de 1990, surge o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) com a finalidade de desenvolver critérios e avaliar a qualidade dos manuais didáticos do Ensino Fundamental, incluindo os livros voltados para alfabetização, a partir de então quando foram extintas as cartilhas. De acordo com o programa, os livros didáticos são avaliados a cada três anos e, quando aprovados, passam a fazer parte do Guia de Livros Didáticos, material que serve para escolha dos livros pelos docentes.

Como aspectos analisados no PNLD para os LD de alfabetização, ressalta-se que a aquisição da língua escrita não deve ser concebida como um processo mecânico, mas concebido como um processo de aquisição de desenvolvimento das habilidades de comunicação e interação através da leitura e da produção de textos escritos, conforme orienta o Guia de Livros Didáticos PNLD 2000/2001.

O advento do PNLD provocou inúmeras mudanças nos LD, sobretudo nos livros de alfabetização, que passaram a contar com o embasamento dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1986), que consideravam a apropriação, pelas crianças, do Sistema de Escrita Alfabética – SEA - através de um processo construtivo de interação com a escrita – em práticas sociais realizadas em diferentes contextos significativos, constatando que os sujeitos, adulto e criança, elaboram hipóteses sobre o que a escrita representa e como ela representa e, na evolução dessas hipóteses se apropriam da escrita.

Na década de 1990, abre-se outra discussão que vem a, posteriormente, acrescentar e favorecer os LD de alfabetização: a consideração do ensino da

leitura e da escrita como práticas de letramento. Compreendendo o letramento como um estado ou condição de quem responde adequadamente às demandas sociais pelo uso amplo e diferenciado da leitura e da escrita, as propostas de alfabetizar letrando preveem os processos como distintos, interdependentes e indissociáveis, visto que uma pessoa poderá ser alfabetizada e não ser letrada e vice-versa.

Nessa visão, a alfabetização é entendida como aprendizagem grafofônica, enquanto que o letramento se inclui na aprendizagem da escrita, cuja convivência desses dois termos numa prática escolar envolverá o trabalho com habilidades e competências específicas que implicam em formas diferenciadas de aprendizagem, de métodos e de procedimentos de ensino.

Sendo assim, independente das conduções metodológicas apontadas pelas políticas educacionais que regem os livros didáticos, faz-se necessário nesse momento destacar que é preciso encarar o material didático como mais um dispositivo de ensino, instrumento de trabalho do professor, que precisa ter como base os textos, exercícios e propostas. No entanto, não deve e não pode ser encarado como um simples roteiro a ser seguido, visto que é necessário que o professor tenha autonomia intelectual para condução de suas propostas didáticas, condizentes com as necessidades individuais de seus alunos.

Capítulo 2 - METODOLOGIA

2.1 Considerações Metodológicas

Esta pesquisa configura-se pela abordagem quantitativa e qualitativa, uma vez que utilizamos dados quantitativos para congregar informações ao fenômeno observado, a partir de um estudo documental (método qualitativo).

Os livros didáticos de alfabetização, objeto do estudo, são examinados procurando analisar a aplicabilidade de exercícios propostos nos referidos livros que contemplem o trabalho com consciência fonológica.

Compreendemos, desse modo, a complementaridade das abordagens quantitativa e qualitativa.

2.2. Constituição do Corpus e Universo da Pesquisa

Para a referida pesquisa, foram selecionados dois livros didáticos, escolhidos de forma aleatória, ambos publicados em 2011, obedecendo apenas aos seguintes critérios: ser destinado às classes de alfabetização, ter aprovação do PNLD 2013 e ser adotado por escolas da rede de ensino do Recife e Região Metropolitana no ano de 2013, não sendo critério de exclusão a editoração dos livros e a rede de ensino pública ou privada.

Desse modo, com o propósito de alcançar o objetivo da referida pesquisa, que é analisar a utilização, em livros de alfabetização, a ocorrência de exercícios que estimulem a consciência fonológica nas crianças em fase de aquisição da escrita, bem como as formas de ocorrência dessas propostas. Para tal, selecionamos os referidos Livros Didáticos, que serão assim denominados:

- LIVRO DIDÁTICO 1 (doravante LD1);
- LIVRO DIDÁTICO 2 (doravante LD2).

2.3 Caracterização dos Livros Didáticos

2.3.1 LIVRO DIDÁTICO 1:

O LD1, livro destinado aos alunos que cursam o 1º ano do Ensino Fundamental, tem dupla autoria, ambas com Licenciatura Plena em Letras e uma também com Licenciatura Plena em Pedagogia. O referido livro faz parte de uma coleção destinada ao Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano, sendo, portanto, integrante de uma coleção de cinco volumes.

O livro organiza-se em oito unidades temáticas, intituladas de acordo com uma temática de projetos, assim divididas: 1. Qual é o nome? 2. Aprender e brincar na escola? 3. Quem está falando? 4. Hoje é dia de festa! 5. Olha o bicho! 6. O que tem na cozinha? 7. No caminho da floresta. 8. Mundo animal, que, conforme o manual do professor, são iniciadas sempre com imagens que visam explorar o conhecimento prévio dos alunos, com o objetivo de explorar os eixos de leitura, produção oral e escrita e conhecimentos linguísticos.

A proposta de trabalho com a aquisição da escrita é desenvolvida em três seções: “palavra puxa palavra”, “sopa de letrinhas” e “na ponta da língua”, que exploram a apresentação de letras e sílabas, para aquisição de leitura e escrita. Ao final do livro, são abordadas algumas questões referentes ao trabalho com ortografia e algumas regras gramaticais.

O livro é avaliado, segundo a classificação do PNLD 2013, entre as coleções que preveem a aquisição da base alfabética ao longo dos dois primeiros anos escolares, entendendo, por isso, a alfabetização como um processo que terá continuidade no ano subsequente.⁸

Para o PNLD 2013, o trabalho com leitura é o grande destaque da coleção por apresentar uma boa diversidade de gêneros textuais, e por

⁸ A referida classificação presente no PNLD distingue as coleções analisadas sob quatro designações, sejam elas: 1. Coleções que preveem a aquisição da base alfabética ao longo dos dois primeiros anos de escolaridade; 2. Coleções que articulam a aquisição da base alfabética ao longo dos dois primeiros anos de escolaridade com a construção dos conhecimentos linguísticos básicos; 3. Coleções que preveem a aquisição da base alfabética já no primeiro ano de escolaridade.

explorar as diversas habilidades de leitura nas crianças. Para o programa, o livro cumpre seu papel tanto na formação do leitor em geral, como no incentivo à leitura de textos literários. Quanto ao trabalho com produção de textos, o LD1 é avaliado como um livro que propõe a prática da escrita em seu universo social, através da exploração de vários gêneros, cuja escrita é proposta dentro de um contexto social de uso. No que tange à oralidade, o LD1 propicia a produção de significativos textos orais, orientando o aluno acerca desse planejamento textual, alertando sobre a postura adequada, o tom de voz e a necessidade de ensaios, essenciais à prática oral.

Conforme análise do Programa, o LD1 é avaliado sob os eixos⁹ de trabalho com a Língua Portuguesa e é classificado de acordo com as observações abaixo.

| | QUADRO ESQUEMÁTICO |
|-----------------------|--|
| Pontos Fortes | O bom trabalho desenvolvido nos eixos de leitura e produção textual escrita. |
| Pontos Fracos | Trabalho pouco sistemático de exploração de sílabas e fonemas com pautas sonoras da fala representadas na escrita. |
| Destaque | A variedade de estratégias de leitura explorada pela coleção e a sistematização feita no eixo da oralidade. |
| Programação de ensino | As oito unidades que são divididas em dois capítulos, possibilitam uma organização quinzenal do trabalho ao longo do ano. |
| Manual do Professor | Apresenta seus pressupostos teórico-metodológicos tendo como referência principal os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa – PCN. |

TABELA 01: Quadro Esquemático de Avaliação do PNLD 2013 – Livro Didático 01

⁹ O eixos norteadores para avaliação dos LD no PNLD dialogam com os propostos no PCN e seguem os critérios de análise do trabalho conforme as determinações: trabalho com a leitura, propostas de produção de textos escritos e orais, exploração da linguagem oral e trabalho com os conhecimentos linguísticos.

2.3.2. LIVRO DIDÁTICO 2:

O livro didático 2 é destinado às turmas do 1º ano do Ensino Fundamental, com autoria dupla, ambas autoras tem formação em Licenciatura Pedagogia e o livro faz parte de uma coleção destinada ao Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano, constituindo-se, portanto de cinco volumes.

O livro em análise, volume 1, organiza-se em três partes, identificadas pela letra do alfabeto e cujo foco principal é a sistematização das regras do sistema de escrita. Na primeira parte, são trabalhadas as temáticas “Eu e meus colegas”, “Eu e minha escola”, “O caminho da escola”; na segunda parte são abordadas as palavras de sílabas simples, enquanto que na terceira parte são abordadas as sílabas complexas. E, conforme o manual do professor, as atividades estão voltadas para a sistematização das regras do ensino da escrita.

O LD2 é organizado em textos curtos, utilizando-se de quadrinhas, trava-línguas e cantigas, que contextualizam a análise de uma palavra chave, selecionadas de acordo com a ordem alfabética. O livro dá ênfase ao reconhecimento de letras e sílabas que compõem a palavra em destaque.

Segundo avaliação do PNLD 2013, o referido LD, enquadra-se na classificação de coleções que preveem a aquisição da base alfabética ao longo dos dois primeiros anos de escolaridade, por compreenderem que o processo de alfabetização tem continuidade no ano subsequente, ou seja, no segundo volume da coleção.

Segundo o Programa, a coletânea de textos é representativa do que a cultura escrita oferece à criança, dispondo de uma diversidade de gêneros textuais, de autores, de temas. O LD 2 propõe um trabalho com a leitura através da compreensão de textos, da diversão, para formação do leitor literário e para ampliar as informações sobre a temática central, também com a finalidade de contribuir para a formação do leitor. As atividades de produção escrita são vistas pelo PNLD 2013 como oportunidade de produção escrita de textos simples, como lista, bilhete e quadrinha, salientando a pequena quantidade de opções. Enquanto que na exploração da oralidade, as atividades

privilegiam situações do cotidiano de sala de aula, gerando conversas entre os alunos sobre os temas sugeridos nas leituras.

Conforme análise do Programa, o LD2 é avaliado sob os eixos de trabalho com a Língua Portuguesa e é classificado de acordo com as observações abaixo.

| | QUADRO ESQUEMÁTICO |
|-----------------------|---|
| Pontos Fortes | Os projetos de trabalho que ampliam de forma significativa as atividades dos eixos de leitura, escrita de textos e oralidade. |
| Pontos Fracos | As propostas de produção de textos escritos carecem de reflexão sob a forma composicional do gênero a ser produzido e de suas condições de produção. |
| Destaque | As diferentes seções de leitura. |
| Programação do ensino | O primeiro volume, organizado em diversas lições, possibilitará um planejamento quinzenal do trabalho. Os volumes 2 e 3, organizados em unidades, poderão ser desenvolvidas mensalmente. |
| Manual do Professor | A consulta ao manual do professor é importante para a utilização da coleção, pois ele explicita os princípios teórico-metodológicos, assumidos, os objetivos da proposta didático-pedagógica e algumas sugestões de atividades que complementam o trabalho com a coleção. |

TABELA 02: Quadro Esquemático de Avaliação do PNLD – Livro Didático 2

2.4 Procedimento de Análise

As atividades propostas nos LD foram, primeiramente, quantificadas de acordo com os eixos norteados do trabalho com a Língua Portuguesa, proposta pelos PCN, respeitadas pelo PNLD, sejam eles.

| EIXOS DE TRABALHO COM A LÍNGUA PORTUGUESA | |
|---|------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | Leitura; |
| <input type="checkbox"/> | Produção de textos escritos; |
| <input type="checkbox"/> | Linguagem oral; |
| <input type="checkbox"/> | Conhecimentos linguísticos. |

TABELA 03: Eixos de Trabalho com a Língua Portuguesa

Realizada a quantificação, analisamos comparativamente as obras buscando verificar se há privilégio às atividades que visam à aquisição do código ou às atividades que visam desenvolver o letramento ou se há equivalência das propostas.

Posteriormente, as atividades que visam à aquisição do código, foram quantificadas com relação à exploração da consciência fonológica, classificadas de acordo com as subdivisões de abordagem para o treino de Consciência Fonológica, propostas por Gombert (2003), conforme tabela abaixo.

| HABILIDADES METAFONOLÓGICAS | |
|-----------------------------|---------------------------------|
| 1. | HABILIDADE EM RIMA E ALITERAÇÃO |
| 2. | HABILIDADE SILÁBICA |
| 3. | HABILIDADE FONÊMICA |

TABELA 04: Habilidades metafonológicas, conforme propostas por GOMBERT (2003)

Procurando, dessa forma, verificar como as habilidades fonológicas estão sendo propostas pelos livros analisados.

ANÁLISES E DISCUSSÕES DOS RESULTADOS

As discussões acerca do que é essencial ao processo de aquisição da escrita são antigas e acirradas, conforme discutimos. A grande questão gira em torno dos aspectos funcionais e estruturais. E, afinal, o que é essencial à aquisição escrita?

Para escrever, é necessário saber pegar no lápis, saber que a escrita segue regras, que se escreve horizontalmente, da esquerda para a direita (aspectos estruturais).

Mas, para aprender a escrever, é necessário também saber o que representa a escrita numa sociedade letrada, compreender com que finalidade se escreve e, sobretudo, compreender e interpretar o que se escreve.

Para aprender a escrever, portanto, é essencial a aliança dos aspectos estruturais aos funcionais, visto que não devemos desconsiderar que a escrita também se configura como um código, cuja tecnologia terá uma finalidade social, indiscutivelmente.

A verdade é que “nos tempos da cartilha”, a finalidade da escrita era desconsiderada. As crianças aprendiam a partir de uma proposta sistematizadora, cuja visão de língua era reduzida à concepção de um código, cujas crianças eram treinadas a decodificar.

Em oposição a essas propostas, os estudos do letramento trouxeram forte oposição à concepção de língua enquanto código, defendendo a incontestável relação social inerente a qualquer língua.

No entanto, assim como normalmente acontece com as correntes de pensamento, que são compreendidas como oponentes, ao invés de se complementarem, muitas vezes se opõem.

Hoje, vivenciamos claramente as correntes do letramento, que trazem contribuições riquíssimas ao processo de alfabetização infantil, inserindo ao trabalho com a escrita o enriquecimento a partir dos gêneros textuais, contemplados com a finalidade social desses textos e sua interpretação. Tais propostas proporcionam às crianças o entendimento sobre o porquê aprendem a escrever, compreensão essencial a essa aquisição.

No entanto, essa prática é entendida, muitas vezes, como única e exclusiva do processo de sistematização da escrita alfabética (inclusive por livros didáticos). Como se, apenas a partir da mera exposição ao texto, sem a necessidade de uma abordagem sistematizada para aprendizagem do sistema alfabético, a criança fosse capaz de aprender a escrever.

A escrita é uma invenção humana e necessita, por isso, ser ensinada. A exploração junto às crianças das habilidades metafonológicas são estratégias muito importantes para a promoção dessa aquisição.

O trabalho com consciência fonológica poderá partir da exploração de habilidades com rimas e aliterações, que configuram-se como as mais simples formas de abordagem, visto que se desenvolvem naturalmente, passando pelas habilidades silábicas e fonêmicas, que necessitam de um ensino direcionado.

O livro enquanto guia didático tem como papel nortear o trabalho docente. E, obviamente terá grande papel de influência nessa prática. Portanto, é necessário promover nos livros didáticos o equilíbrio necessário à promoção da aquisição da escrita em crianças. É preciso que os livros contemplem, de forma equilibrada, todos os eixos a serem trabalhados com a língua portuguesa, respeitando o conceito de língua, como defende a Linguística Moderna, como um código que permite a comunicação humana.

Como já citado, nossa intenção, em nenhum momento será diminuir a importância do trabalho com textos, pois entendemos que isso é inerente à aquisição da escrita e, conseqüentemente, ao processo de alfabetização. No entanto, ficamos com o questionamento: como é possível produzir um texto baseado em uma proposta que se ampara no trabalho com gêneros textuais, a partir de uma finalidade social determinada, conforme propõe a Linguística Textual, se a criança não compreende a relação existente entre consoante e vogal a fim de codificar o texto proposto?

No que tange especificamente ao trabalho com as habilidades metafonológicas, percebemos que os dois livros analisados trabalham os três níveis de habilidades metafonológicas, com razoável equilíbrio e, no caso do LD1, com algumas propostas associadas à reflexão ortográfica, realizadas a

partir de uma abordagem contextualizada, sem a imposição da regra, solicitando a reflexão acerca da escrita correta amparada na pauta sonora.

1. PCNs de Língua Portuguesa: eixos norteadores verificados nos Livros Didáticos

Atualmente, vivenciamos claramente a preocupação dos manuais LD de língua portuguesa em procurar atender às orientações dos PCNs no que tange à contextualização do ensino e o respeito à vivência e ao conhecimento prévio do aluno. As correntes do letramento, que trazem contribuições ao processo de alfabetização infantil, inserindo ao trabalho com a escrita o enriquecimento a partir dos gêneros textuais, contemplados com a finalidade social desses textos e sua interpretação, proporcionam às crianças o entendimento sobre o porquê aprendem a escrever, compreensão essencial a essa aquisição.

No entanto, muitas vezes, práticas que privilegiam o trabalho com leitura e interpretação são entendidas como únicas e exclusivas do processo de sistematização da escrita alfabética. Tal interpretação é preocupante e talvez seja uma resposta às queixas de professores que se deparam com crianças no 4º / 5º anos, que ainda não sabem ler. Tais problemas estão relacionados à ausência de metas educacionais previstas às classes de alfabetização, bem como à fragilidade das metodologias de alfabetização, pois numa prática alfabetizadora, é preciso que haja propostas didáticas do ensino de escrita alfabética (MORAIS, 2011).

Nos livros didáticos analisados, apesar de serem contempladas atividades que exploram todos os eixos da língua portuguesa: leitura, produção de textos escritos, linguagem oral e conhecimentos linguísticos, é perceptível que não há o equilíbrio nas abordagens, com a visível prevalência para o eixo leitura. Em ambos os livros analisados, 60% - LD1 / 69% - LD2, há o privilégio do eixo leitura em detrimento das atividades que visam a explorar o trabalho com aquisição da escrita.

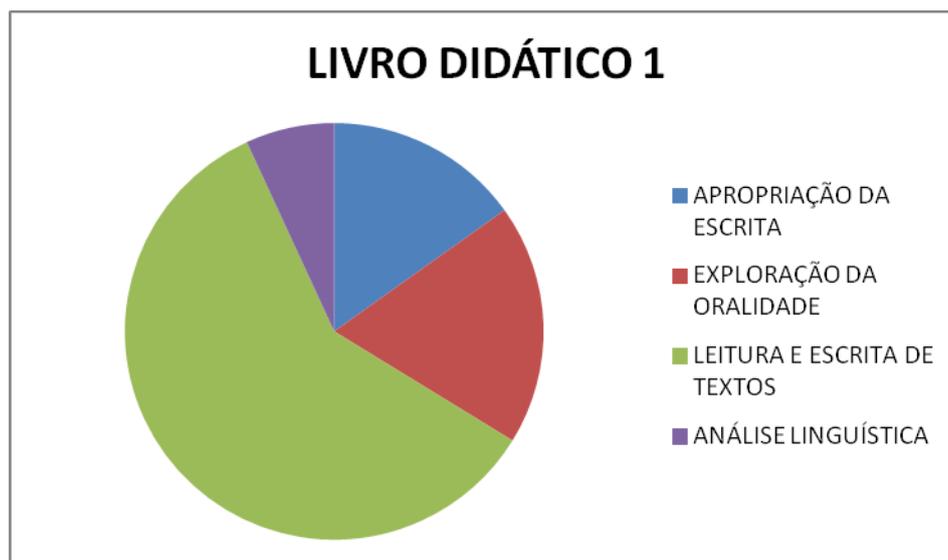


GRÁFICO 01: Atividades propostas no Livro Didático 1

| EIXOS DA LÍNGUA PORTUGUESA | QUANT. | OCORRÊNCIA |
|-----------------------------|--------|------------|
| APROPRIAÇÃO DA ESCRITA | 75 | 15% |
| EXPLORAÇÃO DA ORALIDADE | 93 | 18% |
| LEITURA E ESCRITA DE TEXTOS | 295 | 60% |
| ANÁLISE LINGUÍSTICA | 34 | 7% |

TABELA 05: Atividades propostas de acordo com os eixos da língua portuguesa LD 1

Vale destacar que, diante dos dados numéricos acima apresentados é perceptível no LD1 o privilégio às atividades que visam o letramento em detrimento das atividades que exploram a aquisição da escrita, com um quantitativo perfazendo mais de 70% das atividades propostas no livro. Destacamos, nesse íterim, a baixa ocorrência das atividades que favorecem a apropriação da escrita, o que nos faz levantar um questionamento: como um LD destinado a favorecer o desenvolvimento da escrita pode destinar tão poucas atividades que favorecem essa aquisição?

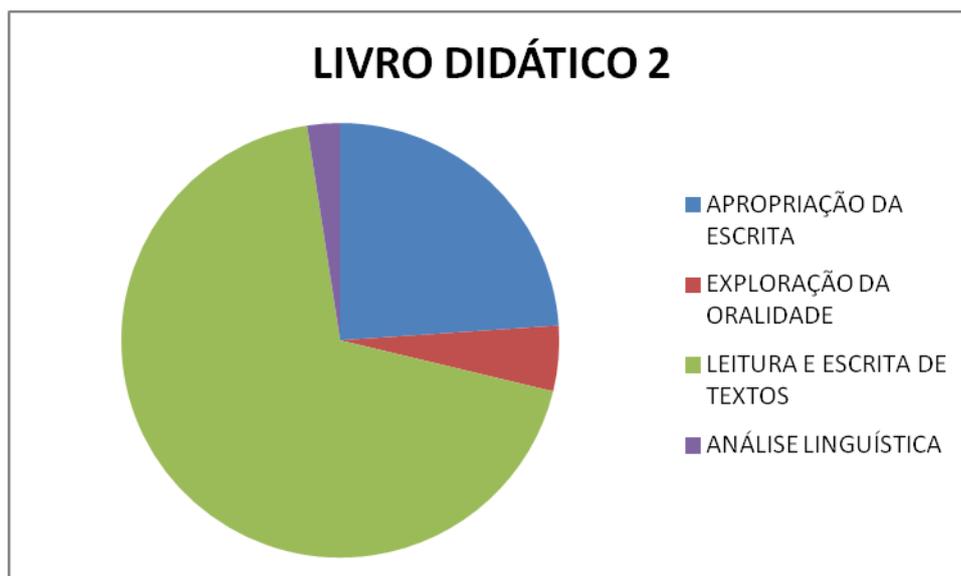


GRÁFICO 02: Atividades propostas no Livro Didático 2

| EIXOS DA LÍNGUA PORTUGUESA | QUANT. | OCORRÊNCIA |
|-----------------------------------|---------------|-------------------|
| APROPRIAÇÃO DA ESCRITA | 138 | 24% |
| EXPLORAÇÃO DA ORALIDADE | 28 | 5% |
| LEITURA E ESCRITA DE TEXTOS | 397 | 69% |
| ANÁLISE LINGUÍSTICA | 14 | 2% |

TABELA 06: Atividades propostas de acordo com os eixos da língua portuguesa LD2

A mesma ocorrência percebida no LD1, encontramos no LD2: visível prevalência das atividades que estimulam os aspectos relacionados ao letramento (69%) em detrimento de atividades que favorecem a apropriação da escrita (24%).

Esclarecemos que nossa intenção não foi em nenhum momento subtrair a importância de explorar o trabalho com textos na alfabetização infantil, pois entendemos que isso é inerente à aquisição da escrita. No entanto, questionamos como é possível produzir um texto amparado nas discussões em torno dos gêneros textuais, com uma finalidade específica, conforme propõe a Linguística Textual, se a criança não compreende a relação existente entre consoante e vogal a fim de codificar o texto proposto.

Sendo assim, compreendemos o ensino do sistema de escrita alfabética como condição *sine qua non* à aquisição da escrita e defendemos a condução deste a partir da exploração de habilidades metafonológicas, que proporcionam à criança a aprendizagem daquilo que eles ainda não sabem (escrever) a partir daquilo que eles já sabem (falar), fortalecendo na criança as relações entre fala e escrita, permitindo uma aquisição da escrita a partir de uma relação lógica, sem a necessidade de memorizar os padrões silábicos de forma descontextualizada, como eram propostos nas cartilhas.

2. Explorando a Consciência Fonológica

No que tange especificamente ao trabalho com as habilidades metafonológicas, percebemos que os dois livros analisados trabalham os três níveis de habilidades metafonológicas, propostos por Gombert (2003): habilidade em rima e aliteração, habilidade silábica, habilidade fonêmica, com razoável equilíbrio e, no caso do LD2 com algumas propostas associadas à reflexão ortográfica, trabalhada a partir de um contexto, que conduz a criança a um processo inferencial da regra ortográfica baseado na pauta sonora.

No LD1 verificamos a maior incidência de atividades voltadas para o estímulo à habilidade silábica como demonstra a tabela a seguir:

| HABILIDADES METAFONOLÓGICAS | QUANTIDADE | OCORRÊNCIA |
|------------------------------------|-------------------|-------------------|
| HABILIDADE EM RIMA E ALITERAÇÃO | 08 | 18% |
| HABILIDADE SILÁBICA | 25 | 57% |
| HABILIDADE FONÊMICA | 11 | 25% |

TABELA 07: Quantitativo de atividades que estimulam a apropriação da escrita desenvolvendo habilidades metafonológicas, sob a divisão de Gombert (2003) – LD1.

Essa ocorrência nos sugere que o livro parte dos pressupostos teóricos dos métodos sintéticos de alfabetização, com prevalência do método silábico, que compreende a sílaba como um ponto de partida para alcançar a palavra e, posteriormente o texto. Segundo Capovilla (2000), configura-se, no Brasil, como o processo mais utilizado para alfabetização.

No LD1, as atividades propostas que visam ao desenvolvimento da apropriação da escrita e que baseiam-se no treino de habilidades metafonológicas, conforme divisão de Gombert (2003), foram verificadas da seguinte forma:

2.1 Atividades que envolvem a habilidade em Rima e Aliteração:



FIGURA 01: Explorando rimas

Nas atividades presentes na figura 01 denominada por nós como “Explorando rimas”, na questão “1. Acompanhe a leitura do professor, depois circule as palavras que rimam”, há o estímulo à percepção e constituição acerca da ocorrência de rimas.

Conforme Freitas (2004) promover nas crianças a identificação de rimas na fase de alfabetização pode indicar a existência de uma consciência

fonológica implícita, possibilitando, assim, à criança a percepção quanto às similaridades fonológicas da língua.

Para alcançar o comando proposto na atividade, será necessário que a criança compreenda que para rimar, as palavras precisam ter sons iguais ou parecidos.

Atividades dessa natureza estimulam a percepção auditiva das crianças direcionando-as para os sons finais das palavras. Segundo Goswami e Bryant (1990) *apud* Rueda (1995), a rima parece ser parte natural e espontânea do desenvolvimento linguístico, visto que integram as vivências das crianças como músicas e brincadeiras, representando, por isso, uma estratégia lúdica para abordagem do som. Segundo Gombert (2003), por ser uma habilidade adquirida de forma natural, configura-se como um nível superficial de abordagem para exploração das habilidades metafonológicas.

Apesar de seu valor no favorecimento das atividades metafonológicas, destacamos, nesse íterim, que explorar rimas, como recurso para trabalhar a consciência fonológica não deverá, como proposto na atividade analisada, limitar-se à identificação delas. Entendemos como necessário ao trabalho com rimas, uma ampliação da proposta, incentivando nas crianças reflexões acerca dos sons, comparações refletindo sobre porque uma palavra não rima como a outra, mesmo terminando com a mesma sílaba: **SAPATO** rima com **TETO?**, estimulando na criança a compreensão de que a rima repercute na correspondência fonêmica entre duas palavras a partir da vogal da sílaba tônica.

Na questão “2. Leia a palavra no retângulo e circule essa palavra toda vez que ela aparecer.”, que explora a discriminação visual da palavra LUA, acreditamos que a atividade poderia ter dado continuidade à exploração das habilidades metafonológicas, solicitando, por exemplo, que a criança pensasse em outras palavras que rimam com a palavra LUA. Com essa solicitação, além de estimular a percepção auditiva final da palavra, seria uma maneira de estimular a busca na criança por outras palavras, condicionadas a terem um som final igual ao da palavra LUA.

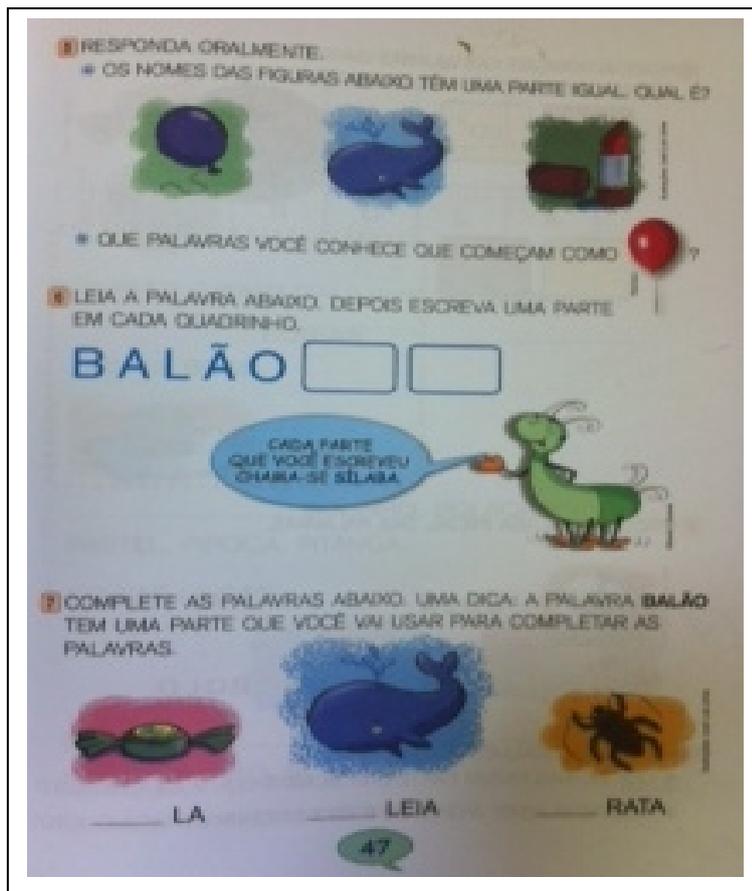


FIGURA 02: Explorando aliteração

Inicialmente, antes de analisarmos as atividades expostas na figura 02 denominadas por nós como “Explorando aliteração”, cabe-nos retomar o conceito de aliteração, enquanto recurso poético, que consiste na repetição de consoantes iniciais com o objetivo para intensificação do ritmo ou como efeito sonoro significativo.

Chamamos atenção ao fato de compreendermos a necessidade de, para explorarmos tal habilidade, recorrermos ao texto ritmado, estimulando, primeiramente, que a criança perceba o ritmo melódico promovido pela insistente repetição do som inicial das palavras utilizadas no texto, como no exemplo de trava língua: “O PELO DO PÉ DO PEDRO É PRETO”, chamando à atenção das crianças, nesse caso, para o som inicial com a sílaba PE.

Ao trabalhar a aliteração, o livro didático abre a possibilidade para abordagem dos gêneros orais, partindo de textos que fazem parte do universo infantil. Freitas (2004) menciona que pesquisas com crianças a partir de 3 e 4

anos afirmam que elas são capazes de “brincar” com as palavras, identificando e produzindo sons iguais. Sendo importante, por isso, esse estímulo desde o princípio da vida escolar.

Sendo assim, pontuamos aqui que, classificamos tal atividade como “Explorando aliteração”, apesar de considerarmos que a estratégia adotada pelo LD1 não contempla a aliteração em sua essência por não explorar a sonoridade, limitando-se, na verdade à exploração da sílaba inicial BA. Porém recorreremos ao exemplo como uma oportunidade para discutirmos a estratégia utilizada para trabalhar a sílaba inicial BA, que desperdiça a oportunidade de estabelecer relações com os gêneros orais, muitas vezes, preterido pelos gêneros escritos.

Segundo Gombert (2003), atividades linguísticas desenvolvidas na escola contribuem para o desenvolvimento das habilidades metafonológicas, tais como: cantigas de roda, músicas, poesias, parlendas, trava-línguas, jogos orais, canções de ninar e a própria fala, sendo os gêneros orais, portanto, excelente estímulo às habilidades metafonológicas.

Na proposta da figura “Explorando aliterações”: “1. Responda oralmente”, 2. Leia a palavra abaixo depois escreva uma parte em cada quadrinho” e “3. Complete as palavras abaixo”, que exploram a habilidade da criança na percepção do som inicial das palavras, baseando-se da configuração fonêmica /b a/. A atividade estimula na criança a percepção de que encontramos “partes”/sons iguais em palavras diferentes, nesse caso, destacando o som inicial das palavras.

Segundo Corre (2001), as habilidades metafonológicas podem ser consideradas como um constructo multidimensional, que terá origem no simples (manipulação de rimas e aliterações) partindo para um mais complexo (manipular e segmentar palavras) até culminar na habilidade fonêmica. Sendo assim, a referida proposta pode ser considerada como uma atividade preparatória para uma posterior abordagem de manipulação fonêmica.

Conforme o enunciado da terceira questão da Figura 2 “Complete as palavras abaixo”, há presença de uma indicação das autoras do texto para que a criança realize a atividade proposta: “DICA: A PALAVRA BALÃO TEM UMA PARTE QUE VOCÊ VAI USAR PARA COMPLETAR AS PALAVRAS”. Na

orientação oferecida, não só a criança percebe a existência de um mesmo som, como também é conduzida a perceber que a palavra é composta por “partes”, ou seja, unidades menores.

Atividades dessa natureza proporcionam às crianças reflexões importantes quanto à estrutura do sistema de escrita alfabética, uma vez que é necessário a criança compreender a configuração silábica consoante-vogal (CV), predominante no sistema da língua portuguesa para a apropriação das regras que regem o sistema alfabético da língua.

Retomando a importância de tal abordagem ser realizada a partir de gêneros textuais, recorreremos a Lamprecht (2004) que defende o trabalho com rima e aliteração visando a desenvolver a consciência para os fonemas, que são sons pertinentes à veiculação do significado, ou seja, os sons que têm por função distinguir os significados entre palavras de uma língua, sendo, por isso, essencial a presença do texto nessa exploração da sílaba.

Nas atividades destacadas a criança é induzida a perceber que as palavras são compostas por partes sonoras e essas se repetem quantas vezes forem necessárias, e em diferentes situações.

1.1 Atividades que envolvem Consciência Silábica:

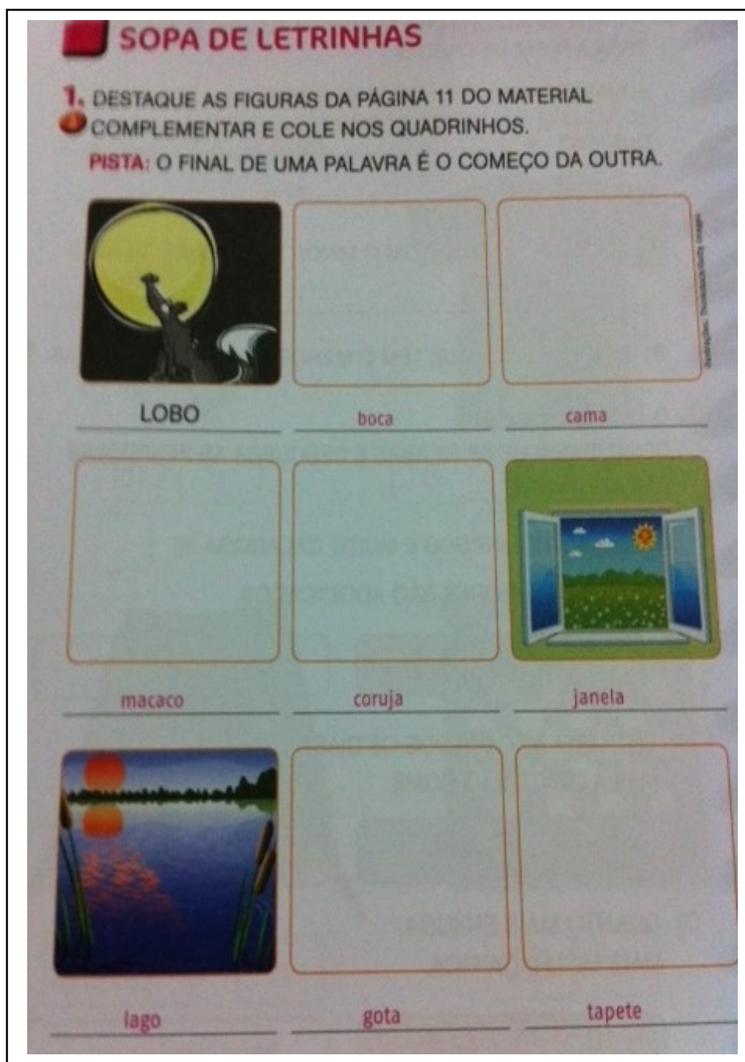


FIGURA 03: Explorando sílabas

A questão 1: “destaque as figuras da página 11 do material complementar e cole nos quadrinhos” propõe que o aluno promova a manipulação das sílabas iniciais e finais da palavra, explorando, dessa maneira o nível de consciência silábica dos infantes. Chamamos à atenção que essa também se configura como uma atividade preparatória à manipulação fonêmica, visto que conforme Gombert (2003) a manipulação de sílabas é percebida antes da manipulação de fonemas, uma vez que tal domínio dependerá do grau de maturidade.

A partir da indicação de que o final de uma palavra corresponde ao início da outra, a criança, além de segmentar a palavra em unidades menores –

sílabas – é direcionada a perceber o som inicial e final das palavras, e que a mudança das “partes sonoras” das palavras poderá repercutir na criação de outras diferentes palavras que podem ter sons iniciais iguais.

Apoiados nas considerações de Capovilla & Capovilla (2000) identificamos que a referida atividade compreende duas das três competências essenciais à criança para alfabetização: a consciência de que é possível segmentar a língua falada em unidades distintas, a consciência de que tais unidades reaparecem em diferentes palavras faladas, que serão complementares da terceira competência: a compreensão das regras de correspondência grafo-fonêmica.

A percepção silábica, na criança, acontece de forma direta e quase que naturalmente, pois elas baseiam-se nas unidades articulatórias naturais para detectarem sua existência, visto que as sílabas baseiam-se nas pulsações do som da voz, relacionando-se com os ciclos de abertura e fechamento da boca (ADAMS et al, 2006).

1.2 Atividades que envolvem Consciência Fonêmica:

1. Leia e copie.

CANGURU canguru

2. Circule a primeira sílaba das palavras abaixo.

manga ponte lindo junto antena mundo
 fonte fundo vinte anta dente
 onde tinta pente enxada

3. Em duplas, separem as palavras em grupos, de acordo com as etiquetas.

an en in

on un

1. Complete. Observe o exemplo.

Pete não é ponte.
 Cata não é _____
 Mudo não é _____
 Mata não é _____

216

FIGURA 04: Explorando os fonemas

Na figura acima “Explorando fonemas” percebemos que é abordada a consciência metafonológica em nível fonêmico, uma vez que prevê uma análise segmental das menores unidades da palavra.

Nas três questões propostas: 1. “Leia e copie”; 2. “Circule as primeiras sílabas das palavras abaixo” e “3. Complete. Observe o exemplo” a criança é direcionada a perceber a relação som/grafema, apresentado de forma explícita e direta.

No processo de aprendizagem da escrita, as crianças se apropriam, primeiramente, das sílabas canônicas, constituídas da estrutura Consoante – Vogal (CV) e a atividade propõe a estrutura Vogal – Consoante (VC), promovendo de forma sistemática, a percepção na criança de que os fonemas /ã/ /ê/ /ĩ/ /õ/ /ũ/ terão papel significativo na composição semântica das palavras.

Primeiramente, a atividade pede que a criança copie a palavra CANGURU, posteriormente, a partir de uma lista de palavras, pede que a criança circule a primeira sílaba (todas com estrutura VC), solicitando, posteriormente, que as separe de acordo com o grupo: an / en / in / on / un para, por fim, orientar que a criança escreva pares de palavras, em que uma tenha um dos fonemas /ã/ /ê/ /ĩ/ /õ/ /ũ/ e a outra não.

Como a estrutura das sílabas canônicas é mais simples, e por isso, apreendidas mais facilmente, as sílabas não canônicas necessitam de abordagens explícitas, que promovam reflexões a partir das diferenciações semânticas, pois é muito comum nas crianças, durante a fase de aquisição da escrita, grafarem as palavras sem os sons nasais, cuja orientação é sempre solicitar que a criança leia o que escreveu estimulando, assim, a percepção da ausência do som.

Ainda em nossos comentários acerca do modo como a consciência fonológica é abordada nos LD analisados, encontramos igualmente no LD2 atividades que exploram o desenvolvimento da consciência fonológica a partir de diversas ocorrências relacionadas ao treino desse conteúdo.

| HABILIDADES METAFONOLÓGICAS | QUANTIDADE | OCORRÊNCIA |
|------------------------------------|-------------------|-------------------|
| HABILIDADE EM RIMA E ALITERAÇÃO | 23 | 23% |
| HABILIDADE SILÁBICA | 35 | 35% |
| HABILIDADE FONÊMICA | 42 | 42% |

TABELA 08: Quantitativo de atividades que estimulam a apropriação da escrita desenvolvendo habilidades metafonológicas, sob a divisão de Gombert (2003) – L2.

Inicialmente, notamos um razoável equilíbrio nos níveis de habilidades metafonológicas exploradas no LD2 e destacamos uma maior incidência de atividades que exploram a habilidade fonêmica, diferente do que verificamos no LD1, que prioriza a habilidade silábica.

Outro aspecto que vale a pena comparar é a diferença quantitativa em relação às ocorrências do trabalho com a habilidade fonêmica existente entre os LD1, 25% e o LD2, que apresenta uma abordagem de 42% explorando essa habilidade metafonológica, o que nos sugere que o LD2 apresenta um maior aprofundamento com relação à exploração das habilidades metafonológicas, visto que, conforme Gombert (2003), essa habilidade configura-se como a mais refinada das habilidades, sendo, por isso, a última a ser desenvolvida na criança.

1.3 Atividades que envolvem a habilidade em Rima e Aliteração:



FIGURA 05: Explorando rimas com parlendas

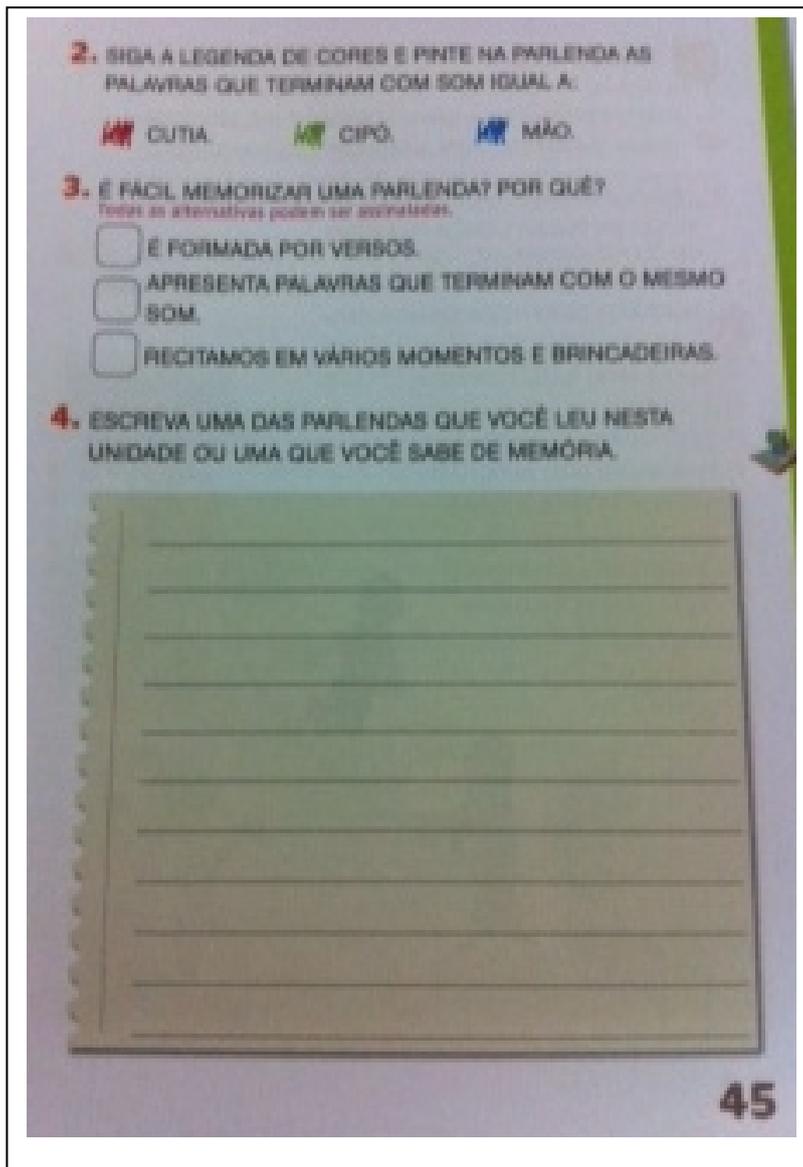


FIGURA 06: Explorando rimas com parlendas 2

As figuras acima (“Explorando rimas com parlendas” e “Explorando rimas com parlendas 2”) , nas questões 1, 2 e 3 de forma sequenciada e contextualizada abordam a consciência de rima, que se configura pela aproximação melódica dos sons da fala (fonemas).

Destacamos que, para trabalhar com rimas, o LD 2, diferentemente do que ocorre no Livro Didático 1, recorre à parlenda: gênero textual que apresenta como característica a abordagem com rimas fáceis utilizadas em versos de brincadeiras infantis, a exemplo dos versos:

1. “Enganei um **bobo** na casca do **ovo!**”;

2. “Um, **dois**, feijão com **arroz**.
3. Três, **quatro**, feijão no **prato**.
4. Cinco, **seis**, chegou minha **vez**.
5. Sete, **oito**, comer **biscoito**.
6. Nove, **dez**, comer **pastéis**.”

Esse recurso aproxima o livro didático do universo infantil, explorando a familiaridade da criança com a tradição do folclore brasileiro representada pela parlenda.

Em seguida é dado o comando (2. Siga a legenda de cores e pinte na parlenda as palavras que terminam com som igual a”) para que, no texto, a criança identifique a ocorrência de rimas. É oportuno destacarmos que a partir da orientação: “pinte de vermelho as palavras que rimam com ‘cutia’, de verde as palavras que rimam com ‘cipó’ e de azul as palavras que rimam com ‘mão’, a atividade estimula a relação sonora existente entre as palavras baseando-se na relação verbo-visual, ao explorar o destaque fonema-grafema a partir do uso das cores primárias, sem se limitar à simples ocorrência de sons iguais na parlenda. A atividade apresenta outras palavras (que não estão no texto) para que seja estabelecida a relação sonora entre as que estão no texto. Por fim, no comando (3. É fácil memorizar uma parlenda? Por quê?) a criança é levada a refletir acerca da sonoridade presente no texto, o que favorece a reprodução oral, por isso tão utilizada pelo universo infantil.

1.4 Atividades que envolvem Consciência Silábica:

PALAVRA PUXA PALAVRA

1. LEIA ESTA PARLENDIA EM VOZ ALTA.

MA-MÃE MAN-DOU BA-TER
 NES-TE DA-QUI
 MAS CO-MO SOU TEI-MO-SO,
 VOU BA-TER NES-TE DA-QUI.

Parlenda popular

A divisão das palavras em grupos de letras é feita da maneira como geralmente a parlenda é recitada.

• POR QUE A PARLENDIA FOI ESCRITA DESSA MANEIRA? CONVERSE COM OS COLEGAS E O PROFESSOR.
Resposta pessoal.

2. AGORA, ESCREVA AS PALAVRAS JUNTANDO OS GRUPOS DE LETRAS.

| | | | |
|-----------|---|-------|--------|
| MAN-DOU | + | _____ | mandou |
| BA-TER | + | _____ | bater |
| NES-TE | + | _____ | nesta |
| DA-QUI | + | _____ | d aqui |
| CO-MO | + | _____ | como |
| TEI-MO-SO | + | _____ | temoso |

80

FIGURA 07: Explorando sílabas com parlendas

A figura “Explorando sílabas com parlendas” aborda a consciência silábica. Após um primeiro comando (1. Leia esta parlenda em voz alta.), a criança é levada a refletir acerca da apresentação gráfica da parlenda com o seguinte questionamento: “Porque a parlenda foi escrita dessa maneira?”, visto que a apresentação da parlenda é feita com as palavras divididas por sílabas: “Ma-mãe man-dou ba-ter...” e se espera que as crianças façam referência à forma como essa parlenda é cantada durante as brincadeiras infantis, de forma pausada, pronunciada sílaba por sílaba.

Posteriormente, a criança é orientada, nessa atividade, conforme o comando (2. Agora, escreva as palavras juntando os grupos de letras) a perceber que as palavras são separadas por “grupos”.

Chamamos à atenção para a estratégia utilizada nessa atividade, que para abordagem do trabalho com sílabas parte novamente de um gênero textual oral muito familiar para as crianças, o que as aproxima da atividade proposta pelas autoras do livro didático.

Essa abordagem configura, dessa maneira, em um exemplo de que é possível sistematizar o ensino do sistema de escrita alfabética, contemplando os eixos de leitura, escrita e análise linguística (separação de sílabas) a partir da exploração das habilidades metafonológicas, pois não se limita a solicitar a separação silábica, promovendo a simples identificação dessas partes menores.

1.5 Atividades que envolvem Consciência Fonêmica

SOPA DE LETRINHAS

1. QUE LETRA FALTA EM CADA GRUPO DE PALAVRAS? ESCREVA NOS QUADRINHOS.

T

| | |
|-----------------------------------|------------------------------------|
| RA INHO <small>ratinho</small> | FILHO E <small>filhote</small> |
| AR ARUGA <small>tartaruga</small> | PA O <small>pato</small> |
| ERRA <small>terra</small> | CINZEN OS <small>cinzentos</small> |

D

| | |
|------------------------------|-------------------------------|
| IAS <small>dias</small> | EVOROU <small>devorou</small> |
| ÚVI A <small>dúvida</small> | LIN OS <small>lindos</small> |
| QUAN O <small>quando</small> | ONA <small>dona</small> |

● AGORA QUE VOCÊ DESCOBRIU AS LETRAS, ESCREVA AS PALAVRAS COMPLETAS.

FIGURA 08: Habilidades fonêmica – consoantes surdas e sonoras

SOPA DE LETRINHAS

1. COMPLETE AS FRASES COM AS PALAVRAS ADEQUADAS.

A) FARINHA VARINHA

A FADA USAVA UMA _____ DE CONDÃO.

A MASSA DO BOLO PRECISA DE BASTANTE _____

B) FEZ VEZ

ERA UMA _____ UMA LINDA MENINA.

JOÃO _____ BISCOITOS DELICIOSOS.

FIGURA 09: Habilidades fonêmica – consoantes surdas e sonoras 2

As figuras “Habilidades fonêmicas – consoantes surdas e sonoras e Habilidades fonêmicas consoantes surdas e sonoras 2” exploram a percepção das crianças para as semelhanças e diferenças dos sons, alcançando o nível fonêmico de exploração da consciência fonológica. Elas têm como objetivo promover nas crianças reflexão acerca das semelhanças e diferenças entre os sons /t/ - /d/; /f/ - /v/ que são sons, foneticamente, parecidos, principalmente no que se refere ao modo de articulação, articulação fonêmica. Ou seja: os fonemas /t/ e /d/ possuem o mesmo ponto de articulação (linguodental) e modo (oclusivos), diferem apenas na participação da prega vocal na produção do som (o /t/ é um fonema surdo e o /d/ um fonema sonoro). O mesmo acontece com os fonemas /f/ e /v/. (CRISTÓFARO, 2009)

Pelas semelhanças, e pela sutil diferença, as crianças, durante o processo de desenvolvimento da escrita, muitas vezes, fazem confusão entre os sons das palavras. O comando (1. Que letra falta em cada grupo de palavras?) da figura 08 e o comando (1. Complete as frases com as palavras adequadas.) da figura 09 põem a criança em conflito, promovendo nelas a percepção da alteração semântica provocada pela modificação do grafema e consequente modificação sonora.

Ambas propostas estendem-se ainda à reflexão ortográfica, essencial para evolução das crianças da etapa¹⁰ alfabética à ortográfica da escrita, visto que é preciso nesse momento destacar que algumas regras ortográficas fogem à sonoridade das palavras, a exemplo de “jacaré” e “geladeira”, ambos iniciados pelo fonema /ʒ/ mas grafados de modo diferente. E o conhecimento das regras ortográficas é essencial para permitir às crianças o entendimento de que nem sempre o fonema corresponde a um único grafema.

SOPA DE LETRINHAS

1. VOCÊ JÁ VIU UM PESCADOR DE PALAVRAS?

A) ESCREVA NAS CESTAS AS PALAVRAS DA IMAGEM.
PISTA: OBSERVE AS LETRAS INDICADAS.

| S | SS |
|----------|----------|
| raposa | travesso |
| surpresa | grosso |
| vagarosa | disse |
| cheirosa | passou |

B) LEIA EM VOZ ALTA AS PALAVRAS DE CADA CESTA.
 VOCÊ NOTOU ALGUMA DIFERENÇA ENTRE O SOM REPRESENTADO PELA LETRA S E O SOM REPRESENTADO POR SS? A letra S representa o mesmo som da letra Z e o SS representa

FIGURA 10: Explorando habilidades fonêmicas (“S” e “SS”)

¹⁰ Em conformidade com os estudos da Psicogênese da língua escrita, proposta por Ferreiro (1980), que prevê o desenvolvimento da escrita a partir da passagem por etapas do desenvolvimento.

Na figura “Explorando habilidades fonêmicas (“S” e “SS”)” a criança é estimulada, inicialmente, diante do comando (1. Você já viu um pescador de palavras?) a perceber na grafia das palavras, a presença de um ou dois “s”, diferenciando-as graficamente. Posteriormente, a partir do comando (A. Escreva nas cestas as palavras das imagens) o livro solicita a separação de acordo com a distinção gráfica: presença de mais de um “s” na palavra. O terceiro comando da atividade (B. Leia em voz alta as palavras de cada cesta.), outrora separadas graficamente promove nas crianças a percepção estabelecida entre o que foi escrito e a pauta sonora, possibilitando que a criança perceba que a ocorrência gráfica de um “s” entre vogais corresponde ao fonema é /z/, enquanto que na ocorrência de dois “ss” entre vogais o fonema é /s/. Essa percepção é de valor inestimável à apropriação do sistema de escrita alfabético, pois amplia a percepção da criança, que, primeiramente, foi estimulada a visualizar a escrita, para posteriormente, relacionar a escrita ao som.

De forma lúdica, uma vez que, a priori, propõe uma brincadeira de “pescar palavras”, a referida atividade direciona a criança para aquisições importantes em direção à apropriação do sistema de escrita alfabética: relação da pauta sonora com a escrita, compreensão de que a ocorrência de dois grafemas juntos e iguais (dígrafos) repercute em outro fonema, elaboração inferencial de uma regra ortográfica, sem, no entanto, exprimir uma regra expressa, pois apenas propõe a reflexão de que, entre as vogais, a ocorrência de apenas um “s” repercutirá no fonema /z/, necessitando, portanto de dois “s” para alcançar o fonema /s/, possibilitando a apropriação do sistema de escrita alfabético e do ortográfico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das propostas analisadas, verificamos que as atividades de consciência fonológica são utilizadas em livros didáticos no favorecimento da aquisição da escrita, visto que no momento em que a criança passa a analisar a palavra em sua composição, demonstrando compreensão de que há na palavra unidades menores, capazes de serem manipuladas e originarem novos vocábulos, é possibilitado aos aprendizes um melhor domínio sobre o processo.

No entanto, o que parece óbvio e simples torna-se objeto de discordâncias no universo acadêmico por trazer à tona as condições referentes à escrita alfabética enquanto código. Morais (2011) defende o investimento em consciência fonológica sem, no entanto, aceitar a definição de sistema de escrita enquanto código. Para o autor, se a língua escrita fosse um código, bastaria memorizar os sinais para aprender a escrever, definindo a escrita alfabética, portanto, como um sistema notacional.

Outra discussão está relacionada à escolha dos métodos de alfabetização, pois atualmente existe na prática de sala de aula aquilo que Soares (2008) chama de “desmetodização”, quando as práticas que enfatizam a sistematização do ensino da língua são rechaçadas, pois o foco está no trabalho com leitura, interpretação textual e exploração do gênero. E, tais conduções têm refletido diretamente nas perspectivas dos livros didáticos.

Cabe salientar, nesse momento, que o objetivo do presente estudo não foi, em nenhum momento, desvalorizar o trabalho com a leitura e com a interpretação textual, essenciais à aquisição da língua visto que o letramento caminha ao lado do processo de alfabetização. (SOARES, 2008)

O que pretendemos foi sugerir que apenas o convívio com textos, apoiados na mera exposição, não se faz suficiente para aquisição da escrita, visto que a criança necessita compreender especificidades desse sistema, que apenas serão percebidas se forem ensinadas (GOMBERT, 2008).

É necessário considerar no processo de alfabetização, portanto, que a escrita é uma invenção humana e, por isso, precisa de um ensino explícito e da

exploração junto às crianças das habilidades metafonológicas, que são estratégias muito importantes ao favorecimento da apropriação da escrita.

Acreditamos que o trabalho com consciência fonológica poderá ser iniciado com a exploração de habilidades com rimas e aliterações, que se configuram como mais simples, visto que se desenvolvem naturalmente, passando pelas habilidades silábicas e fonêmicas, que necessitam de um ensino sistemático e direcionado.

O livro, enquanto guia didático, tem como papel direcionar o trabalho docente. E, obviamente terá grande influência nessa prática. Portanto, é necessário trazer como preocupação a promoção nos livros de um equilíbrio na abordagem dos eixos norteadores do trabalho com a Língua Portuguesa: leitura, produção de textos escritos, linguagem oral, conhecimentos linguísticos, necessários à promoção da aquisição da escrita em crianças.

Percebemos nos dois livros analisados uma grande prevalência das atividades que envolvem leitura e interpretação textual, aspecto comum aos atuais livros de língua portuguesa, de modo geral. No livro didático 1, a abordagem textual é bastante limitadora no que se refere ao trabalho com textos, com perguntas de localização das informações ou de simples cópia. Por outro lado, o livro didático 2 explora o texto de forma mais abrangente, investindo na apresentação de uma grande diversidade de gêneros textuais com exercícios que atingem o nível inferencial de interpretação. (MARCUSCHI, 2008)

As atividades que envolvem textos, em ambos os livros didáticos, perfazem mais de cinquenta por cento do quantitativo total das atividades propostas. As demais atividades visam à sistematização do código escrito. No que se refere às atividades que incentivam a percepção dos sons, os LD apresentam um quantitativo inferior a vinte por cento do quantitativo total de exercícios dos livros analisados.

No LD1, tais atividades exploram a consciência fonológica de forma superficial, uma vez que não estimula a percepção fonêmica, limitando a abordagem apenas à percepção silábica. As rimas e aliterações são utilizadas a partir do pretexto para a exposição dos gêneros poesia e parlendas, sem estabelecer nem estimular uma reflexão acerca dos fonemas.

O LD2 aprofunda um pouco mais o nível de abordagem da consciência fonológica em comparação ao LD1, visto que percebemos atividades que estimulam a consciência fonêmica, consciência silábica, percepção de palavras e frases bem como atividades que propõem a supressão de letras e sílabas, que incentivam a percepção de que as palavras são constituídas por unidades menores, capazes de constituírem outras palavras.

Diante da análise, verificamos que a abordagem voltada à exploração da leitura e interpretação não são excludentes quanto ao investimento no treino de consciência fonológica, visto que ambas as práticas fazem parte do processo de alfabetização. Trabalhar com uma grande diversidade de gêneros textuais não é impeditivo, sequer fator de dificuldade para o investimento em atividades de consciência fonológica. O texto pode ser, como verificamos no LD2, o condutor para a exploração da palavra e suas especificidades fonológicas de forma contextualizada conferindo sentido para as crianças.

Nesse íterim nos chama à atenção a pouca ênfase dada ao trabalho com oralidade durante a fase de aquisição de leitura e escrita, quando poderia ser melhor explorada quantitativa e qualitativamente em benefício à aprendizagem infantil, visto que trabalhar a oralidade não se limita a solicitar que as crianças respondam oralmente. É preciso que os livros didáticos contemplem os gêneros textuais de tradição oral, sobretudo aqueles que fazem parte do universo infantil: cantigas de roda, parlendas, trava-línguas. E que os alunos sejam estimulados a explorá-lo na oralidade para não serem limitados a mais uma leitura. É necessário, portanto, desde sempre, superar qualquer perspectiva de que a escrita tem mais valor que a fala, pois conforme afirma MARCUSCHI (2007) o contínuo percebido entre fala e escrita se estende aos gêneros oral e textual.

No LD1 percebemos como limitadoras as propostas de produção de texto, pois reduzem a capacidade escrita da criança à elaboração de listas de palavras, muitas vezes, descontextualizadas, caracterizando assim, um trabalho de treino ortográfico. Não percebemos exploração de atividades que associem a produção textual e a reflexão sobre o que, para ou como se

escreve, ou seja, não há ênfase no trabalho que associe estrutura e função da escrita.

Essas práticas que privilegiam algumas abordagens em detrimento a outras são responsáveis por um equívoco: a apresentação fragmentada da língua a uma criança em fase de aquisição da escrita.

Portanto, tal análise nos faz remeter a antigas discussões de que a língua não pode ser aprendida de forma parcial, visto que não fará sentido a apropriação de uma língua sem a reflexão acerca do seu uso, da mesma forma que não se faz sentido a aprendizagem da “técnica” sem a consequente utilização da mesma.

Cabe, portanto, aos livros didáticos, e, por extensão aos professores, especialmente os que trabalham com alfabetização, a oferta de propostas que consigam conferir às crianças um olhar completo sobre a língua a partir de práticas que contemplem um trabalho sistemático, aliado ao seu funcionamento, buscando permitir a participação ativa da criança no processo de apropriação da escrita.

No que tange aos professores, cabe-nos também ressaltar a importância do investimento e da disseminação de discussões acerca do processo de alfabetização, que possam por em cheque práticas de sala de aula que puguem o *“laisse faire”* como “método”. Os professores necessitam do acesso à informação a fim de que possam escolher os LD através de uma análise crítica, pautada nos objetivos e metas traçadas ao processo de alfabetização de seus alunos.

Entendemos que, sempre que refletimos acerca de livros didáticos, desenvolvemos “sementes” nas cabeças de todos aqueles que trabalham com educação, semeadas a partir da pergunta: “qual o meu objetivo de trabalho com o livro didático adotado?”

Nesse íterim, destacamos que o livro didático não substitui o professor, pois não desenvolve o trabalho sozinho, e nem se propõe a isso. Escolher um livro didático repercute na responsabilidade de escolher o caminho a ser seguido, e reforça a necessidade de um guia condutor, papel que deverá ser desenvolvido pelo docente.

Sendo assim, acreditamos que a presente pesquisa poderá ser utilizada como auxílio para as discussões acerca dos critérios adotados para a escolha dos livros didáticos em classe de alfabetização. Subsidiando, assim, a seleção de livros didáticos, a partir de uma reflexão crítica sobre o conceito de alfabetização, que fundamenta as atividades da instituição escolar e sua proposta, que devem ser essenciais às obras analisadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, B. Horizontes e Limites de um programa de investigação em aquisição da escrita. In: LAMPRECHT, R. (org): Aquisição da Linguagem: questões e análises. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

ADAMS, M., FOORAN B., I. LUNDBERG & BEELER, T. Consciência fonológica em crianças pequenas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

AZENHA, Maria da Graça . Construtivismo: de Piaget a Emilia Ferreiro. 4 ed. São Paulo: Ática, 1995.

BORGES, Sônia Xavier de Almeida. A aquisição da escrita como processo linguístico. In: LIER-DE VITTO, Maria Francisca; ARANTES, Lúcia Arantes (orgs.). Aquisição, patologias e clínica de linguagem / orgs. São Paulo: EDUC, FAPESP, 2006.

BRADLEY, L. & BRYANT, P. E. Categorizing sounds and learning to read - a causal connection. Nature, 1985.

BYRNE, B. Treinamento da consciência fonêmica em crianças pré-escolares: porque fazê-lo e qual o seu efeito? In: MARTINS, C. C. (Org.). Consciência fonológica e alfabetização. Petrópolis: Vozes, 1996.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetizando sem o BÁ-BE-BI-BO-BU. São Paulo: Scipione, 2003.

CAPOVILLA AGS, Andrade MA. Linguagem escrita: aspectos semânticos e fonológicos. São Paulo: Memnon; 2002.

CAPOVILLA, A.G.S. Leitura, escrita e consciência fonológica: Desenvolvimento, intercorrelações e intervenção. Tese de Doutorado. USP, São Paulo, 2000.

CAPOVILLA, W.J.A. O desenvolvimento da consciência fonológica: da sensibilidade à consciência plena das unidades fonológicas. Tese de Doutorado. UFBA, Salvador, 2003.

CARVALHO, W.J.A. O desenvolvimento da consciência fonológica: da sensibilidade à consciência plena das unidades fonológicas. Tese de Doutorado. UFBA, Salvador, 2003.

CASTILLO, H.V. A leitura de textos literários vs textos científicos por leitores incipientes. In: WITTER, G. P. (Org) Leitura: textos e pesquisas. Campinas: Alínea, 1999.

CHOPIN, Alain. Historia dos livros e das edições didáticas: Sobre o estado da arte. Educação e pesquisa, São Paulo, v. 30, n.3, 2004.

CORREA, J. SPINILLO, A. LEITÃO, S. Desenvolvimento da linguagem: escrita e textualidade. Nau editora. Rio de Janeiro, 2001.

CUNHA, A. P. N. As segmentações não-convencionais da escrita inicial: uma discussão sobre o ritmo linguístico do português brasileiro e europeu. 2010. Tese (Educação), Universidade Federal de Pelotas, 2010.

FERRANTE, C. Aquisição fonológica em crianças de 3 a 8 anos de classe sócio econômica alta, 2007. Dissertação (Mestrado Profissional em Fonoaudiologia). Universidade Veiga de Almeida do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

FERREIRO, E. Uma reflexão sobre a língua oral e a aprendizagem da língua escrita. Revista Pedagógica Pátio: leitura e escrita em questão, 2004.

FERREIRO, E. Educação e Ciência. Folha de S. Paulo, 3 jun. 1985.

FISCHER, S. R. Uma breve história da linguagem: introdução à origem das línguas. Tradução de Flávia Coimbra. São Paulo: Novo Século Editora, 2009.

FREITAS, G. C. Sobre a consciência fonológica. In R. R. Lamprecht, Aquisição Fonológica do Português: Perfil de Desenvolvimento e Subsídios para a Terapia (pp. 177-192). Porto Alegre: Artmed, 2004.

GODOY, DMA. O papel da consciência fonológica no processo de alfabetização. Pro Fono. 2003 Set-Dez;15 (3):241-49.

GOMBERT, J.E. Metalinguistic development. Chicago, University of Chicago Press, 1992.

_____. Atividades metalinguísticas e aquisição da leitura. Em M. R. Maluf (org.), Metalinguagem e Aquisição da leitura (PP. 19-64). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

_____. Atividades metalinguísticas e desenvolvimento da leitura. In: M. R. Maluf (Org.), Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática de alfabetização. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

HERBRARD, Jean. A escolarização dos saberes elementares na época moderna. In: Teoria & Educação, No 2, Porto Alegre: Panorâmica, 1990.

HIGOUNET, Charles. História concisa da escrita. 10ª edição - São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

JAHANDARIE, Khosrow. Spoken and written discourse: a multi-disciplinary perspective. Stamford, Connecticut: Ablex, 1999.

JAKOBSON, Roman e POMORSKA, Krystyna. Diálogos. 2ª Ed. São Paulo: Cultrix, 1985.

LACERDA, Cristina B. F. de. Inter-relação entre oralidade, desenho e escrita – o processo de construção do conhecimento. São Paulo: Cabral, 1995.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. Das tábuas da lei à tela do computador: a leitura em seus discursos. São Paulo: Ática, 2009.

LAMPRECHT, R. R. et alii. Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LEAL, T.F. A aprendizagem dos princípios básicos do sistema alfabético: por que é importante sistematizar o ensino? In: Eliana Borges C. de Albuquerque, Telma Ferraz Leal (org.) Alfabetização de jovens e adultos numa perspectiva do letramento. 1 ed. Belo Horizonte: Autentica, 2004.

LEITE, T.M.R. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização? In: MORAIS, Artur; ALBUQUERQUE, Eliana e LEAL, Telma. Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autentica, 2005.

LEMLE, Míriam. A tarefa da alfabetização: etapas e problemas no português. Letras de hoje. Porto Alegre, v.15, n.4, 1982.

LURIA, A.R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKY, L.S; LURIA, A.R. LEONTIEV, A.N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 10 ed. São Paulo: Icone, 2006.

LURIA, A.R. LEONTIEV, A.N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 10 ed. São Paulo: Icone, 2006.

MALUF, Maria Regina, Barrera, Domingos, Sylvia. Consciência fonológica e linguagem escrita em pré-escolares. Psicologia: Reflexão e Crítica [On-line] 1997, 10 () : [Data de consulta: 1 / enero / 2014] Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18810109>> ISSN 0102-7972.

MAREC-BRETON, N.; GOMBERT, J. A dimensão morfológica nos principais modelos de aquisição da leitura. In: MALUF, M. Psicologia Educacional – questões Contemporâneas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade: In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.) Gêneros Textuais & Ensino. Rio de Janeiro: Lucema, 2002.

_____, L.A. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____, L. A., DIONÍSIO, Angela Paiva. Fala e escrita. 1. ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MORAES, Zilca Rossetto de. Distúrbios de Aprendizagem. In: GOLDFELD, Márcia. Fundamentos em Fonoaudiologia – Linguagem. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1998.

MORAIS, Artur. A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica. Letras de hoje: Porto Alegre, 2005.

_____. Metodologias de Alfabetização, Letras de hoje: Porto alegre, 2005.

_____. Atividades metalinguísticas e desenvolvimento da leitura. In: M. R. Maluf (Org.), Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática de alfabetização. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MIRANDA, A. R.; MATZENUER, C. Aquisição da Fala e da Escrita: relações com a fonologia. Cadernos de Educação, FAE/ PPGE/ UFPEL, 2007.

_____, L.A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade: In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.) Gêneros Textuais & Ensino. Rio de Janeiro: Lucema, 2002.

NAVAS, A.L.G.P; SANTOS, M.T.M. Linguagem Escrita: Aquisição e Desenvolvimento. In: FERREIRA, L; BEFI-LOPES, D; LIMONGI, S. (org). Tratado de Fonoaudiologia. São Paulo: Roca, 2004.

PIAGET, J. O homem e as suas ideias. Rio de Janeiro: Forense, 1980.

PILLAR, A. D. Desenho e escrita como sistema de representação – 2 ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

ROJO, Roxana. O letramento na ontogênese: uma perspectiva socioconstrutivista. In: ROJO, Roxane: A alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas. Campinas, SP: Mercado da letras, 1998.

ROUDINESCO E PLON. Dicionário de Psicanálise. Rio de Janeiro. Jorge Zahar, 1998.

RUEDA, Mercedes. La lectura: adquisición, dificultades e intervención. Salamanca: Amaru, 1995.

SAUSSURE, F. Curso de Linguística Geral. São Paulo: Cultrix, 1995 (1916)

SILVA, Ezequiel Theodoro da. De olhos abertos: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil. São Paulo: Ática, 1991.

SILVA, Thaís Cristóforo. Fonética e Fonologia do Português. São Paulo: Contexto, 2009.

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

SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. A reinvenção da alfabetização. In: Presença pedagógica, v.9, n.52. jul/ago, 2003.

VOGELEY, A.C.E. A geometria dos traços e a terapia de desvios fonológicos: as vogais como recurso de gatilho. Anais do IX Encontro do CELSUL, Palhoça, SC, out, 2010.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais, 2008.

YAVAS, F.; HAASE, G. V. Consciência fonêmica em crianças na fase de alfabetização. Letras Hoje, Porto Alegre, v. 23, n. 4, p. 31-55, 1988.

ZORZI, J. L. A Intervenção Fonoaudiológica nas Alterações de Linguagem Infantil. 2. ed. Rio de Janeiro: Revinter, 2002.

_____, J.L. . O que devemos saber a respeito da linguagem escrita e seus distúrbios: indo além da clínica. In: Andrade, C. R. F.; Marcondes, E.. (Org.). Fonoaudiologia em pediatria. São Paulo, 2003, v. 1, p. 120-132.