



**MARA TRINDADE GONÇALVES
TAIZE APARECIDA DE ASSIS**

**O TRATAMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO
LIVRO DIDÁTICO: DO 1º AO 3º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

LAVRAS-MG

2019

**MARA TRINDADE GONÇALVES
TAIZE APARECIDA DE ASSIS**

**O TRATAMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO LIVRO DIDÁTICO: DO
1º AO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à
Universidade Federal de Lavras, como parte
das exigências do Curso de Letras-
Português/Inglês, para a obtenção do título de
Licenciado.

Profa. Dra. Raquel Márcia Fontes Martins
Orientadora

**LAVRAS-MG
2019**

**MARA TRINDADE GONÇALVES
TAIZE APARECIDA DE ASSIS**

**O TRATAMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO LIVRO DIDÁTICO: DO
1º AO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**THE TREATMENT OF PHONOLOGICAL CONSCIOUSNESS IN THE DIDACTICS
BOOK: FROM THE 1ST TO THE 3RD YEAR OF ELEMENTARY EDUCATION**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à
Universidade Federal de Lavras, como parte
das exigências do Curso de Graduação em
Letras-Português/Inglês, para a obtenção do
título de Licenciado.

APROVADAS em 10 de junho de 2019.

Dra. Andrea Portolomeos UFLA
Dr. Valter Pereira Romano UFLA

Profa. Dra. Raquel Márcia Fontes Martins
Orientadora

**LAVRAS-MG
2019**

RESUMO

O objetivo primordial deste estudo foi verificar o tratamento da consciência fonológica no livro didático do Ensino Fundamental I nos primeiros três anos. Este trabalho considera pesquisas sobre o tema que apontam a importância da consciência fonológica no processo de alfabetização, para o desenvolvimento da percepção dos diferentes níveis da segmentação da linguagem oral, o que contribui para o processo de alfabetização (SOARES, 2016). A metodologia deste estudo teve como referência a análise de três livros de Língua Portuguesa, do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental: Trinconi, Bertin e Marchezi (2019). A coleção foi aprovada pelo PNLD 2019 e é utilizada pela Secretaria Municipal de Educação da cidade de Bom Sucesso no estado de Minas Gerais. Os resultados mostraram que os livros analisados abordaram a consciência fonológica, com a maioria de seus níveis (consciência de palavra/lexical, consciência silábica, consciência de rimas e aliterações, consciência fonêmica e seus dois níveis: consciência grafofonêmica e consciência fonografêmica), entretanto, apresentaram-se falhas quanto à reflexão sobre esse tema, apresentando pouco aprofundamento no trabalho com a consciência fonológica.

Palavras-chave: Alfabetização. Consciência fonológica. Livro didático.

ABSTRACT

The principle objective of this study was to verify the treatment of phonological awareness in the elementary school I didactics book in the first three years. This work considers researches about the theme that shows the importance of phonological awareness in the literacy process, for the development of the perception of different levels of oral language segmentation, which contributes to the literacy process (SOARES, 2016). The methodology of this study had as reference the analysis of three books of Portuguese Language, from 1st to 3rd year of Elementary School: Trinconi, Bertin and Marchezi (2019). The collection was approved by PNL D 2019 and is used by the Municipal Secretary of Education in the city of Bom Sucesso in the state of Minas Gerais. The results showed in the analyzed books approached of the phonological awareness, with the most of levels (word / lexical awareness, syllabic awareness, awareness of rhymes and alliterations, phonemic awareness and two levels: gramophone awareness and phonograph awareness), however, had failures in the reflection on this topic, presenting little deepening in the work with phonological awareness.

Keywords: Literacy. Phonological awareness. Didactics book.

LISTAS DE FIGURAS

Figura 1 – Exemplo de escrita pré-silábica.....	19
Figura 2 – Coleção Ápis.....	35
Figura 3 – Palavras em jogo.....	38
Figura 4 – Palavras em jogo.....	39
Figura 5 – Palavras em jogo.....	40
Figura 6 – Palavras em jogo.....	40
Figura 7 – Palavras em jogo.....	41
Figura 8 – Atividades de interpretação de texto (A e B).....	42
Figura 9 – Atividade oral e escrita.....	43
Figura 10 – Palavras em jogo.....	43
Figura 11 – Palavras em jogo.....	44
Figura 12 – Cantiga.....	45
Figura 13 – Histórias em verso.....	45
Figura 14 – Produção textual.....	46
Figura 15 – Memória em jogo.....	46
Figura 16 – Quadro de escrita.....	47
Figura 17 – Leitura: letra de canção.....	50
Figura 18 – Interpretação de texto.....	50
Figura 19 – Palavras em jogo.....	51
Figura 20 – Palavras em jogo.....	51
Figura 21 – Palavras em jogo.....	52
Figura 22 – Palavras em jogo.....	52

Figura 23 – Palavras em jogo.....	53
Figura 24 – Palavras em jogo.....	54
Figura 25 – Palavras em jogo.....	55
Figura 26 – Palavras em jogo.....	55
Figura 27 – Palavras em jogo.....	56
Figura 28 – Língua: usos e reflexão.....	57
Figura 29 – Introdução.....	59
Figura 30 – Palavras em jogo.....	60
Figura 31 – Palavras em jogo.....	61
Figura 32 – Palavras em jogo.....	62
Figura 33 – Palavras em jogo.....	63
Figura 34 – Palavras em jogo.....	64
Figura 35 – Produção de texto.....	65
Figura 36 – Produção de texto.....	65
Figura 37 – Leitura (A e B).....	66
Figura 38 – Palavras em jogo.....	67
Figura 39 – Dicionário.....	68

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Livros escolhidos para análise.....	35
Quadro 2 – Relação das Seções Presentes nas Obras.....	36
Quadro 3 – Distribuição de Seções de Acordo com Cada Ano.....	37
Quadro 4 – Síntese da análise do livro didático destinado ao 1º ano.....	48
Quadro 5 – Síntese da análise do livro didático destinado ao 2º ano.....	58
Quadro 6 – Síntese da análise do livro didático destinado ao 3º ano.....	68

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CF	Consciência Fonológica
EF	Ensino Fundamental
LD	Livro didático
LDLP	Livro Didático de Língua Portuguesa
LP	Língua Portuguesa
PCN	Parâmetros Curriculares Nacional
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
SEA	Sistema de escrita alfabética

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	11
2.	REFERENCIAL TEÓRICO.....	13
2.1	Aquisição da linguagem.....	13
2.1.1	Teorias da Aquisição da linguagem.....	14
2.2	Alfabetização/Letramento.....	16
2.3	Níveis de aquisição da escrita.....	18
2.3.1	A importância da escrita.....	21
2.4	Consciência fonológica na aquisição da escrita.....	22
2.4.1	Consciência de palavra/lexical.....	24
2.4.2	Consciência silábica.....	24
2.4.3	Consciência de rimas e aliterações.....	25
2.4.4	Consciência fonêmica.....	26
2.4.5	Consciência fonológica em documentos oficiais: BNCC, PCN e PNLD.....	29
3.	METODOLOGIA.....	34
4.	ANÁLISES E RESULTADOS.....	37
4.1	Ápis Língua Portuguesa – 1º ano.....	38
4.2	Ápis Língua Portuguesa – 2º ano.....	49
4.3	Ápis Língua Portuguesa – 3º ano.....	59
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	69
	REFERÊNCIAS.....	71

1. INTRODUÇÃO

A alfabetização é um processo que demanda atenção para o desenvolvimento cognitivo da criança (SOARES, 2016). Dessa maneira, em sala de aula, associar os processos de ensino aprendizagem à abordagem da consciência fonológica é importante para que a criança focalize os sons e entenda as relações constituídas entre fonemas e grafemas, entre oralidade e escrita.

Este trabalho dedica-se à consciência fonológica e ao processo de alfabetização (GOMBERT (1990 apud Villalobos, 2014; NASCIMENTO, 2005; NOVAES, MISCHIMA e SANTOS, 2013; SILVA, 2015; STAMPA, (2009 apud Silva, 2015); SOARES, 2005, 2016), com o objetivo de verificar o tratamento dado a esse tema nos livros didáticos do Ensino Fundamental I, nos três primeiros anos, visto que, nesse momento de ensino, é indispensável trabalhar com o conhecimento fonológico para beneficiar a apropriação da escrita e da leitura.

A consciência fonológica permite a conscientização das unidades sonoras da fala (oralidade) e suas segmentações na escrita. À vista disso, Novaes, Mischima e Santos (2013, p.190) apresentam uma definição sucinta sobre a temática, e afirmam que a consciência fonológica está entre “as habilidades metalinguísticas, referindo-se à representação consciente das propriedades fonológicas e das unidades constituintes da fala, incluindo a capacidade de refletir sobre os sons da fala e sua organização na formação das palavras.” e ressaltam que é a percepção de que a fala pode ser segmentada em palavras, em sílabas e em fonemas.

Como forma de introduzir a trajetória da criança até a alfabetização, fez-se necessário, neste trabalho, abordar a aquisição da linguagem em diferentes perspectivas teóricas e posteriormente os níveis da aquisição da escrita. Considerando que desde os primeiros instantes de vida, a criança está exposta ao contato com sua língua materna, diferentes teorias de aquisição (DEL RÉ, 2018; GROLLA e SILVA, 2014; SCARPA, 2001) buscam explicar como acontece o processo de aquisição da linguagem. Neste estudo, serão abordados as principais teorias de aquisição, quais sejam, o Behaviorismo (SKINNER, apud Grolla e Silva, 2014), o Inatismo (CHOMSKY, apud Del Ré, 2008), Cognitivismo (PIAGET, apud Del Ré, 2008) e Interacionismo (VYGOTSKY, apud Scarpa, 2001) com o intuito de refletir sobre a aquisição da língua materna e quais processos são necessários para que a criança adquira de forma típica/natural a fala.

A partir do momento em que a criança é inserida no processo de ensino aprendizagem da língua escrita, ela perpassará por estágios de desenvolvimento (FERREIRO E TEBEROSKY, 2008) que determinarão sua relação com a escrita para construir seu

conhecimento. Considerando a relação da aquisição da escrita e da consciência fonológica, que são de suma importância para o ensino, tem-se a expectativa de que o livro didático de Língua Portuguesa, que é um material de orientação para o educador, apresente propostas de atividades com os diferentes níveis da consciência fonológica (consciência de palavra/lexical, consciência silábica, consciência de rimas e aliterações, consciência fonêmica – consciência grafofonêmica e fonografêmica), para proporcionar uma reflexão acerca da língua e sua constituição – grafema - fonema. Este estudo investiga se a coleção de livro didático aqui analisada apresenta esse amplo trabalho com a consciência fonológica.

Os documentos oficiais (PCN, BNCC e PNLD)¹ que norteiam a educação brasileira apresentam propostas de ensino pautadas no uso e na reflexão da consciência fonológica para o processo de escrita. A apropriação da escrita é uma tarefa complicada para o aprendiz, uma vez que demanda uma atenção maior para as diferentes possibilidades de representação das letras para os sons. Dessa maneira, a BNCC (BRASIL, 2017, p. 91) considera como indispensável para a escrita, a relação grafema e fonema e aponta critérios a serem considerados nos processos:

- diferenciar desenhos/grafismos (símbolos) de grafemas/letras (signos);
- desenvolver a capacidade de reconhecimento global de palavras (que chamamos de leitura “incidental”, como é o caso da leitura de logomarcas em rótulos), que será depois responsável pela fluência na leitura;
- construir o conhecimento do alfabeto da língua em questão;
- perceber quais sons se deve representar na escrita e como;
- construir a relação fonema-grafema: a percepção de que as letras estão representando certos sons da fala em contextos precisos;
- perceber a sílaba em sua variedade como contexto fonológico desta representação;
- até, finalmente, compreender o modo de relação entre fonemas e grafemas, em uma língua específica.

Dessa forma, o tratamento da consciência fonológica nos processos de alfabetização - letramento é reconhecido por essa orientação curricular.

¹ BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa/Ministério da Educação e do Desporto**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997;1998.

BRASIL, BNCC. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília: MEC/SEF, 2017.

BRASIL, MEC-FNDE-SEB. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2019**. Brasília, 2019.

Para que a consciência fonológica seja analisada nos livros didáticos, neste estudo, foi selecionada a coleção Ápis, em específico, os livros de língua portuguesa (LP) do primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental, com intuito de avaliar se eles oferecem essa reflexão acerca da língua para promover a aquisição da escrita.

Com base nas pesquisas e análises dos livros didáticos de LP supracitados, desenvolver-se-á um trabalho voltado para a verificação do tratamento da consciência fonológica, como também de todos os seus níveis no processo de alfabetização, com o intuito de apresentar uma proposta reflexiva acerca da alfabetização, do livro didático e da consciência fonológica.

No tópico seguinte, na seção de referencial teórico, serão abordadas a aquisição da linguagem e suas principais teorias de aquisição. Posteriormente será feita uma reflexão sobre a alfabetização e letramento; a aquisição da escrita e seus níveis, como também a sua importância para a sociedade; a consciência fonológica e seus diferentes níveis e o que dizem os documentos oficiais sobre a consciência fonológica. Na seção três, será apresentada a metodologia; na seção quatro as análises e resultados, e por fim na seção cinco serão apresentadas as considerações finais deste trabalho.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Aquisição da linguagem

A aquisição da linguagem é um processo natural no qual a criança aprende sua língua materna (SCARPA, 2001). Dessa forma, desde os primeiros instantes vividos pela criança, ela, de forma inconsciente, se desenvolve na linguagem. Em relação a esse processo, Grolla e Silva (2014) sinalizam que a produção linguística só irá se estabelecer de forma significativa a partir do quarto ou quinto mês após o nascimento, momento este em que a criança começará a interagir por meio da tentativa de fala.

Inicialmente, o bebê busca meios de comunicar-se com os pais e expressar-se, seja por meio do choro, do sorriso, dos gestos ou dos balbucios. Em seguida, ele já começa a pronunciar sons isolados de sua língua nativa. Um exemplo dessa situação no português brasileiro seria a apresentação de sonorização, por exemplo, das vogais /a/ e /i/. E, posteriormente, com sua capacidade linguística mais aguçada, a criança consegue produzir sílabas, palavras e formular frases, aumentando assim cada vez mais seu conhecimento linguístico. Dessa forma, a produção

efetiva da fala acontecerá por volta dos três anos de idade, tendo em consideração que a criança desenvolva bem sua cognição e não apresente afasias.

A aquisição é evolutiva e possui etapas para o desenvolvimento motor, cognitivo e psicossocial. Tal processamento exige atenção e cuidado em todos os âmbitos, pois trata-se de um conjunto de relações que se integram e resultam no desenvolvimento da criança. Diante disso, surgem os estudos sobre o processo da aquisição da linguagem em diferentes níveis de fala e escrita. As pesquisas realizadas nesta área são classificadas em três subáreas, conforme Scarpa (2001, p.205-206):

- a) aquisição da língua materna, tanto normal quanto "com desvios", recobrando os componentes "tradicionais" dos estudos da linguagem, como fonologia, semântica e pragmática, sintaxe e morfologia, aspectos comunicativos, interativos e discursivos da aquisição da língua materna. Sob a égide de "desvios", contam-se: aquisição da linguagem em surdos, desvios articulatórios, retardos mentais e específicos da linguagem etc.;
- b) aquisição de segunda língua, quer como bilinguismo infantil ou cultural, quer na verificação dos processos pelos quais se dá a aquisição de segunda língua entre adultos e crianças, seja em situação formal escolar, seja informal de imersão linguística;
- c) aquisição da escrita, letramento, processos de alfabetização, relação entre a fala e a escrita, entre o sujeito e a escrita nesse processo etc.

É importante ressaltar a abrangência das pesquisas na área de aquisição da linguagem, pois essas abordam contribuições para os diferentes segmentos da linguística. Essa importância pode ser verificada por meio das palavras de Scarpa (2001), que aponta a relevância de cada subárea, a fim de se compreender não só uma língua, mas também sua relação com as demais.

A seguir serão apresentadas as principais teorias de aquisição da linguagem e, depois, serão discutidos a questão da alfabetização/letramento e os níveis da aquisição da escrita. Esses tópicos são necessários para compreender a proposta desta pesquisa: analisar como é tratada a consciência fonológica em livros didáticos da educação fundamental um no processo de alfabetização.

2.1.1 Teorias de aquisição da linguagem

É interessante pensar como a criança, em processo de crescimento físico e mental, adquire de forma espontânea sua língua materna, sendo ela capaz de formular sentenças nunca ouvidas antes. Dessa maneira, se tem as principais hipóteses propostas ao longo dos anos sobre

a aquisição da linguagem, que buscam explicar como se sucede esse processo, sendo elas: Behaviorismo, Inatismo, Cognitivismo e Interacionismo.

- **Behaviorismo/Comportamentalismo:** guiada pelo psicólogo Burrhus Frederic Skinner, (1904-1990) a teoria tem como fundamento a linha tênue entre o comportamento e a linguagem, em outras palavras, a alegação do estímulo, resposta e reforço. Grolla e Silva (2014, p.44) discorrem a esse respeito assinalando de forma clara como se sucede o processo: “grosso modo, segundo essa perspectiva, a criança seria estimulada positivamente quando produzisse enunciados corretos e negativamente quando os enunciados contivessem algum erro”. Em outras palavras, essa ideia envolve o pressuposto de que o aprendizado é proveniente apenas das experiências vividas.
- **Inatismo:** corrente proposta pelo linguista Noam Chomsky (1928) que defende a capacidade inata de cada indivíduo em adquirir e desenvolver sua linguagem. Del Ré (2008) afirma que, para Chomsky, trata-se de uma competência biológica dos seres humanos. Para Chomsky (apud, Del Ré, 2008) o ser humano nasce dotado de habilidades linguísticas relacionadas à gramática e ao conhecimento estrutural. A base para ativação dessa propriedade será desenvolvida a partir do contato com o outro/falante inserido no seu meio social. Portanto, o processamento de uma língua específica é o resultado da exposição da criança no mundo, no convívio com sua família e em outras experiências sociais vivenciadas por ela desde o nascimento.
- **Cognitivismo/Construtivismo:** proposta pelo cientista Jean Piaget, (1896-1980) a teoria busca compreender em um primeiro momento a cognição humana e as interações entre sujeito e a realidade: a relação da criança com o objeto de conhecimento é uma forma de ela criar representações (simbolismo) e assim levá-la a perceber que a língua representa o mundo. Segundo Del Ré (2008, p.22), “o sujeito constrói estruturas (conhecimento) com base na experiência com o mundo físico, ao interagir e ao reagir biologicamente com ele, no momento da interação”.

Segundo essa perspectiva, a aprendizagem é constituída de processos contínuos: *esquemas mentais* (memorização de comportamentos), *assimilação* (decodificação de estímulos recebidos e ampliação), *acomodação* (modificação dos esquemas interiores para corresponder aos exteriores) e *equilibração* (aspecto cognitivo responsáveis por determinar a associação do objeto e a realidade).

Dito isso, o desenvolvimento da criança perpassará por uma sequência de estágios, sendo que cada um determinará as habilidades e capacidades a serem alcançadas no tempo sugerido. São eles:

a) *Sensório-motor (0 a 2 anos)*: fase inicial da linguagem, na qual a criança cria esquemas para relacionar-se com a realidade que o rodeia.

b) *Pré-operatório (2 a 7 anos)*: determina a mudança de período - associa-se um fato/acontecimento a um objeto/ símbolo; surge a lógica da língua - a criança passa a associar esquemas mentais a coisas reais.

c) *Operações concretas (7 a 11 ou 12 anos)*: fase das construções lógicas - capacidade de relacionar e abstrair aspectos reais e compreendê-los em suas congruências.

d) *Operações formais (11 ou 12 anos em diante)*: fase final - alcance elevado de sua cognição e capacidade de raciocínio. A criança consegue deduzir, criticar, sistematizar, resolver diferentes problemas e situações.

- **Interacionismo**: proposta por Vygotsky (1896-1934) que considera a aprendizagem como proveniente da relação que o sujeito tem com os fatores sociais, comunicativos e culturais. Nessa perspectiva, Scarpa (2001) afirma que as pesquisas em aquisição nessa revelam a interação entre os sujeitos com o meio, ou seja, a interação entre crianças, adultos e o ambiente ao qual a criança está exposta tornam a aquisição da linguagem possível.

No que se refere a aquisição de língua materna, as teorias enfatizam cada qual na sua perspectiva as possíveis explicações para a aprendizagem humana. Entende-se que os processos apresentados se referem a épocas diferentes e com base no surgimento de novas abordagens, algumas foram desacreditadas e outras se sobressaíram. A próxima seção aborda uma discussão teórica a respeito da alfabetização/letramento

2.2 Alfabetização/Letramento

O termo alfabetização é compreendido por Soares (2014, s/p) como “a aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico”. Decorrente de práticas pedagógicas, o conceito foi e é alvo de grandes questionamentos perante os resultados alcançados nas instituições educacionais e passa a ser designado de outra forma.

Na década de 80, em decorrência dos avanços sociais rumo à industrialização, surge a discussão sobre a funcionalidade da leitura e da escrita, sendo que a sociedade crescia e junto a ela havia uma demanda de leitores e escritores mais atentos às diferentes habilidades textuais. Diante disso, a terminologia “alfabetização” passa a requerer uma nova abordagem que componha aspectos linguísticos e cognitivos, cuja finalidade seja habilitar o sujeito a

compreender o uso social da língua em suas distintas situações. Emerge disso o conceito de “letramento”, como aponta Soares (2014, s/p):

surge no contexto educacional o termo letramento, que inicialmente se associou ao termo alfabetização, para designar uma aprendizagem inicial da língua escrita entendida não apenas como a aquisição do sistema alfabético e suas convenções, mas também como a introdução da criança às práticas sociais da língua escrita, ou, mais amplamente, à cultura do escrito.

Nesse sentido, a pluralidade de práticas sociais fez com que as escolas se adequassem às insuficiências sociais. Logo, o letramento busca qualificar e inserir as crianças nas diversas modalidades cotidianas, cujo aspectos culturais e políticos são influenciadores.

Sabe-se que, atualmente, a aprendizagem da leitura e da escrita é deficitária no Brasil (Soares, 2016). As crianças são introduzidas nas creches cada vez mais cedo como meio de inseri-las ao convívio social e posteriormente, inseridas às escolas com intuito de serem alfabetizadas. Porém, ao final da etapa do Ensino Fundamental I, momento em que já é esperado um desenvolvimento linguístico na leitura e escrita por parte dos pequenos, o aprendizado não condiz com as habilidades apresentadas pelos alunos. A educação inicial passa a ser foco de grandes questionamentos, em particular, quanto as práticas que direcionam a aprendizagem - as metodologias.

Segundo Frade (2014, s/p), “metodologias se referem a um conjunto amplo de decisões relacionadas ao como fazer”. Esse conjunto envolve a ambientalização da sala de aula, o material a ser utilizado, o objetivo pedagógico, a escolha de procedimentos e metas a serem alcançadas, entre outros. Esses aspectos revelam a dimensão do ambiente pedagógico e a importância de cada detalhe para auxiliar na construção de conhecimento, sendo que o método não é determinante no sucesso ou insucesso da educação. Julga-se injusto colocá-lo como responsável pelo processo, pois para Soares (2004, p.9), “várias causas podem ser apontadas para essa perda de especificidade do processo de alfabetização”. Soares (2004, 2016) aponta que um aspecto muito importante da alfabetização foi deixado de lado por décadas no Brasil: as relações grafofônicas, o princípio de escrita alfabética. Sob uma interpretação errônea da teoria construtivista, essa especificidade do processo de alfabetização foi deixada de lado, o que Soares (2004, 2016) considera inadequado.

As metodologias são como fios condutores para a alfabetização. No entanto, Soares (2004, 2016) adverte sobre a importância de se refletir sobre a alfabetização, considerando as suas muitas facetas, inclusive a faceta linguística que envolve as relações grafofônicas e o

desenvolvimento da consciência fonológica, foco deste estudo. A seguir, serão abordados os níveis de aquisição da escrita, de Ferreiro e Teberosky (2008).

2.3 Níveis de aquisição da escrita

A apropriação da escrita por parte de crianças e adultos é uma tarefa árdua. Ambos expostos ao ato de escrever passam por “estágios” que resultam no domínio da escrita.

Discorrendo sobre essa temática Ferreiro e Teberosky (2008) propõem uma nova reflexão para a alfabetização embasada nos pressupostos teóricos de Piaget. De acordo com a teoria piagetiana, a linguagem é natural, própria de cada sujeito, dotado de capacidade para construir redes neurais e propiciar seu aprendizado por meio de esquemas de assimilação. À vista disso, a proposta das autoras visa verificar a relação constituída entre a criança e a escrita.

No livro “A Psicogênese da Língua Escrita”, Ferreiro e Teberosky (2008) tratam a construção do conhecimento como uma responsabilidade do sujeito – como ponto de partida – para justificar resultados alcançados na alfabetização, sendo indispensável observar a relação do aprendiz e o objeto do mundo. Tais segmentos possibilitam um novo olhar sobre a aprendizagem, como é possível compreender em Ferreiro e Teberosky (2008, p.31):

A teoria de Piaget nos permite introduzir a escrita enquanto objeto do conhecimento, e o sujeito da aprendizagem, enquanto sujeito cognoscente. (...) A concepção da aprendizagem (entendida como um processo de obtenção de conhecimento) inerente à psicologia genética supõe, necessariamente, que existem processos de aprendizagem do sujeito porque não dependem de métodos (processos que, poderíamos dizer, passam “através” dos métodos). O método (enquanto ação específica do meio) pode ajudar, frear, facilitar ou dificultar; porém não pode criar aprendizagem.

O sujeito cognoscente² aprende com as próprias ações e estabelece por meio delas seu aprendizado. A escrita assume um papel secundário enquanto a criança toma o centro, permitindo a (re)construção do conhecimento. Portanto, faz-se necessário observar as dimensões da língua sobre o sujeito. Esse sujeito passará por fases e se desenvolverá cognitivamente.

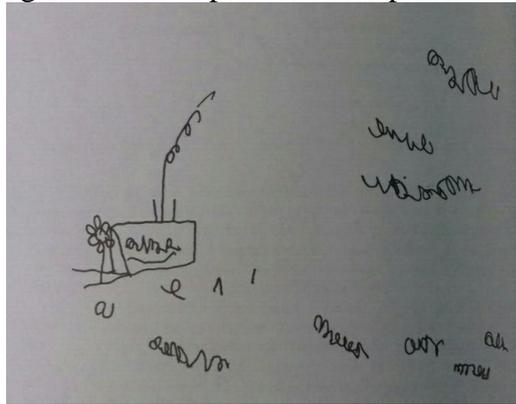
Para alcançar o aprendizado, Ferreiro e Teberosky (2008) apontam fases que norteiam todo o desenvolvimento da escrita, distribuídos em cinco níveis. São eles:

- *Pré-silábico*: Nesta primeira fase, as autoras Ferreiro e Teberosky (2008) esclarecem que os traços são típicos, com letras cursivas ou impressas, em formato de linhas

² Sujeito pensante, com capacidade cognitiva de aprender, adquirir ou conhecer algo.

retas, curvas ou onduladas. Para elas, a ideia de grafia é proveniente da subjetividade do autor; à vista disso, entende-se o tamanho da palavra como referente ao tamanho do objeto, assim, a representação gráfica de “urso” terá maior número de letras que a representação de “cachorro”. O aprendiz não faz distinção entre desenho e escrita; ele estabelece por seu entendimento, a escrita como um traço significativo ao seu olhar:

Figura 1 – Exemplo de escrita pré-silábica



Fonte: Ferreiro e Teberosky (2008, p.196)

- *Silábico*: Nesta etapa, Ferreiro e Teberosky (2008) explicam que o aprendiz faz uso de um grafismo mais semelhante às letras, atribuindo uma quantidade mínima de três caracteres, a fim de constituir uma sílaba (constitui-se a noção silábica). As autoras salientam que, neste momento, a escrita é traçada de forma mais linear, utilizando-se também de numerais e mescla entre letras cursivas e impensas. Contudo, a criança não consegue estabelecer a correspondência som e grafia – as letras não possuem valor sonoro por si só. Se solicitado a ela, a escrita do termo “casa”, irá transcrever, por exemplo, *IA o n*;
- *Silábico-alfabético*: Nesta fase, as autoras revelam que há um avanço na constituição silábica – transição de fases. Parcialmente, acontece a equivalência sonora da palavra – relação fala e escrita – momento em que o aprendiz passa a atribuir uma letra para representar cada sílaba – por exemplo, *AO* na transcrição de “sapo”. Entretanto, para o aprendiz, há dificuldades de percepção entre a correspondência de som e grafia (a criança não consegue representar corretamente), conflitos entre a hipótese silábica e a quantidade de letras exigida para que se possa formar um vocábulo;
- *Alfabético*: Em um grau mais elevado, neste nível, ocorre o reconhecimento das unidades mínimas constituintes das palavras, os fonemas. Passa-se a perceber e

representar as partes constituintes de cadeia sonora (fonema-grafema) (FERREIRO; TEBEROSKY, 2008).

A partir desse último nível, a criança passa a ter consciência das regularidades linguísticas. Ela desenvolve uma noção sobre o princípio alfabético. Ao compreender a representação da cadeia sonora em suas partes constituintes e absorver a relação som e grafia, a criança conclui o processo de aprendizagem. Este período demarca o princípio alfabético ortográfico. Conforme Ferreiro e Teberosky (2008, p.217):

A escrita alfabética constitui o final desta evolução. Ao chegar a este nível, a criança já fraqueou a “barreira do código”; compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever. Isto não quer dizer que todas as dificuldades tenham sido superadas: a partir desse momento, a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido estrito (grifo das autoras).

Dessa maneira, a ortografia passa a ser o desafio no ato de escrita. Na perspectiva psicogenética, os erros ortográficos são tidos como parte da apropriação da língua escrita. Conforme é relatado na pesquisa de Ferreiro e Teberosky (2008) sobre a escrita infantil, cometer erros não tem a ver com a compreensão do código alfabético, tem a ver com a apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA).

Além da relação som e grafia, o aprendiz precisa reconstruir, por meio de suas habilidades cognitivas, as propriedades da língua e assim compreender o funcionamento dela e suas particularidades. Dessa forma, Morais (2014, s/p) esclarece que,

Conforme tem demonstrado a teoria da psicogênese da escrita, a compreensão do SEA se dá em etapas, nas quais as crianças vão modificando suas explicações para duas questões: o que a escrita nota (ou representa)? E como ela cria notações (ou representações)? Se, numa fase inicial, o aprendiz não entende, ainda, que a escrita nota a sequência de partes sonoras das palavras que falamos, numa etapa intermediária vai acreditar que cada letra nota uma sílaba oral, e só ao final vai compreender que as letras substituem unidades menores, os fonemas. Para dar conta dos aspectos conceituais do SEA, a criança precisa tratar cada letra como uma classe de objetos substitutos equivalentes (de modo que P, p, P, p são a mesma letra), além de analisar a ordem serial das letras e fazer correspondências, termo a termo, entre segmentos falados e escritos. Assim, a compreensão do “princípio alfabético” (isto é, de que, em nossa escrita, as letras substituem segmentos sonoros pequenos, os fonemas) não se reduz a memorizar quais letras substituem quais fonemas.

Em síntese, a escrita alfabética é um sistema notacional, que exige uma consciência da relação fonema e grafema. Tal processo demarca a apropriação do sistema de escrita e suas convenções. Ao final dessa apropriação, a criança estará de fato alfabetizada/letrada e preparada para continuar o aprendizado da ortografia.

2.3.1 A importância da escrita

A escrita está presente na vida de todos e é representada por meio de diversas formas. É por meio dela que é possível conhecer informações sobre o passado e, de certa forma, prever algumas características do futuro. Além disso, ela possibilita que a comunicação se torne mais rápida e confiável, como também permite a organização sistemática daquilo que se desejava expressar. Nesse sentido, Marcuschi (1997, p.120) afirma:

Numa sociedade como a nossa, a escrita é mais do que uma tecnologia. Ela *se tornou* um bem social indispensável para enfrentar o dia-a-dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural. Neste sentido, pode ser vista como essencial à própria sobrevivência. Não por virtudes que lhe são iminentes, mas pela forma como se impôs e a violência que com que penetrou. Por isso, friso que ela *se tornou* indispensável. (grifos do autor)

Conforme o documento que regulamenta uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (BRASIL,2017), desde muito pequenas, as crianças já apresentam um despertar individual em relação à prática da escrita. É por meio do contato com historinhas, contos, poemas etc. que já acontece a aproximação delas com os livros, por exemplo. Discorrendo sobre essa temática, a BNCC (BRASIL, 2017, p.40) declara que

Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas

e, à medida que vão conhecendo letras, em *escritas espontâneas*, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua.

Partindo desse pressuposto de que a criança já chega à escola com um conhecimento prévio sobre a escrita, resultante de suas interações com o mundo e a “cultura do escrito” entende-se que é de suma relevância que exista um ensino facilitador no processo de aquisição da escrita. Grando (2012, p.2) afirma que “torna-se fundamental implementar uma proposta voltada para os usos sociais da escrita e da leitura, considerando a necessidade de ampliar a prática docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental para além do ensino e da aprendizagem da tecnologia do ler e do escrever.” Grando, assim, destaca a dimensão do letramento, de certa forma. Neste trabalho, considera-se a importância de, na prática, a alfabetização ocorrer em simultâneo ao processo de letramento. No entanto, o enfoque aqui é um aspecto da especificidade da alfabetização, a consciência fonológica, tratada a seguir.

2.4. Consciência fonológica na aquisição da escrita

A consciência fonológica é uma habilidade que os seres humanos possuem em relação à percepção dos sons, em outras palavras, a consciência fonológica se refere à habilidade de percepção de diferentes unidades sonoras. Essa consciência envolve outras quatro ao menos: consciência de palavras/lexical, consciência silábica, consciência de rimas/aliterações e consciência fonêmica. Novaes, Mischima e Santos (2013, p.190) declaram:

A consciência fonológica encontra-se entre as habilidades metalinguísticas, referindo-se à representação consciente das propriedades fonológicas e das unidades constituintes da fala, incluindo a capacidade de refletir sobre os sons da fala e sua organização na formação das palavras. Trata-se de perceber que a fala pode ser segmentada em palavras, sílabas e fonemas, os quais podem ser manipulados.

Apresentando uma abordagem aproximada, Soares (2016, p.166) acrescenta “Essa capacidade de focalizar os sons das palavras, dissociando-as de seu significado, e de segmentar as palavras nos sons que as constituem caracteriza a *consciência fonológica* (...) (grifo da autora)”.

Segundo Stampa (2009 apud Silva, 2015, p.51):

Denomina-se consciência fonológica a habilidade metalinguística de tomada de consciência das características formais da linguagem. Esta habilidade compreende dois níveis: 1. a consciência de que a língua falada pode ser segmentada em palavras, as palavras em sílabas e as sílabas, em fonemas; 2. A consciência de que essas mesmas unidades repetem-se em diferentes palavras. (...) é o conjunto de habilidades por meio da percepção acústica, sonora da fala que possibilita a manipulação e a diversidade de possibilidades das unidades silábicas e fonêmicas, sendo esta um pré-requisito para construção da linguagem escrita.

Nesse sentido, entende-se que não é somente uma consciência limitada a sonoridade da palavra. É preciso ter de fato uma consciência de que os mesmos sons se repetem em várias palavras criando um significado e sentido para cada uma delas. Conforme Soares (2005), é importante que se entenda a diferença de consciência fonológica e consciência fonêmica, tendo em vista que a compreensão das relações fonema/grafema, ou seja, a consciência fonêmica é um aspecto da consciência fonológica.

Dessa forma, a pesquisadora afirma que passada a primeira etapa, isto é, de emitir o som, a criança começa a aprender o sentido da palavra e não só a sua sonorização. Posteriormente, ela adverte sobre a importância de conscientizar os pequenos sobre a distinção fonológica e fônica, para assim, levá-los a grafar corretamente letras que representem o som. Isso é consciência fonológica. Nas palavras de Soares, (2005, p.12) a consciência fonológica é “ter consciência de que a língua é som. Essa consciência da língua como uma cadeia sonora avança, em um momento seguinte, para a percepção da segmentação dessa cadeia em palavras, e depois para a percepção da segmentação das palavras em sílabas” .

Já Nascimento (2005) apresenta uma outra abordagem aproximada em que é relatado que há dois níveis na consciência fonológica, sendo elas: “a consciência de que a língua oral pode segmentar em unidades, ou seja, a frase, se divide em unidades, estas em sílabas e as sílabas em fonemas e a consciência de que estas unidades se repetem em diferentes palavras faladas” (NASCIMENTO, 2005, p.12) Nesse sentido, para a autora, rimas, aliterações, consciência sintática, consciência silábica e consciência fonêmica estão diretamente ligadas à consciência fonológica. Soares (2016, p.170) complementa dizendo que “O termo *consciência fonológica* é muitas vezes usado para designar todos esses níveis (...)”.(grifo da autora)

No tópico seguinte, será abordado de maneira sucinta cada um desses níveis que constituem a consciência fonológica (CF, doravante).

2.4.1 Consciência de palavra/lexical

A consciência de palavra ou consciência lexical, segundo Soares (2016, p.171) apresenta muitos conceitos, mas em suma trata-se da consciência em que a criança aprende a reconhecer a palavra como uma unidade da fala.

Conforme Gombert (1990 apud Villalobos, 2014, p.135) “(...) consciência lexical, que pode ser resumida, para o presente uso, como a capacidade da criança de perceber que a cadeia vocal se segmenta em palavras (...)”.

Soares (2016, p.173) complementa dizendo que:

(...) muitos são os que consideram que o conceito convencional de palavra, abrangendo palavras de conteúdo e palavras funcionais, só se forma realmente quando tem início a alfabetização, porque a escrita, individualizando as palavras pela separação delas por espaços em branco, faz com que a criança passe a identificá-las na fala tomando como referência a representação gráfica, ou seja: a criança passa a reconhecer na cadeia sonora da fala unidades de língua não percebidas fonologicamente como unidades independentes, mas claramente definidas como tal pela escrita, por meio de limites marcados por espaço em branco: reconhecendo palavras visualmente, a criança passa a também reconhecê-las no fluxo sonoro da fala.

2.4.2 Consciência silábica

A consciência silábica é conceituada como a capacidade de identificar as sílabas de uma palavra. Para Soares (2016), é a capacidade de divisão em sílabas da cadeia oral da fala, sendo essas cadeias palavras ou frases, que manifestam-se desde muito cedo e espontaneamente.

Completando essa linha de raciocínio, Silva (2015, p.52) explica:

A consciência silábica é a capacidade de segmentar as palavras em unidades menores, ou seja, as sílabas. A criança, nessa fase, procede à análise e síntese da língua. Atividades de substituição silábicas, sejam para adicionar ou subtrair sílabas para formar palavras estimulam o desenvolvimento e aprimoramento da consciência silábica.

Nesse mesmo viés, Stampa (2009 apud Silva, 2015, p.52) completa que “os exercícios devem estimular inicialmente a criança a prestar atenção às rimas, a aliteração e à silabação”, porque essas tarefas, as quais envolvem a CF devem começar pelo treinamento com enfoque para os níveis mais globais de consciência fonológica, como o caso da rima e da aliteração (SILVA, 2015).

Percebe-se uma postura semelhante em Soares (2016, p.185): “as crianças nem mesmo se surpreendiam ao constatar que identificavam em uma frase escrita, mesmo quando escrita por elas mesmas, um número menor de palavras que o número de “palavras” que contavam na mesma frase, oralmente (...)”.

Nesse sentido, Ferreiro (2013 apud Soares, 2016, p.185) declara que “(...) como disse Salma [um dos sujeitos da pesquisa], que recorre à silabação oral: As palavras [referindo-se a sílabas] se junta quando eu as escrevo. Se separam (quando falo)”.

Portanto, na consciência silábica ocorre uma conscientização por parte do indivíduo no sentido de que para construir palavras, é preciso identificar as sílabas da palavra dita oralmente.

2.4.3 Consciência de rimas e aliterações

A fim de explicar do que se trata a consciência de rimas, Soares (2016, p.170) primeiro procura conceituar o termo *rima*. Para isso, ela explica dois significados, sendo que o segundo deles “é o de *rima* como designação semelhante entre os sons finais de palavras;”. Por exemplo, as palavras *carteiro* e *motoqueiro*, *rosa* e *casa*, *contente* e *sorridente* etc. possuem, na sua penúltima e última sílaba, sons finais iguais.

Nesse mesmo sentido, Silva (2015, p.52) afirma que:

A rima é a correspondência sonora entre os fonemas, a partir da vogal da sílaba tônica. A semelhança se dá no plano de eufonia, do som. As crianças, desde cedo nas cantigas de roda, aprendem a fazer rimas. As rimas, estão presentes nas cantigas de ninar, de roda, até nos apelidos que dão uns aos outros. À escola, cabe trabalhar, mesmo que ludicamente, para tornar o aluno mais sensível e, ao mesmo tempo, consciente desse processo.

Dessa forma, é importante lembrar que, para que isso aconteça, as crianças precisam estar em contato “com textos orais que ressaltem segmentos sonoros semelhantes.” (SOARES, 2016, p.183).

Portanto, a consciência de rimas pode ser definida como a capacidade de percepção de sons iguais na sílaba final em palavras diferentes, lembrando que o fato de a grafia ser diferente nem sempre impede que o som seja o mesmo.

Já em relação à consciência de aliteração, Soares (2016, p.170-171) também declara que o termo aliteração possui dois significados, sendo o segundo deles definido como “o termo aliteração é usado para designar a semelhança entre sons iniciais de palavras: em sílabas,

particularmente sílabas CV (...). Como exemplo o trava-língua: *Num ninho de mafagafos, cinco mafagafinhos há! Quem os desmafagafizá-los, um bom desmafagafizador será.*

Em concordância, Silva (2015, p.52) afirma que:

A aliteração também acontece no nível sonoro, é um recurso poético que consiste na repetição de um fonema consonantal no início das palavras. O trava-língua é um exemplo de aliteração, que permite que a criança fazer relação entre som e letra. Porém, é preciso que essa relação seja, a partir de agora, pensada, refletida, consciente.

Nessa perspectiva, Soares (2016, p.181-182) afirma também que, desde muito pequenas, as crianças já são sensíveis às rimas e às aliterações, e que isso ocorre de maneira muito espontânea. Mas ressalta que, é importante que haja reflexão por parte das crianças no que tange aos sons da palavra, sem levar em consideração o que aquela palavra significa, pois “é necessário desenvolvê-la de forma sistemática por meio de atividades que levem a criança a reconhecer explicitamente rimas ou aliterações e também a produzir rimas e aliterações.” (grifos da autora)

Portanto, é de suma importância que o educador tenha em mente que todo esse processo que envolve a CF e seus níveis precisa, a todo momento, acontecer com consciência e reflexão, pois se não feito assim a criança não irá aprender a identificar os segmentos iguais dessas palavras. Conforme explica Soares (2016, p.184) em:

Rimas e aliterações representam, pois, um nível de sensibilidade fonológica que, se desenvolvido, pode trazer efeitos significativos para o processo de alfabetização: levam a criança a dirigir a atenção para a cadeia sonora das palavras, dissociando-a do significado, colaborando assim para a superação do realismo nominal; atividades podem levar a criança a perceber a possibilidade de segmentação das palavras.

2.4.4 Consciência fonêmica

Ainda conforme Soares (2016), todos os níveis da CF já citados (consciência lexical/palavra, consciência silábica, consciência de rima, consciência de aliterações) anteriorizam a consciência fonêmica, uma vez que são eles que conduzem a criança a identificar

e separar o som das palavras de seus significados. Porém, para que alcance o princípio alfabético, Soares (2016, p.188) afirma que

(...) a criança precisa torna-se consciente da segmentação da palavra em sílabas, representá-las com letras, inicialmente usando quaisquer letras, mas em número correspondente à quantidade de sílabas da palavra, em seguida usando para cada sílaba uma letra (ou grafema) que corresponda a um dos fonemas da sílaba, adquirindo finalmente condições para tornar-se sensível a fonemas e então escrever alfabeticamente.

Portanto, a consciência fonêmica “é a capacidade de analisar fonemas e relacionar esses fonemas com as “letras” que os representam” (SOARES, 2005, p.13). Para Silva (2015, p.53), “(...) é o último nível de consciência fonológica a ser atingida pela criança e consiste na habilidade metalinguística para estabelecer a relação entre fonema e grafema.”

Vale ressaltar que nesta etapa o processo de consciência não ocorre de maneira espontânea, como em alguns dos outros níveis da CF, pois segundo Soares (2016, p.199) é a própria:

(...) natureza abstrata dos fonemas e a impossibilidade de reconhecê-los e pronunciá-los isoladamente que explica por que pesquisas constataam, reiteradamente, a dificuldade de reconhecimento e manipulação consciente de fonemas, ao contrário do que ocorre com as tarefas de reconhecimento e manipulação de rimas e sílabas, que se revelam em geral fáceis.

Assim sendo, por meio de diversas pesquisas citadas por Soares (2016, p.203), conclui-se que a consciência fonêmica só é desenvolvida por meio da aprendizagem “(...) de um sistema de escrita alfabético, não com a aprendizagem de sistemas não alfabéticos (...)”.

Dentro da consciência fonêmica existem duas modalidades de consciência em correlação que ajudam no desenvolvimento da alfabetização. Uma é voltada para a leitura (consciência grafofonêmica) e outra voltada para a escrita (consciência fonografêmica) e ambas se relacionam mutuamente de forma se complementarem para desenvolver a capacidade linguística.

Conforme Soares (2016, p.216), a consciência grafofonêmica, também conhecida como consciência grafofônica é a aquela “(...) que torna possível a identificação de fonemas, sua relação com as letras e, conseqüentemente a aquisição do princípio alfabético.”.

Silva (2009, s/p) também afirma que:

Correspondência grafofonêmica ou correspondência grafofônica define as relações de correspondência entre letras (grafemas) e sons. Os sons ocorrem na modalidade oral da linguagem. As letras ocorrem na modalidade escrita da linguagem. Para decodificar o texto escrito em sons, devem ser utilizadas as correspondências grafofonêmicas ou grafofônicas. As correspondências letra-sons podem ser de vários tipos. Algumas letras ou sequências de letras sistematicamente correspondem a um único som.

Também segundo Ehri e Soffer (1990: 1, apud Soares, 2016, p.216), a consciência grafofonêmica é “(...) a habilidade de relacionar letras ou grafemas da palavra escrita com os sons ou fonemas detectados na palavra falada”.

No que tange à consciência fonografêmica/fonográfica, Soares (2016) destaca que esta consciência parte do pressuposto de identificação dos fonemas (sons) para representar os grafemas (letras), ou seja, a criança precisa representar os fonemas por meio da escrita das palavras como forma colaborar para o processo de aprendizagem do SEA.

A consciência fonografêmica visa beneficiar o desenvolvimento do aluno com a habilidade de escrita e na compreensão do sistema alfabético. Conforme aponta Soares (2016, p.226):

(...) *na leitura*, o processo parte dos grafemas para os fonemas, isto é, a criança precisa identificar nos grafemas os fonemas que eles representam para chegar à palavra; *na escrita*, ao contrário, o processo parte dos fonemas para os grafemas, isto é, a criança precisa representar os fonemas da palavra por grafemas. (grifos da autora)

Dessa maneira, tanto o ato de ler e como o de escrever supõem um tipo de consciência, conforme Soares (2016, p.226) explica:

São processos que demandam de forma diferenciada a consciência grafofonêmica: *reconhecer* relações grafema-fonemas na leitura, *produzir* relações fonemas-grafemas na escrita. Por isso alguns pesquisadores, propõem diferenciar *consciência grafofonêmica*, necessária para a leitura, de *consciência fonografêmica*, necessária para a escrita. (grifos da autora)

À vista disso, se compreende que ambas as consciências (grafofonêmica e fonografêmica) precisam ser trabalhadas no ensino da língua escrita. É importante salientar que embora as duas sejam distintas, uma não sobressai a outra. Tanto a consciência grafofonêmica como a consciência fonografêmica são trabalhadas ou desenvolvidas, conforme revela Soares

(2016, p.232): “trata-se de predominância de uma ou outra relação, uma vez que, ao escrever, como ao ler, as duas modalidades de consciência estão presentes.”

Como se pôde verificar pelo exposto sobre a CF em seus diferentes níveis, o desenvolvimento da CF é fundamental para a aquisição da escrita, em uma língua que tem o princípio alfabético de escrita, como é o caso da língua portuguesa. Este trabalho irá analisar a abordagem da CF em livros didáticos destinados a crianças do 1º ao 3º ano do EF, com vistas a avaliar se e como ocorre essa abordagem, a fim de garantir a compreensão do princípio alfabético, a alfabetização.

2.4.5 Consciência fonológica em documentos oficiais: BNCC, PCN e PNL D

Antes de apresentar uma análise acerca da abordagem dos documentos oficiais sobre a consciência fonológica, cabe-nos aqui externar a importância do livro didático como recurso para a alfabetização. Ele tem desempenhado, nas diferentes instituições educacionais, um papel de orientação e amparo para os professores frente ao currículo educacional e à grande demanda de trabalhos a serem realizados. Diante disso, objetiva-se verificar como os documentos oficiais, no caso, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) de Língua Portuguesa (1º, 2º e 3º ciclo do Ensino Fundamental) e o PNL D (Plano Nacional do Livro Didático) – Anos iniciais do Ensino Fundamental, abordam o tratamento dos sons, fonemas e as diferentes consciências para as habilidades linguísticas e a aprendizagem da escrita.

Como apresentado por meio de diversos estudos, a BNCC (BRASIL, 2017) também afirma que, desde do nascimento, a criança está envolvida em inúmeras práticas letradas, e que, portanto, a ação pedagógica deve ter como principal objetivo a alfabetização. Nesse sentido, o documento BNCC (BRASIL, 2017, p.89) afirma que

(...) é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas) (...)

Dessa forma, mais uma vez, pode-se observar o quão importante é a CF em todos os seus níveis (consciência de palavras, de sílabas, de rimas/aliterações e de fonemas) no processo

de alfabetização, uma vez que a CF permitirá que o aluno tenha uma reflexão real sobre o funcionamento da língua. O documento BNCC (BRASIL, 2017, p.90) explica que “trabalhar com o aluno a apropriação da ortografia é alfabetizar, e que dessa forma uma compreensão da construção sobre o sistema fonológico da língua acontecerá” é necessária. O mesmo documento (BRASIL, 2017, p.90) ainda complementa:

(...) conhecer a “mecânica” ou o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever significa, principalmente, perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas), o que envolve consciência fonológica da linguagem: perceber seus sons, como se separam e se juntam em novas palavras etc. Ocorre que essas relações não são tão simples quanto as cartilhas ou livros de alfabetização fazem parecer. Não há uma regularidade nessas relações e elas são construídas por convenção. Não há, como diria Saussure, “motivação” nessas relações, ou seja, diferente dos desenhos, as letras da escrita não representam propriedades concretas desses sons.

Dessa maneira, a partir do momento em que o aluno entende a relação *sons da fala – letras da escrita*, haverá um incentivo para que ele busque compreender cada vez mais essa complexa relação e assim tenha o processo de alfabetização concluído com sucesso.

Para esse processo, a BNCC (BRASIL, 2017, p.91), por meio de pesquisas educacionais, apresenta alguns pontos que podem ser levados em consideração, a fim de se alcançar a alfabetização na construção do conhecimento das relações fonográfêmicas (sons da fala – letras da escrita). São eles:

- diferenciar desenhos/grafismos (símbolos) de grafemas/letras (signos);
- desenvolver a capacidade de reconhecimento global de palavras (que chamamos de leitura “incidental”, como é o caso da leitura de logomarcas em rótulos), que será depois responsável pela fluência na leitura;
- construir o conhecimento do alfabeto da língua em questão;
- perceber quais sons se deve representar na escrita e como;
- construir a relação fonema-grafema: a percepção de que as letras estão representando certos sons da fala em contextos precisos;
- perceber a sílaba em sua variedade como contexto fonológico desta representação;
- até, finalmente, compreender o modo de relação entre fonemas e grafemas, em uma língua específica.

Assim como a BNCC, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN visam desde muito cedo propiciar a formação integral do indivíduo, e utiliza-se de um ensino pautado no uso da CF. Assim sendo, os PCN (BRASIL, 1998, p.53) dispõem que “As atividades de análise linguística são aquelas que tomam determinadas características da linguagem como objeto de reflexão”. Por esse motivo, pensar em processos de alfabetização que tenha, o auxílio da CF

fará com que existam atividades que envolvam reflexões por parte do educando, pois para que ele compreenda o processo de escrita, é importante que ele tenha em mente tanto a CF, como todos os seus níveis. Nesse sentido, os PCN (BRASIL, 1998, p.53) afirmam que

Essas atividades apoiam-se em dois fatores:

- a capacidade humana de refletir, analisar, pensar sobre os fatos e os fenômenos da linguagem; e
- a propriedade que a linguagem tem de poder referir-se a si mesma, de falar sobre a própria linguagem.

Isso torna possível organizar um trabalho didático de análise linguística, aqui denominado “Análise e reflexão sobre a língua”, cujo objetivo principal é melhorar a capacidade de compreensão e expressão dos alunos, em situações de comunicação tanto escrita como oral.

À vista disso, é possível compreender que atividades que envolvam a CF proporcionem análises e reflexões sobre a língua, objetivo esse defendido pelo tópico “Análise reflexão da língua” presente no documento. Ademais, a reflexão linguística facilita o processo de aquisição da escrita. O documento (BRASIL, 1998, p.53) ainda complementa afirmando que essas atividades,

Quando planejadas didaticamente, situações desse tipo podem constituir uma importante fonte de questionamento, análise e organização de informações sobre a língua e, no processo de ensino, devem anteceder as práticas de reflexão metalinguística, para que essas possam ter algum significado para os alunos.

Além disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p.53) também destacam que “(...) uma prática de análise e reflexão sobre a língua (...)” torna possível que os alunos expressem aquilo que sabem de forma implícita, permitindo assim a sua reelaboração na prática de escrita de textos”. Essa prática de análise e reflexão sobre a língua:

(...) implica uma atividade permanente de formulação e verificação de hipóteses sobre o funcionamento da linguagem que se realiza por meio da comparação de expressões, da experimentação de novos modos de escrever, da atribuição de novos sentidos a formas linguísticas já utilizadas, da observação de regularidades (no que se refere tanto ao sistema de escrita quanto aos aspectos ortográficos ou gramaticais) e da exploração de diferentes possibilidades de transformação dos textos (supressões, ampliações, substituições, alterações de ordem, etc.).

Diante do exposto do PCN, entende-se que, para que a alfabetização ocorra de maneira eficiente, é necessário utilizar materiais didáticos que apresentam atividades e proporcionem reflexões acerca da CF. A alfabetização/letramento depende da forma com que o aprendiz se

relaciona com a língua, o princípio alfabético, as diferentes consciências sonoras e a associação som e grafia, pois para “aprender a ler e a escrever é preciso pensar sobre a escrita, pensar sobre o que a escrita representa [a fala] e como ela representa graficamente a linguagem.” (BRASIL, 1997, p.52).

Já no Guia do Plano Nacional Livro Didático – PNLD (2019), a abordagem sobre a CF não é muito abrangente. Embora desde 2000/2001 os livros tenham sofrido grande influência da perspectiva de Ferreiro e Teberosky sobre a psicogênese da língua escrita e também dos estudos referentes ao letramento, o manual/edital do PNLD exige obras didáticas que façam parte do sistema estruturado de ensino, mas em suas minutas, não fala de forma clara sobre os fonemas e as diferentes consciências.

O PNLD (2019) exige materiais didáticos compromissados com o desenvolvimento integral dos indivíduos, assim como os documentos retratados anteriormente. Ao fim de cada etapa escolar, ele frisa a necessidade de aptidão das crianças para serem capazes de seguir rumo ao próximo passo do ensino. Segundo o documento PNLD (BRASIL, 2019, p.26):

Na perspectiva do ensino fundamental de nove anos, nacionalmente implementado desde 2010, os cinco anos iniciais são decisivos. Entre outros compromissos, nessa primeira fase, devem ser criadas as condições básicas necessárias para a permanência da criança na escola, sua progressão nos estudos e seu desenvolvimento pleno, nos seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Dessa maneira, os objetivos dos anos iniciais são pautados numa sequência proporcional que beneficiará todas as etapas posteriores. Ainda, nessa etapa dos anos iniciais há a ideia de crescimento qualitativo em todos os âmbitos (familiar, social e cultural). No Ensino Fundamental, o PNLD (BRASIL, 2019, p.27) aponta critérios e metas a serem alcançadas e desenvolvidas nos livros que resultem na aprendizagem, tais como:

- a. inserir a criança como sujeito pleno no universo escolar e, portanto, levá-la a compreender o funcionamento particular da escola, num processo que não poderá desconhecer nem a singularidade da infância, nem a lógica que organiza o seu convívio social imediato;
- b. desenvolver da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do raciocínio lógico-matemático;
- c. garantir o seu acesso qualificado à cultura letrada, sem, no entanto, desconsiderar sua cultura de origem;
- d. ampliar seu conhecimento de mundo nas diversas áreas do conhecimento;

- e. compreender o ambiente natural e social do sistema político, da economia, da tecnologia, das artes e da cultura dos direitos humanos e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- f. desenvolver a autonomia progressiva nos estudos;
- g. contribuir com o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de respeito recíproco em que se assenta a vida social.

De acordo com o documento, as metas acima referem-se à produção de materiais que especifiquem as atividades a serem trabalhadas, o objetivo delas, o foco a ser dado, o planejamento, o acompanhamento dos alunos, de modo a propiciar desenvolvimento cognitivo e social entre outros. Tal perspectiva compreende que a alfabetização e o letramento correspondem a todo o componente curricular e fazem-se necessários. O guia PNLD (BRASIL, 2019, p.27) ressalta que “é necessário ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética (SEA) de modo articulado ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramento”.

Ainda conforme o guia PNLD, (BRASIL, 2019, p.27):

A relação com múltiplas linguagens, incluindo os usos sociais da escrita e da matemática, permite a participação no mundo letrado e a construção de novas aprendizagens, na escola e para além dela; a afirmação de sua identidade em relação ao coletivo no qual se inserem resulta em formas mais ativas de se relacionarem com esse coletivo e com as normas que regem as relações entre as pessoas dentro e fora da escola, pelo reconhecimento de suas potencialidades e pelo acolhimento e valorização das diferenças. o desenvolvimento da oralidade e dos processos de percepção, compreensão e representação, elementos importantes para o multiletramento e a apropriação do sistema de escrita alfabética e de outros sistemas de representação.

Portanto, verifica-se que o guia do PNLD (2019) estabelece regras para que se produzam livros didáticos pautados em especificidades que beneficiem a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos. Ademais, percebe-se a preocupação em proporcionar um ensino correlacionado às experiências, ao conhecimento prévio do aluno. Vale ressaltar que essa perspectiva está fortemente relacionada às teorias piagetiana e vygostikiniana que considera, a relação entre o indivíduo e o objeto de conhecimento, suas interações com o mundo. No que se refere à CF, pouco é abordado.

Portanto, conclui-se que os documentos oficiais, Base Nacional Curricular Comum (BNCC), Plano Nacional do Livro Didático - Língua Portuguesa (PCN) e o guia do Plano Nacional do Livro Didático (2019) especificam cada qual de sua forma, a importância da CF para os anos iniciais da educação e sua progressão rumo ao processo da alfabetização e

letramento. Na próxima seção, será apresentada a metodologia dessa pesquisa sobre o tratamento da CF no livro didático.

3. METODOLOGIA

A presente pesquisa analisa a CF no Livro Didático de Ensino da Língua Portuguesa (LDLP). Mesmo sabendo que o livro didático (LD, doravante) não é a única ferramenta trabalhada em uma sala de aula, é importante ressaltar que ele é um fundamental guia de orientação para o professor e os alunos. Portanto, busca-se analisar o tratamento dado à CF nos livros didáticos de LP no Ensino Fundamental I. A escolha dos LD teve como referência o material adotado no ensino atual da cidade de Bom Sucesso em Minas Gerais.

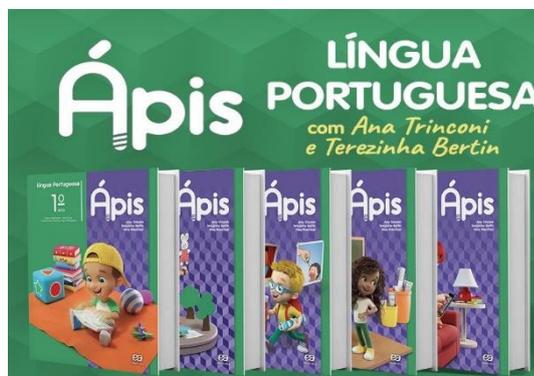
Dessa forma, os livros selecionados para análise do tratamento da CF foram os da Coleção Ápis, pertencentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental, indicados pela Secretaria Municipal de Bom Sucesso. Esses livros são usados no Ensino Fundamental I e contemplam os anos I, II e III. Todos foram publicados pela Editora Ática e são e/ou serão utilizados durante os anos de 2019, 2020 e 2021 nas escolas. As autoras são: Ana Maria Trinconi Borgatto, Terezinha Costa Hashimoto Bertin e Vera Lúcia de Carvalho Marchezi. Borgatto é Licenciada em Letras pela Universidade de São Paulo (USP), Mestra em Letras pela USP, Pós-graduada em Estudos Comparativos de Literaturas de Língua Portuguesa pela USP, Pedagoga graduada pela USP, Professora universitária e de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e Médio. Bertin também é Licenciada em Letras pela USP, Mestra em Ciências da Comunicação pela USP, Pós-graduada em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Professora universitária e de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e Médio. Marchezi, é licenciada em Letras pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp-SP, campus Araraquara), Mestra em Letras pela USP, Pós-graduada em estudos comparativos de Literaturas de Língua Portuguesa pela USP, Professora Universitária e de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e Médio. Neste estudo, focalizamos em estudar e pesquisar os livros do 1º, 2 e 3º anos do Ensino Fundamental. O quadro a seguir sintetiza informações gerais sobre a coleção de livros selecionada nesta pesquisa.

Quadro 1 – Livros escolhidos para análise

Título	Autoria	Ano(s) direcionado(s)	Total de unidade (s)	Números de página(s)
Língua Portuguesa – Coleção Ápis	Ana Trinconi, Terezinha Bertin e Vera Marchezi	1º	22	320
		2º	12	312
		3º	12	320

Fonte: Das autoras (2019).

Figura 2 – Coleção Ápis



Fonte: Editora Ática e Scipione (2019).

Sobre a estrutura dos livros avaliados, foi possível observar que eles possuem repartições diferentes quanto à quantidade de unidades, mas em relação ao número de páginas apresentam quase o mesmo número em todas as unidades. É importante ressaltar também que essa diferença quantitativa em relação às unidades tem a ver com o foco dado a cada ano e a necessidade de aprimorar diferentes temáticas de acordo com os currículos.

Além disso, cada exemplar é organizado por seções, as quais têm por objetivo desenvolver habilidades de leitura, de escrita e de oralidade, havendo ainda, nessas seções, subdivisões. O foco linguístico trabalhado nesses tópicos são bem especificados. No quadro a seguir, segue essa divisão:

Quadro 2 – Relação das Seções Presentes nas Obras

SEÇÕES	FOCO/OBJETIVO
Assim também aprendo	Introduzir o assunto que será trabalhado no capítulo.
Leitura /gênero	Trabalhar os diferentes gêneros e propiciar momentos de leitura.
Interpretação textual	Desenvolver a capacidade de percepção, análise textual e segmentação de ideias, seja por meio da oralidade ou por meio da escrita.
Palavras em jogo	Desenvolver habilidades de leitura e de escrita. (SEA)
Memória em jogo	Desenvolver a memorização e a escrita.
Produção textual	Desenvolver a capacidade de escrita, de pensamento e de criatividade.
Prática e Oralidade	Desenvolver a oralidade e estabelecer relações entre sons e fala.
Língua usos e reflexões	Desenvolver habilidades linguísticas e comunicativas, observando o uso da gramática e suas normas.
Pesquisa	Proporcionar atividades interativas acerca de um tema trabalhado anteriormente na unidade.
O que estudamos	Avaliar os conteúdos trabalhados em cada capítulo.
Organizar o que estudamos	Mapear todo aprendizado/conteúdo trabalhado.
Complementos	Oferecer atividades de recorte.
Outras linguagens	Apresentar diferentes textos multimodais.

Fonte: Das autoras (2019).

Com o intuito de apresentar as divisões dos capítulos do LD (constituição desses livros em etapas), a tabela aponta quais são as abordagens trabalhadas ao longo de cada etapa de ensino. Entretanto, é necessário salientar que a sequência retratada não corresponde fielmente à repartição das seções feita nos livros, pois há variações nas seções de um livro para o outro, como por exemplo, a seção *Língua usos e reflexões* só foi ofertada para os alunos a partir do

segundo ano, logo, esse tópico não ocorre no livro do primeiro ano. O próximo quadro irá detalhar essa divisão:

Quadro 3 – Distribuição de Seções de acordo com cada Ano

SEÇÕES	LD - ANO I	LD - ANO II	LD - ANO III
Assim também aprendo	X		
Leitura/gênero	X	X	X
Interpretação textual	X	X	X
Palavras em jogo	X	X	X
Memória em jogo	X	X	X
Produção textual	X	X	X
Prática e oralidade	X	X	X
Língua usos e reflexões		X	X
Pesquisa	X	X	X
O que estudamos		X	X
Organizar o que estudamos		X	X
Complementos	X	X	X
Outras linguagens			X

Fonte: Das autoras (2019).

Ao apresentar os objetivos e temáticas de cada seção e especificar as abordagens trabalhadas em cada capítulo, pretendeu-se tratar de aspectos da estrutura geral da Coleção Ápis com a finalidade de facilitar possíveis retomadas/citações acerca deles no momento de análise. A próxima seção apresenta essa análise feita em cada livro da Coleção Ápis.

4. ANÁLISES E RESULTADOS

A análise dos livros do 1º, 2º e 3º anos da Coleção Ápis é feita, a seguir, livro a livro, destacando-se o trabalho com a consciência fonológica nessas obras.

4.1 Ápis Língua Portuguesa – 1º ano

Desde as primeiras páginas, o LD do 1º ano demonstra ter sido escrito a partir de uma visão em que havia comprometimento com o processo de alfabetização, visto que, ainda na introdução, as autoras Ana Trinconi, Terezinha Bertin e Vera Marchezi apresentam, de forma introdutória, atividades que visam à apropriação do sistema de escrita alfabética através da leitura e escrita. Dessa maneira, no decorrer de toda a obra, os exercícios propostos apresentam uma abordagem a respeito dos diferentes níveis globais da CF, de modo a favorecer os processos de aprendizagem sobre a língua. O LD apresenta uma sequenciação de todas essas abordagens fonológicas (consciência fonêmica, consciência de sílabas, consciência de palavras, consciência de rimas e aliterações, consciência grafonômica e consciência fonografêmica).

Em relação à consciência fonêmica, as autoras apresentam, em especial, na seção *Palavras em jogo*, o tratamento desse nível – reconhecimento dos fonemas e representação gráfica das unidades mínimas constitutivas dos sons reproduzidos. As atividades são utilizadas para promover nos alunos a percepção da cadeia sonora e da segmentação da oralidade na escrita. Algumas atividades são desenvolvidas em forma de leitura com o auxílio do professor, como por exemplo, o exercício a seguir que foca a habilidade de contar os grafemas (letras):

Figura 3 – Palavras em jogo

7 LEIA AS PALAVRAS COM A AJUDA DA PROFESSORA.

AMIGO	5	DIA	3
SOL	3	CHUVA	5

A) CONTE QUANTAS LETRAS HÁ EM CADA PALAVRA.
 B) ESCREVA O NÚMERO NO .

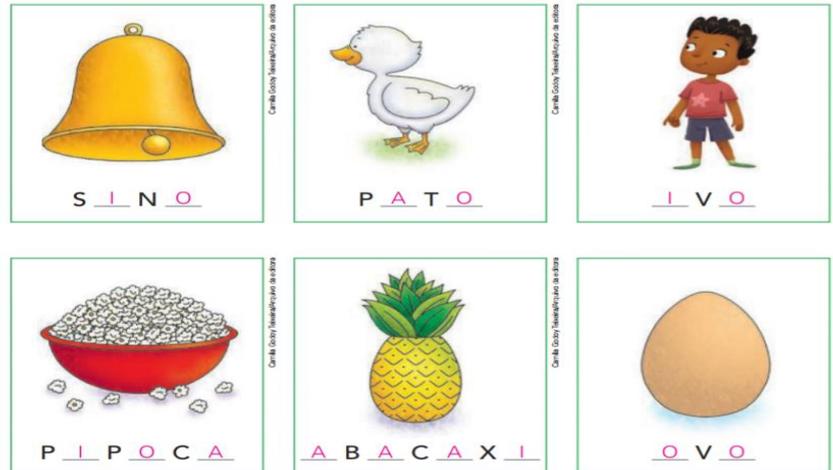
Fonte: Ápis Língua Portuguesa I - 1º ano (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2019, p.29)

O grau de dificuldade dessas atividades avança de acordo com à aquisição do sistema de escrita alfabética (SEA). Segundo Ferreiro e Teberosky (2008), a partir do momento em que a criança adquire o nível alfabético, ela já consegue estabelecer relações entre som e grafia e

assim, começa a apropriação do princípio alfabético ortográfico. A figura 4, a seguir, apresenta uma atividade que focaliza a aprendizagem do SEA.

Figura 4 – Palavras em jogo

6 COLOQUE AS LETRAS QUE REPRESENTAM VOGAIS E QUE ESTÃO FALTANDO NESTAS PALAVRAS.



Fonte: Ápis Língua Portuguesa I - 1º ano (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p.33).

O fragmento anterior trabalha a CF e sua relação com a aquisição da escrita. Para realizar essa atividade, a criança precisa estar ciente dos diferentes fonemas que representam letras do alfabeto (vogais, nesse caso) para formar palavras. A CF exige que o aprendiz reconheça a atribuição sonora na escrita, por isso, ao considerar a elaboração desse exercício, percebe-se que a partir dele pode ser trabalhado também a consciência de sílabas e de palavras, pois dada as circunstâncias, a sensibilidade fonológica irá revelar essa construção estrutural (CV, VCV).

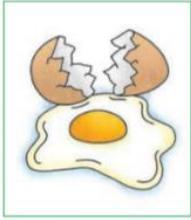
No próximo exemplo, junto à consciência fonêmica desenvolve-se a consciência grafonêmica e consciência fonografêmica.

Figura 5 – Palavras em jogo

5 FALE ESTAS PALAVRAS.



OTO



OVO

O QUE VOCÊ NOTOU AO FALAR ESSAS PALAVRAS?
 FAÇA UM X NA RESPOSTA CORRETA.
 NESSAS PALAVRAS, O SOM INICIAL INDICADO POR O É:

IGUAL.

DIFERENTE.

Fonte: Ápis Língua Portuguesa I - 1º ano (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p.30).

Figura 6 – Palavras em jogo

6 DITADO DE PALMAS.

- OUÇA AS PALAVRAS QUE A PROFESSORA VAI DIZER.
- BATA PALMAS 1 VEZ QUANDO A PALAVRA COMEÇAR COM O, COMO EM OTO. Possibilidades: Olho, óleo, Otávio, oca (habitação indígena), ônibus, óculos, oco (vazio).

7 PINTE AS PALAVRAS EM QUE A LETRA O INDIQUE SOM ABERTO, COMO EM SOL.

BOLO	FOGO	COLA
BOLA	FOCA	COCO

Fonte: Ápis Língua Portuguesa I - 1º ano (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p.30).

Para compreender essa abordagem a respeito da consciência grafonêmica e consciência fonografêmica, o professor, por meio dos exercícios expostos, poderia buscar despertar nos alunos do primeiro ano fundamental, relações de semelhanças e diferenças entre a representação gráfica e a fala, em particular, através no processo de leitura. Na figura 5, presente na seção *Palavras em jogo*, é esperado do aprendiz que ele perceba a diferença de sonoridade de uma palavra para outra. Essas palavras se diferenciam pela diferença entre os fonemas iniciais. Já na figura 6, são propostas duas atividades de reconhecimento dos diferentes sons representados pela letra *o* (aberto, fechado) que visam ao reconhecimento da palavra

através da reflexão sonora. Portanto, espera-se da turma que ela reconheça essas diferenças nas palavras. A seguir, é apresentada mais uma atividade do LD:

Figura 7 – Palavras em jogo

5 MUDE A LETRA E FORME NOVAS PALAVRAS.

G	A	L	O
G	A	_____	O
G	A	_____	O

Possibilidades:
Gato, gado, gago.

LEIA AS PALAVRAS FORMADAS EM VOZ ALTA.

6 CIRCULE A LETRA **G** NAS PALAVRAS.







Fonte: Ápis Língua Portuguesa I - 1º ano (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p.132).

Sobre esse exemplo, pode-se observar que diferentes habilidades perpassam as atividades que visam, em 5, à inserção de uma letra medial e, em 6, ao reconhecimento da letra “g” representando do fonema /g/. Nesse caso, os alunos podem estabelecer a relação som e letra.

De acordo com Soares (2016, p. 194), “a consciência silábica é *fácil de adquirir* porque sílabas podem ser reproduzidas isoladamente” (grifo da autora). Dessa forma, compreende-se que a abordagem do LD frente a consciência silábica irá apenas concretizar um conhecimento já iniciado de forma inconsciente no momento de aquisição da linguagem. Conforme assegura Morais (2016), não necessariamente a criança precisa reconhecer a unidade mínima da estrutura fonológica para adquirir, reconhecer ou falar uma sílaba. Veja-se, a seguir, como o LD trabalha a sílaba.

Figura 8 – Atividades de interpretação de texto (A e B)

2 SÍLABA. COM A AJUDA DA PROFESSORA, FALE AS PALAVRAS EM VOZ ALTA.

BIDU BUGU BIA ALINE

A) COM QUANTOS PEDAÇOS VOCÊ FALOU CADA NOME?

BIDU — 2 BIA — 2
BUGU — 2 ALINE — 3

CADA UM DESSES PEDAÇOS QUE VOCÊ FALOU É UMA SÍLABA.

B) CIRCULE A PALAVRA QUE TEM MAIS PEDAÇOS OU SÍLABAS.

Fonte: Ápis Língua Portuguesa I - 1º ano (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p.63)

B) COM A PROFESSORA, RELEIA EM VOZ ALTA AS PALAVRAS A SEGUIR
DIGA EM QUANTOS PEDAÇOS OU SÍLABAS CADA UMA DELAS É
FALADA.

SÍLABAS
FOLIA → 3
FESTA → 2
FELIPE → 3

C) COLOQUE NO O NÚMERO DE SÍLABAS DE CADA UMA DAS
PALAVRAS.

Fonte: Ápis Língua Portuguesa I - 1º ano (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p.101)

É interessante verificar que a proposta do LD sobre a abordagem das sílaba, nessas atividades, visa a desenvolver a habilidade de contar sílabas. À vista disso, essas atividades que envolvem a consciência de sílabas buscam preparar os alunos para, futuramente, aprenderem a escrever palavras, separá-las em unidades menores, estruturar frases, reconhecê-las e, por fim, apropriar-se da ortografia.

Em alguns casos, o LD oferece atividades que necessitam da consciência fonológica para que possam ser resolvidas e entendidas pelos alunos, porém, há alguns casos em que utilizar da questão fonológica não é a ideia central do exercício, como é o caso do fragmento exposto a seguir. Nele, as autoras propõem a enumeração de uma sequência textual, ao mesmo tempo, elas inserem palavras com diferentes estruturas silábicas: CV, CCV e CVV. Acredita-se portanto, que a abordagem seja reflexiva para o aluno e que, possivelmente, possa o despertar a inquietude das regras normativas da LP. De certa forma, essa atividade remete à teoria de

Ferreiro e Teberosky (2008), momento em que o aluno passa ter a percepção de quantos grafemas são necessários para se formar uma sílaba.

Figura 9 – Atividade oral e escrita

1 O CARACOL VIU 3 BICHOS.
NUMERE-OS DE ACORDO COM A ORDEM EM QUE CADA UM DELES APARECEU NO TEXTO.

2 GRILLO

3 CIGARRA

1 JOANINHA

Fonte: Ápis Língua Portuguesa I - 1º ano (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p.116)

No que se refere à consciência de palavras, LD oferece atividades que proporcionam o reconhecimento e a manipulação de palavras, sílabas e fonemas, em diferentes habilidades como segmentar, juntar, reconhecer e inserir essas unidades sonoras, como é o caso dos exercícios exemplificados a seguir:

Figura 10 – Palavras em jogo

6 SEPARE AS PALAVRAS DA FRASE COM UM TRAÇO.

NOÉ DEU CONVITE PARA LINA.

7 O QUE HAVIA PARA COMER NA FESTA DE NOÉ? DESCUBRA JUNTANDO AS SÍLABAS.
RISQUE AS SÍLABAS QUE USAR. VOCÊ PODE UTILIZAR O SILABÁRIO PARA MONTAR AS PALAVRAS ANTES DE ESCREVÊ-LAS.

Fonte: Ápis Língua Portuguesa I - 1º ano (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p.176)

Figura 12 – Cantiga

1 COM A PROFESSORA, CANTEM UM TRECHO DA CANTIGA A SEGUIR.

BALAIO MEU BEM, BALAIO SINHÁ
BALAIO DO **CORAÇÃO**
MOÇA QUE **NÃO** TEM BALAIO, SINHÁ
BOTA A COSTURA NO **CHÃO**
EU MANDEI FAZER BALAIO,
PRA GUARDAR MEU **ALGODÃO**
BALAIO SAIU PEQUENO,
NÃO QUERO BALAIO **NÃO**

DOMÍNIO PÚBLICO.



A) CIRCULE DE VERMELHO AS PALAVRAS QUE RIMAM COM **CORAÇÃO**.

B) HÁ UM SINAL QUE APARECE NESSAS PALAVRAS. COPIE:

ESSE SINAL SE CHAMA TIL.

Fonte: Ápis Língua Portuguesa I - 1º ano (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p.54).

Figura 13 – Histórias em verso

O CARACOL

O CARACOL VIU UMA JOANINHA.
A JOANINHA PASSOU **VOANDO**.
O CARACOL FALOU:
— **AHI!... EU NÃO POSSO VOAR.**



O CARACOL VIU UM GRILO.
O GRILO PASSOU **PULANDO**.
O CARACOL FALOU:
— **AHI!... EU NÃO POSSO PULAR.**



O CARACOL VIU UMA CIGARRA.
A CIGARRA PASSOU **CANTANDO**.
O CARACOL FALOU:
— **AHI!... EU NÃO POSSO CANTAR.**



HISTÓRIA EM VERSOS 115

MAS... VEJAM SÓ! — FALOU O CARACOL.
— EU TENHO CASA PARA MORAR!

MARY FRANÇA E ELIARDO FRANÇA. O CARACOL
SÃO PAULO: ÁTICA, 2008.



Fonte: Ápis Língua Portuguesa I - 1º ano (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p.115,116).

Esses gêneros textuais podem abordar e possibilitar o desenvolvimento da CF em sala de aula. Esses, em especial, podem desenvolver a consciência de rimas, o que, de fato, ocorre no exercício da figura 12. Em busca de reconhecer as rimas presentes nessa cantiga e nesses versos, o educador pode propor questionamentos acerca de como os finais das frases apresentam o mesmo som e grafia. Na figura 12, as rimas com finais *ão* e *nhá*, e na figura 13, é interessante trabalhar as rimas com o final *ando* e *ar*. Na seção *Produção Textual*, é possível verificar que

as autoras propõem produções textuais que englobam a escrita por meio do uso de rimas e reconhecimento delas, como apresenta o fragmento a seguir:

Figura 14 – Produção textual

ESCRITA

VAMOS AUMENTAR A HISTÓRIA ACRESCENTANDO ESSES NOVOS ANIMAIS?
PRODUZAM OS VERSOS COM A AJUDA DA PROFESSORA, QUE VAI REGISTRAR O QUE VOCÊS PRODUZIREM.

O CARACOL VIU	Respostas pessoais.	
O CARACOL FALOU:		
— AH! ...		

Fonte: Ápis Língua Portuguesa I - 1º ano (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p.119)

A atividade de escrita da figura 14 é um segmento do texto presente na figura 13 (Histórias em verso). A partir dessa proposta, os alunos, com o auxílio do professor, podem produzir versos, utilizando de rimas para inventar uma nova história. Nesse sentido, a figura 14 ilustra a importância de se trabalhar a consciência de rimas, no momento de produção textual.

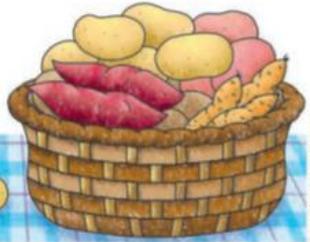
Sobre a consciência de aliteração, o LD apresenta algumas sugestões de leitura que fazem a associação/semelhança fonológica de alguns sons:

Figura 15 – Memória em jogo

VAMOS LER E MEMORIZAR.

BERROU O BATATEIRO:
BATATA-BAROA,
BATATA, TUDO BATATA!

ADIVINHAS E TRAVA-LÍNGUAS
SÃO PAULO: CARAMELO, 2009. P. 111.



NA PÁGINA 260, ESCREVA COMO SOUBER UM VERSO DO POEMA.

Fonte: Ápis Língua Portuguesa I - 1º ano (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p.65).

As abordagens do LD sobre as aliterações são tratadas inicialmente com mais abrangência por meio dos gêneros textuais parlenda, trava-língua e poemas. Dada a necessidade de os alunos desenvolverem e segmentarem as palavras para reconhecer os sons iniciais, na figura 15, as autoras propõem uma atividade de leitura e posteriormente, de escrita (sinalizada

bem abaixo da figura), em que se pede que os alunos escrevam uma frase memorizada do poema.

Figura 16 – Quadro de escrita



Fonte: Ápis Língua Portuguesa I - 1º ano (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p.260).

Dessa maneira, entende-se que o objetivo dessa atividade consiste na repetição do fonema consonantal *b* no início das palavras, para que os alunos memorizem as aliterações e represente uma frase do trava-língua (figura 15) no ato de escrita (figura 16). Em outros momentos, a questão da aliteração é abordada tendo como objetivo a análise de palavras trabalhadas também a partir de um gênero textual, mas que se apresentem em atividades de interpretação e reflexão sobre a temática.

De modo geral, o LD aborda a consciência fonológica, como já foi mencionado. No decorrer da análise, nota-se que as atividades visam desenvolver uma noção dos diferentes segmentos/dimensões da CF. A partir disso, é possível sistematizar as principais ocorrências verificadas na análise, visto que não há possibilidade de exemplificar todas as propostas encontradas no livro. Segue um quadro que apresenta de forma sistêmica as principais atividades presentes no livro que trabalham ou propõem o tratamento da CF:

Quadro 4 – Síntese da análise do livro didático destinado ao 1º ano

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA		SEÇÕES /ABORDAGEM (maior número de casos encontrados)
Consciência de palavra/lexical	de	<p>Separação de frases com as palavras emendadas.</p> <p>Encontrar palavras referentes à imagem em um quadro cheio de letras embaralhadas.</p>
Consciência silábica		<p>Atividades de oralidade que propõem a separação silábica e a contagem de sílabas.</p> <p>Atividades de escrita de separação de sílabas e formação de palavras com sílabas.</p> <p>Juntar as sílabas e formar palavras.</p>
Consciência de rimas e aliterações		<p>Atividades de leitura que envolvem o reconhecimento da consciência de rimas e aliterações.</p> <p>Atividades que propõem formular ou completar frases, produção textual com uso das rimas.</p>
Consciência fonêmica		<p>Atividades de formação de palavras (complete os espaços em branco com as letras do quadro, por exemplo).</p> <p>Ditado (reconhecer a grafia de um fonema)</p>
Consciência Grafonêmica (modalidade escrita)		<p>Atividades que propõem o reconhecimento dos grafemas na ordem e composição das palavras (o livro utiliza-se da imagem, escrita e da escuta da palavra).</p> <p>Atividades de relacionar a palavra e a sua quantidade de letras.</p>
Consciência Fonografêmica (modalidade oral)		<p>Reconhecimento da fala e representação na escrita, com foco na escuta da palavra.</p>

Fonte: Das autoras (2019).

Conforme exposto, essas atividades abordam a CF nas suas diferentes dimensões. O LD apresenta uma sequenciação muito pertinente quanto às atividades oferecidas para desenvolver essa habilidade fonológica. A cada unidade (vinte e duas no total), as propostas são feitas envolvendo reflexões que envolvem a percepção/conhecimento de duas ou mais consciências.

A seção *Palavras em Jogo* é a que mais apresenta atividades referentes ao tratamento da CF, sendo que em cada capítulo existe essa seção. Isso não significa que as demais não trabalham essa perspectiva, entretanto, nesse momento, busca-se destacar o maior número de casos analisados. Na seção *Oralidade e Escrita*, também foi trabalhada a CF, mas percebe-se que o foco principal é proporcionar um ambiente de diálogo (conversa) para as crianças.

Ainda na seção *Produção de Texto*, é possível verificar o uso da CF, visto que, por se tratar de uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental I, possivelmente haveria certa dificuldade em se fazer uma produção textual. Sendo assim, os estudantes poderiam ser levados a pensar, refletir e reconhecer as relações entre grafema e fonema para auxiliar no processo de escrita. Ademais, o livro apresenta uma seção destinada à revisão e à auto avaliação sobre o texto produzido, com o auxílio do professor e da turma para melhor desenvolver a escrita.

A seguir, será analisado o livro didático de língua portuguesa-LDLP do segundo ano do Ensino Fundamental I.

4.2 Ápis Língua Portuguesa – 2º ano

O segundo livro da coleção Ápis é escrito e direcionado ao 2º ano do Ensino Fundamental. As autoras continuam demonstrando-se comprometidas em trabalhar a CF e seus níveis durante todo o decorrer do livro. No entanto, é possível verificar que, nesse livro, há algumas atividades que têm como objetivo outros tipos de ensino (como, por exemplo, interpretação de texto), mas que também podem ser trabalhadas a partir de reflexões com a CF. A atividade posterior por exemplo, que trabalha com a consciência de rima, foi retirada da seção *Interpretação de Texto* na unidade *Letra de Canção*.

Figura 17 – Leitura: letra de canção

Feira

Segunda tem feira na esquina
Se apressa, menina, que vamos pra lá
Na quarta-feira tem feira, senhora
Olha, não demora, que vai acabar.

O que tem lá?

Cenoura, chuchu, abobrinha, alface fresquinha
Repolho, agrião
Tomilho, alho e salsinha
Ervas, cebolinha e manjericão.

O que tem lá?

Morango, ameixa e uva
Laranja madura, abacate e melão
Limão, kiwi, pera dura
Banana-nanica, maçã e mamão.

Então me traga uma melancia,
Dois abacaxis, três maços de almeirão
E não se esqueça do peixe bem fresco
Um quilo de batata e muito salsão.

Rita Rameh. Feira. In: **Por quê?** (Independente.)
São Paulo: Dist. Tratore, 2006. 1 CD. Faixa 6.



Fonte: Ápis Língua Portuguesa I - 2º ano (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p.194).

Figura 18 – Interpretação de texto

6 Copie da letra da canção as palavras que rimam com **agrião**.

Manjericão, melão, mamão, almeirão, salsão.

Fonte: Ápis Língua Portuguesa I - 2º ano (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p.196).

Entre as unidades, (apesar de cada uma delas ser dividida em seções), a seção *Palavras em jogo*, em específico, tem como objetivo principal trabalhar a relação de oralidade *versus* escrita. Pode-se averiguar que, em todo o livro, nessa seção, as autoras propõem trabalhar com a consciência de fonemas, sílabas, rimas e aliterações.

Em todas as atividades do LD analisadas, não há uma diferenciação no que diz respeito à segmentação trabalhada em cada uma delas e de uma unidade para a outra unidade. Em outras palavras, no caso das atividades da seção *Palavras em Jogo*, a forma em que os professores pareciam ser instruídos a ensinar é a mesma em todas as unidades, mudando apenas o conteúdo a ser trabalhado (o acréscimo da letra *R* no final de sílaba ou entre consoante e vogal; a letra *L*

no final e no meio de sílabas; a letra *H* no início de palavra são alguns dos exemplos trabalhados nessa seção).

A seguir, as atividades das figuras 17 e 18 trabalham, respectivamente, com a letra *H*/dígrafo *LH* em uma palavra (com análise de suas sílabas) e com os fonemas representados pela letra *M*.

Figura 19 – Palavras em jogo

DUAS LETRAS, UM SOM: LH
ATIVIDADE ORAL E ESCRITA
 VOCÊ VIU A LETRA **H** NO INÍCIO DE PALAVRAS, MAS ESSA LETRA PODE SER USADA DE OUTRA FORMA. VAMOS CONFERIR?

1 LEIAM EM VOZ ALTA A PALAVRA:



A) QUANTAS SÍLABAS TEM ESSA PALAVRA? 4 sílabas.

B) CONVERSEM SOBRE COMO PODEM SER SEPARADAS AS SÍLABAS DESSA PALAVRA. REGISTREM AQUI: co-lhe-ra-da

C) COPIE A SÍLABA QUE TEM A LETRA **H**. he

Fonte: Ápis Língua Portuguesa I - 2º ano (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p.126).

Figura 20 – Palavras em jogo

Mesmo som, outra letra: letra M no final de sílaba
Atividade oral e escrita

1 Observe os pares de palavras.



O que acontece quando se acrescenta a letra **M** nessas palavras? Converse com os colegas.

Fonte: Ápis Língua Portuguesa I - 2º ano (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p.168).

De modo geral, é possível perceber que as atividades que visam o tratamento da CF são trabalhadas em diferentes gêneros textuais presentes na obra, visando, possivelmente, desenvolver uma reflexão linguística. Na análise da 1ª unidade (*Cantiga Popular*), as autoras já apresentam atividades que têm como objetivo trabalhar a consciência grafofonêmica, uma vez que propõem que os alunos distinguem pares mínimos como P/B e F/V, por exemplo.

Figura 21 – Palavras em jogo

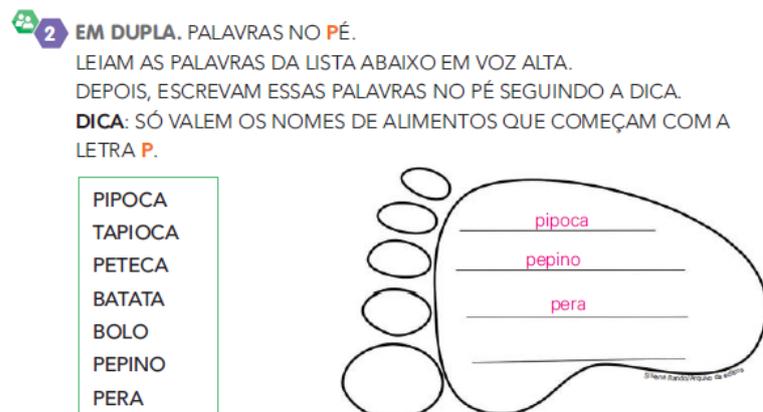


Fonte: Ápis Língua Portuguesa I - 2º ano (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p.28).

A partir da análise dessa atividade, é possível observar que ela tem como objetivo fazer com que o aluno possa distinguir o par P/B que se diferencia apenas pela questão do vozeamento na sonoridade. Uma vez que o aluno, possivelmente, pode compreender o que se estava sendo ouvido e, posteriormente, expressar isso na escrita, em outras palavras, ele pode refletir sobre a identificação e diferenciação sonora, a fim de conseguir expressar esse grafema.

Dessa forma, a atividade trabalha a consciência grafofonêmica e, como consequência, a consciência fonêmica. Seguidamente em relação à atividade anterior, o livro traz uma nova atividade que buscava ampliar ainda mais essa questão. Tratava-se de uma atividade em que os alunos precisam compreender e selecionar quais são as palavras que começam com a letra P e que se encaixam no grupo que foi solicitado. Essa atividade pode também levar o aprendiz a refletir mais ainda sobre o fonema P/B.

Figura 22 – Palavras em jogo



Fonte: Ápis Língua Portuguesa I - 2º ano (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p.29).

No que tange à análise da consciência de rimas e aliterações, o LD traz diversas atividades reflexivas sobre o assunto. Conforme já mencionado, este livro é dividido em doze unidades, cada uma era destinada a trabalhar diferentes gêneros textuais, sendo eles: Cantiga Popular, Lenga-lenga, Texto informativo, Fábula, História em quadrinhos, Poema (em duas unidades), Relato Pessoal, Conto, Letra de Canção, Carta Pessoal e Gráfico Informativo. Desses gêneros textuais, alguns proporcionam uma enorme possibilidade para que essas consciências sejam trabalhadas mais especificamente, como: Cantiga popular, Lenga-lenga, Poemas e Letra de Canção.

Figura 23 – Palavras em jogo

4 FRASES MALUCAS. ESCOLHA AS PALAVRAS DO QUADRO ABAIXO PARA COMPLETAR AS PERGUNTAS.
DICA: PRESTE ATENÇÃO NAS RIMAS.

TIA	PENTE	TELA
DIA	DENTE	DELA

A) QUEM DIZ BOM _____ *dia* _____ PARA A _____ *tia* _____ ?

B) QUEM COMPRA A _____ *tela* _____ QUE É _____ *dela* _____ ?

C) QUEM ARRUMA OS CABELOS COM UM _____ *pente* _____ E ESCOVA
 O _____ *dente* _____ ?

Fonte: Ápis Língua Portuguesa I - 2º ano (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p.47).

A atividade anterior faz parte da unidade 2, trabalha o texto a *Lenga-lenga* como proposta para o desenvolvimento da atividade. Nela são destacadas as possibilidades para os usos das rimas, uma vez que o aluno está livre para escolher palavras para completar as frases desde que ele se atente para a rima.

Nesse sentido, é importante ressaltar conforme Silva (2015, p. 52) citado anteriormente, que “a rima é a correspondência sonora entre os fonemas, a partir da vogal da sílaba tônica. A semelhança se dá no plano de eufonia, do som. (...)”. Portanto, o aluno precisa adquirir a habilidade de refletir sobre cada som/fonema de cada palavra escrita e fazer associações com outras que possuem os mesmos fonemas em seu final. Vale lembrar ainda, que para chegar a essa conclusão, as crianças necessitam estar trabalhando com a consciência fonêmica a todo momento.

No exemplo a seguir, a proposta do LD trabalha com a consciência de aliterações de forma interessante, mostrando que a partir do que foi estudado no referencial teórico deste

trabalho a respeito da importância de a criança compreender que, em determinadas situações, haverá o mesmo fonema com diferentes grafemas.

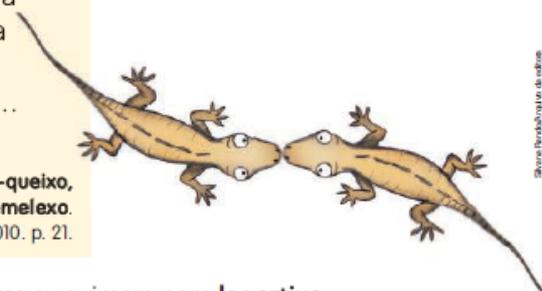
Figura 24 – Palavras em jogo

Mesmo som, outras letras: CH e X

1 Acompanhe a leitura da professora.

Me larga	Me acalma
Me espicha	E cochicha
Me beija	Me rima
Lagartixa	Lagartixa...
[...]	

Almir Correia. **Trava-língua, quebra-queixo, rema-rema, remelexo.**
São Paulo: Cortez, 2010. p. 21.



a) Copie do poema as palavras que rimam com **lagartixa**.

Espicha e cochicha

b) Circule as sílabas que rimam nas palavras que você escreveu.

O que há de diferente entre elas e a sílaba final da palavra **lagartixa**?

As palavras **espicha** e **cochicha** terminam com **CH**, enquanto **lagartixa** termina com **X**.

Fonte: Ápis Língua Portuguesa I - 2º ano (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p.146).

Dessa maneira, entende-se que o LD destaca a importância das rimas e aliterações em atividades como as anteriormente analisadas. Dessa forma, é importante lembrar que, conforme Soares (2016), as rimas e aliterações permitem o contato com um elevado nível de sensibilidades fonológica, pois elas permitem que a criança foque no sistema sonoro desassociando do seu significado.

Já no que tange à consciência silábica, o livro também traz várias atividades que podem desenvolver nos alunos uma consciência sobre esse assunto. As atividades do LD expostas a seguir têm como objetivo ilustrar isso. Na figura 25, atividade 1, o aluno deve entender que a partir de cada impulso sonoro tem-se uma sílaba. Já na figura 26, o aluno precisa refletir sobre a quantidade de impulsos sonoros que tem cada palavra na fala para assim descobrir o número de sílabas, como também atentar-se para a rimar com o nome da pessoa que pode ganhar o presente. Essa atividade parece ser muito importante, tendo em vista que permite o trabalho

com mais de uma consciência. Por meio dela, é possível trabalhar com a consciência de rima, de sílaba e, conseqüentemente, fonêmica.

Figura 25 – Palavras em jogo

1 LEIA E CANTE.

SEU JOAQUIM

SEU JOAQUIM, **QUIM, QUIM**
 OLHOU PRA MIM, **MIM, MIM**
 PEDIU UMA SOPA, **PA, PA**
 E UM PUDIM, **DIM, DIM.**

DOMÍNIO PÚBLICO.



A) EM QUANTOS PEDAÇOS OU IMPULSOS DA VOZ É FALADA A PALAVRA **JOAQUIM**? 3 .

CADA PEDAÇO OU IMPULSO DA VOZ É UMA **SÍLABA**.

B) PINTE, NO NOME DE SEU JOAQUIM, O PEDAÇO, ISTO É, A SÍLABA QUE SE REPETE NO VERSO.

SEU JOA**QUIM**, QUIM, QUIM

C) PINTE, EM CADA VERSO DA QUADRINHA, AS SÍLABAS QUE SE REPETEM.

Fonte: Ápis Língua Portuguesa I - 2º ano (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p.48).

Figura 26 – Palavras em jogo

4 LEIA AS PALAVRAS NO QUADRO E DESCUBRA MAIS PRESENTES QUE JULIETA, JOÃO, SIMONE E REBECA PODEM GANHAR.

DICA: O NOME DO PRESENTE DEVE **RIMAR** COM O NOME DE QUEM PODE GANHÁ-LO.

MALETA	BOLA	CÃO	CANECA	CAMISETA
FONE	PIÃO	MICROFONE	CORNETA	BALÃO

A) PRESENTE DE REBECA: PALAVRA COM 3 SÍLABAS. caneca

B) PRESENTE DE JOÃO: PALAVRA COM 1 SÍLABA. cão

C) PRESENTE DE SIMONE: PALAVRA COM 4 SÍLABAS. microfone

D) PRESENTE DE JULIETA: PALAVRA COM 3 SÍLABAS. corneta

Fonte: Ápis Língua Portuguesa I - 2º ano (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p.124).

Ainda dissertando sobre a questão da consciência de sílaba, o LD traz mais uma atividade. Na atividade posterior, o trabalho com sílabas é apresentado de forma diferente, pois

ali há várias sílabas soltas e o aluno precisa juntá-las a fim de formar palavras. Pode-se observar, portanto, que essa atividade possui um grau de dificuldade maior que as demais, tendo em vista que as muitas sílabas que estão dispostas naquele contexto permitem a formação de várias palavras, e o aluno precisa organizá-las de forma sistemática, respeitando a estrutura da língua.

Figura 27 – Palavras em jogo

3 ESCREVA CADA SÍLABA DAS PALAVRAS EM UM .

JUCA				MARICOTA			
JU	_CA_	_	_	_MA_	_RI_	_CO_	_TA_

4 JUNTE AS SÍLABAS ESCRITAS NO SACO DE FEIJÃO PARA FORMAR PALAVRAS.

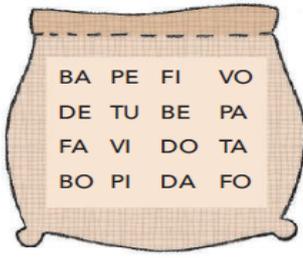


Ilustração: Mariana de Moraes

BA	PE	FI	VO
DE	TU	BE	PA
FA	VI	DO	TA
BO	PI	DA	FO

ESCREVA AS PALAVRAS AQUI:

Possibilidades de resposta: Beba, bata, _____

bafo, pede, fita, vota, devo, dedo, tuba, _____

tudo, tubo, pata, fada, fado, vivo, vida, _____

taba, tatu, tapa, boba, bode, bota, pipa, _____

dado, data, fofa, _____

LEIA PARA OS COLEGAS AS PALAVRAS FORMADAS E OUÇA AS QUE ELES FORMARAM.

Fonte: Ápis Língua Portuguesa I - 2º ano (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p.49).

Por fim, nesta etapa de análise, é possível observar que o LD traz aquilo que a BNCC (BRASIL, 2017, p. 90) explica a respeito de “trabalhar com o aluno a apropriação da ortografia é alfabetizar, e que dessa forma uma compreensão da construção sobre o sistema fonológico da língua acontecerá”, pois, por meio da atividade posterior o aluno precisa compreender que as falas expressadas nos balõezinhos e a feição de cada personagem só podem ser compreendidas com o aluno estabelecendo a relação das pontuações com a entonação da fala.

Figura 28 – Língua: usos e reflexão

3 LEIA A TIRINHA, OBSERVANDO OS SINAIS DE PONTUAÇÃO.



MAURICIO DE SOUSA. DISPONÍVEL EM: <www.monica.com.br/comics/tirinhas>. ACESSO EM: NOV. 2017.

- A)** CIRCULE OS SINAIS DE PONTUAÇÃO QUE APARECEM NAS FALAS.
B) PREPARE-SE PARA LER A TIRINHA EM VOZ ALTA, COM EXPRESSIVIDADE.

Fonte: Ápis Língua Portuguesa I - 2º ano (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p.102).

Apesar de este livro repetir o mesmo sistema de exercícios de unidade para unidade e de não apontar para o professor o trabalho de mais de uma consciência em um mesmo exercício, é possível compreender que as autoras tiveram sucesso ao elaborar o segundo livro da coleção. Dessa forma, elas trabalham com pares mínimos de fonemas, propõem atividades envolvendo sílabas, rimas, aliterações e formação de palavras com unidades sonoras menores como o fonema e a sílaba. Compreende-se, portanto, que a consciência fonêmica é trabalhada em diversos momentos.

A fim de se sistematizar as principais ocorrências no LD em relação à CF e seus níveis, segue o Quadro 5 apresentado todas as propostas observadas no livro:

Quadro 5 – Síntese análise do livro didático destinado ao 2º ano

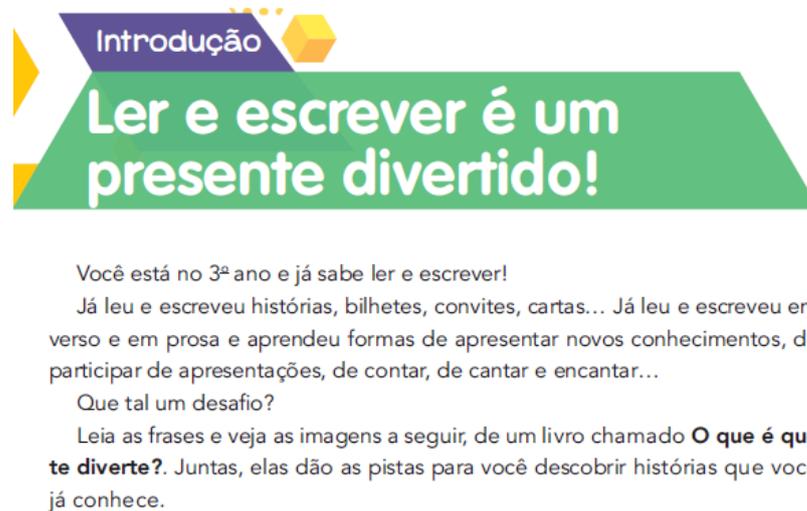
CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA	SEÇÕES /ABORDAGEM (maior número de casos encontrados)
Consciência de palavra/lexical	Atividade focadas de fato nesta consciência não foram reconhecidas.
Consciência silábica	Atividades de oralidade que pedem a separação silábica, formação de novas palavras por meio de sílabas dispostas e contagem de sílabas. Atividades de formação de palavras por meio de sílabas dispostas, organizar as sílabas dispostas e estruturar a palavras.
Consciência de rimas e aliterações	Atividades de leitura que envolve o reconhecimento da consciência de rimas e aliterações e atividades de completar frases atentando para rimas.
Consciência fonêmica	Atividades que atentam para a pontuação e atividades com pares de letras que representam pares homorgânicos de sons (por exemplo: P/B; F/V, etc.) e grafemas concorrentes na representação de um mesmo som (X/CH).
Grafofonêmica (modalidade escrita)	Sobretudo atividades que atentam para os pares de letras que representam pares homorgânicos de sons (por exemplo: P/B; F/V, etc.) e grafemas concorrentes na representação de um mesmo som (X/CH) principalmente.
Fonografêmica (modalidade oral)	Atividades que propunham a leitura silenciosa e em voz alta posteriormente.

Fonte: Das autoras (2019).

4.3 Ápis Língua Portuguesa – 3º ano

No terceiro livro da coleção Ápis, direcionado ao 3º ano do ensino fundamental, as autoras tomam uma postura diferenciada em relação aos dois primeiros livros apresentados anteriormente. Neste livro, elas partem do pressuposto de que nesta fase do ensino (3º ano), as crianças já sabem ler e escrever. Conforme exposto na figura 27, na introdução, elas apresentam esta ideia de ensinar considerando a alfabetização.

Figura 29 – Introdução



Fonte: Ápis Língua Portuguesa III - 3º ano (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p.10).

Dessa maneira, o tratamento da CF é trabalhado de uma forma mais superficial, tendo em vista que o objetivo aqui foi trabalhar com outras questões linguísticas e gramaticais, uma vez que, conforme é mostrado na introdução do livro, supõem-se que os alunos já leem e escrevem de forma independente. Nesse sentido, entende-se as atividades são desenvolvidas para aprimorar o conhecimento das crianças acerca da língua, utilizando-se dos diferentes níveis da CF.

No decorrer de todo o livro, não foi possível verificar o tratamento da consciência de palavras. Verificou-se que a seção *Palavras em jogo* apresenta de forma mais abrangente reflexões e atividades sobre a CF. Sobre as consciências fonêmica, grafofonêmica e fonografêmica, o LD oferece atividades que exigem dos alunos o reconhecimento de novas

grafias a partir de palavras que apresentem os mesmos sons ou sons semelhantes, mas com a mesma grafia. O exemplo, a seguir, apresenta essa questão fonêmica:

Figura 30 – Palavras em jogo

C ou Ç?

1 Leiam as frases abaixo, observando as letras destacadas.

Delícia de alface! Horácio.

Que vogais vêm depois da letra **C** nessas palavras? Vogais e e i.

2 Leiam as palavras abaixo em voz alta com a professora e comparem as vogais depois da letra **C**.

cocada casa cuíca cebola cevada cinema

Conversem sobre o que se pode concluir da mudança do som da letra **C** em cada conjunto de palavras. O som da letra c muda: som de /q/ quando é seguida de o, a e u; som de /s/ quando é seguida de e e i.

3 Agora, leiam e observem estas frases.

Precisamos, desde agora, evitar a poluiçã**o**.
Tá na hora do meu almoç**o**!
A crianç**a** começ**o**u a brincar perto do açud**e**.

Observem o uso da letra **Ç** e completem as regras.

a) O **Ç** só aparece no meio das palavras.
b) Usa-se **Ç** antes de a, o, u

Fonte: Ápis Língua Portuguesa III - 3º ano (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p.89).

Por meio desta atividade, o professor pode trabalhar com o aluno a consciência fonêmica, uma vez que o aluno pode observar que o mesmo fonema pode ser representado por mais de um tipo de grafema. Pretende-se estabelecer uma regularidade na relação fonema - grafema. Nesse sentido, a consciência grafofonêmica e fonografêmica são automaticamente e conjuntamente trabalhadas, pois o aluno precisa compreender a correspondência regular entre os grafemas e fonemas para poder escrever.

Ainda sobre a consciência fonêmica e seus componentes, consciência grafofonêmica e fonografêmica, o LD oferece atividades que exigem dos alunos o reconhecimento de novas grafias a partir da leitura de palavras que apresentem os mesmos sons ou sons semelhantes. Como forma de exemplificar, a próxima figura (31) propõe atividades que envolvem a oralidade e escrita, utilizando-se dos dígrafos consonantais: *ch*, *lh* e *nh*.

Figura 31 – Palavras em jogo

1 Leia as palavras e observe o que acontece com o som delas quando se acrescenta a letra **H** às letras **C, L e N**.
Encaixe a letra **H** na posição correta para formar palavras.

a) cave: **ch**ave _____

b) mões: **mh**ões _____

c) campana: **ch**ampanha _____

Registre o que você observou.

Ao juntar a letra H com outras consoantes, há novos sons formados pelas duas
letras. _____

2 Leia as três parlendas a seguir.

Tengo, tengo, tengo Ó maninha É de carrapicho Vou botar [nome] Na lata do lixo.	A mulher do sapo Diz que está lá dentro Fazendo rendinha, Ó maninha Para o casamento.	Chuva choveu Goteira pingou Pergunta o papudo Se o papo molhou.
---	---	--

Domínio público.

Leia em voz alta as palavras destacadas e copie-as nas colunas correspondentes.

CH	LH	NH
carrapicho	mulher	maninha
chuva	molhou	rendinha
choveu		

Fonte: *Ápis Língua Portuguesa III - 3º ano* (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p.196).

De acordo com o exposto, no exercício um do fragmento anterior, as autoras pedem que os alunos leiam e posteriormente escrevam as palavras apresentadas inserindo a letra *h*, nas letras *c*, *l* e *n* de acordo com a posição correta. Dessa maneira, pode-se entender a relação entre as consciências fonográfêmica (parte do fonema para a grafia-leitura, escrita) e grafofonêmica (parte da grafia para o fonema-escrita, leitura). Já no exercício dois, as autoras propõem a leitura de três parlendas, que apresentam a questão de rimas (*maninha/rendinha*; *pingou/molhou*) e aliteração (*chuva choveu*; *perguntou o papudo*) e em seguida é pedido que separem as palavras presentes nas parlendas de acordo com suas correspondências sonoras (som de *ch*, *lh* e *nh*).

Essas propostas de constituição de novas palavras a partir da inserção de uma nova letra e a comparação sonora entre palavras, podem envolver diferentes níveis da CF. Em especial, nessa atividade acredita-se que as autoras focalizam o tratamento da consciência fonêmica – relação grafia e fonema – utilizando-se das modalidades fonográficas e grafofônicas deste nível. No fragmento a seguir, as autoras propõem a mesma questão da comparação sonora com as sílabas – *qua*, *que* e *qui*.

Figura 32 – Palavras em jogo

- 3 Algumas das palavras abaixo possuem um som semelhante ao que existe em **iaque**. Outras não. Leia as palavras do quadro e separe-as na tabela de acordo com o som.

querida	nhoque	aquário	quadro	quibe	moleque
	máquina		raquete		maluquinho
					quatro
QUA (som de quati)	QUE (som de iaque)	QUI (som de quilo)			
quatro	moleque	maluquinho			
aquário	querida	máquina			
quadro	raquete	quibe			
	nhoque				

Fonte: Ápis Língua Portuguesa III - 3º ano (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p.230).

Sobre a consciência silábica, verifica-se que muitas atividades não propõem esse estudo de tema durante o decorrer do livro, contudo, há uma seção totalmente dedicada a este assunto na unidade 2. A seção pertence ao grupo denominado *Palavras em jogo* e procura trabalhar com o estudo da separação de sílabas na fala e o uso na escrita. Segue a atividade comentada:

Figura 33 – Palavras em jogo

1 Fale as palavras a seguir em voz alta.

aranha	carrapato	sapo	orquestra
--------	-----------	------	-----------

Separe as sílabas de cada palavra nos quadrinhos de acordo com o número de sílabas indicado. Depois, classifique as palavras conforme o número de sílabas de cada uma.

A	RA	NHA		→	3 <u>trissílaba</u>
SA	PO			→	2 <u>dissílaba</u>
CAR	RA	PA	TO	→	4 <u>polissílaba</u>
OR	QUES	TRA		→	3 <u>trissílaba</u>

2 Leia as palavras dos quadros a seguir.

missa	irritada
-------	----------

a) Escreva as duas palavras separando as sílabas.

mis-sa; ir-ri-ta-da

b) A separação de sílabas feita na escrita corresponde à separação feita na fala? Não, quando ocorrerem os encontros **ss** e **rr**, cada letra ficará em uma sílaba, enquanto na fala essa separação não é percebida.

c) Separe as sílabas das palavras.

barro	<u>bar-ro</u>	assinatura	<u>as-si-na-tu-ra</u>
assado	<u>as-sa-do</u>	amarrado	<u>a-mar-ra-do</u>

Fonte: Ápis Língua Portuguesa III - 3º ano (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p.45).

Neste momento, além de os alunos terem que fazer a separação das sílabas, eles precisam dar nomes à classificação que essas palavras pertencem. É importante lembrar que essa *classificação* não é tanto o objeto de foco da consciência silábica. Portanto, dessa forma conseguimos explicar melhor o que foi dito inicialmente, que neste livro não se vê tanto o foco das autoras sobre as consciências sonoras. Por outro lado, essa atividade trabalha a separação silábica complexa, que é o caso das sílabas que possuem duas consoantes e são separadas no momento da divisão, conforme a figura acima mostrou.

De modo geral, as atividades que envolvem o tratamento da consciência de sílabas neste livro, propõem exercícios de separação silábica e classificação pela sua quantidade de sílabas (monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas). Essas atividades refletem sobre relações

entre fala e escrita, visto que a criança precisa ler a palavra e representar sua segmentação na escrita. A próxima figura exemplifica essa questão:

Figura 34 – Palavras em jogo

Palavras com -ans, -ens, -ins, -ons, -uns

Atividade oral e escrita

1 No relato de João Vitor é repetida várias vezes a palavra **monstro**. Releia essa palavra em voz alta.

a) Em quantos impulsos ou sílabas nós falamos essa palavra? Dois.

b) Separe as sílabas dessa palavra. mons-tro

2 Leia as palavras em voz alta. Em seguida, separe as sílabas de cada uma. Se precisar, peça ajuda à professora.

a) transporte: trans-por-te c) alguns: al-guns

b) instante: ins-tan-te d) parabéns: pa-ra-béns

3 Observe as sílabas que você escreveu na atividade anterior. Copie a sílaba formada pelo maior número de letras. trans

Fonte: Ápis Língua Portuguesa III - 3º ano (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p.181).

Ainda no exercício três, da figura anterior, as autoras pedem para os alunos que eles escrevam a maior sílaba encontrada no decorrer da atividade, sendo que para que chegar a essa conclusão, os aprendizes precisam se encontrar conscientes sobre a constituição silábica complexa, como também sobre os fonemas representados.

Neste livro, a consciência de rimas e aliterações não foi algo muito trabalhado. Não houve muitas atividades que buscaram que os alunos exercessem essa consciência, tendo em vista o que foi dito anteriormente. Também para essas consciências, de rimas e aliterações, o LD oferece diferentes gêneros textuais como trava-língua, poema, cantiga, parlenda, entre outros que propõem a partir da leitura, atividades reflexivas que podem instigar a percepção e reflexão sobre tal consciência. Das poucas atividades que se tocaram no tema foram selecionadas as atividades a seguir:

Figura 35 – Produção de texto

Criação de estrofe para letra de canção



EM DUPLA. Junte-se a um colega e escolham um animal para adivinhação.

Planejamento

1. Pensem em pistas para dar aos colegas, procurando não dar dicas muito diretas.
2. Depois de escolher o que valerá para "O que é, o que é?", escrevam uma estrofe sobre o animal escolhido.

Fonte: Ápis Língua Portuguesa III - 3º ano (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p.19).

Figura 36 – Produção de texto

3. Procurem escolher palavras que possam rimar. Vejam um exemplo:

Tem manchas no corpo
 Tem quatro patas e é **elegante**
 Come folhas das árvores
 E não é um **elefante**.
 É... a girafa!

Fonte: Ápis Língua Portuguesa III - 3º ano (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p.20).

As atividades das figuras 35 e 36 foram retiradas da unidade 1 que tinha como objeto de estudo o gênero textual *Letra de canção*. Nesta atividade, tem-se como um ponto positivo o fato de ela ser trabalhada de uma forma diferente dos livros anteriores, pois se trata de uma atividade que pertence à seção *Produção de texto*. É solicitado aos alunos que criem uma letra de canção e que para isso levem em consideração o planejamento sugerido pelo LD. Dentre os pontos do planejamento, o LD solicita aos alunos que estejam atentos para produzir uma estrofe para letra de canção que utilizem de rimas. Portanto, apesar de tratar de uma forma mais superficial, o livro não se esquece totalmente de propor atividades que pensassem na consciência de rimas.

Figura 37 – Leitura (A e B)

Para Iniciar

Será que a leitura de poemas ajuda a descobrir como é brincar com palavras?
Poemas podem nos surpreender de várias formas... E há muito o que gostar em poemas...

O que será que pode ser mais gostoso em um poema: as rimas, o ritmo, as brincadeiras com as palavras ou as ideias que nos desafiam?
Leia o poema com os colegas, seguindo orientações da professora.

Fonte: *Ápis Língua Portuguesa III - 3º ano* (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p.218).

Leitura: poema

Voa ou não voa?

[..]	[..]
Balão de gás voa.	Tapete voa, mas não voa.
Fogão a gás não voa.	Vassoura não voa, mas voa.
Pato tem pena e voa.	Príncipe tem capa, mas não voa.
Marreco tem pena, mas não voa.	Guarda-chuva tem capa e voa.
Peteca voa?	Príncipe de guarda-chuva voa?
Anjo tem pena e voa.	Caderno tem capa, mas não voa.
Índio tem pena,	Papel não tem capa, mas voa.
Mas que pena! Não voa.	Livro tem capa. E voa?
Gavião bate as asas e voa.	[..]
Avião não bate as asas e voa.	Quem pode me contar?
Foguete tem rabo e voa.	Será que ler é voar?
Cavalo tem rabo. E voa?	
Menina de rabo de cavalo voa?	

Marta Lagarta. *Rima ou combina?* São Paulo: Ática, 2007. p. 6-10.



218 UNIDADE 11

Fonte: *Ápis Língua Portuguesa III - 3º ano* (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p.218).

Na seção *Leitura*, o LD oferece reflexões(a partir da leitura) sobre a consciência fonológica. Como ilustra a figura (37), a proposta de leitura a partir gênero textual poema, pode desenvolver a conscientização/relação entre sons e letras a fim de que o aluno perceba as correspondências sonoras de rima (*ão, ao, ar*). Contudo, posteriormente, não são propostas atividades que focalizam o uso das rimas.

Em contraste com a figura anterior, que tem como foco a relação das rimas, a próxima figura (38) revela o trabalho com a consciência de aliterações, no caso, com a aliteração do som [s].

Figura 38 – Palavras em jogo

2 Leia o poema a seguir.

**Semente de
serpente**

Sobre a folha
de papel
em branco,
um ponto,
feito semente,

cresce, escorre,
e aparece.

Buscando
a forma definitiva,
silencioso,
sinuoso,
sem sossego,
serpenteia o S.



José de Nicola. *Alfabetário*. São Paulo: Moderna, 1995. p. 37.

- a) Afaste este livro o máximo que puder e observe o poema de longe. O que você vê? Possibilidades: A letra S, o movimento que a serpente faz, um zigue-zague.
- b) Leia o poema em voz alta e ouça a leitura feita pelos colegas e pela professora. Qual é o som que mais se destaca? O som /s/.

3 Releia em voz alta as seguintes palavras do poema "Semente de serpente". Preste atenção ao som representado pelas letras destacadas.

semente	cresce	escorre	aparece	buscando
silencioso	sinuoso	sem	sossego	serpenteia

Responda:

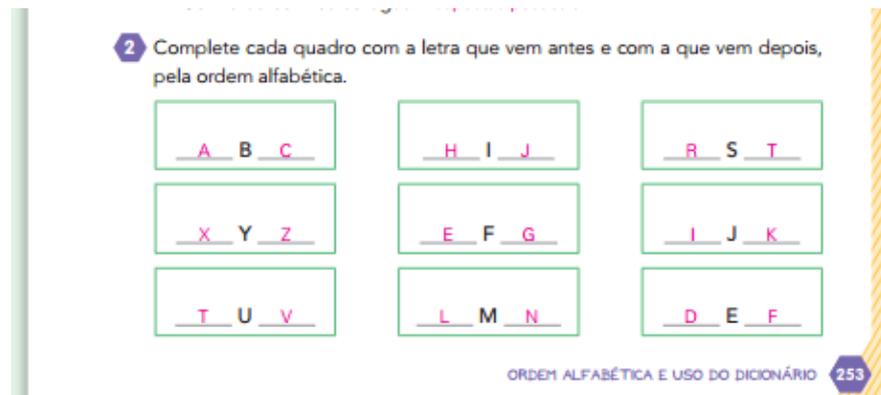
Que som essas letras representam? _____ O som /s/.

Fonte: *Ápis Língua Portuguesa III - 3º ano* (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p.212).

Portanto, as autoras utilizaram de gêneros textuais (que apresentavam aliterações) para propor atividades que envolvessem a consciência fonêmica, como nos apresenta a figura acima.

No final do LD, dentro da seção *Complemento*, as autoras propõem uma sequência de atividades e questões reflexivas sobre o sistema de escrita alfabética e a ortografia. Na subseção denominada *Dicionário*, são oferecidas atividades que visam ao reconhecimento das letras, reconhecimento dos diferentes fonemas e às relações grafemas-fonemas, conforme mostra a figura posterior:

Figura 39 – Dicionário



Fonte: Ápis Língua Portuguesa III - 3º ano (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p.253).

Para além dessa atividade, o LD apresenta tais atividades (mais voltadas para a consciência fonêmica), para posteriormente inserir um dicionário que apresente todas as palavras diferentes trabalhadas ao longo do livro. Para maior esclarecimento sobre a análise do livro com os níveis da CF, segue novamente um quadro com uma síntese dessa análise:

Quadro 6 – Síntese da análise do livro didático destinado ao 3º ano

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA	SEÇÕES /ABORDAGEM (maior número de casos encontrados)
Consciência de palavra/lexical	Não foi trabalhada.
Consciência silábica	Atividades de oralidade que pedem a separação silábica, contagem de sílabas e classificação dessas palavras conforme o número de sílabas.
Consciência de rimas e aliterações	Atividades de produção textual que se atente às rimas, leitura de textos com rimas e aliterações presentes.
Consciência fonêmica	Atividades de que chamam atenção para fonemas iguais e grafias diferentes. Reconhecimento dos fonemas (alfabeto)
Grafofonêmica (modalidade escrita)	Leitura e escrita com palavras que possuíssem correspondências regulares contextuais entre grafemas e fonemas, como por exemplo: c/qu; g/gu; r/rr; s/ss, etc.
Fonografêmica (modalidade oral)	Atividades que propunham a leitura silenciosa e em voz alta posteriormente.

Fonte: Das autoras (2019).

Como se pode verificar por toda a análise realizada, os três livros trabalham com a consciência fonológica em seus diferentes níveis, sendo esse trabalho diferenciado por meio de atividades mais complexas no decorrer dos anos, ou seja, conforme aumenta o ano, o nível de complexidade das atividades e a exigência das habilidades (leitura e escrita), também se aumenta. Infelizmente, também é possível verificar que houve algumas falhas referentes a algumas questões de abordagem sobre uma consciência e outra, o que poderia ter dado um aproveitamento melhor à atividade. Portanto, é entendido que os livros em maior parte satisfazem um ensino pautado no uso da CF, como também nos seus diferentes níveis.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise dos três livros didáticos da coleção Ápis destinados ao 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental, foi possível observar que esses LDs apresentaram atividades e propostas de reflexão acerca da consciência fonológica e seus níveis (consciência fonêmica, consciência grafonêmica, consciência fonografêmica, consciência de palavra/lexical, consciência silábica e consciência de rimas e aliterações). De acordo com Soares (2016, p.166), é importante para a alfabetização que a criança desenvolva a “capacidade de focalizar os sons das palavras, dissociando-as de seu significado” para assim segmentar as palavras nos sons (fonemas) que as constituem. Nesse sentido, os LDLP fizeram, de forma satisfatória, um tratamento da CF, havendo diferenças entre as propostas de uma consciência e outra.

Foi possível verificar que de um livro para o outro houve mudança na maneira como as autoras apresentaram as atividades e abordagens sobre as diferentes consciências. Isso se desse ao fato de que no primeiro livro da coleção, o tratamento das diferentes consciências foram feitas de modo mais aprofundado, fixante, visto que nesse momento, os aprendizes precisavam primeiramente entender para depois segmentar as relações fonemas e grafemas, e nos demais livros, a abordagem das autoras parte do pressuposto de que as crianças precisam segmentar as relações grafemas – fonemas. No terceiro livro, por exemplo, a consciência silábica foi abordada de forma mais superficial e/ou sucinta do que em relação ao segundo livro. Entendeu-se que a partir de cada ano da alfabetização, conforme o aluno vai se tornando mais alfabetizado, as autoras diminuíram a abordagem sobre aquele segmento fonológico.

Quanto ao trabalho com a consciência de rimas, verificamos que a mesma ocorreu nos três livros da Coleção Ápis, e por isso chamamos a atenção para uma questão interessante a ser considerada nos processos de alfabetização, que é o letramento literário. O letramento literário

pode ser entendido como o processo de aquisição da literatura enquanto linguagem, e nos três livros foram apresentados gêneros textuais que muito permitiam o trabalho com a consciência de rimas e de aliterações. Dessa forma, entendemos que essa abordagem muito favorece a aprendizagem das crianças acerca da literatura, o que conseqüentemente contribui para a aquisição de conhecimento da diversidade cultural, como também do estímulo à prática de leitura, sendo importante ressaltar está última como processo fundamental na aquisição da escrita. Portanto, a consciência de rimas e de aliterações não só contribuem para o processo de aquisição da escrita, mas também para a aquisição do letramento literário.

Foi possível observar também que houve muitas atividades que poderiam trabalhar as consciências fonológicas, mas que não propuseram uma reflexão sobre elas. Devido a esse fato, compreendeu-se que é de suma importância que o professor esteja atento para identificar as múltiplas possibilidades de ensino em uma mesma atividade, ou seja, o educador precisa estar em contínuo processo de busca dessas possibilidades, a fim de melhorar o processo de alfabetização, conscientização e reflexão dos alunos.

Para além disso, é relevante destacar o papel do professor que será o mediador do processo de ensino. Já o livro didático pode ser considerado um guia de orientação, o qual é utilizado como importante material de apoio e juntamente com a ação pedagógica do educador irá proporcionar a alfabetização mais facilitadora.

Como os estudos aqui abordados apontam, a CF é de suma importância para a aquisição da escrita (Soares, 2016). Dessa forma, acredita-se ser importante investimento em um ensino sistemático para o desenvolvimento da CF no período de alfabetização.

REFERÊNCIAS

BRASIL, BNCC. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília: MEC/SEF, 2017.

BRASIL, MEC-FNDE-SEB. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2019**. Brasília, 2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa/Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

DEL RÉ, A. A pesquisa em aquisição da Linguagem: teoria e prática. In: ___ **Aquisição da Linguagem: uma abordagem psicolinguística**. São Paulo: Contexto, 2008, cap.1, p.12-40.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Trad. Diana Myrian Lichtenstein et all. Porto Alegre: Artmed, 2008. Reimpressão 2008.

FRADE, I.C. Métodos e metodologias de alfabetização. **Glossário Ceale: Termos de Alfabetização, leitura e escrita par educadores**. Belo Horizonte: CEALE/Faculdade de Educação da UFMG,2014. Disponível em:
<<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/metodos-e-metodologias-de-alfabetizacao>>. Acesso: 17.abr.2019.

GRANDO, K. B. **O letramento a partir de uma perspectiva teórica: origem do termo, conceituação e relações com a escolarização**. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.

GROLLA, E.; SILVA, M. C. F. A capacidade linguística de adultos e crianças. In: **Para conhecer Aquisição da linguagem**. São Paulo: Contexto cap.1, 2014, p. 13 – 55.

MARCUSCHI, L. A. **Oralidade e escrita**. CONFERÊNCIA DE ABERTURA DO II ENCONTRO FRANCO-BRASILEIRO DE ENSINO DE LÍNGUA, 1995, Natal. Anais... Signótica, 1997. p. 120.

MORAIS, A. Apropriação do sistema de escrita alfabética. In: **Glossário Ceale: Termos de Alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo horizonte: CEALE/Faculdade de Educação da UFMG, 2014. Disponível em:
<<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/alfabetizacao>> Acesso em: 15 abr. 2019.

NASCIMENTO, L. Consciência fonológica: o que é, para que serve e qual a sua relação com o aprendizado da leitura e da escrita? **Letra A: O Jornal do Alfabetizador**. Belo Horizonte: Centro de Estudos de Aquisição e Letramento. Ano 1, n.2, p.13, junho/julho, 2005. Disponível em:

<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/JLA/2005_JLA02.pdf> Acesso em: 15 abr. 2019.

NOVAES, C. B.; MISHIMA, F.; SANTOS, P. L. dos. **Treinamento breve de consciência fonológica**: impacto sobre a alfabetização. Revista Psicopedagogia, v. 30, n. 93, 2013, 189-200 p.

SCARPA, E. M. Aquisição da linguagem. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Ana Cristina. **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, v.2, 2001.

SILVA, J. de C. A. **A consciência fonológica e suas implicações na aquisição da língua escrita**. Guarabira, PB. Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2015, p.51-53.

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

SOARES, M. Alfabetização. In: **Glossário Ceale**: Termos de Alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: CEALE/Faculdade de Educação da UFMG, 2014.

Disponível em:

<<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/alfabetizacao>> Acesso em: 10 abr. 2019.

SOARES, M. Entrevista: Nada é mais gratificante do que alfabetizar (2). **Centro de Estudos de Aquisição e Letramento**. Ano. 1, n.1, p.12, abril/maio, 2005. Disponível em:

<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/JLA/2005_JLA01.pdf> Acesso em: 15 abril de 2019.

SOARES, M. **Letramento e Alfabetização**: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

SOARES, M. Letramento. In: **Glossário Ceale**: Termos de Alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: CEALE/Faculdade de Educação da UFMG, 2014.

Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento>> Acesso: 14 abr. 2019.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TRINCONI, A.; BERTIN T.; MARCHEZI, V. **Ápis Língua Portuguesa**. 1º ano: ensino fundamental, anos iniciais. 3. ed. São Paulo: Ática. 2017. 320 p.

TRINCONI, A.; BERTIN T.; MARCHEZI, V. **Ápis Língua Portuguesa**. 2º ano: ensino fundamental, anos iniciais. 3. ed. São Paulo: Ática. 2017. 312 p.

TRINCONI, A.; BERTIN T.; MARCHEZI, V. **Ápis Língua Portuguesa**. 3º ano: ensino fundamental, anos iniciais. 3. ed. São Paulo: Ática. 2017. 320 p.

VILLALOBOS, I. **Análise da fundamentação dos materiais didáticos do Programa Ler e Escrever da Prefeitura de São Paulo/SP**. (Versão revisada). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014, 135 p.