



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL  
CAMPUS CHAPECÓ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**LEISA APARECIDA GVIASDECKI DE OLIVEIRA**

**PROCESSOS PSICOLINGÜÍSTICOS ENVOLVIDOS NA COMPREENSÃO DO  
PRINCÍPIO ALFABÉTICO:  
UM ESTUDO SOBRE TAREFAS DE ALFABETIZAÇÃO**

**CHAPECÓ/SC  
2020**

**LEISA APARECIDA GVIASDECKI DE OLIVEIRA**

**PROCESSOS PSICOLINGUÍSTICOS ENVOLVIDOS NA COMPREENSÃO DO  
PRINCÍPIO ALFABÉTICO:  
UM ESTUDO SOBRE TAREFAS DE ALFABETIZAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul-UFFS, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Orientadora:** Dr<sup>a</sup>. Maria Helena Baptista  
Vilares Cordeiro

**CHAPECÓ/SC  
2020**

## UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Av. Fernando Machado, 108 E  
Centro, Chapecó, SC – Brasil  
Caixa Postal 181  
CEP 89802-112

### Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Oliveira, Leisa Aparecida Gviasdecki de  
Processos psicolinguísticos envolvidos na compreensão  
do princípio alfabético: Um estudo sobre tarefas de  
alfabetização / Leisa Aparecida Gviasdecki de Oliveira.  
-- 2020.  
155 f.:il.

Orientadora: Dr<sup>a</sup> Maria Helena Baptista Vilares  
Cordeiro

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da  
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação,  
Chapecó, SC, 2020.

1. Tarefas de alfabetização. 2. Livro didático. 3.  
Domínio do sistema de escrita. 4. Princípio alfabético.  
5. Processos psicolinguísticos. I. Cordeiro, Maria  
Helena Baptista Vilares, orient. II. Universidade  
Federal da Fronteira Sul. III. Título.

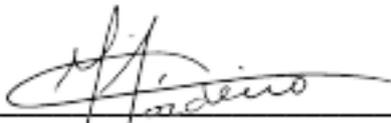
LEISA APARECIDA GVIASDECKI DE OLIVEIRA

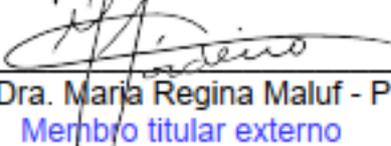
PROCESSOS PSICOLINGÜÍSTICOS ENVOLVIDOS NA COMPREENSÃO DO  
PRINCÍPIO ALFABÉTICO: UM ESTUDO SOBRE TAREFAS DE  
ALFABETIZAÇÃO

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS para obtenção do título de  
Mestre em Educação, defendido em banca examinadora em 09/10/2020

Aprovado em: 09/10/2020

BANCA EXAMINADORA

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Maria Helena Baptista Vilares Cordeiro - UFFS  
Presidente da banca/orientador

  
\_\_\_\_\_  
p/ Prof. Dra. Maria Regina Maluf - PUCSP  
Membro titular externo

\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Lísia Regina Ferreira - UFFS  
Membro titular interno

  
\_\_\_\_\_  
p/ Prof. Dra. Claudia Finger Kratochvil - UFFS  
Membro suplente

Chapecó/SC, Outubro de 2020

A Deus, princípio de tudo.

A todas as professoras que aprendem para ensinar...

Especialmente, àquelas que se dedicam ao ensino da leitura e da escrita.

## AGRADECIMENTOS

Eis que chega o momento de expressar meus agradecimentos a pessoas queridas, que tanto me ajudaram e apoiaram ao longo dessa caminhada. As palavras postas aqui não traduzem tudo o que sinto, mas evidenciam parte da minha gratidão, que, por ser imensa, não consegue ser totalmente traduzida em palavras. Assim, agradeço:

A maior virtude que um ser humano pode ter é a gratidão. E, por meio dessa, podemos expressar todos os nossos sentimentos. Parafraseando o clássico: “O Pequeno Príncipe” de Saint-Exupéry<sup>a</sup>, o qual muito admiro, expressei minha gratidão por quem me cativou. Sem esses, essa dissertação não existiria.

Gratidão pela oportunidade de realizar esta pesquisa e pelos aprendizados que tive ao longo desses dois anos de mestrado. Pela oportunidade de conviver com gente séria, dos planetas que conheci - igual ao “Pequeno Príncipe” - das várias leituras e do tempo dedicado a este estudo, a esse trabalho de pesquisa.

Foi assim que “logo aprendi a conhecer aquela flor. Sempre houve, no planeta, flores muito simples, enfeitadas por única coroa de pétalas, e que não ocupavam muito espaço nem incomodavam ninguém” (SAINT-EXUPÉRY, 2015, p. 40). Por dois anos me dediquei a cuidar e cultivar essa rosa que “desabrochava pela manhã, e à noite murchava” (SAINT-EXUPÉRY, 2015, p. 41). Mas sempre dedicada, eu cuidava “daquele broto que não se assemelhava a nenhum outro” (SAINT-EXUPÉRY, 2015, p. 41). Poderia ser uma nova espécie... assim, igual o “Pequeno Príncipe” que

“viu florir um belo botão, percebeu ali um desabrochar miraculoso; mas a flor cuidava de sua beleza sem pressa dentro do pedúnculo verde. Vestia-se devagar, ajeitando suas pétalas uma a uma. Não queria se exibir toda amarrotada como os cravos. Queria aparecer no esplendor de sua beleza. Ah, sim, era muito vaidosa! Sua misteriosa maquiagem havia durado dias e dias. E eis que, certo dia, exatamente ao nascer do sol, ela se apresentou” (SAINT-EXUPÉRY, 2015, p. 41).

Em forma de dissertação, chegou o dia de defender, de apresentar para a banca de defesa o que reguei e protegi com todo cuidado. Por isso, essa dissertação é para mim, especial. “É o cuidado que dediquei a ela que a faz tão especial” (SAINT-EXUPÉRY, 2015, p. 101). Entre dúvidas e incertezas “foi por ela que matei as larvas

(exceto duas ou três por causa das borboletas)” (SAINT-EXUPÉRY, 2015, p. 101). Esta Dissertação é a rosa.

Gratidão a minha orientadora, professora Ph.D. Maria Helena Baptista Vilares Cordeiro, por se deparar com tantas outras rosas “com cinco mil, todas parecidas, em um único jardim” (SAINT-EXUPÉRY, 2015, p. 93). Por acreditar no meu projeto e acreditar na minha “rosa”, durante esses anos me ajudou a cultivá-la, me orientado por esta linda trajetória de pesquisa e formação – despertando ainda mais minha paixão pela alfabetização. Exemplo de gente séria. A ti, minha eterna gratidão.

Gratidão ao meu esposo, João Gabriel, que desde a graduação ajudou a “arrancar as mudas de baobás com cuidado de não arrancar as de roseiras, pois se parecem muito” (SAINT-EXUPÉRY, 2015, p. 31). Gratidão por estar sempre ao meu lado, por acreditar nos meus sonhos “se me cativar, sentiremos necessidade um do outro. Você será único no mundo para mim. E eu serei única no mundo para você” (SAINT-EXUPÉRY, 2015, p. 96). Com todo o meu amor.

Aos meus filhos, Bernardo e Benjamin, saber que os tenho ao meu lado me faz mais forte e alegre meus dias. Em especial ao Bernardo que desde muito pequeno teve por muitas vezes que conviver com a minha ausência “as crianças precisam ter muita paciência com os adultos” (SAINT-EXUPÉRY, 2015, p. 26). Sei que ainda é cedo, mas espero que um dia possa compreender que tem coisas que só uma mãe faz por um filho “e quando estiver conformado, ficará contente por me ter me conhecido. Você sempre será meu amigo. Terá vontade de rir comigo” (SAINT-EXUPÉRY, 2015, p. 122). Meu orgulho é ter vocês.

Gratidão aos meus pais, José e Terezinha, que sempre acreditaram nos meus sonhos “na infância, morei em uma velha casa na qual, segundo a lenda, havia um tesouro escondido” (SAINT-EXUPÉRY, 2015, p. 108). Ele encantava aquela casa, não sei se mais alguém o encontrou... Eis o meu segredo “só se vê bem com o coração. O essencial é invisível aos olhos” (SAINT-EXUPÉRY, 2015, p. 101).

A minha sogra, Nereide, por dedicar seu tempo aos outros. Assim, mais uma vez, se dedicou a mim e aos cuidados do meu filho Bernardo em minha ausência.

Gratidão a toda a família por todo o apoio, por todas as boas vibrações e os pensamentos positivos “e nenhum adulto jamais compreenderá como isso é tão importante!” (SAINT-EXUPÉRY, 2015, p. 128). Minhas palavras são insuficientes para agradecer.

Gratidão pela composição de alto renome da banca. À professora Ph.D. Maria Regina Maluf, Ph.D. Claudia Finger Kratochvil e Dra. Lísia Regina Ferreira, excelentes pesquisadoras, que têm colaborado na reflexão e discussão desta pesquisa. Dessa forma, entendo que “aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós” (SAINT-EXUPÉRY, 2015, p. 46). Assim, levo comigo todos os ensinamentos.

Gratidão pelo passado e as histórias lindas que me levaram até a UFFS. “Assim, ao longo da vida, tive bastante contato com muita gente séria. Vivi muito tempo entre adultos, conheci-os de perto” (SAINT-EXUPÉRY, 2015, p. 11). E nesse convívio me ensinaram, dedicaram-se a mim e me tomaram “Mestre”.

Minha gratidão a toda gente séria que conheci e convivi durante minha vida acadêmica na Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, na Universidad de Valladolid - UVa e na Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS.

Agradeço a todos os professores do Programa de Pós-graduação em Educação. Em especial à 6ª turma do curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul, pelos momentos de estudo, reflexões e socialização de conhecimentos.

Aos meus colegas de mestrado Marlize Paese e Cesar Luiz Theis por toda ajuda e carinho que tiveram comigo, e em especial a Aline Malagi, companheira de estrada, por dividir momentos de alegrias e angústias - do complexo de vira-latas ao conceito “A”.

À professora Dra. Benedita de Almeida, minha orientadora na graduação, por incentivar as pesquisas sobre alfabetização e por mostrar que podemos construir uma educação melhor. Gratidão pelos momentos compartilhados de aprendizagem.

À direção e coordenação da Escola Municipal Nossa Senhora Sagrado Coração, em especial, a Tânia Stachak pelo acolhimento e disposição demonstrados.

A todos que de alguma forma contribuíram e/ou contribuem direta e indiretamente para a concretização desse trabalho, minha eterna gratidão “corremos o risco de chorar um pouco quando nos deixamos cativar” (SAINT-EXUPÉRY, 2015, p. 115).

---

<sup>a</sup> SAINT-EXUPÉRY, Antonie de. O Pequeno Príncipe. [tradução Frei Betto]. São Paulo: Geração Editorial, 2015.

“A professora escreve na lousa:  
'A mamãe afia a faca' e pede para uma criança ler. A criança lê corretamente.  
Um adulto pergunta à criança:  
– Quem é a mamãe?  
– É a minha mãe, né?  
– E o que é que é “afia”?  
A criança hesita, pensa e responde:  
– Sou eu, porque ela (a mamãe) diz: – ‘vem cá, minha fia’.  
A professora, desconcertada, intervém:  
– Não, afia é amola a faca!”

(SMOLKA, 2012, p. 8)

## RESUMO

O livro didático é um produto cultural e um importante suporte na organização do trabalho pedagógico dos professores alfabetizadores. Muitas vezes, ele se torna o único recurso didático disponível para promover o ensino e a aprendizagem. Partimos do pressuposto que esse recurso pode servir de instrumento de apoio aos alfabetizadores, na tentativa de suprir aspectos formativos ou facilitar a organização pedagógica escolar. Contudo, para isso, deve conter informações e sugestões que auxiliem os professores nessa empreitada. Diante desse contexto, esta pesquisa teve como objetivo identificar os conhecimentos linguísticos e/ou compreensões psicolinguísticas que são promovidos na resolução das tarefas propostas nos livros didáticos utilizados em uma escola da rede municipal de uma cidade do Sudoeste do Paraná. A pesquisa fundamenta-se em achados da psicolinguística, da psicologia do desenvolvimento e da psicologia cognitiva. Procuramos estabelecer um diálogo entre diferentes perspectivas, pois consideramos que é possível construir uma compreensão mais ampla sobre a apropriação do sistema de escrita se levarmos em conta as descobertas de autores que realizaram suas pesquisas a partir de perspectivas diferentes. De uma forma geral, essas pesquisas mostram a existência de uma estreita relação entre o desenvolvimento das habilidades metalinguísticas e as compreensões que as crianças vão elaborando sobre a natureza do sistema de escrita. Assim, realizamos a análise nos livros didáticos do 1º ano do Ensino Fundamental do Sistema de Ensino Aprende Brasil, adotados no Programa Escola 2030, implementado no município. Constatamos que o livro didático apresenta tarefas de reconhecimento de letras que promovem a identificação visual de sua forma gráfica e o conhecimento do seu nome. Também apresenta algumas tarefas no nível das unidades intrassilábicas (rimas e aliterações) usando textos como poemas e trava línguas, que, além de promoverem implicitamente a consciência textual e sintática, contribuem para o desenvolvimento da consciência fonológica, já que envolvem as crianças e as levam a focar a atenção nos sons da língua. No que se refere ao desenvolvimento da consciência fonêmica, o livro didático propõe várias tarefas de (des)codificação fonológica que têm o potencial de promover a consciência fonêmica a partir do conhecimento das relações entre grafemas e fonemas. No entanto, observamos algumas insuficiências em relação ao ensino da escrita em um sistema alfabético, como a falta de clareza na finalidade das tarefas à luz dos conhecimentos científicos acerca do processo de apropriação desse sistema e, sobretudo, a falta de orientação mais explícita para as professoras sobre o potencial das tarefas ou de explicitar o que realmente é importante nessas tarefas, de forma que as professoras pudessem modificá-las, ampliá-las ou produzir outras semelhantes, com base nas necessidades das crianças. Espera-se que esta pesquisa possa contribuir para as alfabetizadoras tomarem consciência das relações entre os conhecimentos teóricos e a prática pedagógica, de forma a escolherem, avaliarem e criarem tarefas de acordo com as necessidades específicas das crianças.

**PALAVRAS-CHAVES:** Tarefas de alfabetização, livro didático, domínio do sistema de escrita, princípio alfabético, processos psicolinguísticos.

## ABSTRACT

The didactic book (DB) is a cultural product and an important support in organizing the pedagogical work of literacy teachers. It often becomes the only educational resource available to promote teaching and learning. We start from the assumption that this resource can be used as a support tool for literacy teachers, in an attempt to supply some formative aspects or facilitate the school pedagogical organization. However, to accomplish this, it must contain information and suggestions that help teachers in this endeavor. Given this context, this research aimed to identify the linguistic knowledge and / or psycholinguistic understandings that are stimulated by means of the resolution of the tasks proposed in the textbooks used in a municipal school of a city in the southwest of Paraná. The research is based on psycholinguistics, developmental psychology and cognitive psychology findings. We sought to establish a dialogue between different perspectives, we consider it is possible to build a broader understanding of the appropriation of the writing system if we take into account the findings of authors who carried out their research from different standpoints. In general, these investigations show the existence of a close relation between the development of metalinguistic skills and children's understandings about the nature of the writing system. Thus, in the textbooks, we selected the tasks that involved the use of metalinguistic skills, especially phonological awareness, checking which ones had the potential for developing the alphabetic principle. We analyzed the textbooks of the 1st years of Elementary Education of the Aprende Brasil Teaching System, adopted in the 2030 School Program, implemented in the municipality. We found that the didactic book suggests letters recognition tasks that promote the visual identification of their graphic form and the knowledge of their name. It also proposes some tasks at the level of intrasyllabic units (rhymes and alliterations) using texts such as poems and tongue twisters. These, in addition to implicitly promoting textual and syntactic awareness, contribute to the development of phonological awareness, as they involve children and lead them to focus attention on the sounds of the language. Regarding the development of phonemic awareness, the DB proposes several phonological recoding tasks that have the potential to promote phonemic awareness based on the knowledge of the relations between graphemes and phonemes. However, we noticed some shortcomings related to the teaching of writing in an alphabetic system, such as the lack of clarity in the purpose of the tasks, in the light of scientific knowledge about the process of mastering that system. Above all, we observed the lack of more explicit guidance for teachers regarding the potential of the tasks, by explaining what is really important in these tasks, so that teachers could modify them, expand them or produce other similar ones, based on the children's needs. We is expected that this research can contribute to the awareness of literacy teachers about the relation between theoretical knowledge and pedagogical practice, in order to choose, evaluate and create activities directed to the children's specific needs.

**KEYWORDS:** Didactic book, literacy tasks, mastery of the writing system, alphabetic principle, psycholinguistic processes.

## LISTA DE FIGURAS

**Figura 1:** Modelo de leitura interativo

**Figura 2:** Capacidades ou consciências que compõem a metalinguagem

**Figura 3:** Habilidades relacionadas à consciência fonológica

**Figura 4:** Capa – Livro Didático 1º ano – Capítulo 1

**Figura 5:** Tarefa 2, página 10 – cap. 1 – volume 1

**Figura 6:** Tarefas 6 e 7, página 8 – cap. 1 – volume 1

**Figura 7:** Tarefas 1 e 2, página 11 – cap.1 – volume 1

**Figura 8:** Tarefas 3 e 4, página 12 – cap.1 – volume 1

**Figura 9:** Capa – Livro didático 1º ano – Capítulo 2

**Figura 10:** Tarefas 7 e 8, página 23 – cap. 2 – volume 1

**Figura 11:** Tarefa 9, página 24 – cap. 2 – volume 1

**Figura 12:** Tarefa 4, página 28 – cap. 2 – volume 1

**Figura 13:** Capa – Livro didático 1º ano – Capítulo 3

**Figura 14:** Tarefa 1, página 12 – cap.3 – volume 2

**Figura 15:** Tarefa 6, página 14 – cap. 3 – volume 2

**Figura 16:** Capa – Livro didático 1º ano – Capítulo 4

**Figura 17:** Tarefa 4, página 26 – cap. 4 – volume 2

**Figura 18:** Tarefas 1 e 2, página 31 – cap. 4 – volume 2

**Figura 19:** Tarefa 3, página 32 – cap. 4 – volume 2

**Figura 20:** Capa – Livro didático 1º ano – Capítulo 5

**Figura 21:** Tarefa 1, página 12 – cap. 5 – volume 3

**Figura 22:** Tarefas 1 e 2, página 16 – cap. 5 – volume 3

**Figura 23:** Capa – Livro didático 1º ano – Capítulo 6

**Figura 24:** Tarefa 6, página 26 – cap. 6 – volume 3

**Figura 25:** Tarefa 7, página 27 – cap. 6 – volume 3

**Figura 26:** Tarefas 1 e 2, página 28 – cap. 6 – volume 3

## LISTA DE TABELAS

**Tabela 1:** Gêneros textuais utilizados no LD

**Tabela 2:** Tarefas com ênfase nas letras

**Tabela 3:** Consciência fonológica

Tabela 3.1: Tarefas com ênfase nas sílabas

Tabela 3.2: Tarefas com ênfase em unidades intrassilábicas

Tabela 3.3: Tarefas com ênfase grafo-fonêmica

**Tabela 4:** Regras ortográficas

**Tabela 5:** Categorias de análise

## LISTA DE QUADROS

- Quadro 1:** Habilidades de consciência fonológica no nível de sílaba
- Quadro 2:** Habilidades de consciência fonológica no nível subsilábico
- Quadro 3:** Habilidades de consciência fonológica no nível de fonemas
- Quadro 4:** Comparativo dos quatro modelos de desenvolvimento da escrita
- Quadro 5:** Relação entre níveis de hipótese
- Quadro 6:** Capítulos livro didático – 1º ano
- Quadro 7:** Capítulo 1 - Tema: Atenção para a chamada!
- Quadro 8:** Capítulo 2 - Tema: Diga um verso bem bonito!
- Quadro 9:** Capítulo 3 - Tema: Alo! quem fala?
- Quadro 10:** Capítulo 4 - Tema: Só para lembrar!
- Quadro 11:** Capítulo 5 - Tema: O que é que a embalagem tem?
- Quadro 12:** Capítulo 6 - Tema: Amarre-se nessa ideia!
- Quadro 14:** Caracterização dos artigos selecionados

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

**EF** – Ensino Fundamental

**LD** – Livro Didático

**ICV** – Programa de Iniciação Científica Voluntária

**PIBID** – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

**UNIOESTE** – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

**UVa** – Universidad de Valladolid

**UFFS** – Universidade Federal da Fronteira Sul

**RETLEE** – Grupo de pesquisa representações, espaços, tempos e linguagens em experiências educativas

**CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**IBICT** – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

**PUC-SP** – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

**UFPE** – Universidade Federal de Pernambuco

**UFFS** – Universidade Federal da Fronteira Sul

**UFMG** – Universidade Federal de Minas Gerais

**PPGEs** – Programas de Pós-Graduação em Educação

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	19
ORIGEM DA PESQUISA: TRAJETÓRIA ACADÊMICA DA PESQUISADORA .....	19
CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA .....	25
CAPÍTULO 1 – CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA COGNITIVA: MODELOS DE PROCESSAMENTO DA LEITURA.....	28
1.1 MODELOS ASCENDENTES OU BOTTOM-UP MODELS.....	30
1.2 MODELOS DE LEITURA DESCENDENTE OU TOP DOWN MODELS .....	32
1.3 MODELOS DE LEITURA INTERATIVOS.....	34
CAPÍTULO 2 – METALINGUAGEM .....	38
2.1 AS CONSCIÊNCIAS METALINGUÍSTICAS: DEFINIÇÕES .....	38
2.2 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E APRENDIZADO DA LEITURA E DA ESCRITA.....	43
CAPÍTULO 3 - DESENVOLVIMENTO METALINGUÍSTICO E COMPREENSÃO SOBRE O FUNCIONAMENTO DO SISTEMA DE ESCRITA .....	51
3.1 FASES DO DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO DO PRINCÍPIO ALFABÉTICO.....	55
3.1.1 Fases de desenvolvimento da escrita segundo Marsh, Friedman, Welch e Desberg .....	57
3.1.2 Modelo de Frith de aquisição de leitura e escrita.....	58
3.1.3 Fases da aprendizagem da leitura propostas por Ehri.....	59
3.1.4 Níveis evolutivos da escrita propostos por Ferreiro e Teberosky .....	61
3.2 RELAÇÃO ENTRE ESCRITA, LEITURA E CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA....	67
CAPÍTULO 4 - ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS.....	78
4.1 LOCAL DA PESQUISA .....	78
4.2 PROCEDIMENTOS ÉTICOS .....	78
4.3 SELEÇÃO DO <i>CORPUS</i> .....	78
4.3.1 Contextualização do livro didático.....	78
4.3.2 Descrição dos livros didáticos e recorte do corpus .....	79
CAPÍTULO 5 – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICO DO 1º ANO.....	83
5.1 CAPÍTULO 1 - ATENÇÃO PARA A CHAMADA! .....	85
5.2 CAPÍTULO 2 - DIGA UM VERSO BEM BONITO!.....	93
5.3 CAPÍTULO 3 - ALÔ! QUEM FALA!.....	104
5.4 CAPÍTULO 4 - SÓ PARA LEMBRAR! .....	109

5. 5 CAPÍTULO 5 - O QUE É QUE A EMBALAGEM TEM? .....	115
5. 6 CAPÍTULO 6 - AMARRE-SE NESSA IDEIA!.....	120
CAPÍTULO 6 - SÍNTESE E DISCUSSÃO .....	127
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	145
REFERÊNCIAS.....	150
APÊNDICE A.....	155

## INTRODUÇÃO

### ORIGEM DA PESQUISA: TRAJETÓRIA ACADÊMICA DA PESQUISADORA

Ao tentarmos (re)significar a historicidade do percurso de vida pessoal e acadêmico, não podemos olvidar do humano que nos permeia. Conseqüentemente, cabe-nos perceber a nossa incompletude, diante das múltiplas determinações e dos diversos propósitos envolvidos na formação do humano, que fazem parte da nossa construção enquanto seres culturalmente sociais.

Uma forma de entender o humano é considerar o processo de surgimento do homem em sua natureza humana. Assim, Saviani destaca que “o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência” (SAVIANI, 2007, p. 154). É neste processo que o homem se torna humano.

Nesta direção, Martins (2016), afirma que “os indivíduos não nascem humanos, mas humanizam-se em condições de educação”. Isso nos remete a entender que a formação do humano se dá pela ação educativa. Neste entendimento, podemos afirmar que “a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo” (SAVIANI, 2007, p. 154).

Nesta perspectiva, o trabalho educativo é uma atividade mediadora entre o indivíduo e a cultura humana. Isso se determina pela ação de pensar, pela intencionalidade, ou seja, só os seres humanos são capazes de antecipar mentalmente a finalidade da ação. Para Saviani (2013), a essência do trabalho educativo consiste no “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2013, p. 13). Outrossim, a aquisição da consciência se dá pelo trabalho, pela ação sobre a natureza. Portanto, ao iniciar o processo de transformação da natureza o homem está criando o mundo da cultura do conhecimento.

Em razão disso, ao estarmos inseridos em um contexto social e cultural que nos possibilita o processo de construção humana, devemos considerar que essa

construção faz parte de um coletivo e sincronicamente é um processo individual, que demanda entendermos que temos um lugar especial na história da humanidade.

A forma como mobilizamos nossos conhecimentos é resultado das interlocuções potencializadas entre o indivíduo e o contexto social. Essa relação evidencia o modo como vamos promovendo nossa identidade, seja ela na vida pessoal, acadêmica ou profissional. Assim, cabe assumir que, por sermos seres inacabados, precisamos da educação e do outro para construir a nossa história; cabe, ainda, o desafio de compor as lembranças - o processo de humanização - que parece ser uma história tão minha como também faz parte e ao mesmo tempo pertence a todo o gênero humano.

Como menciona, Magda Soares, “conto o passado - o passado de que foi contemporânea àquela que fui - conhecendo-lhe o futuro; portanto, na verdade, reconstruo-o em função desse futuro, que é o meu presente de hoje” (SOARES, 2001, p. 41). Não há como olhar para o presente, planejar o futuro sem se remeter ao passado, sem entender as significações de cada momento e de cada escolha realizada em nossas vidas. As ressignificações que fazemos sobre a própria trajetória são uma maneira de lembrar de momentos vividos, que estão presentes em nossa memória.

Lembro-me<sup>1</sup> do tempo de criança e recorro dos momentos na escola, de quando iniciei os estudos. Em um contexto de Educação do Campo de uma escola multisseriada<sup>2</sup>, fui aprendendo as práticas de socialização, as primeiras letras, os primeiros traços de escrita e as primeiras leituras.

Em 2014, ingressei no curso de Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – Campus de Francisco Beltrão - PR. No primeiro ano da graduação, me inseri como bolsista no subprojeto de licenciatura, desenvolvido com graduandos do curso de Pedagogia e Geografia – PIBID.

---

<sup>1</sup> O início deste texto está em 1ª pessoa do singular, por referir-se a fatos pessoais da experiência social da pesquisadora.

<sup>2</sup> As escolas/classes multisseriadas são uma forma de organização escolar em que alunos de diferentes idades e tempo ou níveis de escolarização (o que conhecemos por série) ocupam uma mesma sala de aula, sob a responsabilidade de um mesmo professor.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID oferece situações potenciais para a formação docente. Permite que professores em processo de formação inicial experienciem situações de ensino e aprendizagem na realidade da escola; no contato direto com os alunos; na relação direta com a prática pedagógica.

Neste contexto, pude compreender a importância de acompanhar e observar a rotina de uma sala de aula de alfabetização. Observar uma sala de 1º ano do primeiro ciclo despertou o interesse em compreender sobre o processo de alfabetização, as práticas alfabetizadoras e suas relações com o ensino e aprendizagem.

O interesse ficou mais evidente quando percebi semelhança da prática pedagógica com aquela em que fui alfabetizada. Os exercícios de alfabetização consistiam em atividades nas quais as crianças deveriam ler, oralmente, as letras do alfabeto, aparentemente com o objetivo de memorização, apenas. Preocupava-me, pois tais exercícios de alfabetização, ao se limitarem à repetição e memorização de símbolos esvaziados de significados e funções, não ofereciam elementos ao desenvolvimento cultural da criança. Diante disso, me questionava sobre as possibilidades dessas atividades em dar conta da aprendizagem, das complexas questões intelectuais/cognitivas envolvidas no aprendizado da leitura e da escrita.

Com o desejo de encontrar respostas para essas inquietações, me inseri no Programa de Iniciação Científica - ICV<sup>3</sup> como voluntária, no qual, concomitantemente ao subprojeto PIDID, realizei pesquisas envolvendo temáticas sobre alfabetização e letramento, práticas de alfabetização e formação de professores.

Acompanhar uma sala de alfabetização foi um grande desafio. Primeiramente, por me aproximar da docência em um contexto de pesquisa e por estar no início do exercício da profissão. Para muitos que estão no início da profissão docente, o único modelo de ensino da língua escrita é o modo como outros professores, com mais experiência, desenvolvem as práticas de alfabetização.

---

<sup>3</sup> Programa de Iniciação Científica Voluntária PIC/PRPPG/UNIOESTE, com o projeto de pesquisa: *“Estudos sobre alfabetização: identificando características de práticas bem sucedidas, pela perspectiva de uma alfabetizadora”* desenvolvido no período de 2014 e 2015. *“Estudos sobre a alfabetização: análise de práticas de ensino e aprendizagem de leitura e escrita”* desenvolvido no período de 2015 e 2016 e *“Estudos sobre as concepções de alfabetização e letramento: análise da compreensão de professores alfabetizadores”* desenvolvido no período de 2016 a 2017.

A docência tem dimensões que completam no exercício da profissão. Segundo Hernández (1998), o indivíduo aprende quando está em condições de transferir a uma nova situação o que aconteceu em uma situação de formação, em ocasiões diversas como nas trocas com colegas, experiências habituais e situações não formais.

No entanto, no cotidiano de uma sala de aula pode perceber que, no trabalho de alfabetização, há que se terem definidas as metas, os fins/finalidades das tarefas e essas finalidades dizem respeito às necessidades do ensino. É essa definição e clareza que permite a consciência da tarefa para torná-la uma práxis reflexiva. Sem tal definição, a prática torna-se ativismo e pode não conduzir às aprendizagens necessárias.

Não obstante, as inquietações só aumentaram a partir do momento em que percebi a complexidade envolvida quando o professor ensina e o modo como o aluno aprende a leitura e a escrita. Por isso, na tentativa de compreender os processos envolvidos na alfabetização, busquei subsídios teóricos no grupo de pesquisas RETLEE – Grupo de pesquisa representações, espaços, tempos e linguagens em experiências educativas. O grupo de pesquisa é vinculado à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, campus de Francisco Beltrão. Concentra os campos de análise da educação: ensino-aprendizagem, formação de professores e currículo. Neste espaço, empreendíamos reflexões a partir do desenvolvimento individual de cada pesquisa. Conduziam-se estudos direcionados para cada categoria teórica de interesse para o campo de investigação de cada pesquisador.

O eixo temático alfabetização pertence à linha de pesquisa: Formação de professores, saberes e práticas pedagógicas. Neste contexto de pesquisa, os estudos chamaram a atenção para as várias áreas do conhecimento que estão envolvidos no processo de alfabetização, cada qual buscando compreender e elucidar os percursos pelos quais a alfabetização perpassa no âmbito do ensino e aprendizagem. Assim, as investigações realizadas no decorrer da graduação estavam baseadas na área da linguística e se fundamentaram na perspectiva histórico-cultural da linguagem e do desenvolvimento humano, não aprofundando as contribuições de outras áreas.

Em 2015, fui selecionada no Programa Bolsas Ibero-Americanas para Estudantes de Graduação Santander e tive a oportunidade de estudar por um semestre na Universidad de Valladolid - UVA na Espanha. Neste processo formativo

de mobilidade acadêmica internacional, frequentei disciplinas que contemplaram o contexto teórico em educação; formação de professores e organização do trabalho pedagógico. Dentre os componentes curriculares disponíveis, participei da disciplina “*Didáctica de la lengua oral y escrita*” e como trabalho de conclusão realizamos uma investigação “*Análisis del desarrollo del lenguaje infantil*”.

Neste estudo de investigação, analisamos os processos de aquisição da linguagem de uma criança de três anos e nove meses. Realizamos gravações de conversas entre um adulto e a criança em situações habituais, além de realizarmos entrevistas com os pais da criança. Esta investigação possibilitou compreender aspectos do plano fonológico, sintático, semântico e a pragmática da linguagem e vivenciar a teoria e a prática sob um diferente contexto histórico e cultural.

Em 2018, após a conclusão do curso de licenciatura em Pedagogia e com o intuito de dar continuidade aos estudos em alfabetização, participei da seleção do programa de Pós-Graduação *stricto sensu*, do curso de Mestrado em Educação na Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS, e fui aprovada na linha de pesquisa “Conhecimento e desenvolvimento nos processos pedagógicos”. O projeto de investigação que possibilitou a aprovação estava focado nas concepções de alfabetização e na prática pedagógica de professoras alfabetizadoras, ainda sem que eu tivesse muita clareza sobre o que seriam as concepções de alfabetização.

Com o início dos estudos no mestrado e a partir de discussões e reflexões com a professora orientadora, consideramos relevante focar nossa pesquisa nos saberes que orientam a prática pedagógica das alfabetizadoras com base nas tarefas propostas para a apropriação do sistema de escrita e leitura.

Ao rever os resultados de pesquisas realizadas anteriormente, cujo objetivo era avaliar as tarefas de alfabetização consideradas bem sucedidas por uma alfabetizadora, percebi, ao analisar as falas da professora entrevistada, que ela parecia não ter muita clareza sobre os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem das crianças, avaliando o sucesso ou insucesso das atividades apenas com base no desempenho final de cada tarefa, tomada isoladamente. Ao comentar sobre as tarefas, enquanto estratégias de ensino, a professora não se referia à atividade intelectual/cognitiva da criança, necessária para compreensão e apropriação da escrita como sistema simbólico de mediação com a realidade e de

desenvolvimento humano. As justificativas eram baseadas no desempenho da criança – conseguir ou não fazer – em conhecimentos superficiais, declarações vagas que não se referiam aos processos envolvidos na alfabetização. Não levavam em consideração as finalidades, exigências e possíveis obstáculos inerentes às tarefas propostas, considerando que, se os alunos não solicitassem auxílio ou desenvolvessem com autonomia é porque haviam aprendido. Não demonstravam, assim, uma reflexão sobre as características das tarefas que pudessem estar relacionadas às dificuldades enfrentadas pelas crianças quando estas não apresentavam um bom desempenho.

A partir da análise das tarefas, concluímos que a maioria delas eram direcionadas ao conhecimento de letras e à correspondência entre sons e letras, e as escolhas dos exercícios contemplavam apenas o contexto semântico – ignorando outros processos envolvidos na alfabetização.

Assim, a professora, por sua experiência prática e pela tradição do processo de alfabetizar, realizava atividades na tentativa de motivar os alunos a partir da necessidade de incluir as tarefas em um contexto que se apresentasse significativo para eles e em que fizessem uso da escrita em práticas sociais, mostrando que tinha avançado na compreensão de que a leitura e a escrita não resulta simplesmente da memorização de um código, mas sim do domínio de uma linguagem.

No entanto, ao falar das tarefas propostas, a professora não explicitou no que elas contribuiriam para a aprendizagem sobre o funcionamento do sistema de escrita, sugerindo que existe uma naturalização dessas tarefas como se elas fossem os únicos caminhos para a apropriação do próprio sistema. Dessa forma, a professora entrevistada não parecia ver as tarefas como estratégias intencionalmente criadas com base no conhecimento dos processos psicolinguísticos envolvidos.

Nos estudos de Rezende, esse entendimento, frequentemente observado nas práticas pedagógicas das professoras, se dá “pelo cotidiano e pela mecanização do fazer diário” (REZENDE, 2009, p. 73), que resulta em uma repetição mecânica de tarefas semelhantes, seguindo o modelo das cartilhas, e numa falta de criatividade para elaborar outras que possam atender melhor às necessidades específicas de cada criança.

A partir dessas observações, refletimos que as professoras, durante a sua formação inicial, compreendem que, para se apropriar da escrita, é necessário que haja um contexto significativo para as crianças, que o ensino deve partir de um texto para se compreender a leitura e a escrita. No entanto, pela sua prática, pelos saberes da própria experiência e pelo que é habitual e foi vivenciado por elas em sua própria aprendizagem, têm a intuição de que é importante, para além da ênfase na semântica e no uso social da escrita, fazer exercícios de conhecimento de letras e de sua relação com o som para que a criança se alfabetize.

Isso se torna confuso para as alfabetizadoras<sup>4</sup> porque percebem que esse tipo de tarefas se afasta, de certa forma, do texto e de um contexto de significações, não conseguindo estabelecer uma relação entre essas tarefas e uma concepção mais ampla de alfabetização.

Em sua formação como alfabetizadoras parece faltar o conhecimento teórico necessário para embasar esses saberes da experiência e, conseqüentemente, as suas práticas pedagógicas.

## CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA

A partir das constatações acima expostas, me interessei em buscar uma perspectiva teórica que pudesse explicar a importância das tarefas utilizadas pela alfabetizadora, ou seja, o papel da aprendizagem de letras e da correspondência entre sons e letras, para a apropriação do sistema de escrita. A partir desse interesse, fiz um breve levantamento de estudos que investigassem e discutissem esse tema.

Assim, realizei um levantamento nos bancos de teses e dissertações da CAPES e do IBICT e nos seguintes programas de pós-graduação em educação: PUC-SP, UFPE, UFMG. Justifica-se a escolha desses programas porque eles comportam grupos de pesquisa que têm produção relevante nessa temática. Delimitamos o período de 2008 a 2018, por entendermos<sup>5</sup> a necessidade de buscar pesquisas mais recentes. Fizemos uma busca específica pelo termo *alfabetização*. Foram

---

<sup>4</sup> Usaremos o feminino por se tratar da maioria.

<sup>5</sup> A partir de agora usaremos o plural majestático por se tratar de um trabalho coletivo, evitando marcas de individualismo no texto.

encontrados 1.252 estudos. Muitas dessas pesquisas estão relacionadas com outras áreas do conhecimento, ou outros enfoques, não com a alfabetização no que se refere aos processos cognitivos envolvidos na apropriação do sistema de escrita. Então, delimitamos alguns indicadores como recorte de busca: *apropriação da leitura e processos cognitivos*.

Foi possível encontrar pesquisas que apontam os fundamentos da alfabetização, concepções, conhecimentos e saberes, metodologias, aquisição do sistema de leitura e escrita. Essas pesquisas revelam que existem preocupações e uma necessidade de colocar a prática pedagógica do professor alfabetizador no centro dos estudos. No entanto, constatamos que, nos programas de pós-graduação em Educação, existem poucos estudos recentes sobre as práticas de alfabetização, enfocando os processos cognitivos envolvidos na apropriação e no funcionamento do sistema de escrita, a partir das contribuições da Psicologia Cognitiva.

Como mencionamos acima, pretendíamos inicialmente investigar as compreensões psicolinguísticas que orientam a prática pedagógica das alfabetizadoras com base nas tarefas propostas pelo livro didático para a apropriação do sistema de escrita e leitura. No entanto, em virtude da pandemia Covid – 19<sup>6</sup> direcionamos nossa pesquisa para os conhecimentos linguísticos e/ou compreensões psicolinguísticas promovidas na resolução das tarefas propostas nos livros didáticos utilizados pelo município.

Dessa forma, definimos o seguinte problema: **“Que conhecimentos linguísticos e/ou compreensões psicolinguísticas são promovidos na resolução das tarefas propostas nos livros didáticos utilizados em uma escola da rede municipal de uma cidade do Sudoeste do Paraná?”** Diante do exposto, com a intenção de tratar dessa problemática, o objetivo geral desta pesquisa é **“Identificar os conhecimentos linguísticos e/ou compreensões psicolinguísticas que são promovidos na resolução das tarefas propostas nos livros didáticos utilizados em uma escola da rede municipal de uma cidade do Sudoeste do Paraná”**.

Como forma de apresentar a pesquisa, optamos por organizar esta dissertação conforme estrutura abaixo:

---

<sup>6</sup> Doença causada pelo SARS-CoV-2, com início em dezembro de 2019.

Iniciamos com a introdução que apresenta a trajetória acadêmica da pesquisadora, expondo a motivação e justificativa da pesquisa e a contextualização do problema, culminando com a apresentação do problema e do objetivo que nortearam esta pesquisa.

No **Capítulo 1**, *Contribuições da Psicologia Cognitiva: modelos de processamento da leitura*, apresentamos os referenciais teóricos sobre a perspectiva da Psicologia Cognitiva, abordando os diferentes modelos de leitura e de escrita.

No **Capítulo 2**, *Metalinguagem*, apresentamos os debates sobre a importância das capacidades metalinguísticas no desenvolvimento da leitura e da escrita, sobretudo da consciência fonológica.

No **Capítulo 3**, *Desenvolvimento dos processos metalinguísticos e compreensão sobre o funcionamento do sistema de escrita*, discutimos os debates entre diferentes perspectivas e as possibilidades de construir uma compreensão mais ampla deste problema a partir dos estudos que mostram a existência de uma relação entre o desenvolvimento das habilidades metalinguísticas e as compreensões que as crianças vão elaborando sobre a natureza do sistema de escrita.

O **Capítulo 4**, *Encaminhamentos metodológicos*, apresentamos os aspectos metodológicos adotados nesta investigação, destacando os critérios de seleção e os processos de análise do *corpus*.

Nos **Capítulos 5**, *Descrição e análise dos livros didático do 1º ano*, contemplamos a análise das tarefas propostas nos livros didáticos no que se refere aos processos psicolinguísticos envolvidos na compreensão do sistema alfabético.

No **Capítulo 6**, *Síntese e discussão*, apresentamos as compreensões que envolvem a identificação das características e o reconhecimento das propriedades essenciais da escrita como sistema de representação que podem ser promovidas pelas tarefas do livro didático.

Na sequência, no **Capítulo 7**, *Considerações finais*, discutimos os resultados e apresentamos algumas limitações sobre este estudo, assim como apontamos possibilidades para novas pesquisas. Por fim, complementamos a dissertação com as referências, os apêndices.

## **CAPÍTULO 1 – CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA COGNITIVA: MODELOS DE PROCESSAMENTO DA LEITURA**

No início do século XX (e, em muitos casos, prevalecendo até os dias atuais), a perspectiva psicológica predominante acerca da alfabetização estava baseada numa abordagem associacionista da aprendizagem. De acordo com a abordagem associacionista, a aprendizagem ocorre por um processo de associação – parte dos conteúdos mais simples para compor os mais complexos. Para o ensino da leitura e da escrita, portanto, deveriam ser identificados quais os comportamentos envolvidos nessas atividades e garantir que a criança tivesse desenvolvido esses comportamentos, como pré-requisitos para a aprendizagem.

Acreditava-se que, para aprender a ler e a escrever, era necessário o domínio de um conjunto de habilidades psicomotoras. Dentre os comportamentos envolvidos, a criança deveria, por exemplo, segundo Morais A. (2012), discriminar visualmente as letras e as palavras, seguir a orientação da esquerda para a direita, deslocar os olhos ao longo da linha, focar a atenção nas palavras que está lendo ou escrevendo, ter coordenação motora fina suficiente para desenhar as letras, discriminar auditivamente os sons nas palavras ditadas, entre outros. Dessa forma, entendia-se que o ato de ler e escrever se definia operacionalmente por meio desses comportamentos da criança.

Surgiram os conceitos de prontidão – a criança deveria estar “pronta para se alfabetizar” – e maturidade, inspirados nos estudos da biologia e nas concepções maturacionistas do desenvolvimento psicológico. Um exemplo dessa perspectiva foi o (Teste ABC) que segundo Sganderla (2007), foi criado, no Brasil, por Manuel Bergstrom Lourenço Filho em 1928 e servia para verificar se a criança tinha maturidade suficiente para aprender a leitura e a escrita.

Entretanto, ao contrário das posições maturacionistas que preconizavam que a maturidade seria o resultado do desenvolvimento natural, sem necessidade de instrução, a influência dos estudos comportamentalistas, que partem de uma concepção epistemológica empirista, levaram à criação de técnicas e métodos de ensino, com o intuito de prevenir e assegurar o domínio dessas habilidades. Se a criança apresentava alguma dificuldade era submetida a treinos para dominar esses pré-requisitos. Foi a partir desse período que surgiram os exercícios de “prontidão”.

Tais exercícios, ofereciam à criança o que estava “faltando” para aprender a ler e a escrever.

A escola passou a ser um espaço em que as crianças poderiam treinar suas habilidades por meio de exercícios específicos e dominarem suas dificuldades. A pré-escola tinha a função de prevenir as dificuldades de aprendizagem que poderiam surgir durante o período da alfabetização, trabalhando as habilidades visuais, auditivas, psicomotoras e de linguagem, além de outros comportamentos que eram consideradas pré-requisitos para a aprendizagem da leitura e da escrita. A maior ênfase nessas habilidades e comportamentos ocorreu durante o período em que predominou uma visão compensatória da escola e, sobretudo, da pré-escola, a qual partia do pressuposto que crianças negras e de classes mais carentes teriam um déficit nessas habilidades e comportamentos.

As perspectivas baseadas no comportamentalismo se preocupavam, portanto, em identificar os comportamentos e habilidades considerados como necessários ao sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita. No início, esta teoria não levava em consideração os processos cognitivos (mentais) envolvidos nesse aprendizado, por não serem estes processos observáveis. No entanto, a partir dos estudos de alguns autores como Gagné (1916 - 2002), os autores de base behaviorista começaram a incluir em seus modelos as representações mentais, tornando possível o diálogo com outras perspectivas psicológicas que buscavam compreender a cognição e que tinham visões antagônicas sobre a aprendizagem, como é o caso da Psicologia da Gestalt.

Assim, a partir da década de 1950, os estudos sobre a cognição, que tinham forte respaldo no movimento da Psicologia da Gestalt, passaram a ser influenciados pela psicologia americana, de base behaviorista.

Conforme Sternberg (2010), Neisser ficou conhecido como (pai) da Psicologia Cognitiva, a partir da publicação do livro “Psicologia Cognitiva”, em 1967. Para Neisser, a Psicologia Cognitiva estuda “como as pessoas aprendem, organizam, armazenam e utilizam o conhecimento” (Neisser, *apud* Sternberg, 2010, p. 10). Sternberg explicita os processos perceptivos e a memória, ao definir a Psicologia Cognitiva como o estudo de como as pessoas percebem, aprendem, lembram-se e pensam sobre a informação. A Psicologia Cognitiva é uma parte da Ciência Cognitiva,

que é uma ciência multidisciplinar que, segundo Morais J. (1996), procura descrever e explicar o conjunto das capacidades cognitivas, ou seja, refere-se à forma mais elaborada do pensamento humano.

A intenção em apresentar brevemente alguns aspectos da Psicologia Cognitiva é expandir essa área de conhecimento, visto que: a) é uma área pouco investigada e explorada pelos pesquisadores da educação, sobretudo os alfabetizadores. b) a aquisição e compreensão da leitura e da escrita têm sido objeto de estudos da Psicologia Cognitiva.

Com a evolução dos computadores, os estudos da Psicologia Cognitiva foram fortalecidos, pois essas máquinas permitiam testar modelos teóricos. Surgiram, assim, as teorias do processamento de informação, preocupadas em explicar e descrever como ocorrem os processos cognitivos, ou seja, como é processada a informação internamente (na mente dos sujeitos). A partir dos anos 1970, muitas das pesquisas nessa perspectiva se voltaram ao estudo do processamento das informações escritas durante o processo de leitura. Buscava-se explicar os mecanismos e as operações ativadas durante o processo de leitura, determinando o tipo de informação que circula entre os vários níveis de processamento e o sentido do fluxo da informação, de modo a elaborar modelos abrangentes que descrevessem como é que o código escrito é transformado em sentido pelo leitor fluente. No Brasil, este movimento teve pouca repercussão na educação até a década de 1980, quando multiplicaram as pesquisas na área da Psicologia Cognitiva, incluindo as relacionadas à leitura e à escrita. Ainda assim, apesar da produção teórica nesse campo ter oferecido relevantes contribuições para o ensino da leitura e da escrita, até hoje essas descobertas ainda são pouco consideradas nos cursos de formação inicial de professores alfabetizadores.

Apresentamos, a seguir, os modelos de leitura propostos no âmbito dessas produções, os quais são tradicionalmente classificados em modelos ascendentes (*bottom-up models*), modelos descendentes (*top down models*) e modelos interativos.

### 1.1 MODELOS ASCENDENTES OU BOTTOM-UP MODELS

Os modelos ascendentes (*bottom-up models*) de leitura foram propostos por Gough (1972) e seus seguidores. Nestes modelos, a leitura é concebida como um

“processo de transformação de letras em sons e de combinação dos sons de modo a reconstituir as palavras da linguagem oral” (SILVA, 2003, p. 27). São modelos mediados pela fonologia – guiam a compreensão sem experiências e expectativas do leitor. Partem da junção das letras, que são transformadas em sons, formando palavras, as quais são associadas até produzir a tradução da frase na linguagem oral. Esses modelos de leitura traduzem a essência dos métodos sintéticos.

Na escrita, de acordo com Cordeiro (1999), supõe-se que a fala seja representada fonologicamente e que as crianças sejam ensinadas a mapear essas representações fonológicas em grafemas, de acordo com as regras da ortografia específica que estão aprendendo, por meio de um processo de codificação fonológica (análise fonêmica e síntese). Neste modelo, a linguagem escrita é entendida como um código e não como um sistema a ser compreendido e (re)construído pelo sujeito. Assim, presume-se que as representações ortográficas não sejam (re)construídas pelos sujeitos e lhes devam ser ensinadas sistematicamente para que eles as automatizem.

Os modelos de leitura ascendente refletem uma concepção associacionista, pois o leitor inicia a leitura com estímulos visuais simples e os associa para finalizar com uma resposta que visa a compreensão do texto. O processo de leitura inicia pelos estímulos representados pelas letras. Primeiramente, seriam identificadas uma a uma, da esquerda para a direita. Em seguida, seriam convertidas em sons por meio das correspondências grafo-fonéticas (relações entre a fala e a escrita no processo de alfabetização). Essa mediação fonológica estaria na base da identificação das palavras e do acesso ao sentido. Estes modelos refletem num percurso que vai de processos psicológicos elementares (identificar e juntar as letras), até os tratamentos cognitivos mais elaborados (produção do significado), o que poderia ser representado pelo esquema abaixo:

Processos psicológicos elementares – Letra/Sílaba/Palavra/Frase – Processos cognitivos mais elaborados: compreensão do texto.

A compreensão ou não de um texto não seria uma competência de leitura, pois, a partir do momento em que a linguagem escrita fosse transformada em linguagem oral, não se trataria mais de escrita e sim de oralidade (ou da representação mental

dessa oralidade, na leitura silenciosa). Ler seria transformar sequências de letras em palavras que já deveriam estar previamente associadas a um significado. Dessa maneira, o leitor opera sobre o texto automaticamente, como decodificador, por meio do processamento serial até chegar ao significado do texto.

Os modelos ascendentes foram alvo de várias críticas. Por exemplo, eles não conseguem explicar porque algumas pessoas que decodificam perfeitamente não conseguem entender um texto, mesmo quando não apresentam qualquer problema de compreensão da linguagem. Também não explicam como distinguir palavras homófonas, como: acento/assento. Além disso, não dão conta dos processos de leitura de um leitor proficiente – como é capaz de reconhecer palavras escritas sem a intervenção da decodificação quando apenas é visível um pedaço da palavra, ou até mesmo quando são usadas “letras” não convencionais, ou letras trocadas. Normalmente, um leitor proficiente não faz uso da decodificação – exceto se perceber que aquela palavra não é conhecida, ou seja, não pertence ao léxico visual. Assim, podemos perceber que o reconhecimento de palavras é insuficiente e requer outras habilidades não somente a decodificação da palavra.

Dessa forma, as evidências de pesquisa e a experiência cotidiana mostram que as informações sintáticas e semânticas sobre uma palavra podem afetar a decodificação de letras individuais; o significado de uma frase pode afetar o significado de uma palavra; o contexto de um texto pode afetar a interpretação de palavras e sentenças, etc. Portanto, esse modelo não é adequado para explicar as evidências de que níveis mais altos podem afetar o desempenho em níveis mais baixos. Diante disso, o modelo sofre bastantes críticas por suas implicações pedagógicas, principalmente quando se reduz a alfabetização ao ensino da codificação/descodificação.

## 1.2 MODELOS DE LEITURA DESCENDENTE OU TOP DOWN MODELS

Os modelos descendentes ou (*top down models*) são baseados na perspectiva psicolinguística de Goodman (1986) e seus seguidores. Esses modelos partem do pressuposto de que ler é compreender – atribuir um significado a um texto. O sentido do texto é orientado pelos conhecimentos prévios (*concept driven*) do leitor, relativos

ao tema e ao contexto, os quais estarão na base da elaboração de hipóteses e predições que deverão ser confirmadas, ou não, pelo “teste da leitura”. Para Goodman *apud* SILVA (2003) a atividade de leitura é um “*jogo de adivinhas psicolinguístico*”, ou um processo de “*redução da incerteza*”, rejeitando a ideia de que a leitura necessita de um processamento de decifração letra a letra, ou palavra a palavra”. Desta forma, a criança antecipa o significado do texto com base no seu conhecimento prévio e essa antecipação limita as possibilidades do que pode estar escrito no texto, facilitando a verificação da correção de sua “adivinhação” com base na correspondência entre os índices visuais encontradas no texto escrito e os que ela já tem armazenados na memória.

O modelo de leitura descendente possui “uma abordagem não linear que faz uso intensivo e dedutivo de informações não visuais e cuja direção é da macro para a microestrutura e da função para a forma” (KATO, 1985, p. 40). Assim, este modelo enfatiza os conhecimentos sintáticos e semânticos em detrimento dos conhecimentos fonológicos.

Conforme Cordeiro (1999), isso explica porque os leitores realmente não precisam ler todas as letras em uma palavra ou todas as palavras em um texto para compreendê-lo. Eles usam várias estratégias que são mais rápidas do que a descodificação para ler palavras novas, como prever as palavras do contexto.

O modelo descendente, da mesma forma que o modelo ascendente, continua com uma proposta hierárquica, mas em sentido inverso: os processos superiores afetam processos inferiores.

As implicações pedagógicas deste modelo também foram objeto de críticas. Em relação ao leitor iniciante, como é a criança na fase inicial da alfabetização, a leitura não ocorre de maneira fluente como para os demais, pois o seu vocabulário visual é limitado, justamente, pelo fato de ainda ter pouco contato com a escrita. Assim, partindo do pressuposto que o leitor iniciante não tem conhecimento de letras ou palavras, como poderá efetuar o “teste de leitura” para confirmar suas predições sobre o que pode estar escrito?

Cordeiro (1999), acrescenta que esse modelo não considera adequadamente a alfabetização de uma perspectiva de desenvolvimento, pois não leva em consideração o entendimento dos leitores sobre como o sistema de escrita funciona.

Além disso, ignorando a produtividade do sistema de escrita alfabético, o modelo também não dá conta da capacidade dos leitores de lerem e escreverem palavras novas.

Os modelos de leitura foram criticados por favorecerem certos procedimentos ou estratégias em detrimento de outras. Ambos enfatizam e privilegiam o comportamento do leitor fluente e não ajudam a compreender as estratégias observadas nas crianças na fase inicial da alfabetização.

Uma criança no início da aprendizagem da leitura precisa da intermediação da decodificação para conseguir obter o significado (*bottom-up*), pois ela ainda não possui um léxico suficiente para inferir o que pode estar escrito com base em indícios visuais e pistas contextuais. Entretanto, conforme vai evoluindo por meio da experiência com a leitura, as palavras são reconhecidas mais facilmente e o significado do texto será extraído mais prontamente (*top down*).

No processo de leitura, o leitor fluente faz uso de processos ascendentes e descendentes, abrindo diferentes possibilidades de processamento para tornar o texto mais significativo.

Os modelos de leitura que defendem a presença de ambos os processos (*bottom-up e top down*) para que haja a compreensão de um texto denominam-se de *modelos interativos*.

### 1.3 MODELOS DE LEITURA INTERATIVOS

Segundo Silva (2003), primeiramente os modelos interativos foram desenvolvidos por Rumelhart e seus seguidores, sendo uma das principais diferenças destes modelos, em relação aos modelos anteriores, se refere à direção do fluxo de informação.

Conforme Silva (2003), nos modelos ascendentes (*bottom-up models*) como descendentes (*top down models*),

“a difusão da informação ocorre num processo que é essencialmente serial, a qual, no primeiro caso, implica um percurso linear que vai da percepção das letras (a dimensão mais simples) até à compreensão do significado (dimensão mais complexa), enquanto, no segundo caso, o processo é exatamente inverso, ou seja, subentende-se que a leitura parte de processos cognitivos superiores até a análise perceptiva das letras” (SILVA, 2003, p. 38).

Podemos dizer que, atualmente, os modelos interativos possuem maior aceitação entre os pesquisadores, pois compreendem que o ato de ler envolve várias estratégias tanto ascendentes como descendentes. Isso quer dizer, segundo Silva (2003), que

“quando o leitor se confronta com um texto, os seus vários componentes geram expectativas a diferentes níveis: os traços das letras induzem a suposições em relação à sua identificação, a identificação das primeiras letras conduz a predições sobre o tipo de palavra, as palavras identificadas criam expectativas a nível sintático” (SILVA, 2003, p. 38).

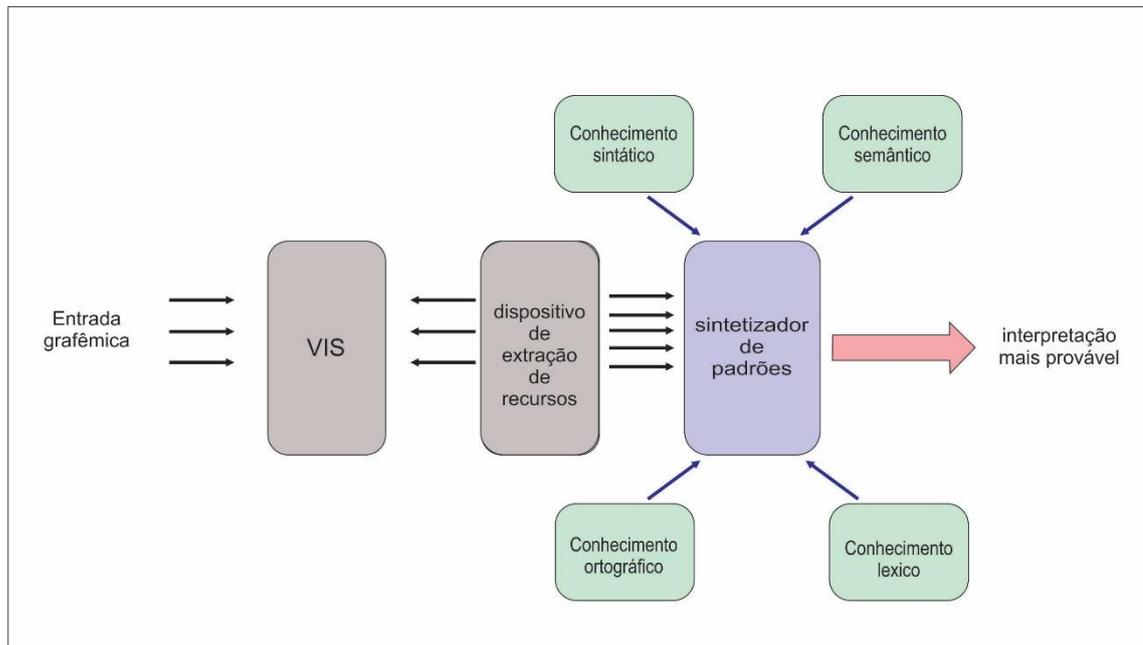
A leitura é um processo que requer a interação de muitas fontes de conhecimento. Os modelos interativos resgatam a importância da fonologia no reconhecimento das palavras, reconhecem o valor da ortografia, da semântica, da sintaxe e da pragmática e o processamento das palavras escritas envolve a ativação simultânea de todos esses tipos de informações.

Segundo Cordeiro (1999), a evolução das ciências da computação possibilitou verificar a existência de processamentos paralelos em vez de seriais, o que levou ao aperfeiçoamento dos modelos interativos. Assim, Rumelhart (1994<sup>7</sup>, *apud* Cordeiro, 1999) propôs a existência de um módulo intermediário que organiza a informação advinda das várias fontes, em função de conhecimentos prévios do leitor. O modelo proposto por Rumelhart (1994) busca explicar como informações de nível superior de processamento intervêm na análise que acontece em um nível inferior.

Conforme Cordeiro (1999), este modelo pode ser entendido como um processador tridimensional de representações e todo o seu funcionamento não pode ser expresso adequadamente em um fluxograma linear. Dessa forma, a parte principal desse modelo de leitura é a existência de um centro de mensagens (sintetizador de padrões). Esse centro de mensagem opera na organização das hipóteses desenvolvidas por meio dos estímulos e conhecimentos que as crianças dispõem, além dos vários elementos que estão imbricados que são relativas às inúmeras dimensões envolvidas no processo de leitura.

---

<sup>7</sup> RUMELHART, D. E. (1994). Toward an interactive model of reading. In R.B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4th ed., Vol. 4,). Newark, DE: International Reading Association.

**Figura 1: Modelo de leitura interativo**

Modelo interativo de Rumelhart (1994, p. 864, *apud* Cordeiro, 1999, p. 35)

A primeira etapa refere-se à entrada da informação que comporta os diferentes traços das letras e seu reconhecimento a partir da informação já gravada na memória visual.

Na segunda etapa realiza-se a ativação do sintetizador de padrões que envolve o nível de formação de hipóteses (ou antecipações de leitura) que surgem por meio dos *inputs* visuais que o leitor já dispõe em relação à ortografia, mas para as quais também são levados em consideração os aspectos lexicais, sintáticos e semânticos.

A terceira dimensão dessa etapa refere-se à aceitação (ou reformulação) das hipóteses elaboradas a partir das informações concebidas no centro de mensagens.

Conforme Cordeiro (1999), a criação do centro de mensagens resolve a dicotomia entre os modelos *top-down* e *bottom-up* porque permite o fluxo de informações entre todos os níveis, em qualquer direção. Assim, a informação recebida dos níveis superiores é afetada pelas informações recebidas dos níveis inferiores e vice-versa. Isso ocorre simultaneamente. Portanto, fornece uma explicação satisfatória da evidência de que as hipóteses dos leitores sobre o que pode estar escrito em determinado contexto (níveis semântico e pragmático) afetam sua

percepção da entrada (dos estímulos, que, neste caso, são as letras) afetando as relações que eles estabelecem entre grafemas e fonemas.

As pesquisas da Psicologia Cognitiva contribuíram consideravelmente para o âmbito da alfabetização, principalmente por evidenciarem que a leitura e a escrita não podem ser compreendidas apenas como resultado específico dos estímulos propostos pelo meio social, mas também em decorrência das estratégias utilizadas pelo leitor/escritor para dar conta de responder a esses estímulos. No entanto, os modelos aqui apresentados ainda são insuficientes para que se compreenda como os não leitores se tornam leitores, já que eles se referem ao processamento de informação pelos leitores fluentes. Para compreendermos os processos envolvidos na aprendizagem da leitura e da escrita, precisamos entrar em um campo de estudos mais específico: o da metacognição, ou mais especificamente ainda, o da metalinguagem, que não se refere às rotas de processamento da informação e sim aos processos de tomada de consciência sobre a própria linguagem.

## CAPÍTULO 2 – METALINGUAGEM

### 2.1 AS CONSCIÊNCIAS METALINGUÍSTICAS: DEFINIÇÕES

Como vimos anteriormente, a Psicologia Cognitiva estuda como as pessoas percebem, aprendem, lembram-se e pensam sobre a informação. Quando esses processos se referem ao processamento de informações linguísticas, os estudos que os abordam constituem um campo denominado Psicolinguística. Dentro deste campo, destacam-se os estudos referentes à metalinguagem. Para entendermos o que é metalinguagem é necessário iniciarmos pelo entendimento do que é metacognição.

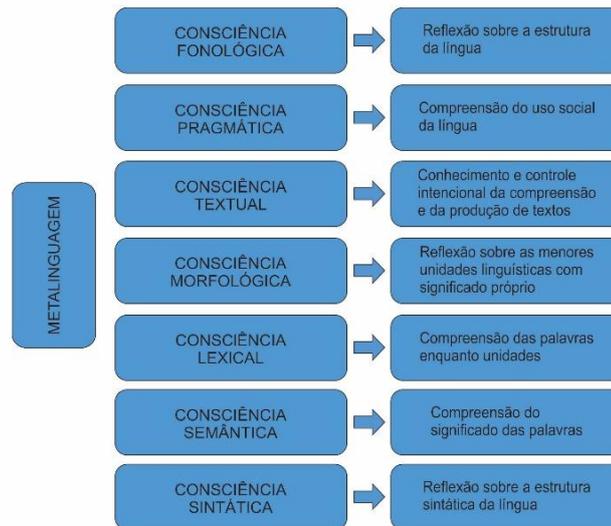
De acordo com Corrêa (2004), desde os anos 1970, o termo “meta” era usado pela Psicologia para referir-se ao controle intencional do indivíduo sobre a própria cognição. Já o termo “cognição”, segundo Guimarães (2010), refere-se aos processos mentais superiores, como o conhecimento, o pensamento, a imaginação, a criatividade, entre outros. Assim, a expressão “metacognição” trata do conhecimento que o indivíduo tem sobre seus próprios processos cognitivos e o conhecimento que regula esses processos.

Contrariamente a algumas perspectivas lineares ou mesmo interativas do processamento de informação que focam nos processos automáticos sem considerar a tomada de consciência, os estudos sobre metacognição pressupõem uma atividade ativa e reflexiva por parte do sujeito.

Os pesquisadores Gombert e Maluf (2008, p. 125) esclarecem que o termo metalinguagem se refere à reflexão e consciência da estrutura da linguagem oral: “O termo metalinguístico se refere às capacidades de reflexão e autocontrole intencional dos tratamentos linguísticos” e pressupõem uma atividade ativa e reflexiva por parte do sujeito. Assim, o termo “metalinguístico” perpassa pela perspectiva da Psicologia, mas sua origem é o campo da Linguística, a partir de seu próprio objeto: a linguagem. De acordo com Gombert (1993), a metalinguagem, a partir da perspectiva da Psicologia, refere-se à cognição sobre a linguagem e, na perspectiva da Linguística, surge como uma reflexão da linguagem sobre a linguagem. Isso quer dizer que o desenvolvimento cognitivo está associado ao desenvolvimento linguístico.

Conforme os estudos de Correa (2004), e Guimarães (2010) a metalinguagem envolve várias capacidades, como a consciência fonológica, a consciência semântica, a consciência lexical, a consciência sintática, a consciência pragmática, a consciência metatextual e a consciência morfológica, conforme sintetizado na figura 2.

**Figura 2:** Capacidades ou consciências que compõem a metalinguagem



Elaborado pela autora com base nos estudos de Correa (2004) Guimarães (2010)

Para Guimarães (2008), a aprendizagem da linguagem escrita é um processo complexo que requer e compromete múltiplas capacidades cognitivas, principalmente as capacidades metalinguísticas. Segundo Barrera (2003), a consciência ou capacidade metalinguística envolve diferentes tipos de habilidades como:

“habilidade para segmentar e manipular a fala em suas diversas unidades (palavras, sílabas e fonemas); para separar as palavras de seus referentes (diferenciação entre significados e significantes); para perceber semelhanças sonoras entre palavras; para julgar coerência semântica e sintática dos enunciados e outras” (BARRERA, 2003, p. 66).

Encontramos na literatura autores que apresentam as habilidades metalinguísticas diretamente relacionadas com a aquisição e o desenvolvimento da linguagem escrita. Neste sentido, Morais A. (2019) afirma que existem diferentes habilidades metalinguísticas que podem ser desenvolvidas - desde a infância e ao longo da vida - que impactam diretamente sobre o domínio da linguagem escrita. Para

Mota (2009), a aquisição da língua escrita parece estar mais relacionada com as habilidades metalinguísticas relacionadas a quatro capacidades: a consciência fonológica, a consciência sintática, a consciência morfológica, e a consciência metatextual.

O termo “consciência fonológica” se refere à consciência de que as palavras são compostas por vários sons. Assim, a consciência fonológica contempla todos os tipos de consciência dos sons que compõem o sistema de uma determinada língua. Esse “termo tem sido usado para significar a habilidade em analisar as palavras da linguagem oral de acordo com as diferentes unidades sonoras constituintes” (BARRERA, 2003, p. 69). De acordo com Mota e Spinillo (2010), a consciência fonológica refere-se à habilidade de refletir acerca dos sons que compõem as palavras, auxiliando no processo de descodificação e contribui não apenas para a aquisição, mas também para a compreensão de leitura.

Embora algumas definições apresentem distinções entre si e diferentes preocupações, ao analisar o conceito de consciência fonológica, notamos que as definições convergem para a compreensão dos aspectos segmentais da linguagem em seus diversos níveis, que se manifesta na habilidade de analisar e manipular os sons que compõem a fala. Essa é uma habilidade crucial e indispensável nas fases iniciais do aprendizado da leitura e da escrita. Essa habilidade se amplia conforme ocorre o desenvolvimento da consciência fonológica.

A consciência sintática é outra das habilidades metalinguísticas que também está relacionada com o processo de alfabetização. Esse termo refere-se “à habilidade do indivíduo para refletir, manipular, e mostrar controle intencional sobre a sintaxe da língua” (BARRERA, 2003, p. 81). Em termos gerais, a consciência sintática possibilita que as crianças focalizem as palavras enquanto categorias gramaticais e as posicionem na frase, o que, por sua vez, aumenta sua capacidade de identificar e produzir palavras escritas. (GUIMARÃES, 2003). De acordo com Morais A. (2019), a habilidade metassintática possibilita analisar a correção gramatical e a pertinência dos períodos e das orações que empregamos na hora de escrever e com os quais nos deparamos ao ler os textos produzidos por outros.

A consciência morfológica é outra habilidade metalinguística que está associada ao processo de alfabetização. Essa habilidade refere-se aos morfemas,

que, segundo Morais A. (2019), são as partes que compõem unidades de significado das palavras, sendo possível refletir sobre a função gramatical dessas partes, analisando que tipo de informação veiculam.

Como a consciência sintática e a consciência morfológica se sobrepõem, alguns autores preferem utilizar o termo consciência morfossintática.

Nos estudos de Rego e Buarque (1997), realizados com crianças brasileiras sobre a consciência metalingüística, os resultados evidenciaram que,

“a consciência sintática é um facilitador específico da aquisição de regras ortográficas que envolvem análises morfossintáticas, enquanto a consciência fonológica contribui principalmente para a aquisição de regras de contexto grafo-fônico.” (REGO; BUARQUE, 1997, p. 199)

Em outro estudo, Guimarães (2011), investigou as relações entre a segmentação convencional de palavras, a consciência morfossintática, a ortografia e a compreensão da leitura de alunos do 4º e 5º anos do ensino fundamental. Os resultados deste estudo revelaram uma dificuldade maior na identificação oral de palavras do que na segmentação da escrita e mostrou correlações positivas e significativas entre todas as variáveis investigadas. Segundo a autora,

“as habilidades morfossintáticas favorecem o estabelecimento da noção convencional de palavra e sugere-se que os professores promovam o desenvolvimento dessas habilidades, para garantir aos alunos maior domínio na linguagem escrita.”(GUIMARÃES, 2011, p. 23)

Conforme estudos de Mota (2008), o processamento morfológico está associado à leitura e à escrita em línguas alfabéticas. Os resultados sugerem que a consciência morfológica contribui de forma independente para a aquisição da língua escrita ainda que não tão fortemente quanto a consciência fonológica. Além disso, sugere que essa relação precisa ser mais bem explorada.

Outra habilidade metalingüística relacionada ao processo de alfabetização diz respeito à consciência metatextual. De acordo com Ferreira e Spinillo (2003) a consciência metatextual tem sido investigada a partir do monitoramento da escrita e da compreensão do texto. Assim, o desenvolvimento desta habilidade “possibilita estabelecer a distinção entre usar o texto para se comunicar e tratar o texto como objeto de análise e reflexão” (SPINILLO, 2009, p. 78). Conforme Morais A. (2019), essa habilidade ajuda a julgar a qualidade dos textos lidos, para ver se revelam

coerência e se respeitam as propriedades do gênero textual que o autor quis produzir. Ainda segundo Ferreira e Spinillo (2003), a habilidade de produzir histórias poderia ser desenvolvida a partir de uma intervenção voltada para atividades metatextuais, mas é necessário considerar a necessidade de ensinar explicitamente a criança acerca do esquema narrativo próprio da história, ou seja, seus elementos constituintes e sua organização hierárquica.

Diante deste contexto, ressaltamos que existem pesquisas que tratam dessas habilidades metalinguísticas e suas relações com o processo de alfabetização. Mas, é necessário que os professores, sobretudo, as alfabetizadoras, tenham consciência desses processos que estão envolvidos na aprendizagem da leitura e da escrita.

Dessa forma, Branco e Guimarães (2008) elaboraram um estudo com professores buscando avaliar a tomada de consciência de professores alfabetizadores sobre o processo de construção da linguagem escrita. Neste estudo, concluíram que as dificuldades vivenciadas pelos professores provocaram a tomada de consciência sobre a aprendizagem da escrita alfabética e essa constatação levou a uma adesão maior dos professores no sentido de modificar as práticas pedagógicas.

Assim, para essas autoras, é necessário que os professores alfabetizadores tomem consciência da importância dessas habilidades para o processo de construção da língua escrita e que construam seu próprio conhecimento sobre o sistema de escrita, a fim de mudarem a prática pedagógica.

Destacamos apenas alguns trabalhos com o intuito de mostrar o avanço e as contribuições positivas que as habilidades metalinguísticas vêm fornecendo acerca dos processos envolvidos na aprendizagem da leitura e escrita e a importância de mais estudos relacionados à temática.

Assim, para o desenvolvimento deste trabalho, enfatizaremos as habilidades relacionadas à consciência fonológica, sem, no entanto, deixar de mencionar outras competências, sempre que pertinente.

A seguir, veremos como as crianças desenvolvem a consciência fonológica durante a fase inicial da alfabetização.

## 2.2 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E APRENDIZADO DA LEITURA E DA ESCRITA

Conforme mencionamos acima, a consciência fonológica é uma das capacidades metalinguísticas que estão relacionadas à aprendizagem da escrita e da leitura, por ser necessária para a compreensão do princípio alfabético. Nas escritas alfabéticas, esse princípio refere-se ao fato de que os grafemas (letras) utilizados como unidades mínimas na escrita correspondem aos fonemas (sons) da nossa fala e não a outras unidades fonológicas, morfossintáticas ou semânticas. Dessa forma, nas línguas que possuem ortografias alfabéticas, se apropriar do princípio alfabético é condição *sine qua non* para avançar na aprendizagem da escrita e da leitura.

De acordo com Morais. A (2019), os primeiros estudos sobre a consciência fonológica foram identificados em periódicos ingleses, como fundadores da linha de teorização que passou a estudar o papel da consciência fonológica na alfabetização.

De acordo com esse autor, o primeiro estudo foi desenvolvido por Isabelle Liberman e sua equipe, em 1974<sup>8</sup>. Neste estudo, as crianças deveriam bater sobre a mesa toda vez que pronunciassem as sílabas (ou os fonemas) de palavras que lhes eram ditas e contar tais unidades. O experimento foi realizado com dois diferentes grupos, de diferentes idades e, conseqüentemente, diferentes níveis de escolarização. Os autores concluíram, segundo Morais A. (2019) que a “análise explícita de segmentos sonoros silábicos era anterior à segmentação em fonemas e que esta última parecia consolidar-se apenas com a alfabetização” (MORAIS A. 2019, p. 37).

Estes e outros estudos subsequentes mostraram que a consciência fonológica se refere a diferentes tipos de habilidades, isso porque as palavras que usamos na nossa fala são constituídas por diferentes unidades sonoras (fonemas, sílabas, ataques e rimas, fonemas), conforme sistematizado na figura 3.

---

<sup>8</sup> LIBERMAN, I. et al. Explicit Syllable and Phoneme Segmentation in the Young Child. *Journal of Experimental Child Psychology*, v. 18, n. 2, p. 201-212, 1974.

**Figura 3:** Habilidades relacionadas à consciência fonológica



Elaborado pela autora com base nos estudos de Morais. A (2012; 2019)

A consciência de sílabas refere-se à capacidade de segmentar as palavras em sílabas e manipulá-las, o que se manifesta em diferentes habilidades, algumas das quais são exemplificadas no quadro 1.

**Quadro 1:** Habilidades de consciência fonológica no nível de sílaba

Habilidades		
Segmentar palavras em sílabas	SACOLA	SA-CO-LA
Contar as sílabas das palavras	CA-NE-CA	3
Comparar palavras quanto à quantidade de sílabas	BORBOLETA CASA	4 2
Identificar palavras com sílabas iguais no início	PA-NELA	PA-LITO
Inverter a ordem das sílabas das palavras	VA-SO	SO-VA
Adicionar sílabas na palavra	CARRO	CARROÇA
Excluir sílabas da palavra ou identificar palavras contidas em outras	GARRAFA	GARRA
Formar palavras a partir da sílaba inicial	PE	PETECA

Elaborado pela autora com base nos estudos de Morais. A (2012; 2019)

A consciência fonológica no nível intrassilábico (ou subsilábico) pode ser dividida em “consciência de rima” e “consciência de aliteração”.

De acordo com Nunes e Bryant (2014) muitas sílabas em inglês têm a estrutura conhecida como C/V/C (consoante/vogal/consoante). A consoante inicial é chamada de *onset* (ataque); o restante da sílaba, formado pela vogal e mais a consoante é

chamado de *rime* (rima). Assim, a rima refere-se à unidade composta pela vogal e pelos fonemas que a seguem, dentro da sílaba. Pode ser constituída por um ou mais fonemas. Por exemplo, em português, o “ão” em mão, ou limão, constitui a rima da sílaba mão.

É importante destacar que existe uma diferença entre o conceito de rima poética e o conceito de rima como unidade intrassilábica (que chamaremos aqui de rima fonológica). A rima fonológica (*rime*) não pode ser maior do que a sílaba. De acordo com Cordeiro (1999) e Nunes e Bryant (2014), a rima poética (que em inglês é denominada *rhyme*) é determinada a partir da vogal da sílaba tônica de uma palavra, podendo, portanto, ser um segmento maior do que a sílaba. Dessa forma, em português, o uso do mesmo termo (rima) para ambos os tipos de segmento resulta em confusões na literatura técnica e afeta as práticas pedagógicas.

Com efeito, ao contrário do que acontece na língua inglesa que tem uma grande quantidade de palavras monossilábicas e oxítonas (nas quais a *rime* coincide com a *rhyme*), em português a maioria das palavras tem mais de uma sílaba, com predominância das palavras paroxítonas. Neste caso, a rima poética é geralmente constituída pela rima fonológica da penúltima sílaba mais a última sílaba completa. Como a consciência de rima refere-se à capacidade de detectar, comparar e manipular, dentro das sílabas, os segmentos compostos pela vogal e os fonemas que as seguem, as brincadeiras com rimas poéticas, em português, nem sempre contribuem para o desenvolvimento da consciência de unidades subsilábicas.

Complementar à rima fonológica, o segmento denominado “ataque” refere-se ao conjunto de fonemas que precedem a vogal, dentro da sílaba (como /p/ em pato e /pr/ em prato). A capacidade de reflexão e manipulação de palavras que possuem o mesmo ataque, ou seja, o mesmo som inicial, permite identificar e produzir aliterações, por isso é por vezes denominada consciência de aliteração.

Consciência de rima e de aliteração são consideradas umas das primeiras habilidades da consciência fonológica desenvolvidas pelas crianças. Desde muito pequenas, antes mesmo de entrarem na escolarização formal, as crianças já estão em contato com diversas brincadeiras e jogos que as envolvem e as colocam em contato com os sons da língua. As crianças apresentam facilidade em desenvolver essa habilidade por perceberem (com auxílio do adulto ou de outras crianças mais

experientes) que nas músicas infantis, versinhos, cantigas e trava línguas, entre outros, existem palavras que terminam ou que começam com o mesmo som de outras palavras. Esses sons não são tão evidentes como as sílabas, o que induz as crianças a focarem em unidades subsilábicas, o que pode se constituir em um passo para chegar no fonema. Entretanto, é importante ressaltar que, como dissemos acima, as características da ortografia da língua portuguesa, as brincadeiras de rima nem sempre ajudam às crianças a prestar atenção a segmentos menores que a sílaba. Já as brincadeiras com aliteração podem ser utilizadas para levar a criança a desenvolver a consciência de fonema porque, na maioria das sílabas, o ataque coincide com o fonema inicial.

**Quadro 2:** Habilidades de consciência fonológica no nível subsilábico

<b>Habilidades</b>		
Identificar sílabas com aliteração	<b>CHOVE</b>	<b>CHUVA</b>
Palavras que rimam	<b>LIMÃO</b>	<b>BOTÃO</b>

Elaborado pela autora com base nos estudos de Morais. A (2012; 2019)

A consciência de fonemas refere-se à habilidade de manipular as menores unidades do som para formar uma palavra. A troca ou exclusão de um fonema altera a palavra, sua pronúncia e o significado.

**Quadro 3:** Habilidades de consciência fonológica no nível de fonemas

<b>Habilidades</b>		
Omissão de fonema inicial	FALA	ALA
Omissão de fonema final	FEL	FE
Segmentação fonêmica	BOLA	B/O/L/A
Adição de fonema inicial	ASA	CASA
Adição de fonema final	CASA	CASAS
Substituição de fonema	BOLA	MOLA BALA BOTA BOLO

Elaborado pela autora com base nos estudos de Morais. A (2012; 2019)

Para José Morais,

“consciência fonológica refere-se a toda forma de conhecimento consciente, reflexivo, explícito, sobre as propriedades da linguagem. Esses conhecimentos são suscetíveis de ser utilizados de maneira intencional. Consciência fonêmica é a forma de consciência fonológica referente aos fonemas” (MORAIS, 1996, p. 309)

Hoje, acredita-se que existe uma interatividade entre a consciência fonológica e a habilidade de leitura. A consciência de unidades suprafonêmicas pode se desenvolver independentemente do aprendizado de um sistema de escrita, mas a consciência fonêmica se desenvolve durante o aprendizado da leitura e da escrita em um sistema alfabético e, ao mesmo tempo, é imprescindível para o domínio proficiente desse sistema. Entretanto, essa relação não é tão simples e foram necessários vários estudos e um prolongado debate para se obter um consenso sobre como ela se dá. As discussões foram geradas a partir da seguinte questão: a consciência fonêmica é uma condição necessária para a aprendizagem da leitura e da escrita, ou seria uma consequência dessa aprendizagem? A polêmica entre essas duas hipóteses animou as discussões acadêmicas da área durante a década de 1980.

A defesa da primeira hipótese (a consciência fonológica como condição necessária para a aprendizagem da leitura) segundo Silva (2003), foi defendida pelo grupo de teóricos de Oxford, os autores Peter Bryant, Linette Bradley, Usha Goswami entre outros.

Cordeiro (1999), afirma que, segundo os estudos de Bradley e Bryant (1978)<sup>9</sup>, a comparação entre crianças com os mesmos níveis de leitura, mas com diferentes idades cronológicas, mostrou que os leitores atrasados se saíram pior do que seus colegas mais jovens, com o mesmo nível de leitura, nas tarefas envolvendo produção de rima e detecção da palavra que não rimava. Dessa forma, identificaram que os níveis mais baixos de consciência fonológica dos leitores atrasados provavelmente seriam uma causa de suas dificuldades na alfabetização, em vez de terem sido produzidos por elas. A conexão entre as habilidades fonológicas iniciais, em especial a sensibilidade às rimas, e a aquisição da alfabetização foi confirmada em outros estudos posteriores.

Ainda segundo a autora,

“é possível que a relação entre a habilidade das crianças em detectar rimas na pré-escola e seu desempenho posterior em atividades de alfabetização seja indireta: a sensibilidade às rimas pode promover o desenvolvimento de habilidades mais sofisticadas (envolvendo a manipulação de fonemas) e isso, por sua vez, pode promover a aquisição de alfabetização” (CORDEIRO, 1999, p. 58) (tradução nossa).

---

<sup>9</sup> BRADLEY, L., & BRYANT, P. (1978). Difficulties in auditory organisation as a possible cause of backwardness. *Nature*, 271, 746-747.

Entretanto, Cordeiro (1999), destaca que, Bryant e Goswami (1987)<sup>10</sup> sustentam que a conexão entre a sensibilidade à rima e à aliteração e a aprendizagem da leitura e da escrita é também direta. Experiências precoces com rimas poéticas (*rhymes*) desenvolvem a capacidade da criança de detectar identidade fonológica entre as palavras. Isso as ajudará a perceber, mais tarde, que as palavras que rimam, que compartilham segmentos sonoros, também compartilham segmentos gráficos. Em inglês, esses segmentos gráficos correspondem às rimas (*rimes*) e, como a maioria das palavras são monossilábicas, a identificação da rima permite a separação do ataque (*onset*), que, em muitas palavras, compreende uma única consoante. Assim, embora a correspondência entre fonemas e grafemas seja a base do sistema alfabético, a conexão precoce entre habilidades fonológicas e alfabetização não envolve necessariamente a análise fonológica em nível fonêmico, pelo menos na ortografia inglesa. Ou seja, as conexões iniciais ocorrem no nível sub-silábico, envolvendo a relação entre sons e sequências de letras, e não entre grafemas e fonemas. Nesse caso, é provável que o mesmo não aconteça em línguas com uma estrutura ortográfica diferente do inglês, como é o caso do português.

A segunda hipótese (a consciência fonológica como consequência da aprendizagem da leitura), segundo Silva (2003), foi defendida por pesquisadores da Universidade Livre de Bruxelas, como José Morais, Regina Kolinski, Alain Content, Cary e Jesus Alegria entre outros.

Silva (2003), afirma que, segundo os estudos de Morais J., Cary, Alegria e Bertelson (1979)<sup>11</sup> foram comparados o desempenho de adultos analfabetos portugueses com o desempenho de um grupo semelhante de sujeitos que aprenderam a ler na adolescência ou na idade adulta e concluíram que, apenas os ex-analfabetos poderiam ter sucesso nas tarefas de adição e eliminação do fonema inicial. Concluíram ainda, que a capacidade de manipular fonemas explicitamente, necessária para o sucesso nesse tipo de tarefa, foi desencadeada pelo aprendizado

---

<sup>10</sup> BRADLEY, P., & GOSWAMI, U. (1987). Beyond grapheme-phoneme correspondence. *Cahiers in Psychologie Cognitive (European Bulletin of Cognitive Psychology)*, 7(5),439-443.

<sup>11</sup> MORAIS, J., Cary, L. Alegria, J., & BERTELSON, P. (1979). Does awareness of speech as a sequence of phonemes arises spontaneously? *Cognition*, 7, 323-331.

da leitura, em vez de ser um produto do desenvolvimento natural da consciência fonológica.

Ainda segundo a autora, esses resultados foram confirmados por outro estudo, onde o desempenho de ex-analfabetos e analfabetos em tarefas envolvendo detecção de rima e exclusão de sílabas também foi comparado. Isso mostrou que a capacidade superior dos ex-analfabetos para realizar a exclusão do fonema não poderia ser atribuída a sua maior capacidade geral de inferir a regra de exclusão a partir de exemplos, pois eles não mostravam um desempenho superior nas tarefas que envolviam sílabas e rimas.

De acordo com Cordeiro (1999), a posição de J. Morais e seus colegas foi baseada na visão de que, como os fonemas são a base de qualquer sistema alfabético, a conexão entre fonologia e alfabetização é estabelecida pela correspondência entre grafemas e fonemas. Portanto, para os autores, a “capacidade de detectar e manipular segmentos fonológicos além do fonema não é relevante para o desenvolvimento da alfabetização” (CORDEIRO, 1999. p. 58).

No início dos anos 1990, essa polêmica foi resolvida com a proposição da existência de uma interatividade entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura, que acabou sendo aceita pelos pesquisadores da área. Apesar da consciência fonêmica se desenvolver durante o processo de alfabetização, não é necessário que a proficiência em leitura e escrita sejam atingidas para que o aprendiz tenha consciência de fonemas. Cordeiro (1999) sugeriu que, no caso das consoantes, as crianças utilizam o ponto de articulação como uma primeira pista física para a detecção dos ataques e do fonema inicial. Essa representação física rapidamente é substituída pela letra, conforme elas vão sendo iniciadas na alfabetização e o seu repertório de letras vai aumentando.

Assim, ao construir a compreensão de que as letras representam fonemas, ou seja, do princípio alfabético (que, provavelmente é uma compreensão mais heurística do que conceitual), o aprendiz passa a prestar atenção e a utilizar as letras como a representação dos fonemas, essas unidades abstratas, conceituais, que dificilmente seriam reconhecidas sem essa possibilidade de “materialização”. A partir dessa compreensão, o conhecimento de um maior número de letras e de sua função na escrita permite que novos fonemas sejam identificados e manipulados na linguagem

oral; por outro lado, a maior sensibilidade aos fonemas dentro das palavras faladas permite a aprendizagem das letras que os representam pela análise de palavras escritas já conhecidas (para estudos quase-experimentais da relação entre essas capacidades, vide também Cordeiro 1994, 1999; Silva, 2013).

Entretanto se a consciência de fonemas só é plenamente desenvolvida com a aprendizagem da leitura e da escrita em um sistema alfabético, a aprendizagem das características desse sistema se beneficia com o desenvolvimento da consciência fonológica relacionada a segmentos maiores que o fonema, como sílabas e unidades intrassilábicas (ataque e rima). Vários estudos de intervenção mais recentes, realizados com crianças que frequentavam escolas brasileiras, confirmam essa relação, como ANDRADE *et al.* (2014); BARRERA; SANTOS (2016); BERNARDINO JÚNIOR *et al.* (2006); FERREIRA (2007); NOVAES; MISHIMA; SANTOS (2013); PESTUN *et al.* (2010); ROAZZI *et al.* (2013); SANTOS; MALUF (2010); VÉSPOLI; TASSONI (2017). (vide apêndice).

Em resumo, o aumento da capacidade de (des)codificação e o desenvolvimento da consciência fonológica vão se dando de forma integrada. Se eles devem ser considerados diferentes competências que interagem entre si ou se são aspectos diferentes de um mesmo processo (o desenvolvimento da compreensão do sistema alfabético), ainda é uma questão que não tem uma resposta consensual, pois depende das perspectivas teóricas assumidas pelos pesquisadores.

No próximo capítulo aprofundaremos melhor algumas pesquisas que se preocupam em estudar o aprendizado infantil da escrita e da leitura do ponto de vista desenvolvimentista, ou seja, como um processo evolutivo da compreensão dos princípios que regem o sistema de escrita, sobretudo (mas não exclusivamente) do princípio alfabético. No final do capítulo retornaremos à questão sobre a relação entre essa evolução da compreensão da natureza do sistema de escrita, o desenvolvimento da consciência fonológica, o conhecimento das letras (nomes e valor sonoro) e a habilidade de codificar e decodificar palavras.

### **CAPÍTULO 3 - DESENVOLVIMENTO METALINGUÍSTICO E COMPREENSÃO SOBRE O FUNCIONAMENTO DO SISTEMA DE ESCRITA**

Desde o nascimento, a comunicação da criança com as pessoas que fazem parte de seu cotidiano é condição necessária para a sua sobrevivência. Como coloca Vigotsky (2009), a linguagem verbal é impulsionada pela necessidade da comunicação e é apropriada na infância, quando provoca significativo desenvolvimento no sujeito, ao constituir os processos mediados de representação mental. O aprendizado da linguagem que nomeia os objetos do mundo e estabelece relações entre eles permite à criança apropriar-se da cultura historicamente produzida e inserir-se no universo cultural humano. Assim, o desenvolvimento da linguagem na criança é, também, um processo de apropriação do modo de compreender o mundo, que foi construído historicamente pela sociedade em que está inserida.

A fala é a manifestação básica da linguagem humana, mas não é a única. Outra forma de linguagem verbal é a escrita (leitura e escrita), da qual tratamos nesta dissertação. Ao se envolverem e tentarem se apropriar da linguagem escrita, as crianças desenvolvem a consciência da estrutura da língua falada, estabelecem relações entre a escrita e a fala e constroem compreensões sobre a natureza e a funcionalidade do sistema de escrita.

A aprendizagem da leitura e da escrita é considerada por Vigotski (2009) como um processo bastante complexo, que se inicia muito antes de as crianças entrarem na escola. Dependendo do meio em que estejam inseridas e de suas vivências culturais, elas têm a oportunidade de compreender as funções e os usos da escrita e esse conhecimento vai servir de apoio ao aprendizado dos princípios do sistema.

Assim, a apropriação da escrita é um processo que envolve a (re)elaboração de todo um sistema de representação simbólica da realidade, sistema esse que foi construído historicamente e que envolve regras artificiais, que não são transparentes e não podem ser compreendidas pela criança sem a mediação de alguém que conheça o funcionamento do sistema.

Até chegar a essa apropriação, a criança, primeiro, utiliza os gestos, o brinquedo, o desenho e a fala, denominados por Vigotski (2009) como simbolismos diretos (de primeira ordem), porque se remetem diretamente aos significados que

simbolizam. Gradualmente, a criança se envolve na complexidade do processo de apropriação da escrita, que se configura como um simbolismo de segunda ordem, porque se relaciona aos sons da fala e não diretamente aos objetos, ideias e relações que representa. Por isso, é secundária à linguagem oral. Ao longo do desenvolvimento, contudo, a fala como intermediária desaparece progressivamente e a escrita vai se independendo, tornando-se um simbolismo de primeira ordem.

“um aspecto desse sistema é que ele constitui um simbolismo de segunda ordem que, gradualmente, torna-se um simbolismo direto. Isso significa que a linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos das relações e entidades reais. Gradualmente, esse elo intermediário (a linguagem falada) desaparece e a linguagem escrita converte-se num sistema de signos que simboliza diretamente as entidades reais e as relações entre elas. Parece claro que o domínio de um tal sistema complexa de signos não pode ser alcançado de maneira puramente mecânica e externa; ao invés disso, esse domínio é o culminar, na criança, de um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas. A única forma de nos aproximar de uma solução correta para a psicologia da escrita é através da compreensão de toda a história do desenvolvimento dos signos na criança” (VIGOTSKY, 2007, p. 140).

O aprendizado da escrita envolve operações mais complexas e sistematizadas do que o aprendizado da fala. Logo, não se trata apenas do domínio de uma simples técnica motora nem de um rol de conexões entre sons e letras, para cujo aprendizado talvez fossem suficientes atividades de discriminação e de associação visual, motora e auditiva.

Assim, como explica Cordeiro (1999),

“as teorias acima mencionadas (modelos de leitura e escrita aqui apresentados no capítulo 1) implicam uma visão da linguagem escrita como uma ferramenta social, como vista pelos adultos. Alguns pesquisadores consideraram como um código simples para transcrever a linguagem falada; outros como linguagem distinta, com características específicas e funções sociais (mas ainda uma ferramenta social para permitir a comunicação no tempo e no espaço). Ambos os grupos não consideram o sistema de escrita do ponto de vista da criança. Para a criança, a compreensão da linguagem escrita não é apenas a compreensão de suas funções, mas também a compreensão de como funciona o sistema de escrita, isto é, a compreensão do princípio alfabético. Quando consideramos as palavras de Vigotski, poderíamos argumentar que a visão da linguagem escrita como uma transcrição da linguagem falada assume que a linguagem escrita é um simbolismo de segunda ordem, que nunca se transforma em um simbolismo direto. Por outro lado, a visão da linguagem escrita como fornecendo acesso direto ao significado ignora o papel do sistema de escrita como um simbolismo de segunda ordem, bem como os processos de desenvolvimento que permitem que ele se torne um sistema de simbolismo direto” (CORDEIRO, 1999, p. 37) (tradução nossa).

Sendo assim, a autora considera que os modelos de leitura, que apresentamos no capítulo 1 desta dissertação, não dão conta de como o sistema de escrita é apropriado pelo leitor iniciante, de forma a se tornar capaz de utilizá-lo não mais como um sistema de segunda ordem, mas como um sistema de primeira ordem. Em outras palavras, não explicam o modo como um leitor/escritor iniciante se torna um leitor/escritor fluente, capaz de compreender e produzir textos complexos.

Para compreender essa evolução é necessário conceber o sistema de escrita como um sistema de representação semiótico complexo, com regras nem sempre transparentes, que são, gradativamente, apropriadas pelo aprendiz, com a mediação de um leitor experiente. Assim, a evolução de um não leitor até se tornar leitor é a trajetória da apropriação do sistema de escrita por meio da compreensão de sua natureza e do seu funcionamento, ou seja, no caso do nosso sistema, a compreensão dos princípios que regem o sistema alfabético (SCLIAR-CABRAL, 2003, p. 79).

Essa apropriação gradual do sistema pela criança (ou até mesmo pelo aprendiz adulto) pode ser abordada de duas perspectivas: uma com uma base epistemológica mais associacionista e a outra com uma base epistemológica mais construtivista.

As abordagens de viés associativo tendem a conceber a escrita como um código e, portanto, como um sistema de segunda ordem. Nesse sentido, enfatizam as relações entre unidades gráficas e unidades fonéticas, como, por exemplo, entre grafemas e fonemas, ou entre sílabas escritas e faladas, e consideram que a leitura e a escrita são, basicamente, processos de descodificação e codificação, que poderiam ser representados pelos modelos ascendentes descritos acima. Para Morais A. (2019, p. 15), a concepção associacionista de aprendizagem “revela duas limitações: simplifica a análise do complexo trabalho conceitual construído/vivenciado pelo aprendiz e adota uma visão adultocêntrica sobre como a criança aprende o alfabeto”. Essas limitações implicam em considerar que o conhecimento não é construído ou reconstruído pela atividade da criança (ou pelo aprendiz, se considerarmos que nem todos os alfabetizandos são crianças).

As abordagens de viés construtivo<sup>12</sup> rejeitam a concepção da escrita como um código e enfatizam que se trata de um sistema cuja natureza e regras de funcionamento devem ser apropriados pelos aprendizes para que se tornem leitores e escritores fluentes. Portanto, Cordeiro (1999) aponta que de acordo com estas abordagens, e segundo Nunes (1998)<sup>13</sup>, não se trata apenas de associar representações gráficas a sonoras (da escrita à fala), mas de desenvolver todo um trabalho intelectual que possibilite a apropriação desse sistema semiótico, de forma a usá-lo não apenas como uma ferramenta de comunicação, mas também como uma ferramenta de pensamento.

Nunes (1998) defende que tanto o sistema de escrita como o sistema numérico são, para o aprendiz, simultaneamente objetos e ferramentas do pensamento. São objetos de pensamento, numa perspectiva piagetiana, porque desafiam o sujeito a pensar sobre eles, buscando descobrir sua natureza, suas características e suas propriedades e suas funções. Em outras palavras, o aprendiz não decora simplesmente as informações que lhe são ensinadas sobre o objeto, nem aprende estratégias para utilizá-lo por ensaio e erro, mas torna-o (neste caso, o sistema de escrita) um objeto de reflexão. Assim, a apropriação de um sistema semiótico, como é o sistema de escrita, implica em compreender os princípios que definem sua natureza, estrutura e funcionalidade. No caso do sistema alfabético, isso inclui a compreensão do princípio alfabético (sua natureza)<sup>14</sup>, assim como a compreensão das regras de composição (ortográficas, sintáticas e pragmáticas) que regem seu funcionamento e uso. Além disso, tratando-se de uma ferramenta social, é necessário

---

<sup>12</sup> Ao falarmos de viés construtivo não nos referimos a um autor específico, nem a uma teoria construtivista específica, como, por exemplo, a psicologia genética, mas a todas as abordagens teóricas e epistemológicas que defendem a existência de uma atividade intelectual de construção e reconstrução do conhecimento para conteúdos mais complexos e abstratos e que, portanto, enfatizam a compreensão conceitual contestando posições que reduzem o conhecimento a meras conexões entre representações. Nesse sentido, concordamos com os argumentos de Pozo (2002) quando se refere à aprendizagem construtiva X associativa e sugerimos a leitura do cap. VI dessa obra.

<sup>13</sup> NUNES, T. (1998). *Developing children's minds through literacy and numeracy*. Unpublished Inaugural Professorial Lecture, Institute of Education, University of London.

<sup>14</sup> Embora o nosso sistema de escrita tenha várias regras de composição e funcionamento, ou seja, vários princípios, que são essenciais para o uso fluente da linguagem escrita, neste trabalho, consideramos como princípio alfabético apenas o fato de que, em um sistema alfabético como o nosso, os grafemas representam os fonemas e não outras unidades da fala.

conhecer também suas funções sociais para poder usá-lo efetivamente e ainda adequá-lo ao contexto em que é usado (ou compreender suas variações em função desse contexto).

Ao mesmo tempo, Nunes (1998) defende, a partir de uma perspectiva histórico-cultural, que a apropriação da escrita permite que o sujeito a utilize como uma ferramenta do pensamento. De acordo com essa perspectiva, considera-se ferramenta do pensamento todo o objeto produzido culturalmente que, ao ampliar a capacidade do sujeito intervir na realidade, também amplia suas funções psicológicas superiores. Nesse sentido, todos os sistemas de representação semiótica são ferramentas do pensamento.

Essa ideia é enfatizada por Rego (2014, p. 68) quando afirma,

“o domínio desse sistema complexo de signos fornece novo instrumento de pensamento (na medida em que aumenta a capacidade de memória, registro de informações etc.), propicia diferentes formas de organizar a ação e permite um outro tipo de acesso ao patrimônio da cultura humana (que se encontra registrado nos livros e outros portadores de textos)” (REGO, 2014, p. 68).

Sendo assim, consideramos que é fundamental conhecer os debates que a literatura acadêmica tem promovido a partir de estudos que investigam as compreensões que criança vai elaborando sobre esse objeto complexo, o sistema de escrita, até se apropriar dele.

### 3.1 FASES DO DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO DO PRINCÍPIO ALFABÉTICO

Para entendermos como as crianças se apropriam do sistema de escrita retomamos alguns estudos que investigaram a evolução da escrita e da leitura em crianças que ainda não tinham sido alfabetizadas. Embora os autores desses estudos possam ter partido de perspectivas epistemológicas diferentes, todos concordam que as estratégias usadas por crianças que estão apenas começando a aprender a ler e a escrever<sup>15</sup> são qualitativamente diferentes das estratégias usadas por leitores e escritores habilidosos. Sargiani (2016) atribui a Gough o mérito de ter chamado a

---

<sup>15</sup> *Spelling*, em inglês – neste contexto, o sentido é mais próximo a descodificar/codificar, do que ler/escrever.

atenção para esse fato, identificando como pré leitura as estratégias que as crianças utilizam antes de estarem completamente alfabetizadas (GOUGH; HELLINGER, 1980, *apud* SARGIANI, 2016). Gough constatou que, na fase de pré leitura, as crianças tentam identificar as palavras por meio de pistas contextuais ou visuais (leitura por pistas), comparando-as com palavras conhecidas já memorizadas. Aos poucos, conforme as crianças vão aprendendo a codificar/descodificar, elas começam a utilizar essas estratégias na escrita e na leitura, o que o autor chamou de leitura por cifras (GOUGH; TUNMER, 1986; HOOVER; GOUGH, 1990, *apud* SARGIANI, 2016).

Na maioria das investigações havia uma preocupação em classificar essas estratégias como sendo visuais ou fonológicas, o que poderia revelar a predominância de processos *top-down* ou *bottom up*, respectivamente, já que, como foi apresentado no capítulo 1, esse era um debate muito presente na literatura nas décadas de 1970 e 1980. A suspeita de que as tentativas de escrita (codificação) poderiam envolver processos diferentes das tentativas de leitura (descodificação) levaram muitos autores a criar tarefas que relacionassem ambas atividades.

Alguns estudos não se limitaram a identificar as estratégias utilizadas pelas crianças, mas procuraram compreendê-las como ações integradas a um sistema de pensamento em evolução. Influenciados pelos estudos da epistemologia genética, adotaram uma perspectiva desenvolvimentista que considera que, para o aprendiz, o sistema de escrita é um objeto de conhecimento do qual ele vai se apropriando gradualmente. Sendo assim, o foco das pesquisas é identificar essas aproximações sucessivas do sujeito em relação ao objeto de conhecimento.

Assim, pesquisas realizadas por Read (1987)<sup>16</sup> chamaram a atenção para o fato de que as crianças “inventam” suas próprias escritas antes de estarem completamente alfabetizadas e que é possível observar alguns padrões nessas invenções. A existência desses padrões sugere que existe um processo evolutivo na apropriação da escrita, que é comum às crianças usuárias de uma mesma língua. Assim, com base nessas evidências e compreendendo a apropriação do sistema de escrita como um processo construtivo, vários autores, ao debruçarem-se sobre as estratégias adotadas pelas crianças em suas tentativas de escrita, de leitura, ou de

---

<sup>16</sup> READ, C. (1987). Another interactive view. Cahires de Psychologie cognitive (European Bulletin of Cognitive Psychology), 7(5), 500-503.

ambas, procuraram identificar etapas ou níveis nesse processo. A título de exemplo, apresentaremos aqui alguns modelos evolutivos mais conhecidos, propostos a partir dessas pesquisas.

### **3.1.1 Fases de desenvolvimento da escrita segundo Marsh, Friedman, Welch e Desberg**

Os primeiros estudos, de acordo com Cordeiro (1999), que tiveram maior repercussão nessa área foram os de Marsh, Friedman, Welch e Desberg (1980<sup>17</sup>, 1981)<sup>18</sup>. Esses autores propuseram um modelo com quatro fases baseadas nas estratégias utilizadas pelas crianças em suas tentativas de leitura. As fases propostas são: advinhas linguísticas, rede de discriminação, descodificação sequencial e descodificação hierárquica.

**1. Advinhas linguísticas:** a criança estabelece conexões entre a forma visual das palavras e o enunciado, baseando-se no contexto em que elas aparecem, ou seja, como explica Silva (2003), diante de uma palavra não conhecida a criança usa o contexto linguístico para antecipar a palavra que esteja de acordo com o contexto semântico ou sintático. A passagem para o próximo nível é garantida pelo conflito que a criança experiencia diante da informação de que a palavra escrita não é a esperada.

**2. Rede de discriminação:** diferentemente do nível anterior, nesta fase o reconhecimento das palavras não decorre apenas do contexto. De acordo com Silva (2003) a criança passa a ter em conta no seu processamento determinados índices gráficos, como a primeira letra, a última letra ou a dimensão da palavra.

**3. Descodificação sequencial:** nesta fase, a criança passa a identificar palavras desconhecidas regulares por meio do recurso às regras de conversão

---

<sup>17</sup> MARSH, G., FRIEDMAN, M., WELCH, V., & DESBERG, P. (1980). The development of strategies in spelling. In Uta Frith (Ed.), *Cognitive processes in spelling* (pp. 339-354). London: Academic Press Inc.

<sup>18</sup> MARSH, G., FRIEDMAN, M., WELCH, V., & DESBERG, P. (1981). A cognitive-developmental theory of Reading acquisition. In G.E. Mackinnon & T. G. Waller (Eds.), *Reading research: Advances in theory and practice* (Vol. 3, pp.199-223). London Academic Press Inc.

grafema-fonema. No entanto, nesta fase, a linguagem escrita, como explica Silva (2003), é concebida como um código unívoco em que cada letra corresponde a um determinado som e não permite analisar as palavras em função de regras ortográficas contextuais.

**4. Descodificação hierárquica:** Segundo Silva (2003) a criança passa a utilizar regras ortográficas complexas na descodificação das palavras que têm em conta, quer o valor promocional das palavras, quer analogias entre palavras.

Inspirados pela teoria de Piaget, esses autores afirmam que o uso de estratégias mais adequadas é apoiado pela construção de estruturas cognitivas mais sofisticadas. Ou seja, a evolução seria explicada pelo desenvolvimento cognitivo em geral, deixando pouco claro o processo de transformação provocado pela interação com o objeto específico (sistema de escrita).

### 3.1.2 Modelo de Frith de aquisição de leitura e escrita

Outro modelo que também procurou analisar a evolução das estratégias de codificação e descodificação de palavras, segundo Cordeiro (1999), foi realizado por Frith (1984)<sup>19</sup>. Trata-se de um modelo de três fases. Cada fase envolve o desenvolvimento de uma estratégia mais avançada, que deve substituir as mais primitivas. São elas:

**1. Logográfica:** esta fase caracteriza-se pela incapacidade das crianças em analisar palavras. O reconhecimento de palavras decorre de índices visuais, mas não considera as regras de correspondência grafo-fonéticas. Esses índices visuais podem variar, o que torna uma palavra identificável e distinguível de outras palavras é a presença ou ausência de algumas características gráficas salientes, como a primeira letra, seu tamanho e a posição.

**2. Alfabética:** a etapa principal dessa fase é a compreensão do princípio alfabético e a capacidade de segmentar as palavras em fonemas. Conforme explica Cordeiro (1999), nesta fase as crianças percebem que tanto o arranjo

---

<sup>19</sup> FRITH, U. Beneath the surface of developmental dyslexia. In J. M. M. C. K. Patterson (Ed.), *Surface dyslexia*. London: Erlbaum.

quanto os valores sonoros das letras são características fundamentais de cada palavra específica. Elas são capazes de utilizar seu conhecimento sobre o valor do som das letras, primeiro para soletrar (codificar) e depois para identificar (descodificar) palavras, mesmo quando se trata de palavras novas, desde que sejam regulares (no que se refere à correspondência entre grafemas e fonemas). As estratégias utilizadas nesta fase correspondem principalmente à descodificação sequencial de Marsh. Nos níveis mais altos deste estágio, as crianças também podem usar algumas estratégias de descodificação hierárquica.

**3. Ortográfica:** a fase principal dessa etapa é o reconhecimento direto de palavras com base na representação ortográfica. As crianças são capazes de identificar sequências de letras, que correspondem a segmentos fonológicos mais estáveis relacionados às propriedades sintáticas e semânticas da palavra (morfemas). Primeiro elas usam essa habilidade para identificar palavras e, mais tarde, são capazes de usá-la na escrita.

Um aspecto interessante do modelo de Frith é a alternância entre o uso de estratégias de leitura (descodificação) e a escrita (codificação) na passagem de uma fase para a outra. Assim, estratégias da fase alfabética seriam registradas primeiro na escrita (codificação) e só depois na leitura (descodificação). Já as estratégias da fase ortográfica se verificariam primeiro na leitura (descodificação) e só depois na escrita (codificação). Essa alternância provavelmente está relacionada às características da ortografia inglesa, na qual a pesquisa foi realizada. O inglês é pouco transparente em termos das relações grafema-fonema e essa característica dificulta a descodificação e impacta no uso de estratégias ortográficas, pois torna insuficiente o uso de estratégias grafo-fonémicas e requer o uso concomitante de estratégias morfo-fonéticas. Em ortografias totalmente transparentes é provável que não existissem essas defasagens.

### **3.1.3 Fases da aprendizagem da leitura propostas por Ehri**

Com frequência escutamos alguns profissionais da educação, principalmente dos professores alfabetizadores, algumas expressões a respeito da aprendizagem da

leitura. É comum, por exemplo, dizer que as crianças estão em determinado nível da alfabetização, estágio de alfabetização, etapa da alfabetização ou, mesmo, fase da alfabetização. Ehri (2005) destaca que existem diferenças entre esses termos e opta por denominá-las “fases da aprendizagem da leitura”.

Conforme Ehri (2013)<sup>20</sup>, o desenvolvimento da habilidade de reconhecer palavras acontece em quatro fases, de acordo com o tipo de conexões que a criança estabelece, conexões essas que dependem do conhecimento que elas têm do sistema alfabético: pré-alfabética, parcial alfabética, alfabética completa e alfabética consolidada. De acordo com Ehri (2013), a transição de uma fase para a outra é gradual.

- 1. Pré-alfabética:** nesta fase as crianças reconhecem palavras familiares e aprendem confiando em pistas visuais salientes não fonéticas ou por contextos “as conexões são visuais e não envolvem relações letra-som” (EHRI, 2013, p. 59). De acordo com Cordeiro (1999), “as crianças não conseguem ler palavras desconhecidas, e não costumam usar letras convencionais”. Nesta fase a criança confunde com frequência as palavras semelhantes “escrevem palavras com letras arbitrárias, pseudoletas ou letras memorizadas” (EHRI, 2013, p. 60).
- 2. Parcial alfabética:** para progredir para essa fase, segundo Ehri (2013) as crianças precisam adquirir habilidades alfabéticas, identificar as formas das letras e os seus nomes ou sons. Para a referida autora, “as crianças também precisam adquirir alguma noção de que existem sons dentro das palavras” (EHRI, 2013, p. 61). Nesta fase a criança ainda não decodifica, mas associa letras que, normalmente são conhecidas (letras dos nomes) e os sons percebidos nas pronúncias (pistas fonéticas). Geralmente, essas primeiras associações na codificação e reconhecimento de palavras ocorrem primeiro em relação aos segmentos iniciais e depois aos finais, mas as crianças continuam com muita dificuldade em relação aos segmentos mediais.
- 3. Alfabética completa:** na transição para esta fase, segundo Ehri (2013), as crianças aprendem a traduzir as letras nas palavras em seus sons correspondentes e reunir em sequência para identificar palavras não familiares.

---

<sup>20</sup> O modelo de fases de Ehri foi publicado pela primeira vez em 1995. Ehri, L. C. (1995). Phases of development in learning to read words by sight. *Journal of Research in Reading*, 18(2), 116–125.

Dessa forma, as crianças aprendem a ler por meio da descodificação das letras, dominam a maioria das correspondências grafema-fonema e suas habilidades de segmentação fonêmica (consciência fonêmica) são suficientes para ler e produzir as grafias de palavras ortograficamente transparentes.

**4. Alfabética consolidada:** Essa fase tem seu início ainda na fase anterior. A fase alfabética consolidada é o momento em que a criança apresenta um nível de leitura habilidosa e correção na ortografia da maioria das palavras de seu vocabulário. As crianças são capazes de fazer conexões entre cadeias de letras comuns e seus sons, pois elas se repetem em palavras diferentes. Conforme Ehri (2013) à medida que os leitores progridem durante a fase alfabética completa, eles armazenam mais palavras escritas na memória e caminham em direção à consolidação de seus conhecimentos na fase alfabética consolidada.

É importante observar que a proposta de Ehri foi sendo construída a partir de diversas pesquisas, iniciadas por ela nos anos 1980, e o interesse dessa autora foi mostrar como vão sendo construídas e consolidadas as representações mentais das palavras para construir um léxico que permite o reconhecimento quase instantâneo efetuado por leitores fluentes. Para a autora, o conhecimento de letras e das relações grafema-fonema são essenciais para o estabelecimento de conexões entre as palavras escritas e suas representações mentais, as quais são dependentes do domínio do sistema alfabético. Ainda segundo Ehri (1995), o termo *alfabético* indica que as letras funcionam como símbolos para os fonemas e os fonemas se amalgamam em palavras.

Nesse sentido, a autora defende que o conhecimento de letras e das relações grafema-fonema são essenciais para o estabelecimento de conexões entre as palavras escritas e suas representações mentais.

### **3.1.4 Níveis evolutivos da escrita propostos por Ferreiro e Teberosky**

Embora a proposta de Ferreiro e Teberosky tenha sido a primeira a ser publicada, em 1979, decidimos apresentá-la depois das outras não apenas por seu impacto ter sido muito maior na educação brasileira, mas sobretudo porque ela foi produzida dentro de outro contexto teórico.

Ferreiro e Teberosky (1999)<sup>21</sup> objetivaram explicar os processos e as formas como a criança se apropria e domina o sistema de escrita, considerado como um objeto de pensamento. A investigação está fundamentada na psicologia genética de Jean Piaget e na Psicolinguística contemporânea. Assim, as autoras não se limitaram a descrever as estratégias que as crianças adotavam ao longo do seu aprendizado, mas procuraram compreender a dinâmica de sua evolução. A ênfase de seu estudo são as compreensões que as crianças vão construindo e não os processos de formação de representações mentais.

Utilizando o método clínico crítico, as autoras concluíram que as crianças seguiam alguns princípios (mesmo que implícitos) que as guiavam na interpretação do que os escritos poderiam representar. Esses princípios eram utilizados por várias crianças e, como era pouco provável que eles tivessem sido ensinados, as autoras sugeriram que se tratava de compreensões e suposições elaboradas pelas próprias crianças, com base nas informações que lhes eram disponibilizadas em seu meio social.

Primeiramente, as crianças consideravam que dois critérios devem ser seguidos em um texto escrito, para permitir o ato da leitura: “que exista uma quantidade suficiente de letras, e que haja variedade de caracteres” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p.43).

Em relação aos elementos gráficos que compõem as palavras, as autoras verificaram que o processo de construção da relação entre números e letras e o reconhecimento de letras individuais têm três momentos importantes: no início, as crianças percebem que, como o desenho, tanto os numerais como as letras servem para representar algo, mas de uma maneira diferente. Assim, elas distinguem dois tipos de representação: o desenho, por um lado, e as letras e numerais, por outro. Letras e numerais se confundem pelas semelhanças gráficas e por não serem uma representação direta e óbvia dos objetos. No segundo momento, a criança faz a distinção entre as letras, que servem para ler, e os números, que servem para contar. O terceiro momento é quando tomam consciência de que números compõem um sistema diferente do sistema alfabético, utilizado para escrever as palavras

---

<sup>21</sup> Obra original publicada em espanhol sob o título: *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo Veintiuno Editores, México, D. F., 1979.

(FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 51), ou seja, as regras do sistema numérico não funcionam para o sistema de escrita alfabética e vice-versa.

A partir do momento em que as crianças se dão conta de que a escrita representa algo da realidade de uma forma peculiar, tentam dar sentido a essas representações e a usá-las para se expressar.

Ferreiro (2011) sintetiza e esclarece as descobertas de seu trabalho seminal de 1979 apresentando os quatro níveis na compreensão infantil do princípio alfabético, de acordo com as hipóteses que as crianças formulam sobre o sistema de escrita: pré-silábica, silábica, silábica alfabética, alfabética.

**1. Pré-silábica:** escrever é reproduzir os traços típicos da escrita, mesmo que eles formem pseudoletas e não letras convencionais. A intenção subjetiva do escritor conta mais que as diferenças objetivas do resultado – cada um pode interpretar a sua escrita, não a dos outros.

**2. Silábica:** para poder ler coisas diferentes, deve haver uma diferença objetiva nas escritas. O progresso gráfico mais evidente é que a forma dos grafismos é mais definida, mais próxima à das letras. Segue-se trabalhando com a hipótese de que faz falta uma certa quantidade mínima de grafismo para escrever algo e com a hipótese da variedade nos grafismos. Tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita: cada letra vale por uma sílaba. Podem desaparecer, as exigências de variedade e de quantidade mínima de caracteres.

**3. Silábica alfabética:** passagem da hipótese silábica para a alfabética, a criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá “mais além” da sílaba pelo conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de letras e o conflito entre as formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas em termos de hipótese silábica.

**4. Alfabética:** Este nível, segundo Silva (2003), corresponde à compreensão do princípio da natureza alfabética. A escrita alfabética constitui o final desta evolução. A criança neste nível já 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. A criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita.

Embora os autores desenvolvimentistas tenham partido de perspectivas teóricas e encaminhamentos metodológicos diferentes, podemos perceber que todos utilizaram as produções escritas e/ou a leitura espontânea das crianças para proporem seus modelos evolutivos. Entretanto, enquanto Marsh e colaboradores, assim como Frith, focaram nas estratégias (visuais, grafo-fonéticas ou outras) utilizadas pelas crianças em suas produções, Ehri focou na formação de representações mentais das palavras. Já Ferreiro e seus seguidores procuraram inferir as compreensões por trás das produções das crianças e explicar a sua evolução. Para isso, utilizaram o referencial Piagetiano, buscando identificar os conflitos que acionariam os mecanismos de assimilação e acomodação, já que, para Piaget, são esses os motores do desenvolvimento.

Na proposta de Ferreiro e Teberosky (1999), a categorização dos níveis evolutivos se dá a partir da consideração que as suposições das crianças sobre o funcionamento do sistema de escrita se dá em duas dimensões: o aspecto quantitativo, ou seja, quantas letras são necessárias para escrever uma palavra que possa ser lida e veicule um significado e o aspecto qualitativo, que diz respeito a quais letras são utilizadas em cada palavra e quais os critérios de seleção para escolher que letras devem ser utilizadas. Os conflitos entre as compreensões e suposições (hipóteses) formuladas a partir de cada um desses eixos provocariam a necessidade de mudança dessas compreensões.

Ainda assim, apesar das diferenças, pode-se observar certa semelhança na descrição dos níveis encontrados, como destacamos abaixo no quadro 4.

**Quadro 4:** Comparativo dos quatro modelos de desenvolvimento da escrita

DESCRIÇÃO	MARSH E COLABORADORES (1980;1981)	UTA FRITH (1984)	LINNEA C. EHRI (1995)	FERREIRO E TEBEROSKY (1979)
Ainda não compreende a escrita como representação dos sons da fala. Pode reconhecer palavras familiares associando a forma visual das palavras ao contexto, usando como pistas as características mais salientes como primeira letra, posição e tamanho.	Advinhas linguísticas Rede de discriminação	Logográfica	Pré-alfabética	Pré-silábica
Começa a compreender que a escrita representa os sons da fala e segmenta as palavras tentando estabelecer correspondências entre as letras e esses segmentos sonoros. Identificam as formas das letras e os seus nomes mas ainda não estabelecem correspondências entre grafemas e fonemas.				Silábica
Começa a estabelecer algumas relações entre as letras e seus sons, em segmentos intrassilábicos, geralmente no início e no final da palavra.			Parcial alfabética	Silábica alfabética
Compreende que cada grafema corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise fonêmica das palavras que vai escrever. Passa a identificar palavras desconhecidas regulares por meio do recurso às regras de conversão grafema-fonema.	Descodificação	Alfabética	Alfabética completa	Alfabética
Armazena mais palavras escritas na memória lexical e reconhece as palavras com base na representação ortográfica. É capaz de identificar (e depois produzir) sequências de letras a partir de segmentos morfofonéticos. Apresenta um nível de leitura habilidosa e correção na ortografia da maioria das palavras de seu vocabulário. Gradualmente passa a utilizar regras ortográficas complexas na descodificação das palavras.	Descodificação hierárquica	Ortográfica	Alfabética consolidada	

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

A semelhança entre as etapas evolutivas, encontradas em crianças usuárias de diferentes línguas, sugere que a apropriação do sistema de escrita alfabético requer a compreensão gradual dos princípios alfabéticos, que orientam tanto as produções de escrita espontânea como as estratégias de leitura utilizadas pelas crianças. Embora alguns autores descrevam mais detalhadamente alguns momentos dessa evolução do que outros e até distingam alguns níveis intermediários, fica claro que o caminho seguido por todas as crianças (e possivelmente por aprendizes adultos) se inicia com uma tentativa de descobrir o que a escrita representa tendo por base estratégias visuais apoiadas por pistas contextuais e/ou outros indícios que não as relações entre letras e sons. A seguir, percebem que a escrita é uma representação de sons e procuram pistas sonoras que as levem a identificar quais os sons representados por cada letra, iniciando com unidades maiores que os fonemas, que podem ser sílabas ou unidades intrassilábicas (provavelmente dependendo da ortografia), até chegarem a compreender o princípio alfabético e, a partir daí, ampliar o conhecimento do sistema dominando as outras regras que o governam.

De acordo com Melo *et al.* (2015), a partir dos estudos propostos por Dehaene (2007<sup>22</sup>, 2012<sup>23</sup>) relacionados à neuroplasticidade nas regiões envolvidas com a leitura, existem evidências dos mecanismos e processamentos neurais subjacentes às fases de desenvolvimento da leitura propostas por Frith. Segundo Melo *et al.* (2015),

“inicia-se pela representação logográfica ou pictorial de palavras com sua característica arbitrariedade, que segue a rota cortical visual, após o que adentra-se na fase em que representações fonológicas permitem a conversão dos grafemas em fonemas (letras em sons) – marco de entrada da mente da criança na fase revolucionária de uma consciência fonêmica - , e por fim, o estágio mais avançado da ortografia em que palavras longas e curtas são lidas na mesma rapidez, posto haver um alicerce robusto de léxico já pronto em termos de lugares e códigos, que são ativados automaticamente, desobrigando a criança de pesada tarefa de decodificação fonológica passo a passo. Em suma, a conjunção das duas visões pautadas nos mecanismos cognitivos *fritheanos* e neuronais *dehaeneanos* edificam um papel muito expressivo e singular aos processos de ensinagem da leitura na escola” (MELO *et al.*, 2015, p. 289).

Embora os autores tenham se referido especificamente ao modelo de Frith, podemos inferir que os mecanismos neurais propostos por Dehaene se constituem

---

<sup>22</sup> Dehaene, S. (2007). *Les neurones de la lecture*. Préface de J-P Changeux. Paris: Odile Jacob.

<sup>23</sup> Dehaene, S. (2012). *Os neurônios da leitura - Como a ciência explica a nossa capacidade de ler*. Porto Alegre: Editora Penso.

em evidências neurológicas da existência das fases de desenvolvimento da apropriação do sistema de escrita que são comuns a todos os modelos apresentados e a outros que não apresentamos nesta dissertação.

Em síntese, apropriar-se do princípio alfabético significa compreender que as palavras escritas não são uma representação direta do significado, que a fala pode ser decomposta em unidades sonoras e que as letras representam fonemas e não outras unidades fonéticas. O caminho evolutivo até essa apropriação, que acabamos de apresentar, sugere que há alguma relação entre as compreensões das crianças e o desenvolvimento da consciência fonológica, provavelmente mediada pelo aprendizado das letras. Alguns autores como Byrne (1992), Vernon (1988), Cordeiro (1994;1999), Silva (2013), estudaram justamente essas relações. Apresentaremos a seguir uma breve síntese das principais questões levantadas e do conhecimento produzido nesses estudos.

### 3.2 RELAÇÃO ENTRE ESCRITA, LEITURA E CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Estudos sobre o conhecimento das letras e a relação com a apropriação do princípio alfabético, segundo Cordeiro (1994; 1999) e Ferreira (2007) foram realizados por Byrne (1992)<sup>24</sup>. O objetivo desses estudos foi verificar se a criança conseguia identificar uma palavra desconhecida a partir das pistas fornecidas por palavras conhecidas. Se isso acontecesse, mostraria que o conhecimento sobre relações letra-som obtido em palavras conhecidas poderia ser transferido e utilizado na aprendizagem de novas palavras. O autor mostrou que “as crianças que não conheciam letras eram incapazes de extrair das palavras antigas um regra de representação fonêmica” (FERREIRA, 2007. p. 15), o que revela a importância do conhecimento de letras para a compreensão do princípio alfabético.

Cordeiro (1999) afirma que os estudos de Byrne e Fielding-Barnsley (1992) mostraram que, uma vez que as crianças pudessem isolar o fonema e aprendessem o princípio alfabético aplicado a uma situação, elas transfeririam seu conhecimento para outra situação. Portanto, tarefas que mostrem a capacidade de fazer inferências sobre segmentos grafo-fonéticos transferindo o conhecimento obtido em palavras

---

<sup>24</sup> BYRNE, B. Studies in the acquisition procedure for reading: rationale, hypotheses and data. In: GOUCH, P.B.; EHRI, L.C.; TREIMAN, R. *Reading acquisition*. Hillsdale: Erlbaum, 1992.

familiares para identificar novas palavras (ou seja, aprender baseado em analogias), podem ser utilizadas para verificar a compreensão do princípio alfabético.

A relação entre as produções escritas de crianças e a consciência fonológica foi também explorada, segundo Cordeiro (1999), por Vernon (1998)<sup>25</sup>, em um estudo em que foi avaliado o desempenho de 48 crianças (36 pré-escolares e 12 da primeiro ano), em escrita inventada e em duas tarefas fonológicas (reconstrução e segmentação oral de vários tipos de segmentos).

Cordeiro (1999) destaca alguns resultados desses estudos que mostraram que as crianças não tiveram dificuldade em reconstruir (sintetizar) segmentos quando o início e o núcleo vocálico da primeira (ou única) sílaba foi indiviso, como SO-OL, SO-L; SO-P-PA e SO-P-A:

“a síntese de segmentos de ataque/rima (*onset/rime*), em palavras monossílabas (como em S-OL), foi mais difícil para todas as crianças, especialmente para aquelas que produziram grafias silábicas. Essa síntese foi tão difícil quanto a de segmentos fonêmicos. O exemplo SO-L versus S-OL mostra que, diferentemente das crianças inglesas, para muitas crianças falantes do espanhol, foi mais fácil separar a coda (consoante ou semi vogal que segue o núcleo em uma sílaba) do que o ataque. Nos dissílabos, a síntese da primeira sílaba (como em S-O-PA) foi mais difícil para as crianças silábicas do que para as crianças alfabéticas. Na tarefa de segmentação, a maioria das crianças silábicas produzia segmentos onde as sílabas estavam intactas, em palavras dissílabas, ou transformavam a palavra CVC monossilábica em uma palavra CVVC, dissilábica. Apenas crianças alfabéticas foram capazes de produzir segmentação fonêmica” (CORDEIRO, 1999. p. 65) (tradução nossa).

Segundo Cordeiro (1999), este estudo mostra uma forte relação entre a maneira como as crianças representam as palavras em suas grafias inventadas e sua capacidade de segmentar e sintetizar sons. É interessante notar que as crianças têm sucesso na segmentação silábica antes de mostrarem qualquer preocupação em considerar o número de sílabas, ao decidirem sobre o número de letras que precisam para soletrar uma palavra. No entanto, elas usam essa habilidade fonológica para segmentar palavras escritas a *posteriori*, à medida que tentam lê-las, revelando um entendimento de que as letras representam segmentos de palavras (sílabas, neste caso). Posteriormente, elas são capazes de usar essa habilidade fonológica para controlar o número de letras que usam em suas grafias inventadas, conforme escrevem a palavra.

---

<sup>25</sup> VERNON, S. A. (1998). Types of segmentation in orality and writing in Spanish-speaking children. *Unpublished manuscript*.

Ainda para essa autora,

“as primeiras tentativas de realizar essa segmentação dependem dos segmentos fonéticos mais salientes, as sílabas. No entanto, isso não resolve o problema, pois o número de letras é sempre maior que o número de sílabas. Dessa forma, as crianças tentam refinar a segmentação quebrando a sílaba. Isso pode ser alcançado contando com recursos articulatórios. Quebrar a sílaba é muito difícil e provavelmente depende de algum conhecimento do valor do som das letras. Entretanto, como mostram os resultados de Vernon, a produção de partes da sílaba provavelmente depende de sua posição dentro da palavra, e não de suas letras (as sílabas iniciais se mostraram mais difíceis de serem segmentadas). Portanto, segmentar sílabas não é apenas uma função do conhecimento do valor sonoro das letras constituintes envolvidas. Assim, parece que a capacidade de detectar pelo menos alguns segmentos menores do que a sílaba não se traduz imediatamente na forma como as crianças soletram palavras” (CORDEIRO, 1999. p. 67) (tradução nossa).

No entanto, Cordeiro (1999) alertou que essa relação não está muito clara na publicação de Vernon (1998), pois os dados para crianças individuais não foram apresentados e as palavras usadas na tarefa de escrita inventada não foram as mesmas que na tarefa de segmentação fonológica. Além disso, a autora considerou interessante que Vernon (1998) não relate a produção de grafias silábico-alfabéticas por seus sujeitos, sugerindo que as representações silábico-alfabéticas talvez pudessem ser produzidas por aquelas crianças que podem segmentar pelo menos uma sílaba por palavra.

Finalmente, pelo menos para os falantes de espanhol, a segmentação fonêmica não parece ser uma condição necessária para a produção de grafias alfabéticas. O desenvolvimento da capacidade de segmentar palavras, como sugerido acima para falantes de espanhol, provavelmente está relacionado às características específicas da ortografia espanhola.

“podemos esperar que o mesmo padrão seja observado em ortografias semelhantes, como português ou italiano, em que a maioria das palavras é multissilábica, as sílabas são bem definidas e as vogais são bastante transparentes, mas é menos provável que o mesmo processo seja encontrado em ortografia inglesa” (CORDEIRO, 1999. p. 68) (tradução nossa).

O estudo de Vernon mostra que existe uma relação entre consciência fonológica e a compreensão do sistema de escrita avaliada com base nas escritas produzidas pelas crianças. No entanto, para que as produções escritas possam ser consideradas como uma expressão das compreensões da criança acerca do princípio alfabético, é interessante a utilização de tarefas em que essas compreensões possam

ser avaliadas nas tarefas de leitura, ou melhor, de identificação de palavras, à semelhança daquelas utilizadas por Byrne (apud Cordeiro, 1994; 1999)

O desenvolvimento da leitura com base em pistas grafo fonéticas e o uso de analogias e sua relação com as representações de escrita das crianças, refletidas em sua grafia inventada, também foram investigadas por Cordeiro (1994; 1999) e Cordeiro; Roazzi (1995).

Inspirado nos estudos de Byrne acima citados, o estudo de Cordeiro (1994) pode ser considerado como uma investigação da relação entre a consciência fonológica, o conhecimento de letras e a compreensão do princípio alfabético pelas crianças. Além da produção de escritas inventadas, a compreensão do princípio alfabético foi avaliada em uma tarefa de reconhecimento de palavras, na qual as crianças precisavam identificar uma nova palavra usando apenas um ou alguns de seus segmentos gráficos como pistas gráfico-fonéticas, em um contexto cuidadosamente delimitado. O uso de analogias (baseado na descodificação parcial fonológica de pistas grafo fonéticas) foi a única estratégia disponível, pois todas as letras, exceto os segmentos-alvo, foram substituídas por pequenos quadrados, forçando a criança a usar esses segmentos como pistas para identificar a palavra parcialmente oculta. Diferentes tipos de pistas foram usados (sílabas, vogais e consoantes em diferentes posições dentro da palavra). Esses segmentos eram compartilhados com uma palavra previamente treinada (palavra-chave), que foi exposta durante todo o teste, permitindo que as crianças aprendessem o som dos segmentos-alvo por analogia com a palavra-chave.

Em 1999 a autora ampliou esse estudo incluindo a comparação do desempenho nesse tipo de tarefas, em inglês e português, em crianças portuguesas bilíngues que estavam sendo alfabetizadas em escolas inglesas.

Segundo a autora, o uso precoce de vogais tanto na ortografia inventada quanto na identificação de palavras não é encontrado em inglês e parece estar relacionado às características da ortografia. Em Português (especialmente Português do Brasil), como em espanhol, o valor do som das vogais é bastante transparente e seu som muitas vezes coincide com o seu nome. O nome da vogal é ouvido toda vez que uma sílaba é pronunciada. As vogais são as primeiras letras ensinadas na escola e muitas crianças já as conhecem antes de serem formalmente ensinadas. Assim, não é de surpreender que as vogais sejam usadas para representar sílabas tanto na

escrita quanto na identificação de palavras. Portanto, é possível que algumas crianças aprendam a (des)codificar sílabas usando essa estratégia, sobretudo quando ainda não compreenderam que precisam de outras letras além da vogal para compor uma sílaba. Se eles não entenderem isto, elas continuarão tratando a vogal como a sílaba e então a vogal corresponderá a tantos sons quanto as sílabas que ela representa.

“as crianças percebem que a vogal por si só é insuficiente para representar o som da sílaba. Muitas vezes elas começam usando as consoantes para substituir as vogais nas sílabas onde o nome da consoante coincide com o som da sílaba. No entanto, como não há letras suficientes para corresponder à pronúncia de todas as sílabas possíveis, as crianças passam a entender que precisam de consoantes e vogais para representar o som de uma sílaba” (CORDEIRO, 1999, p. 83) (tradução nossa).

O estudo de Vernon (1998), descrito acima, mostra que, neste nível, algumas crianças podem segmentar o ataque ou a coda de pelo menos uma sílaba na palavra. Isso contribui para a produção de grafias silábico-alfabéticas (segundo a classificação de Ferreiro).

Esses resultados foram aprofundados por Cordeiro (1999) nos estudos que compuseram sua tese de doutorado. Nestes estudos longitudinais, a autora focou no período de desenvolvimento desde a descoberta de que as letras representam sons dentro das palavras, até a compreensão total do princípio alfabético.

De acordo com a autora, “é muito difícil chegar a qualquer conclusão sobre o que as crianças podem ou não fazer em atividades relacionadas à alfabetização se não levamos em consideração sua compreensão de como funciona o sistema de escrita” (CORDEIRO, 1999, p. 274). E sugere que a compreensão das crianças sobre o sistema de escrita pode fornecer a estrutura unificadora dentro da qual diferentes descobertas podem ser compreendidas.

Nesse estudo também foram utilizados diferentes medidas para avaliar a compreensão das crianças sobre o sistema alfabético: a escrita de palavras e sua capacidade de fazer inferências sobre segmentos grafo-fonéticos tanto na grafia quanto na identificação de palavras.

Com base nessas medidas, segundo Cordeiro (1999),

“quatro níveis de desenvolvimento da compreensão das crianças sobre o sistema alfabético foram distinguidos, os quais correspondem aproximadamente aos níveis de identificados por Ferreiro. O nível 1 corresponde à hipótese pré-silábica; O nível 2 corresponde à hipótese silábica; O nível 3 corresponde à hipótese silábico-alfabética e o nível 4

corresponde à hipótese alfabética” (CORDEIRO, 1999, p. 258) (tradução nossa).

**Quadro 5: Relação entre níveis de hipótese**

	Nível 2	Nível 3	Nível 4
Hipóteses	As letras representam os sons dentro das palavras: correspondência um a um entre sons (sílabas) e letras	A letra isolada não soa igual à letra dentro da palavra - é preciso reconciliar a hipótese de correspondência um a um com a evidência de correspondência entre sons e sequências de letras	Compreensão total do princípio alfabético
Recodificação fonológica	A conexão entre sílabas e letras (principalmente vogais e nomes de letras) não envolve recodificação fonológica	Esforços para descobrir a correspondência sonora das letras dentro das sequências. Uso de pistas grafofonéticas (especialmente consoante inicial) para identificar e soletrar palavras novas	Correspondência um a um entre grafemas e fonemas
Representações ortográficas	Silábica: correspondência de uma letra para som em pelo menos duas sílabas	Representação silábico-alfabética de unidades subsilábicas em, pelo menos, uma sílaba por palavra, na maioria das palavras	Principalmente fonêmico; eventualmente ortográfico
Detecção de identidade fonológica	Sílaba inicial - contando com dicas auditivas	Limites de sílaba - contando com pistas auditivas e articulatórias	A maioria dos segmentos - com base em pistas auditivas e articulatórias, bem como em representações ortográficas

Elaborado pela autora com base nos estudos de Cordeiro (1999)

Para progredir para o Nível 4, era necessário um conhecimento sólido das correspondências letras-sons. Foi no Nível 4 que as crianças alcançaram a habilidade de relacionar grafemas a fonemas e vice-versa, ou seja, passaram a fazer uso da (des)codificação fonológica completa. Isso significa que foi apenas no Nível 4 que o princípio alfabético foi totalmente compreendido, mesmo que essa compreensão não fosse imediatamente exibida em suas produções ortográficas: algumas crianças

alcançaram esse nível de compreensão antes de serem capazes de produzir grafias totalmente alfabéticas. A compreensão de como as letras representam os sons permitiu a algumas crianças perceberem que a relação entre grafemas e fonemas nem sempre é transparente e que poderiam recorrer a palavras-chave para corrigir sua grafia de acordo com as convenções ortográficas. Portanto, a compreensão total do princípio alfabético e o uso da (des)codificação fonológica auxilia no desenvolvimento da consciência fonêmica a qual, por sua vez, proporciona a leitura de segmentos desconhecidos, proporcionando a formação de novas representações que servirão de pistas para a leitura de novas palavras.

Ainda para essa autora, os resultados sugerem que as hipóteses das crianças sobre o sistema de escrita orientam a construção de representações ortográficas em diferentes ortografias (neste caso, escritas alfabéticas). Para falantes de português, mesmo para aqueles que estavam sendo alfabetizados em inglês, o primeiro passo para entender como as letras representam os sons foi a correspondência entre sons e letras, no nível silábico.

É importante destacar que, para Cordeiro (1999), o que distingue o nível 2, o qual corresponderia à hipótese silábica de Ferreiro e Teberosky acima descrita, não é o fato da criança representar uma letra por sílaba, mas a ideia de que as palavras se escrevem adicionando segmentos. Assim, ao escreverem na língua inglesa, as crianças não representam necessariamente a sílaba mas os segmentos que elas detectam na pronúncia, como ataque e rima, por exemplo. O ponto de articulação é geralmente usado como marcador desses segmentos. Para a autora, o grande passo para a compreensão do princípio alfabético requer a compreensão de que as letras se justapõem, na escrita das palavras, mas seus correspondentes sonoros não podem ser justapostos e sim fundidos, amalgamados, para formarem as palavras faladas. Esse é um salto conceitual que ocorre durante o nível 3, que corresponde aproximadamente ao nível silábico alfabético. Assim, para a autora, esse nível não é um mero período de transição e sim um período que marca uma mudança conceitual na compreensão do princípio alfabético, pois corresponde à tomada de consciência do fonema e sua representação por meio de grafemas. Para a autora, as tarefas de escrita inventada, isoladamente, não são suficientes para avaliar essa compreensão pois, embora com uma maior sobrecarga da memória, em português a codificação das palavras pode ser feita por uma justaposição de sílabas memorizadas como se o

sistema fosse silábico e não alfabético, ou as crianças podem aprender a soletrar/(des)codificar sem formarem representações lexicais com base na ortografia da palavra (vide Byrne, 1998, para uma discussão sobre a natureza dos diferentes sistemas de escrita e suas implicações para a maior ou menor dificuldade das crianças verem suas hipóteses desafiadas).

Também outro estudo experimental foi realizado por Silva (2013), buscou aprofundar a interatividade entre a evolução das representações infantis sobre a escrita e o desenvolvimento das habilidades fonológicas, a partir de dois objetivos específicos. O primeiro objetivo foi explicitar a forma como a evolução da consciência em relação aos segmentos orais do discurso estaria relacionada com o desenvolvimento do conhecimento que as crianças vão construindo sobre o sistema de escrita. O segundo objetivo foi o de identificar relações causais de natureza bidirecional entre o desenvolvimento de habilidades fonológicas e progressos nas representações sobre a escrita.

Para corresponder a estes objetivos, segundo Silva (2013) foram implantados treinos fonológicos que visavam promover a progressão das suas concepções em relação à organização da escrita e avaliados as consequências que essa evolução comportou no desempenho em vários tipos de tarefas fonológicas, a partir do trabalho com crianças em diferentes momentos evolutivos da escrita.

A pesquisa consiste em um estudo experimental, dividido em três experiências independentes, as crianças foram avaliadas em função de um conjunto de instrumentos, com o objetivo de situar em termos de nível conceitual em relação à linguagem escrita e identificar as suas competências fonológicas a partir das várias dimensões desta capacidade. Foram realizadas provas de pré e pós-teste.

A organização das crianças por cada grupo dos estudos experimentais teve como critério o nível conceitual em relação à linguagem escrita. Para cada uma das experiências foram organizados grupos experimentais submetidos a um programa de intervenção e de controle equivalentes ao nível conceitual inicial, intelectual e número de letras conhecidas.

Na primeira e na terceira experiência, de acordo com Silva (2013), um dos grupos experimentais foi submetido a um programa de treino e um segundo grupo experimental foi submetido a um programa de treino fonológico. A segunda experiência incluiu apenas o primeiro tipo de intervenção experimental.

Segundo Silva (2013) todas as experiências basicamente obedecem ao seguinte formato experimental. Essa organização foi aplicada a três experiências diferentes em função do tipo de intervenção experimental e do nível conceitual das crianças:

“pré-teste: bateria de provas fonológicas, conceptualização sobre a linguagem escrita, nome das letras, prova de nível intelectual. Treino experimental: intervenção no sentido da reestruturação das conceptualizações infantis sobre a linguagem escrita, ou programa de treino fonológico. Pós-teste: bateria de provas fonológicas, conceptualizações sobre a linguagem escrita’ (SILVA, 2013. p. 208).

No primeiro, concluiu que a evolução conceitual de critérios pré-silábicos para critérios silábicos estava associada a um melhor desempenho na prova de análise silábica e na prova de supressão da sílaba inicial. Estes resultados, segundo Silva (2013) confirmam a ideia de que os conhecimentos que as crianças vão construindo sobre a escrita e as habilidades fonológicas se desenvolvem de uma forma inter-relacionada, mesmo em níveis anteriores de compreensão do princípio alfabético.

Para responder o segundo objetivo, foram elaboradas três hipóteses gerais. A primeira hipótese enfatizava os efeitos que os treinos de escrita teriam, não apenas sobre as concepções infantis sobre o sistema de escrita, mas também sobre as competências fonológicas. A partir dos resultados dessa hipótese, segundo Silva (2013), os resultados corroboram com a tese, já demonstrada por outros estudos, de que a capacidade para proceder a uma análise segmental completa das palavras orais está estritamente relacionada com a compreensão do princípio alfabético ao nível da escrita. Essa hipótese foi a mais testada ao longo dos estudos realizados.

A segunda hipóteses apontava para a probabilidade de os treinos fonológicos terem consequências, não apenas nas habilidades fonológicas, mas igualmente nas concepções infantis sobre a escrita. A partir dos resultados da pesquisa, de acordo com Silva (2013) foi possível confirmar que os programas de intervenção fonológica teriam consequência na qualidade das escritas inventada das crianças pré-escolares e que as competências de escrita infantil estão diretamente correlacionadas com as habilidades fonológicas.

Para Silva (2013), os resultados reforçam as teses de Byrne (1998) de que a descoberta do princípio alfabético implica a coordenação de competências fonêmicas com a percepção de que as unidades gráficas codificam a estrutura fonológica das palavras, e com o conhecimento de valor fônico das letras.

E a terceira hipóteses sugeria a possibilidade de ambas as modalidades de treino terem eficácias sensivelmente similares sobre as competências fonológicas e sobre as representações infantis sobre a escrita, quando eram realizadas com crianças do mesmo nível conceitual. Segundo Silva (2013), os resultados da pesquisa permitem estabelecer ligações de causalidade recíproca entre as competências de análise do oral e a apropriação do funcionamento da linguagem escrita desde os níveis pré-alfabéticos.

Os resultados obtidos a partir das três experiências realizadas sugerem alguns indicadores relevantes para a compreensão do princípio alfabético.

No início do percurso da criança em relação à compreensão da natureza da codificação subjacente à linguagem escrita, segundo Silva (2013, p. 357) “a apreensão de que a escrita representa unidades linguísticas (numa primeira fase, as sílabas) parece poder acontecer segundo duas vias possíveis”. A primeira, de acordo com Silva (2013), poderá implicar o desenvolvimento prévio de competências de manipulação das unidades silábicas, as quais, em situação de exploração do objeto “escrita”, seriam aplicadas na construção da hipótese silábica. A segunda, a elaboração da hipótese silábica, decorreria das tentativas infantis em coordenar a totalidade da palavras e as partes que a compõem no decurso de seus ensaios de escrita “a sua maneira”.

Em suma, as evidências encontradas, de acordo com Silva (2013)

“sugerem que as crianças que equacionam a linguagem escrita dentro da hipótese silábica, mas utilizam letras com valor sonoro convencional, conseguem adquirir “*insights*” sobre a estrutura alfabética do código escrito, quer através de um treino fonêmico, quer através da indução da notação com letras dos vários componentes fonêmicos das palavras” (SILVA, 2013. p. 358).

As pesquisas acadêmicas que acabamos de relatar, entre outras, trazem inúmeras evidências de que a consciência metalinguística, neste caso, mais especificamente, a consciência fonológica e o conhecimento das letras, estão intimamente ligados às ideias que as crianças vão construindo sobre a natureza do sistema de escrita. A compreensão de que se trata de um sistema alfabético, ou seja, a descoberta do princípio alfabético, é resultado de um longo caminho. Entretanto, o uso proficiente do sistema mostra que, para além do conhecimento das relações grafema-fonema, é fundamental a capacidade de amalgamar esses fonemas em palavras, formando um léxico que possa ser acessado diretamente sem a

necessidade de decodificação (Ehri, 1995). Poderíamos considerar que é esse domínio do sistema que o torna um sistema predominantemente de primeira ordem (exceto para palavras desconhecidas tanto oral como ortograficamente). Essa habilidade, que, em termos de desenvolvimento, se consolida na fase ortográfica proposta por alguns dos autores acima citados, depende do uso de várias estratégias de leitura que vão além da (des)codificação, como a leitura com base em pistas grafo-fonéticas e o uso de analogias. Essas estratégias permitem que a criança se autoensine, como mostram os estudos de Byrne (1992; 1998) e de Cordeiro (1999) e essa habilidade pode ser considerada como uma evidência de que a criança compreendeu o princípio alfabético e pode utilizar o sistema de escrita não apenas como um objeto do pensamento, mas também como uma ferramenta do pensamento, como discutimos acima.

Neste sentido, conforme Nunes (1998), a escola tem duas funções extremamente importantes no desenvolvimento da inteligência: oferecer aos alunos novos objetos de pensamento e promover a capacidade deles utilizarem esses objetos como novas ferramentas do pensamento.

Dessa forma, consideramos relevante investigar se o ensino da leitura e da escrita promove nos aprendizes a reflexão e compreensão sobre o objeto a ser dominado (o sistema de escrita), de forma que eles possam se apropriar dele e utilizá-lo como uma ferramenta para pensar, criar e intervir na realidade.

## **CAPÍTULO 4 - ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS**

Como mencionado anteriormente, a presente pesquisa objetiva responder ao problema: **“Que conhecimentos linguísticos e/ou compreensões psicolinguísticas são promovidos na resolução das tarefas propostas nos livros didáticos utilizados em uma escola da rede municipal de uma cidade do Sudoeste do Paraná?”**

No intuito de responder a essa questão, apresentamos neste capítulo os passos utilizados para o desenvolvimento desta pesquisa.

### **4.1 LOCAL DA PESQUISA**

O projeto de pesquisa foi desenvolvido em uma escola da rede municipal de ensino de uma cidade do sudoeste do estado do Paraná. A escolha dessa instituição escolar deve-se, primeiramente, ao interesse da pesquisadora, por sua inserção no ano de 2014 como bolsista no subprojeto PIBID de licenciatura do curso de Pedagogia e Geografia da UNIOESTE e, também, por ter realizado pesquisa de Iniciação Científica como voluntária no mesmo ano e local.

### **4.2 PROCEDIMENTOS ÉTICOS**

A presente pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), com base nos parâmetros das resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS), nº 196/96, nº 466/2012, e nº 510/2016, no âmbito das orientações éticas para pesquisas no campo das Ciências Humanas e Sociais, que envolvam seres humanos, sendo aprovada conforme parecer concedido 01/10/2019, sob o nº 3.612.833, registrado na plataforma/sistema com o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética - CAAE 20173819.7.0000.5564.

### **4.3 SELEÇÃO DO *CORPUS***

#### **4.3.1 Contextualização do livro didático**

Atualmente, a escola selecionada participa do *Programa Escola 2030*, cujo objetivo é promover educação de qualidade e excelência em Francisco Beltrão - PR. De acordo com o site da prefeitura municipal, esse programa se apresenta como:

“inovador e inspirador com o propósito de avançar para uma educação de qualidade em Francisco Beltrão – PR. Constitui-se numa ação que deverá combinar metodologias ativas, gestão qualificada, infraestrutura de excelência, valorização e formação profissional. Pretende oferecer ensino em tempo integral com estrutura curricular diferenciada atendendo à BNCC – Base Nacional Comum Curricular – para o desenvolvimento de conhecimentos e competências das crianças ao longo das etapas da educação básica” (“Programa Escola 2030 | Prefeitura de Francisco Beltrão”, 2019).

O Programa Escola 2030 teve início no ano de 2019 na Escola Municipal Nossa Senhora do Sagrado Coração, no Bairro Padre Ulrico. Segundo a Administração Municipal e a Secretaria de Educação,

“a escolha da escola neste bairro visa oportunizar um ensino que possibilite à comunidade escolar ver na educação uma alternativa de melhoria na qualidade de vida, transformando a sua realidade social. Este programa tem como intenção alavancar a educação de Francisco Beltrão, começando como um projeto “piloto” na Escola Nossa Senhora do Sagrado Coração e na sequência deverá ser implantado gradativamente em todas as escolas municipais, possibilitando que o município se torne um polo educacional de referência e excelência no Estado do Paraná” (“Programa Escola 2030 | Prefeitura de Francisco Beltrão”, 2019).

De acordo com o site da prefeitura, a Secretaria de Educação realizou uma parceria com a Editora Positivo para o fornecimento de livros didáticos do Sistema de Ensino Aprende Brasil para atender ao Programa da Escola 2030. Dessa forma, neste estudo, foram analisados os LD oferecidos pela Editora Positivo por meio do Sistema de Ensino Aprende Brasil.

#### **4.3.2 Descrição dos livros didáticos e recorte do corpus**

Conforme a página Web site<sup>26</sup> do Sistema de Ensino Aprende Brasil, os livros didáticos desse sistema foram desenvolvidos para potencializar a qualidade do ensino nas escolas municipais. Os conteúdos de um ano dão continuidade aos do período anterior, visando garantir uma aprendizagem progressiva, articulada e interdisciplinar. A coleção destinada aos dois primeiros anos do EF é composta de 4 volumes para cada um dos anos, com materiais de apoio e livro para os professores, e estão de

---

<sup>26</sup> <http://sistemaaprendebrasil.com.br/>

acordo com a BNCC. Os volumes destinados ao 1º ano contemplam oito capítulos anuais (dois capítulos por volume) e do 2º ano, doze capítulos anuais (três capítulos por volume). O sistema de Ensino atende aos níveis de ensino – Educação Infantil e Ensino Fundamental. O LD contempla as áreas do conhecimento Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte e Língua inglesa.

Por se tratar da análise das tarefas de alfabetização, focaremos na área de conhecimento específico da Língua Portuguesa. O ensino da Língua Portuguesa está organizado em quatro eixos correspondentes às práticas de linguagem, conforme estabelece a BNCC (BRASIL, 2017, p. 69), a saber: oralidade; leitura/escuta; escrita; análise linguística/semiótica. Nos atentaremos preferencialmente ao último eixo, por compreendermos que esse eixo perpassa todos os demais, em diferentes níveis, de acordo com a etapa da escolaridade.

De acordo com o LD, nos dois primeiros anos enfatiza-se a compreensão e o domínio do sistema alfabético/ortográfico. Na medida em que se avança na escolaridade, aprofunda-se a reflexão sobre os recursos linguísticos que envolvem a oralidade, leitura e escrita, a partir da análise de elementos presentes nos textos.

As categorias gramaticais (fonéticas/fonológicas, morfológicas, sintáticas, morfossintáticas) e as convenções da escrita (concordância, regência, ortografia, pontuação, acentuação, etc.) são abordadas, quando necessário, para auxiliar na compreensão oral e escrita.

O livro didático que corresponde ao 1º e 2º ano do E F é composto de quatro volumes. Os volumes estão divididos por capítulos e organizados por seções e ícones que orientam as tarefas específicas. O LD está organizado de maneira que facilite o planejamento e a execução das práticas em sala de aula. As tarefas se apresentam em níveis diferentes de dificuldade, com o propósito de que as crianças avancem conforme os conceitos trabalhados, além de apresentar tarefas de revisão dos conteúdos já trabalhados em sala. Conforme o LD todos os volumes estão classificados em seções de acordo com o tipo de conteúdo a ser abordado e os aspectos específicos a serem aprofundados:

**“Aprender é divertido:** são apresentadas tarefas lúdicas, brincadeiras e jogos.

**Atividades:** são estimulados o registro e a aplicação do conhecimento com estratégias variadas, envolventes e criativas.

**Saiba mais:** apresenta textos de gêneros variados que ampliam os assuntos trabalhados no capítulo.

**Roda de conversa:** contempla o eixo Oralidade que se refere ao uso da linguagem oral nas diversas situações de interação presentes no cotidiano da sala de aula.

**A leitura entrou na roda:** abrange os eixos Leitura e Educação literária e focaliza sempre um gênero textual.

**Vamos todos escrever:** esta seção favorece o eixo Escrita. São propostas situações reais de produções escritas, individuais e/ou coletivas.

**Texto puxa texto:** o objetivo é desenvolver um trabalho de intertextualidade, pois é apresentado um texto que dialoga como gênero textual em foco.

**A palavra é sua:** considera o eixo Oralidade e propõe situações reais de comunicação, estimulando a necessidade de interação oral.

**Ciranda das letras:** contempla o eixo Conhecimentos Linguísticos e Gramaticais e apresenta atividades que envolvem o sistema alfabético de escrita, ortografia, convenções gráficas da escrita e processos de formação e significados das palavras” (WANDRESEN; CIPRIANO, 2018, p. 12-13)

Selecionamos as tarefas que promovem implicitamente e/ou explicitamente a compreensão do princípio alfabético, ou seja, as tarefas que fazem parte das seções “**A leitura entrou na roda**” e “**Ciranda das letras**”. Pelo fato de as seções estarem interligadas, eventualmente, incluímos ou comentamos tarefas que fazem parte de outras seções, quando isso se faz necessário para evitar incompreensões ou vieses nas análises.

Neste estudo foram analisadas as tarefas propostas nos volumes 1, 2 e 3 do 1º ano do EF. A coleção direcionada ao 1º ano é composta de quatro volumes, mas, como o município iniciou este projeto após o início do ano letivo de 2019, não houve tempo de utilizar o quarto volume, que nem chegou a ser adquirido. Em 2020, em virtude da suspensão das aulas por conta da pandemia do novo Corona vírus, os livros didáticos não foram adquiridos pelo município até o momento da escrita desta dissertação.

Cada um dos livros analisados do 1º ano é composto por dois capítulos, como apresentamos no quadro 6.

**Quadro 6:** Capítulos livro didático – 1º ano

1º Atenção para a chamada!	Volume 1
2º Diga um verso bem bonito!	Volume 1
3º Alô! Quem fala!	Volume 2
4º Só para lembrar!	Volume 2
5º O que é que a embalagem tem?	Volume 3
6º Amarre-se nessa ideia!	Volume 3

Elaborado pela autora com base no livro didático 1º ano

Os conteúdos trabalhados abordam uma sequência didática, sendo que os conteúdos do 1º ano são retomados no 2º ano, fato verificado pela análise realizada

nos livros didáticos dos dois anos. No entanto, incluímos apenas a análise dos livros didático do 1º ano, tendo em vista que os livros didáticos do 2º ano focam mais nas questões ortográficas e o objetivo desse trabalho é a compreensão do princípio alfabético no sentido estrito.

## CAPÍTULO 5 – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICO DO 1º ANO

Para responder à questão de pesquisa, sobre os conhecimentos linguísticos e/ou compreensões psicolinguísticas que são promovidos na resolução das tarefas propostas nos livros didáticos, foi realizada a análise de cada capítulo individualmente a partir da contextualização de cada temática e realizada uma análise descritiva das tarefas procurando identificar as compreensões psicolinguísticas por elas promovidas.

Primeiramente, selecionamos para análise os livros didáticos da coleção do Sistema de Ensino Aprende Brasil, conforme a sugestão da direção e coordenação pedagógica da escola. Em seguida, analisamos cada capítulo individualmente, iniciando pelo título, contextualizando a página de abertura do capítulo bem como as tarefas propostas.

A seguir elaboramos um quadro síntese contendo informações que fazem parte do próprio LD acerca de cada tarefa analisada. No final de cada capítulo foram listadas, pela pesquisadora, as compreensões psicolinguísticas mais relevantes que podem ser promovidas por essas tarefas. Muitas dessas compreensões são promovidas implicitamente, mas consideramos que é importante que elas sejam explicitadas para as professoras. Por fim, categorizamos essas compreensões e elaboramos tabelas com as principais categorias elencadas para verificarmos as ênfases dadas pelo LD.

A análise dos conhecimentos linguísticos foi apoiada nos estudos de Scliar-Cabral (2003). A autora propõe os seguintes processos de leitura, alguns dos quais ocorrem simultaneamente:

- a) **Motivação:** determina qual o texto que se vai ler – notícia de jornal; receita de bolo; seção de anúncios de emprego; novela policial; história em quadrinhos; poesia.
- b) **Pré-leitura:** determina a seleção do esquema mental para nós atribuímos o sentido adequado às palavras do texto. Há muitos sinalizadores para a pré-leitura nos textos, desde o nome das disciplinas, as seções que ocupam num jornal ou revista, os títulos, subtítulos e assim por diante.
- c) **Movimentos de fixação e sacada para fatiar a frase:** quando o indivíduo já está alfabetizado, não fixa o olhar só numa letra, mas processa uma frase, delimitada por marcadores tais como parágrafo, maiúsculas e os vários sinais de pontuação e/ou conectivos (conjunções, pronome relativo e preposições que separam orações).
- d) **Reconhecimento das letras atribuição dos valores aos grafemas e identificação do vocábulo (descodificação):** o reconhecimento das letras é possível porque percebemos a combinação de traços verticais, horizontais ou inclinados com metade de círculos, em relação a uma linha real ou imaginária: a rotação destas combinações permite, ainda, uma outra grande economia no reconhecimento e identificação das letras. É muito importante, desde o início, mostrar o que diferencia uma letra de outra: trabalhar sempre

com comparação. Um grafema é formado por uma ou mais letras e sua função é distinguir significados. Não ocorrerá aprendizagem se os valores dos grafemas forem ensinados fora de um texto ou se este for um mero pretexto, os chamados textos matracas.

e) **Atribuição do sentido às palavras, às frases e ao texto:** depois de atribuídos os sentidos às palavras, eles são articulados no sentido da frase, ficando provisoriamente armazenados até que todas as sejam fatiadas, repetindo-se o processo para chegar à compreensão de todo o texto.

f) **Interpretação:** do texto decorre de cruzar vários conhecimentos anteriores com o que se colheu do texto, incluindo-se aí o posicionamento crítico.

g) **A retenção:** consiste em incorporar de forma estruturada os conhecimentos adquiridos na leitura de um texto à memória, aprofundando e ampliando os esquemas cognitivos (SCLiar-CABRAL, 2003, p. 35).

Em relação ao processamento da escrita “a codificação não é o único, nem o objetivo central da escrita” (SCLiar-CABRAL, 2003, p. 71). Para essa autora, a escrita precisa ser fundamentada em profundidade para que os educadores possam entender os problemas com os quais se encontram para alfabetizar e desenvolver a escrita. Assim, Scliar-Cabral (2003) propõe os seguintes processos observados durante o ato de escrever. A escrita começa do mesmo modo que a leitura, pela motivação. A partir da motivação a sequência se diferencia, com veremos abaixo:

a) **Motivação:** como qualquer ação humana, o ato de escrever começa por uma motivação. A motivação determina o que vai escrever – um texto um bilhete, lista de compras, anotações na agenda, um relatório entre outros, porque somos movidos por intenções as mais variadas, como: a necessidade de tomar notas para não nos esquecermos do que julgamos importante, o desejo de convencer alguém, a vontade de expor nossas ideias, informar, entre outros.

b) **Planejamento:** embora não sejamos conscientes deste passo, o cérebro planeja nossas ações, do contrário elas seriam descoordenadas e numa sequência qualquer. O planejamento envolve a escolha do assunto de que vamos tratar, o qual está estruturado em esquemas, marcos ou roteiros (conforme vimos acima), pois são eles que banalizam os sentidos que serão atribuídos às palavras que vamos usar, bem como a coerência do texto. Além disso, o planejamento envolve a escolha do registro ou estilo que vai empregar no texto, dependente das pessoas para quem escreve.

c) **Estruturação linguística, ou linearização:** as ideias são articuladas nas orações, que consistem basicamente de um tópico e um comentário, nos quais as palavras são inseridas de modo que o futuro leitor possa entender o que foi escrito.

d) **Codificação:** processo inverso, a realização dos fonemas deve ser convertida em grafemas, ou seja, devem ser codificados. A conversão aos grafemas, realizados por uma ou mais letras, se dá a partir da variedade sociolinguística praticada pelo aluno.

e) **Monitoria:** é uma forma de desenvolver a metalinguagem, ou seja, debruçarem reflexivamente sobre o que escreveram. A monitoria refere-se ao processo de correção da escrita, tanto por parte do aluno como do professor. Os critérios sobre o que é mais importante na escrita são em relação a coerência, escolha do registro ou estilo adequados, coesão, pontuação, adequação vocabular e questões ortográficas (SCLiar-CABRAL, 2003, p. 73)

Neste trabalho nos preocupamos em aprofundar a análise das tarefas que se referem aos conhecimentos envolvidos nos processos de (des)codificação descritos no item **(d) - Reconhecimento das letras atribuição dos valores aos grafemas e identificação do vocábulo (descodificação)**, para a leitura e **(d) – codificação**, para a escrita, pois são esses os conhecimentos mais diretamente relacionados ao princípio alfabético, no sentido estrito a que vimos nos referindo.

Apesar de todos os processos mencionados acima estarem intimamente envolvidos na leitura ou na escrita, os processos mais sofisticados estão relacionados àqueles que já dominam o sistema alfabético, ou seja, que já estão alfabetizados, mas precisam se aprofundar no uso do sistema. Assim, esses processos atingem os mais elaborados níveis de compreensão e aparecem implicitamente nas tarefas propostas.

Para a identificação das compreensões psicolinguísticas nos baseamos nos estudos já elencados no capítulo 3. Apresentamos, neste capítulo, a descrição e análise dos livros do 1º ano.

## 5.1 CAPÍTULO 1 - ATENÇÃO PARA A CHAMADA!

Neste capítulo todas as atividades metalinguísticas são contextualizadas em situações relacionadas à integração da criança no grupo escolar, promovendo a socialização dos alunos por meio de tarefas que envolvem o próprio nome e o nome dos colegas. Os conhecimentos envolvidos neste contexto vão desde a capacidade da criança de reproduzir seu nome, mesmo antes de escrever outras palavras, diferenciar os tipos de letras e outros recursos gráficos.

A escolha do tema “Atenção para a chamada” parte de um pressuposto de que as tarefas têm que ser inseridas em um contexto familiar em que a escrita faça sentido e tenha um uso social para as crianças. Além disso, a escolha desse tema específico atende a dois aspectos diferentes, intencionalmente ou não: primeiro, aborda um tema que é comum a todas as crianças a partir do momento em que começam a frequentar a escola e segundo, insere as crianças que nunca frequentaram a educação infantil no contexto escolar institucionalizado. Dessa forma, a escola cumpre a função de incluir as crianças na cultura escolar e ao mesmo tempo tornar essa cultura objeto de reflexão e de comunicação oral e escrita.

A proposta deste capítulo utiliza como objetos desencadeadores a lista de chamada e a carteirinha de estudante. Ao chamar a atenção para os textos que esses objetos veiculam, o LD trabalha com os gêneros textuais lista e carteira de identificação, promovendo reflexões psicolinguísticas.

A ilustração da página de abertura de cada capítulo no LD reproduz o espaço de socialização dos gêneros em estudo e indica que seja realizada uma roda de conversa/socialização entre professora e colegas da sala.

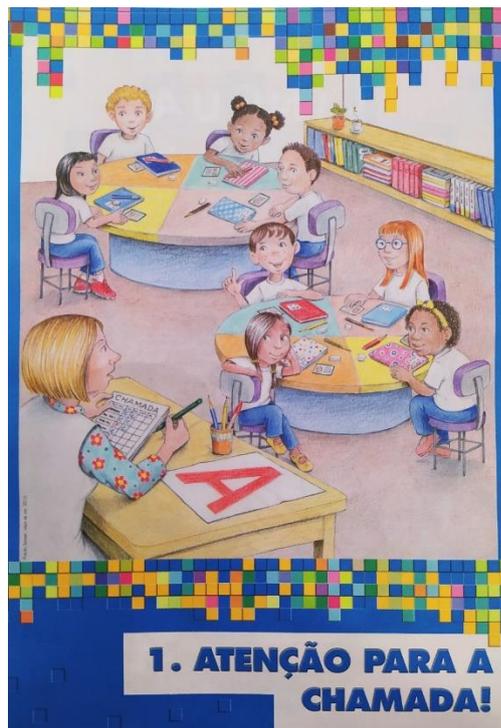


Figura 4 - Fonte: Livro didático Sistema de Ensino Aprende Brasil - Língua Portuguesa

Neste espaço de socialização está presente a construção de um cenário que, no caso do primeiro capítulo, permite às crianças perceberem a semelhança entre a ilustração e o ambiente escolar (sala de aula) e compreenderem que este cenário é diferente de outros ambientes, como por exemplo, o ambiente doméstico.

A criação e o envolvimento dos alunos em um ambiente significativo com tarefas que fazem sentido para eles, proporciona um envolvimento emocional que estimula a criança a querer aprender. Isso garante a motivação, que é um dos processos cognitivos e emocionais destacados por Scliar-Cabral (2003), como visto acima. O LD apresenta situações habituais de comportamentos de crianças, que atendem à promoção da linguagem oral, em que poderão ser observados os

conhecimentos prévios das crianças sobre o gênero em estudo, além de ressaltar dicas de comportamento e incentivar o respeito entre os colegas.

O LD apresenta os gêneros textuais utilizados enfatizando a compreensão das suas funções sociais. No caso da lista de chamada, a criança é levada a compreender que a professora está verificando a presença ou a ausência dos alunos na turma, oportunizando a reflexão sobre a importância da assiduidade e da pontualidade em compromissos sociais. Em relação à carteirinha, as crianças vão conhecer um documento comprobatório de identidade, neste caso específico de que alguém é estudante, possibilitando a reflexão do que isso significa em termos de cidadania. Dessa forma, as funções sociais desses gêneros textuais vão sendo assimiladas pelas crianças.

No que se refere à reflexão psicolinguística, o LD apresenta de forma didática a diferença entre palavras homônimas, ou seja, palavras com a mesma grafia, mas que têm diferentes significados, conforme figura 5.



Figura 5 - Fonte: Livro didático Sistema de Ensino Aprende Brasil - Língua Portuguesa

Esses sinalizadores correspondem à pré-leitura, que, segundo Scliar-Cabral (2003), possibilita a seleção dos esquemas mentais que utilizamos para dar o sentido adequado às palavras de um texto. Isso permite que processos superiores (de compreensão, neste caso, processos que envolvem a consciência semântica e a pragmática) auxiliem na decodificação, ao limitarem o número de palavras possíveis naquele contexto. Esses processos cognitivos de um nível superior poderão vir a ser utilizados no controle de possíveis erros de decodificação e acelerarão a leitura, permitindo o uso de apenas algumas pistas grafo-fonéticas e dispensando a necessidade de decodificação de todos os grafemas.

O desenvolvimento dessas habilidades libera a memória de trabalho e é fundamental para se alcançar uma leitura fluente. Assim, é relevante destacar a importância de delimitar o contexto que será abordado com as crianças, desde o início do aprendizado da leitura e da escrita, como é o caso da lista de chamada. Nesta temática são trabalhados nomes e palavras que estão inseridas em um contexto de significações para a criança, o que contribui para desenvolver a consciência semântica. Dessa forma, é necessário que o professor se mantenha dentro do contexto semântico propondo palavras e tarefas que fazem parte da mesma temática.

Neste capítulo, o LD propõe tarefas que envolvem o próprio nome das crianças. Os nomes próprios são uma das primeiras formas de escrita que as crianças estabilizam, graças ao significado que têm para elas, pois estão vinculados a práticas sociais e culturais e marca a identidade e a história de cada uma. Entretanto, é necessário que sejam explorados os aspectos fonológicos dos nomes e não apenas sua dimensão gráfica. Muitas crianças, espontaneamente, analisam partes sonoras de seus nomes e dos colegas da sala de aula e relacionam com outros nomes ou outras palavras.

Essa análise acontece, segundo Morais A. (2019), porque alguns nomes são parecidos, muitos nomes próprios se parecem com outras palavras ou começam ou terminam com “pedaços sonoros iguais” (geralmente sílabas).

Dessa forma, no plano linguístico, com a escrita do nome dos alunos, eles aprendem que palavras diferentes podem ou não ter a mesma quantidade de letras, mas a sequência dessas letras é diferente de palavra para palavra.

O trabalho com os nomes das crianças, sobretudo, com a análise dos tamanhos dos nomes próprios, é de grande importância para as crianças que ainda não estão na hipótese silábica ou precisam aprimorá-la, para que, segundo Morais A. (2019), possam fazer algumas comparações “quanto à quantidade de sílabas de cada nome, entre as quantidades de sílabas e as de letras e quanto ao fato de terem “pedaços gráficos” que são iguais e que, ao falarmos, pronunciamos de modo parecido.

As tarefas desse capítulo, de um modo geral, estão focadas no reconhecimento da letra inicial em sua forma gráfica, segmentação gráfica da palavra, conceito de letras, escrita da letra, composição da palavra por várias letras, reconhecimento das letras em diferentes contextos, conhecimento do nome das letras do alfabeto, ideia de começo, meio e fim (posição das letras).

Essas tarefas são introdutórias para o trabalho com o alfabeto e para os alunos começarem a entender como o sistema de escrita funciona. Por exemplo, nas tarefas 6, 6A, 6B e 7 (figura 6) da página 8 é solicitado que as crianças prestem atenção na escrita dos nomes da lista de chamada e destaquem a letra inicial, reconhecendo-a não apenas no contexto gráfico desses nomes, mas também no alfabeto. Há uma ênfase na atenção à posição das letras.

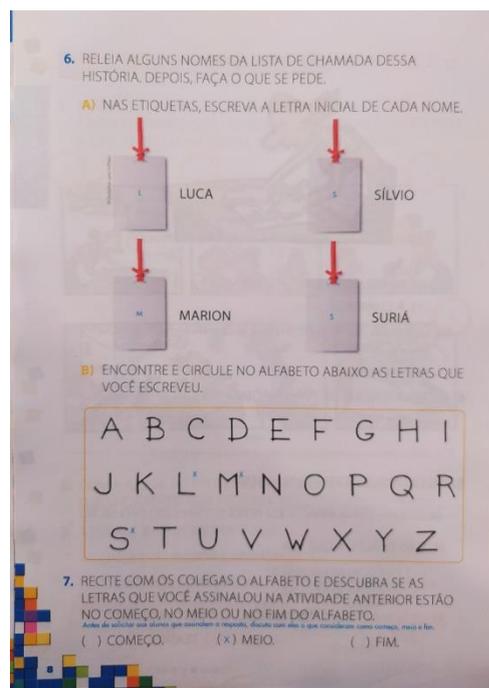


Figura 6 – Fonte: Livro didático Sistema de Ensino Aprende Brasil - Língua Portuguesa

As tarefas mostram às crianças que todas as letras que utilizamos para escrever fazem parte do alfabeto, cada uma delas tem um nome, e que existe uma ordem fixa, uma sequência no alfabeto. Nesta fase inicial do processo de alfabetização, a criança saber que o alfabeto tem uma sequência determinada vai auxiliar na memorização dos nomes das letras, relacionados a sua grafia, ou seja, o alfabeto vai se constituir em um suporte que ajuda a criança a memorizar visualmente as letras e relacionar com os seus nomes.

Ao levar a criança a registrar os nomes da lista de chamada que começam com a mesma letra, a tarefa 11 da página 10 pode ser utilizada para provocar uma reflexão sobre a relação entre sons e letras. No entanto, essa reflexão não é proposta explicitamente no LD, cuja preocupação parece estar mais centrada na fixação da ordem das letras no alfabeto do que na relação grafema-fonema.

Da mesma forma, a tarefa 12 da página 10 poderia ser utilizada para provocar a criança a induzir que nomes que começam com a mesma letra podem não soar igual no início de sua pronúncia, pois esse som pode depender não apenas da letra inicial, mas de sua agregação com as letras seguintes (vogais). Essa constatação poderá levar a criança a compreender que o som que ela escuta (sílabas) é segmentável em unidades menores e que, embora os grafemas sejam separados graficamente, os fonemas que eles representam se realizam em um contínuo. Essas compreensões marcam a distinção entre consciência silábica e consciência fonêmica e é fundamental para a compreensão do princípio alfabético. No entanto, nesta tarefa, o LD não sugere que o professor faça qualquer provocação ou reflexão nesse sentido e se preocupa apenas com a ordem alfabética.

Abaixo a transcrição<sup>27</sup> da tarefa 11 e 12 da página 10.

**11. HÁ NOMES COM A MESMA LETRA INICIAL? SE HOVER, ANOTE-OS AQUI.**

- HAVENDO NOMES COM A MESMA LETRA INICIAL, IDENTIFIQUE QUAL APARECE PRIMEIRO. VOCÊ SABE POR QUÊ?

**12. QUAL É O ÚLTIMO NOME? ANOTE-O TAMBÉM.**

Fonte: Livro didático Sistema de Ensino Aprende Brasil - Língua Portuguesa

Nas tarefas 1 e 2 (figura 7) da página 11 da seção Ciranda das Letras, o LD apresenta diferentes formas gráficas de letras e o alfabeto. Essa é uma informação importante para que a criança comece a refletir sobre as letras como objetos diferenciados, que podem assumir diferentes formas gráficas (limitadamente), mas que essas diferenças não interferem nos sons que cada letra representa.

<sup>27</sup> Transcrição em letra maiúscula conforme o LD.

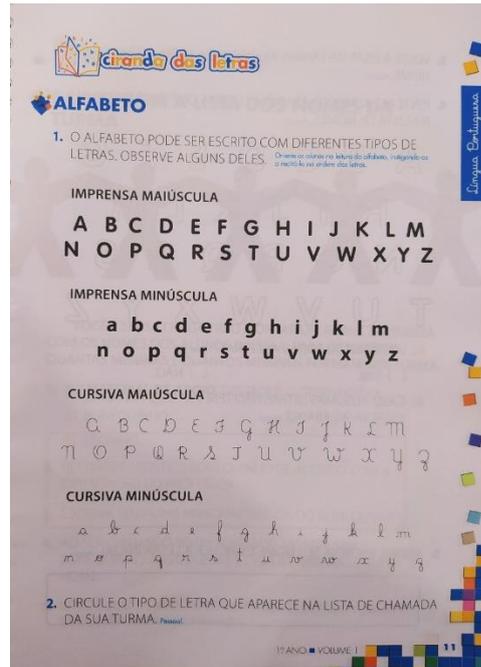


Figura 7 - Fonte: Livro didático Sistema de Ensino Aprende Brasil - Língua Portuguesa

As tarefas 3 e 4 da página 12 desta mesma seção se relacionam com a tarefa 8 da página 9 (lista de chamada) que não foi selecionada para análise. Na tarefa 4, as crianças deverão colorir as letras circuladas na tarefa 3 disponibilizada pela professora, conforme mencionamos acima (lista de chamada).

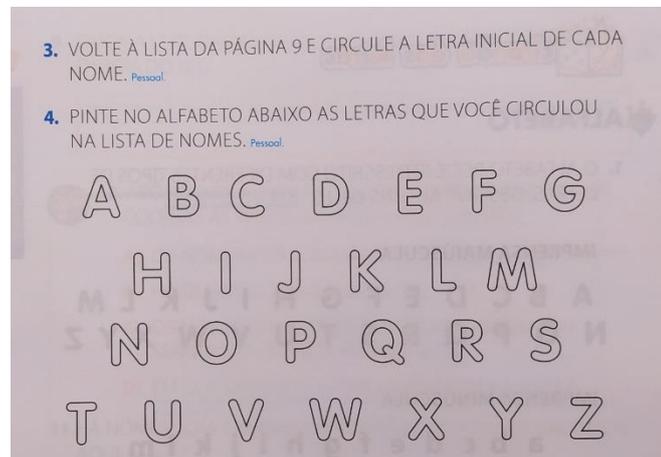


Figura 8 - Fonte: Livro didático Sistema de Ensino Aprende Brasil - Língua Portuguesa

Em seguida deverão responder às seguintes questões:

**A) VOCÊ PINTOU TODAS AS LETRAS?**

( ) SIM. ( ) NÃO.

**B) CASO ALGUMAS LETRAS NÃO TENHAM SIDO PINTADAS, ESCREVA-AS ABAIXO.**

Fonte: Livro didático Sistema de Ensino Aprende Brasil - Língua Portuguesa

Tais tarefas aprofundam o trabalho com o alfabeto e a posição das letras dentro do alfabeto, assim como a identificação visual das letras iniciais e finais dos nomes das crianças.

Em cada capítulo, o LD apresenta, para os professores e para os alunos, sugestões de tarefas complementares com objetivos definidos, orientações didáticas, além do material de apoio. Neste capítulo, são propostas as seguintes atividades:

1. Plaquetas com o nome;
2. Bingo de letras;
3. Bingo de nomes;
4. Cantiga de roda (a canoa virou).

O quadro 7 sintetiza os objetos e habilidades das tarefas descritas acima, tal como apresentados pelo LD.

**Quadro 7:** Tema: Atenção para a chamada

<b>Livro didático 1º ano do Ensino Fundamental – Volume 1</b>		
<b>CAPÍTULO 1 - TEMA: ATENÇÃO PARA A CHAMADA</b>		
<p>Nesta seção todas as atividades metalinguísticas são contextualizadas<sup>28</sup> em situações relacionadas à integração da criança no grupo escolar, considerando como situação desencadeadora a lista de chamada (socialização dos alunos por meio de tarefas que envolvem o próprio nome e o nome dos colegas).</p> <p>O material indica que serão trabalhados os seguintes conteúdos<sup>29</sup> nas tarefas envolvidas no capítulo 1 das seções selecionadas na primeira coluna:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Alfabeto: nomes das letras; ordem alfabética;</li> <li>• Valor funcional das letras: relação fonema/grafema; relação grafema/fonema;</li> <li>• Semântica: polissemia;</li> </ul>		
<b>TAREFAS E SEÇÃO</b>	<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>	<b>HABILIDADES</b>
A leitura entrou na roda (tarefas 6a, 6b e 7) p. 8	<p>Construção do sistema alfabético</p> <p>Conhecimento do alfabeto</p> <p>Construção do sistema alfabético e da ortografia</p>	<p>Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala</p> <p>Nomear as letras do alfabeto e recitá-lo na ordem das letras</p> <p>Identificar fonemas e sua representação por letras</p>

<sup>28</sup> A contextualização é importante porque possibilita que a criança utilize a consciência semântica como auxiliar na resolução das tarefas de leitura, neste trabalho não abordaremos essa questão da relação entre as diversas habilidades metalinguísticas (fonológicas, sintáticas e semânticas).

<sup>29</sup> Destacamos que, nem todos os conteúdos apresentados pelo LD foram abordados neste estudo. Tratamos aqui, principalmente dos conteúdos que dão ênfase ao desenvolvimento da consciência fonológica. No entanto, eventualmente foi necessário apresentar outros conteúdos para que pudessemos contextualizar algumas tarefas específicas.

A leitura entrou na roda (tarefas 11 e 12) p. 10	Construção do sistema alfabético e da ortografia	Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais, mediais e finais
Ciranda das letras (tarefas 1 e 2) p. 11	Conhecimento das diversas grafias do alfabeto/acentuação	Conhecer, identificar e relacionar letras em formato imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas
Ciranda das letras (tarefas 3, 4 e 5) p. 12	Construção do sistema alfabético e da ortografia	Relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação por letras.

Elaborado pela autora com base no mapa curricular integrado - Língua Portuguesa – 1º Ano Volume 1

A análise das tarefas do capítulo 1, volume 1, permite concluir que nele são promovidas algumas compreensões psicolinguísticas sobre as características do sistema de escrita, às quais dizem respeito aos seus componentes gráficos e regras de composição:

- a palavra escrita é segmentável em seus componentes gráficos, as letras;
- escreve-se com letras, que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos;
- as letras podem ser reconhecidas como elementos independentes (têm nomes), mesmo quando estão juntas compondo palavras;
- dentro da palavra, a posição das letras é importante, não pode ser aleatória;
- a letra inicial é uma pista importante para identificar a palavra;
- as mesmas letras podem aparecer em diferentes contextos/palavras;
- uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras;
- as mesmas letras podem ter diferentes formatos.

## 5.2 CAPÍTULO 2 - DIGA UM VERSO BEM BONITO!

Neste capítulo, todas as atividades metalinguísticas são contextualizadas em situações relacionadas à integração da criança no grupo escolar, considerando como situação desencadeadora as cantigas de roda (trabalho com gêneros do campo artístico-literário/quadrinhas e parlendas, que fazem parte do universo infantil).

A ilustração da página inicial do capítulo constrói um cenário que permite aproximar a criança de um patrimônio cultural infantil (as quadrinhas, parlendas e

cantigas de roda) e ao mesmo tempo inseri-las nestas brincadeiras construindo inferências sobre os significados dos textos/palavras.

Este cenário é um sinalizador para a pré-leitura dos textos, ativando processos cognitivos de ordem superior, como a consciência semântica, essenciais para a leitura e compreensão de textos. Inicialmente, o contato da criança com a ilustração já é uma forma da criança perceber e até mesmo relembrar de algumas brincadeiras de roda e cantigas.

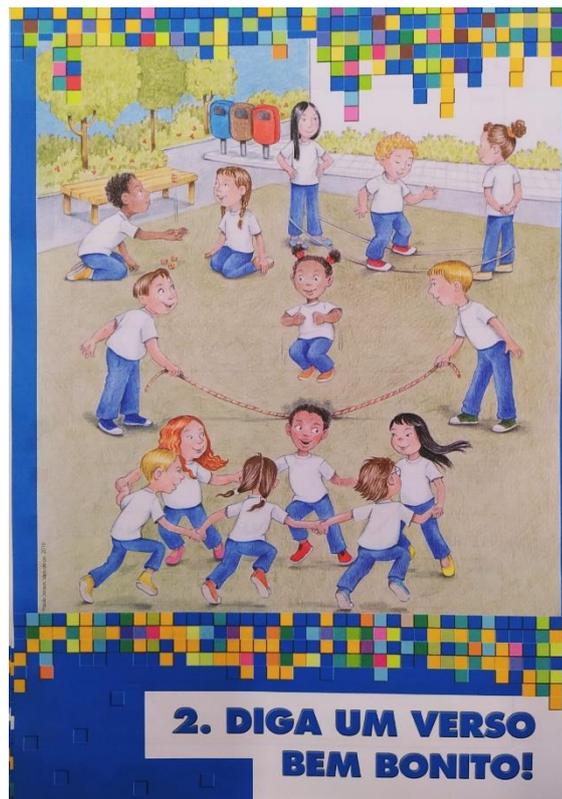


Figura 9 – Fonte: Livro didático Sistema de Ensino Aprende Brasil – Língua Portuguesa

Conforme Scliar-Cabral (2003), em um texto existem muitos sinalizadores para a pré-leitura, desde o nome das disciplinas, as seções que ocupam num jornal ou revista, os títulos, subtítulos e assim por diante. Isso remete ao que já mencionamos acima sobre a motivação. A criança quando se depara com um conteúdo novo a ser estudado, cria expectativas que a envolvem emocionalmente e quanto mais a criança estiver envolvida em um ambiente significativo com tarefas que estimulem a curiosidade, maior será sua motivação para aprender. O envolvimento emocional engaja a criança na (re)construção de esquemas que dão sentido ao texto.

Os gêneros em estudo possuem algumas características em comum que ajudam no desenvolvimento do sistema de escrita alfabética, são fáceis de serem

memorizados, têm vocábulos simples, contêm rimas e repetições de palavras, e pequenos fragmentos, por isso, favorecem o uso de estratégias para a antecipação da leitura para crianças na fase inicial da alfabetização. Além disso, esses gêneros tiveram primeiramente a sua origem na tradição oral e, posteriormente com o passar do tempo, foram aparecendo seus primeiros registos escritos.

Concordamos com Scliar-Cabral (2003), quando critica a opção didática de alfabetizar apenas com caixa alta (maiúscula), pois nos textos com os quais as crianças vão se deparar, a maiúscula tem várias funções, para além de representar os fonemas. Por exemplo, na tarefa 1 da página 22 do LD deste capítulo (transcrição abaixo), o texto quadrinha está disposto em quatro linhas e se apresenta todo em letra maiúscula. Ao final de cada frase tem o ponto final. Transcrição abaixo.

**SOU PEQUENINHA  
DO TAMANHO DE UM BOTÃO.  
CARREGO PAPAI NO BOLSO  
E MAMÃE NO CORAÇÃO.**

Fonte: Livro didático Sistema de Ensino Aprende Brasil – Língua Portuguesa

De acordo com Scliar-Cabral (2003), ao trabalhar apenas com letras maiúsculas cria-se uma dificuldade para a criança porque se deixa de mostrar que as letras maiúsculas são marcadores importantes para a criança compreender o conceito de frases e de palavras e identificar nomes próprios. Nesta quadrinha, cada frase que existe é independente, ela não perde o sentido quando chega ao ponto final, são unidades diferentes de significação que podem ser separadas sem perder o sentido, independente uma da outra. Essa situação muitas vezes passa despercebida aos professores no momento de escolher uma tarefa.

É importante ressaltar que a palavra é uma unidade com significado próprio. No entanto, na escrita alfabética, faz-se necessário compreender que o que os grafemas representam não são ideias, significados, mas sim sons. Esse é um passo fundamental e, muitas vezes, as crianças têm dificuldade para chegar a essa compreensão.

Conforme visto acima e é defendido por Scliar-Cabral (2003), a atribuição do sentido às palavras, às frases e ao texto ocorre depois de atribuídos os sentidos às palavras, eles são articulados no sentido da frase, ficando provisoriamente

armazenados até que todas as sejam fatiadas, repetindo-se o processo para chegar à compreensão de todo o texto.

A tarefa 3, da mesma página, dá ênfase no conceito de palavra quando é solicitado que as crianças circulem cada uma das palavras na quadrinha. Como já mencionamos acima, esse tipo de prática é muito importante no início da fase inicial da alfabetização, a criança vai desenvolvendo a consciência de palavras que só é possível identificar em frases ou textos escritos, pois na oralidade é mais difícil para uma criança compreender onde inicia e onde termina a palavra. Vejamos abaixo a transcrição das tarefas 3, 4, 5.

- 3. CIRCULE CADA UMA DAS PALAVRAS DA QUADRINHA.**  
**4. LOCALIZE E PINTÉ AS PALAVRAS BOTÃO E CORAÇÃO.**  
**5. ASSINALE COM UM X EM QUE POSIÇÃO NOS VERSOS ESTÃO AS PALAVRAS QUE VOCÊ PINTOU.**  
 NO COMEÇO.  
 NO MEIO.  
 NO FIM.

Fonte: Livro didático Sistema de Ensino Aprende Brasil – Língua Portuguesa

Na sequência, a tarefa 4 enfatiza o ensino das palavras com final “ÃO”, como por exemplo, sugere a localização das palavras (BOTÃO e CORAÇÃO), visando reconhecer segmentos sonoros – rimas. Tarefas como essas estimulam a consciência fonológica, pois o aluno tem a oportunidade de refletir sobre segmentos orais e escritos das palavras. Ou seja, são tarefas muito importantes para que a criança compreenda que as letras representam sons, os quais são segmentos de palavras e, que esses sons, embora não tenham significado, podem ser manipulados, pode-se brincar com eles. O LD não apresenta sugestões de tarefas que trabalhem com o aumentativo das palavras, o que poderia ser explorado neste gênero.

Na tarefa 5 da mesma página, conforme acima, sugere que seja assinalado em que posição (início, meio ou fim) estão nos versos as palavras que foram coloridas, ou seja, as palavras (BOTÃO e CORAÇÃO).

Na seção A leitura entrou na roda, por exemplo, as tarefas 6, 6A, 6B, 7, 8 e 9 das páginas 23 e 24, dão sequência às tarefas de rimas. Com esse tipo de tarefas a criança vai desenvolver a consciência de rima e vai compreender que as sílabas, bem como as palavras, têm uma posição dentro de uma frase/texto, o que vai garantir que a criança perceba, por meio da rima, o final do verso.

**6. OUÇA A LEITURA E OBSERVE A ESCRITA DESTAS PALAVRAS:**

**BOTÃO**

**CORAÇÃO**

**A) O QUE ESSAS PALAVRAS TÊM DE SEMELHANTE?**

( ) O SOM INICIAL ( X ) O SOM FINAL

**B) PINTA A PARTE IGUAL DESSAS PALAVRAS.**

Fonte: Livro didático Sistema de Ensino Aprende Brasil – Língua Portuguesa

7. OS NOMES DO QUE ESTÁ REPRESENTADO NOS DESENHOS ABAIXO TAMBÉM RIMAM COM **BOTÃO** E **CORAÇÃO**.

DESCUBRA AS LETRAS QUE ESTÃO FALTANDO PARA COMPLETAR ESSES NOMES.

8. PINTA NAS PALAVRAS ABAIXO O QUE NÃO É LETRA.

**B**OTÃO **C**ORAÇÃO **M**ÃO **P**ÃO **C**ÃO

Nesta atividade, os alunos são levados a identificar dois sinais gráficos: til e cedilha. Trata-se apenas do reconhecimento desses sinais, pois a função deles será vista em outros volumes deste material. Se julgar necessário, comente que esses sinais interferem na pronúncia das palavras – o til é marca de nasalização, e a cedilha indica que a letra C é pronunciada como o fonema /s/.

1º ANO ■ VOLUME 1 23

Figura 10 - Fonte: Livro didático Sistema de Ensino Aprende Brasil - Língua Portuguesa

Como podemos observar na tarefa 7, a ênfase é nas palavras que rimam e na letra inicial da palavra, bem como na distinção entre letras e outros sinais gráficos das palavras. Nestas tarefas, parece não haver uma preocupação explícita do LD em relação aos fonemas da palavra. Essas tarefas poderiam ser utilizadas para provocar a criança a perceber a diferença sonora da palavra a partir da substituição do fonema inicial. A criança pode perceber que substituindo o fonema inicial e agregando com outras letras pode formar outras palavras. Essa constatação poderá levar a criança a compreender que, o som inicial da palavra que ela escuta é segmentável em unidades menores, ou seja, em fonemas. As palavras parecidas, como é o caso das palavras acima (mão, cão, pão), que possuem uma mesma sequência de letras, são suportes cognitivos de grande importância para as crianças compreenderem os segmentos sonoros da palavra. Essas compreensões demarcam a distinção entre conhecimento

de letras e consciência fonêmica que é fundamental para a compreensão do princípio alfabético.

No entanto, essa reflexão não é proposta explicitamente no LD, e não sugere que o professor faça qualquer provocação ou reflexão com a criança. Assim, a preocupação parece estar mais centrada na letra inicial e na forma gráfica da palavra do que na relação grafema-fonema. Deste modo, a criança não é levada a refletir sobre os fonemas, mas sim a identificar a letra inicial da palavra. Como a representação gráfica das letras na palavra é bem observável, enquanto os fonemas são segmentos mais conceituais do que sensíveis, chamar a atenção para a letra inicial e sua função sonora na palavra (ou seja, a relação entre o grafema e o fonema que representa) é uma das formas de promover a consciência do fonema.

Na tarefa 9 (figura 11) a ênfase é nos textos em versos e com rimas como é o caso das quadrinhas e/ou parlendas que possibilita que os alunos comecem a prestar atenção nas palavras com a mesma terminação, permitindo chamar a atenção para o fato de que palavras que terminam com sons iguais também, geralmente, terminam com as mesmas letras.

9. COM A AJUDA DO PROFESSOR, LEIA AS QUADRINHAS. DEPOIS, ENCONTRE E CIRCULE AS PALAVRAS DO FINAL DOS VERSOS QUE RIMAM.

O TATU É BICHO MANSO  
 NUNCA MORDEU (NINGUÉM)  
 MESMO QUERENDO MORDER  
 O TATU DENTES NÃO (TEM)

Cultura popular

FUI ANDANDO POR UM CAMINHO  
 ENCONTREI UMA (CORUJA)  
 PISEI NO RABO DELA  
 ME CHAMOU DE CARA (SUJA)

Cultura popular

Figura 11 - Fonte: Livro didático Sistema de Ensino Aprende Brasil - Língua Portuguesa

No decorrer deste capítulo, nos deparamos com outras tarefas semelhantes às propostas acima. Essas tarefas buscam estimular e desenvolver a consciência

fonológica dos alunos, por exemplo, nas palavras BOTÃO e CORAÇÃO, quando observa a terminação “ÃO” da palavra, a criança está “refletindo sobre as formas orais e escrita da palavra” (MORAIS A., 2012. p. 22).

O LD chama atenção para as práticas de produção de texto coletivo, mostrando a necessidade da participação de todos e da atenção e respeito às ideias colocadas pelos demais colegas. Nesta prática coletiva de produção de texto, as crianças aprendem a planejar o que escrever em texto (conteúdo) e a estrutura do texto (cada texto tem uma estrutura diferente ex. bilhete). A produção de diferentes textos, contribui significativamente para o desenvolvimento das consciências metatextual, sintática e semântica e ajuda na verificação e controle dos processos fonológicos. Isso significa que a familiaridade com diferentes gêneros textuais contribui para que os leitores antecipem possibilidades de leitura de textos, palavras e frases e verifiquem se as relações grafo-fonéticas que estabeleceram fazem sentido no contexto apresentado.

Na seção “vamos todos escrever”<sup>30</sup> da página 25 a proposta é a produção coletiva de um bilhete. Vejamos abaixo a transcrição da tarefa.

**BILHETE**

ESCREVA UM BILHETE PARA UM ADULTO PEDINDO A ELE QUE ENSINE UMA DAS QUADRINHAS QUE RECITAVA DURANTE AS BRINCADEIRAS DE RODA.

**PLANEJAMENTO**

1. DECIDA PARA QUEM ENVIAR O BILHETE E COMO PEDIR A QUADRINHA.

**PRODUÇÃO**

2. COM OS COLEGAS, DITE A MENSAGEM DO BILHETE PARA O PROFESSOR ESCREVER NA LOUSA.

**REVISÃO**

3. RELEIA O BILHETE OBSERVANDO SE ELE CONTÉM: O ESPAÇO PARA O NOME DO DESTINATÁRIO, A MENSAGEM E O ESPAÇO PARA O NOME DO REMETENTE.

<sup>30</sup> Em exceção, esta seção (vamos todos escrever) não está relacionada nas tarefas em análise. No entanto, por apresentar uma tarefa de grande relevância na fase inicial da alfabetização, selecionamos a tarefa (bilhete) como prática de escrita para mostrar a compreensão psicolinguística presente nesta tarefa.

4. COPIE O BILHETE NA FOLHA QUE SEU PROFESSOR VAI ENTREGAR. ESCREVA NOS ESPAÇOS CORRESPONDENTES O NOME DO DESTINATÁRIO E O DO REMETENTE.

5. ENTREGUE O BILHETE PARA O DESTINATÁRIO E AGUARDE A RESPOSTA.

Fonte: Livro didático Sistema de Ensino Aprende Brasil - Língua Portuguesa

É importante destacar a necessidade de apresentar para as crianças diferentes textos, desde a fase inicial da alfabetização, para que vão compreendendo o objetivo, forma e função de cada um. Por exemplo, o bilhete é um texto curto que tem o objetivo de informar algo ou fazer um pedido a alguém. Além disso, o texto e a produção de texto, faz com que as crianças avancem no entendimento sobre o sistema de escrita, auxiliando na compreensão de que as letras representam sons, mas que o significado é produzido por uma organização específica de letras e não por cada uma isoladamente; que existe uma grafia convencional e que é necessário utilizar marcadores para separar as palavras, entre outras.

Na sequência, a tarefa 4 da página 28 está representada pelos desenhos de palavras que iniciam com a mesma letra (B). Nesta prática, com o auxílio do alfabeto móvel, as crianças deverão organizar as letras, formar as palavras e escrever nos quadros abaixo. Tarefas como essa, que possuem a imagem de objetos cujos nomes têm um determinado segmento sonoro, auxiliam a criança a recuperar a palavra oral sobre a qual vai refletir, que segundo Morais A. (2019), reduz a sobrecarga em sua memória de trabalho, pois olhando para a imagem a criança pode recuperar a palavra oralmente e refletir sobre ela.

De acordo com esse autor, a presença da figura, além de garantir a recuperação do significante oral (a sequência sonora que constitui a palavra), torna mais evidente a desconexão entre as imagens dos objetos do mundo real e os segmentos representados na grafia dos nomes, levando a criança a se questionar sobre o que esses segmentos representam.

Nesta tarefa, as crianças poderão refletir, a partir da imagem, que as palavras começam de forma parecida e que essas palavras contêm outras palavras e sílabas repetidas.

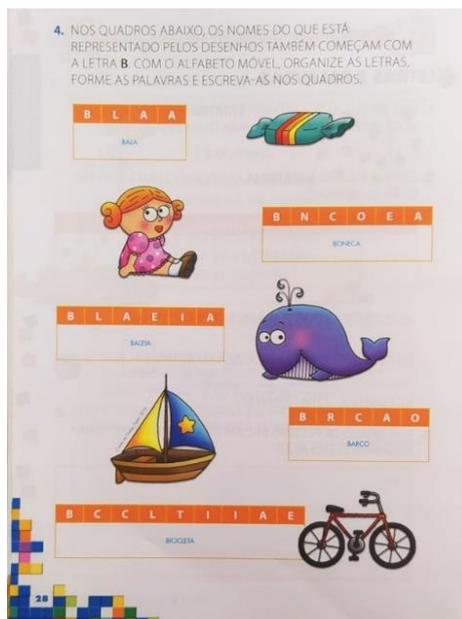


Figura 12 - Fonte: Livro didático Sistema de Ensino Aprende Brasil - Língua Portuguesa

Na seção Ciranda das letras, nas tarefas 1, 2A, 2B, 2C, 2D, 3, 4 e 5 da página 31, a ênfase é no ensino das letras e palavras, mais especificamente a partir da palavra DEDO. Essas tarefas dão sequência à parlenda que apresenta os apelidos dos dedos das mãos, conforme página 30. Vejamos a transcrição abaixo.

DEDO MINDINHO,  
SEU-VIZINHO,  
PAI DE TODOS,  
FURA-BOLO  
MATA-PIOLHO.

Fonte: Livro didático Sistema de Ensino Aprende Brasil - Língua Portuguesa

**1. FALE EM VOZ ALTA A PALAVRA DEDO. QUANTAS VEZES VOCÊ MOVIMENTOU A BOCA PARA DIZER ESSA PALAVRA?**

( ) 1 (x) 2 ( ) 3 ( ) 4

**2. OBSERVE AS LETRAS QUE FORMAM A PALAVRA DEDO.**

- A) QUANTAS LETRAS TEM ESSA PALAVRA? 4
- B) QUE LETRAS SE REPETE? D
- C) QUAL A LETRA INICIAL? D
- D) QUAL A LETRA FINAL? O

**3. COPIE DO PAINEL DA SALA OS NOMES DOS ALUNOS QUE COMEÇAM COM A LETRA D.**

**4. PINTE DE AZUL AS LETRAS REPETIDAS EM TODAS AS PALAVRAS E DE AMARELO AS LETRAS DIFERENTES.**

DEDO – CEDO – MEDO

**5. COM O ALFABETO MÓVEL, FORME A PALAVRA MÃO. DEPOIS, TROQUE A LETRA M POR C, D, N, P, S, T, V E CH E FORMA NOVAS PALAVRAS.**

Fonte: Livro didático Sistema de Ensino Aprende Brasil - Língua Portuguesa

Podemos perceber que as tarefas expostas acima estão numa sequência didática e estão contextualizadas de acordo com o contexto semântico. No que se refere à reflexão psicolinguística, as tarefas chamam a atenção para a quantidade de letras, letras repetidas, letra inicial e letra final, além de ressaltar a pronúncia da palavra DEDO, fazendo com que as crianças percebam as sílabas como segmentos sonoros das palavras.

Na solução apresentada na tarefa 4, a criança é levada a perceber o fonema inicial (que nesse caso, coincide com o ataque), já que, a rima (poética) *-edo* é o segmento igual, em contraste com o fonema inicial (ou ataque da primeira sílaba). Assim, a professora pode destacar as diferenças de sons e significados que são provocados pela troca da letra inicial. Para isso, é importante que a professora reconheça a necessidade de promover a consciência fonêmica, o que nem sempre é o caso. Entretanto, nada impede que a professora destaque as diferenças de som e de significado que são provocadas pela troca da letra inicial, mas, para isso, é necessário que a professora tenha reconhecido a importância de promover a consciência fonêmica, o que nem sempre é o caso.

Em relação à tarefa 5, por exemplo, o LD chama atenção para a formação de novas palavras a partir da referência da palavra (mão), isso leva a criança a distinguir diferenças fonêmicas a partir da troca da letra inicial, além de compreenderem que o mesmo som se escreve com as mesmas letras.

Conforme vimos no capítulo 1 sobre as sugestões de tarefas complementares, o capítulo 2 também apresenta algumas sugestões que estão relacionadas com a temática em estudo. Elencamos abaixo as sugestões de tarefas complementares:

1. Diferentes bichos, diferentes rimas;
2. Rimas com nomes;
3. *Stop* falado;

O quadro 8 sintetiza os objetos de conhecimento e as habilidades que o livro didático se propôs a desenvolver neste capítulo.

**Quadro 8:** Tema: Alô! quem fala?

<b>Livro didático 1º ano do Ensino Fundamental – Volume 1</b>		
<b>CAPÍTULO 2 - TEMA: DIGA UM VERSO BEM BONITO!</b>		
<p>Nesta seção todas as atividades metalinguísticas são contextualizadas em situações relacionadas à integração da criança no grupo escolar, considerando como situação desencadeadora as cantigas de roda (trabalho com gêneros do campo artístico-literário/quadrinhas e parlendas, que fazem parte do universo infantil). O material indica que serão trabalhados os seguintes conteúdos nas tarefas envolvidas no capítulo 2 das seções selecionadas na primeira coluna:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Valor funcional das letras: relação fonema/grafema; relação grafema/fonema;</li> <li>• Unidades fonológicas: rimas;</li> </ul>		
<b>TAREFAS E SEÇÃO</b>	<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>	<b>HABILIDADES</b>
A leitura entrou na roda (tarefas 1, 3, 4, 5) p. 22	Segmentação de palavras/classificação de palavras por números de sílabas	Reconhecer a separação das palavras, na escrita, por espaços em branco
A leitura entrou na roda (tarefas 6a e b, 7, 8 e 9) p. 23 e 24	Conhecimento do alfabeto Construção do sistema alfabético e da ortografia	Distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais, mediais e finais
Vamos todos escrever (bilhete) p. 25	Planejamento de texto Revisão de textos Edição de textos Correspondência fonema - grafema Construção do sistema alfabético/Convenções da escrita	Planejar, revisar e editar textos, considerando a situação comunicativa, os interlocutores, a finalidade, a circulação, o suporte e linguagem Escrever palavras e frases de forma alfabética – usando letras/grafemas que representem fonemas Observar escritas convencionais, comparando-as às suas produções escritas, percebendo semelhanças e diferenças Copiar textos breves, observando os espaços entre as palavras, escrita das palavras e pontuação.
Ciranda das letras (tarefa 4) p. 28	Construção do sistema alfabético e da ortografia	Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais, mediais e finais
Ciranda das letras (tarefas 1, 2a, b, c, d, 3, 4 e 5) p. 31	Construção do sistema alfabético e da ortografia	Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais, mediais e finais Relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita

Elaborado pela autora com base no mapa curricular integrado - Língua Portuguesa – 1º Ano Volume 1

Com base na análise das tarefas, sistematizamos ainda as seguintes compreensões que podem ser promovidas a partir das tarefas propostas:

**Consciência lexical:**

- o discurso pode ser segmentado em unidades com significado, as palavras;
- na escrita, as palavras formam unidades demarcadas por espaços.

**Consciência fonológica:**

- as palavras são segmentáveis em unidades sonoras de acordo com a articulação da fala (consciência de sílabas);
- palavras diferentes podem terminar com o mesmo som (consciência de rimas).

**(Des)codificação fonológica - relação entre sons e letras:**

- existem mais letras que sílabas nas palavras (as letras não representam as sílabas);
- as letras representam sons, mas o significado é produzido por uma organização específica de letras e não por cada uma isoladamente;
- a troca de uma letra no início de uma palavra produz outra palavra.
- palavras que compartilham o mesmo som no início ou no final também compartilham as mesmas letras nessas posições, quando escritas.
- existe uma grafia convencional e é necessário utilizar marcadores, por exemplo, para separar as palavras.

### 5.3 CAPÍTULO 3 - ALÔ! QUEM FALA!

A proposta deste capítulo utiliza como portador de texto a agenda telefônica, a partir do contexto da conversa telefônica. Nesta seção, todas as atividades metalinguísticas são contextualizadas em situações reais de um convívio em família. Esses gêneros textuais (orais e escrito) fazem parte da vida cotidiana familiar das crianças quando da necessidade do uso do telefone e agenda telefônica. A ilustração da página de abertura do capítulo representa uma situação habitual de uma conversa pelo telefone entre duas pessoas que estão distantes, conforme figura 13.



Figura 13 - Fonte: Livro didático Sistema de Ensino Aprende Brasil - Língua Portuguesa

No contexto de socialização entre professor e colegas da turma, as crianças vão compreendendo que as ações da vida cotidiana são permeadas pela oralidade, constituindo textos orais. A agenda telefônica é um gênero escrito, que possibilita levar os alunos a compreendê-la também como um recurso tecnológico, a partir da comparação entre a agenda impressa e a eletrônica, o que contribui de forma significativa para o letramento. Em relação à apropriação do sistema de escrita, na agenda telefônica, os alunos têm oportunidade de refletir sobre unidades sub silábicas ao retomarem a ideia de ordem alfabética.

Destaca-se, na conversa telefônica, a importância de contextualizar o respeito aos turnos da fala, pois o diálogo pressupõe não apenas falar, mas também ouvir, além da utilização de fórmulas de cortesia – cumprimentos e outras expressões.

O LD chama a atenção para o uso de palavras e expressões que, muitas vezes, ao falarmos com rapidez, acabamos abreviando, como é o caso das palavras “está” e “está aí” por “tá” e “taí”, conforme apresenta o trava-língua da página 10. O LD chama atenção para os sinais na escrita (uso do travessão) que aparecem no primeiro e segundo versos do trava-língua, para sinalizarem a mudança de interlocutor em uma conversa. Além disso, destaca a importância de o professor pronunciar a palavra corretamente, sobretudo na fase inicial da alfabetização.

- ALÔ, O TATU TÁ?  
 - NÃO, O TATU NÃO TÁ,  
 MAS O TIO DO TATU TÁ.  
 E QUANDO O TIO DO TATU TÁ E O TATU NÃO TÁ,  
 É O MESMO QUE O TATU TÁ, TÁ?

Fonte: Livro didático Sistema de Ensino Aprende Brasil - Língua Portuguesa

No que se refere à reflexão psicolinguística, o LD apresenta algumas tarefas que dão ênfase ao som inicial das palavras, à quantidade de letras e à relação grafema/fonema que ajudam a desenvolver a consciência de sílaba, por meio de tarefas de segmentação que destacam a diferença entre o número de sílabas e o de letras. Como por exemplo, destaca o ensino da letra **T** nas tarefas 1A, 1B, 1C, 2 e 3 da página 12 e 4A, 4B, 4C, 5A, B, C da página 13 da seção Ciranda das letras. Com essas tarefas espera-se que as crianças percebam a relação fonema/grafema – palavras com mais letras (grafemas) e a que possui mais sons (fonemas). Algumas crianças podem confundir ao fazer a relação entre o tamanho de uma palavra e o que ela realmente significa. Nesta fase inicial da alfabetização é de grande importância que o professor desfaça esse entendimento, para que as crianças compreendam que o tamanho da palavra não se refere ao que ela nomeia.

As tarefas abaixo ajudam a avançar e superar a hipótese silábica, quando as crianças, ao analisarem a pronúncia da palavra “tatu” e “telefone” percebem que a palavra possui mais letras do que sílabas, conforme discutimos nos modelos desenvolvimentistas no capítulo 3 deste trabalho. No entanto, o LD não indica ou sugere para a professora questionar às crianças e trabalhar com o confronto entre a quantidade de letras e de sílabas. Essa relação é implícita, pressupondo que a professora faça essas relações. (As tarefas abaixo são sequência do trava-língua sobre o tatu, conforme vimos acima). Vejamos a transcrição das tarefas.



Figura 14 - Fonte: Livro didático Sistema de Ensino Aprende Brasil - Língua Portuguesa

- A) QUAL DESSAS PALAVRAS TEM MAIS LETRAS?
- B) QUAL TEM MENOS LETRAS?
- C) QUAL É A LETRA INICIAL DESSAS PALAVRAS?

**2. ESCREVA PELO MENOS DOIS NOMES DE COLEGAS OU DE OBJETOS QUE COMEÇAM COM A LETRA T.**

**3. ALÉM DE TATU, QUE OUTRO NOME DE ANIMAL COMEÇA COM A LETRA T? REGISTRE.**

**4. OBSERVE AS LETRAS E AS SÍLABAS QUE FORMAM A PALAVRA TATU. DEPOIS, RESPONDA ÀS PERGUNTAS.**

- A) QUANTAS LETRAS TEM ESSA PALAVRA?
- B) QUANTAS SÍLABAS? (OBSERVE QUANTAS VEZES VOCÊ MOVIMENTA A BOCA PARA FALAR **TATU**.)
- C) QUANTAS LETRAS TEM CADA SÍLABA?

**5. FAÇA O MESMO COM A PALAVRA TELEFONE.**

- A) QUANTAS LETRAS?
- B) QUANTAS SÍLABAS?
- C) QUANTAS LETRAS TEM CADA SÍLABA?

Fonte: Livro didático Sistema de Ensino Aprende Brasil - Língua Portuguesa

Muitas vezes, tarefas como essa acima são utilizadas para o trabalho com a matemática, em que são desenvolvidos o conceito de quantidade e a contagem.

O LD destaca a importância de trabalhar com os sons representados pelas letras “T e D” na fase inicial da alfabetização, porque podem causar dúvida, pois têm o mesmo ponto de articulação no aparelho fonador.

De acordo com Scliar-Cabral (2003), “os valores dos grafemas “P e B”, “T e D” não podem ser pronunciados isoladamente, pois são oclusivas” (SCLIAR-CABRAL, 2003. p. 45). A diferença se dá apenas porque uma consoante é surda e a outra é sonora. O mesmo ocorre com os fonemas /p/ e /b/ e com /f/ e /v/. Essas dificuldades por exemplo, são trabalhadas no LD na tarefa 6 da página 14, quando o professor solicita aos alunos que digam o nome do que está representado pelo desenho e analisem se o som inicial é representado por “T ou D”, conforme a tarefa abaixo (figura 15). Após a análise, a professora poderá escrever as palavras no quadro para que os alunos avaliem a diferença entre as palavras.

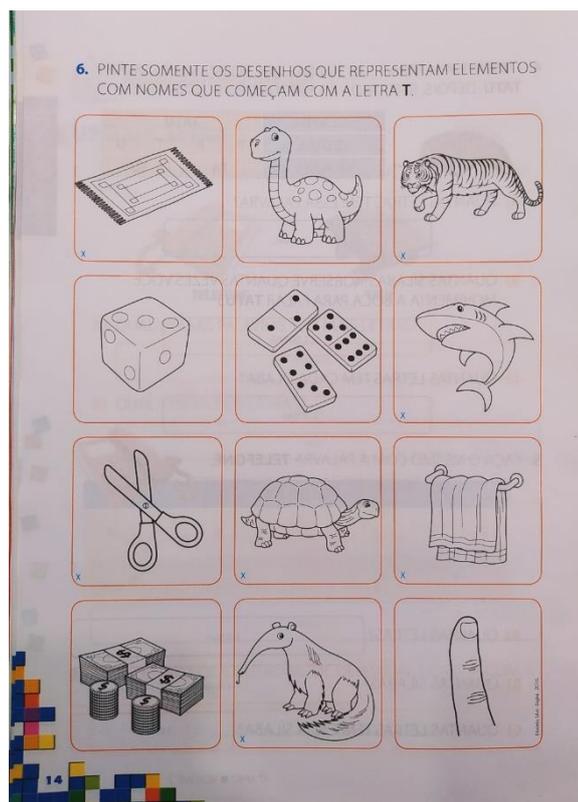


Figura 15 - Fonte: Livro didático Sistema de Ensino Aprende Brasil - Língua Portuguesa

O LD propõe sugestões de tarefas complementares de brincadeiras como:

1. Brincadeira do telefone sem fio;
2. Simulador de conversa telefônica;

O quadro 9 apresenta uma síntese dos conteúdos, objetos e habilidades propostos pelos autores do LD para o capítulo 3 (volume 2).

**Quadro 9:** Tema: Só para lembrar!

Livro didático 1º ano do Ensino Fundamental – Volume 2		
CAPÍTULO 3 - TEMA: ALÔ! QUEM FALA?		
<p>Nesta seção todas as atividades metalinguísticas são contextualizadas e têm como situações desencadeadora a conversa telefônica e agenda telefônica (situações reais de um convívio em família). O material indica que serão trabalhados os seguintes conteúdos nas tarefas envolvidas no capítulo 3 das seções selecionadas na primeira coluna:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Alfabeto: nomes das letras e ordem alfabética;</li> <li>• Unidade fonoaudiológica: sílabas;</li> <li>• Pontuação: ponto de interrogação e travessão;</li> <li>• Valor funcional das letras (T/D): relação fonema/grafema; relação grafema/fonema;</li> </ul>		
TAREFAS E SEÇÃO	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Ciranda das letras (tarefas)	Construção do sistema alfabético e da ortografia	Relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita

1a, b, c 2 e 3) p. 12		Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais, mediais e finais
Ciranda das letras (tarefas 4 a, b, c 5 a, b, c) p. 13	Construção do sistema alfabético	Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala  Segmentar oralmente palavras em sílabas  Identificar fonemas e sua representação por letras
Ciranda das letras (tarefa 6) p. 14	Construção do sistema alfabético e da ortografia	Identificar fonemas e sua representação por letras

Elaborado pela autora com base no mapa curricular integrado - Língua Portuguesa - 1º Ano Volume 2

A partir das análises realizadas, listamos as seguintes compreensões que podem ser promovidas neste capítulo:

#### **Consciência fonológica:**

- as palavras são segmentáveis em unidades sonoras de acordo com a articulação da fala (consciência de sílabas);
- as palavras podem iniciar com o mesmo ponto de articulação sem começar com a mesma sílaba (consciência fonêmica);
- o ponto de articulação pode ser uma pista para detecção do fonema, mas não é suficiente porque existem fonemas diferentes que compartilham o mesmo ponto de articulação (consciência fonêmica).

#### **Relação entre sons e letras - (des)codificação fonológica:**

- existem mais letras que sílabas nas palavras (as letras não representam as sílabas);
- palavras cuja pronúncia se inicia da mesma forma também geralmente começam com a mesma letra (e vice-versa);
- na escrita alfabética os grafemas representam fonemas.

### 5.4 CAPÍTULO 4 - SÓ PARA LEMBRAR!

Nesta seção todas as atividades metalinguísticas são contextualizadas em situações relacionadas à integração da criança no grupo escolar, considerando como situação desencadeadora o bilhete e a receita culinária (amplia-se o trabalho com gêneros relacionados ao cotidiano). Além da interpretação desses textos, é feita a

observação de seus elementos constitutivos e do contexto de produção desses gêneros, considerando-se determinadas situações comunicativas, ou seja, tendo em vista os interlocutores, o propósito dos textos e o espaço de circulação.

Neste capítulo, de modo geral, as tarefas propostas dão ênfase ao conceito de palavras, letras e sílabas; noção de quantidade de letras e sílabas; segmentação de palavras e sílaba.

A ilustração da página de abertura deste capítulo (figura 16) representa uma situação habitual em uma rotina familiar, apresenta um diálogo entre pai e filha durante a preparação do lanche. Na geladeira aparece um bilhete datado e assinado por uma criança (trata-se de um lembrete para comprar limão para fazer suco). Isso retrata a função social do bilhete e espera-se que as crianças percebam que uma das funções desse texto é auxiliar a memória e a comunicação.

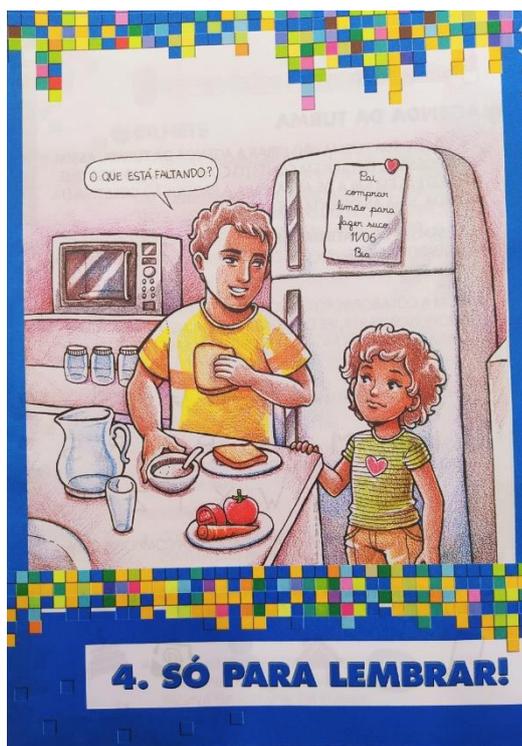


Figura 16 - Fonte: Livro didático Sistema de Ensino Aprende Brasil - Língua Portuguesa

Em relação aos conhecimentos linguísticos e gramaticais, segue o trabalho em relação à apropriação do sistema de escrita, levando as crianças a realizar a análise fonológica de palavras por meio de tarefas de segmentar palavras em unidades menores (letras e sílabas) e identificar semelhanças e diferenças no início e término de palavras.

Na seção Ciranda das letras, por exemplo, as tarefas 2 e 5 das páginas 22 e 23 destacam o ensino do gênero textual poema e chamam a atenção para a identificação da rima, conforme transcrição abaixo. Esse gênero, voltado para o público infantil, é um recurso para explorar os aspectos gráficos e sonoros das palavras, por meio de rimas, aliterações e repetições de palavras, que são importantes para as crianças desenvolverem a consciência fonológica e avançarem na compreensão do princípio alfabético.

O LD não apresenta sugestões de tarefas que trabalhem com o diminutivo das palavras, o que poderia ser explorado neste gênero.

#### **BILHETINHO**

VOU PEGAR UM PAPELZINHO,  
 ESCREVER UM BOCADINHO,  
 GUARDAR NUM ENVELOPINHO,  
 ESPERAR UM MOMENTINHO,  
 PODE SER UM INSTANTINHO,  
 DEPOIS VOU DAR UM JEITINHO,  
 E ANDAR DEVAGARINHO,  
 VOU TENTAR CHEGAR PERTINHO,  
 ENTREGAR UM BILHETINHO  
 CONTANDO MEU SEGREDINHO

Fonte: Livro didático Sistema de Ensino Aprende Brasil - Língua Portuguesa

#### **5. IDENTIFIQUE AS PALAVRAS QUE RIMAM E PINTE O QUE HÁ EM COMUM EM TODAS ELAS.**

Fonte: Livro didático Sistema de Ensino Aprende Brasil - Língua Portuguesa

As tarefas propostas na seção Ciranda das letras, a tarefa 4 da página 26, contribuem para que os alunos compreendam as relações entre grafemas e fonemas na ortografia. Algumas relações são mais facilmente entendidas, pois um grafema corresponde a um fonema: é o caso de “P e B” (além de F, V, T e D). Esses grafemas são os mais fáceis da criança aprender, pois cada grafema corresponde apenas a um fonema e seus sons são definidos a partir do apoio de uma vogal. No entanto, “as letras “p, b e d” podem apresentar alguns problemas, por se diferenciarem entre si apenas pela rotação” (SCLIAR-CABRAL, 2003. p. 44).

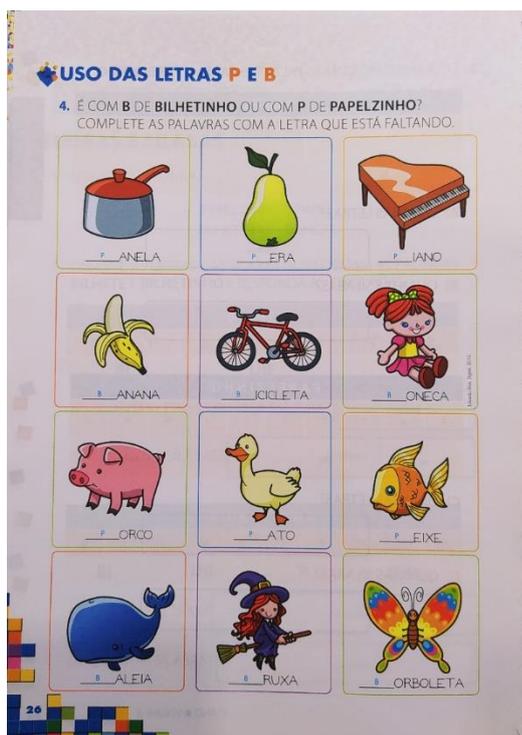


Figura 17 - Fonte: Livro didático Sistema de Ensino Aprende Brasil - Língua Portuguesa

Nas tarefas 1, 1A, 1B, 2 e 3A, 3B, 3C propostas na seção Ciranda das letras das páginas 31 e 32, em algumas palavras as crianças vão perceber que aparecem alguns sinais, além das letras, como por exemplo, nas palavras: água, maracujá, açúcar, função. As crianças vão precisar da orientação da professora para as auxiliarem a conhecer cada sinal: o acento agudo indica som aberto, cedilha indica que o som é de /S/, til indica som nasal. Como podemos notar, o LD apresenta os sinais, mas não apresenta de forma explícita como será essa orientação. Os sinais de acentuação e de pontuação serão aprofundados no capítulo 6 do LD do 1º ano – volume 3.

Na tarefa 2 apresenta-se novamente os diferentes tipos de letras. Com essa prática os alunos vão ampliar o reconhecimento e a distinção entre as letras de imprensa maiúscula e minúscula e a cursiva.

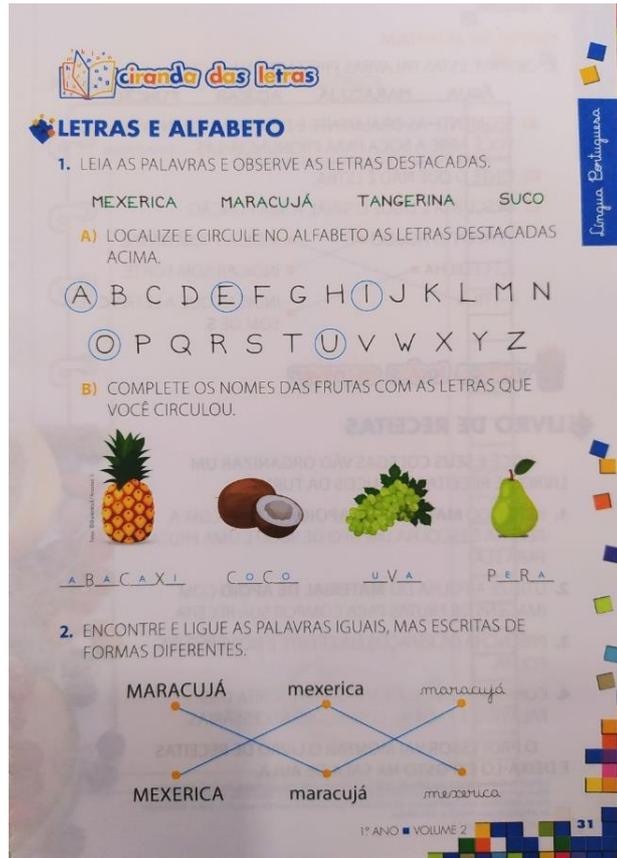


Figura 18 - Fonte: Livro didático Sistema de Ensino Aprende Brasil - Língua Portuguesa

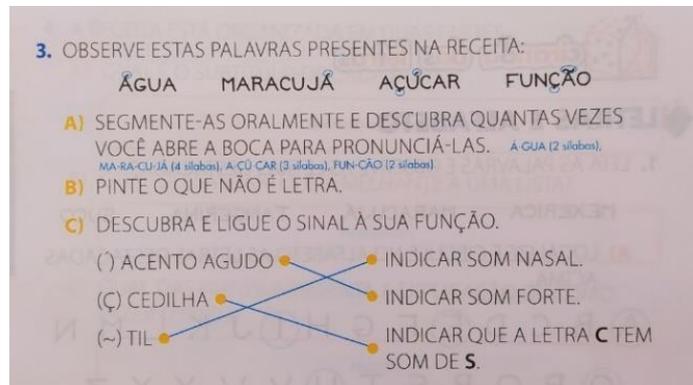


Figura 19 - Fonte: Livro didático Sistema de Ensino Aprende Brasil - Língua Portuguesa

Neste capítulo, como nos demais, o LD dispõe de tarefas complementares e material de apoio que auxilia a professora no momento de planejar suas ações. As sugestões de tarefas complementam e dão sequência ao conteúdo que já é trabalhado na sala. Dessa forma, as sugestões de tarefas foram planejadas e se mantêm em um mesmo contexto semântico. Como sugestão de tarefa complementar, o LD sugere uma receita de suco.

O quadro 10 apresenta uma síntese dos conteúdos, objetos e habilidades propostos pelos autores do LD para o capítulo 4 (volume 2).

**Quadro 10:** Tema: O que é que a embalagem tem?

<b>Livro didático 1º ano do Ensino Fundamental – Volume 2</b>		
<b>CAPÍTULO 4 - TEMA: SÓ PARA LEMBRAR!</b>		
<p>Nesta seção todas as atividades metalinguísticas são contextualizadas em situações relacionadas à integração da criança no grupo escolar, considerando como situação desencadeadora o bilhete e a receita culinária (amplia-se o trabalho com gêneros relacionados ao cotidiano).</p> <p>O material indica que serão trabalhados os seguintes conteúdos nas tarefas envolvidas no capítulo 4 das seções selecionadas na primeira coluna:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Alfabeto: nomes das letras e ordem alfabética</li> <li>• Unidade fonoaudiológica: sílabas</li> <li>• Valor funcional das letras (P/B): relação fonema/grafema; relação grafema/fonema;</li> <li>• Unidades fonoaudiológicas: sílabas iniciais, mediais e finais;</li> </ul>		
<b>TAREFAS E SEÇÃO</b>	<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>	<b>HABILIDADES</b>
Ciranda das letras (tarefas 2 e 5) p. 22 e 23	Construção do sistema alfabético e da ortografia	Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais, mediais e finais
Ciranda das letras (tarefa 4) p. 26	Construção do sistema alfabético e da ortografia	Identificar fonemas e sua representação por letras
Ciranda das letras (tarefas 1 e 2) p. 31	Construção do sistema alfabético e da ortografia  Conhecimento das diversas grafias do alfabeto/accentuação	Identificar fonemas e sua representação por letras  Conhecer palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais, mediais e finais
Ciranda das letras (tarefa 3a, b, c) p. 32	Conhecimento do alfabeto	Distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos

Elaborado pela autora com base no mapa curricular integrado - Língua Portuguesa – 1º Ano Volume 2

Com base na análise das tarefas, sistematizamos ainda as seguintes compreensões que podem ser promovidas a partir das tarefas propostas:

**Componentes gráficos e regras de composição:**

- a palavra escrita é segmentável em seus componentes gráficos, as letras;
- a letra inicial é uma pista importante para identificar a palavra;
- as mesmas letras podem ter diferentes formatos.

**Consciência fonológica:**

- as palavras são segmentáveis em unidades sonoras de acordo com a articulação da fala (consciência de sílabas);
- palavras diferentes podem terminar com os mesmos sons (consciência de rimas).

- o ponto de articulação pode ser uma pista para detecção do fonema, mas não é suficiente porque existem fonemas diferentes que compartilham o mesmo ponto de articulação (consciência fonêmica).

**(Des)codificação fonológica - relação entre sons e letras:**

- existem mais letras que sílabas nas palavras (as letras não representam as sílabas);
- palavras que compartilham o mesmo som no início ou no final também compartilham as mesmas letras nessas posições, quando escritas.
- palavras cuja pronúncia se inicia da mesma forma também geralmente começam com a mesma letra (e vice-versa);
- na escrita alfabética os grafemas representam fonemas.
- são as vogais que dão sonoridade à sílaba.
- existem marcadores para sinalizar as diferenças de som da mesma vogal;
- os fonemas representados por consoantes só se realizam quando estão juntos das vogais.

## 5. 5 CAPÍTULO 5 - O QUE É QUE A EMBALAGEM TEM?

Nesta seção todas as atividades metalinguísticas são contextualizadas em situações que fazem parte da vida cotidiana familiar da criança, como por exemplo, ajudar ou elaborar a lista de compras do supermercado. Considerando como situação desencadeadora a compreensão dos gêneros textuais rótulos e lista de compras, existe uma preocupação que incentiva o consumo consciente de alguns produtos, destacando para a importância de ler as informações do rótulo antes de comprar ou consumir determinado produto.

Neste capítulo, os conhecimentos envolvidos promovem reflexões psicolinguísticas que serão desenvolvidas a partir do contato da criança com a leitura e a escrita de pequenos textos em diferentes situações comunicativas.

A escolha do tema “O que é que a embalagem tem?” parte do pressuposto de que as crianças normalmente acompanham seus pais durante as compras ao supermercado e que nesse convívio, as crianças já possuem noções do que são rótulos, cartazes promocionais e listas de compras.

A ilustração da página inicial do capítulo do LD representa uma situação cotidiana familiar em um supermercado (figura 20). Neste cenário, é evidenciada a presença dos gêneros textuais em estudo e sugerido que seja realizada uma roda de conversa/socialização entre professora e colegas da sala.



Figura 20 - Fonte: Livro didático Sistema de Ensino Aprende Brasil - Língua Portuguesa

O cenário presente na ilustração da página de abertura é para a criança um sinalizador para a pré-leitura dos textos, neste caso são os (rótulos, cartazes, placas com os nomes das seções do mercado entre outros). Ele serve e é muito importante para a leitura e a compreensão dos textos, pois ativa os processos cognitivos de ordem superior relacionados à consciência semântica. O LD indica contextualizar o cenário a partir da roda de conversa/socialização com a professora e com os colegas para que percebam que esses sinalizadores fazem parte de um contexto semântico – o mercado. Além disso, orienta para que percebam a diferença entre rótulo e embalagem, diferenciando que a embalagem é o recipiente que contém o produto com o objetivo de conservação e o rótulo contém as informações pertinentes ao produto, que podem ser fixado na embalagem ou impresso sobre a embalagem, como são os casos da garrafa de refrigerante e o pacote de arroz.

Neste espaço de socialização, o LD recomenda que o professor trabalhe questões envolvendo a sustentabilidade, qualidade de vida e cuidados com a saúde.

No que se refere à reflexão psicolinguística, o LD apresenta tarefas que contribuem para o desenvolvimento da consciência fonológica, como por exemplo, nas tarefas 1 e 2 na seção da Ciranda das letras da página 10, que distingue as letras “P e B”. Essas tarefas também contribuem para que as crianças compreendam as relações entre grafemas e fonemas na ortografia. Aqui não iremos aprofundar a análise, pois esse tipo de tarefa foi explorada com mais detalhes no capítulo anterior do LD. É importante destacar que, os conteúdos já desenvolvidos são retomados e ampliados no decorrer dos capítulos e são apresentadas novas tarefas, ampliando e aprofundando gradativamente o conteúdo.

A tarefa 4 da página 14 é relacionada à tirinha presente da página 12, conforme (figura 21) abaixo.



Figura 21 - Fonte: Livro didático Sistema de Ensino Aprende Brasil - Língua Portuguesa

É importante destacar que, nessa tarefa, aparece um novo elemento da convenção escrita, os sinais de pontuação (ponto de exclamação). No decorrer do LD, os sinais de pontuação se fazem presentes. Embora não seja o nosso objeto de análise, como já mencionamos acima, não podemos deixar de destacar que o LD não separa as tarefas que empregam o uso dos sinais de pontuação. Esses elementos estão contextualizados ao longo do livro e serão abordados aqui quando necessário.

#### 4. RELEIA O QUE MAGALI DISSE NO ÚLTIMO QUADRINHO.

PRONTO. MAMÃE {!} A LETRA “B” JÁ ACABOU {!} VAMOS AGORA PARA A LETRA “C” {!}

Fonte: Livro didático Sistema de Ensino Aprende Brasil - Língua Portuguesa

Nesta frase, além de indicar a entonação, esse sinal é utilizado para expressar surpresa, admiração, entusiasmo e ordem. De acordo com Scliar-Cabral (2003), os sinais de pontuação são marcadores, são marcas gráficas que servem também para

separar as orações. As crianças vão perceber que um texto/frase pode conter esses sinais de pontuação que são diferentes de letras e números e que esses marcadores vão contribuir para a compreensão oral e escrita.

A próxima tarefa da seção Ciranda das letras, tarefa 1 da página 16, envolve a apropriação do sistema de escrita alfabética a partir do ditado das letras realizado pela professora. No final do ditado, as crianças terão completado o alfabeto em sua ordem. Para a realização dessa tarefa, as crianças deverão ter conhecimento de letras e números, pois terão que localizar primeiramente os números na tabela para depois escrever a letra ditada.

Na sequência, a tarefa 2 (figura 22) propõe que seja destacada a letra inicial que corresponde aos alimentos. Essa tarefa pode auxiliar a criança a desenvolver a consciência fonêmica a partir do conhecimento de letras, que integra o conhecimento do fonema com a letra inicial. É uma tarefa que busca a relação grafema-fonema. No LD, as tarefas de identificação da letra inicial são as que têm maior potencial de desenvolver a consciência fonêmica. No entanto, o LD não apresenta uma orientação explícita que provoque a professora a explorar esse potencial.

**Ciranda das Letras**

**ALFABETO**

1. NA TABELA NUMERADA, ESCREVA NOS QUADRINHOS CERTOS A LETRA QUE O PROFESSOR DITAR.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25	26	

2. PINTA A LETRA INICIAL DOS NOMES DOS ALIMENTOS.

	P	B	C	E
	A	P	B	D
	E	F	I	V
	L	A	J	N
	O	P	L	R

Respeite esta atividade apresentando imagens com fonemas diferentes. O objetivo é ajudar os alunos a identificar partes dos padrões: letra inicial, letra final, sílaba inicial.

Figura 22 - Fonte: Livro didático Sistema de Ensino Aprende Brasil - Língua Portuguesa

Neste capítulo, o LD apresenta, para os professores e para os alunos, sugestões de leituras e atividades, além do auxílio do material de apoio. São propostas as seguintes atividades:

1. Separando as embalagens;
2. Mercadinho.

O quadro 11 apresenta uma síntese dos conteúdos, objetos e habilidades propostos pelos autores do LD para o capítulo 3 (volume 3).

**Quadro 11:** Tema: Amarre-se nessa ideia!

<b>Livro didático 1º ano do Ensino Fundamental – Volume 3</b>		
<b>CAPÍTULO 5 - TEMA: O QUE É QUE A EMBALAGEM TEM?</b>		
<p>Nesta seção todas as atividades metalinguísticas são contextualizadas em situações que fazem parte da vida cotidiana familiar, considerando como situação desencadeadora os rótulos e lista de compras (incentiva-se o consumo consciente, destaca-se a importância de ler as informações do rótulo, antes de comprar ou consumir determinado produto). O material indica que serão trabalhados os seguintes conteúdos nas tarefas envolvidas no capítulo 5 das seções selecionadas na primeira coluna:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Valor funcional das letras: relação fonema/grafema; relação grafema/fonema;</li> <li>• Ordem alfabética;</li> <li>• Princípio acrofônico;</li> <li>• Consciência grafo-fonêmica: palavras com (P/B);</li> </ul>		
<b>TAREFAS E SEÇÃO</b>	<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>	<b>HABILIDADES</b>
Ciranda das letras (tarefas 1 e 2) p. 10	Construção do sistema alfabético e da ortografia.	Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais, mediais e finais
Leitura entrou na roda (tarefas 4) p. 14	Pontuação Conhecimento do alfabeto do português do Brasil	Identificar outros sinais no texto além de letras, como pontos finais, de interrogação e exclamação e seus efeitos na entonação Distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos
Ciranda das letras (tarefas 1 e 2) p. 16	Construção do sistema alfabético e da ortografia	Relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, parte de palavras) com sua representação escrita

Elaborado pela autora com base no mapa curricular integrado - Língua Portuguesa – 1º Ano Volume 3

Com base na descrição das tarefas, listamos a seguir compreensões que podem ser promovidas ao realizá-las:

**Componentes gráficos e regras de composição (conhecimento das letras):**

- a palavra escrita é segmentável em seus componentes gráficos, as letras;
- a letra inicial é uma pista importante para identificar a palavra;

- nos textos escritos existem sinais gráficos que não são letras, mas desempenham funções importantes para a leitura e compreensão dos textos.

**Consciência fonológica:**

- o ponto de articulação pode ser uma pista para detecção do fonema (fonemas consonantais), mas só ele não é suficiente porque existem fonemas diferentes que compartilham o mesmo ponto de articulação (consciência fonêmica).

**(Des)codificação fonológica - relação entre sons e letras:**

- os nomes das letras servem de pistas para os fonemas que elas representam.
- palavras que compartilham o mesmo som no início ou no final também compartilham as mesmas letras nessas posições, quando escritas.
- palavras cuja pronúncia se inicia da mesma forma também geralmente começam com a mesma letra (e vice-versa);
- na escrita alfabética os grafemas representam fonemas.
- os fonemas representados por consoantes só se realizam quando estão juntos das vogais.

## 5. 6 CAPÍTULO 6 - AMARRE-SE NESSA IDEIA!

Neste capítulo, todas as atividades metalinguísticas são contextualizadas e relacionadas às questões de cidadania, considerando como situação desencadeadora o cartaz de campanhas educativas como gênero em destaque. Neste contexto, além de realizar a interpretação desses gêneros, as crianças deverão perceber os interlocutores envolvidos, o propósito dos textos e o espaço de circulação.

Os conhecimentos envolvidos neste capítulo, presentes nas tarefas da seção Ciranda das letras, retomam e ampliam os conhecimentos de pontuação, acentos e til, diferenciando esses sinais gráficos das letras e reconhecendo a função deles no texto. Além desses conhecimentos, retoma aos conhecimentos sobre o sistema de escrita, enfatizando a relação entre grafema e fonema e a de fonema/grafema, a ordem de leitura, a análise da palavra em letras e sílabas e o reconhecimento de diferentes tipos de letras (de imprensa – maiúsculas e minúsculas). Um dos principais aspectos deste capítulo é a ênfase no emprego da linguagem verbal e não verbal a partir do gênero textual cartaz de campanha educativa.

A ilustração da página de abertura apresenta um cenário que permite a exposição e a reflexão a partir do título do capítulo “Amarre-se nessa ideia!” (figura 23).

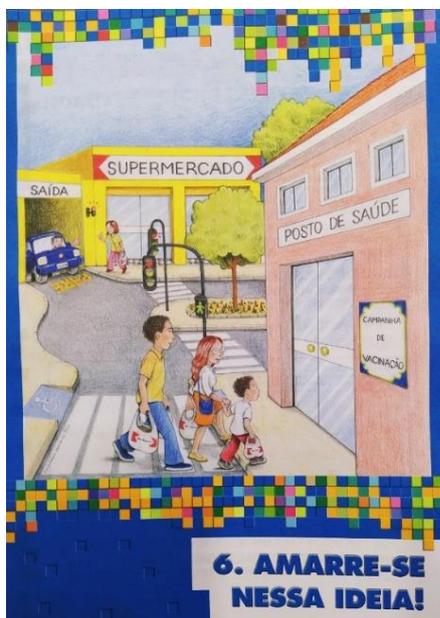


Figura 23 - Fonte: Livro didático Sistema de Ensino Aprende Brasil - Língua Portuguesa

A partir da reflexão e da roda de conversa/socialização entre colegas e professora permite à criança compreender que o intuito do título é que os leitores adotem, sigam ou apoiem determinadas ações, como é o caso das campanhas educativas que visam cuidar da saúde da população. Isso permite discutir com as crianças sobre a função social dos cartazes e dos anúncios publicitários das campanhas educativas que têm como função influenciar o comportamento do leitor, o que é enfatizado na tarefa 6 (figura 24) da seção A leitura entrou na roda, página 26. Em termos linguísticos, chama a atenção para os sinais de pontuação bem como o tipo de letra que está escrito no *slogan*.

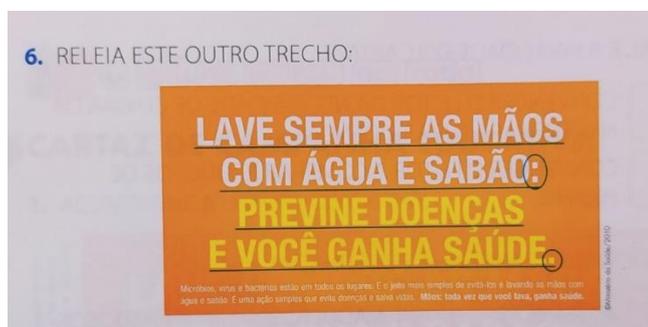


Figura 24 - Fonte: Livro didático Sistema de Ensino Aprende Brasil - Língua Portuguesa

**6B. COM QUE TIPO DE LETRA ESTÁ ESCRITO O SLOGAN?**

LETRA DE IMPRENSA MAIÚSCULA.

LETRA DE IMPRENSA MAIÚSCULA E MINÚSCULA.

Fonte: Livro didático Sistema de Ensino Aprende Brasil - Língua Portuguesa

A forma da letra escrita em imprensa maiúscula aqui pode ser considerada em dois aspectos: primeiro por se tratar de uma campanha educativa, a forma escrita em imprensa maiúscula serve para dar ênfase no *slogan*. E, segundo, pelo fato de o cartaz estar escrito todo em forma imprensa maiúscula pode se tornar, como já mencionamos acima, numa dificuldade para a criança compreender o conceito de frases, como neste caso, pois deixa de mostrar que as letras maiúsculas são marcadores importantes que auxiliam na segmentação das frases. No entanto, neste caso, com base nos estudos de Scliar-Cabral (2003), podemos considerar que a criança pode utilizar como marcadores os sinais de pontuação que também servem de pistas/marcadores que a auxiliarão durante a leitura.

A sequência da tarefa 6C (figura 24) sugere seguir a legenda, pintar os sinais de pontuação que aparecem no *slogan*, de vermelho (dois-pontos) e de amarelo (ponto-final). Essa tarefa ajuda a criança a memorizar e fixar os sinais de pontuação.

Figura 25 - Fonte: Livro didático Sistema de Ensino Aprende Brasil - Língua Portuguesa

A tarefa 7 da seção A leitura entrou na roda, da página 27, apresenta um pequeno texto a partir do registro da letra de imprensa maiúscula e minúscula. É solicitado que as crianças circulem cada palavra. Neste movimento de circular cada palavra pode levar a criança a provocar algumas reflexões: de que as letras estão escritas em um formato que não é o habitual apresentado pelo LD; que as letras que estão no início do texto estão com formato diferente das demais. No entanto, essas reflexões não estão propostas explicitamente no LD, não explica a diferença entre

essas duas formas de letra, apenas sugere que a criança diferencie, talvez pressupondo que a diferença entre maiúsculas e minúsculas, que já foi trabalhada em capítulos anteriores, já esteja bem consolidada.

As tarefas 1 e 2 (figura 26) da seção Ciranda das letras, da página 28, retomam o conteúdo pontuação, enfatizando o uso dos sinais de pontuação dois-pontos, ponto-final e vírgula, mas não explica as funções desses sinais, apenas os apresenta e exemplifica em um texto/frase que permite o reconhecimento da diferença entre letra e sinal gráfico.

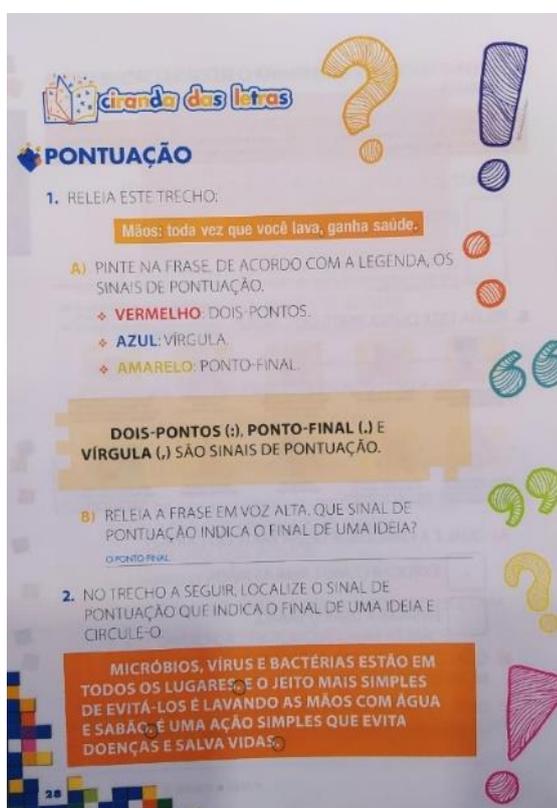


Figura 26 - Fonte: Livro didático Sistema de Ensino Aprende Brasil - Língua Portuguesa

Essa proposta se repete nas tarefas 3, 5 e 6 das páginas 29 e 30, conforme transcrição abaixo. O LD apresenta o ensino dos acentos e do til nas palavras a partir da orientação de colorir o que não é letra, conforme tarefa 3, nas palavras “VOCÊ” e “SAÚDE” para os acentos agudo e circunflexo e nas palavras “MÃOS” e “SABÃO” para o til, na tarefa 6. Da mesma forma, como vimos acima sobre a pontuação, o LD não esclarece as funções desses sinais, apenas destaca que são sinais diferentes de letras. Assim, pressupõe-se que as professoras esclareçam a função dos acentos na pronúncia das vogais dentro das palavras.

De acordo com Scliar-Cabral (2003), é importante trabalhar a percepção da sílaba mais forte no vocábulo, isso ajuda a reconhecer onde cai o acento de intensidade. Essas regras não são aprofundadas especificamente nesses níveis de ensino. Em razão disso, o LD retoma o mesmo conteúdo no decorrer dos próximos volumes para que as crianças se familiarizem e se apropriem desses elementos gráficos.

**3. RELEIA ESTAS PALAVRAS DO TEXTO E PINTE O QUE NÃO É LETRA.  
VOCÊ - SAÚDE**

Fonte: Livro didático Sistema de Ensino Aprende Brasil - Língua Portuguesa

Na tarefa 5, a criança deverá copiar as palavras de acordo com a acentuação. Vejamos abaixo:

PALAVRAS COM	
MICRÓBIOS – BACTÉRIAS – VÍRUS – ÁGUA – SAÚDE - VOCÊ	
ACENTO AGUDO	ACENTO CIRCUNFLEXO
MICRÓBIOS BACTÉRIAS VÍRUS ÁGUA SAÚDE	VOCÊ

Fonte: Livro didático Sistema de Ensino Aprende Brasil - Língua Portuguesa

**6. RELEIA ESTAS OUTRAS PALAVRAS E PINTE O QUE NÃO É LETRA  
MÃOS - SABÃO**

Fonte: Livro didático Sistema de Ensino Aprende Brasil - Língua Portuguesa

As demais tarefas propostas pelo LD se repetem no decorrer deste capítulo e não serão analisadas por se tratar da mesma análise anteriormente realizada. As tarefas desse capítulo de forma geral estão relacionadas ao uso da pontuação e acentuação das palavras, além da forma escrita imprensa maiúscula e minúscula.

Conforme vimos nos capítulos anteriores, o LD apresenta algumas sugestões de tarefas complementares que estão relacionadas com a temática em estudo. Como por exemplo, a confecção de cartazes/ folders de campanhas educativas.

O quadro 12 sintetiza os conteúdos, objetos de conhecimento e habilidades apresentados pelo próprio livro didático para este capítulo.

**Quadro 12:** Tema: Amarre-se nessa ideia

<b>Livro didático 1º ano do Ensino Fundamental – Volume 3</b>		
<b>CAPÍTULO 6 - TEMA: AMARRE-SE NESSA IDEIA!</b>		
<p>Nesta seção todas as atividades metalinguísticas são contextualizadas a questões de cidadania, considerando como situação desencadeadora o cartaz de campanhas educativas como gênero em destaque (destaca a percepção entre os interlocutores envolvidos, o propósito dos textos e o espaço de circulação). O material indica que serão trabalhados os seguintes conteúdos nas tarefas envolvidas no capítulo 6 das seções selecionadas na primeira coluna:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Letras e sílabas;</li> <li>• Pontuação: dois-pontos, vírgula, ponto-final, ponto de exclamação e ponto de interrogação;</li> <li>• Acentuação: reconhecimento e função do acento agudo e do circunflexo;</li> <li>• Til: reconhecimento e função;</li> </ul>		
<b>TAREFAS E SEÇÃO</b>	<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>	<b>HABILIDADES</b>
A leitura entrou na roda (tarefa 6 b) p. 26	Conhecimento das diversas grafias do alfabeto/acentuação	Conhecer, diferenciar e relacionar letras em formato imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas
A leitura entrou na roda (tarefas 6 c e 7) p. 26 e 27	Pontuação Conhecimento das diversas grafias do alfabeto/acentuação	Identificar outros sinais no texto além de letras, como pontos finais, de interrogação e exclamação e seus efeitos na entonação  Conhecer, diferenciar e relacionar letras em formato imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas
Ciranda das letras (tarefas 1 e 2) p. 28	Pontuação	Identificar outros sinais no texto além de letras, como pontos finais, de interrogação e exclamação e seus efeitos na entonação
Ciranda das letras (tarefas 3, 5 e 6) p. 29 e 30	Acentuação Conhecimento do alfabeto do português do Brasil	Reconhecer acentos gráficos e/ou til  Distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos

Elaborado pela autora com base no mapa curricular integrado - Língua Portuguesa – 1º Ano Volume 3

Em relação às compreensões que podem ser desenvolvidas neste capítulo, mesmo que implicitamente, observamos que ele reforça aspectos já trabalhados anteriormente, focando sobretudo nos aspectos gráficos como letras, acentos e sinais de pontuação. Assim, podemos destacar que as compreensões mais enfatizadas nas tarefas deste capítulo se referem a:

**Componentes gráficos e regras de composição (conhecimento das letras):**

- escreve-se com letras, que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos;
- as mesmas letras podem ter diferentes formatos

- os diferentes formatos das letras servem de marcadores que auxiliam na compreensão do texto
- no texto escrito existem sinais gráficos que não são letras e têm por função marcar a sonoridade das vogais
- no texto existem ainda outros sinais gráficos que não são letras e têm por função orientar a leitura e a interpretação do texto.

Analizamos, também, as tarefas dos livros do segundo ano para verificar se elas aprofundariam compreensões fonológicas ou grafo-fonéticas, relacionadas à compreensão do princípio alfabético. Observamos que esses livros partem do pressuposto que as crianças já dominam o princípio alfabético. O número de tarefas com foco explícito no conhecimento de letras e desenvolvimento da consciência fonológica é reduzido. Existem tarefas aprofundando relações grafo-fonéticas:

- na escrita alfabética os grafemas representam fonemas
- eventualmente o mesmo fonema pode ser representado por mais de um grafema,
- frequentemente, os nomes das letras servem de pistas para os fonemas que elas representam.
- os fonemas representados por consoantes só se realizam quando estão juntos das vogais.
- ao invés de se justaporem, os fonemas se amalgamam formando palavras.

Entretanto, a principal preocupação dos livros do 2º ano passa a ser o trabalho com a ortografia, que auxilia a criança a evoluir da fase alfabética para a fase ortográfica. As tarefas proporcionam às crianças um domínio maior dos princípios ortográficos nas relações entre grafemas e fonemas, a partir do reconhecimento de que letras diferentes podem representar sons iguais ou parecidos e a mesma letra pode representar diferentes sons. Ou seja, o aprofundamento da ortografia proporciona a oportunidade de compreender que o princípio alfabético, que se refere à relação biunívoca entre grafemas e fonemas, pode ter exceções, dependendo do contexto ortográfico. O conhecimento e a reflexão sobre as exceções e as variações linguísticas também levam ao aprofundamento do princípio alfabético, pois ao refletir sobre os contrastes as crianças são levadas a consolidar as regularidades.

## CAPÍTULO 6 - SÍNTESE E DISCUSSÃO

No capítulo anterior, procuramos levantar as compreensões que podem ser promovidas na realização das tarefas propostas em cada capítulo do LD e de seus desdobramentos.

Reunimos, na lista abaixo, essas compreensões, que envolvem a identificação das características e o reconhecimento das propriedades essenciais da escrita como sistema de representação, as quais podem ser organizadas nas seguintes categorias:

Conhecimento de letras, que se refere ao conhecimento dos componentes gráficos do sistema de escrita e regras de composição e organização;

Consciência fonológica, que é a capacidade de identificar e manipular os segmentos da fala, como vimos no capítulo 2. Destacamos três subcategorias:

- a) nível de sílabas
- b) nível de unidades intrassilábicas
- c) nível de fonemas

(Des)codificação fonológica, a relação entre os componentes gráficos da escrita e os elementos fonéticos da fala;

Regras ortográficas;

Além dessas categorias, que estão mais especificamente relacionadas à compreensão do princípio alfabético, incluímos uma quinta categoria, relativa ao conhecimento dos gêneros textuais. Embora esta não seja diretamente relacionada à compreensão do princípio alfabético, esse conhecimento foi muito explorado pelo LD, que organizou todas as tarefas a partir de vários gêneros textuais. Assim, iniciaremos a análise por essa categoria.

### 1. Conhecimento de diferentes gêneros textuais

A Tabela 1 apresenta uma diversidade de gêneros textuais que são utilizados pelo LD para auxiliar as crianças a refletir sobre as palavras da língua, em seus aspectos gráficos e sonoros, para além dos aspectos lúdicos proporcionados por esses gêneros. O trabalho com o texto ajuda a criança a construir pistas que vão permitir que ela use indícios grafo-fonéticos para construir a leitura e a escrita. Para que esta aprendizagem se efetive é necessária a convivência com diversos gêneros

textuais, para que as crianças possam compreender e fazer uso da escrita, ou seja, a escrita se efetiva como um objeto e ferramenta do pensamento.

**Tabela 1:** Gêneros textuais utilizados no LD

GÊNEROS	1º ANO						TOTAL
	VOL 1		VOL 2		VOL 3		
	CAP 1	CAP 2	CAP 3	CAP 4	CAP 5	CAP 6	
História em quadrinhos	2		1				3
Lista de chamada	1						1
Carteira de estudante	1						1
Quadrinha		2					2
Bilhete		1	1	2	1		5
Poema		1		1	1		3
Parlenda		1					1
Trava-língua			1				1
Agenda telefônica			1				1
Receita				1			1
Rótulo					1		1
Tirinha					1		1
Lista					1		1
Notícia					1		1
Cartaz						2	2
Crachá	1						1
<b>Total de tarefas por volume</b>	10		8		8		26
<b>Total de gêneros</b>	8		6		7		16

Elaborado pela autora com base no LD - Língua Portuguesa – 1º

O texto escrito é de grande importância desde a fase inicial da alfabetização, pois (além de outras funções que foram discutidas ao longo deste trabalho) ajuda as crianças a reconhecerem que, na escrita, existe espaçamento entre as palavras. Devido à rapidez e por ser um processo contínuo, na oralidade é difícil para os alunos perceberem quando uma palavra termina e quando outra começa. Diferentemente na escrita, os limites das palavras são facilmente visualizados em razão dos espaços em branco, antes e depois de cada palavra. Isso permite desenvolver a consciência lexical como uma primeira segmentação do discurso que servirá de base a segmentações mais finas que são necessárias para o domínio da representação alfabética desse discurso.

Segundo Scliar-Cabral (2003) movimentos de fixação e sacada para fatiar a frase ocorrem quando a pessoa já está alfabetizada, pois ela não fixa o olhar só numa letra, mas processa uma frase, delimitada por marcadores como os parágrafos, distingue entre letras maiúsculas e minúsculas, entre outros, como os sinais de

pontuação e/ou conectivos. Isso quer dizer que o leitor utiliza de pistas/marcadores que o auxiliarão durante a leitura, como é o caso dos espaçamentos entre as palavras em um texto escrito. Esse processo envolvido na leitura (movimentos de fixação e sacada para fatiar a frase), ocorre com crianças já alfabetizadas porque uma criança que está aprendendo como funciona o sistema de escrita ainda não tem todos os conhecimentos necessários para operar com sentenças muito compridas e complexas. Entretanto, é a familiaridade com textos que lhe permitirá perceber esses marcadores e utilizá-los mais adiante como pistas para a leitura fluente e a compreensão do texto.

O texto assume a centralidade da natureza da linguagem e se materializa por meio das interações entre as pessoas. Os textos estão organizados em diferentes gêneros – e se constituem em orais ou escritos. O trabalho com o gênero textual na fase inicial da alfabetização contribui significativamente para o conhecimento, compreensão e apropriação dos conteúdos escolares, sobretudo, porque aproxima as crianças dos textos/gêneros com os quais se deparam no dia a dia. Nesta fase da alfabetização as crianças precisam desenvolver algumas habilidades e compreensões como:

- Ouvir atentamente a leitura de diversos gêneros;
- Identificar o gênero textual;
- Reconhecer o tipo do livro pela capa, autor e ilustrador;
- Relacionar o texto e as ilustrações;
- Ler oralmente pequenos textos;
- Em um texto diferenciar partes da fala dos personagens;
- Identificar a estrutura dos textos;
- Identificar informações do texto a partir da leitura pelo professor, entre outros.

Produzir textos com as crianças no início da alfabetização, quando está aprendendo o que está envolvido na escrita, também é de grande importância, pois reforça o que Scliar-Cabral (2003), chama de monitoria. É por meio do texto e de sua correção, tanto por parte do professor como do aluno, que a criança vai perceber os critérios mais importantes utilizados durante o processo da escrita, como: a coerência, a escolha do registro ou estilo adequados, coesão, pontuação, adequação vocabular e questões ortográficas. Esse processo de monitoria também é uma forma de

desenvolver a metalinguagem, pois a criança é levada a refletir sobre o erro em uma palavra ou na formação de uma frase.

Nesse sentido, concordamos com Scliar-Cabral (2003), quando destaca que o gênero influi decisivamente no planejamento da escrita. Mesmo que não sejamos conscientes deste passo, o cérebro planeja nossas ações, do contrário elas seriam desordenadas e numa sequência qualquer. Cabe ao professor ajudar as crianças a desenvolverem a capacidade de planejar um texto. Segundo Scliar-Cabral (2003), o planejamento envolve a escolha do assunto de que vamos tratar, o qual está estruturado em esquemas, marcos ou roteiros (conforme vimos acima), pois são eles que tornam familiares os sentidos que serão atribuídos às palavras que vamos usar, bem como a coerência do texto. Além disso, o planejamento envolve a escolha do registro ou estilo que se vai empregar no texto, dependente das pessoas para quem se escreve.

Os gêneros presentes no LD possuem algumas características em comum que ajudam no desenvolvimento do sistema de escrita alfabética, por serem fáceis de memorizá-los, possuírem vocábulos simples, por conter rimas e aliterações, repetições de palavras e normalmente se constituem de pequenos fragmentos. Por isso, são importantes recursos para alfabetizar, pois exploram os aspectos gráficos e sonoras das palavras e favorecem o uso de estratégias para a antecipação da leitura, para as crianças avançarem na compreensão do princípio alfabético na fase inicial da alfabetização.

Os gêneros textuais, como os poemas, os trava-língua e as histórias em quadrinhos (com onomatopeias) oferecem ricas oportunidades para que sejam desenvolvidas atividades promotoras da consciência fonológica.

Trabalhar com diferentes gêneros textuais também contribui para o desenvolvimento de habilidades metalinguísticas que estão associadas ao processo de apropriação da linguagem escrita, como a consciência morfológica, a consciência sintática e a consciência metatextual. Como vimos no capítulo 1, quando apresentamos os modelos interativos, as informações obtidas nos níveis sintáticos e semânticos contribuem para a verificação e controle dos processos fonológicos, o que significa que a familiaridade com diferentes gêneros textuais contribui para que os leitores antecipem possibilidades de leitura de palavras e frases e verifiquem se as relações grafo-fonéticas que estabeleceram fazem sentido no contexto apresentado.

Esses processos cognitivos de um nível superior possibilitarão o controle de possíveis erros de descodificação e acelerarão a leitura, permitindo o uso de pistas grafo-fonéticas e dispensando a necessidade de decodificação de todos os grafemas. Essas consciências ajudam a formar um léxico na memória e é esse léxico que vai permitir fazer o controle das relações grafema-fonema, possibilitando a correção da pronúncia de uma palavra escrita errada. Assim, indiretamente, são recursos que servem para as crianças desenvolverem a consciência fonológica e avançarem na compreensão do princípio alfabético.

Enfim, conforme destacamos e já discutimos acima, o LD apresenta diferentes gêneros textuais que podem contribuir para a construção de estratégias de antecipação da leitura que auxilia na promoção da consciência fonológica e avançarem na compreensão do princípio alfabético. Entretanto, o LD não apresenta essas reflexões explicitamente ao professor, para que o professor possa explorar mais tais gêneros. Assim, muitas vezes esses gêneros são utilizados apenas pelos aspectos lúdicos, como já destacamos anteriormente, e não para o desenvolvimento das habilidades metalinguísticas envolvidas no processo de apropriação da escrita.

## **2. Conhecimento de letras**

Esta categoria refere-se às tarefas de alfabetização que estão relacionadas à identificação visual (gráfica), à forma e ao nome das letras. Identificamos as seguintes compreensões, que podem ser exploradas com base nas tarefas do livro didático analisado:

- a palavra escrita é segmentável em seus componentes gráficos, as letras;
- escreve-se com letras, que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos;
- as letras podem ser reconhecidas como elementos independentes (têm nomes), mesmo quando estão juntas compondo palavras;
- dentro da palavra, a posição das letras é importante, não pode ser aleatória;
- a letra inicial é uma pista importante para identificar a palavra;
- as mesmas letras podem aparecer em diferentes contextos/palavras;
- uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras;

- as mesmas letras podem ter diferentes formatos;
- os diferentes formatos das letras servem de marcadores que auxiliam na compreensão do texto;
- no texto escrito existem sinais gráficos que não são letras e têm por função orientar a pronúncia das palavras;
- no texto existem ainda outros sinais gráficos que não são letras e têm por função orientar a leitura e a interpretação do texto.

De acordo com Morais A.; Leite (2012) para dominar o sistema de escrita, a criança precisa “compreender que as letras são classes de objetos substitutos, que se equivalem entre si, de modo que B, b, **B** e *b* são a mesma letra” (MORAIS A.; LEITE, 2012, p. 24) e complementa que as letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças na identidade delas (p, q, b, d). Como explica Scliar-Cabral (2003), o reconhecimento das letras é possível porque percebemos a combinação de traços verticais, horizontais ou inclinados com metade de círculos, em relação a uma linha real ou imaginária: a rotação destas combinações permite, ainda, uma outra grande economia no reconhecimento e identificação das letras.

“se combinarmos o meio círculo **c** com o traço vertical **l** à sua direita, sobre uma linha imaginária, teremos a letra **d**; a rotação para a esquerda nos dá a letra **b**; ao rotarmos para baixo, deixando que a linha imaginária parta um terço da letra, de modo que meio círculo fique acima da linha, teremos a letra **p**; a rotação para a esquerda agora nos dará a **q**” (SCLIAR-CABRAL (2003).

Dessa forma, embora a mesma letra possa ter diferentes estilos, há características essenciais que não podem ser alteradas sob pena de se tornar outra letra.

A distinção das letras oferece ainda outras dificuldades como, por exemplo, a distinção entre letras com os traçados semelhantes. As crianças podem fazer confusão entre essas letras, como por exemplo, nas letras maiúsculas M/N – M/W – O/Q – F/P – A/V – Z/N e nas letras minúsculas h/n – p/q/d/b – c/o – i/l.

Além de distinguir as letras, é necessário relacionar as letras maiúsculas com as minúsculas correspondentes. Há necessidade da criança em reconhecer as letras para que compreendam quando se trata de letras diferentes, que se referem a fonemas diferentes, ou de variações da mesma letra, que se refere ao mesmo fonema.

Essa compreensão vai levar a criança a entender que as letras são objetos relativamente estáveis e que podem ser manipuladas formando diversas combinações para produzirem diferentes significados.

Diante disso, é muito importante, desde o início, mostrar o que diferencia uma letra de outra: trabalhar sempre com comparação.

A partir das orientações explícitas ou implícitas das tarefas, organizamos a Tabela 2, assim como nas demais categorias, na qual apresentamos por volumes as orientações e a quantidade de tarefas com ênfase no reconhecimento das letras. Fazem parte da tabela as tarefas que constituem o reconhecimento das letras (em suas diferentes posições), diferentes tipos de letras (que envolve imprensa/cursiva maiúscula e minúscula) e a quantidade de letras.

**Tabela 2:** Tarefas com ênfase nas letras

Tipos de tarefas	1º ANO						Total
	VOL 1		VOL 2		VOL 3		
	CAP 1	CAP 2	CAP 3	CAP 4	CAP 5	CAP 6	
Reconhecimento visual e escrita das letras	6	1	1		1		9
Diferentes tipos de letras	2			1		2	5
Contagem de letras		1	2				3
Localização da letra (na palavra, no texto, no alfabeto)	4	1					5
Distinção de sinais gráficos (letras e não letras) nos textos		1		1	1	2	5
<b>Total de tarefas por volume</b>	16		5		6		27

Elaborado pela autora com base no LD - Língua Portuguesa – 1º

Como podemos observar na Tabela 2, as tarefas mais frequentes são aquelas que solicitam o reconhecimento (e reprodução) visual das letras (9). Nos referimos a reconhecimento visual quando o foco é a memorização do nome da letra relacionado a seu formato. As tarefas em que o foco é no som da letra foram contabilizadas na tabela da categoria (des)codificação fonológica. Se considerarmos que as tarefas que trabalham diferentes tipos de letras também poderiam ser consideradas de reconhecimento visual das letras, temos, no total, 14 tarefas deste tipo no primeiro ano.

O alfabeto da língua portuguesa é composto de 26 letras (w, y e z – usadas em casos especiais). A criança precisa compreender que essas letras (as letras do alfabeto), isoladas ou combinadas com outros sinais gráficos, vão servir para representar todas as palavras existentes. Para escrever, a criança vai ter como base a compreensão que o sistema de escrita é formado por um conjunto de símbolos gráficos, que chamamos de grafemas, que vão representar a língua falada em um determinado nível (do fonema). Os grafemas são constituídos por uma ou mais letras. O nome das letras é um facilitador para perceber a relação grafema/fonema. Geralmente, as crianças conhecem as letras e seus nomes muito antes de aprender a relação letra-som.

Conforme Ehri (2005) o conhecimento das letras é um importante preditor do progresso na leitura e na escrita. Isso provavelmente se deve ao fato de que o nome da maioria das letras se inicia com o mesmo fonema que elas representam e, por isso, pode servir como pista grafo-fonética para o auxílio na decodificação. Nesse sentido, as tarefas de identificação da letra inicial são as que têm maior potencial de desenvolver a sensibilidade ao fonema, como veremos mais adiante. Além disso, tarefas que fazem com que a criança preste atenção na posição da letra, podem ajudá-la a, posteriormente, utilizar essa posição como uma pista grafo-fonética para auxílio na (des)codificação (CORDEIRO, 1999).

No entanto, o LD não apresenta essas reflexões explicitamente para a professora, que pode ficar mais preocupada com a identificação das letras em si mesmas e na fixação da ordem dessas letras no alfabeto do que na relação grafema-fonema, como vimos no capítulo 5.

As tarefas que solicitam a quantidade de letras de diferentes palavras induzem as crianças a se questionarem sobre o que as letras representam, criando oportunidades para que a professora ajude as crianças a desvincularem o tamanho da palavra de seu significado e se focarem nos sons.

### **3. Consciência fonológica**

No LD, a maioria das tarefas de consciência fonológica se referem à consciência de sílabas e de unidades intrassilábicas, como ataques e rimas. As tarefas que têm potencial para desenvolver a consciência fonêmica são as de

(des)codificação do fonema inicial (que geralmente se confunde com o ataque da sílaba). Ainda assim, as professoras podem utilizar essas tarefas para desenvolver, mesmo que implicitamente, as seguintes compreensões:

- a fala é segmentável em palavras, com significado.
- as palavras são segmentáveis em sons, os quais não têm relação com o significado da palavra.
- os sons obtidos pela segmentação de uma palavra podem ser reagrupados formando outras palavras de diferentes significados.
- palavras diferentes podem compartilhar os mesmos sons, em diferentes posições dentro delas.
- as palavras são segmentáveis em unidades sonoras de acordo com a articulação da fala (consciência de sílabas);
- as sílabas são segmentáveis em unidades menores detetadas pelo ponto de articulação e pelo som vocálico;
- o ponto de articulação pode ser uma pista para detecção do fonema (nos fonemas consonantais), mas não é suficiente porque existem fonemas diferentes que compartilham o mesmo ponto de articulação.
- os fonemas consonantais só se realizam quando estão juntos dos fonemas vocálicos.
- ao invés de se justaporem, como as sílabas, os fonemas se amalgamam em um contínuo, para formar as sílabas e as palavras (e outras unidades, como os morfemas).

Para efetuar esta análise, dividimos esta categoria em subcategorias:

- nível de sílabas;
- nível das unidades intrassilábicas: rimas e aliterações;
- nível do fonema (consciência fonêmica);

### **3.1 Nível de sílabas**

Esta subcategoria refere-se às tarefas que estão relacionadas ao conhecimento das sílabas. Selecionamos as tarefas apresentadas pelo LD que tenham orientações implícitas ou explícitas como evidenciadas na Tabela 3.1. Tais tarefas se constituem

de identificação de sílabas, contagem de sílabas, formação de palavras, separação das sílabas, troca de sílabas.

**Tabela 3. 1:** Tarefas com ênfase nas sílabas

Tipos de tarefas	1º ANO						Total
	VOL 1		VOL 2		VOL 3		
	CAP 1	CAP 2	CAP 3	CAP 4	CAP 5	CAP 6	
Contagem de sílabas		1	2	1			4
<b>Total de tarefas por volume</b>	1		3				4

Elaborado pela autora com base no LD - Língua Portuguesa – 1º

Como podemos observar na Tabela 3.1, o LD do primeiro ano sugere poucas tarefas com ênfase nas sílabas, apenas a contagem de sílabas (4).

O trabalho de contagem de sílabas e letras ajuda a criança a superar a hipótese silábica ao perceberem que a palavra possui mais letras do que sílabas, gerando um conflito entre a ideia de que as letras representam sílabas e o número de letras e de sílabas que efetivamente a palavra possui, como discutimos no capítulo 3, segundo Emília Ferreiro. Essas tarefas podem ser conferidas na figura 14 nas tarefas 4 e 5. Essa reflexão faz com que as crianças percebam que as sílabas são segmentos sonoros das palavras e podem ser constituídas por diferentes quantidade de letras. Portanto, para descobrirem o que as letras representam, elas devem ser orientadas em analisar a sílaba em unidades menores. No entanto, o LD não sugere explicitamente que a criança seja provocada a perceber essas relações e muitas vezes, tarefas como essas são utilizadas apenas para o trabalho com a matemática, em que são desenvolvidos o conceito de quantidade e de contagem.

### 3.2. Nível das unidades intrassilábicas: rimas e aliterações

Esta subcategoria refere-se às tarefas de alfabetização que estão relacionadas ao desenvolvimento psicolinguístico no nível das unidades intrassilábicas: rimas e aliterações. A partir das orientações explícitas ou implícitas das tarefas, organizamos a Tabela 3.2, assim como nas demais categorias, na qual apresentamos por volumes as orientações e a quantidade de tarefas com ênfase nas rimas e aliterações. Fazem parte da tabela as tarefas que se constituem de identificação de rima, formação de palavras com rima e identificação de aliterações.

**Tabela 3. 2:** Tarefas com ênfase em unidades intrassilábicas

Tipos de tarefas	1º ANO						Total
	VOL 1		VOL 2		VOL 3		
	CAP 1	CAP 2	CAP 3	CAP 4	CAP 5	CAP 6	
Demarcação/Identificação de rima		4		1			5
Substituição do ataque formando novas palavras		2					2
<b>Total de tarefas por volume</b>	6		1				7

Elaborado pela autora com base no LD - Língua Portuguesa – 1º

Como podemos observar na Tabela 3.2, o LD apresenta algumas tarefas com ênfase nas rimas e aliteração.

Verifica-se que as tarefas mais recorrentes em relação ao desenvolvimento da consciência de unidades intrassilábicas são as de identificação de rimas (5). Algumas tarefas propõem a identificação, substituição ou preenchimento da letra inicial da palavra que geralmente é uma consoante em sílaba CV ou CVC. Nesse caso, tanto poderiam ser consideradas tarefas que promovem a consciência de ataque, como também de fonema. Consideramos de consciência fonêmica quando se trata do fonema inicial de uma palavra com mais de uma sílaba e de consciência de ataque quando se trata de palavras monossilábicas

O trabalho com as rimas na fase inicial da alfabetização é de grande importância, pois possibilita que as crianças comecem a prestar atenção no som das palavras em vez de seu significado. Focar nos sons comuns no final ou no início das palavras e, ao mesmo tempo, ver essas palavras escritas, induz a criança a perceber que palavras que terminam com sons iguais também, geralmente, terminam com as mesmas letras, como podemos ver na figura 11. As crianças terão a oportunidade de refletir sobre segmentos orais e escritos das palavras, compreender que as letras representam sons, que são segmentos de palavras e que esses sons, embora não tenham significado, podem ser manipulados.

As rimas e aliterações são elementos importantes para a apropriação da escrita por tornarem as crianças mais conscientes do fato de como unidades sonoras, como as palavras e até mesmo as sílabas, que parecem indivisíveis, na verdade são constituídas e segmentáveis em unidades menores. As brincadeiras de rima ajudam as crianças a prestar atenção a segmentos menores que a sílaba e as brincadeiras

com aliteração podem ser utilizadas para levar a criança a desenvolver a consciência de fonema porque, na maioria das sílabas, o ataque coincide com o fonema inicial.

O LD chama a atenção para as tarefas relacionadas ao desenvolvimento das rimas e apresenta sugestões de tarefas que enfatizam ou indicam que seja trabalhada a aliteração, no contexto da parlenda, como podemos ver nas tarefas 4 e 5 da página 31, do capítulo 2 do LD.

### 3.3 Consciência fonêmica

As tarefas que fazem parte desta categoria estão relacionadas ao desenvolvimento da consciência fonêmica. No LD, essas tarefas sempre foram apresentadas num contexto de aprendizado das relações entre fonemas e grafemas, de forma que, quase sempre, as tarefas de (des)codificação são também as que têm maiores possibilidades de promover a consciência de fonema. Nesse sentido, os capítulos 3, 4 e 5 propõem tarefas em que a criança deve escrever a letra inicial do nome de elementos representados em imagens. Dessa forma, ela é obrigada a perceber e segmentar o fonema inicial desses nomes para representá-los pelo grafema correto. Essas tarefas são propostas sobretudo para a distinção de fonemas com o mesmo ponto de articulação. Essa distinção requer a utilização de representação mental do fonema, já que pistas físicas como o ponto de articulação não são suficientes. Assim, as letras (ou melhor, os grafemas) se constituem na representação simbólica necessária para a manipulação dos fonemas

A Tabela 3.3 contabiliza as tarefas que promovem a identificação grafo-fonêmica, a seleção, substituição ou preenchimento do fonema na palavra.

**Tabela 3.3:** Tarefas com ênfase grafo-fonêmica

Tipos de tarefa	1º ANO						Total
	VOL 1		VOL 2		VOL 3		
	CAP 1	CAP 2	CAP 3	CAP 4	CAP 5	CAP 6	
Detecção do fonema inicial		1			1		2
Distinção de fonemas com o mesmo ponto de articulação				1			1
Relação fonema/grafema – grafema/fonema		1	3	1			2
<b>Total de tarefas por volume</b>	2		5		1		8

Elaborado pela autora com base no LD - Língua Portuguesa – 1º

As tarefas mais recorrentes são aquelas que solicitam a identificação do fonema inicial (13). As tarefas que classificamos como fonema inicial são tarefas que buscam a relação grafema-fonema no início das palavras, ou seja, são tarefas de (des)codificação fonológica. Dessa forma, a ênfase é na letra inicial e supõe-se que a descoberta do fonema derive “naturalmente” dessa aprendizagem dos sons que as letras representam.

A maioria das tarefas propostas pelo LD não sugere explicitamente a promoção da consciência fonêmica. Essas tarefas estão explicitamente relacionadas ao reconhecimento das letras, sobretudo da letra inicial. No entanto, para chegar ao desenvolvimento da consciência fonêmica, é necessário construir uma representação mental dos fonemas e são as imagens das letras que suprem essa necessidade de servir de suporte para a representação mental dos fonemas.

A consciência fonêmica faz parte da consciência fonológica e está relacionada com o desenvolvimento do princípio alfabético, e portanto ela inclui todas as identificações grafo-fonêmicas. Dessa forma, para que haja a compreensão do princípio alfabético, a criança precisa compreender que as letras (ou mais precisamente os grafemas) representam fonemas. Se isso não ocorrer não existe a compreensão plena do princípio alfabético.

#### **4. (Des)codificação fonológica: Relação entre os componentes gráficos da escrita e os elementos fonéticos da fala**

Nesta categoria foram incluídas todas as tarefas que requerem a representação gráfica dos sons, promovendo as seguintes compreensões:

- as palavras são formadas por partes representados por letras.
- palavras que compartilham o mesmo som no início ou no final também compartilham as mesmas letras nessas posições, quando escritas.
- os mesmos sons são geralmente representados pelas mesmas letras.
- existem mais letras que sílabas nas palavras (as letras não representam as sílabas)
- na escrita alfabética os grafemas representam fonemas.
- eventualmente o mesmo fonema pode ser representado por mais de um grafema (ex: CH / X; C / Ç / S etc.)

- os nomes das letras servem de pistas para os fonemas que elas representam.
- em um contexto significativo, é possível inferir uma palavra escrita a partir da identificação de apenas alguns de seus segmentos (uso de pistas grafo-fonéticas), com o auxílio do contexto e do conhecimento da função social do texto.
- apesar dos grafemas serem independentes, os fonemas se amalgamam formando palavras.

Não construímos uma tabela específica para esta categoria porque ela perpassa todas as tarefas que classificamos de consciência fonológica em que há um registro escrito dos segmentos, nomeadamente as tarefas de consciência fonêmica. Quando nos referimos aos processos cognitivos, consideramos consciência fonológica as habilidades de segmentação e manipulação dos segmentos, na modalidade oral. O registro dessas operações por meio de letras, no sistema alfabético, consideramos como (des)codificação. Assim, na análise das tarefas do LD, como todas as tarefas propostas incluíam o registro escrito, as tarefas categorizadas como de consciência fonética são também tarefas de (des)codificação fonológica.

## 5. Especificidades ortográficas

As especificidades ortográficas referem-se a compreensões necessárias para o domínio do sistema alfabético mas que não dizem respeito ao princípio alfabético no sentido restrito que adotamos aqui. Ainda assim, estes conhecimentos ampliam a compreensão do princípio alfabético, porque o conhecimento dos complementos, exceções e irregularidades ortográficas ajuda a tornar explícitas e consolidar as regularidades. É por isso que mantivemos essa categoria, apesar do conhecimento ortográfico ir além da compreensão do princípio alfabético no sentido restrito.

**Tabela 4:** Tarefas com ênfase nas regras ortográficas

	1º ANO						Total
	VOL 1		VOL 2		VOL 3		
	CAP 1	CAP 2	CAP 3	CAP 4	CAP 5	CAP 6	
Identificar sinais de acentuação (til)		1		2			3
Identificar sinais de pontuação					1	2	3
<b>Total de tarefas por volume</b>	1		2		3		6

Elaborado pela autora com base no LD - Língua Portuguesa – 1º

Como podemos observar na Tabela 4, os livros direcionados ao primeiro ano não se focam no ensino de regras ortográficas que permitam decidir entre duas letras concorrentes, por exemplo, mas trabalham elementos gráficos que fazem parte da representação escrita apesar de não serem letras: acentos e sinais de pontuação. Mesmo assim, o foco está na distinção entre estes sinais e as letras, pois apenas uma tarefa explicita a função dos sinais de acentuação e outra a função dos sinais de pontuação (ponto final). É nos livros do segundo ano que é proposto o trabalho mais complexo que requer a compreensão de regras ortográficas, o que permite a evolução da compreensão do sistema de escrita para além do princípio alfabético, ou seja, a passagem da fase alfabética para a ortográfica, conforme vimos no quadro 4 - comparativo dos quatro modelos de desenvolvimento da escrita.

### **Comparação das categorias**

A Tabela 5, abaixo quantifica as tarefas que foram consideradas em cada categoria, com base nas orientações implícitas ou explícitas do LD. Consideramos como orientação implícita as que não apresentam um comando que revele claramente a intenção do LD, de promover as compreensões e/ou conhecimentos de acordo com as categorias formuladas nesta dissertação. E, orientação explícita aquelas em que o comando, ou a orientação para as professoras deixa clara a intenção de promover essas compreensões ou conhecimentos. Algumas tarefas podem estar contabilizadas em mais de uma categoria, pois requerem várias compreensões. Por exemplo, o conhecimento de letras e a consciência de fonemas são necessários para realizar uma tarefa de (des)codificação fonológica de completar a letra inicial de uma dada palavra.

**Tabela 5:** Categorias de análise

<b>CATEGORIAS DE ANÁLISE</b>	<b>Quantidade de tarefas</b>
Conhecimento de diferentes gêneros textuais	26
Conhecimento de letras	27
Consciência fonológica no nível de sílabas	4
Consciência fonológica no nível intrassilábico: rimas e aliterações	7
Consciência fonológica no nível de fonemas	8
Especificidades ortográficas	6

Elaborado pela autora com base no LD - Língua Portuguesa – 1º

Podemos perceber que a maioria das tarefas está direcionada ao reconhecimento das letras e as tarefas que podem promover a consciência fonêmica são mais frequentes do que as que visam promover a consciência silábica, o que ajuda as crianças a compreenderem a natureza alfabética do sistema de escrita. As tarefas que podem promover a consciência fonêmica se baseiam quase que exclusivamente na (des)codificação do fonema inicial, ou seja, pretende-se que a criança se aproprie da relação entre grafema e fonema a partir da ênfase no primeiro fonema da palavra, que, nos exemplos trabalhados, coincide com o ataque da primeira sílaba. Torna-se importante ressaltar que, como vimos no capítulo 2, a consciência fonêmica se expressa em várias habilidades que poderiam ser desenvolvidas por uma diversidade de tarefas, em vez de ficarem restritas à correspondência letra/som no início da palavra. A capacidade de segmentar as palavras em fonemas ajuda a criar representações mentais ortográficas dessas palavras, agilizando a leitura e a escrita e permitindo o uso de pistas grafo-fonéticas e o auto aprendizado (Byrne, 1998; Cordeiro, 1999).

O LD do Sistema de Ensino Aprende Brasil, como já mencionamos acima, é composto por 4 volumes anuais que corresponde ao 1º e 2º ano do EF. Cada capítulo desses volumes aborda uma temática diferente dentro de um contexto semântico que facilita a compreensão das crianças. Na maioria das vezes, os conteúdos perpassam de um capítulo a outro reforçando e ampliando o conhecimento, o grau de dificuldade das tarefas vai aumentando gradualmente conforme o desenvolvimento dos conteúdos.

Conforme o LD do Sistema de Ensino Aprende Brasil com base na BNCC, as principais capacidades envolvidas na alfabetização a serem desenvolvidas durante o 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, são as seguintes:

1. Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação);
  2. Dominar as convenções gráficas (letras maiúsculas e minúsculas, cursiva e *script*);
  3. Conhecer o alfabeto;
  4. Compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita;
  5. Dominar as relações entre grafemas e fonemas;
  6. Saber decodificar palavras e textos escritos;
  7. Saber ler, reconhecendo globalmente as palavras;
  8. Ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura (fatiamento).
- (BRASIL, 2017, p. 91)

Concordamos com Morais A.; Leite (2012) que no primeiro ano da escolarização as crianças precisam iniciar, aprofundar e consolidar alguns conhecimentos convencionais, tais como:

“compreender que as palavras são escritas com letras e que há variação na sua ordem, contar oralmente as sílabas das palavras e compará-las quanto ao tamanho, perceber as semelhanças sonoras iniciais e finais, reconhecer que as sílabas variam quanto a sua composição, além de perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas” (MORAIS A.; LEITE, 2012, p. 19).

Conforme a proposta pedagógica do material didático, a linguagem é concebida como “forma de interação social porque considera que é por meio dela que nos constituímos como sujeitos no mundo, ou seja, temos a possibilidade de participação social” (WANDRESEN; CIPRIANO, 2018 p. 4). Sob essa perspectiva, o LD apresenta que o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa devem,

“contribuir para aprimorar os conhecimentos linguísticos e discursivos dos alunos, para que eles possam compreender os discursos que os cercam e ter condições de participar de forma autônoma e crítica na sociedade” (WANDRESEN; CIPRIANO, 2018, p. 4)

Compreende-se que o ensino de língua materna não está mais centrado no código linguístico, mas, sim, na utilização da linguagem escrita. Nesta perspectiva, ao reconhecer a natureza social da linguagem e seu caráter dialógico e interativo, considera-se o texto como o centro das práticas de linguagem.

O nosso sistema de escrita é alfabético. O primeiro e fundamental princípio é compreender que os grafemas representam fonemas. Depois vêm as regras do sistema alfabético que são aplicadas pelo leitor e pelo escritor proficiente permitindo a leitura fluente e o respeito às convenções ortográficas. Conforme os estudos de Scliar-Cabral (2003) as regras de descodificação estão divididas em quatro subgrupos:

- a) As regras de correspondência grafo-fonêmica independentes de contexto;
- b) As regras de correspondência grafo-fonêmica dependentes do contexto grafêmico;
- c) As regras dependentes da metalinguagem e/ou do contexto textual morfossintático e semântico;
- d) Três valores imprevisíveis para o grafema “X” e a leitura de “muito” (SCLiar-CABRAL, 2003, p. 21)

Os livros do primeiro ano que foram analisados nesta dissertação se centralizam nas regras a que se refere o item a). Os do segundo ano focar-se-ão nos outros itens. É relevante frisar que a construção dessas compreensões não é

elaborada pela criança imediatamente, é um processo contínuo que vai sendo internalizada aos poucos pela criança, conforme as tarefas são desenvolvidas em sala de aula.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O modo como são compreendidos os processos envolvidos na leitura e na escrita orienta os encaminhamentos metodológicos para ensinar e aprender em sala de aula. Embora, como vimos acima, existem muitas teorias que buscam compreender e explicar o processo de alfabetização (como um todo), vemos em muitas práticas pedagógicas a ausência da compreensão sobre os processos envolvidos na leitura e na escrita e sobre os princípios que os sustentam. Dessa forma, as ações dos professores em sala de aula são concebidas sem uma fundamentação consistente, o que revela um distanciamento entre a teoria e a prática, resultando em práticas que não consideram a atividade intelectual da criança. Para Scliar-Cabral (2003), uma das razões para o descompasso entre os esforços desenvolvidos e os resultados obtidos é a falta de uma melhor fundamentação sobre o próprio processo de leitura e sobre os princípios que sustentam o sistema de escrita e leitura, o que impossibilita ou dificulta:

- a) Entender o processo de leitura;
- b) Analisar e selecionar o material pedagógico a ser utilizado em sala de aula;
- c) Descobrir qual a finalidade das atividades e/ou exercícios desenvolvidos em sala de aula;
- d) Estabelecer a gradação dos conteúdos e respectivas atividades e/ou exercícios;
- e) Detectar onde estão as dificuldades mais importantes do aluno;
- f) Avaliar as razões do progresso, a fim de generalizar a experiência (SCLIAR-CABRAL, 2003, p. 34).

Conforme Scliar-Cabral (2003), todos temos conhecimentos estruturados em nossa memória, que podem ser denominados de esquemas, roteiros ou marcos. A criança, quando chega na escola, também dispõe de alguns desses conhecimentos estruturados por meio de suas experiências e de seu conhecimento prévio sobre determinado assunto. Cabe à escola, enquanto espaço de conhecimento sistematizado, ampliar e aprofundar esses esquemas por meio da leitura.

Os processos de ensino da leitura e da escrita sofreram, ao longo do tempo, algumas mudanças substanciais. Diversos fatores contribuíram para essas mudanças, principalmente, os avanços teóricos referentes aos processos psicológicos envolvidos na alfabetização. A partir dos estudos advindos da psicologia cognitiva e da linguística, ocorreram revisões das propostas pedagógicas, reformulação dos objetivos e elaboração de novos livros didáticos.

Neste sentido, surgiu o problema que deu origem a esta pesquisa, tendo como objeto as tarefas propostas pelo livro didático, que, apesar de algumas limitações e problemas, ocupa um espaço significativo em nossa cultura escolar brasileira. Buscamos identificar os conhecimentos linguísticos e/ou compreensões psicolinguísticas que são promovidos na resolução das tarefas propostas nos livros didáticos, procurando responder a nosso problema de pesquisa:

**Quais os conhecimentos linguísticos e/ou compreensões psicolinguísticas que são promovidos na resolução das tarefas propostas nos livros didáticos utilizados em uma escola da rede municipal de uma cidade do Sudoeste do Paraná?**

Ressalvamos que, apesar dos livros didáticos analisados terem sido selecionados porque eram os adotados na escola que pretendíamos pesquisar, eles fazem parte de um sistema que muitos municípios e escolas privadas do país estão comprando. Portanto a resposta a nosso problema é relevante para todos esses usuários. Além disso, as análises que fizemos, com base em uma diversidade de referenciais teóricos, poderão servir de base para a análise de outros livros e materiais didáticos.

Ao realizarmos esta pesquisa, e com o intuito que este estudo contribua para a formação inicial e continuada das alfabetizadoras, consideramos necessário trazer as discussões referentes aos modelos de processamento de leitura a partir da perspectiva da Psicologia Cognitiva e discutir as capacidades metalinguísticas, sobretudo da consciência fonológica, para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Optamos por promover o diálogo entre diferentes perspectivas para ampliar as possibilidades de construir uma compreensão mais abrangente deste problema, privilegiando os estudos que mostram a existência de relações entre o desenvolvimento das habilidades metalinguísticas e as compreensões que as crianças vão elaborando sobre a natureza do sistema de escrita, visto que muitas vezes essas discussões não chegam à universidade e muito menos às escolas. Concordamos com Cordeiro (1999) quando afirma que é possível construir uma compreensão mais ampla sobre a apropriação do sistema de escrita considerando as descobertas de autores que realizaram suas pesquisas a partir de diferentes perspectivas e que mostram a existência de uma relação entre o desenvolvimento das

habilidades metalinguísticas e as compreensões que as crianças vão elaborando sobre a natureza do sistema de escrita.

Para responder ao problema de pesquisa, procuramos contextualizar as tarefas propostas pelo LD, propondo categorias de análise baseadas nos referenciais teóricos, as quais foram elencadas e descritas no capítulo 5.

Constatamos que o LD apresenta tarefas de reconhecimento de letras que promovem a identificação visual de sua forma gráfica e o conhecimento do seu nome e também apresenta tarefas de identificação e manipulação das sílabas que buscam estabelecer conexões entre a sua representação escrita e a oralidade.

O LD também apresenta algumas tarefas no nível das unidades intrassilábicas (rimas e aliterações) usando textos como poemas e trava línguas, que, além de promoverem implicitamente a consciência textual e sintática, contribuem para o desenvolvimento da consciência fonológica, já que envolvem as crianças e as levam a focar a atenção nos sons da língua. No entanto, essa possibilidade de desenvolvimento da consciência fonológica não é colocada explicitamente como um objetivo pedagógico.

O LD ainda apresenta tarefas com potencial de promover a consciência fonêmica. No entanto, o que deveria ser mais explorada é a diversidade das tarefas que se baseiam apenas no fonema (letra inicial). Torna-se importante ressaltar que o destaque restrito à letra inicial pode ter impacto limitado no desenvolvimento da consciência fonêmica, dependendo do encaminhamento que a professora der à tarefa, mas o LD não dá qualquer orientação para as professoras sobre possibilidades de trabalhar os fonemas. Assim, existe uma preocupação com o desenvolvimento da consciência fonêmica.

Podemos considerar que os LDs tiveram uma melhoria em termos de diversidade das tarefas de alfabetização em relação aos materiais tradicionais, as chamadas cartilhas. Eles estão mais interessantes, porque ampliam e oferecem tarefas mais coerentes com o cotidiano das crianças e com propostas mais atuais de interatividade. Os livros didáticos do Sistema de Ensino Aprende Brasil estão baseado em proposições da psicolinguística: eles incorporam as descobertas científicas sobre a importância do texto, trabalhando com os vários aspectos da linguagem, explorando uma diversidade de gêneros textuais, promovendo situações de uso da escrita que requerem a interação de várias consciências metalinguísticas. As tarefas estão

baseadas na linguagem oral e ocupam um espaço que dá continuidade ao processo de socialização entre a professora e os colegas, integrando o tema trabalhado.

Os LD também trazem conhecimentos da psicologia do desenvolvimento a partir dos modelos desenvolvimentistas, mas apresentam determinadas insuficiências em relação ao ensino da escrita alfabética, como a falta de clareza na finalidade das tarefas à luz dos conhecimentos científicos acerca do processo de apropriação do sistema de escrita. Também apresentam algumas lacunas na falta de orientação mais explícita para a professora sobre o potencial das tarefas ou de explicitar o que realmente é importante nessas tarefas, de forma que as professoras pudessem modificá-las, ampliá-las ou produzir outras semelhantes, com base nas necessidades das crianças.

Observamos cotidianamente que, de um modo geral, o LD ainda é um recurso didático importante e permanece como suporte preferencial (às vezes o único) na organização do trabalho pedagógico para as professoras e professores da Educação Básica. Não podemos deixar de considerar as condições de trabalho desses profissionais que, muitas vezes, precisam conciliar o trabalho em mais de uma escola, ou estão envolvidos em questões referentes à administração escolar, o que interfere no tempo para planejar as tarefas de alfabetização. As próprias condições da formação inicial e continuada também podem limitar as possibilidades de estabelecerem conexões entre a teoria e as práticas que desenvolvem nas salas de aula, limitando sua autonomia para criar os materiais que utilizam. Todas essas condições são agravadas, muito frequentemente, pelas orientações e políticas educacionais conflitantes entre sucessivas gestões, nos diferentes níveis (escolar, municipal, estadual e federal).

Diante disso, defendemos que o LD não poderia ser apenas um suporte utilizado como um banco de tarefas a serem aplicadas acriticamente, por mais coerentes que essas tarefas sejam entre si, mas deveria contribuir para suprir as necessidade de formação, esclarecendo, no livro do professor, as bases científicas das tarefas propostas, justamente por ser uma das principais funções do LD servir de instrumento de apoio didático tanto para as professoras como para os alunos. Dessa forma, nossa sugestão não é abandonar o LD, o que provavelmente seria inviável nas condições atuais de trabalho que as professoras enfrentam, mas enfatizar a

importância de elaborar LDs que realmente sirvam de suporte para as professoras, pensando em como eles podem orientar a prática pedagógica das alfabetizadoras.

Como acontece com todos os trabalhos de pesquisa, este estudo nos permitiu responder ao problema proposto, mas desencadeou outras questões que apontamos como possíveis pontos de partida para futuros estudos. Como o LD está presente na cultura escolar e muitas vezes na prática das alfabetizadoras, seria interessante realizar um estudo buscando explicitar os conhecimentos e o saberes que determinam, orientam e sustentam as práticas pedagógicas das alfabetizadoras, sejam eles conscientes ou não.

Além dessa possibilidade, nos sentimos motivadas a propor estudos de intervenção que envolvessem as alfabetizadoras com foco na compreensão dos processos cognitivos envolvidos na aprendizagem da leitura e da escrita. Esse entendimento favorece e proporciona às professoras alfabetizadoras autonomia e segurança em sua prática para que possam criar estratégias de ensino mais adequadas e equacionar, de maneira mais segura, as dificuldades que surgem no decorrer do processo de ensino em sala de aula, proporcionando encaminhamentos específicos para cada criança com o intuito de superar as dificuldades enfrentadas por elas.

A finalização desta pesquisa não significa o esgotamento do tema. Reiteramos a necessidade de serem desenvolvidos outros trabalhos, sobretudo estudos nas próprias salas de aula, que possam levar em conta as condições de trabalho das professoras na formulação de propostas de intervenção coerentes com a realidade de nossas escolas.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, E. M. DE A. et al. Eficácia de um programa de intervenção fônica para crianças com dificuldades de leitura e escrita. **Rev. Psicopedagogia**, v. 31, n. 95, p. 119–129, 2014.
- BARRERA, S. D. Papel facilitador das habilidades metalingüísticas na aprendizagem da linguagem escrita. In: **Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 65–90.
- BARRERA, S. D.; MALUF, M. R. Consciência metalingüística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 16, n. 3, p. 491–502, 2003.
- BARRERA, S. D.; SANTOS, M. J. DOS. Conhecimento do nome das letras e habilidades iniciais em escrita. **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, v. 36, n. 90, p. 1–15, 2016.
- BERNARDINO JÚNIOR, J. A. et al. Aquisição de leitura e escrita como resultado do ensino de habilidades de consciência fonológica. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, v. 12, p. 423–450, 2006.
- BRANCO, V.; GUIMARÃES, S. R. K. A tomada de consciência de professores alfabetizadores sobre o processo de construção da linguagem escrita. In: **Tomada de consciência e conhecimento metacognitivo**. Curitiba: Editora UFPR, 2008. p. 85–109.
- BRASIL, M. DA E. (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, SEB, 2017.
- BYRNE, B. **The foundation of literacy**. Hove: Psychology Press, Ltd, 1998.
- CARDOSO-MARTINS, C.; MALUF, M. R. **Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e a escrever**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- CORDEIRO, M. H. B. V. **O uso de pistas grafo-fonéticas na aquisição de leitura e sua relação com: conhecimento de letras, consciência fonológica e concepções de escrita**. [s.l.] Universidade Federal de Pernambuco, 1994.
- CORDEIRO, M. H. B. V. **Towards the Understanding of the Alphabetic Principle: conceptual changes as children learn to identify and spell novel words**. [s.l.] University of London, 1999.
- CORDEIRO, M. H. B. V.; ROAZZI, A. Invented spelling and the use of graph-phonetic cues on unknown word identification - a POSAC approach. **Facet Theory. Analysis and Design**, p. 63–74, 1995.
- CORREA, J. A avaliação da consciência sintática na criança: uma análise

metodológica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 20, n. 1, p. 69–75, abr. 2004.

EHRI, L. C. Phases of development in learning to read words by sight. **Journal of Research in Reading**, v. 18, n. 2, p. 116–125, set. 1995.

EHRI, L. C. Development of Sight Word Reading: Phases and Findings. In: **The Science of Reading: A Handbook**. Oxford, UK: Blackwell Publishing Ltd, 2005. p. 135–154.

EHRI, L. C. Aquisição da habilidade de leitura de palavras e sua influência na pronúncia e na aprendizagem do vocabulário. In: **Alfabetização no século XXI: Como se aprende a ler e a escrever**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 49–81.

FERREIRA, A. L.; SPINILLO, A. G. Desenvolvendo a habilidade de produção de textos em crianças a partir da consciência metatextual. In: **Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 119–148.

FERREIRA, V. S. Princípio alfabético, letras, consciência fonológica e aprendizagem inicial da linguagem escrita. In: **Infância e linguagem escrita: práticas docentes**. Itajaí: Universidade do Vale do Itajaí, 2007. p. 13–24.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 26ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Tradução: Diana Myriam Lichtenstein; Tradução: Liana Di Marco; Tradução: Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GOMBERT, J. E. Metacognition, Metalanguage and Metapragmatics. **International Journal of Psychology**, v. 28, n. 5, p. 571–580, out. 1993.

GOMBERT, J. E.; MALUF, M. R. Habilidades implícitas e controle cognitivo na aprendizagem da linguagem escrita. In: **Desenvolvimento da Linguagem Oral e Escrita**. Curitiba: Editora UFPR, 2008. p. 123–136.

GUIMARÃES, S. R. K. Dificuldades no desenvolvimento da lectoescrita: o papel das habilidades metalinguísticas. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 19, n. 1, p. 33–45, abr. 2003.

GUIMARÃES, S. R. K. Habilidades metalinguísticas e dificuldades na aquisição e aperfeiçoamento da leitura e da escrita. In: **Tomada de consciência e conhecimento metacognitivo**. Curitiba: Editora UFPR, 2008. p. 57–84.

GUIMARÃES, S. R. K. Relações entre a consciência morfossintática e o desempenho na segmentação do texto em palavras gráficas. In: **Aprendizagem da Linguagem Escrita: Contribuições da pesquisa**. São Paulo: Ed. Vetor, 2010. p. 121–152.

GUIMARÃES, S. R. K. Relações entre capacidade de segmentação lexical, consciência morfossintática e desempenho em leitura e escrita. **Psicologia: Teoria e**

**Pesquisa**, v. 27, n. 1, p. 23–32, 2011.

HERNÁNDEZ, F. Formação Docente: o desafio da qualificação cotidiana. **Pátio Revista Pedagógica**, v. fev/abr, 1998.

KATO, M. A. **Aprendizado da Leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

MARTINS, L. M. As contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação do campo. In: **Pedagogia Histórico-Crítica e Educação no Campo: História, desafios e perspectivas atuais**. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016. p. 44–69.

MELO, M. R. A. et al. Quantos sons existem na palavra ler? Contribuições da pesquisa científica em Psicologia Cognitiva da Leitura e análise do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa ( PNAIC ). **Revista EDUCAmazônia**, v. XIV, p. 277–293, 2015.

MORAIS, A. G. DE. **Sistema de escrita alfabética**. 1ª ed. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

MORAIS, A. G. DE. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. 1 ed. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MORAIS, A. G. DE; LEITE, T. M. S. B. R. O Ensino do Sistema de Escrita Alfabética: por que vale a pena promover algumas habilidades de consciência fonológica? In: **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília: MEC, SEB, 2012. p. 19–26.

MORAIS, J. **A arte de ler**. Tradução: Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1996.

MOTA, M. DA. **Desenvolvimento metalinguístico: Questões contemporâneas**. 1 ed. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

MOTA, M. M. P. E. DA. Processamento morfológico e alfabetização em português do Brasil. In: **Desenvolvimento da Linguagem Oral e Escrita**. Curitiba: Editora UFPR, 2008. p. 189–204.

NOVAES, C. B. DE; MISHIMA, F.; SANTOS, P. L. DOS. Treinamento breve de consciência fonológica: Impacto Sobre a Alfabetização. **Rev. Psicopedagogia**, v. 30, n. 93, p. 189–200, 2013.

NUNES, T.; BRYANT, P. **Leitura e ortografia: além dos primeiros passos**. Tradução: Vivian Nickel. Porto Alegre: Penso, 2014.

PESTUN, M. S. V. et al. Estimulação da consciência fonológica na educação infantil: prevenção de dificuldades na escrita. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 14, n. 1, p. 95–104, jun. 2010.

**Programa Escola 2030 | Prefeitura de Francisco Beltrão**. Disponível em:

<<http://www.franciscobeltrao.pr.gov.br/secretarias/educacao/programa-escola-2030/>>. Acesso em: 1 set. 2020.

REGO, L. L. B.; BUARQUE, L. L. Consciência sintática, consciência fonológica e aquisição de regras ortográficas. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 10, n. 2, p. 199–217, 1997.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 25 ed. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

REZENDE, C. M. A. **Prática pedagógica como componente curricular formativo: uma etnografia**. Teresina: Universidade Federal do Piauí, 2009.

ROAZZI, A. et al. A relação entre a habilidade de leitura e a consciência fonológica: estudo longitudinal em crianças pré-escolares. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 13, n. 2, p. 420–445, 4 dez. 2013.

SANTOS, M. J. DOS; MALUF, M. R. Consciência fonológica e linguagem escrita: efeitos de um programa de intervenção. **Educar em Revista**, n. 38, p. 57–71, 2010.

SARGIANI, R. DE A.; ALBUQUERQUE, A. Análise das Estratégias de Escrita de Crianças Pré-Escolares em Português do Brasil. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, n. 3, p. 591–600, dez. 2016.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152–165, abr. 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCLIAR-CABRAL, L. **Guia prático de alfabetização, baseado em princípios do sistema alfabético do português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003.

SGANDERLA, A. P. **A Psicologia na Constituição do Campo Educacional Brasileiro: a defesa de uma base científica da organização escolar**. Florianópolis: UFSC, 2007.

SILVA, A. C. C. DA. **Até à Descoberta do Princípio Alfabético**. Coimbra: Dinalivro, 2003.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 13ª edição ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, M. B. **Metamemória. Memórias. Travessia De Uma Educadora**. São Paulo: Cortez, 2001.

SPINILLO, A. G. A consciência metatextual. In: **Desenvolvimento metalingüístico: Questões contemporâneas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

SPINILLO, A. G.; MOTA, M. M. P. E. DA; CORREA, J. Consciência metalingüística e

compreensão de leitura: diferentes facetas de uma relação complexa. **Educar em Revista**, n. 38, p. 157–171, dez. 2010.

STERNBERG, R. J. **Psicologia Cognitiva**. Tradução: Anna Maria Dalle Luche; Tradução: Roberto Galman. 5ª ed. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

VÉSPOLI, A. C. T.; TASSONI, E. C. M. A consciência fonológica e o Programa Ler e Escrever. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, v. 22, n. 44, p. 61–87, 26 abr. 2017.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

WANDRESEN, M. O. L.; CIPRIANO, L. H. R. **Sistema de ensino aprende Brasil - Língua Portuguesa: 1º ano**. Curitiba: Positivo, 2018.

## APÊNDICE A

**Quadro 14.** Caracterização dos artigos selecionados

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Ano da publicação</b>
José Antonio Bernardino Júnior; Fabiana Rego Freitas; Deisy G. de Souza; Elisandra André Maranhe; Heloisa Helena Motta Bandini	Aquisição de leitura e escrita como resultado do ensino de habilidades de consciência fonológica.	2006
Valéria Silvia Ferreira	Princípio alfabético, letras, consciência fonológica e aprendizagem inicial da linguagem escrita	2007
Maria José dos Santos; Maria Regina Maluf	Consciência fonológica e linguagem escrita: efeitos de um programa de intervenção	2010
Magda Solange Vanzo Pestun; Leila Cristina Ferreira Omote; Déborah Cristina Málaga Barreto; Tiemi Matsuo	Estimulação da consciência fonológica na educação infantil: prevenção de dificuldades na escrita	2010
Carolina Bernardi de Novaes; Fabíola Mishima; Patrícia Leila dos Santos	Treinamento breve de consciência fonológica: impacto sobre a alfabetização	2013
Antonio Roazzi; Maira M. Roazzi; Cláudia Nascimento Guaraldo Justi; Francis Ricardo dos Reis Justi	A relação entre a habilidade de leitura e a consciência fonológica: estudo longitudinal em crianças pré-escolares	2013
Elizabete Maria de Almeida Andrade; Tatiana Pontrelli Mecca; Roselaine Pontes de Almeida; Elizeu Coutinho de Macedo	Eficácia de um programa de Intervenção fônica para crianças com dificuldades de leitura e escrita	2014
Sylvia Domingos Barrera; Maria José dos Santos	Conhecimento do nome das letras e habilidades iniciais em escrita	2016
Ana Carolina Torres Véspoll; Elvira Cristina Martins Tassoni	A consciência fonológica e o Programa Ler e Escrever	2017

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.