

# **A consciência fonológica e o Programa Ler e Escrever** *Phonological awareness and “Ler e Escrever” Program* *La conciencia fonológica y el Programa “Ler e Escrever”*

Ana Carolina Torres Véspoli\*  
Elvira Cristina Martins Tassoni\*

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/serie-estudos.v22i44.927>

## **Resumo**

O conhecimento e o domínio do sistema notacional da escrita, assim como as práticas sociais de leitura e escrita são eixos norteadores do trabalho pedagógico nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Políticas públicas em educação foram elaboradas visando não só ao acesso dos alunos à alfabetização como também a que consigam utilizar a leitura e a escrita em seu cotidiano com eficiência. Este estudo investigou como o desenvolvimento da consciência fonológica, uma habilidade metalinguística fundamental para a aprendizagem da leitura e da escrita, é contemplado pelo material didático do Programa Ler e Escrever. A partir da análise documental do material didático do Programa, referente ao ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental), buscamos identificar quais as atividades que exploram os processos de fonetização da linguagem escrita, bem como procuramos analisar qual o nível de desenvolvimento da consciência fonológica explorado pelas atividades e quais as possíveis contribuições de tal desenvolvimento para alfabetizar os alunos até os oito anos de idade. A análise dos dados mostrou que o desenvolvimento da consciência fonológica ainda se dá em níveis muito superficiais, podendo comprometer a meta de alfabetizar plenamente os alunos até os oito anos de idade, conquanto existam orientações disponíveis aos professores e muito embora as atividades propostas aos alunos possibilitem tal desenvolvimento.

## **Palavras-chave**

Alfabetização; material didático; habilidades metalinguísticas.

## **Abstract**

The knowledge and domain of the notational system writing, as well as social practical of reading and writing are the axles of work in the initial years of basic education. Education public policies have been drawn up in order to ensure that students have not only access to literacy but also be able to use reading and writing in your daily life. In this direction, “Ler e Escrever” Program is a policy of São Paulo state that began in 2008, the purpose of alphabetize all students until the age of eight (3rd year of elementary school). This research investigated how the phonological awareness (a metalinguist skill that explores sonorous question of language) is contemplated on schoolbook material of “Ler e Escrever” Program. The methodology involves the documentary analysis of the schoolbook material of the Program in the literacy cycle (1<sup>st</sup>, 2<sup>nd</sup> and 3<sup>rd</sup> years). The analysis of the data showed that despite guidelines to teachers and the proposed activities for students allow the development of phonological awareness, this still gives very superficial levels may compromise the purpose of literate students until the age of eight.

---

\* Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCAMP), Campinas, São Paulo, Brasil.

## Key words

Literacy, schoolbook; metalinguist skills.

## Resumen

El conocimiento y dominio del sistema de notación de la escritura, así como las prácticas sociales de la lectura y la escritura son los principios del trabajo pedagógico guía en los primeros años de la escuela primaria. Las políticas públicas en educación fueron desarrollado con el objetivo no sólo de acceso de los estudiantes a la alfabetización, así como que puedan utilizar la lectura y la escritura en su vida diaria de manera eficiente. Este estudio investigó la forma de incluir el desarrollo de la conciencia fonológica, una capacidad fundamental metalingüística para el aprendizaje de la lectura y de la escritura, en material didáctico del Programa “Ler e Escrever”. A partir del análisis documental del material didáctico del Programa, en referencia al ciclo de alfabetización (años 1º, 2º y 3º de primaria), buscamos identificar las actividades que exploran los procesos fonéticos del lenguaje escrito, y tratan de analizar el nivel de explotación de la conciencia fonológica en las actividades y cuáles son las posibles contribuciones de este desarrollo para los estudiantes de alfabetización hasta la edad de ocho años. El análisis de los datos mostró que el desarrollo de la conciencia fonológica se produce también en niveles muy poco profundos, poniendo en peligro la meta de los estudiantes totalmente alfabetizados hasta la edad de ocho años, aunque hay directrices disponibles a los maestros y aunque las actividades propuestas a los alumnos permiten tal desarrollo.

## Palabras clave

Alfabetización; material didáctico; habilidades metalingüísticas

## 1 INTRODUÇÃO

Desde 1980, temos visto uma verdadeira revolução nos estudos sobre alfabetização. Apesar de todas as contribuições e avanços que tivemos no cenário educacional, a escola, ainda nos dias de hoje, encontra dificuldades para ensinar crianças e jovens a ler e a escrever.

As mudanças relativas às práticas de alfabetização que ocorreram ao longo da história podem ser divididas em dois momentos tendo como eixo organizador a concepção que se tinha a respeito da escrita. Assim, é possível “falarmos em um modelo tradicional de alfabetização em contraste com as concepções atuais” (LEITE, 2008, p. 23).

Na visão tradicional de alfabetização, a escrita era considerada um mero reflexo da linguagem oral, fator que explica a utilização de práticas mecânicas centradas apenas nos processos de codificação e decodificação como a proposta das cartilhas. Devido a essa preocupação em torno do ensino da escrita como um código a ser decifrado é que provém a disputa pelo melhor e mais eficiente método de alfabetização (LEITE, 2008).

Em contrapartida, as concepções mais atuais de alfabetização contam com a contribuição dos estudos da teoria construtivista e da teoria histórico-cultural de Vigotski e seus colaboradores, que nos levaram a compreender uma nova concepção de escrita. Ferreiro e Teberosky (1999) são exemplos da

contribuição da teoria construtivista, ao estudarem a psicogênese da língua escrita. As autoras descreveram o processo pelo qual a criança elabora e constrói seu pensamento a respeito da escrita, considerando desde os primeiros rabiscos até as hipóteses de escrita de natureza alfabética. Por sua vez, a teoria histórico-cultural enfatizou a dimensão simbólica da escrita; isto é, o processo pelo qual a criança atribui-lhe significado e, também, aos usos sociais da escrita. Assim, essa teoria, ao voltar-se para o caráter simbólico da escrita, traçou o que Vigotski (1998) denominou de precursores da escrita: os gestos, os desenhos, a brincadeira e a fala; ou seja, todos os sistemas simbólicos que se desenvolvem na infância e que antecedem a escrita, mas que mantêm com ela o caráter representacional.

Há outros estudos que têm mostrado que o desenvolvimento das habilidades metalinguísticas – que proporcionam a reflexão sobre a linguagem – são fundamentais para a aprendizagem da leitura e da escrita. No Brasil, a relação entre metalinguagem e alfabetização começou a ser estudada a partir das décadas de 1970 e 1980. Os resultados dessas pesquisas evidenciaram que o desenvolvimento das habilidades metalinguísticas, principalmente da consciência fonológica, se constitui em fatores fundamentais para o sucesso na alfabetização (MALUF; ZANELLA; PAGNEZ, 2006).

Enfim, a aprendizagem da leitura e da escrita consiste em um processo complexo que envolve uma série de ha-

bilidades, entre elas o desenvolvimento da consciência fonológica. O presente artigo apresenta um recorte de uma pesquisa que teve por objetivo identificar como o desenvolvimento da consciência fonológica é contemplado nas atividades do material didático do Programa Ler e Escrever referente ao bloco inicial de alfabetização que envolve o 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental.

Para tanto, esse artigo está organizado em cinco momentos. Inicialmente trazemos algumas contribuições da literatura a respeito do desenvolvimento da consciência fonológica e sua importância no processo de alfabetização, seguido de uma breve descrição sobre o Programa Ler e Escrever destacando sua história e seus princípios. Na sequência, apresentamos os procedimentos metodológicos, bem como os resultados e a discussão do material pesquisado.

## **2 ALFABETIZAÇÃO, METALINGUAGEM E CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: CONCEITOS E RELAÇÕES**

Um levantamento bibliográfico realizado por Guimarães (2008) mostra que é significativo o número de estudos que apontam, dentre as diversas habilidades cognitivas envolvidas na aprendizagem da leitura e da escrita, as habilidades metalinguísticas como fundamentais.

O conceito de habilidades metalinguísticas é utilizado para designar uma série de ações cognitivas que envolvem a linguagem. De acordo com Guimarães

(2008, p. 61), o termo habilidades metalinguísticas consiste em:

[...] uma expressão “guarda-chuva” que engloba uma série de capacidades, entre elas: a habilidade para identificar o aspecto segmental da linguagem em seus diversos níveis (palavras, sílabas e fonemas), para identificar os signos linguísticos (diferenciando significante de significado), para perceber a identidade de sons em palavras diferentes, para apreciar a consciência sintática e semântica dos enunciados e outras.

A linguagem apresenta duas propriedades muito interessantes: a primeira de referir-se ao mundo, e a segunda de referir-se a si mesma – o que a torna um objeto de conhecimento. Quando a criança consegue desviar sua atenção do conteúdo ou da intenção de comunicação para a sua própria linguagem, ela é capaz de refletir sobre os aspectos fonológicos, sintáticos e morfológicos desta, fator que, de acordo com Barrera e Maluf (2003), caracterizam a atividade metalinguística.

Na literatura, é possível encontrar muitas controvérsias a respeito do desenvolvimento metalinguístico, pois, enquanto para alguns pesquisadores essas habilidades são desenvolvidas antes do processo de alfabetização, para outros esse desenvolvimento é uma consequência do processo de alfabetização. Atualmente, acredita-se numa perspectiva interativa a respeito do desenvolvi-

mento metalinguístico que sustenta a ideia de que assim como é preciso ter um mínimo de consciência metalinguística para aprender a ler e escrever, essa consciência se aprimora e se desenvolve qualitativamente à medida que a criança vivencia tais aprendizagens. Diante dessa discussão, a pesquisa de Barrera e Maluf (2003), que investigou a contribuição das habilidades metalinguísticas durante a alfabetização, mostrou que as crianças com um melhor desempenho possuíam maior consciência metalinguística, principalmente nos aspectos fonológicos e sintáticos.

A compreensão do sistema alfabético é considerada um aspecto de extrema importância para a aprendizagem da leitura e da escrita. Segundo Guimarães (2003a), essa compreensão depende basicamente de três fatores: a conscientização de que é possível segmentar a língua falada em unidades menores e distintas (palavras, sílabas e fonemas); a conscientização de que essas unidades podem aparecer em várias palavras; e, conhecer as regras entre grafemas e fonemas. Por conseguinte, os dois primeiros fatores estão diretamente associados ao desenvolvimento da consciência fonológica.

De um modo geral, o conceito de consciência fonológica pode ser definido como a habilidade de analisar e realizar julgamentos sobre as características sonoras da língua, avaliando tamanho, semelhanças e diferenças entre as palavras, bem como realizando tarefas de segmentação e manipulação de

fonemas, sílabas e rimas (GUIMARÃES, 2003a; 2003b; BARRERA, 2003).

No Brasil, os estudos sobre a consciência fonológica tornaram-se um campo de tensões e de contradições, uma vez que os questionamentos sobre os métodos de alfabetização levaram, muitas vezes, ao abandono das atividades que promoviam o desenvolvimento dessa habilidade, acreditando-se que somente mantendo as crianças em contato com e participando das práticas de uso da escrita possibilitaria o desenvolvimento da consciência fonológica. Por outro lado, estudos vêm discutindo a influência de tal habilidade metalinguística nos processos de aquisição da leitura e da escrita. Barrera e Maluf (2003, p. 492) mostram que:

[...] apesar do grande número de pesquisas relatando correlações positivas entre o nível de consciência fonológica e o desempenho em atividades de leitura e escrita [...] a natureza dessa relação ainda é motivo de controvérsia [...] Assim, enquanto alguns autores acreditam ser a instrução formal no sistema alfabético o fator ou causa primordial para o desenvolvimento da consciência fonológica, há também aqueles [...] que defendem o ponto de vista de que a consciência fonológica constitui um pré-requisito para a aquisição da linguagem escrita.

De acordo com Barrera e Placitele (2008), a consciência fonológica se

desenvolve gradualmente, a partir do momento em que a criança torna-se consciente, e, portanto consegue compreender que a linguagem oral é composta por palavras, sílabas e fonemas. A literatura apresenta basicamente duas formas de categorizar o desenvolvimento da consciência fonológica. De acordo com Ramos (2005), a categorização da consciência fonológica em níveis, que evoluem do mais simples ao mais elaborado, se dá a partir das estratégias que podem ser utilizadas para dividir palavras e sílabas em unidades menores.

Para autores como Barrera (2003), Barrera e Maluf (2003) e Guimarães (2003b), por exemplo, a consciência fonológica divide-se em dois níveis: a consciência suprafonêmica ou suprasegmental – que se referem a unidades linguísticas maiores que os fonemas, como: sílabas, rimas, aliterações e palavras, e a consciência fonêmica que se refere especificamente aos fonemas.

Estudos como os de Ramos (2005) e Alves (2009) salientam que, desde pequenas, as crianças possuem sensibilidade para apontar e detectar rimas em palavras. Embora tal conhecimento auxilie a aprendizagem da leitura e da escrita, este não é considerado um conhecimento fonológico, uma vez que se pressupõem como entidades linguísticas as sílabas, as unidades intrassilábicas (rimas e aliterações) e os fonemas (RAMOS, 2005).

A partir desse contexto, Alves (2009, p. 32-39) categoriza o desenvolvimento da consciência fonológica em três níveis:

- O *nível da sílaba* antecede o processo formal de alfabetização e envolve a percepção de que as palavras são segmentadas em sílabas. As crianças são capazes de bater palmas de modo a contar o número de sílabas das palavras, juntar sílabas para formar palavras novas, entre outras. São habilidades desse nível: contar o número de sílabas, inverter sílabas da palavra, juntar sílabas isoladas para formar palavras, segmentar em sílabas as palavras, fornecer palavras a partir de uma sílaba.

- O *nível intrassilábico* é estágio intermediário entre a consciência das sílabas e a consciência dos fonemas, envolvendo a compreensão das rimas e das aliterações. A consciência das rimas explora o trabalho com palavras que possuem um mesmo final, por exemplo: maçã-romã. A consciência das aliterações refere-se à capacidade de manipular palavras que tenham um mesmo ataque, isto é, a posição ocupada pelas consoantes que antecedem a vogal em uma sílaba, como: preto-proto. São habilidades desse nível: apontar aliterações e apontar sílabas que rimam.

- O *nível da consciência fonêmica* é o mais complexo, e, portanto, exige maior grau de abstração da criança. Envolve a ideia de que a palavra pode ser segmentada em fonemas (sons), a identificação de palavras que possuem o mesmo som em seu início ou fim, inclusão ou exclusão de letras para originar novas palavras. São habilidades desse nível: segmentar palavra em sons: fala=f.a.l.a; juntar sons para formar pa-

lavras: f.a.l.a=fala; identificar palavras que terminam com o mesmo som: malaa-rodaa; acrescentar sons para formar outras palavras: asaa-casa; apontar palavras distintas pelo fonema inicial: piai-Bia.

Barrera (2003) salienta que as atividades que envolvem habilidades de consciência fonológica no nível suprafonêmico ou suprasegmental<sup>1</sup> são mais espontâneas em crianças pequenas, principalmente aquelas que ainda não tiveram acesso ao processo formal de alfabetização. Essa capacidade de detectar rimas e aliterações, denominada sensibilidade fonológica, deve ser diferenciada da consciência fonológica. Sendo assim, essa sensibilidade poderia ser caracterizada como uma habilidade epilinguística da criança, pois não exige alto grau de reflexão para manipular as unidades linguísticas. Já a consciência fonológica

[...] constituiria uma habilidade metalinguística para refletir intencionalmente sobre as unidades linguísticas, sendo avaliada por meio da supressão, adição ou inversão de sílabas e fonemas, sendo [...] resultante da aprendizagem da leitura e da escrita. (BARRERA, 2003, p. 73).

Barrera e Placitele (2008) alertam que na literatura, frequentemente, o termo consciência fonológica é empre-

<sup>1</sup> De acordo com a categorização de Ramos (2005) e Alves (2009) o nível suprafonêmico ou suprasegmental corresponde ao nível silábico e intrassilábico.

gado para designar habilidades referentes à consciência fonêmica, enquanto a consciência suprasegmental, conforme demonstrado por Barrera (2003), tem um desenvolvimento que flui mais livremente. A consciência fonêmica depende do ensino formal da leitura e da escrita que explicita a correspondência grafo-fonêmica à criança.

Pesquisas recentes têm procurado estabelecer relações entre os estudos da Psicogênese realizada por Ferreiro e seus colaboradores com o desenvolvimento da consciência fonológica. Guimarães (2003b) ressalta que a descoberta da natureza alfabética da escrita através do estágio alfabético proposto por Ferreiro e Teberosky, não significa o domínio ortográfico da escrita, sendo assim

[...] a partir do estágio alfabético, a criança precisa ainda, enfrentar os problemas ortográficos, uma vez que o sistema de escrita não representa uma transcrição perfeita dos fonemas (não existe uma correspondência biunívoca e recíproca entre fonema e letra). (GUIMARÃES, 2003b, p. 150).

A respeito da Psicogênese, Barrera e Placitelli (2008) ainda mencionam que Ferreiro, em momento algum, nega que a consciência fonológica desempenha um papel importante na aprendizagem da escrita. Além disso, as autoras destacam que Ferreiro também fala da relação entre consciência fonológica e escrita alfabética, conforme demonstra o trecho a seguir:

[...] na escrita alfabética a consciência fonológica teria fundamental importância, pois ajudaria a criança a relacionar a escrita das letras aos valores sonoros menores que as sílabas, aproximando-a cada vez mais do princípio alfabético. (BARRERA; PLACITELLI, 2008, p. 173).

A partir dessas reflexões, apresentamos a seguir o Programa Ler e Escrever – programa que articula formação de professores e a alfabetização dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental.

### **3 O PROGRAMA LER E ESCREVER**

Ao analisar a condição leitora da população e, principalmente os resultados das avaliações em larga escala, Colello (2010) salienta a necessidade de criar ações pedagógicas mais efetivas para a formação de leitores e escritores verdadeiros. Foi a partir dos resultados insatisfatórios do SARESP<sup>2</sup> de 2005, que o governo do estado de São Paulo instituiu o Programa Ler e Escrever. Implantado a partir da Resolução n. 86 de 19/12/2007, tem como objetivos principais: alfabetizar todos os alunos da rede estadual até os oito anos de idade; e promover a recuperação da aprendizagem da leitura e da escrita para todos os alunos do 4º e 5º ano do ensino fundamental (SÃO PAULO, 2007). Além disso, o Programa também visa atuar na

<sup>2</sup> Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

formação e acompanhamento de professores e, na elaboração e distribuição de materiais didáticos.

Em 2007, o Programa Ler e Escrever teve sua primeira fase de implantação nas escolas municipais da cidade de São Paulo. Em 2008, a proposta do Programa foi ampliada e sua implantação estendeu-se, gradativamente, para todo o estado.

O material didático disponibilizado para todas as escolas estaduais de ensino fundamental do 1º ao 5º ano é composto pelo Guia de Planejamento e Orientações Didáticas (destinado aos professores), pelo Livro de Textos e pela Coletânea de Atividades (destinados aos alunos). Esse material foi elaborado no sentido de ser mais uma ferramenta para o professor em sala de aula, auxiliando na elaboração de situações didáticas que privilegiem atividades de leitura e de escrita.

Estudos como os de Camacho (2010) e Celegatto (2008) ressaltam que o Programa é fundamentado no construtivismo pautado na visão de autores como Cesar Coll, Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, Jean Piaget e Telma Weisz (supervisora do programa) e, também, nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Conforme explicitado nas propostas curriculares de alfabetização e ensino da Língua Portuguesa, a aprendizagem da leitura e da escrita é algo que ultrapassa o processo de decifração do código escrito. No Programa Ler e Escrever, a alfabetização é compreendida como uma prática social, o que remete à ideia

de alfabetizar em uma perspectiva de letramento, possibilitando a inserção do aluno na cultura letrada sem perder de vista as especificidades desse processo (SÃO PAULO, 2010). A escola, portanto, é responsável por propor situações nas quais os alunos tenham a oportunidade de interagir com diversos gêneros textuais, estimulando os usos da leitura e da escrita nos diferentes contextos sociais, bem como, incentivando a produção escrita de textos.

A concepção de alfabetização do Programa é apresentada no material didático do 2º ano e parte do pressuposto de que “a alfabetização é a aprendizagem do sistema de escrita e da linguagem escrita em seus diversos usos sociais, porque consideramos imprescindível a aprendizagem simultânea dessas duas dimensões” (SÃO PAULO, 2010, p. 16). No entanto, para que haja sucesso no processo de aprendizagem da língua, é necessário que o aluno se aproprie do sistema de escrita, o que envolve aprendizagens muito específicas, como: conhecimento do alfabeto, a forma gráfica das letras, seus nomes e valor sonoro. Dessa forma,

[...] tanto os saberes sobre o *sistema* de escrita como aqueles sobre a *linguagem* escrita devem ser ensinados e sistematizados. Não basta colocar os alunos diante dos textos para que conheçam o sistema de escrita alfabético e seu funcionamento ou para que aprendam a linguagem escrita. (SÃO PAULO, 2010, p. 16).



O Programa Ler e Escrever vem para viabilizar uma das metas propostas pelo Plano de Educação Paulista, na época – consolidar a alfabetização até os oito anos de idade, ou seja, no fim do 3º ano. Assim sendo, o trabalho de alfabetização e ensino da Língua Portuguesa é pautado basicamente em três frentes: leitura, escrita e análise e reflexão da língua. Em vista disso, o material didático do Programa está organizado em seis tipos de situações didáticas que devem ser contempladas pela rotina do bloco inicial de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) possibilitando a aprendizagem da leitura e da escrita. São elas: leitura pelo aluno, leitura pelo professor, escrita pelo aluno, escrita pelo professor, análise e reflexão da língua e comunicação oral.

Considerando que a aprendizagem da leitura e da escrita consiste em um processo extremamente complexo que demanda o desenvolvimento de uma série de habilidades, entre elas a consciência fonológica, a pesquisa aqui apresentada investigou como a consciência fonológica é contemplada pelas atividades propostas no material didático do Programa Ler e Escrever referente ao bloco inicial de alfabetização.

#### **4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

A pesquisa em questão envolveu a análise documental do material didático do Programa Ler e Escrever, a saber: os Guias de Planejamento e Orientações Didáticas e as Coletâneas de Atividades do 1º, 2º e 3º ano.

Após a seleção do material, foi necessário compreendermos a sua organização geral para, posteriormente, analisá-lo com maior profundidade. Assim, optamos por realizar a análise em dois momentos, que serão apresentados a seguir.

#### **1º momento de análise do material didático**

Envolveu a classificação das atividades propostas pelo material em categorias referentes à apropriação do sistema alfabético e aos níveis de desenvolvimento da consciência fonológica.

Para categorizar as atividades quanto à apropriação do sistema de escrita alfabética, pautamo-nos em Ferreira et al. (2009), que fizeram a análise de cinco coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2004 e 2007, com a finalidade de demonstrar como ocorreram as mudanças didáticas e pedagógicas nos livros de alfabetização.

As atividades dos materiais didáticos analisados pelos autores foram organizadas em dois grandes blocos: um referente à *leitura*, e outro referente à apropriação do sistema alfabético de escrita. Nas atividades de leitura, foi analisado o tipo de texto sugerido para leitura (palavras, frases ou textos). Além disso, essa análise também se preocupou em verificar a presença de textos cartilhados nos materiais didáticos.

Quanto à apropriação do sistema alfabético, as atividades foram classifi-

cadadas em: identificação: atividades de reconhecimento de letras em diferentes unidades linguísticas (sílabas, palavras e textos) e atividades que exploram rimas e aliterações nos textos; comparação: atividades que comparam sílabas e palavras quanto à disposição e/ou número de letras, comparam palavras quanto ao número de sílabas e comparam a escrita da criança com a escrita convencional; contagem: atividades que exigem a habilidade de contar letras em sílabas e palavras; partição: atividades que sugerem a reflexão sobre a divisão de palavras em sílabas e letras e de frases em palavras e, a reflexão sobre a formação de palavras a partir de letras ou sílabas dadas; exploração: tarefas que envolvem os diferentes tipos de letras, a ordem alfabética, a segmentação de palavras na frase, a relação som-grafia e pontuação; cópia: atividades que visavam copiar letras, sílabas, palavras, frases ou textos; e escrita: envolve conhecer o tipo de escrita solicitado nas atividades (escrita de letras, sílabas – ini-

cial, medial e final de palavras – palavras, palavras a partir de letra/sílaba dada e palavras com auxílio do professor).

Para analisar como é contemplado o desenvolvimento da consciência fonológica no material didático do Programa Ler e Escrever, utilizamos a categorização proposta por Alves (2009), apresentada no início deste texto, que organiza tal desenvolvimento em três níveis: o da sílaba, o intrassilábico e o da consciência fonêmica. Além disso, para a realização dessa categorização, consideramos também a sensibilidade a rimas e aliterações que, de acordo com a autora, corresponde a uma etapa inicial de desenvolvimento da consciência fonológica, na qual as crianças conseguem detectar estruturas semelhantes como as rimas e aliterações em diferentes palavras.

Com o objetivo de sistematizar e organizar os dados extraídos ao longo da análise de cada volume do material didático, construímos o Quadro 1 apresentado abaixo:

Atividade	Situação Didática	Como a atividade explora a questão da leitura e da apropriação do sistema de escrita alfabética?		A atividade possibilita o desenvolvimento algum nível de consciência fonológica?
		Leitura	Sistema de Escrita Alfabética	

**Quadro 1** - Apresentação das atividades do material didático do Programa Ler e Escrever segundo a situação didática a que se refere, o aspecto da língua que é explorado e que possibilidades traz para o desenvolvimento da consciência fonológica  
Fonte: Elaboração das pesquisadoras.

A construção do referido quadro nos proporcionou um panorama geral do material didático do Programa referente a cada um dos anos investigados – 1º, 2º e 3º ano. Na coluna “atividades” identificamos as atividades do material pela sua página e número. O preenchimento da coluna “situação didática” pautou-se na categorização, já elaborada pelo Programa Ler e Escrever, e envolveu a leitura da sessão em que se explicam as características e objetivos de cada uma das situações didáticas que compõem a rotina do Ensino Fundamental. Na coluna referente à “leitura” e à “apropriação do sistema de escrita alfabética”, analisamos as atividades propostas quantos aos gêneros textuais e tipos de textos lidos (palavras, frases e textos), bem como destacamos quais habilidades exigidas nas atividades auxiliam na aprendizagem do sistema alfabético. Por fim, na última coluna, voltamos nosso olhar quanto ao desenvolvimento da consciência fonológica.

## **2º momento de análise do material didático**

A partir da sistematização das informações organizadas no Quadro 1, realizamos uma outra fase da análise,

observando: a frequência com que cada situação didática é proposta nas atividades que compõem o material; os gêneros textuais que são explorados pelas atividades do material; as possibilidades das atividades proporcionarem o desenvolvimento de algum nível de consciência fonológica.

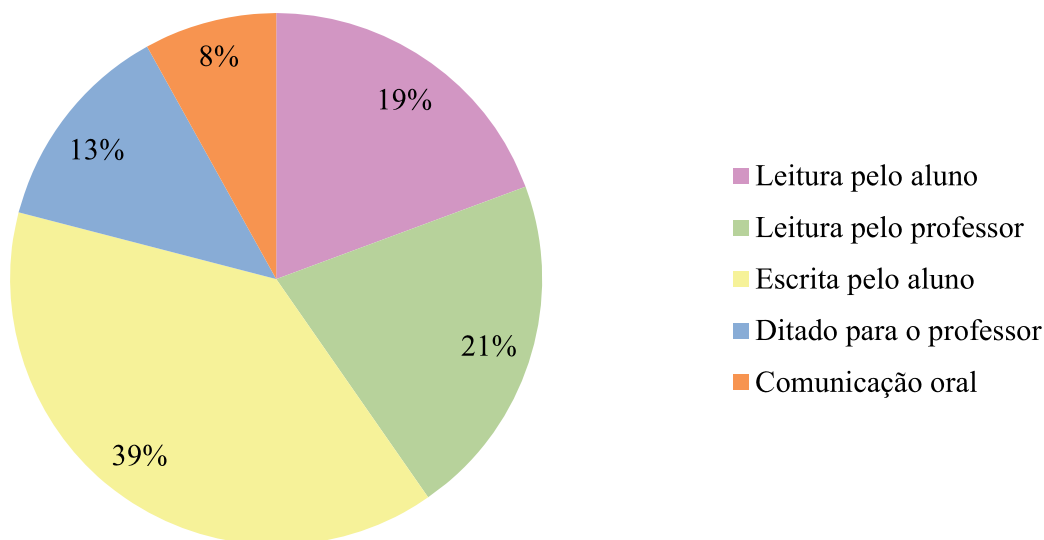
A seguir apresentamos o material empírico referente a cada um dos anos que compõem o bloco inicial de alfabetização, segundo os critérios acima apresentados. Para todos os anos pesquisados, a organização do material seguiu o mesmo procedimento.

## **5 RESULTADOS**

### **1º ano do ensino fundamental**

#### **Quanto à frequência das situações didáticas**

O material possui ao todo 61 atividades que contemplam as diferentes situações didáticas que compõem a rotina escolar do 1º ano, são elas: leitura pelo aluno, leitura pelo professor, escrita pelo aluno, ditado para o professor e comunicação oral, cuja frequência de cada situação pode ser observada na Figura 1:



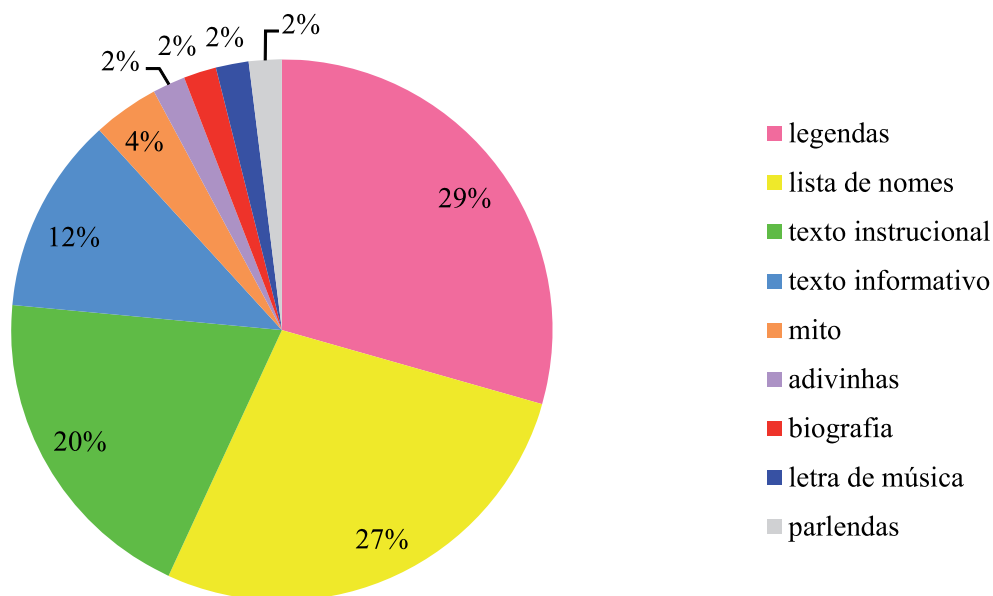
**Figura 1** - Frequência das situações didáticas propostas para o 1º ano

Fonte: Elaboração das pesquisadoras.

Observamos que a maioria das propostas envolve atividades de escrita feitas pelo aluno, seguida de propostas de leitura realizadas pelo professor e pelos alunos. A exploração da linguagem oral, tanto em situações específicas de comunicação oral como em situações em que os alunos produzem oralmente ideias e/ou palavras para o professor escrever, aparecem com menor frequência. As atividades de escrita dos alunos envolvem fundamentalmente a escrita de nomes. As propostas de leitura realizada pelos alunos referem-se, principalmente, a procedimentos de relacionar as imagens a seus respectivos nomes, ligando um ao outro, ou em atividades de cruzadinha. Há ainda nas atividades de leitura, a busca de palavras em textos conhecidos.

### Quanto aos gêneros textuais explorados

Tendo em vista uma concepção de alfabetização articulada com o letramento, o texto é entendido como o principal eixo das práticas pedagógicas de alfabetização. Assim sendo, procuramos sistematizar, a partir da análise dos materiais do 1º, 2º e 3º ano, quais são os gêneros textuais explorados em cada ano, bem como procuramos identificar a frequência com que aparecem no material. Na Figura 2, apresentamos o panorama do 1º ano.



**Figura 2** - Gêneros textuais explorados pelo material do 1º ano

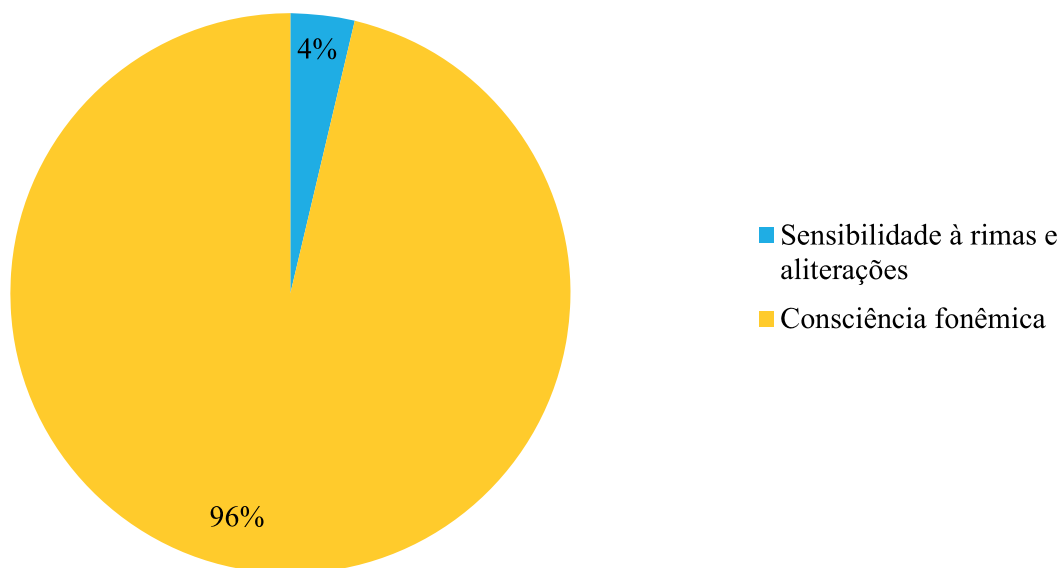
Fonte: Elaboração das pesquisadoras.

O gênero textual mais explorado no material do 1º ano é a legenda, seguida da lista de palavras. É importante ressaltar que os gêneros textuais encontrados no material analisado vão variar conforme o tipo de organização didática apresentada em cada ano. Assim, além das situações didáticas já mencionadas anteriormente, o material do 1º ano tem ainda dois Projetos Didáticos: Brincadeiras Tradicionais, que contribui para a exploração das listas de palavras; e o Projeto Um olhar sobre a cultura dos povos indígenas: o cotidiano das crianças, que explora a legenda de fotos da vida indígena. Da mesma maneira, observamos que o projeto sobre os povos indígenas favoreceu o contato dos alunos com textos informativos, e o projeto sobre as brincadeiras tradicionais, o

contato com os textos instrucionais, ensinando diferentes jogos e brincadeiras.

### **Quanto às possibilidades de desenvolvimento da consciência fonológica**

Do total de atividades propostas para o 1º ano (61), encontramos 27 que possibilitam a realização de um trabalho que pode contribuir para o desenvolvimento da consciência fonológica. Dessa forma, a partir do Quadro 1, que nos indicou quais as atividades propostas pelo material que poderiam contribuir para o desenvolvimento de algum nível da consciência fonológica, elaboramos o gráfico abaixo (Figura 3) a fim de ilustrar quais os níveis da consciência fonológica contempladas nas atividades do material didático do 1º ano:



**Figura 3** - Possibilidades de desenvolvimento da consciência fonológica nas propostas de atividades do 1º ano

Fonte: Elaboração das pesquisadoras.

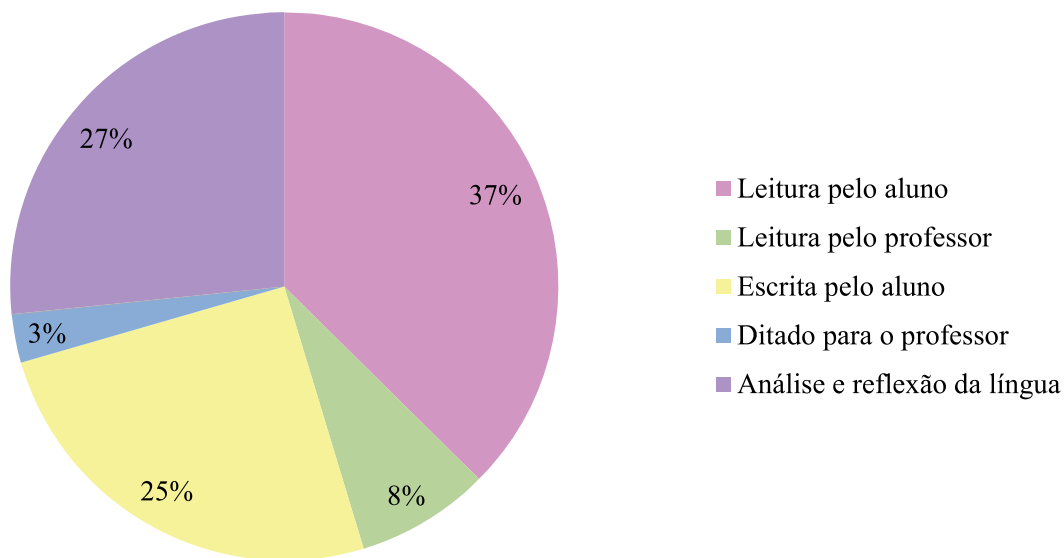
Como se pode notar, 96% das atividades trazem a possibilidade de exploração da consciência fonológica, pois se referem a propostas de escrita de nomes – dos alunos da classe e das pessoas da família – como também muitas atividades envolvendo a escrita de brincadeiras e de registro de informações constantes em fotos (legendas). Tais atividades podem ser encaminhadas para um trabalho unicamente de cópia sem a reflexão sobre a escrita, ou podem ser exploradas a partir de processos coletivos de discussão e reflexão sobre a escrita das palavras. Ao considerar essa última condição, as atividades propostas no material do 1º ano podem contribuir

para se problematizar constantemente o sistema de escrita alfabético e suas relações entre sons e letras.

## **2º ano do ensino fundamental**

### **Quanto à frequência das situações didáticas**

O material possui ao todo 111 atividades que contemplam as diferentes situações didáticas que compõem a rotina escolar do 2º ano, são elas: leitura pelo aluno, leitura pelo professor, escrita pelo aluno, ditado para o professor e análise e reflexão sobre a língua, cuja frequência de cada situação pode ser observada na Figura 4:



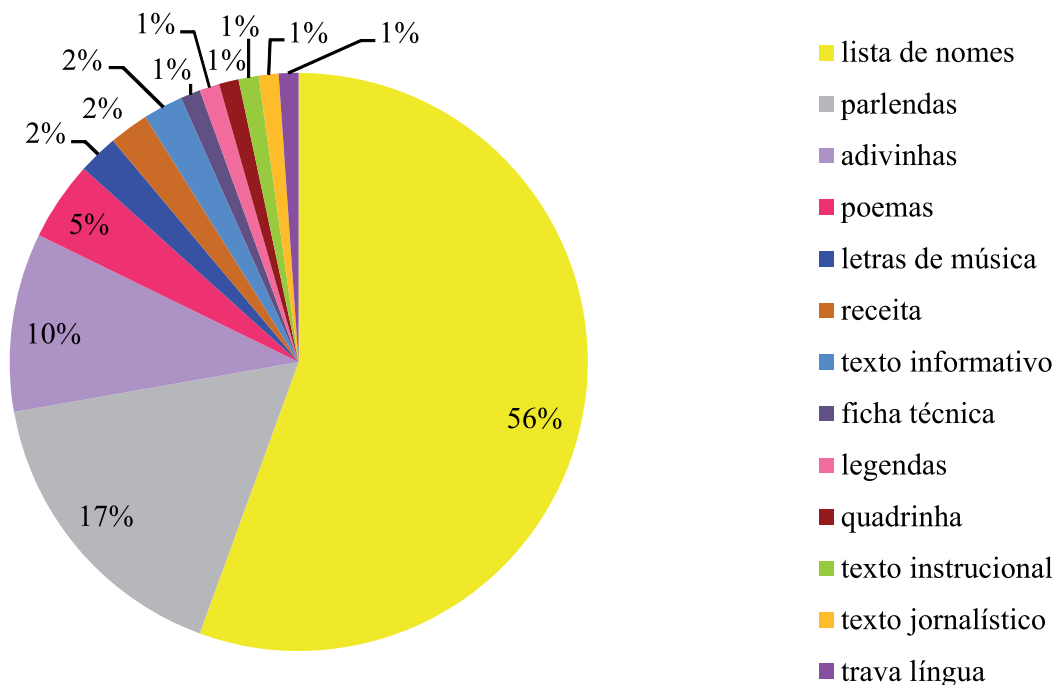
**Figura 4** - Frequência das *situações didáticas* propostas para o 2º ano

Fonte: Elaboração das pesquisadoras.

Observamos que, no 2º ano, as atividades de leitura feitas pelos alunos são as mais frequentes, seguidas das propostas de escrita realizadas por eles também. A exploração da linguagem oral fica para as situações em que os alunos ditam para o professor. Diferentemente do 1º ano, vemos, no material do 2º ano, atividades de análise e reflexão sobre a língua, que é uma frente de trabalho

que pode contribuir para o desenvolvimento da consciência fonológica. Nesse trabalho, as orientações aos professores indicam procedimentos de explorações das relações entre sons e letras, tanto para ler como para escrever, fundamentalmente, palavras.

#### **Quanto aos gêneros textuais explorados**



**Figura 5** - Gêneros textuais explorados pelo material do 2º ano

Fonte: Elaboração das pesquisadoras.

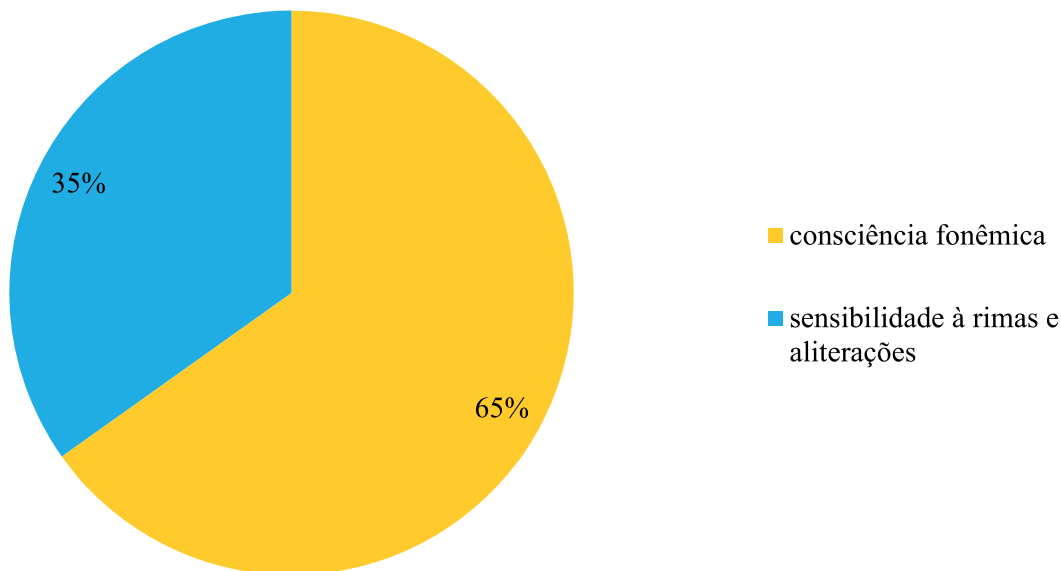
Observamos que o trabalho com as listas de palavras se mantém, pois esse tipo de texto é mais explorado, destacando-se em relação à frequência com que aparecem em comparação com os demais gêneros textuais. As parlendas e adivinhas vêm na sequência com alguma frequência de exploração, em virtude do Projeto Didático Cantigas Populares. Podemos ainda notar que, no 2º ano, os gêneros textuais – instrucionais e de divulgação científica – apresentados nos outros projetos didáticos – Pé-de-moleque, canjica e outras receitas juninas: um jeito gostoso de aprender a ler e escrever; e Anta, onça e outros

animais do Pantanal: ler para aprender – , não influenciaram na frequência de exploração dos respectivos gêneros textuais. Ambos os gêneros surgem com pequena porcentagem em relação aos mais explorados.

#### **Quanto às possibilidades de desenvolvimento da consciência fonológica**

Das 111 atividades encontradas na Coletânea, verificamos que 61 delas indicam a possibilidade de desenvolvimento da consciência fonológica. A Figura 6 apresenta quais os níveis de consciência fonológica contempladas pelo material didático do 2º ano.





**Figura 6** - Possibilidades de desenvolvimento da consciência fonológica nas propostas de atividades do 2º ano

Fonte: Elaboração das pesquisadoras.

Mais uma vez, observamos que as propostas contribuem para uma exploração da consciência fonêmica, que representa 65% do trabalho com a consciência fonológica. A porcentagem de exploração da sensibilidade às rimas e aliterações ficou maior em comparação ao 1º ano. Consideramos que tal situação deve-se ao fato de haver, no material do 2º ano, seis gêneros textuais que favorecem o trabalho com rimas e aliterações – parlendas, adivinhas, poemas, músicas, quadrinhas e trava-línguas, estimulados pelo Projeto Didático Cantigas Populares. Reunindo esses gêneros, totalizamos 36% em relação aos 56% de ocorrência do gênero textual lista, restando apenas 8% para os demais gêneros, conforme as informações da Figura 5. Outro aspecto

a se destacar é que há muitas atividades de escrita de nomes e de informações sobre modalidades esportivas, sobre comidas, há atividades de localização de palavras em diferentes poemas e parlendas. Da mesma forma que no material do 1º ano, essas atividades, se desenvolvem a partir de discussões e reflexões coletivas que problematizem a forma de escrever – quais letras, em que ordem, porque essas letras e não outras –, podem contribuir para o desenvolvimento da consciência fonêmica. Do contrário, será um conjunto de atividades de cópia (reprodução) da escrita apresentada na lousa. As atividades a partir de parlendas, adivinhas e alguns poemas exploram a sensibilidade a rimas e aliterações, pois favorecem a percepção da repetição

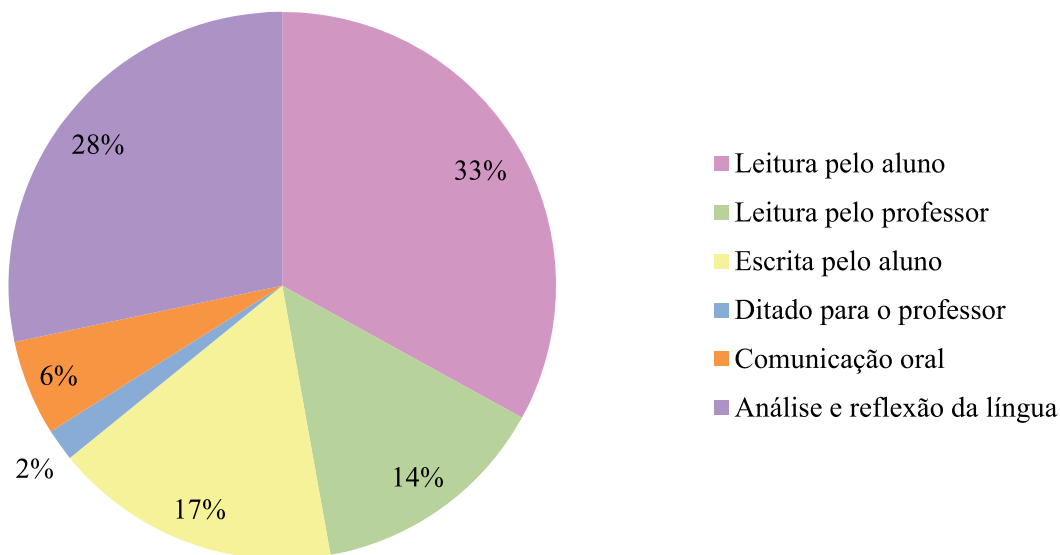
de sons parecidos e com possibilidade de se relacionar os sons com a escrita destes, no âmbito da identificação, da comparação e da reflexão.

### 3º ano do ensino fundamental

#### Quanto à frequência das situações didáticas

O material possui ao todo 80 atividades que contemplam as diferentes si-

tuações didáticas que compõem a rotina escolar do 3º ano, são elas: leitura pelo aluno, leitura pelo professor, escrita pelo aluno, ditado para o professor, análise e reflexão sobre a língua, e vemos as situações didáticas de comunicação oral, que voltam a ser exploradas no material do 3º ano. A frequência de cada situação didática pode ser observada na Figura 7:



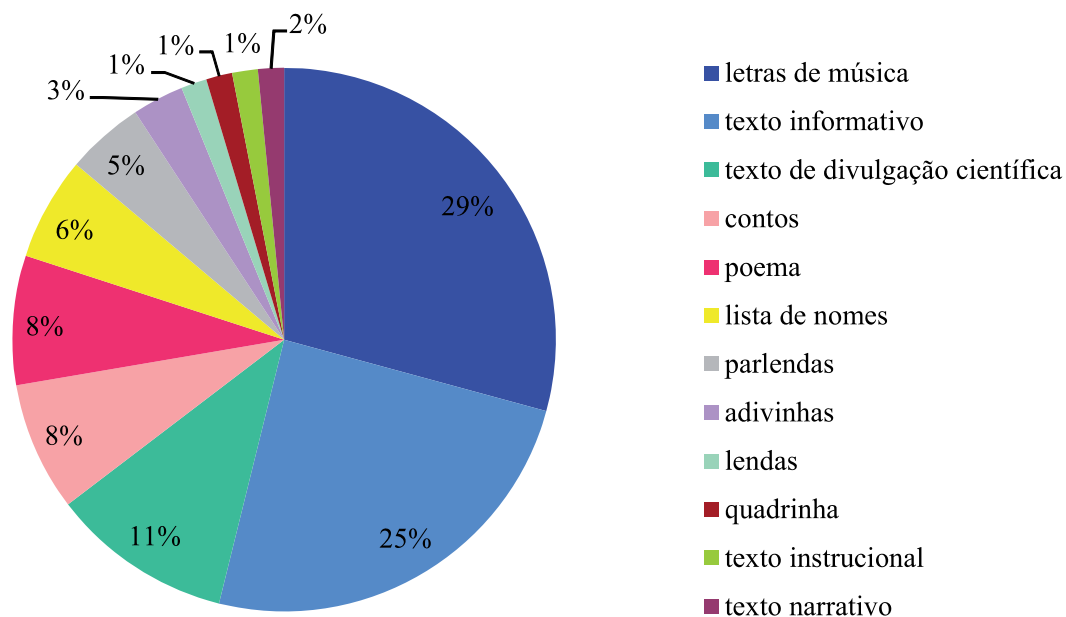
**Figura 7** - Frequência das *situações didáticas* propostas para o 3º ano

Fonte: Elaboração das pesquisadoras.

No 3º ano, observamos ainda muitas propostas de leitura para os alunos, bem como propostas de análise e reflexão sobre a língua. Em comparação com o 2º ano, é possível identificar uma diminuição da frequência das propostas

de escrita feita pelos alunos, mas um aumento nas situações em que a leitura do professor pode acontecer.

#### Quanto aos gêneros textuais explorados



**Figura 8** - Gêneros textuais explorados pelo material do 3º ano

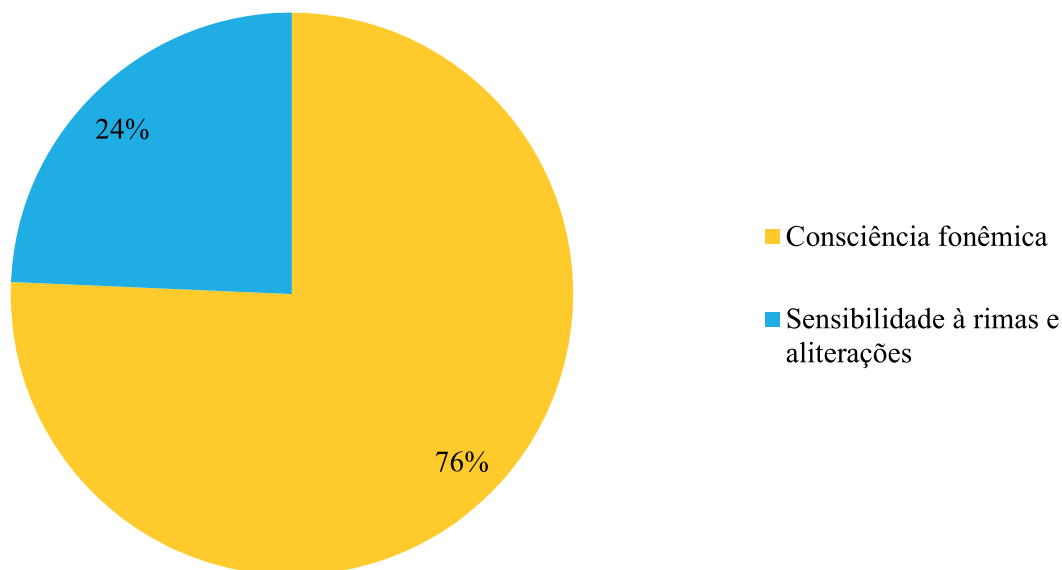
Fonte: Elaboração das pesquisadoras.

No material do 3º ano, observamos uma diminuição significativa da frequência das listas de nomes. Nesse material, há apenas um Projeto didático – Animais do Mar, que tem uma influência importante na frequência de textos informativos e de divulgação científica. Há uma sequência de atividades explorando as letras de música, com o objetivo de problematizar questões ortográficas. Por essa razão, há

uma frequência maior nesse gênero textual.

### **Quanto às possibilidades de desenvolvimento da consciência fonológica**

Das 80 atividades encontradas, constatamos que 33 indicam a possibilidade de desenvolvimento da consciência fonológica. A Figura 9 apresenta os níveis de consciência fonológica contempladas pelo material didático do 3º ano:



**Figura 9** - Possibilidades de desenvolvimento da consciência fonológica nas propostas de atividades do 3º ano

Fonte: Elaboração das pesquisadoras.

Mais uma vez é possível notar uma frequência maior de atividades que exploram a consciência fonêmica, como foi constatado no 1º e 2º ano também. Da mesma forma como nos outros anos, a sensibilidade a rimas e aliterações surge em razão do trabalho com músicas e textos como poemas, quadrinhas, adivinhas e parlendas. No material do 3º ano, há muitos textos para serem lidos pelos alunos – para que se divirtam ou aprendam certo jogo, ou ainda para obterem informações, que surgem em caráter de curiosidade. Parte desses textos é usada para o trabalho com a ortografia – Qu; Gu+vogal; R/RR; M/N – e ainda atividades sobre o espaço entre as palavras. Essas explorações, conforme o nível

de reflexão que promovem em sala de aula, podem contribuir para o desenvolvimento da consciência fonêmica, mas, no âmbito da ortografia, e não mais no âmbito da reflexão da escrita da palavra no que se refere ao sistema alfabético. Isso sugere que é esperado que, no 3º ano, os alunos já tenham se apropriado da escrita alfabética e vivenciem um trabalho pedagógico de aprimoramento no âmbito da ortografia.

## 6 DISCUSSÃO

Nas últimas décadas, houve um avanço bastante significativo nos estudos a respeito do processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita. No entanto, esses estudos deram

margem para diversas interpretações a respeito dos conceitos de alfabetização e letramento, que se constituem nos principais eixos das práticas pedagógicas de ensino da Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

De acordo com Tassoni (2012, p. 194), alfabetização e letramento já foram compreendidos na literatura como conceitos sinônimos. Houve também momentos na história em que o conceito de letramento prevaleceu sobre o de alfabetização, priorizando, nas práticas pedagógicas, o manuseio de materiais escritos pelos alunos, “como se a aprendizagem da escrita fosse um processo de descoberta natural, que se dá apenas com a observação de textos diversos”.

Em nossa pesquisa, os dados apresentados por meio das Figuras 1, 4 e 7 revelaram que, apesar de toda essa discussão em torno das práticas de alfabetização e letramento, ainda prevalece a crença de que o professor é aquele que tem conhecimento sobre a leitura e a escrita, portanto é o aluno que precisa aprender e dominar tais saberes. Tal fato fica evidente quando nos atentamos para a frequência em que as situações de escrita pelo aluno e de leitura pelo aluno são contempladas nas atividades analisadas. Chamou-nos a atenção a baixa frequência com que as situações em que o professor assume o papel de leitor e de escriba são contempladas pelo material. O estudo de Tassoni (2012) mostrou que os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental têm um

interesse grande em aprender a ler e a escrever. Além disso, eles consideram a escola um local destinado à produção de saberes, e o professor, uma figura que sabe e pode ensinar. Tal pesquisa também revelou que, mesmo estando em estágios bem iniciais da aprendizagem da leitura e da escrita e possuindo poucos conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabético, o aluno tem condições de produzir textos utilizando uma escrita baseada em hipóteses provisórias, que sofrerão alterações à medida que o trabalho em sala de aula dê elementos para a elaboração de novos conhecimentos sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabética.

A ausência de situações de análise e reflexão da língua no 1º ano do ensino fundamental também merece um destaque uma vez que a aprendizagem da leitura e da escrita requer momentos reservados para a discussão sobre a complexidade do sistema alfabético e ortográfico de escrita. Tassoni (2012) ainda explica que a ausência desses momentos de discussão não contribui para que os alunos reflitam sobre suas hipóteses provisórias, a fim de reelaborá-las, avançando na compreensão do sistema alfabético de escrita.

Diante desse cenário, ficou evidente que não existe um equilíbrio na distribuição das situações didáticas nas atividades propostas pelo material. Em virtude de tal fato, destacamos um estudo de Frade (2007), trazendo algumas considerações sobre o ensino da Língua Portuguesa.

Frade (2007) mostrou que as práticas pedagógicas de ensino da leitura e da escrita devem ser organizadas em torno de cinco eixos: Compreensão e valorização da cultura escrita; Apropriação do sistema de escrita alfabético; Leitura; Produção de textos escritos; e Desenvolvimento da oralidade, que devem ser trabalhados simultaneamente.

Embora o material do Programa não esteja organizado nos mesmos eixos propostos por Frade (2007), o desenvolvimento desta pesquisa nos possibilitou conhecer quais os focos de trabalho de cada situação didática. Sendo assim, podemos dizer que existe uma proximidade entre os eixos elaborados por Frade (2007) e os objetivos das situações didáticas criadas pelo material. Dessa forma, o desequilíbrio ilustrado pelas Figuras 1, 4 e 7, que representam a frequência com que as situações didáticas são exploradas, nos leva a concluir que os eixos sugeridos por Frade (2007) não são trabalhados de maneira simultânea, o que pode acarretar defasagens no processo aprendizagem da Língua Portuguesa.

Quanto aos gêneros textuais, pudemos constatar que as atividades propostas pelo material contemplam uma diversidade de gêneros, aspecto muito importante para que os alunos conheçam e experienciem as diversas formas de utilização da escrita em nosso cotidiano. O trabalho com diferentes gêneros textuais, de acordo com Tassoni (2012), é fundamental para que o aluno amplie e enriqueça seu repertório

linguístico o que auxilia na referência e modelo para novas produções. Fica evidente nas Figuras 2, 5 e 8 que existe uma ênfase nos textos em forma de lista. O trabalho com listas de palavras de um mesmo campo semântico foi evidenciado a partir dos estudos da Psicogênese da Língua Escrita que se destacaram por volta dos anos de 1980 e 1990. Desde então, a escrita de listas passou a ocupar um espaço considerável nas práticas de alfabetização, por serem textos de fácil elaboração que possibilitam a reflexão sobre o sistema alfabético de escrita.

Apesar das contribuições do uso de listas no processo de alfabetização, entendemos que a prática pedagógica não deve se resumir a um único gênero textual. A esse respeito Tassoni (2012) complementa explicando que existe uma tendência dos trabalhos em alfabetização enfatizarem o ensino das letras, das sílabas, deixando o uso de textos mais variados para depois que os alunos já tenham adquirido algum conhecimento sobre o sistema de escrita ou já estejam alfabetizados. O uso excessivo de propostas de escrita de listas por parte dos alunos pode sugerir um ensino linear, no sentido de investir no sistema de escrita alfabético, por meio da escrita de palavras, para depois fazer propostas de escrita de outros gêneros mais elaborados.

Quanto ao desenvolvimento da consciência fonológica, podemos afirmar que as atividades do material didático do Programa Ler e Escrever operam basicamente no âmbito da sensibilidade fonológica e da consciência fonêmica,

uma vez que não foram encontradas atividades que explorassem, de maneira mais evidente, o nível da consciência silábica e intrassilábica (Figuras 3, 6 e 9).

Sabemos que o material didático do Programa tem como fundamentação teórica os estudos do construtivismo e da Psicogênese da Língua Escrita. Como já mencionamos, Ferreiro e Teberosky (1999) não se preocuparam em elaborar um novo método de alfabetização, mas se propuseram a demonstrar como a criança aprende, ao analisarem o processo de evolução da língua escrita em crianças que estão em fase de alfabetização. Suas investigações levaram a concluir que as hipóteses de elaboração da escrita da criança passam por quatro níveis diferentes: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético e, não negaram a importância dos processos de fonetização pelos quais a criança passa, para se alfabetizar. Hoje já existem estudos que procuram associar os níveis da consciência fonológica às hipóteses de escrita da criança.

De acordo com Barrera e Placitelli (2008), na hipótese pré-silábica, ainda não existe relação entre a representação da escrita e a pauta sonora das palavras. Esse quadro começa a ser mudado a partir do momento em que a criança descobre que as palavras podem ser divididas em partes, o que marca o início da hipótese silábica na qual existe uma maior correspondência entre os sons da fala e a escrita. Tal etapa é marcada pelo desenvolvimento da consciência silábica e intrassilábica.

Barrera (2003) explica que na língua portuguesa, como a maioria dos fonemas não pode ser pronunciado de forma isolada, isso se torna muito difícil de ser trabalhado com crianças que ainda não estão inseridas no processo formal de alfabetização. Dessa maneira, como as sílabas são unidades linguísticas que as crianças conseguem isolar com maior facilidade no contínuo da fala, isso justifica o fato de a hipótese silábica ser anterior à hipótese alfabética.

A conquista do estágio alfabético está relacionada à criança associar uma letra a um fonema. Assim, Barrera e Placitelli (2008) complementam que, na escrita alfabética, a consciência fonológica assume um papel fundamental, auxiliando as crianças na percepção de valores sonoros menores que a sílaba, contribuindo para uma aproximação cada vez maior da compreensão e do domínio do princípio alfabético.

A partir dos autores que discutem a consciência fonológica, destacamos a sua fundamental participação no processo de alfabetização na medida em que explora o aspecto segmental da escrita em seus diferentes níveis – da palavra, da sílaba e do fonema. Conforme o que analisamos no material do Programa Ler e Escrever, as atividades propostas parecem investir nos dois extremos do processo de desenvolvimento da consciência fonológica – no âmbito da sílaba (suprafonêmico, ao explorar a sensibilidade a rimas e aliterações); e no âmbito da consciência fonêmica (ao explorar a escrita convencional das palavras, dan-

do possibilidade para a percepção dos fonemas). Nesse sentido, alertamos para duas importantes questões.

A primeira refere-se ao fato de não encontrarmos propostas de exploração da consciência fonológica no nível intrassilábico – nível intermediário entre os dois encontrados no material. Atividades que promovam a reflexão das crianças em experiências de supressão, acréscimo ou troca de letras ou sílabas em palavras, brincando com a formação de outras palavras e/ou outros sons, trariam possibilidades mais concretas de exploração do sistema de escrita alfabético em diferentes situações: de identificação, comparação, partição, gerando muita reflexão.

A segunda questão refere-se ao seguinte alerta. As inúmeras propostas que identificamos com potencial para promover o desenvolvimento da consciência fonêmica dependem, exclusivamente, da forma como serão trabalhadas em sala de aula. Se não forem tomadas como base para uma reflexão intencional sobre as unidades linguísticas, tanto no nível das palavras, como no das sílabas e dos fonemas, o objetivo de desenvolver a consciência fonológica não se cumprirá.

## 7 CONSIDERAÇÕES

A presente pesquisa nos mostrou que, apesar de o material didático do Programa Ler e Escrever possibilitar o desenvolvimento da consciência fonológica, isso se dá explorando principalmen-

te a relação grafema/fonema no início e no fim das palavras. No entanto é preciso ressaltar que, embora existam propostas para o desenvolvimento da consciência fonêmica, que se constitui no nível mais importante para a aquisição da escrita alfabética e ortográfica, as atividades pertencentes ao material priorizam apenas um de seus aspectos. Dessa forma, o desenvolvimento de níveis mais complexos da consciência fonêmica exigiria um maior investimento em propostas de atividades que explorem a separação da palavra em fonemas, como por exemplo, CADEIRA=C-A-D-E-I-R-A; o acréscimo de letras para originar novas palavras, como ALA-MALA; ATA-LATA; a diferenciação de sons similares, como por exemplo, PIA-BIA; FACA-VACA.

Além disso, é importante ressaltar que, apesar de a literatura mostrar que o desenvolvimento das consciências silábica e intrassilábica acontece sem que exista a intervenção da escola, há atividades muito simples, como marcar com palmas cada sílaba de uma determinada palavra, jogos e brincadeiras, que auxiliam a criança na compreensão de que a palavra pode ser segmentada em sílabas – o que conseqüentemente contribui de forma significativa para a aprendizagem da língua escrita e para a compreensão da relação grafema-fonema.

Enfim, destacamos que o grande desafio nas práticas pedagógicas de ensino da língua é criar um equilíbrio entre as situações de alfabetização e de letramento. Por isso, é fundamental planejar desde o 1º ano um trabalho que



contemple: a linguagem oral, a consciência fonológica em seus diversos níveis de desenvolvimento, o conhecimento do alfabeto, a escrita e a ortografia das palavras, leitura (de palavras e de textos) oral e silenciosa, atividades de interpretação de texto e a reflexão sobre a língua, para ser realizada em um contexto de letramento.

Esperamos que os resultados desta pesquisa contribuam para a retomada

das discussões a respeito da importância do desenvolvimento da consciência fonológica no processo de alfabetização sem romper com a proposta de alfabetizar em um contexto de letramento. Contribuam também para novas reflexões na elaboração das futuras edições do material didático do Programa Ler e Escrever, bem como na de outros Programas e/ou políticas cujo foco seja a alfabetização.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Ubiratã K. O que é consciência fonológica? In: LAMPRECHT. *Consciência dos sons da língua – subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa*. Porto Alegre, RS: Edipucrs, 2009. p. 20-45.

BARRERA, Sylvia D. O papel facilitador das habilidades metalinguísticas na aprendizagem da linguagem escrita. In: MALUF, Maria R. (Org.). *Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 65-90.

BARRERA, Sylvia D.; MALUF, Maria R. Consciência metalinguística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do Ensino Fundamental. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, RS, v. 16, n. 3, p. 491-502, 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79722003000300008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722003000300008)>.

BARRERA, Sylvia D.; PLACITELI, Daiana A. Influência do treinamento em consciência fonológica em crianças com dificuldade de alfabetização. In: MALUF, Maria R.; GUIMARÃES, Sandra R. K. (Org.). *Desenvolvimento da linguagem oral e escrita*. Curitiba: Editora UFPR, 2008. p. 167-188.

CAMACHO, Priscila V. *Um estudo sobre o “Programa Ler e Escrever” da rede pública do estado de São Paulo*. 2010. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2010.

CELEGATTO, Conceição A. *Formação em serviço: significado do “Programa Ler e Escrever” numa escola municipal de Ensino Fundamental*. 2008. 280f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

COLELLO, Silvia M. G. Alfabetização e letramento: o que será que será? In: LEITE, Sérgio A. S.; COLELLO, Silvia M. G.; ARANTES, Valéria A. (Org.). *Alfabetização e letramento: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2010. p. 75-127.

FERREIRA, Andréa T. B.; ALBULQUERQUE, Eliana B.; CABRAL, Ana C.; TAVARES, Ana C. Livros de alfabetização: como as mudanças aparecem. In: VAL, Maria G. C. *Alfabetização e Língua Portuguesa: livros didáticos e práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 27-48.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1999.

FRADE, Isabel C. A. S. Alfabetização na escola de nove anos – desafios e rumos. In: SILVA, E. T. (Org.). *Alfabetização no Brasil – questões e provocações da atualidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. p. 73-112.

GUIMARÃES, Sandra R. K. Habilidades metalinguísticas e dificuldades na aquisição e aperfeiçoamento da leitura e da escrita. In: GUIMARÃES, Sandra R. K.; STOLTZ, Tania (Org.). *Tomada de consciência e conhecimento metacognitivo*. Curitiba: Editora UFPR, 2008. p. 57-83.

\_\_\_\_\_. Dificuldades no desenvolvimento da lectoescrita: o papel das habilidades metalinguísticas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 19, n. 1, p. 33-45, jan./abr. 2003a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v19n1/a06v19n1.pdf>>.

\_\_\_\_\_. O aperfeiçoamento da concepção alfabética de escrita: Relação entre consciência fonológica e representações ortográficas. In: MALUF, Maria R. (Org.). *Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003b. p. 149-184.

LEITE, Sérgio A. S. Notas sobre o processo de alfabetização escolar. In: LEITE, Sérgio A. S. (Org.). *Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas*. Campinas, SP: Komedi, 2008. p. 21-46.

MALUF, Maria R.; ZANELLA, Maura S.; PAGNEZ, Karina S. M. M. Habilidades metalinguísticas e linguagem escrita nas pesquisas brasileiras. *Boletim de Psicologia*, v. LVI, n. 124, p. 67-92, 2006. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/bolpsi/v56n124/v56n124a06.pdf>>.

RAMOS, Norma S. C. *Consciência fonológica do português do Brasil: descrição e análise de cinco testes*. 2005. 280f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação. Programa Ler e Escrever. *Resolução SE n. 86*, de 19 de dezembro de 2007. Disponível em: <<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/InternaMaterial.aspx?alkfjlkjlaslkA=303&manudjsns=0&tpMat=3&FiltroDeNoticias=3>>.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. *Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador – 1a série*. 3. ed. São Paulo: FDE, 2010.

TASSONI, Elvira C. M. A leitura e há escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental: a prática docente a partir da voz dos alunos. *EccoS Revista Científica*, São Paulo, n. 27, p. 191-209, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://www4.uninove.br/ojs/index.php/eccos/article/viewFile/3383/2262>>.

VIGOTSKI, Lev S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

**Sobre as autoras:**

**Ana Carolina Torres Véspoli:** Mestre em Educação pela PUC-Campinas, Pedagoga e especialista em Psicopedagogia. **E-mail:** carol\_vespoli@yahoo.com.br

**Elvira Cristina Martins Tassoni:** Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Docente titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. **E-mail:** cristinatassoni@puc-campinas.edu.br

**Recebido em março de 2016.**

**Aprovado para publicação em novembro de 2016.**

