

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANA CAROLINA TORRES VESPOLI

A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E O PROGRAMA LER
E ESCREVER

CAMPINAS

2013

ANA CAROLINA TORRES VESPOLI

A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E O PROGRAMA LER E ESCREVER

Dissertação apresentada como exigência para a obtenção do título de Mestre em Educação, ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientadora: Prof^a Dr^a Elvira Cristina Martins Tassoni

CAMPINAS

2013

Autor: VESPOLI, ANA CAROLINA TORRES.

Título: “A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E O PROGRAMA LER E ESCREVER”.

Orientador: Profa. Dra. ELVIRA CRISTINA MARTINS TASSONI

Dissertação de Mestrado em Educação

Este exemplar corresponde à redação final da
Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-
Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

Data: **17/12/2013**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. ELVIRA CRISTINA MARTINS TASSONI

Profa. Dra. MARIA AUXILIADORA BUENO A. MEGID

Prof. Dr. SÉRGIO ANTONIO DA SILVA LEITE

AGRADECIMENTOS

Foram muitas as pessoas que fizeram parte dessa caminhada; afinal, o ser humano jamais consegue se construir sozinho - precisamos sempre uns dos outros. Por isso, quero, desde já, pedir desculpas àqueles que porventura não tiveram seus nomes citados neste breve agradecimento. Saibam que sou muito grata aos que me ajudaram e todos vocês têm um lugar muito especial no meu coração.

A Deus,

Que me presenteou com o dom da vida, dando sempre saúde, força e coragem para seguir nessa caminhada.

Aos meus pais,

Primeiros e eternos professores da minha vida, por me incentivarem e me compreenderem sempre.

À minha irmã,

Que sempre esteve disposta a ajudar e escutar minhas inquietações, dúvidas e conquistas.

Aos meus avós,

Pelo carinho infinito e pela grande ajuda na digitação do texto da pesquisa.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Cristina Tassoni,

Pelos preciosos ensinamentos sem os quais essa pesquisa não poderia ter sido realizada. Pela amizade, paciência e confiança dispensadas durante este período.

Ao Prof. Dr. Sérgio A. S. Leite e à Prof.^a Dr.^a Maria Auxiliadora B. A. Megid,

Pelas valiosas contribuições no exame de qualificação.

Aos professores do Programa de Mestrado da PUC-Campinas,

Que auxiliaram nos estudos e contribuíram com suas ricas experiências.

Aos funcionários da PUC-Campinas, em especial à Cidinha da Biblioteca, à Célia da Secretaria e aos meninos do Laboratório de Informática,

Por toda ajuda ao longo da pesquisa.

Aos meus colegas do curso de Mestrado,

Pelas conversas, risadas, experiências e aflições compartilhadas.

À Silvana, minha amiga e irmã de coração,

Pelas palavras colocadas sempre na hora certa. Pela torcida, amizade e o carinho que me ajudaram a superar as barreiras e os obstáculos.

RESUMO

VESPOLI, Ana Carolina Torres. *A consciência fonológica e o Programa Ler e Escrever*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campinas, 2013.

O conhecimento e o domínio do código escrito, 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 com o intuito de garantir que os alunos tenham não só o acesso à alfabetização, como também consigam utilizar a leitura e a escrita em seu cotidiano com eficiência. Nesse sentido, o Programa Ler e Escrever, uma política do estado de São Paulo que teve seu início em 2008, tem entre suas metas a necessidade de alfabetizar todos os alunos até os oito anos de idade (3º ano do Ensino Fundamental)- meta esta que se manteve no recente Pacto pela Alfabetização na Idade Certa. 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. Desta forma, a partir da análise documental do material didático do Programa, que envolveu os Guias de Planejamento e Orientações Didáticas e as Coletâneas de Atividades referentes ao bloco de alfabetização (1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental), buscamos identificar quais as atividades do material que exploram os processos de fonetização da linguagem escrita, bem como procuramos analisar qual é o nível de desenvolvimento da consciência fonológica explorado pelas atividades e quais as 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 nos Guias e muito embora as atividades propostas aos alunos pela Coletânea possibilitem tal desenvolvimento.

Palavras-chave: alfabetização; metalinguagem; material didático; consciência fonológica; Programa Ler e Escrever.

ABSTRACT

VESPOLI, Ana Carolina Torres. *The phonological awareness and “Ler e Escrever” Program*. 2013. Dissertation (Master’s Degree) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campinas, 2013.

The knowledge and domain of the written code, 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, has confirmed the recent “Pacto pela Alfabetização na Idade Certa”, 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 initial block of literacy (1st, 2nd and 3rd years). The analysis of the data showed that despite guidelines to teachers available in “Guia de Planejamento e Orientações Didáticas” and the proposed activities for students in “Coletânea de Atividades” allow the development of phonological awareness, this still gives very superficial levels may compromise the purpose of literate students until the age of eight.

Key-words: literacy, metalinguist skills; schoolbook; phonological awareness; “Ler e Escrever” Program

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Exercícios preparatórios para a alfabetização.....	33
Figura 2. Estudo da letra “R” proposto por cartilha.....	34
Figura 3. Situação de sondagem.....	76
Figura 4. Gráfico da frequência com que as situações didáticas propostas para o 1º ano.....	95
Figura 5. Gráfico dos gêneros textuais explorados pelo material do 1º ano.	98
Figura 6. Gráfico das possibilidades de desenvolvimento da consciência fonológica nas propostas de atividades do 1º ano.....	100
Figura 7. Gráfico da frequência com que as situações didáticas propostas para o 2º ano.....	109
Figura 8. Gráfico dos gêneros textuais explorados pelo material do 2º ano.	110
Figura 9. Gráfico das possibilidades de desenvolvimento da consciência fonológica nas propostas de atividades do 2º ano.....	112
Figura 10. Gráfico da frequência com que as situações didáticas propostas para o 3º ano.....	121
Figura 11. Gráfico dos gêneros textuais explorados pelo material do 3º ano.	122
Figura 12. Gráfico das possibilidades de desenvolvimento da consciência fonológica nas propostas de atividades do 3º ano.....	124

LISTA DE QUADROS

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.	82
Quadro 3. Expectativas de aprendizagem para o 1º ano de acordo com as diferentes áreas do conhecimento.	92
Quadro 4. Organização da Coletânea do 1º ano quanto aos blocos de atividades.	93
Quadro 5. Expectativas de aprendizagem para o 2º ano de acordo com os diferentes aspectos relacionados ao desenvolvimento da linguagem.	106
Quadro 6. Organização da Coletânea do 2º ano quanto aos blocos de atividades.	107
Quadro 7. Expectativas de aprendizagem para o 2º ano de acordo com os diferentes aspectos relacionados ao desenvolvimento da linguagem.	118
Quadro 8. Organização do volume 1 da Coletânea do 3º ano quanto aos blocos de atividades.	119
Quadro 9. Organização do volume 2 da Coletânea do 3º ano quanto aos blocos de atividades.	119

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Resultados do levantamento bibliográfico na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).	57
Tabela 2. Organização do material didático do Programa Ler e Escrever para o bloco de alfabetização.	85
Tabela 3. Atividades propostas no material didático do 1º ano em relação ao desenvolvimento da consciência fonológica.....	99
Tabela 4. Atividades propostas no material didático do 2º ano em relação ao desenvolvimento da consciência fonológica.....	111
Tabela 5. Atividades propostas no material didático do 3º ano em relação ao desenvolvimento da consciência fonológica.....	123

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM, OS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO E A CONTRIBUIÇÃO DAS HABILIDADES METALINGÜÍSTICAS – REVISANDO A LITERATURA.....	15
1.1 O desenvolvimento da linguagem em uma perspectiva histórico cultural.....	17
1.2 Alfabetização e habilidades metalingüísticas	26
1.2.1 A história da alfabetização e dos métodos	27
1.2.2 Alfabetização, metalinguagem e consciência fonológica: conceitos e relações	45
1.3 As pesquisas sobre metalinguagem e consciência fonológica	57 56
2 A ALFABETIZAÇÃO, O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA E O PROGRAMA LER E ESCREVER	63 62
2.1 Organizações curriculares para o ensino da língua materna	64 63
2.2 O Programa Ler e Escrever	73 72
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	79 78
4 O MATERIAL DIDÁTICO DO PROGRAMA LER E ESCREVER E O BLOCO DE ALFABETIZAÇÃO.....	85 84
4.1 Critérios para análise do material didático do Programa Ler e Escrever.....	89
4.2 1º ano do Ensino Fundamental.....	91 90
4.2.1 a) A frequência das situações didáticas.....	94 93
4.2.2 b) Os gêneros textuais trabalhados.....	97 96
4.2.3 c) Possibilidades de desenvolvimento da consciência fonológica	99 98
4.3 2º ano do Ensino Fundamental	105 104
4.3.1 a) A frequência das situações didáticas.....	108 107
4.3.2 b) Os gêneros textuais trabalhados.....	110 109
4.3.3 c) Possibilidades de desenvolvimento da consciência fonológica	111 110
4.4 3º ano do Ensino Fundamental.....	117 116
4.4.1 a) A frequência das situações didáticas.....	120 119
4.4.2 b) Os gêneros textuais trabalhados.....	122 121
4.4.3 c) Possibilidades de desenvolvimento da consciência fonológica.....	123 122
5 AS CONTRIBUIÇÕES DO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO MATERIAL DIDÁTICO DO PROGRAMA LER E ESCREVER	131 130
5.1 O 1º ano do Ensino Fundamental.....	134 133
5.2 O 2º ano do Ensino Fundamental.....	135 134
5.3 O 3º ano do Ensino Fundamental.....	135 134
5.4 Considerações sobre o bloco de alfabetização	136 135
CONSIDERAÇÕES.....	139 138
REFERÊNCIAS	142 141

ANEXOS	<u>150</u> 148
ANEXO 1.....	<u>151</u> 149
ANEXO 2.....	<u>160</u> 158

INTRODUÇÃO

Escrever não é uma tarefa fácil!

A escrita é um recurso de comunicação extremamente eficiente que nos permite registrar acontecimentos, descobertas, sentimentos, pensamentos, dentre outras possibilidades. Compreender o funcionamento da escrita e saber utilizá-la nas diferentes situações do cotidiano é um desafio não só para nossas crianças como também para nós adultos.

Minha primeira aproximação com os estudos sobre Alfabetização foi na graduação. Foram anos de muitos estudos, repletos de expectativas. Cada aula era marcada por novos conhecimentos, inquietações e uma vontade imensa de ensinar. Os estágios também tiveram um papel fundamental na minha formação. Foi por meio deles que tive a oportunidade de vivenciar a rotina de classes de alfabetização, podendo relacionar a teoria e a prática e conhecer de forma mais aprofundada o ambiente escolar.

Durante a graduação, também tive a oportunidade de mergulhar no universo da pesquisa, participando do Programa de Iniciação Científica da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC) na área de Educação Especial. Toda semana participava do grupo de pesquisa, um momento de estudos e também de contato com colegas que já faziam Mestrado.

Outra experiência importante ao longo da Graduação foi a monitoria na disciplina de Psicologia da Educação. Foram muitas barreiras enfrentadas, o cansaço das alunas depois de um dia de trabalho, o desinteresse de algumas que frequentavam a aula somente pela presença, o grande número de alunos na sala e a necessidade de orientar individualmente para a execução dos trabalhos. Enfim, aos poucos, fomos criando o nosso contrato didático e conseguimos formar um grupo que sempre se reunia antes da aula para discutir as dúvidas sobre os estudos da disciplina e outras questões relacionadas à educação.

Terminada a graduação, senti a necessidade de aprofundar meus conhecimentos e aprender mais. Assim, iniciei meus estudos no curso de Especialização em Psicopedagogia. Nesse período, trabalhei com um grupo de crianças da antiga 4ª série da rede estadual de Campinas que apresentavam algumas dificuldades principalmente nas questões relacionadas à leitura e à escrita. Ao longo dessa experiência, pude perceber que, mesmo existindo uma infinidade de estudos a respeito da alfabetização, esta ainda é uma das maiores dificuldades enfrentadas pela educação brasileira.

O interesse em compreender a complexidade envolvida no processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita me levou a buscar mais aprofundamento sobre o assunto. Assim, iniciei meus estudos no curso de Extensão em Neuropsicologia e esse foi o primeiro momento em que tive contato com os estudos a respeito da consciência fonológica. Ao longo desse curso, pesquisei qual o conhecimento das professoras dos anos iniciais sobre consciência fonológica cujos resultados me mostraram que, assim como eu, elas sabiam muito pouco sobre o assunto.

Mais uma vez senti que não podia parar de estudar. Resolvi, então, retomar o meu projeto de fazer Mestrado e participei do Processo Seletivo da Puc-Campinas no qual eu tive a honra de ser escolhida pela Prof.^a Dr.^a Cristina Tassoni. Dessa forma, essa pesquisa é o resultado da união de dois projetos: o da minha orientadora, que tinha como proposta estudar o Programa Ler e Escrever – uma política pública do estado de São Paulo que visa principalmente à formação de professores e à elaboração de materiais didáticos para os anos iniciais do Ensino Fundamental, e o meu projeto que visava uma investigação sobre a relação entre consciência fonológica e alfabetização.

Nesse sentido, a presente pesquisa investigou como o desenvolvimento da consciência fonológica, uma habilidade metalinguística fundamental para a aprendizagem da leitura e da escrita, é contemplado na *Coletânea de Atividades* e no *Guia de Planejamento e Orientações Didáticas* que compõem o material didático do Programa Ler e Escrever. Para tanto, foi realizada uma análise documental do referido material elaborado para o bloco de alfabetização que é constituído pelo 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental. A escolha por esse período justifica-se pelo fato dos anos iniciais possuírem a aprendizagem da leitura e da escrita como eixo norteador das práticas pedagógicas a fim de atingir a meta proposta pelo *Plano de Educação Paulista* que se manteve no *Pacto*

Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Tal Pacto visa a alfabetizar todos os alunos até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, ou seja, até os oito anos de idade.

Também são objetivos do estudo (a) identificar quais atividades do material do Programa exploram os processos de fonetização, (b) categorizar as atividades do material que sugerem a fonetização da linguagem de acordo com os níveis de desenvolvimento da consciência fonológica (c) analisar quais as contribuições que as atividades que contemplam o desenvolvimento da consciência fonológica trazem para a alfabetização até os oito anos de idade.

A fim de atingirmos tais objetivos, organizamos o presente estudo em cinco capítulos. No primeiro, fizemos uma revisão de literatura buscando relacionar o desenvolvimento da linguagem, os métodos de alfabetização e a contribuição das habilidades metalinguísticas durante o processo de alfabetização. O segundo capítulo apresenta uma breve descrição sobre os principais documentos e legislações que, de alguma maneira, interferem no ensino e na aprendizagem da leitura e da escrita. Além disso, esse capítulo também apresenta questões referentes ao Programa Ler e Escrever, como sua proposta e história, seus objetivos, entre outros tópicos. Em seguida, nos capítulos 3 e 4 respectivamente, descrevemos a metodologia utilizada para a realização dessa pesquisa e apresentamos os dados que foram analisados de forma sistematizada. Por fim, no último capítulo, procuramos responder à questão problema que orientou o desenvolvimento desta pesquisa.

1 O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM, OS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO E A CONTRIBUIÇÃO DAS HABILIDADES METALINGUÍSTICAS – REVISANDO A LITERATURA

O processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita se constitui em um campo de estudos extremamente complexo e desafiador, uma vez que ler e escrever são habilidades relacionadas não só à aquisição de novos conteúdos e ao sucesso do aluno na vida escolar, como também são habilidades que garantem a verdadeira integração do aluno na sociedade letrada.

As últimas décadas do século passado foram marcadas por uma verdadeira revolução nos estudos sobre alfabetização. No entanto, apesar de todas as contribuições e avanços que tivemos no cenário educacional, a escola, ainda nos dias de hoje, encontra dificuldades para ensinar a leitura e a escrita garantindo que os alunos saibam utilizá-las com competência (LEITE, 2008). A esse respeito, Ferreiro (2002, p.13) salienta que, mesmo diante de todo o processo de democratização do ensino da leitura e da escrita e da elaboração de propostas mais contemporâneas de alfabetização, a escola continua preocupada em ensinar uma técnica, pois, “só depois de dominada a técnica é que surgiam como um passe de mágica, a leitura expressiva (resultado da compreensão) e a escrita eficaz(resultado de uma técnica posta à serviço das intenções do produtor)”.

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, torna possível “falarmos em um modelo tradicional de alfabetização em contraste com as concepções atuais”, como explica Leite (2008, p.23).

Na visão tradicional de alfabetização, a escrita era considerada um mero reflexo da linguagem oral, fator este que explica a utilização de práticas mais mecânicas centradas 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 de tal contribuição ao estudarem a psicogênese da língua escrita. Ambas estudiosas nos ajudaram a entender 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 significado à grafia e, também, aos usos sociais da escrita. Assim, esta teoria, ao voltar-se para o caráter simbólico da escrita, atentou-se para o que denominaram como precursores da escrita: os gestos, os desenhos e a brincadeira (VIGOTSKI, 1998).

Além das contribuições construtivistas e histórico-culturais, quando tratamos da aprendizagem da leitura e da escrita não podemos deixar de mencionar a importância da reflexão sobre a linguagem - a metalinguagem. Maluf, Zanella e Pagnez (2006) ressaltam que pesquisas em alfabetização as quais assumem um enfoque metalinguístico no Brasil são bem recentes. No entanto, os resultados destas análises têm evidenciado que o desenvolvimento metalinguístico contribui de maneira significativa no processo de alfabetização. Já o aprimoramento dos estudos sobre a metalinguagem mostrou que diante de todas as habilidades envolvidas na aprendizagem da leitura e da escrita, a consciência fonológica, entendida por Barrera e Placiteli (2008, p.167) “como a capacidade da criança para segmentar, refletir e manipular os sons da linguagem oral”, tem se constituído em um fator fundamental para o sucesso do processo de alfabetização.

A partir da discussão apresentada, organizamos este capítulo em três momentos. Primeiramente, será discutido como se dá o desenvolvimento da linguagem oral e escrita tendo como base os estudos realizados pela perspectiva histórico-cultural. Logo em seguida, faremos uma breve retrospectiva em torno da história e dos métodos de alfabetização, buscando, posteriormente, estabelecer relações entre a aprendizagem da leitura e da escrita e a importância e contribuição do desenvolvimento metalinguístico nesse processo. E, por fim, na última parte, elaboramos um panorama das pesquisas encontradas na base de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) com a

finalidade de conhecer o que vem sendo pesquisado a respeito da relação existente entre consciência fonológica e alfabetização.

1.1 O desenvolvimento da linguagem em uma perspectiva histórico cultural

A linguagem se constitui em um campo de estudos bastante complexo e divergente, tendo em vista que as teorias que explicam seu processo de aquisição e desenvolvimento fundamentam-se em diferentes concepções e enfoques. Apesar disso, a compreensão de tal processo é extremamente importante para a realização de pesquisas cujo propósito é investigar questões referentes à aprendizagem da leitura e da escrita.

Pautados neste conceito, buscamos fundamentar a presente pesquisa com base na perspectiva histórico cultural, estudada exaustivamente por Vigotski e seus colaboradores. Para compreender as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural nos estudos que abordam questões referentes à linguagem, é fundamental conhecer melhor o contexto social e histórico em que tal perspectiva foi desenvolvida.

Marcada por um cenário de turbulências, após a Revolução Russa de 1917, a Psicologia Histórico-Cultural destaca-se por adotar um modelo teórico metodológico que se distanciava, consideravelmente, dos modelos que embasavam as pesquisas da época. Ao longo de seus estudos e de suas palestras, Vigotski deixou clara a inexistência de produções que abordassem os processos psicológicos humanos de forma unificada. Sendo assim, Palangana (2001) explica que Vigotski procurou compreender a gênese dos processos psicológicos superiores, tentando traçar seu percurso histórico ao longo do desenvolvimento humano. A autora ainda complementa que esse postulado de Vigotski “abre fronteiras na área de psicologia, colocando-se como pioneiro na descrição dos mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte da natureza de cada pessoa, enfatizando as origens sociais da linguagem e do pensamento” (PALANGANA, 2001, p.90).

Vigotski acreditava que os modelos teórico-metodológicos disponíveis na época, por se apoiarem basicamente na estrutura estímulo/resposta, não dariam conta de investigar as funções psicológicas superiores de sujeitos que eram constantemente

influenciados por um contexto social e histórico. A respeito da relação estímulo/resposta, Palangana (2001, p.92) explica que de acordo com os estudos de Vigotski:

uma estrutura dessa natureza não serve de base para o estudo das funções superiores do comportamento humano, podendo, quando muito, ser utilizada como instrumento para registro de experiências com formas subordinadas ou inferiores de comportamento, as quais não contém a essência das formas superiores, típicas do comportamento humano. [...] Logo, era preciso desenvolver um novo método que possibilitasse a compreensão da natureza do comportamento humano enquanto parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie.

Vigotski organizou o processo de desenvolvimento em duas linhas. Por um lado, estão os processos elementares de desenvolvimento cuja origem é biológica, por outro lado estão as funções psicológicas superiores que são de origem sociocultural. É por meio do entrelaçamento dessas duas linhas que nasce o comportamento das crianças. Assim, as funções psicológicas superiores, na perspectiva histórico-cultural, são consideradas um resultado da interação do homem com o seu contexto social; portanto, neste processo, a linguagem, ou seja, a comunicação, constitui-se em um fator fundamental (PALANGANA, 2001).

Palangana (2001) mostrou que Vigotski empregou de maneira muito criativa a concepção de Engels a respeito do trabalho e do uso de instrumentos enquanto meios para os homens transformarem a natureza e, conseqüentemente, a si próprio.

Nos primeiros anos de vida da criança, os fatores biológicos têm uma relevante contribuição no processo de desenvolvimento. Ao longo desses anos, as crianças também começam a fazer uso dos instrumentos para mediar suas interações com o ambiente. Para Vigotski (1998), a relação das pessoas com os objetos culturais não é uma relação direta; trata-se de uma relação mediada. Segundo o autor, os instrumentos e signos são elementos mediadores que conferem à ação humana formas qualitativamente novas e superiores.

Para Oliveira (1997), os conceitos de instrumento e de signo têm uma importante ligação com a filiação teórica e os postulados marxistas que fundamentaram os estudos da perspectiva histórico-cultural. O trabalho e suas relações com a formação da sociedade humana são chaves para diferenciar os homens das demais espécies. O trabalho é marcado pela ação transformadora do homem sobre a natureza, o que, conseqüentemente,

cria a cultura e a história humanas. Além disso, é preciso ressaltar que no trabalho é desenvolvida a atividade coletiva que aprimora as relações sociais e também favorece a criação e a utilização de instrumentos.

Os instrumentos se constituem como um elemento que é interposto entre o trabalhador e o objeto de trabalho que auxiliam o trabalhador no processo de transformação da natureza. Portanto, para Vigotski (1998, p.72-73), a função do instrumento é servir como um condutor de influência humana sobre o objeto da atividade, sendo que ele é orientado externamente e deve, de forma obrigatória, levar a mudanças nos objetos. Além disto, também constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. Por sua vez, os signos são instrumentos psicológicos e constituem “um meio da atividade interna dirigido para o controle do indivíduo; o signo é orientado internamente” (VIGOTSKI, 1998, p.73)

Uma das grandes questões criticadas por Vigotski foi que a psicologia, até então, vinha estudando o uso dos instrumentos, bem como o desenvolvimento dos processos psicológicos como sistemas isolados. Ao se distanciar dessa postura, Vigotski (2000) mostrou que é por meio da relação entre os instrumentos e os signos que emergem as funções psicológicas superiores.

De acordo com Oliveira (1997), todos os grupos humanos, independentemente do local que habitam, têm uma língua que se constitui no principal instrumento de representação simbólica. Sendo assim, a linguagem apresenta duas funções extremamente importantes: a de *comunicação* – presente nos animais e nos seres humanos - e a de *pensamento generalizante* - presente somente nos seres humanos e marcados pelo momento em que pensamento e linguagem se unem (relação esta que será explicada mais adiante).

Ao estudar a linguagem em primatas superiores, Vigotski (2000) fez algumas observações que o auxiliaram a compreender o processo de desenvolvimento da linguagem humana. Uma primeira característica constatada foi que a emissão de sons é própria de animais que possuem aparelho fonador. Além disso, foi possível perceber que questões de ordem emocional e afetiva também resultavam em manifestações sonoras. Porém, “a linguagem não é só uma reação expressivo-emocional, mas também um meio de contato psicológico com seus semelhantes [...]. No entanto, essa função de ligação ou contato não

mantém nenhuma relação com a reação intelectual, ou seja, o pensamento animal”, (VIGOTSKI, 2000, p.127).

Vigotski (2000) encontrou em seus estudos com os primatas formas de funcionamento intelectual e de utilização da linguagem que são consideradas muito semelhantes aos processos ocorridos nas crianças pequenas. Tais processos receberam o nome de “fase pré-verbal do desenvolvimento do pensamento” e “fase pré-intelectual do desenvolvimento da linguagem”.

Na primeira fase supracitada, que é um modo de funcionamento intelectual por não possuir relação alguma com a linguagem, tanto os animais quanto as crianças pequenas demonstram a capacidade de utilizar instrumentos para mediar sua relação com o ambiente em que vivem, resolvendo problemas. Assim, esse tipo de comportamento demonstrou a existência de uma inteligência prática, marcada pela capacidade de solucionar problemas e de alterar o ambiente para atingir um determinado objetivo.

Por sua vez, na fase pré-intelectual da linguagem, esta também é utilizada por animais e crianças pequenas como uma estratégia de alívio e descarga emocional através dos gestos, choros e balbucios. Tal denominação para esta etapa foi definida por Vigotski (2000, p.129-130), pois trata-se de uma linguagem que não tem a função de signo e “o grito, o balbucio e até as primeiras palavras da criança são estágios absolutamente nítidos no desenvolvimento da fala, mas estágios pré intelectuais. Não tem nada em comum com o desenvolvimento do pensamento”. A este respeito, Oliveira (1997, p.45) explica que “esse uso da linguagem é pré-intelectual no sentido de que ela não tem ainda função de signo. Isto é, funciona como meio de expressão emocional e de comunicação difusa com os outros, mas não indica significados específicos, compreensíveis de forma precisa por um interlocutor que compartilhe de um sistema de signos”.

Como foi demonstrado por Vigotski (2000), o pensamento e a linguagem são funções psicológicas superiores processadas de maneiras diferentes ao longo do desenvolvimento humano. Desta forma, Vigotski (2000, p.130) afirma que: “[...] a descoberta mais importante sobre o desenvolvimento do pensamento e da fala na criança é que, num certo momento, mais ou menos aos dois anos de idade, as curvas de evolução do pensamento e da fala, até então separadas, cruzam-se e coincidem para iniciar uma nova forma de comportamento muito característica do homem”. Assim, por meio da mediação

simbólica da linguagem, inicia-se nos seres humanos um funcionamento psicológico altamente sofisticado no qual a fala torna-se intelectual e o pensamento verbalizado.

Oliveira (1997) explica que a relação pensamento-linguagem é fruto do trabalho e das relações entre os humanos. Ou seja, “o trabalho é uma atividade que exige, por um lado, a utilização de instrumentos para a transformação da natureza e, por outro lado, o planejamento, a ação coletiva e, portanto, a comunicação social” (OLIVEIRA, 1997, p.45). Para Palangana (2001), o aparecimento e o surgimento da linguagem só podem ser compreendidos quando olhados sob a ótica do trabalho, ação esta que levou os homens a buscarem estratégias cada vez mais eficazes de comunicação.

Palangana (2001, p.99) explica que "a linguagem intervém no processo de desenvolvimento da criança desde o nascimento". Além disso, é importante ressaltar que, na concepção de Vigotski, é o processo de desenvolvimento da linguagem que dará alicerce para a formação de todas as funções psicológicas superiores.

A relação entre pensamento e linguagem possibilita na espécie humana o desenvolvimento da segunda função básica de linguagem estudada por Vigotski: a função de pensamento generalizante. De acordo com Oliveira (1997, p.43), a idealização da linguagem em nosso cotidiano implica uma compreensão generalizada do mundo, pois “o mundo da experiência vivida tem que ser extremamente simplificado e generalizado para que possa ser traduzido em signos que possam ser transmitidos aos outros”. Alinhada a esta ideia, a autora destaca que é a palavra que irá denominar e classificar um conjunto de elementos do mundo real e, de forma conseqüente, por meio da palavra, todas as pessoas poderão compreender o que está sendo falado mesmo que tenham vivenciado experiências completamente diferentes. O que está em pauta é a questão dos significados que são compartilhados socialmente.

A palavra, de acordo com Palangana (2001, p.99), além de representar um objeto do mundo externo, “também especifica as principais características (...) [do] objeto, generalizando-as para, em seguida, relacioná-las em categorias”. A autora ainda explica que a palavra é ao mesmo tempo uma generalização e uma síntese das representações que os homens fazem do real. Diante de tal discussão, Vigotski se propôs a investigar a questão dos significados e dos sentidos atribuídos às palavras.

Vigotski (1989, p.104) afirma que “do ponto de vista da psicologia o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito”. Os significados, segundo Oliveira (1997, p.48), são construídos ao longo da história por um determinado grupo humano em espaços e tempos específicos. Com efeito, os significados podem se alterar uma vez que a língua não é estática, ou ainda: “um nome nasce para designar um determinado conceito, e vai sofrendo modificações, refinamentos e acréscimos”.

Por sua vez, os sentidos também têm certa relação com a palavra, porém esta relação é marcada pela subjetividade. Oliveira (1997) afirma que os sentidos expressam os significados que as palavras possuem para cada indivíduo, significado este carregado de vivências afetivas.

O papel da linguagem no desenvolvimento humano ganha centralidade nos estudos de Vigotski. Tal autor se envolveu com a explicação sobre o desenvolvimento da linguagem oral e seus processos de simbolização na infância, buscando explicações para as operações infantis com diferentes sistemas simbólicos. Intrigava-o o modo como a linguagem escrita era ensinada na escola e, para discutir tal ensino, buscou compreender as relações entre os diferentes sistemas simbólicos que a criança se apropria na infância: gestos, fala, desenho, o simbolismo na brincadeira e a linguagem escrita. O eixo de suas discussões era a função simbólica.

Uma importante contribuição das investigações de Vigotski foi demonstrar que a aprendizagem da linguagem oral e da linguagem escrita difere-se não só do ponto de vista estrutural como também do funcional. Foi diante desse contexto que Vigotski constatou que a aprendizagem da escrita, por possuir um caráter mais abstrato, exige da criança um grande esforço mental em relação à aprendizagem da linguagem oral.

A aprendizagem da escrita não pode ser compreendida como uma simples atividade mecânica que envolve o controle motor e a memorização das técnicas para decifração do código, pois escrever consiste em um processo no qual a criança, ao longo de seu desenvolvimento, apropria-se de um sistema de signos. Portanto, para compreender como a criança se apropria desse sistema de escrita, Vigotski apoiou-se em suas pesquisas e nas de outros pesquisadores afirmando que a linguagem escrita tinha uma “pré-história” e, por isso, considerou os gestos, os brinquedos e o desenho como atividades precursoras da escrita. De forma consequente, suas investigações buscaram: “[...] mostrar o que leva as

crianças a escrever, mostrar os pontos importantes pelos quais passa esse desenvolvimento pré-histórico e qual sua relação com o aprendizado escolar” (VIGOTSKI, 1998, p.141).

O gesto foi considerado a primeira atividade precursora da escrita, “[...] os gestos são a escrita no ar e os signos escritos são, frequentemente, gestos que foram fixados” (VIGOTSKI, 1998, p.142). Em sua análise, Vigotski (1998) pontuou três domínios nos quais fica evidente a relação entre os gestos e os outros sistemas simbólicos. Num primeiro momento, analisou a proximidade dos gestos com a escrita. Posteriormente, associou os gestos aos rabiscos do desenho, também conhecidos como garatujas. Ao desenhar, as crianças costumam usar recursos de dramatização para explicar o que gostariam de representar. Desta forma, os traços são considerados apenas um complemento à representação gestual. A brincadeira foi o último domínio mencionado por Vigotski. Quando a criança brinca, ela tem a oportunidade de manipular diferentes tipos de objetos como se fossem brinquedos executando um gesto representativo. Por conseguinte, são esses gestos indicativos que dão significado aos objetos que a criança usa para brincar. Vigotski (1998, p.143) ainda complementa que: “[...] essa é a chave para toda a função simbólica do brinquedo na criança. Uma trouxa de roupas ou um pedaço de madeira torna-se, num jogo, um bebê, porque os mesmos gestos que representam o segurar uma criança ou dar-lhe de mamar podem ser aplicados a eles”.

Os estudos sobre o simbolismo no desenho evidenciaram que são os gestos que atribuem significados às garatujas. No entanto, quando a linguagem oral encontra-se em um estágio mais desenvolvido e estruturado, ela que fará o elo entre o desenho e seu significado, e não mais os gestos. Assim, a criança pequena nomeia seus desenhos depois que os termina, e, mais adiante, ela anuncia aquilo que irá desenhar. O desenho se constitui, portanto, em uma linguagem gráfica que possui um significado e representa os conhecimentos que a criança já possui sobre um determinado objeto.

Na situação de brincadeira, acontece algo bastante semelhante ao desenho, pois quando o objeto (brinquedo) adquire a função de signo, a relação entre o brinquedo e os gestos também começa a acontecer de forma independente. A pesquisa de Hertzler (apud Vigotski, 1998) procurou descobrir: “[...] quais significados simbólicos surgem no brinquedo através dos gestos figurativos e quais surgem através das palavras”. A análise dos dados pesquisados mostrou que a representação por meio dos gestos desaparecia nas crianças maiores, ao mesmo tempo em que a fala passava a predominar. Dessa maneira,

“[...] na atividade de brinquedo, a diferença entre uma criança de três e outra de seis anos não está na percepção do símbolo, mas sim, no modo pelo qual são usadas as várias formas de representação”, constatou Vigotski (1998, p.147). Por meio desses estudos, foi possível concluir que: “[...] a representação simbólica do brinquedo é, essencialmente, uma forma particular de linguagem num estágio precoce, atividade essa que leva, diretamente, à escrita” (VIGOTSKI, 1998, p.147).

Diante do projeto de pesquisa de Vigotski, Luria foi quem se responsabilizou por investigar experimentalmente o processo de simbolização da escrita. Por meio de seus estudos, Luria demonstrou que a escrita, ao contrário das demais funções psicológicas superiores, dependia inevitavelmente da mediação da cultura. De acordo com Luria (2010), a aprendizagem da escrita pressupõe que a criança consiga compreender que a escrita é um signo auxiliar que leva a criança a recordar uma ideia, fato, conceito, entre outros.

Os experimentos de Luria para investigar a pré-história da escrita eram bem simples. Trabalhando com crianças que ainda não estavam alfabetizadas, Luria criava a necessidade do registro escrito. Pronunciava palavras e frases em quantidade suficiente para gerar algum receio nas crianças de não conseguirem se lembrar do que lhes foi dito. Assim, a partir do momento em que as crianças se mostravam incapazes de realizar tal tarefa, era oferecido papel para anotar as palavras ditadas. Assim “explorando a tendência natural da criança para a imitação puramente externa, sugeríamos que tentasse inventar alguma coisa e que escrevesse aquilo que lhe iríamos dizer” (LURIA, 2010, p.147). Logo, as crianças aceitavam a ideia de registrar o conteúdo falado por meio da escrita a fim de se lembrarem depois.

Nas primeiras observações, foi possível perceber que as anotações das crianças de três a cinco anos de idade não auxiliavam a lembrar o que havia sido ditado pelo experimentador. Este fato, embora parecesse um aspecto negativo ou um obstáculo para o andamento da pesquisa, revelou uma característica bastante interessante a respeito das crianças: nessa faixa etária (entre três e cinco anos), as crianças ainda são incapazes de considerar a escrita como um instrumento ou um meio. Diante de tal contexto, Luria (2010, p.149) pode concluir que as crianças “aprendiam a forma externa da escrita e viam como os adultos a executavam, eram mesmo capazes de imitar os adultos, mas eram completamente incapazes de aprender os atributos psicológicos específicos que qualquer

ato deve ter, caso venha a ser usado como instrumento a serviço de algum fim”. Essa fase recebeu o nome de fase da pré-escrita ou fase pré-instrumental.

Ao longo dos experimentos, Luria e seus colaboradores observaram que algumas crianças destoavam desse comportamento porque, apesar da representação de traços indiferenciados quando eram questionados sobre o que estava escrito, tinha-se a impressão de que a criança estava lendo. Esse tipo característico de topografia indicava um sinal muito primitivo do processo mnemônico.

Um fator que chamou muito a atenção dos pesquisadores durante as investigações sobre a pré-história da escrita foi uma criança cujos rabiscos que considerava escrita não estavam em linha reta, conforme tinha sido observado na grande maioria dos experimentos até então realizados. Esta criança, ao colocar cada rabisco em um canto do papel, começou a associar as sentenças ditadas às suas anotações. Desta forma, “esta criança estava passando por um processo de criação de um sistema de auxílios técnicos de memória, semelhante à escrita dos povos primitivos. Em si mesmo, nenhum rabisco significava coisa alguma, mas sua posição, situação e relação com outros rabiscos conferiam-lhe a função de auxiliar técnico da memória” (LURIA, 2010, p.157).

O desenrolar dos estudos de Luria demonstrou que o processo de desenvolvimento da escrita consiste em um longo caminho a ser percorrido pela criança cujo salto qualitativo se dá a partir do momento em que o rabisco não diferenciado se transforma em um signo diferenciado; assim, “linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens e estas dão lugar a signos” (LURIA, 2010, p.161).

Com o desenvolvimento da criança, os traços, que no princípio pareciam indiferenciados, começam gradualmente a se modificar. Nesse estágio, “[...] simples sinais indicativos e traços e rabiscos sinalizadores são substituídos por pequenas figuras e desenhos, e estes, por sua vez, são substituídos pelos signos [...] Assim, o conteúdo e a forma introduzidos nas frases quebram, pela primeira vez, a ausência de sentidos nas notações gráficas das crianças”, esclarece Vigotski (1998, p.152). Para o autor (idem), é fundamental a criança ter conhecimento de que os desenhos representam uma forma de linguagem e podem representar a fala. E ainda ressalta que todo esse processo que antecede a aprendizagem da escrita é de extrema importância, pois o segredo do ensino é a preparação dessa transição – dos desenhos das coisas para o desenho das palavras. Sendo

assim, Vigotski (1998) ressalta que a partir do momento em que se atinge essa transição a criança já domina o princípio da linguagem escrita.

Embora Vigotski não faça referência em seus estudos às habilidades metalinguísticas, suas considerações para diferenciar os processos de aprendizagem da linguagem oral e da linguagem escrita são extremamente relevantes. Para o autor, o ato de escrever exige da criança uma análise deliberada, pois:

quando fala, a criança tem uma consciência muito imperfeita dos sons que pronuncia e não tem qualquer consciência das operações mentais que executa. Quando escreve, tem que tomar consciência da estrutura sonora de cada palavra, tem que dissecá-la e reproduzi-la em símbolos alfabéticos que têm que ser memorizados e estudados de antemão (VIGOTSKI, 2000, p.100).

De tal forma, considera-se importante essa introdução inicial com base em Vigotski para a realização desta pesquisa que busca investigar como o desenvolvimento da consciência fonológica, ou seja, o processo de fonetização, é contemplado no material didáticos do Programa Ler e Escrever, especialmente no bloco de alfabetização (1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental). Diante do exposto justifica-se, nas práticas pedagógicas de alfabetização, o planejamento de atividades que contribuam para o desenvolvimento das habilidades metalinguísticas, especialmente da consciência fonológica.

1.2 Alfabetização e habilidades metalinguísticas

Os estudos de Vigotski mostraram que a aprendizagem da linguagem escrita, ao contrário da linguagem oral, exige um trabalho mais sistemático de natureza escolar, bem como o uso de métodos de ensino. Desta forma, essa complexidade envolvida na aprendizagem da leitura e da escrita, nas últimas décadas, tornou-se objeto de discussões e estudos que vêm sendo realizados sob diferentes olhares e enfoques.

Bunzen (2009), em sua pesquisa que analisa os materiais didáticos, afirma que as propostas de ensino dos conhecimentos linguísticos devem ser estudadas respeitando os

diversos modos de análise e de compreensão da língua ao longo da história. Logo, pretende-se fazer uma breve retrospectiva buscando reunir e destacar fragmentos sobre a história da alfabetização e de seus métodos a fim de, posteriormente, estabelecer relações entre a alfabetização e a importância do desenvolvimento metalinguístico em crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental que estão vivenciando o processo de alfabetização.

Ao retomar o sentido etimológico do termo alfabetização, Lamy (2010, p.37) explica que seu significado está relacionado a: “[...] levar à aquisição do alfabeto, ensinar o código da língua escrita e as habilidades de ler e escrever”. Contudo, estudos recentes têm demonstrado que, nas práticas de alfabetização. É preciso ir além do significado etimológico da palavra uma vez que as habilidades de leitura e escrita são empregadas nos mais diversos contextos vivenciados pelos homens.

Em seus estudos Pérez (2008) mostra que o conceito de alfabetização está em constante movimento de revisão e ressignificação, pois sua definição sofre influências do contexto social, político, econômico e epistemológico de um determinado período histórico. Nesse sentido, torna-se praticamente impossível compreender o fenômeno da alfabetização sem tomar como ponto de partida os aspectos históricos que influenciaram as práticas pedagógicas de ensino da leitura e da escrita.

1.2.1 A história da alfabetização e dos métodos

De acordo com Isotton (2010, p.101), “A alfabetização sempre esteve e está a serviço da sociedade em que se encontra inserida, se entendida como um objeto social e que cumpre algumas funções”. Ou seja, a origem da escrita está relacionada não só a necessidade de facilitar a comunicação como também de garantir o próprio sustento do homem por meio do registro que controlava a troca de animais e produtos. Apesar disso, vale ressaltar que, durante um longo período da história da humanidade, a principal estratégia que garantia a comunicação era a oralidade, já que “a cultura oral é fato inerente à humanidade, fato anterior à escrita”, afirma Isotton (2010, p.82).

No início da história da escrita, é interessante observar que seus usos eram bastante limitados. Nesse período, ser alfabetizado significava apenas memorizar os

símbolos utilizados, sobretudo nas relações comerciais. Com o processo de evolução da escrita, os ideogramas, que representavam textos completos, perderam seu valor pictórico e assumiram uma representação fonética dando origem às primeiras palavras. Na transição do sistema ideográfico para o fonográfico, surge o alfabeto. Assim, a escrita, na forma como é conhecida nos dias de hoje, é resultado de tudo que já foi inventado ao longo da história (ISOTTON, 2010).

Na Antiguidade Clássica, conquanto a escrita fosse considerada uma atividade sem tanta importância, o conhecimento e domínio da leitura eram fundamentais para que os homens tivessem condições de conferir os registros. Na referida época, ao passo que a escrita era utilizada como um recurso para auxiliar nas atividades cotidianas do homem, a leitura tinha um caráter mais social e cultural. Um exemplo claro de tal percepção é notável quando aconteciam as “rodas de leitura” - momentos de leitura coletiva nos quais escritores e profissionais da leitura compartilhavam textos de sua autoria, uma vez que poucos tinham contato com as obras lidas nessas rodas e a reprodução desses textos era realizada manualmente e arquivada em bibliotecas públicas e privadas (PÉREZ, 2008). Sendo assim, nesse período, a aprendizagem da escrita, que acontecia nas escolas, restringia-se às classes dominantes, enquanto as demais classes sociais dependiam dos ensinamentos transmitidos de uma geração para outra (ISOTTON, 2010).

Com o enfraquecimento do Império Romano e as inúmeras guerras e invasões, muitas bibliotecas foram destruídas e a escrita praticamente desapareceu. Segundo Pérez (2008, p.180), “verificou-se nesse período uma transformação na função e no uso da escrita” porque a escrita, empregada nas relações comerciais e nas narrativas épicas, foi substituída pela escrita espiritual (sagrada) utilizada na Igreja e nas ordens religiosas para registrar ensinamentos cristãos.

Na Idade Média, a Igreja Católica controlou todo o acesso ao conhecimento. As escolas voltaram sua prática pedagógica para a formação de sacerdotes e religiosos. Fora dos mosteiros, a aprendizagem da leitura e da escrita, assim como na Antiguidade, também dependia da transmissão de conhecimentos daqueles que dominavam as técnicas para os que não dominavam já que alfabetizar não era uma tarefa da escola (ISOTTON, 2010). Com o monopólio da Igreja Católica sob os materiais escritos, foi introduzida nos mosteiros a prática da leitura silenciosa. Porém, nos séculos XII e XIII, essa prática deixou de ser realizada porque nas Universidades passou-se a fazer a leitura em voz alta, que

estava atrelada à ideia de promover uma melhor compreensão do texto lido (PÉREZ, 2008).

No Renascimento, final da Idade Média e início da Idade Moderna, novas modificações ocorreram, pois “com a expansão do comércio e a influência da burguesia, a ciência, a literatura e a educação passaram a ter novos valores [...]” (ISOTTON, 2010, p.88). A alfabetização tornou-se uma preocupação em função da invenção da imprensa. O crescente uso da escrita pela sociedade aumentou não só o número de leitores, como também a produção e a facilidade para ter contato com esses materiais. A partir de então, foi necessário estabelecer uma ortografia pautada nas línguas vernáculas¹, fazendo com que o latim, que era uma língua universal, caísse em desuso.

Na Reforma Protestante (século XVI), Martinho Lutero divulgava a palavra de Deus de forma escrita e, assim, o livro passou a ser uma mercadoria e um instrumento de propagação da fé. A educação popular ensinava a ler e a fazer cálculos matemáticos básicos. A aprendizagem da leitura e da escrita pautava-se no ensino dos textos bíblicos e preces. Ser alfabetizado, nessa época, significava saber ler e assinar o nome (PÉREZ, 2008).

A partir do século XVIII, surge uma multiplicidade de conceitos de alfabetização. A origem e implantação do capitalismo, entre os séculos XVIII e XIX, fez com que a alfabetização assumisse novas características e conteúdos.

Durante a Revolução Francesa, surgem as escolas públicas e as primeiras instituições destinadas à educação das crianças pequenas. O ensino, que até então acontecia individualmente, passou a ser realizado em grupos. Como os burgueses poderiam comprometer a ordem social, a escola tinha a finalidade de manter a situação sob o controle, para que isso não acontecesse. Por outras palavras, “a escolarização não estava preocupada com a promoção da alfabetização, mas em como controlá-la, mantendo a ordem e a disciplina social” (ISOTTON, 2010, p.91).

Com a Revolução Industrial e o processo de industrialização das sociedades, foi preciso instruir a mão de obra para operar as máquinas e equipamentos. A alfabetização nesse contexto foi compreendida como uma condição fundamental para a modernização (PÉREZ, 2008).

¹ As línguas vernáculas referem-se à língua nativa de um país ou uma região (FERREIRA, 2010).

No Brasil, a história da alfabetização muitas vezes se entrelaça com a história dos métodos de alfabetização. A origem e utilização de novos métodos na alfabetização se relacionam com a necessidade de compreender os motivos pelos quais muitas crianças apresentam dificuldades no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, o que, por consequência, agrava o quadro de fracasso escolar no país.

Mortatti (2006) toma, como ponto de partida para seus estudos sobre os métodos de alfabetização, as duas últimas décadas do século XIX enfatizando, sobretudo, o período da Proclamação da República, no qual se iniciaram as práticas sistematizadas e escolarizadas de ensino da leitura e da escrita.

Até o final do período imperial, a alfabetização era um privilégio das classes dominantes. Apesar disso, é importante deixar claro que aprender a ler e a escrever não eram tarefas designadas à escola, visto que, com a instalação da Corte portuguesa no país, as escolas primárias ficaram em segundo plano em função da ênfase nos ensinamentos secundário e superior.

Especialmente nas duas últimas décadas do século XIX, com a necessidade de instaurar uma nova ordem política e social e com a implantação do regime republicano, a escola se configura como um espaço que garante à toda população o conhecimento da cultura letrada, isto é, a aprendizagem da leitura e da escrita. A esse respeito, Mortatti (2009, p.93) afirma que: “a alfabetização se tornou fundamento da escola obrigatória, laica e gratuita; e a leitura e a escrita se tornaram, “definitivamente”, objeto de ensino e aprendizagem escolarizados, ou seja, submetidos à organização sistemática, tecnicamente ensináveis e demandando preparação de profissionais especializados”.

A expressão “alfabetização” começa a ser utilizada no início do século XX. Como ler e escrever passaram a ser saberes ensinados tecnicamente pelas escolas, houve a necessidade de criar estratégias para organizar e sistematizar essa aprendizagem, ou seja, foi preciso adotar uma didática (métodos) para subsidiar tal trabalho. Sendo assim, as diversas disputas de interesse e conflitos políticos do período republicano constituíram o que é denominado “querela dos métodos”, isto é, os debates e discussões sobre o melhor e mais eficiente método de alfabetização.

Durante um longo período, os métodos de natureza sintética como, por exemplo, da soletração, o fônico e da silabação, foram utilizados para orientar o ensino da

leitura. Tais métodos assumiam como ponto de partida a exploração de unidades linguísticas menores para, posteriormente, compor unidades maiores (MORTATTI, 2006).

Após a utilização dessas estratégias, ensinava-se a ler as palavras formadas a partir das letras, sons e famílias silábicas já conhecidas pelos alunos e, por fim, eram trabalhadas as frases. O ensino da escrita pautava-se na cópia e no ditado, dando ênfase ao desenho correto das letras (caligrafia) e a escrita correta das palavras (ortografia), explica Cavalcante et al (2008).

Por volta de 1880, o “método João de Deus” ou “método da palavração”, divulgado pela Cartilha Maternal, propõe o início do ensino da leitura pela palavra para que, seguidamente, fosse realizada a análise dos valores fonéticos das letras. Segundo Mortatti (2006), este é o primeiro momento crucial na história da alfabetização brasileira, pois esse método pautava-se nos estudos modernos sobre linguística. A partir de então, começava a disputa entre aqueles que defendiam o novo método, que partia de unidades maiores para as menores, e aqueles que continuavam a acreditar nos métodos sintéticos.

As reformas do ensino público, realizadas a partir de 1890, foram centradas na criação e utilização de novos métodos de ensino, “[...] em especial no então novo e revolucionário método analítico para ensino da leitura”, afirma Mortatti (2006, p.6). Em contrapartida aos métodos de marcha sintética, os métodos analíticos eram derivados de uma nova concepção didática de caráter biopsicofisiológico, “[...] cuja forma de apreensão do mundo era entendida como sincrética²” (MORTATTI, 2006, p.7). Tais métodos tiveram como característica ser totalmente opostos aos métodos sintéticos, assumindo como ponto de partida o “todo”, isto é, unidades linguísticas maiores como a palavra ou a sentença para, posteriormente, estudar as sílabas e os sons. As estratégias de ensino propostas pelos métodos analíticos eram a da palavração, da sentencição e a da historieta, explica Mortatti (2006).

Em meados da década de 1920, a busca por soluções para os problemas do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita era incessante. Assim, começaram a ser utilizados os métodos mistos – uma mistura de estratégias provenientes tanto do método analítico quanto do método sintético. Embora o método misto tenha se constituído em uma

² Entende-se por sincretismo a condição na qual “a distinção das relações, a dissociação das partes, a oposição do objectivo e do subjectivo, ainda não de produziram” (WALLON, 1995, p.119).

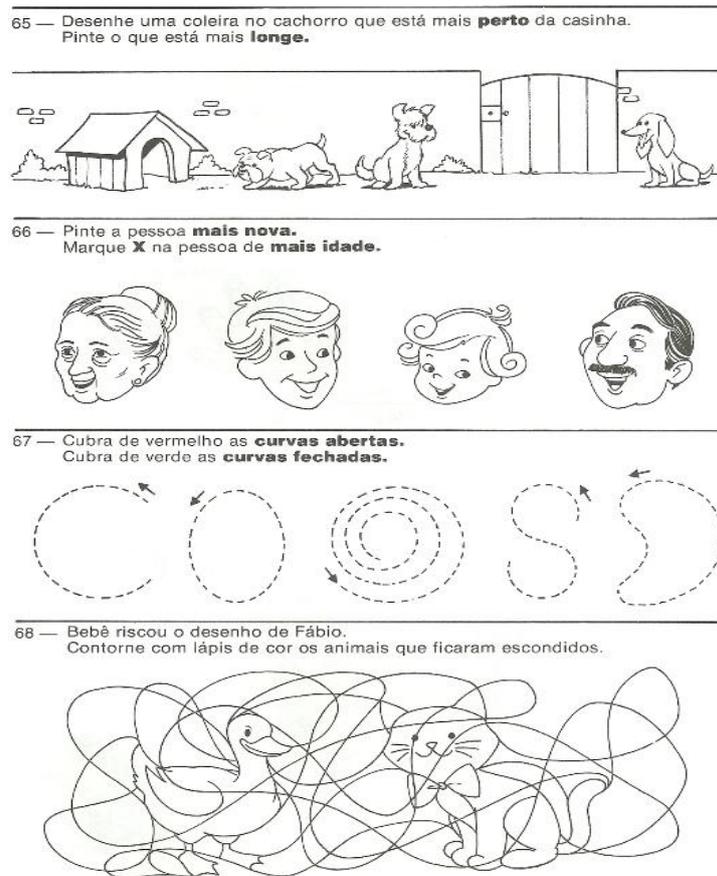
alternativa para conciliar os dois tipos de métodos utilizados na aprendizagem da leitura e da escrita, a disputa entre aqueles que defendiam os métodos de natureza sintética e aqueles que priorizavam os métodos de natureza analítica não terminou. , Mortatti (2006, p.9) coloca, pois, que “essa tendência de relativização da importância do método decorreu especialmente da disseminação, repercussão e institucionalização das então novas e revolucionárias bases psicológicas da alfabetização contidas no livro *Testes ABC para verificação a maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita* (1934)”.

Nesse contexto, juntamente com os métodos mistos, são introduzidos os testes destinados a verificar a maturidade para a aprendizagem da leitura e escrita, como o “Teste do ABC”, desenvolvido por Lourenço Filho e utilizado para organizar turmas homogêneas, nas quais todos os alunos deveriam ter um mesmo nível de conhecimentos para iniciar o processo de alfabetização (MORTATTI, 2006-2010). Os métodos de alfabetização deixam de ser mencionados como o principal fator para o sucesso ou fracasso escolar na aprendizagem da escrita. O desenrolar dos estudos em Psicologia destacam a existência de um período preparatório para a alfabetização no qual deveriam ser desenvolvidas habilidades visuais, motoras e auditivas na criança por meio de exercícios de discriminação e coordenação motora, tais como “[...] ‘vamos levar o coelhinho para a toca’ e copiar aaaaaaa, eeeeeeee, mmmmmmm, ondinhas, curvinhas, linhas pontilhadas a serem preenchidas pela criança [...]”, explicam Larocca e Saveli (2008, p.189).

Leite (2010) explica que os modelos tradicionais de alfabetização são marcados pelo conceito de prontidão, estudado por Ana Maria Poppovic. Acreditava-se na existência de um momento ótimo para alfabetizar que dependia, principalmente, da maturação psiconeurológica da criança. A partir disto, a escola passou a iniciar o processo de alfabetização por meio de atividades que promovessem o desenvolvimento de uma série de habilidades consideradas pré-requisitos para aprender a ler e escrever. De acordo com o autor, o equívoco em relação ao conceito de prontidão é o “suposto caráter de pré-requisito atribuído às habilidades sensoriais: sem negar que tais funções sensoriais participam do processo de produção escrita, o fato é que se passaram décadas até que se percebesse que essas habilidades sensoriais são desenvolvidas durante e por meio das próprias práticas com o uso da escrita” (LEITE, 2010, p.19).

A figura 1, que se apresenta a seguir, foi retirada dos exercícios preparatórios que antecedem as lições de aprendizagem das letras da cartilha “Caminho Suave”

elaborada por Branca Alves de Lima. Observa-se que, nos exercícios propostos pelas cartilhas, desconsideram-se as inúmeras situações do cotidiano infantil que auxiliam no desenvolvimento psicomotor e podem ser exploradas em sala de aula de forma lúdica. Além disso, é importante ressaltar também que os aspectos motores necessários para a aprendizagem da escrita não podem ser reduzidos ao treinamento sem sentido, afirmam Larocca e Saveli (2008).



— 20 —

Figura 1. Exercícios preparatórios para a alfabetização.
Fonte: LIMA, Branca Alves (2006, p.20).

A Figura 2 mostra alguns exercícios retirados de cartilhas que priorizavam o estudo da letra “R”. É interessante notar que a ênfase em uma única letra do alfabeto limita bastante as possibilidades de trabalho de quem ensina uma vez que existe um número finito de palavras iniciadas pela letra estudada. Outra questão que se destaca nas atividades de

cartilha é a necessidade de memorização da família silábica, fato que gera, muitas vezes, a cópia de palavras e textos curtos, pouco criativos e significativos para a criança.



Copie: 

Leia e copie formando 3 orações:

O rato rói
 a roupa
 a roda
 a rede

O rato rói tudo.
 Rói a roda.
 Rói a rede.
 Rói a roupa.
 O gato de Didi pega rato.

rabo	rua	rio
ralo	rude	rifa
rede	ruga	rádio
remo	rumo	roupa
rei	rolo	remédio

Marque o certo: Que o rato roeu?

Ponha os nomes:

roda, rato, rei

régua
 rede
 rádio
 roupa
 roda

ra re ri ro ru
 Ra Re Ri Ro Ru
 ra re ri ro ru
 Ra Re Ri Ro Ru

— 54 —

— 55 —

Figura 2. Estudo da letra “R” proposto por cartilha
 Fonte: LIMA, Branca Alves (2006, p.54-55).

Larocca e Savelli (2008) afirmam que, nos textos cartilhescos, a forma prevalece sobre o significado, isto é, as atividades de cartilha visam que o aluno alcance o domínio grafológico, o que justifica a utilização de textos mais curtos, simples e pobres de significado. Outra questão levantada pelas autoras é que nas práticas mais tradicionais de alfabetização, “a criança é tomada como ser passivo à espera do reforço externo às respostas produzidas [...]. Assim também, as práticas pedagógicas, habitualmente não deixam espaço para o erro do sujeito, muito menos percebem o erro como pista de processos envolvidos na cognição da criança” (LAROCCA e SAVELLI, 2008, p.191-192).

Após a década de 1960, os modelos tradicionais de alfabetização começaram a ser muito criticados. Segundo Leite (2010), essas críticas não estavam relacionadas a

fatores de ordem pedagógica, mas sim, a fatores sociais e econômicos, frutos da sociedade capitalista. Desta forma, o desenvolvimento tecnológico e a necessidade de mão de obra qualificada levaram as escolas a repensarem as práticas de alfabetização uma vez que foi necessário criar propostas pedagógicas que privilegiassem os usos funcionais da escrita e não apenas o domínio do código. Por conta desse novo cenário, os estudos dos anos 70 e 80 revelaram a necessidade de elaboração de novos modelos teórico-pedagógicos para o ensino da leitura e da escrita, modelos capazes de atender às novas demandas da sociedade e contribuindo para o pleno exercício da cidadania.

Em 1985, Magda Soares publica o texto “As muitas facetas da alfabetização”. Neste estudo, a pesquisadora também alerta sobre a necessidade de revisão do conceito e das práticas de alfabetização, visto que é preciso compreender o conceito de alfabetização como um conjunto de habilidades, o que o caracteriza como um fenômeno de natureza complexa e multifacetada. A este respeito, a autora ainda destaca que “essa complexidade e multiplicidade de facetas explicam porque o processo de alfabetização tem sido estudado por diferentes profissionais que privilegiam ora estas ou aquelas habilidades, segundo a área de conhecimento a que pertencem” (SOARES, 2013b, p.18). Portanto, os estudos em alfabetização contam com contribuições da linguística, da sociolinguística, da psicolinguística e, principalmente, da psicologia (SOARES, 2013b).

A perspectiva sociolinguística da alfabetização tem enfatizado os usos sociais da língua no processo de aprendizagem da leitura e da escrita e também as diferenças dialetais que podem ser encontradas nas diferentes regiões do Brasil. A linguística, por sua vez, tem estudado a alfabetização como “um processo de transferência da sequência temporal da fala para a sequência espaço-direcional da escrita, e de transferência da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita” (SOARES, 2013b, p.21). Desta forma, essa perspectiva assume como essência as relações entre os sons e os símbolos gráficos; ou seja, a relação fonema-grafema como fatores fundamentais para aprendizagem da leitura e da escrita. Além disso, estudos da área da Linguística alertam que na Língua Portuguesa nem sempre existe uma correspondência unívoca entre fonemas e grafemas, o que torna o processo de alfabetização um progressivo domínio de regularidades e irregularidades da língua (SOARES, 2013b).

A perspectiva psicológica, de acordo com Soares (2013a), predomina em grande parte dos estudos em alfabetização tendo em vista que se procura investigar os

processos psicológicos considerados pré-requisitos para alfabetizar e os processos psicológicos pelos quais a criança aprende a ler e a escrever. Desta forma, durante um período consideravelmente longo, os estudos dessa perspectiva fundamentaram-se nas relações entre inteligência (QI) e alfabetização e na relação dos aspectos fisiológicos, neurológicos e psicológicos com a alfabetização. É interessante ressaltar que esta visão da alfabetização trouxe consigo a ideia do sucesso e do fracasso na aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, o fracasso escolar foi muitas vezes atribuído às disfunções psiconeurológicas (afasias, dislexias, disgrafia, disortografia, entre outros) e aos resultados obtidos por meio dos testes psicológicos e testes de prontidão que mediam as condições intelectuais, fisiológicas e neurológicas da criança (SOARES, 2013a).

Nos anos iniciais da década de 1980, a abordagem cognitiva da psicologia, isto é, a psicologia genética de Jean Piaget passou a influenciar os estudos em alfabetização. Soares (2013) explica que, mesmo que Piaget não tenha focado suas investigações na aprendizagem da leitura e da escrita, Emília Ferreiro e Ana Teberosky, ao estudarem a psicogênese da língua escrita, pautaram-se na sua teoria a respeito do processo de aquisição de conhecimentos. A autora também ressalta que a perspectiva psicológica se aproxima muito da perspectiva psicolinguística que discutem problemas como: “a caracterização da maturidade linguística da criança para a aprendizagem da leitura e da escrita, as relações entre linguagem e memória, a interação entre a informação visual e não visual no processo da leitura, a determinação da quantidade de informação que é apreendida pelo sistema visual, quando a criança, lê, etc.” (SOARES, 2013b, p.19).

Leite (2010) também faz considerações em seus estudos a respeito das contribuições da Psicologia no processo de alfabetização. De acordo com o autor, são duas as teorias que precisam ser destacadas: a teoria histórico-cultural cujos principais representantes são Luria e Vigotski (teoria apresentada no item 1.1 deste capítulo) e a teoria construtivista de Emilia Ferreiro e seus colaboradores, que será apresentada a seguir.

O pensamento construtivista foi incorporado às práticas de ensino da leitura e da escrita a partir dos anos de 1980. A esse respeito, MORTATTI (2006, p.10) esclarece que:

Deslocando o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança (sujeito cognoscente), o construtivismo se

apresenta, não como um método novo, mas como uma “revolução conceitual”, demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas.

Soares (2013) também fez alguns apontamentos a respeito do método na teoria construtivista. De acordo com a autora, a abordagem psicogenética, que fundamenta o construtivismo, altera em vários aspectos a concepção que se tinha até então sobre o processo de aquisição da linguagem escrita. Nesse contexto, a criança, que nas perspectivas tradicionais de alfabetização era aprendiz passiva dependente dos estímulos externos para aprender, torna-se um aprendiz ativo capaz de interagir sobre o objeto de conhecimento e, a partir dessa interação, construir os conhecimentos sobre a língua. Outro aspecto revisto foram os pré-requisitos que determinavam o momento em que a criança estava “pronta” e “madura” para aprender a ler e escrever, pois na visão interacionista não existe uma ordem hierárquica de habilidades que devem ser conquistadas para que a criança consiga aprender. As dificuldades, muitas vezes consideradas deficiências ou disfunções nas concepções mais tradicionais de ensino, passam a ser vistas como erros construtivos. Sendo assim, Soares (2013, p.89) ressalta que “é em decorrência dessas mudanças conceituais que o método passa ser questionado [...] o método de ensino, em sua concepção tradicional, pode mesmo ser prejudicial na medida em que bloqueie ou dificulte os processos de aprendizagem da criança”.

Através de seus estudos, Ferreiro (2010) mostrou que o processo de aquisição da escrita tem seu início anterior à entrada da criança na escola, pois desde o seu nascimento as crianças estão construindo conhecimentos a respeito da escrita por meio das interações que realizam no ambiente onde vivem. Desta forma, “no esforço de compreender o mundo que as rodeia, levantam problemas muito difíceis e abstratos e tratam, por si próprias, de descobrir respostas para eles. Estão construindo objetos complexos de conhecimento e o sistema de escrita é um deles”, afirma Ferreiro (2010, p.65).

Para Ferreiro (2010, p.65), o processo de construção de conhecimentos é algo muito mais amplo e complexo do que uma simples coletânea de informações porque:

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

A pesquisa realizada por Ferreiro (2010) com sujeitos de 3 a 7 anos confirmou o pressuposto de que, durante a aprendizagem da escrita, a criança passa por uma série de passos coordenados, que apresentam características específicas, até que a criança consiga compreender a natureza do sistema alfabético. Emília Ferreiro e seus colaboradores defendiam que cada criança tem um modo próprio e particular de aprender a ler e a escrever. Portanto, desde os rabiscos até o nível alfabético, as crianças elaboram e reelaboram seu pensamento a respeito da escrita, uma vez que se trata de um processo construtivo no qual as crianças apropriam-se de alguns conhecimentos e informações ensinados e, ao mesmo tempo, introduzem algo pessoal.

As primeiras tentativas de escrita de criança de acordo com Ferreiro (2010) são muito semelhantes a linhas onduladas contínuas e/ou fragmentadas ou diversas bolinhas repetidas na folha. Na visão tradicional de ensino e aprendizagem da escrita, a análise dessas produções infantis centrava-se apenas nos aspectos gráficos, como qualidade do traço, distribuição espacial das formas, orientação, etc., desconsiderando os aspectos construtivos de tal aprendizagem.

Ao estudar os aspectos construtivos da escrita infantil, Ferreiro (2010, p.22) afirma que existem três períodos que marcam a evolução da escrita, são eles:

- a distinção entre o modo de representação icônico e o não icônico;
- a construção de formas de diferenciação (controle progressivo de variações sobre os eixos qualitativo e quantitativo);
- a fonetização da escrita (que se inicia com um período silábico e culmina no período alfabético);

No primeiro período, a principal atividade realizada pela criança consiste na diferenciação entre o desenho e a escrita. Essa diferenciação, segundo Ferreiro (2010, p.22), sustenta toda a aprendizagem da criança; assim, “ao desenhar se está no domínio icônico [...] Ao escrever se está fora do domínio icônico: as formas do grafismo não

reproduzem a forma dos objetos, nem sua ordenação espacial reproduz o contorno dos mesmos”.

O próximo período é caracterizado pelo esforço intelectual empregado por parte da criança para diferenciar a escrita. Primeiramente, a criança descobre que é necessário um número mínimo de letras para escrever uma palavra e que essas letras precisam ser diferentes uma das outras. Esses critérios de diferenciação foram denominados como *intrafigurais* e se expressam: “[...] sobre o eixo quantitativo, como quantidade mínima de letras [...] que uma escrita deve ter para que ‘diga algo’ e, sobre o eixo qualitativo, como uma variação interna necessária para que uma série de grafias possa ser interpretada [...]” (FERREIRO, 2010, p.23). Após este momento, a criança percebe que a escrita pode ser utilizada para dizer coisas diferentes. Essa busca é uma atividade extremamente elaborada e complexa que foi denominada como diferenciação *interfigural*. Por conseguinte, “as crianças exploram critérios que lhes permitem, às vezes, a variações sobre o eixo quantitativo (variar a quantidade de letras de uma escrita para outra para obter escritas diferentes), e, às vezes, sobre o eixo qualitativo (variar o repertório de letras que se utiliza de uma escrita para outra; variar a posição das letras, sem modificar a quantidade)” (FERREIRO, 2010,p.27).

Enfim, é somente a partir do terceiro período que a criança consegue se atentar para os aspectos sonoros da escrita. De tal maneira se mostra a descoberta de que certa quantidade de letras utilizadas para escrever tem correspondência com os sons emitidos na linguagem oral. Esse acontecimento marca o início do nível silábico de aquisição da escrita, que será detalhado mais adiante (FERREIRO, 2010).

Ferreiro e Teberosky, ao longo de seus estudos, propuseram-se a investigar os mecanismos pelos quais as crianças desvendam e constroem seu pensamento a respeito da escrita. Nesse sentido, as pesquisadoras destacaram que o processo de aquisição da língua escrita é composto basicamente por cinco níveis conceituais que têm características comuns a todas as crianças. Os grafismos constituem o primeiro nível de aquisição da escrita no qual: “[...] escrever é reproduzir traços típicos da escrita que a criança identifica como forma básica da mesma” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p.193). Portanto, mesmo os grafismos não tendo um significado e uma mensagem, o valor está na intenção da criança em escrever.

O nível 2 apresenta a seguinte ideia como hipótese central “[...] Para poder ler coisas diferentes (isto é, atribuir significados diferentes), deve haver uma diferença objetiva de escritas” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 202). Nessa etapa a criança já consegue traçar as letras mais próximas ao padrão utilizado na linguagem escrita e, por isso, os grafismos vão aos poucos desaparecendo. Além do mais, a criança começa a reconhecer as letras do seu próprio nome, assim como as utiliza para tentar escrever novas palavras.

Quando o conhecimento da leitura e da escrita apresenta mudanças significativas, o nível 3 se instaura: “[...] caracterizado pela tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem a escrita”, ressaltam Ferreiro e Teberosky (1999, p. 209). A fonetização é uma característica muito importante, pois a criança procura associar uma sílaba para cada letra que escreve. A escrita silábica, portanto, “[...] é o resultado de um dos esquemas mais importantes e complexos que se constroem durante o desenvolvimento da leitura-e-escrita. Esse esquema permite à criança relacionar, pela primeira vez, a escrita à pauta sonora da palavra: uma letra para cada sílaba; tantas letras quantas sílabas” (FERREIRO, 2010, p.77).

No nível 4 acontece a “Passagem da hipótese silábica para a alfabética” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 202). Neste momento, a criança consegue perceber que uma única letra não pode representar uma sílaba, ou seja, existe a necessidade de utilizar mais letras. Além disso, é no nível silábico-alfabético que as crianças compreendem que, assim como os nomes próprios, as demais palavras também têm uma forma fixa para se escrever.

Por fim, o nível 5 corresponde à escrita alfabética. Aqui, a criança entendeu que os grafemas têm um valor sonoro menor que as sílabas. Apesar de ser o último nível conceitual da aquisição da escrita, nele ainda são permitidas algumas trocas de letras devido às convenções da língua-padrão (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 202).

Muitos estudiosos voltaram suas pesquisas para analisar os impactos da teoria construtivista na educação brasileira. Leite (2010) resalta que, ao mesmo tempo em que tivemos grandes avanços e esclarecimentos em relação às práticas de alfabetização, os estudos construtivistas também proporcionaram muitos equívocos e problemas. Isso aconteceu principalmente no Brasil, local onde as ideias construtivistas:

“encontraram um campo muito fértil para germinar, dado que a alfabetização caracterizava-se como um dos históricos gargalos nas primeiras séries do sistema educacional. Uma teoria como essa, que enfatiza o papel do aluno como sujeito do processo educacional, participando ativamente da construção do próprio conhecimento, logo foi interpretada como a grande solução para a alfabetização escolar” (LEITE, 2010, p.24).

Segundo Leite (2010), o construtivismo possibilitou uma revisão das práticas tradicionais de avaliação ao demonstrar que a aprendizagem da leitura e da escrita se dá por meio de um processo contínuo no qual os sujeitos constroem hipóteses cada vez mais elaboradas a respeito da escrita. A criança que, por exemplo, encontra-se na fase de escrita pré-silábica precisa, portanto, ser avaliada tendo como referência seu padrão de escrita anterior e não a norma culta de escrita da língua.

Outra questão da teoria construtivista que merece ser destacada é o papel do erro ao longo do processo de aprendizagem. O erro, que durante muito tempo foi visto como um motivo para punição e repreensão do aluno, passou a ser compreendido como um meio para que o professor entendesse como o aluno estava pensando.

No entanto, não se pode negar que o construtivismo trouxe uma série de problemas para a educação, “principalmente após a fase de deslumbramento vivenciado, em especial pelas autoridades responsáveis pelos órgãos centrais das secretarias de educação” (LEITE, 2010, p.25). Entre os equívocos, o autor ressalta o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem que, na teoria construtivista, foi considerado apenas um facilitador uma vez que o centro do processo de aprendizagem era o aluno.

Em paralelo às discussões a respeito do construtivismo, o cenário educacional da década de 1980 também foi marcado pelos estudos sobre o conceito de letramento que no Brasil foram realizados principalmente por Magda Soares. De acordo com Soares (2001, p.12), é difícil afirmar precisamente quando o termo letramento começou a ser utilizado, “o termo letramento surgiu porque apareceu um fato novo para o qual precisávamos de um nome, um fenômeno que não existia antes, ou se existia, não nos dávamos conta dele e, como não dávamos conta dele, não tínhamos um nome para ele”.

A expressão letramento é proveniente da tradução de literacy, palavra inglesa que designa a condição de ser letrado. Soares (2001) explica que a partir do momento em que o termo letramento foi incorporado ao vocabulário educacional, tornou-se necessário estabelecer a diferença entre ser alfabetizado e ser letrado; a autora esclarece que alfabetizado é o indivíduo que tem o domínio do código escrito, enquanto letrado é aquele que se envolve nas práticas sociais de leitura e de escrita. Logo, o letramento é “resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita, o estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais” (SOARES, 2001, p.39).

O letramento, como um constructo teórico, não foi exclusivamente brasileiro, pois ocorreu também em países como: França, Portugal, Inglaterra e Estados Unidos tendo como característica ser uma prática que se diferenciava da alfabetização. No entanto, o contexto e as causas que levaram esses países a aderirem às práticas de letramento não são os mesmos. De acordo com Soares (2004, p.6), a diferença fundamental “está no grau de ênfase posta nas relações entre as práticas sociais de leitura e de escrita e a aprendizagem do sistema de escrita, ou seja, entre o conceito de letramento [...] e o conceito de alfabetização”.

Nos países de primeiro mundo, a grande maioria da população já possuía o domínio do código escrito. As práticas sociais de leitura e de escrita tornaram-se um problema na época, uma vez que a população não conseguia utilizar de forma efetiva as habilidades de leitura e de escrita. Já no Brasil, o movimento se deu em direção contrária, “o despertar para a importância e necessidade de habilidades para o uso competente da leitura e da escrita tem sua origem vinculada à aprendizagem inicial da escrita, desenvolvendo-se basicamente a partir de um questionamento do conceito de alfabetização”, explica Soares (2004, p.7). Ou seja, enquanto nos países desenvolvidos existe uma diferenciação muito clara entre os conceitos de alfabetização e de letramento, no Brasil esses conceitos, de forma recorrente, mesclam-se e se superpõem, causando uma compreensão equivocada. Assim, “embora a relação entre alfabetização e letramento seja inegável, além de necessária e até mesmo imperiosa, ela ainda que focalize diferenças, acaba por diluir a especificidade de cada um dos dois fenômenos” (SOARES, 2004, p.7).

A proposta didático-pedagógica do letramento, assim como a teoria construtivista, também foi introduzida nas políticas e nos documentos oficiais do país

passando a subsidiar as propostas brasileiras de alfabetização (MORTATTI, 2006). No entanto, os resultados insatisfatórios das avaliações de desempenho escolar no início do século XXI levaram pesquisadores a procurarem novas estratégias que fossem capazes de solucionar a crise da alfabetização.

Diante do exposto, ganham destaque as polêmicas e discussões a respeito do método fônico. Defendido por Alessandra Capovilla e Fernando Capovilla, psicólogos e professores universitários que atuam principalmente nas áreas de neuropsicologia e neurolinguística, o método fônico, de acordo com Medeiros e Oliveira (2008), prioriza o desenvolvimento das capacidades metafonológicas e a correspondência entre grafemas e fonemas.

Mortatti (2010) faz crítica ao modelo fônico salientando que, na história da alfabetização brasileira, tal método não apresenta uma proposta nova ou pioneira, mas sim um retorno à “marcha sintética” conhecida no Brasil desde o século XIX. Além disso, a autora também afirma que o método fônico é uma tentativa de retorno aos métodos de alfabetização que foram colocados em segundo plano com a ênfase no construtivismo.

Ao analisar a crise da alfabetização brasileira, Soares (2004, p.6) ressalta que o grande problema está na *desinvenção*, ou seja, na perda de especificidade que ocorreu com o processo de alfabetização ao longo das últimas décadas. A autora ainda explica que “certamente essa perda de especificidade da alfabetização é fator explicativo, evidentemente, não o único, mas também um dos mais relevantes do atual fracasso na aprendizagem e, portanto, também no ensino da língua escrita nas escolas brasileiras, fracasso hoje tão reiterado e amplamente denunciado [...]”.

Com o advento da teoria construtivista e do conceito de letramento, a alfabetização deixou de ser compreendida como a aprendizagem e o domínio da relação entre grafemas e fonemas para codificar e decodificar. Isso não quer dizer que o construtivismo não trouxe grandes contribuições a respeito de como a criança constrói e se apropria da escrita. O grande problema está na maneira como o construtivismo foi difundido no sistema educacional, gerando a perda de especificidade da alfabetização, pois: “[...] atrelada a essa mudança de concepção, veio a ideia de que não seria preciso haver método de alfabetização” (SOARES, 2003, p.17). Além disso, “esse modo de ver as

coisas fez com que o processo de ensinar a ler e escrever como técnica ficasse desprestigiado” (SOARES, 2003, p.17).

As práticas pedagógicas que antecederam o construtivismo apresentavam um método claro a ser seguido, principalmente nos manuais e nas cartilhas de alfabetização. No entanto, esses métodos careciam de uma fundamentação teórica com bases linguísticas e psicológicas. Após a instauração do construtivismo, acontece o contrário: existe uma teoria, mas não um método; no entanto, “[...] é preciso ter as duas coisas: um método fundamentado numa teoria e uma teoria que produza um método” (SOARES, 2003, p.17). Soares (2003) também aponta que, após a criança se apropriar da escrita e atingir a hipótese alfabética, ela precisa compreender o sistema ortográfico, cujas regras muitas vezes não têm um funcionamento lógico.

Diante do contexto apresentado, o momento atual da educação brasileira é marcado pela necessidade urgente de reinventar a alfabetização, conforme proposto por Soares (2003). A esse respeito, Leite (2010, p.32) explica que a história da alfabetização passa por um momento de conflito no qual “é inegável o reconhecimento do papel estimulador que o conceito de letramento produziu na alfabetização, ao mesmo tempo em que é preciso resgatar/reconstruir [...] o conceito de alfabetização”.

De acordo com Leite (2010), não se pode esquecer que, para inserir os sujeitos no mundo da escrita, é fundamental que ocorram dois movimentos simultâneos: 1. a apropriação da escrita como um sistema alfabético e 2. o desenvolvimento de habilidades para que os indivíduos consigam participar das práticas sociais de leitura e de escrita.

Assim, resgatar o conceito de alfabetização “envolve questões como consciência fonológica, relações grafema-fonema, enfim, o domínio da escrita como código”. Porém, não pode significar retrocesso teórico ou metodológico “o desafio que se coloca é garantir essa reinvenção da alfabetização sem reproduzir a cultura cartilhesca” (Leite, 2010, p.32).

Diante do contexto apresentado, Leite (2006, p.455) destaca que a alfabetização e o letramento, apesar de serem dois conceitos independentes na prática pedagógica, eles são indissociáveis, por isso “[...] devemos almejar a formação de cidadãos plenamente alfabetizados e com níveis de Letramento que os permitam constituírem-se como cidadãos conscientes, através da inserção nas diversas práticas sociais de leitura e de

escrita”. Torna-se, pois, evidente a necessidade de alfabetizar letrando, isto é, alfabetizar em uma perspectiva de letramento.

Para que o processo de alfabetização escolar seja desenvolvido à luz do conceito de letramento, Leite (2010, p. 33-34) explica que este trabalho deve ser construído em torno de quatro pilares:

1. A alfabetização deve ter o texto como ponto de partida e de chegada do processo.
2. A alfabetização deve centrar-se na relação dialógica entre o aluno, o professor e os demais colegas.
3. A alfabetização deve prever, continuamente, o exercício da atividade epilinguística pelos alunos, como parte do planejamento pedagógico do professor.
4. As práticas de alfabetização devem ser desenvolvidas em um ambiente afetivamente favorável.

O primeiro pilar propõe que o texto seja o ponto de partida e de chegada ao longo do processo de alfabetização, uma vez que o texto se constitui na principal forma de circulação da escrita no ambiente social. De tal maneira, é preciso planejar um trabalho que envolva a utilização de textos reais, coerentes e com conteúdos adequados para a faixa etária dos alunos. O segundo pilar diz respeito à relação dialógica entre professores, alunos e colegas de sala. Desta forma, é preciso lembrar que, nesta relação, embora o professor tenha um papel fundamental como mediador do conhecimento, ela também é mediada por agentes culturais. O terceiro pilar consiste na necessidade do professor planejar o trabalho a partir dos conhecimentos epilinguísticos, ou seja, aqueles conhecimentos que os alunos já possuem sobre a língua. E, por fim, o quarto pilar que enfatiza a necessidade das práticas de alfabetização acontecerem em ambientes afetivamente favoráveis, tendo como base relações emocionais positivas (LEITE, 2006).

1.2.2 Alfabetização, metalinguagem e consciência fonológica: conceitos e relações

A literatura referente à alfabetização, conforme apresentada no tópico anterior (1.2.1), é composta por uma vasta produção de pesquisas que buscam investigar o melhor e mais eficiente método de ensino da leitura e da escrita. Mortatti (2009) destaca que, desde

o final do século XIX, muitas pesquisas foram desenvolvidas e métodos de ensino foram criados a fim de conseguir solucionar as dificuldades tanto das crianças em aprender, quanto dos professores em ensinar a ler e a escrever.

Essa busca incessante por novos métodos foi denominada “querela dos métodos”. Assim, de acordo com as urgências sociais e políticas de um determinado período histórico, nasciam novas verdades científicas que tinham por objetivo contestar os métodos até então utilizados, propondo a substituição destes por métodos mais “novos” e “revolucionários” (MORTATTI, 2009).

De acordo com Maluf e Gombert (2008), é preciso ressaltar que muitas pesquisas sobre alfabetização, realizadas a partir das décadas de 1970 e 1980 foram produzidas sob um enfoque multidisciplinar envolvendo as áreas de Pedagogia, Psicologia, Linguística e Fonoaudiologia – a fim de buscar compreensões a respeito do misterioso processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. É diante de tal contexto que muitas pesquisas sobre alfabetização assumem um enfoque metalinguístico.

Carvalho (2010, p.37) explica que a aprendizagem da leitura e da escrita em sistemas alfabéticos pressupõe mudanças no processamento cognitivo da criança, ou seja, “supõe um avanço para um nível de conhecimento explícito, consciente e reflexivo”. Nesse sentido, um levantamento bibliográfico realizado por Guimarães (2008) mostra que muitos pesquisadores corroboram a tese de que devido à sua complexidade, aprender a ler e a escrever exige do sujeito aprendiz o desenvolvimento de diversas habilidades cognitivas, entre elas destacam-se as habilidades metalinguísticas. Paula e Leme (2003, p.92) ainda complementam que tal aprendizagem depende de “um esforço consciente para dominar as estruturas linguísticas de caráter formal, tais como, as regras de acentuação, sintaxe, morfologia e assim por diante”.

Segundo Bublitz (2010), pesquisas recentes têm se fundamentado no conceito de consciência linguística cujos estudos envolvem aspectos da metacognição e metalinguagem. Desta forma, “falar em consciência linguística é fazer referência à habilidade do indivíduo de descrever e agir sobre os próprios conhecimentos linguísticos” (BUBLITZ, 2009, p.29). Logo, é o desenvolvimento da consciência linguística que propiciará a metacognição e, conseqüentemente, a metalinguagem.

Na literatura, principalmente nos estudos mais específicos da área de Psicologia, é possível encontrar diferentes definições para o termo consciência. Pozo (2002) citado por Guimarães et al (2008) afirma a existência de três diferentes sentidos para essa palavra. A primeira definição relaciona-se com a atenção; assim, estabelece-se que um indivíduo só pode estar consciente nos momentos em que se encontra atento. Em uma segunda definição, o termo pode ser empregado para designar o controle e a regulação do funcionamento do sistema cognitivo. E, por fim, pode-se conceituar consciência como um sistema de reflexão a respeito de processos e produtos cognitivos.

Vigotski em sua obra “Pensamento e Linguagem” faz uso do conceito de consciência em um sentido diferente. De acordo com Guimarães et al (2008, p.16-17), nos estudos de Vigotski, ela se refere à “percepção da atividade da mente, ou seja, a consciência de estar consciente. Tal consciência, segundo o autor, é que a criança pequena ainda não possui, e que sua entrada na escola irá ativar [...]”. De tal modo, as autoras concluíram que, segundo Vigotski, “a consciência e o controle de uma função mental só aparecem depois que essa função já se desenvolveu e foi suficientemente praticada, de forma inconsciente e espontânea”.

O processo de conscientização na criança acontece de forma contínua, partindo de estágios inconscientes até que se consiga atingir a consciência. Logo, o desenvolvimento da consciência linguística “propicia o uso da linguagem para descrever a si própria e, em virtude de um estreito imbricamento de segmentos com a cognição, permite o surgimento da metacognição e, por extensão, da metalinguagem” (BUBLITZ, 2010, p.29). Além disso, a autora ainda deixa claro que, a partir do momento em que os mecanismos de aprendizagem da língua se tornam conscientes, o sujeito aprendiz consegue não só descrever, como também aprender e refletir sobre essa aprendizagem, “demonstrando, assim, habilidades metalinguísticas e metacognitivas, pois essas habilidades implicam um esforço cognitivo do indivíduo que vai além da atividade linguística pura” (BUBLITZ, 2010, p.29).

Os estudos sobre a metacognição derivam dos conhecimentos a respeito da consciência. A metacognição, ou seja, o conhecimento que um indivíduo tem sobre sua própria cognição, pode ser dividida em duas categorias: 1) conhecimento metacognitivo: corresponde às reflexões do indivíduo sobre o próprio pensamento; e 2) auto-regulação:

corresponde ao uso desse conhecimento a fim de planejar, controlar, monitorar e avaliar as atividades (PAULA e LEME, 2003; GUIMARÃES et al, 2008).

O conhecimento metacognitivo nas crianças é desenvolvido a partir das concepções que ela constrói por meio da sua interação no ambiente em que vive e, aos poucos, vai tomando consciência. Guimarães e Bosse (2008, p.30) acreditam que: “toda criança tenha concepções prévias sobre a aprendizagem da língua escrita, frutos de suas vivências e interações sociais com adultos e outras crianças em processo de alfabetização, o que lhe possibilita começar a pensar sobre a alfabetização antes mesmo de ingressar para a escola”.

Guimarães e Bosse (2008), ao investigarem o conhecimento metacognitivo de crianças em processo de alfabetização, concluíram que estas, além de já possuírem conhecimentos sobre a leitura e a escrita, são capazes também de identificar estratégias para favorecer sua aprendizagem, bem como conseguem avaliar seus avanços em relação a essa aprendizagem. Outro aspecto interessante apresentado nessa pesquisa foi a diferença do nível de conhecimentos metacognitivos alcançados pelas crianças ao comparar os resultados obtidos pelos alunos das escolas públicas e das escolas particulares. As pesquisadoras ainda acreditam que essa superioridade metacognitiva das crianças de escola particular aconteça devido às oportunidades dadas a essas crianças de interagir com o mundo letrado, o que propiciou um maior conhecimento prévio sobre a linguagem escrita

De acordo com Gombert (2003), a aprendizagem da leitura e da escrita em sistemas alfabéticos (que associa símbolos gráficos – grafemas – aos sons da fala – fonemas) exige da criança uma reflexão sobre a linguagem oral. Tal reflexão denominada *consciência* ou *capacidade metalinguística* deve ser diferenciada da simples possibilidade de linguagem que não exige da criança um grande desenvolvimento das habilidades de reflexão e autocontrole.

Barrera e Maluf (2003) explicam que a aprendizagem da linguagem oral acontece devido à inserção da criança em um meio social de falantes o que permite que aos poucos ela internalize uma série de regras gramaticais e conhecimentos linguísticos que a possibilitam usar a linguagem com eficiência em seu cotidiano. Gombert (2003, p.19) ainda complementa afirmando que o processo de aprendizagem da linguagem oral: “ocorre

de modo espontâneo e somente mais tarde a criança poderá controlar conscientemente os tratamentos linguísticos que ela opera”.

Mesmo que as pesquisas enfatizem o caráter consciente e intencional das habilidades metalinguísticas, durante um período significativo, o termo metalinguístico foi utilizado para designar uma série de fenômenos relativos aos comportamentos linguísticos das crianças. Por consequência, houve a necessidade de diferenciar os comportamentos linguísticos mais espontâneos da criança daqueles comportamentos mentalizados e aplicados intencionalmente. Assim, Gombert (2003, p.20) enfatiza que: “é mais do que uma diferença de grau, é uma diferença qualitativa nas próprias atividades cognitivas. Por razões de clareza na terminologia, convém evitar utilizar o mesmo termo para qualificar esses dois tipos de comportamento”. Para tanto, foi proposta a utilização do termo *epilinguístico*, criado por Antoine Culiote (1968), a fim de “designar esses comportamentos que se assemelham ao comportamento metalinguístico, mas não são conscientemente controlados pelos sujeitos” (GOMBERT, 2003, p, 20).

Os comportamentos epilinguísticos, portanto, são desenvolvidos de forma natural ao longo dos primeiros anos de vida da criança. Sendo assim, esses comportamentos fazem parte daqueles conhecimentos linguísticos que a criança utiliza automaticamente (implicitamente) em seu cotidiano sem passar por processos de reflexão. Gombert (2003, p.20) também explica que: “Os epiprocessos que estão subtendidos aos comportamentos epilinguísticos não são nada além da intervenção dos conhecimentos linguísticos do sujeito nos tratamentos que ele opera. Eles estão sistematicamente em ação em todo tratamento linguístico”.

Em oposição às habilidades e aos comportamentos epilinguísticos, as habilidades e o comportamento metalinguístico pressupõem um ensino sistematizado, bem como a tomada de consciência das características formais da linguagem, regras e estrutura da língua (GOMBERT, 2003; GUIMARÃES, 2003). Na literatura, é possível encontrar diferentes nomenclaturas para se referir à metalinguagem, como: “[...] habilidade, atividade, conhecimento, capacidade, consciência e processo, sendo utilizadas em um mesmo artigo e pelo mesmo autor para fazer referência a diferentes manifestações de metalinguagem” (ARDITO, 2011, p.17).

Carvalho (2010, p.37) caracteriza as habilidades metalinguísticas “como um conjunto de conhecimentos linguísticos explícitos e refletidos sobre a estrutura da linguagem e de seu sistema de representação alfabético, como conhecimentos fonológicos, morfológicos e sintáticos”. Barrera (2003) e Guimarães (2008) também fazem referência em suas pesquisas sobre a amplitude de significações a respeito da expressão “habilidade metalinguística” uma vez que ambas concordam que tal expressão designa uma série de habilidades que envolvem a linguagem. Segundo Barrera (2003, p.65-66):

Tal capacidade é um termo genérico que envolve diferentes tipos de habilidades, tais 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 as palavras, para julgar a coerência semântica e sintática dos enunciados e outras.

Na mesma direção, Guimarães (2008, p.61) salienta que:

é 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 servir para 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 da linguagem, fator este que, de acordo com Barrera e Maluf (2003), caracterizam a atividade metalinguística.

Barrera (2003) coloca que, entre as diversas habilidades envolvidas no desenvolvimento da capacidade metalinguística, três delas estão estritamente relacionadas à aquisição da linguagem escrita, são elas: consciência fonológica, consciência sintática e consciência lexical.

A consciência lexical está relacionada à capacidade da criança em segmentar a linguagem oral em palavras, sabendo diferenciar aquelas que possuem um valor semântico

(BARRERA, 2003). A consciência sintática, por sua vez, preocupa-se com a reflexão e a manipulação da estrutura gramatical das sentenças. Segundo Barrera (2003, p.81), é a sintaxe que garante o caráter articulatório da linguagem humana e, para assegurar o sentido das frases, “são necessárias regras convencionais de combinação entre as palavras que organizem a linguagem”. Por fim, a consciência fonológica é uma expressão genérica que se refere à habilidade de analisar a questão sonora das palavras de acordo com as diferentes unidades sonoras que a compõem (BARRERA, 2003).

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 em perspectiva interativa a respeito do desenvolvimento 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. No entanto, “[...] mesmo entre os autores que apoiam essa visão interativa, sempre é possível identificar a hipótese de certa precedência de um valor sobre o outro [...]” (BARRERA, 2003, p.67).

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 (2003), esta compreensão depende basicamente de três fatores: 1. a conscientização de que é possível segmentar a língua falada em unidades menores e distintas (palavras, sílabas e fonemas); 2. a conscientização de que essas unidades podem aparecer em várias palavras e, por fim, 3. conhecer as regras entre grafemas e fonemas. Por conseguinte, os dois primeiros fatores estão diretamente associados ao desenvolvimento da consciência fonológica.

De acordo com Guimarães (2003), a literatura internacional apresenta um número significativo de estudos que relacionaram as contribuições do desenvolvimento da consciência fonológica para o processo de alfabetização. Maluf et al (2006) complementa

afirmando que grande parte desses estudos internacionais auxiliaram na fundamentação teórica das pesquisas brasileiras que começaram a ser produzidas no início dos anos de 1980. Desta forma, nos parágrafos a seguir serão apresentadas algumas contribuições provenientes da literatura internacional.

Cardoso-Martins (1995) reuniu em sua obra algumas pesquisas internacionais, que foram apresentadas no encontro da *International Society for the Study of Behavioural Development* em julho de 1993 no Recife, buscando responder a uma série de questões sobre a natureza da consciência fonológica e suas possíveis relações com a aprendizagem da leitura e da escrita, uma vez que Bryant e Goswami (1987) *apud* Cardoso-Martins (1995, p.7) apontaram que “a descoberta de uma relação entre a consciência fonológica [...] e a aprendizagem da leitura e da escrita em uma ortografia alfabética tem sido descrita como um dos grandes sucessos da psicologia moderna”.

Gough e Larson (1995) ressaltam que, durante muito tempo, o desenvolvimento da consciência fonológica foi considerado algo elementar, uma habilidade que a criança poderia ter ou não independentemente da intervenção dos adultos ou da escola. Os estudos que antecederam a década de 1980 mostravam que as crianças, em período de aprendizagem da leitura e da escrita, foram acostumadas a voltar sua atenção preferencialmente para os significados das palavras. Como a consciência fonológica determina que a criança ignore o significado da palavra e se atente para sua estrutura, isso “exige uma nova perspectiva, uma mudança na maneira como a criança encara a palavra” salientam Gough e Larson (1995, p.15). Desta forma, esses estudos enfatizavam que, a partir do momento em que a criança conseguisse analisar as palavras, examinando e manipulando sua estrutura fonológica, elas possuiriam a consciência fonológica. Outra questão interessante apontada pelos autores é que, embora esses estudos investigassem a consciência fonológica de diversas maneiras, ou seja, a partir de tarefas diferentes, como identificar fonemas iniciais/finais, subtrair fonemas entre outras, todas estas tarefas tinham como objetivo medir uma mesma habilidade: se as crianças possuíam, ou não, a consciência fonológica (GOUGH e LARSON, 1995).

Adams et al (2006), ao investigar a natureza e a importância da consciência fonológica, salienta que, mesmo que pareça muito óbvio para quem já saiba ler, a compreensão do princípio alfabético requer que as crianças entendam que os sons das letras são os mesmos da fala. As autoras complementam, afirmando que “as pesquisas

demonstraram que a própria noção de que a linguagem falada é composta de sequências desses pequenos sons não surge de forma natural ou fácil nos seres humanos” (ADAMS et al, 2006, p.19). Sendo assim, as autoras explicam que, a partir do momento que as crianças tomam consciência desses pequenos sons, elas estão desenvolvendo a consciência fonêmica – uma habilidade que é alcançada por meio da instrução direta e se constitui como um fator primordial para a leitura e a escrita (ADAMS et al, 2006).

O grande desafio dos dias de hoje, segundo Adams et al (2006), é encontrar estratégias que possam ser utilizadas em sala de aula para auxiliar as crianças a notarem os fonemas, uma vez que se sabe que as crianças carecem de consciência fonológica e que ela é de relevante importância para ler e escrever alfabeticamente.

Após essa breve exposição, trazendo algumas pesquisas produzidas pela literatura estrangeira, não podemos deixar de fazer uma revisão dos estudos brasileiros, uma vez que o presente estudo se trata da análise de um material didático elaborado e escrito para falantes da Língua Portuguesa.

No Brasil, os estudos sobre a consciência fonológica têm se constituído em um campo de tensões e contradições, uma vez que os questionamentos sobre os métodos de alfabetização levaram, muitas vezes, ao abandono das atividades que promoviam o desenvolvimento desta habilidade, acreditando-se que somente mantendo as crianças em contato com as práticas de uso da escrita e também participando dessas práticas 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.

A consciência fonológica, de um modo geral, consiste na 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, 2003, BARRERA, 2003). De acordo com Barrera e Placitele (2008), essa habilidade 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.

O desenvolvimento da consciência fonológica é caracterizado por níveis que evoluem do mais simples ao mais elaborado. 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 se dá a partir das estratégias que podem ser utilizadas para dividir palavras e sílabas em unidades menores.

Para autores como Capovilla et al (2007); Barrera (2003); Barrera e Maluf (2003); Guimarães (2003), por exemplo, a consciência fonológica divide-se em dois níveis: a *consciência suprafônemica ou suprasegmental* que se refere a unidades linguísticas maiores que os fonemas, como sílabas, rimas, aliterações e palavras, e a *consciência fonêmica* que se refere especificamente aos fonemas.

Ramos (2005), Alves (2009) e Pestun (2010) salientam que, desde pequenas, as crianças possuem sensibilidade para apontar e detectar rimas em palavras. No entanto, embora isto auxilie a aprendizagem da leitura e da escrita, ele não é considerado um conhecimento fonológico, uma vez que se pressupõe 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 – prato. 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 palavras: f.a.l.a = fala; identificar palavras que terminam com o mesmo som: mala – roda; - acrescentar sons para formar outras palavras: asa – casa; apontar palavras distintas pelo fonema inicial: pia – Bia.

Barrera (2003) salienta que as atividades que envolvem habilidades de consciência fonológica no nível *suprafônemico* ou *suprasegmental*³ são mais espontâneas em crianças pequenas, principalmente naquelas 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 empregado 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 grafa-fonêmica à criança.

³De acordo com a categorização de Ramos (2005) e Alves (2009), o nível suprafônemico ou suprasegmental correspondem aos níveis silábico e intrassilábico.

Pesquisas recentes têm procurado estabelecer relações entre os estudos da Psicogênese, realizada por Emilia Ferreiro e seus colaboradores, com o desenvolvimento da consciência fonológica. Guimarães (2003) ressalta que a descoberta da natureza alfabética da escrita, através do estágio alfabético proposto por Emilia Ferreiro e Ana 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 transição perfeita dos fonemas (não existe uma correspondência biunívoca e recíproca entre fonema e letra)” (GUIMARÃES, 2003, 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 e PLACITELLI, 2008, p.173).

Atualmente, podem ser encontradas na literatura três visões a respeito da relação entre o desenvolvimento da consciência fonológica e sua influência na aprendizagem da leitura e da escrita. Alguns pesquisadores acreditam que a consciência fonológica, enquanto habilidade para detectar rimas e aliterações, antecede o processo de alfabetização, pois a criança, ao perceber as semelhanças entre os sons das palavras, pode estabelecer relações com os padrões ortográficos. Outros pesquisadores reforçam a ideia de que a habilidade de detectar fonemas (sons) em uma palavra é influenciada pelo conhecimento ortográfico e, portanto, depende da escolarização. E, por fim, existem aqueles que propõem uma visão interativa do desenvolvimento da consciência fonológica, assim, os estágios iniciais da consciência fonológica contribuem para a aprendizagem inicial da leitura, bem como os conhecimentos adquiridos por meio dessas aprendizagens influenciam na aquisição de habilidades mais complexas em relação à consciência fonológica (GUIMARÃES, 2003).

Os conceitos esclarecidos ao longo desta breve revisão de literatura nos levaram a conhecer o que vem sendo pesquisado na área. Deste modo, a seguir,

apresentaremos os resultados encontrados na busca realizada no site da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações.

1.3As pesquisas sobre metalinguagem e consciência fonológica

As pesquisas em alfabetização com enfoque metalinguístico são bem recentes no Brasil. A fim de conhecer o que vem sendo pesquisado na área, bem como construir um panorama sobre a produção de estudos que relacionam o desenvolvimento metalinguístico, especialmente da consciência fonológica, ao processo de alfabetização de crianças que cursam os anos iniciais do Ensino Fundamental, foram realizadas consultas na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) - um sistema que reúne, em meio eletrônico, teses e dissertações de diferentes instituições de ensino superior do Brasil. Tais consultas foram realizadas a partir dos descritores: 1 – alfabetização e metalinguagem; 2 – metalinguagem, leitura e escrita; 3 – alfabetização e consciência fonológica; 4 – consciência fonológica, leitura e escrita, cujos resultados estão descritos na tabela abaixo:

Tabela 1. Resultados do levantamento bibliográfico na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Descritores	Pesquisas Encontradas
1.metalinguagem e alfabetização	6 pesquisas
2.metalinguagem, leitura e escrita	13 pesquisas
3.consciência fonológica e alfabetização	25 pesquisas
4.consciência fonológica, leitura e escrita	46 pesquisas

Fonte: Registro da pesquisadora.

Os dados obtidos através das buscas foram organizados em tabelas nas quais eram destacadas informações como: ano, autor, título da pesquisa e hiperlink. Com o intuito de obter o total de pesquisas produzidas sobre a temática, os resultados parciais das

buscas foram organizados em uma única tabela. Por meio da utilização da ferramenta do *Word* que ordena textos em ordem alfabética foi possível perceber que uma mesma pesquisa pode ser encontrada em mais de um descritor.

Após a realização desses procedimentos, obtivemos um total de 65 estudos que investigaram a relação entre alfabetização, metalinguagem e consciência fonológica. A leitura do resumo das pesquisas nos mostrou que as relações entre alfabetização e metalinguagem são estudadas sob um enfoque multidisciplinar envolvendo diversas faixas etárias e níveis de ensino. Assim, as pesquisas encontradas foram classificadas em grupos de acordo com o foco de cada estudo. Tal procedimento teve como objetivo estreitar os conhecimentos existentes sobre o desenvolvimento metalinguístico de crianças no Ensino Fundamental.

Os estudos de Barreto (2006), Correa (2009) e Soares (2009) relacionaram os conhecimentos metalinguísticos ao processo de alfabetização de jovens e adultos. Barreto (2006) investigou as representações sociais do professor sobre a leitura e a escrita na educação de jovens e adultos. Além disso, a realização da pesquisa possibilitou a aquisição de novos conhecimentos aos professores participantes. Por sua vez, Soares (2009) buscou compreender como ocorre o desenvolvimento de habilidades que envolvem a reflexão fonológica na Educação de Jovens e Adultos tendo como base o teste utilizado pelo Programa Brasil Alfabetizado. E Correa (2009) comparou como acontece o desenvolvimento da consciência fonológica em adultos e crianças que estão em processo de alfabetização. Os resultados corroboraram a tese de que o desenvolvimento de consciência fonológica influencia na aquisição da leitura e da escrita e esse processo acontece de forma recíproca e interativa.

Aquino (2009) estudou o desenvolvimento da consciência fonológica em alunos brasileiros ao aprenderem a língua inglesa. Ao longo do estudo, a autora concluiu que o desenvolvimento da consciência fonológica, na aprendizagem da língua inglesa, segue os melhores padrões da língua materna, o que sugere um desenvolvimento universal dessas habilidades.

Pinho (2012) realizou sua investigação no âmbito do ensino superior com alunos do curso de Pedagogia verificando como estes utilizam as habilidades de letramento e de produção textual em trabalhos acadêmicos.

As pesquisas de Guidotti (2008), Rodrigues (2007), Milan-Ramos (2005) e Ferreira (2012) investigaram questões referentes à literatura e às artes procurando aprofundar conhecimentos sobre a vida e a obra de autores da literatura nacional e internacional. Apesar desses estudos não possuírem relação com a alfabetização, acreditamos que esses compõem nosso levantamento bibliográfico pelo fato da metalinguagem ser um assunto estudado por diferentes áreas do conhecimento.

Vincentin (2006) analisou o conhecimento dos professores a respeito da consciência fonológica. O estudo possibilitou aos professores que participaram um aprofundamento dos conhecimentos sobre essa temática, uma vez que a grande maioria informou ter recebido pouco ou nenhum conhecimento sobre o assunto durante a sua formação na graduação.

Pereira (2011), Ewbank (1994) e Vilela (1995) realizaram pesquisas com alunos de educação infantil. Pereira (2011) destacou em seu estudo que a educação infantil é um período de extrema importância para detectar precocemente o surgimento de possíveis dificuldades de aprendizagem. Tal detecção, segundo a autora, pode ser realizada a partir da avaliação da criança em atividades que exijam a utilização de habilidades metafonológicas. Os estudos de Ewbank (1994) e Vilela (1995) ressaltaram que essa etapa educacional é fundamental para compreensão da função e da natureza da escrita. No entanto, Vilela (1995) afirmou que muitas vezes as práticas pedagógicas realizadas em instituições de educação infantil são pouco colaborativas para a aprendizagem da escrita, o que levou a pesquisadora a questionar a formação dos professores.

O desenvolvimento da consciência fonológica também foi estudado nas pesquisas de Araújo (2007), Bandini (2006), Barbosa (2012), Borges (2005), Capellini (2001), Crenitte (2002), Ferraz (2013), Galeti (2011), Granzotti (2011), Gonçalves (2012), Hein (2006), Kaminski (2006), Kida (2009), Kida (2009), Klein (2009), Lukasova (2007), Nicolielo (2009), Oliveira (2010), Pazeto (2012), Pestun (2001), Pinto (2009), Poleti (2005), Ribeiro (2003), Saglia (2010), Salles (2005), Santiago (2006), Sas (2009), Segin (2010) e Zamo (2011). Tais pesquisas foram realizadas em crianças com algum tipo de deficiência ou distúrbio de aprendizagem. De um modo geral, foi possível concluir que o desenvolvimento da consciência fonológica possibilitou melhorias na aprendizagem da leitura e da escrita dos sujeitos investigados, independentemente da deficiência ou distúrbio que possuíam.

Ao longo do levantamento, do total de pesquisas encontradas (65), 22 destacaram-se por apresentarem uma relação mais próxima ao tema do presente estudo uma vez que os sujeitos investigados cursavam do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. A leitura do resumo dessas pesquisas permitiu que pudéssemos detectar as principais temáticas que vêm sendo investigadas, organizando-as em cinco grupos: A. *pesquisas bibliográficas sobre consciência fonológica*, B. *habilidades metalinguísticas*, C. *desenvolvimento da consciência fonológica para superação de dificuldades de aprendizagem*, D. *relação entre consciência fonológica e aprendizagem da leitura e da escrita*, e, E. *análise de material didático*. Cada um deles segue descrito abaixo.

As pesquisas de Nazari (2010) e Ramos (2005) possuíam um caráter bibliográfico. Nazari (2010) faz um panorama de todos os estudos (artigos, teses e dissertações) que investigaram o desenvolvimento da consciência fonológica em crianças com desenvolvimento normal no período de 1991 a 2009. Os resultados demonstraram que, a partir de 2001, houve um aumento no número de pesquisas sobre consciência fonológica. Além disso, a autora reafirma a importância e a eficácia do desenvolvimento da consciência fonológica para a aquisição da leitura e da escrita, bem como salienta que as habilidades de consciência fonológica são adquiridas pelas crianças respeitando um nível hierárquico de dificuldades. Ramos (2005) descreveu e analisou cinco estudos brasileiros que utilizaram diferentes testes para medir o nível de consciência fonológica em crianças do Ensino Fundamental. Os dados coletados foram organizados em fichas de anotações destacando objetivos gerais e específicos, concepções, caracterização dos sujeitos da pesquisa, testes, metodologias aplicadas nos testes e conclusões. De acordo com a autora, o material analisado deixa evidente a relação entre o aprendizado da língua escrita e o desenvolvimento da consciência fonológica, uma vez que se acredita que para tal aprendizagem seja fundamental a comparação e a reflexão entre a linguagem oral e a linguagem escrita.

A contribuição das habilidades metalinguísticas no processo de alfabetização foi estudada por Ardito (2011), Bublitz (2010), Diniz (2008), Guimarães (2010) e Miranda (2009) e apesar das pesquisadoras trabalharem com crianças de diferentes faixas etárias dos anos iniciais do Ensino Fundamental, seus resultados mostraram que o desenvolvimento metalinguístico contribui de forma significativa para a aprendizagem da leitura e da escrita. Outro fator interessante apontado nesses estudos é que, entre todas as

habilidades investigadas, a consciência fonológica é destacada como fundamental para que a criança consiga atingir a escrita alfabética.

As pesquisas de Andrade (2012), Carvalho (2012), Justino (2010), Mei (2007) e Nikaedo (2007) tinham como objetivo investigar de qual forma o desenvolvimento da consciência fonológica pode auxiliar na superação das dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita. Os resultados desses estudos demonstraram que os sujeitos estudados avançaram na aprendizagem da leitura e da escrita devido às atividades de intervenção realizadas, pautadas no desenvolvimento da consciência fonológica.

Carvalho (2010), Basso (2006), Gonçalves (2009), Gondim (2007), Patah (2011), Scherer (2008), Piccoli (2009), Ruschel (2001) e Souza (2007) em seus estudos corroboraram a tese de que o desenvolvimento da consciência fonológica é primordial para o sucesso na alfabetização. Outra questão importante, ressaltada pelas autoras dessas pesquisas, foi que os níveis de consciência fonológica menos complexos antecedem o processo de alfabetização formal, como o nível da sílaba e o nível intrassilábico. Já o nível da consciência fonêmica, fundamental para a aquisição da escrita alfabética, depende exclusivamente da instrução formal da leitura e da escrita.

A pesquisa de Silva (2012) pautou-se nos princípios e critérios do PNDL (Programa Nacional do Livro Didático) para analisar materiais didáticos da área de alfabetização produzidos para alunos do 1º ano do Ensino Fundamental. Na primeira parte da pesquisa, a autora fez uma revisão de literatura contando um pouco da história do livro didático no Brasil, relacionando a produção desses materiais aos métodos de alfabetização e às políticas de produção do livro didático. Em seguida, analisou os materiais didáticos cujos resultados mostraram que ainda nos dias de hoje é evidente o embate entre os métodos “tradicionais” e “inovadores” de alfabetização. Além disso, nas coleções mais recentes têm aparecido também os discursos em torno do desenvolvimento da consciência fonológica, psicogênese da língua escrita e das práticas de letramento.

Assim como o estudo de Maluf et al (2006), o levantamento bibliográfico que realizamos no site da BDTD reafirma que a relação entre o desenvolvimento metalinguístico e a alfabetização é estudada por diferentes áreas do conhecimento. Além disso, é interessante notarmos que, apesar da vasta literatura sobre o assunto, poucos estudos preocuparam-se em investigar como a relação entre a metalinguagem e a

alfabetização vem sendo explorada nos materiais didáticos cujo foco é a aprendizagem da leitura e da escrita. Diante dessa lacuna, a realização da presente pesquisa torna-se fundamental para aprofundarmos e ampliarmos o campo de estudos que investigam as práticas de alfabetização tendo como unidade de análise o material didático.

No próximo capítulo, apresentaremos um estudo de alguns documentos oficiais do MEC que contemplam questões referentes à alfabetização e ao ensino da Língua Portuguesa. A partir desse estudo, analisaremos o Programa Ler e Escrever – uma política pública do estado de São Paulo, que tem com um dos seus objetivos principais atuar na elaboração e na produção de materiais didáticos -a fim de conhecermos como o desenvolvimento metalinguístico é tratado nas atividades e orientações propostas pelo material didático do Programa.

2 A ALFABETIZAÇÃO, O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA E O PROGRAMA LER E ESCREVER

Apesar dos inúmeros estudos encontrados na literatura que contribuem para aprofundar os conhecimentos a respeito do processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, ainda hoje este é um assunto bastante polêmico uma vez que a alfabetização envolve uma série de fatores que ultrapassam as questões técnicas e metodológicas.

A fim de garantir que todos os cidadãos tenham não só o acesso à aprendizagem da leitura e da escrita, como também saibam utilizar tais conhecimentos em seu cotidiano com eficiência, foram criadas as políticas públicas em alfabetização e também as propostas de ensino da língua materna.

Os estudos de Geraldi (2006); Possenti (2006) e Leite (2008) nos mostram que, na década de 1970, começaram a se configurar, no cenário educacional, as primeiras mudanças em relação às propostas de ensino da língua materna. Como se sabe, tais mudanças levaram à elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997 – um documento que, além de estabelecer os conteúdos básicos para o ensino, tornou-se o eixo norteador de todas as propostas de ensino da língua conhecidas até os dias de hoje.

Desta forma, ao longo desse capítulo, pretendemos relacionar os documentos que tratam das propostas de alfabetização e ensino da Língua Portuguesa, como os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1997); a coletânea de textos *Ensino Fundamental de nove anos - Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade* (BRASIL, 2007) e a publicação *A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos* (BRASIL, 2009); com as políticas públicas de alfabetização, entre as quais destacamos o *Programa Ler e Escrever* e o *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*.

Em linhas gerais, o Programa Ler e Escrever é uma política do Estado de São Paulo que visa a atuar na formação e na capacitação de professores e na elaboração, produção e distribuição de materiais didáticos tendo como meta alfabetizar todos os alunos até os oito anos de idade. Diante desse contexto, o *Pacto Nacional pela Alfabetização na*

Idade Certa reafirma a necessidade de atingir a meta do Plano Nacional de Educação e, conseqüentemente, a do Programa Ler e Escrever.

Organizamos este capítulo em dois momentos. Primeiramente, discutimos os documentos que orientam os educadores a respeito da alfabetização e do ensino da língua e o *Pacto pela alfabetização na idade certa* pautado nos estudos de Geraldi (2006); Possenti (2006) e Leite (2008). No segundo momento, apresentamos o Programa Ler e Escrever ressaltando seus princípios e sua proposta.

2.1 Organizações curriculares para o ensino da língua materna

O aprendizado da leitura e da escrita é uma das principais metas a serem alcançadas pelos alunos do Ensino Fundamental. Ao longo da história, uma série de documentos, orientações curriculares e políticas públicas foram elaboradas com a finalidade de garantir o sucesso dos alunos em tal aprendizagem.

Durante muito tempo, as práticas de ensino em Língua Portuguesa foram pautadas em atividades que propunham o uso artificial da linguagem, isto é, exercícios que não demonstravam aos alunos os usos sociais da língua e a existência da variedade linguística. Esse quadro começa a se alterar no início dos anos de 1970, graças ao aprofundamento das pesquisas a respeito da alfabetização e do ensino da Língua Portuguesa que possibilitaram a elaboração de novas concepções e metodologias para subsidiar o ensino da linguagem (LEITE, 2008).

Geraldi (2006) salienta que por trás de toda metodologia de ensino existe uma opção política que influencia na seleção dos conteúdos, nas estratégias de trabalho, na relação professor-aluno, entre outros. Desse modo, questões sobre como ensinar, quando ensinar e o que ensinar assumem o lugar de dois questionamentos importantíssimos “para que ensinamos o que ensinamos?” e “para que as crianças aprendem o que aprendem?”. O autor explica que “uma resposta ao ‘para que’ envolve tanto uma concepção de linguagem quanto uma postura relativamente à educação. Uma e outra se fazem presentes na articulação metodológica. Por isso são questões prévias” (GERALDI, 2006, p.41). Assim,

adotar uma nova concepção de linguagem implica a necessidade de integrar e construir novas metodologias e, principalmente, criar um novo conteúdo a ser ensinado.

Quanto às concepções de linguagem, Geraldi (2006) aponta que existem basicamente três que influenciam as práticas pedagógicas de ensino da Língua Portuguesa: 1) a linguagem é a expressão do pensamento – que influenciou o ensino tradicional; 2) “a linguagem é instrumento de comunicação” – a língua é concebida como um código capaz de transmitir uma mensagem através da decodificação; e 3) “a linguagem é uma forma de interação” – a língua além de transmitir uma mensagem a alguém é considerada um lugar de interação humana.

Ao refletir sobre o ensino da Língua Portuguesa, Possenti (2003, p.33) salienta que adotar um “novo conteúdo” não é sinônimo de excluir o português padrão das práticas escolares, uma vez que “o não padrão os alunos já sabem”, pois ao chegarem à escola os alunos são capazes de utilizar a linguagem com eficiência em seu cotidiano. Portanto, não ensinar o padrão seria o mesmo que tirar a disciplina de Língua Portuguesa do currículo escolar.

Outro aspecto que deve ser lembrado quando se fala em ensino da língua é a questão da variedade linguística. Possenti (2006, p.35) explica que todas as línguas variam, e essa variação nada mais é do que o reflexo de uma grande variedade social que compõe as sociedades, “por isso, muitas vezes percebem-se diferenças na fala de pessoas de classe diferente, de idade diferente, de sexo diferente, de etnia diferente, etc.”. A esse respeito, Geraldi (2006) complementa afirmando que cabe à escola e, mais especificamente ao professor, mostrar que existem outras formas de falar, diferentes daquelas que o aluno utiliza com sua família ou em seu grupo social - o que justifica o ensino do dialeto padrão.

Diante dessa discussão, surge a seguinte questão: “Como ensinar Língua Portuguesa na escola”?

Estudos mais recentes sobre o ensino da língua materna, como os de Geraldi (2006), Possenti (2006) e Leite (2008), por exemplo, esclarecem que o aprendizado da língua não se dá por meio de exercícios, mas pela elaboração de práticas significativas, efetivas e contextualizadas. Geraldi (2006) alerta que, normalmente, a escola tem se preocupado com o ensino da metalinguagem, propondo exercícios gramaticais e estudos de regras, deixando os exercícios que explorariam a linguagem como um todo em segundo

plano. No entanto, é preciso que exista um equilíbrio entre as atividades, pois “uma coisa é saber a língua, isto é, dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação [...] Outra é saber analisar uma língua dominando conceitos e metalinguagens a partir dos quais se fala sobre a língua, se apresentam suas características estruturais e de uso” (GERALDI, 2006, p.46).

As reflexões apresentadas nos auxiliam a compreender como as propostas mais recentes de ensino da Língua Portuguesa estão sendo construídas. A fim de conhecer quais as legislações e os documentos que estão subsidiando o ensino da língua materna atualmente, fizemos um levantamento no site do MEC (Ministério da Educação) e encontramos: os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), a política de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2013). Esse mesmo levantamento foi feito no site da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo no qual destacamos o Programa Ler e Escrever que será estudado com maior profundidade ao longo desta pesquisa.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – (BRASIL, 1997) foram elaborados em 1997 pelo Governo Federal (Ministério da Educação) juntamente com uma equipe multidisciplinar de pesquisadores em educação. Este documento tinha como propósito organizar a prática educativa adequando-a às necessidades políticas, sociais, econômicas e culturais dos educandos, estabelecendo objetivos e conteúdos básicos para o Ensino Fundamental. Para tanto, os PCN foram organizados em 10 volumes contemplando as diversas áreas de conhecimento do currículo do Ensino Fundamental.

O volume dos PCN referente à Língua Portuguesa foi elaborado em um contexto cujas discussões refletiam sobre *o que, por que e como* trabalhar a língua materna na escola, tendo em vista a necessidade de inovar as formas nas quais os conhecimentos linguísticos eram tratados (BUNZEN, 2009).

Nesse sentido, a concepção de língua dos PCN parte do pressuposto de que “a língua se realiza no uso, nas práticas sociais; que os indivíduos se apropriam dos conteúdos, transformando-os em conhecimento próprio, por meio da ação sobre eles” (BRASIL, 1997, p.35). Sendo assim, o ensino da Língua Portuguesa deveria possibilitar o uso da linguagem em suas diversas modalidades, o que implicava o desenvolvimento das habilidades de ler e escrever – falar e escutar.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os conteúdos ensinados em Língua Portuguesa são organizados em torno de dois eixos: 1) “uso da linguagem oral e escrita” e 2) “análise e reflexão”, permeados pelas práticas de alfabetização e letramento. Portanto, essa etapa da educação permite que os alunos aprofundem seus conhecimentos linguísticos obtidos por meio das práticas sociais mediadas pela linguagem que já vivenciaram, assumindo “como ponto de partida os usos que o aluno já faz da língua ao chegar à escola, para ensinar-lhe aqueles que ainda não conhece” (BRASIL, 1997, p.67).

Os PCN propõem a articulação dos conteúdos evitando a fragmentação desses em alfabetização, ortografia, classe gramatical, pontuação, entre outros, como acontecia nas práticas tradicionais. Sendo assim, destaca-se o trabalho pautado no eixo USO – REFLEXÃO – USO da linguagem, que significa “compreender que tanto o ponto de partida como a finalidade do ensino da língua é a produção/compreensão de discursos [...] Assim, os conteúdos são organizados em sub-blocos que remetem a práticas de uso da linguagem - de produção de textos, de leitura, de análise e reflexão sobre a língua.” (BRASIL, 1997, p.35).

Algumas considerações sobre o processo de alfabetização também são realizadas nos PCN. Os anos iniciais do Ensino Fundamental são totalmente voltados para a aquisição da leitura e da escrita, pois essa aprendizagem, além de ser extremamente complexa, exige por parte do aluno a reflexão sobre o funcionamento da escrita bem como a compreensão do sistema alfabético, ou seja, é preciso que ele entenda “o que a escrita representa e como ela representa graficamente a linguagem” (BRASIL, 1997, p.56). Diante desse contexto, esse documento ressalta a importância de organizar práticas educativas que privilegiem os conhecimentos epilinguísticos da criança, propondo momentos em que os alunos leiam sem dominar totalmente a leitura e escrevam mesmo que ainda não dominem a escrita alfabética.

As contribuições do desenvolvimento metalinguístico ao longo do aprendizado da leitura e da escrita foram apresentadas de um modo geral no Capítulo 1. Bunzen (2009) ao analisar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) mostrou que tal documento faz referência ao desenvolvimento epilinguístico e metalinguístico no eixo de trabalho que se refere a “análise e reflexão da língua”. Assim, antes de compreender como são tratados os conhecimentos metalinguísticos e epilinguísticos pelos PCN, é importante entender o que é

explorado no eixo de “análise e reflexão da língua” também conhecido como “análise linguística”.

A expressão análise linguística, segundo Geraldi (1995, p.190), é utilizada nos PCN e em outros documentos e situações para atender a um conjunto de atividades que tomam as características da linguagem como um objeto de reflexão e análise, uma vez que “com a linguagem não só falamos sobre o mundo ou sobre nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre como falamos (...) a estas atividades têm sido reservadas as expressões ‘atividades epilinguísticas’ ou ‘atividades metalinguísticas’”.

As atividades epilinguísticas, portanto, são compreendidas como aquelas que possibilitam a reflexão dos alunos sobre a sua própria fala ou escrita, atividade essa que deverá anteceder o trabalho com a metalinguagem. Já as atividades metalinguísticas segundo Geraldi (1995, p.191) são aquelas que permitem discutir sobre a linguagem “seu funcionamento, as configurações textuais e, no interior destas, o técnico, as estruturas morfossintáticas e entonacionais”. Além disso, o autor ressalta que as atividades metalinguísticas só auxiliarão no processo de reflexão sobre a língua se os trabalhos com os conhecimentos epilinguísticos tiverem antecedido tais atividades. Desse modo, as orientações dos PCN propõem um trabalho com metalinguagem pautado em textos, possibilitando a exploração tanto de aspectos gramaticais, como também aspectos que tratam sobre a estruturação dos discursos (BUNZEN, 2009).

O trabalho com a língua através de textos verdadeiros, aqueles que circulam socialmente, e a exploração dos diferentes gêneros textuais que compõem a língua também estão presentes nos PCN. Leite (2008, p.39) explica que alfabetizar os alunos envolvendo-os em práticas sociais de escrita é primordial para atingir os objetivos das propostas mais atuais de ensino da Língua que priorizam a “formação do bom leitor e produtor de textos, ou seja, tornar o aluno mais hábil possível nos diferentes usos linguísticos, seja na linguagem escrita ou oral; isto inclui o domínio formal e funcional dos diversos gêneros de textos, orais e escritos”.

Os PCN foram uma das primeiras propostas construídas a fim de estabelecer diretrizes e conteúdos mínimos a serem ensinados na disciplina de Língua Portuguesa. Assim, pode-se dizer que a partir dos PCN outros documentos foram elaborados com a finalidade de garantir a aprendizagem da língua materna.

Recentemente, vivenciamos em nosso país a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração – uma política pública que entre outros objetivos procurou garantir aos estudantes o acesso antecipado, e conseqüentemente por mais tempo, à alfabetização e às práticas de letramento.

A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos é estudada desde 1996, uma vez que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (99394/96) se mostrava flexível quanto à organização da educação básica. Assim, “[...] a educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos [...] sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar [...]” (BRASIL, 1996). Desta forma, a aprovação das leis nº 11.114/2005 e nº 11.276/2006 deram origem a uma nova organização da educação em nosso país: a *educação infantil* – dividida em creche (0 a 3 anos) e pré-escola (4 e 5 anos) e *Ensino Fundamental de nove anos* – 1ª etapa (6 a 10 anos) e 2ª etapa (11 a 14 anos) e o *ensino médio* (15 a 17 anos).

Muitos pesquisadores têm refletido sobre os aspectos positivos e negativos gerados por essa nova organização. De acordo com Alexandroff (2009), a ampliação da escola básica não garante aos estudantes maiores oportunidades de aprendizagem, como evidenciam os documentos elaborados pelo MEC. Desta forma, a autora acredita que essa alteração é responsável por acentuar ainda mais as dificuldades de aprendizagem no país. Em contraposição a Alexandroff (2009), Frade (2007) demonstrou que a ampliação do Ensino Fundamental pode auxiliar na redução das desigualdades em relação à aprendizagem da leitura e da escrita. Frade (2007) aponta que muitos são os benefícios da entrada da criança aos seis anos, pois estudos têm mostrado que, quanto maior o tempo de escolarização, melhor serão as habilidades e competências da criança ao longo do processo de apropriação da escrita.

Juntamente com a ampliação do Ensino Fundamental foram elaboradas algumas publicações sob responsabilidade do MEC, como “Ensino Fundamental de nove anos – Orientações para a criança de seis anos” e “A criança de seis anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos”, com o objetivo de orientar e dar diretrizes a respeito das especificidades da criança de seis anos, da organização curricular do Ensino Fundamental e dos processos de alfabetização e de letramento.

Em 2007, foi lançada a coletânea de textos “Ensino Fundamental de nove anos – Orientações para a criança de seis anos”. Nessa publicação, os estudos de Corsino (2007), Leal et al (2007) e Goulart (2007) foram os que se referiram mais especificamente à alfabetização, ao letramento e à organização curricular do Ensino Fundamental.

Corsino (2007), ao refletir sobre a organização curricular do Ensino Fundamental, ressaltou a importância do diálogo e da articulação entre as diversas áreas do conhecimento, como Ciências Sociais, Ciências Naturais, Noções Lógico-Matemáticas e Linguagens. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a pesquisadora salientou a necessidade do trabalho em Linguagens desenvolver as habilidades de ver, reconhecer, sentir e experienciar as diversas formas de linguagem que fazem parte do seu cotidiano. Além disso, nesse período, alertou que também é fundamental que a rotina das crianças seja composta por momentos nos quais elas tenham a oportunidade de refletir e discutir sobre a escrita alfabética, proporcionado assim, o conhecimento da escrita e das convenções da linguagem.

Leal et al (2007) centraram seus estudos nas práticas de alfabetização e de letramento. De acordo com os autores, quando as crianças chegam ao Ensino Fundamental, elas já possuem certo domínio da linguagem. Em outras palavras, “a linguagem ocupa, assim, um papel central nas relações vivenciadas por crianças e adultos” (idem, p.69). Deste modo, a escola é um espaço importante para ampliar a compreensão das crianças a respeito dos textos orais, o que as leva a refletir também sobre o contexto em que esses textos são produzidos. E o mesmo deverá acontecer com a escrita, pois a inserção da criança em ambientes enriquecidos promovem a reflexão sobre os estilos, os usos e as finalidades da escrita e dos textos. No entanto, não se pode esquecer que os processos de alfabetização e de letramento, embora precisem acontecer concomitantemente, são atividades distintas. Por isso, não basta inserir a criança em ambientes enriquecidos; é preciso que ela compreenda a relação entre os grafemas e fonemas da linguagem escrita (LEAL et al, 2007).

Por fim, Goulart (2007) alerta em seu estudo que a alfabetização e o letramento devem ser os eixos organizadores da prática pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental. É preciso, ao longo desse processo de alfabetização em uma perspectiva de letramento, mostrar às crianças que a língua é composta por uma grande variedade linguística, isto é, pessoas de diferentes classes sociais, regiões geográficas, idades e

gêneros utilizam a língua de diversas formas. Portanto, é necessário que as crianças assimilem que a linguagem oral e a linguagem escrita são representadas de maneiras diferentes, já que cada uma delas tem características específicas.

Mais adiante, em 2009, o MEC lança uma nova publicação “A criança de seis anos e a linguagem escrita” que também teve como finalidade trazer novas contribuições a respeito do processo de alfabetização. De acordo com o documento, a inclusão da criança de seis anos não só amplia a duração do Ensino Fundamental, como impõe novos desafios pedagógicos. Nesse sentido, a aprendizagem da escrita depende de uma série de fatores que ultrapassam a simples elaboração de atividades para esse fim, sendo necessário que os professores tenham uma orientação teórico-metodológica, tracem objetivos e, principalmente, considerem a realidade do aluno possibilitando a organização de situações de aprendizagem articuladas, sequenciadas e contextualizadas. Além disso, é preciso que exista, por parte dos educadores, a compreensão da dimensão dos processos de alfabetização e letramento. Vale ressaltar, nesse contexto, a importância do desenvolvimento da consciência fonológica e a necessidade de enfatizar o desenho e a brincadeira como formas de linguagem que antecedem a aprendizagem da escrita.

No final de 2012 e início de 2013, começa a ser discutido o “*Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*”, uma parceria entre governo federal, distrito federal, estados e municípios que visa a alfabetizar todas as crianças até oito anos de idade, ou seja, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental.

A elaboração dessa política é pautada no Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2010), um documento elaborado a cada dez anos que tem, entre outras diretrizes, a redução do analfabetismo por meio da alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade e a melhoria na qualidade do ensino. Para tanto, o PNE possibilita a criação de novas políticas que tenham como foco a implementação de estratégias para o cumprimento das metas propostas. Nesse contexto, justificam-se a elaboração do Pacto, a do Programa Ler e Escrever e também outros anteriores a esses, como o PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores) e o Letra e Vida.

O atual Pacto tem ações que preveem integrar programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas, disponibilizados pelo MEC, a respeito da alfabetização e do letramento. Assim, o desenvolvimento das ações do Pacto está

fundamentado em quatro eixos: I – Formação continuada de professores alfabetizadores; II – Materiais didáticos e Pedagógicos; III – Avaliação e IV – Gestão, controle e mobilização.

Os documentos do Pacto ressaltam que, aos oito anos de idade, as crianças não precisam escrever alfabeticamente, mas sim, compreender o funcionamento do sistema de escrita e dominar a correspondência grafo fonêmica. Sendo assim, o Pacto tem quatro princípios centrais que devem ser levados em consideração durante o trabalho pedagógico:

1. o Sistema de Escrita Alfabética é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador;
2. o desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias;
3. conhecimentos oriundos das diferentes áreas podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade;
4. a ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem.(<http://pacto.mec.gov.br/>)

O Pacto institui que o ciclo de alfabetização é formado pelo 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental. Deste modo, ao final deste ciclo espera-se que as crianças consigam compreender e escrever textos, bem como se espera uma ampliação do universo de conhecimentos dos alunos. É interessante ressaltar que o documento considera que a alfabetização envolve não só a aprendizagem da leitura e da escrita, como também as noções-lógicas matemáticas.

Diante do exposto, através da presente análise, pudemos perceber que a nova organização do Ensino Fundamental gerou modificações que vão desde o aumento da duração dessa etapa educacional e de uma nova organização curricular, até a ênfase nas práticas de alfabetização, letramento e ensino da língua materna. Pautados nos conhecimentos e reflexões proporcionados pela análise das legislações e dos documentos publicados. A seguir aprofundaremos as discussões sobre o Programa Ler e Escrever – uma política estadual cujos eixos centrais são as práticas de alfabetização e letramento.

2.2 O Programa Ler e Escrever

A fim de investir na qualidade de ensino dos anos iniciais do Ensino Fundamental e diminuir o índice de alunos que apresentam dificuldades ou não dominam a leitura e a escrita, foi instituído pelo governo do estado de São Paulo o “Programa Ler e Escrever”, uma política pública implantada a partir da Resolução nº 86 de 19/12/2007, tendo como objetivos centrais: 1) alfabetizar todos os alunos da rede estadual até oito anos de idade; 2) promover a recuperação da aprendizagem da leitura e da escrita para todos os alunos do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental (SÃO PAULO, 2007).

A proposta do Programa Ler e Escrever teve como base os princípios do Programa Letra e Vida – que investiu na formação de professores alfabetizadores de crianças, jovens e adultos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, buscando melhorias na qualidade de ensino, principalmente no que se refere à aprendizagem da leitura e da escrita de textos – e nos resultados do SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

O SARESP foi implantado a partir de 1996 com a finalidade de produzir informações consistentes sobre a escolaridade básica, “visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional” (<http://www.educacao.sp.gov.br/portal/projetos/saresp-2011>). Essa avaliação acontece anualmente por meio de provas cognitivas nas áreas de Língua Portuguesa, Redação e Matemática e é destinada a todos os alunos do 3º, 5º, 7º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio e de questionários aplicados aos pais dos alunos participantes - para conhecer o nível socioeconômico e aos diretores e professores-coordenadores - com questões relacionadas ao sistema de ensino. No ano de 2005, as informações provenientes do resultado dessa avaliação demonstraram uma alta defasagem nos níveis de aprendizagem da leitura e da escrita.

Diante desse cenário de dificuldades com relação ao ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, foi lançado o Plano de Educação Paulista que, entre suas metas, destaca-se a necessidade de alfabetizar e recuperar a aprendizagem de todos os alunos até os oito anos de idade. Desta forma, tanto os resultados do SARESP como esse Plano de Educação levaram a instituição do Programa Ler e Escrever.

Durante os anos de 2006 e 2007, o Programa Ler e Escrever teve sua primeira fase de implantação nas escolas municipais de São Paulo. Em 2008, a proposta do Programa foi ampliada e sua implantação estendeu-se, gradativamente, para todo o estado de São Paulo, deixando de ser uma política que previa somente a formação de professores, passando a operar por meio de linhas de ação articuladas que contemplam a formação e o acompanhamento de professores e a elaboração e distribuição de materiais pedagógicos.

A capacitação e a formação dos profissionais das escolas que participam do Programa acontecem nas Diretorias de Ensino da Capital e são voltadas aos *gestores educacionais* (supervisores, assistentes técnicos pedagógicos (ATP) e diretores de escola) que estudarão e discutirão questões como “conteúdos que ampliam as possibilidades de compreensão; apoio, acompanhamento e avaliação da aprendizagem dos alunos” e aos *professores coordenadores e ATP* que deverão: “aperfeiçoar a didática da alfabetização e a formação dos professores de suas escolas” (CAMACHO, 2010, p.44).

Alguns estudos que já investigaram o Ler e Escrever, como Camacho (2010), Celegatto (2008), Molinari (2010), ressaltaram que o Programa é fundamentado no construtivismo, pautado na visão de autores como Cesar Coll, Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, Jean Piaget e Telma Weiss e também nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

A partir do que foi exposto, o material didático que compõe o Programa foi elaborado no sentido de ser mais uma ferramenta para o professor em sala de aula auxiliando a criação de *situações didáticas* que privilegiem atividades de leitura e de escrita. Para tanto, este material é composto pelo *Guia de Planejamento e Orientações Didáticas* – destinado aos professores, pela *Coletânea de Atividades* e o *Livro de textos* – destinados aos alunos

Além disso, para que exista um trabalho adequado com o material didático do Programa, os professores passam por um processo de formação e capacitação desenvolvido pelos professores coordenadores nos horários de ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo). Assim, esse profissional “é o responsável por preservar a concepção de aprendizagem do Programa Ler e Escrever, ajudando o professor a priorizar conteúdos e exercícios disponíveis no material de apoio” (MOLINARI, 2010, p.50).

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, 2010b). A escola, portanto, é responsável por propor situações nas quais os alunos tenham a oportunidade de interagir com diversos gêneros textuais, estimulando a identificação dos usos da leitura e da escrita nos diferentes contextos sociais, bem como incentivando a produção escrita de textos. Sendo assim, os alunos se tornarão capazes de participar de situações sociais nas quais a cultura letrada se faça presente.

A concepção de alfabetização do Programa é apresentada no material didático do 2º ano e parte do pressuposto 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, 2010b, 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. Desta 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, 2010b, p.16).

Para que os objetivos em relação às práticas de alfabetização e letramento sejam atingidos, o material didático do Programa propõe que o professor organize o cotidiano escolar tendo em vista as seguintes *situações didáticas*: *situações de leitura e de escrita pelo aluno; situações de leitura pelo professor; situações de ditado para o professor – produzir textos antes de escrever (produção oral com destino escrito), análise e reflexão da língua, situações de comunicação oral e situações de produção de textos*. No entanto, essas *situações didáticas* não são encontradas em todos os anos do Ensino Fundamental. Desta forma, o detalhamento das *situações didáticas* que compõem o material didático do Programa será realizado no próximo Capítulo.

As expectativas de aprendizagem são um recurso utilizado pelo Programa para auxiliar o professor a verificar se as habilidades em relação às práticas de leitura, escrita, análise e reflexão da língua e comunicação oral foram atingidas ou não pelos alunos. Além das expectativas, outro instrumento para verificar a aprendizagem dos alunos é a técnica da sondagem.

A sondagem tem seus procedimentos pautados nos estudos da psicogênese da escrita realizados por Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Para realização dessa técnica, o professor deverá elaborar uma lista de palavras para ditar às crianças com variação na quantidade de sílabas e com diferentes complexidades ortográficas. Após o ditado das palavras, o professor ditará uma frase que contenha uma das palavras da lista. Esse procedimento permite que o professor observe como foi realizada a escrita da palavra repetida em dois momentos diferentes, na lista e na frase. Deste modo, a sondagem é um momento no qual o professor pode analisar a produção espontânea de escrita dos alunos, uma vez que a lista de palavras deverá ser escrita sem o apoio de outras fontes.

A figura a seguir mostra um exemplo de situação de sondagem com uma lista de nomes de alimentos que podem ser comprados na padaria:

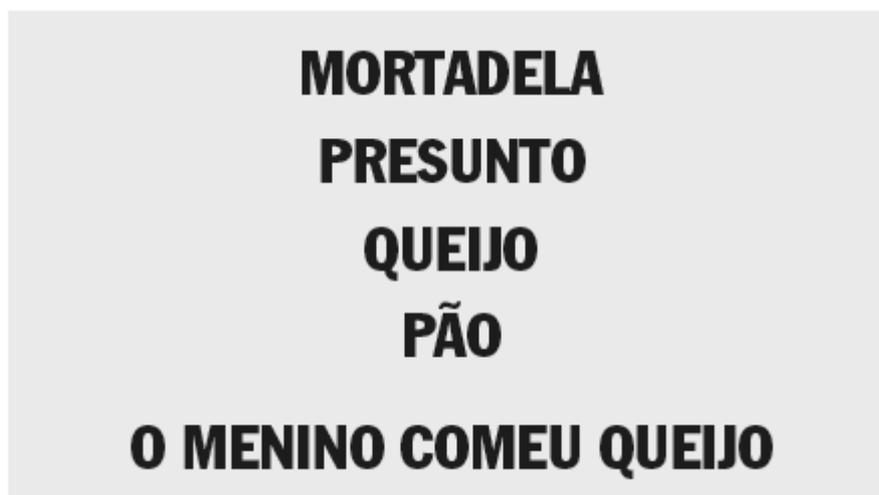


Figura 3. Situação de sondagem

Fonte: Guia de Planejamento e Orientações Didáticas (SÃO PAULO, 2010b, p.25).

O *Guia* também dá algumas sugestões para o encaminhamento da atividade da sondagem como: - utilizar papel sem pauta para poder observar questões como o

alinhamento e a direção da escrita; - realizar a atividade com poucos alunos; - ditar as palavras sem silabar; - observar o comportamento do aluno e anotar tudo o que falarem em voz alta; - no término da escrita pedir para que as crianças leiam aquilo que escreveram; - fazer registro de tudo o que considerar importante no momento em que a criança está lendo a sua própria escrita.

A partir dessa apresentação, pode-se dizer que um dos principais focos do Ler e Escrever é a elaboração e a produção de materiais didáticos que auxiliem o professor a alfabetizar seus alunos. Por isso, ara realização da presente pesquisa, sentimos a necessidade de aprofundar um pouco a discussão sobre a elaboração de livros didáticos no Brasil que contemplem as práticas de leitura, de escrita e de ensino da Língua Portuguesa.

Bunzen (2009) explica que as propostas didático-metodológicas de ensino dos conhecimentos linguísticos possuem relação com as diferentes maneiras em que tais conhecimentos já foram analisados e compreendidos em um determinado período histórico. Ferreira et al (2009) complementam que toda essa mudança em torno dos métodos e concepções também influenciou na elaboração dos livros didáticos de alfabetização e Língua Portuguesa.

A literatura sobre alfabetização mostra a existência de uma série de críticas vinculadas às cartilhas que, por compreenderem a língua como um sistema fechado, privilegiavam o ensino por meio das técnicas de codificação e decodificação da escrita, atividades estas que não tinham um propósito comunicativo (FERREIRA et al, 2009).

Mais adiante, por volta da década de 1970, com a divulgação dos estudos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky no Brasil, muitas práticas de alfabetização foram repensadas. O ensino voltou-se para o processo pelo qual as crianças se apropriam e constroem suas hipóteses sobre o sistema alfabético de escrita. Como consequência, houve a necessidade de elaborar atividades que fossem significativas às crianças. Já nos anos 1980 e 1990 ganham destaque as práticas de letramento uma vez que o texto foi tomado como principal instrumento para o ensino da Língua Portuguesa (FERREIRA et al, 2009).

Quanto à elaboração de materiais didáticos para as práticas de alfabetização, Silva (2012) explica que as antigas cartilhas são substituídas por materiais que apresentam uma grande diversidade de atividades que envolvem a leitura de diferentes gêneros textuais

e poucas atividades que contemplam a apropriação do sistema de escrita alfabética abrangendo a compreensão de suas convenções e a exploração da relação som-grafia.

Ainda de acordo com Silva (2012), na tentativa de solucionar os problemas referentes à aprendizagem da leitura e da escrita, surge um novo discurso que começa a dividir espaço com os estudos da psicogênese e do letramento, apontando a necessidade de aprofundar as investigações a respeito do desenvolvimento da consciência fonológica nas práticas de alfabetização.

Diante do exposto, Moraes (2006, p.11) afirma que é fundamental “discutir metodologias de alfabetização, em lugar de ressuscitar a guerra dos métodos tradicionais de alfabetização”. Nesse sentido, o autor salienta que retomar o método fônico não soluciona e tampouco altera o quadro de fracasso brasileiro em relação à alfabetização. No entanto, não se pode negar que a tendência de transformar o construtivismo e os estudos da psicogênese em métodos de alfabetização deixou de lado o desenvolvimento das habilidades metafonológicas, por explorarem a relação entre grafemas e fonemas.

Para finalizar este capítulo vale, ressaltar que ao longo do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita “o ideal é aliar um ensino sistemático da notação alfabética com a vivência cotidiana de práticas letradas, que permitam ao estudante se apropriar das características e finalidades dos gêneros escritos que circulam socialmente” (MORAIS, 2006, p.12).

Tendo em vista os estudos apresentados até o momento e a indiscutível contribuição da consciência fonológica no processo de alfabetização, podemos afirmar que a realização desse estudo, que visa a investigar como o desenvolvimento da consciência fonológica é contemplado pelo material didático pedagógico do bloco de alfabetização no Programa Ler e Escrever, torna-se extremamente relevante para o cenário educacional.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A palavra pesquisa é utilizada atualmente em diversas situações. Um aprofundamento sobre tal conceito mostra que o ato de pesquisar está relacionado aos questionamentos que fazem parte do cotidiano do pesquisador, ou seja, “pesquisa é o ato pelo qual procuramos obter conhecimento sobre alguma coisa”, afirma Gatti (2007, p.9). Pádua (2004, p.31) ainda complementa que a pesquisa é uma atividade que busca reflexão, indagação e investigação, “[...] o que vai nos permitir no âmbito da ciência, elaborar um conhecimento, ou um conjunto de conhecimentos, que nos auxilie na compreensão desta realidade e nos oriente em nossas ações”. Para Lüdke e André (2012), a pesquisa é um processo de confronto entre dados e informações tendo como base um problema, que não só interessa como também limita a atividade do pesquisador.

A pesquisa, enquanto construção de conhecimentos sobre um assunto específico, tem características bastante peculiares uma vez que busca um conhecimento capaz de ultrapassar o entendimento imediato sobre a realidade observada. Esse conhecimento é obtido por meio de uma investigação que vai além dos fatos e procura explicar os fenômenos a partir de um referencial; a pesquisa, portanto, é utilizada para construir ciência possibilitando ao pesquisador olhar para seu problema e compreendê-lo com maior profundidade (GATTI, 2007).

De acordo com Luna (2011), o pesquisador é um intérprete da realidade pesquisada, por isso ele consiste em uma peça fundamental no processo da pesquisa. Assim, espera-se dele algo além das veracidades das suas constatações, ou seja, é preciso que o pesquisador mostre que o conjunto de conhecimentos por ele construído é de relevância teórica e social, contribuindo para o movimento de mudança na vida das pessoas. Gatti (2007), a esse respeito, ressalta que os conhecimentos não podem ser considerados dogmas e/ou verdades absolutas, visto que nenhum conhecimento é uma verdade absoluta e definitiva, pois dependem das condições, circunstâncias, métodos e temáticas que orientam o trabalho do pesquisador. Desta forma, “[...] o conhecimento obtido pela pesquisa é um conhecimento vinculado a critérios de escolha e interpretações de dados” (GATTI, 2007, p.10).

A literatura nos mostra que as pesquisas em alfabetização têm sido realizadas com o intuito de proporcionar novas reflexões e aprofundar os conhecimentos e o entendimento sobre o complexo processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Como sabemos, nos anos de 1980, as pesquisas em alfabetização começaram a ser realizadas por meio de um olhar multidisciplinar buscando investigar qual a importância de promover reflexões sobre a linguagem (metalinguagem) ao longo do processo de aprendizagem da leitura e da escrita. De acordo com Maluf e Gombert (2008), embora o enfoque metalinguístico nos estudos brasileiros seja relativamente recente, os resultados têm demonstrado que o desenvolvimento das habilidades metalinguísticas, especialmente de habilidades fonológicas, contribui de maneira muito significativa para o processo de alfabetização.

Diante do cenário apresentado, a presente pesquisa assume uma abordagem qualitativa, envolvendo a análise documental do material didático que compõe o Programa Ler e Escrever, para o 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental.

A análise documental do material didático do Programa Ler e Escrever teve como referência os procedimentos metodológicos apontados por Lüdke e André (2012). De acordo com as autoras a análise documental, embora pouco explorada nas pesquisas em educação, “pode constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LÜDKE e ANDRÉ, 2012, p.38). Assim, por meio da análise documental o pesquisador tem a possibilidade de buscar informações que o auxiliem a solucionar seu problema de pesquisa. Desta forma, são considerados documentos leis, regulamentos, normas, cartas, memorandos, diários pessoais, jornais, revistas, discursos de jornais e revistas, livros, arquivos escolares, entre outros. Os documentos, portanto, consistem em uma fonte de informação que pode ser consultada quantas vezes forem necessárias e também pode servir de base para a realização de diferentes estudos.

O primeiro procedimento para a realização da análise documental é “a caracterização do tipo de documento que será usado ou selecionado” (LÜDKE e ANDRÉ, 2012, p. 40). Assim, é preciso detectar se os documentos pesquisados são de caráter *oficial* – como é o caso de leis e pareceres, *técnicos* – como relatórios e livros-texto, ou *pessoais* – como cartas, diários, autobiografias. A escolha dos documentos, portanto, não é um

processo aleatório, pois existem eixos norteadores (ideias e hipóteses) que subsidiam a seleção desses documentos.

A pesquisa em questão pretende analisar documentos de caráter técnico. Para tanto, selecionamos os nove volumes que compõem o material didático do Programa Ler e Escrever referente ao bloco de alfabetização, isto é, 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental.

Após a seleção e a organização dos documentos, inicia-se a etapa de análise dos dados. Esse momento exige do pesquisador criatividade, rigor intelectual e dedicação, por isso, pode-se dizer que não existe a melhor ou a mais correta forma de realizar essa etapa. No entanto, é necessário que exista a sistematização e a coerência do esquema escolhido com os objetivos que se pretende atingir ao longo da realização do estudo (LÜDKE e ANDRÉ, 2012).

O processo de análise dos dados gera a construção de categorias que auxiliarão a detectar os temas e as temáticas mais frequentes nos documentos. Logo, as categorias de análise são organizadas a partir de um conjunto de elementos e características que são comuns ou relacionam-se entre si. Esse processo de categorização, muitas vezes, é construído com base no próprio referencial teórico que alicerça a pesquisa (LÜDKE e ANDRÉ, 2012).

A compreensão e a análise do material didático do Programa Ler e Escrever foram realizadas em duas etapas. A primeira aconteceu para que fosse apresentada a organização geral do material. Depois de compreender tal organização, foi necessário que buscássemos explorar as atividades mais especificamente. Assim, procuramos novas categorias de análise criadas *a priori*, ou seja, categorias predeterminadas que contribuíssem para classificar o material didático do Programa Ler e Escrever em relação: *a apropriação do sistema alfabético*, de acordo com os estudos de Ferreira et al (2009) e *aos níveis de desenvolvimento da consciência fonológica*, proposto por Alves (2009).

Portanto, para a realização da análise do material didático, seguimos os seguintes procedimentos:

- Leitura do enunciado da atividade na *Coletânea*;
- Seleção da *Situação Didática* que está sendo explorada em cada atividade da *Coletânea*;

- Categorização das atividades quanto a *leitura* e a *apropriação do sistema de escrita alfabético*, de acordo com os critérios estabelecidos por Ferreira et al (2009);
- Categorização das atividades quanto ao desenvolvimento da consciência fonológica de acordo com Alves (2009).

Com o objetivo de sistematizar e organizar os dados extraídos ao longo da análise, construímos o quadro abaixo:

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.

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	

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

A coluna *Atividade* refere-se ao número da atividade que está sendo analisada e sua correspondente localização na *Coletânea de Atividades* ou no *Guia de Planejamento e Orientações Didáticas*. Na coluna seguinte, selecionamos qual era a *situação didática* abordada em cada atividade que compõe o material. Para a realização de tal tarefa, foi fundamental a leitura das orientações do *Guia* nas sessões em que são explicadas as características e os objetivos de cada uma das *situações didáticas* que compõem a rotina do Ensino Fundamental. A terceira coluna apresenta a categorização do material segundo os critérios propostos por Ferreira et al (2009). Essa coluna foi dividida em dois momentos: o primeiro visa a elencar quais os gêneros textuais abordados pelo material e o segundo mostra quais são as habilidades exigidas na atividade analisada para a aprendizagem do sistema alfabético. Por fim, a última coluna foi pautada na categorização de Alves (2009) quanto aos níveis de desenvolvimento da consciência fonológica. Para nos auxiliar nesse processo, buscamos trechos ao longo do texto do *Guia* que nos dessem indícios quanto à possibilidade de desenvolvimento da consciência fonológica.

Ferreira et al (2009) fazem a análise de cinco coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNDL) de 2004

e 2007 com a finalidade de demonstrar como ocorreram as mudanças didáticas e pedagógicas nos livros de alfabetização.

No primeiro momento do estudo, os autores procuraram verificar qual teorização – estudos sobre letramento, psicogênese da escrita e análise fonológica – tinha influenciado na elaboração das atividades voltadas para alfabetização. Em seguida, as atividades que visavam à apropriação do sistema alfabético de escrita foram analisadas e classificadas quanto a uma série de critérios, que serão explicados com mais detalhes a seguir. Esse cuidado possibilitou aos pesquisadores conhecerem a distribuição dos exercícios no decorrer das unidades dos materiais, bem como os auxiliou na construção de uma visão mais geral de *como* e *quando* são exploradas as atividades cognitivas relacionadas à aprendizagem do sistema de escrita alfabética. De tal modo, a análise de Ferreira et al (2009, p.34) foi realizada quantitativa e qualitativamente, envolvendo critérios como: “(a) a quantidade de exercícios que trabalhavam com determinada atividade cognitiva; (b) a distribuição desses exercícios no livro; (c) as tarefas solicitadas na resolução deles; (d) a natureza dessas operações”.

As atividades dos materiais didáticos analisados por Ferreira et al (2009) 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 classificadas em identificação, comparação, contagem, partição, exploração, cópia e escrita. As atividades de *identificação* envolvem identificar letras em diferentes unidades linguísticas (sílabas, palavras e textos). Nessa categoria, também são classificadas as atividades que exploram a questão das rimas e aliterações nos textos. Na categoria de *comparação* concentram-se as atividades que comparam sílabas quanto à disposição e/ou número de letras, comparam palavras quanto ao número e/ou disposição de letras, comparam palavras quanto ao número de sílabas e comparam a escrita da criança com a escrita convencional para auto-avaliação. Já as atividades de *contagem* são aquelas que exigem das crianças a habilidade de contar letras em sílabas e em palavras. A *partição* sugere que a criança reflita sobre a divisão de palavras em sílabas e letras e de frases em palavras. A *formação* explora a ideia de que as palavras podem ser formadas a partir de letras ou sílabas dadas e aqui

também foram classificadas as atividades que trabalham com a utilização do alfabeto móvel. Na categoria *exploração*, concentram-se aquelas tarefas que envolvem os diferentes tipos de letras, a ordem alfabética, a segmentação de palavras na frase, a relação som-grafia e pontuação. A categoria *cópia* destacou as atividades que visavam a copiar letras, sílabas, palavras, frases ou textos. E, por fim, a categoria *escrita* permitiu conhecer que tipo de escrita é solicitado nas atividades (escrita de: letras, sílabas – inicial, medial e final de palavras – palavras, palavras a partir de letra/sílaba dada e palavras com auxílio do professor). Essa classificação em várias categorias nos leva a pensar no desenvolvimento da consciência fonológica. Assim sendo, a categorização do material didático do Programa de acordo com a proposta de Ferreira et al (2009) nos auxiliou a identificar com mais clareza o quanto o material analisado explora cada uma das categorias relacionadas à apropriação do sistema de escrita alfabética. Desta forma, foi possível construir um panorama a respeito dos aspectos priorizados pelo material, possibilitando uma análise sobre a efetividade do mesmo para a compreensão do sistema de escrita alfabética, por parte dos alunos.

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), conforme apresentado no Capítulo 1, 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 Pestun et al (2010), corresponde a uma etapa inicial de desenvolvimento da consciência fonológica na qual as crianças conseguem detectar estruturas semelhantes como as rimas e as aliterações em diferentes palavras.

Diante do exposto, a categorização das propostas e das orientações contidas no material didático do Programa Ler e Escrever nos possibilitou discutir quais os processos de fonetização mais explorados buscando evidenciar as possibilidades e as lacunas que o material pode oferecer para a alfabetização plena dos alunos até os oito anos de idade.

4 O MATERIAL DIDÁTICO DO PROGRAMA LER E ESCREVER E O BLOCO DE ALFABETIZAÇÃO

O material didático disponibilizado para as instituições que aderiram ao Programa é composto pelo *Guia de Planejamento e Orientações Didáticas* (destinado aos professores) e pelo *Livro de Textos* e pela *Coletânea de Atividades* (destinados aos alunos). Para o bloco inicial de alfabetização, o material do Programa é constituído por nove volumes que são organizados conforme o quadro abaixo:

Tabela 2. Organização do material didático do Programa Ler e Escrever para o bloco de alfabetização.

Ano do Ensino Fundamental	N.º de Volumes do Guia de Planejamento e Orientações Pedagógicas	N.º de Volumes da Coletânea de Atividades	Livro de textos
1º ano	1 volume	1 volume	1 volume
2º ano	2 volumes	1 volume	
3º ano	2 volumes	2 volumes	

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Destacamos que o *Livro de Textos* é um material a ser utilizado durante todos os anos iniciais do Ensino Fundamental.

O material do Programa Ler e Escrever foi elaborado com o intuito de ser mais uma ferramenta para auxiliar o professor no processo de ensino da leitura e da escrita. O Programa defende em suas orientações que, para um bom aproveitamento do material, é muito importante que o professor sempre participe dos cursos de capacitação e formação oferecidos e siga as orientações propostas pelo *Guia de Planejamento e Orientações Didáticas*.

O bloco de alfabetização, que compreende o 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, tem como eixo orientador das práticas pedagógicas a aprendizagem da leitura e da escrita. Em vista de tal objetivo, o material didático do Programa é organizado por meio de *situações didáticas*. Estas *situações* consistem em momentos que devem ser

contemplados pela rotina escolar cujo foco é a reflexão e apropriação do sistema alfabético de escrita (SÃO PAULO, 2010b).

Ao organizar a rotina escolar, é importante que o professor do 1º ano leve em consideração que “não é indicado atuar com crianças desta faixa etária com aulas estanques de 50 minutos com alguns poucos minutos de recreio, [sendo] necessário organizar uma rotina mais flexível” (SÃO PAULO, 2011b, p.15); ou seja, a rotina do 1º ano deve ter momentos reservados para os alunos realizarem os cuidados com higiene pessoal, brincadeiras e situações de aprendizagem orientada. Por sua vez, o 2º e 3º anos já devem ter uma rotina com um tempo menor para atividades como higiene e brincadeiras, focando nas situações de aprendizagem orientada, isto é, nas *situações didáticas*.

A seguir, apresentaremos as *situações didáticas* que são propostas pelo material do Programa para a organização da rotina escolar no bloco de alfabetização.

- *Situações de leitura e escrita de nomes*: são situações criadas a fim de auxiliar os alunos a se familiarizarem, a se apropriarem e a compreenderem questões a respeito do sistema alfabético de escrita. Assim, é por meio da problematização do professor entre a hipótese de escrita da criança e a escrita convencional dos nomes que acontecerá a aprendizagem da escrita alfabética. O trabalho com nomes (o nome próprio da criança e o dos colegas) é considerado o ponto de partida para a aprendizagem da leitura e da escrita, pois “o nome é parte da identidade de cada um e, como tal, tem valor intrínseco. Por isso, ler e escrever o próprio nome e o de alguns colegas da classe são aprendizagens que carregam um significado emocional importante” (SÃO PAULO, 2011b, p.35). Além disso, destaca-se no material a importância de serem disponibilizadas pelo professor diferentes listas de nomes nas salas de aula. Tais listas podem funcionar como um material de consulta e um ponto de partida para a criança pensar na escrita de novas palavras, chegando cada vez mais próximo da escrita alfabética (SÃO PAULO, 2011b). As situações de leitura e escrita de nomes são assumidas no material do 1º ano como momentos que promovem, muitas vezes, o primeiro contato das crianças com o universo da escrita. Nos materiais do 2º e 3º anos, também existem atividades que envolvem a leitura e escrita de nomes, porém não existe uma *situação didática* específica para contemplar tais atividades, pois se espera que alunos dessa etapa já consigam escrever textos que envolvam uma maior complexidade.

- *Situações de leitura pelo aluno:* essas situações são contempladas em todo o bloco de alfabetização, tendo como finalidade contribuir para a autonomia e a fluência na leitura de textos. De tal maneira, o grande desafio dos alunos na situação de leitura é descobrir onde está escrita uma determinada palavra ou informação. É importante que, antes da leitura, os alunos, juntamente com o auxílio do professor, levantem informações como quem é o autor, quando o texto foi publicado, exploração de imagens, análise dos títulos e subtítulos. Esse levantamento contribuirá para que o leitor construa o significado do texto que será lido, possibilitando uma melhor compreensão das informações que estão escritas. Portanto, quando o conhecimento do conteúdo do texto trabalhado já é de domínio dos alunos, como é o caso de poemas e parlendas, que são textos organizados em versos, ou as listas de nomes, que são textos mais simples, os alunos podem se voltar para tentar “identificar no texto escrito, onde está escrito cada parte, arriscando diferentes possibilidades de leitura” (SÃO PAULO, 2011b, p.53). Nessas situações, a brincadeira do “faz de conta” feita pelas crianças, ao imitarem um leitor fluente, mostra a tentativa do aluno de compreender a que parte do texto falado corresponde uma determinada letra ou sequência de letras do texto escrito.

- *Situações de leitura pelo professor:* também são situações contempladas em todo o bloco de alfabetização, possibilitando que as crianças tenham contato com a cultura letrada, antes mesmo de dominarem a leitura e a escrita, por meio da voz do professor. Além disso, essas situações proporcionam uma ampliação do repertório dos alunos bem como a discussão sobre as características de diversos gêneros literários.

- *Situações de escrita pelo aluno:* o material apresenta que são momentos importantes para o aluno demonstrar o que ele já assimilou a respeito do sistema de escrita, por isso não se espera a escrita convencional, já que não se trata de situações de cópia. Nessas situações, é importante que o professor varie as formas de realizar as atividades, permitindo que os alunos trabalhem individualmente, em duplas ou em grupos. O trabalho em grupos possibilita a troca de informações e a reflexão sobre a escrita. Assim, as situações de escrita individual devem ser reservadas para fazer uma avaliação periódica dos alunos quanto à aprendizagem da escrita. As intervenções do professor também são fundamentais para que os alunos consigam avançar em relação ao que foi produzido espontaneamente por eles. Outra questão importante evidenciada é a memorização dos textos que serão produzidos pelos alunos. Quando se tem conhecimento do que será escrito, é possível garantir que os alunos voltem sua atenção exclusivamente para a escrita, podendo

selecionar melhor quantas e quais letras ele irá usar. Assim, como as situações de leitura e escrita de nomes, as situações de escrita pelo aluno também foram apresentadas somente no material do 1º ano (SÃO PAULO, 2011b). Acreditamos, pois, que essa situação de escrita pelo aluno seja muito similar à *situação de produção de texto escrito* que é descrita nos materiais do 2º e 3º anos.

- *Situação de produção de texto escrito*: como os alunos de 2º e 3º anos já tiveram um maior contato com o universo da escrita, espera-se que nessa situação eles consigam assumir o comportamento de escritor, chegando o mais próximo possível das características discursivas de um determinado gênero textual (SÃO PAULO, 2010b).

- *Situações de ditado para o professor - Produzir textos antes de saber escrever*: A aprendizagem da escrita não envolve somente o domínio do sistema alfabético. É preciso que a criança compreenda também como se produz um texto o que “implica conhecer as diferentes possibilidades da linguagem, dependendo daquilo que se tem a intenção de comunicar e para quem” (SÃO PAULO, 2011b, p.63). Os momentos de produção de texto dessa situação devem acontecer coletivamente, sendo coordenados pelo professor que deverá estimular a reflexão e a discussão entre os alunos. Ao observarem o professor escrevendo, os alunos têm a oportunidade de notar/analisar diversos aspectos relacionados à escrita, tais como a variedade de letras utilizada para escrever, o espaçamento entre as palavras, a utilização de símbolos diferentes das letras, como a pontuação, por exemplo. As situações de ditado para o professor foram descritas no material do 1º ano. Embora os materiais do 2º e 3º anos possuam algumas atividades que se encaixem nessa situação, essas não são descritas como uma *situação* que deva ser contemplada na rotina desses anos. É importante ressaltar que, em alguns momentos dos Guias do 2º e 3º anos, existem orientações para realização de atividades de “produção oral com destino escrito” que são muito próximas às orientações da situação de ditado para o professor.

- *Situações de análise e reflexão sobre o sistema de escrita*: Tais situações são propostas nos materiais do 2º e 3º anos com o objetivo de levar as crianças a refletirem sobre o sistema de escrita, compreendendo melhor a relação entre grafemas e fonemas, a separação entre as palavras e a omissão e troca de letras na escrita. O trabalho do professor deverá ser direcionado para que os alunos consigam fazer suas próprias “descobertas ortográficas”, compreendendo melhor o funcionamento da língua.

- *Situações de comunicação oral*: foram descritas para serem contempladas na rotina do 2º e 3º anos. As atividades propostas nessas situações possibilitam a participação dos alunos em diferentes contextos comunicativos, trabalhando a questão do respeito entre os colegas e desenvolvendo atividades de escrita e planejamento da fala. Além disso, essas situações também permitem que os alunos aprimorem a linguagem oral sabendo utilizá-la da melhor forma para expressar seus sentimentos, entre outros (SÃO PAULO, 2010b).

Outro recurso disponibilizado pelo material do Programa para auxiliar na organização do trabalho pedagógico do professor diz respeito às *expectativas de aprendizagem*, conforme indicamos no Capítulo 2. Desta forma, optamos por apresentar as expectativas de aprendizagem nas sessões em que detalharemos cada um dos anos que compõem o bloco de alfabetização.

Até o presente momento, procuramos fazer considerações mais gerais sobre o material didático do Programa Ler e Escrever. A seguir, explicitaremos os critérios que adotamos para analisar cada um dos materiais que compõem o bloco de alfabetização para que, posteriormente, possamos destacar as peculiaridades de cada um deles.

4.1 Critérios para análise do material didático do Programa Ler e Escrever

A análise do material didático teve como eixos, para fins de organização das atividades analisadas:

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

Para que conseguíssemos sistematizar essas informações, foi fundamental recorrermos ao quadro que elaboramos e que se encontra no Anexo 2, conforme os procedimentos metodológicos descritos no Capítulo 3. A construção do referido quadro

nos proporcionou um panorama geral do material didático do Programa referente ao bloco de alfabetização, pois destacou a identificação das atividades do material pela página e número, a *situação didática* que a atividade explora, como também o tipo de texto (palavras, frases, textos) e o gêneros textuais que são lidos, quais aspectos do sistema alfabético de escrita estão sendo trabalhados e que nível de consciência fonológica é explorado. É importante ressaltarmos que, para preenchermos a coluna *situação didática* do quadro do Anexo 2, utilizamos a categorização já elaborada pelo material do Programa Ler e Escrever, seguindo as *situações didáticas* que o mesmo propõe. Apenas agrupamos algumas *situações didáticas* em razão das mesmas variarem conforme o ano em questão. Por exemplo: a *situação de leitura e escrita de nomes* só aparece no 1º ano. Assim, optamos por incluí-la ora na *situação didática de leitura pelo aluno*, ora na *situação de escrita pelo aluno*. Esclarecemos que tal opção se deu em virtude do tipo de proposta contida em cada atividade, envolvendo o trabalho com os nomes. Encontramos na *Coletânea de Atividades* do 1º ano seis atividades classificadas na *situação didática* de leitura e escrita de nomes. Destas atividades, duas delas exploram a leitura e a escrita e as demais exploram apenas a escrita. Da mesma forma, a *situação de produção de texto escrito*, que aparece no 2º e 3º ano, foi incluída na *situação de escrita pelo aluno*. Feitos esses esclarecimentos, as atividades encontradas no material foram reorganizadas nas seguintes *situações*:

- situações de leitura pelo professor;
- situações de leitura pelo aluno (que envolvem algumas atividades das situações de leitura e escrita de nomes propostas no material do 1º ano);
- situações de escrita pelo aluno (que envolvem parte das atividades das situações de leitura e escrita de nomes propostas no material do 1º ano e as situações de produção de texto escrito propostas nos materiais do 2º e 3º anos);
- situações de ditado para o professor (que embora tenham sido descritas como uma especificamente para o 1º ano, também aparecem em algumas atividades propostas para o 2º e 3º anos);
- situações de análise e reflexão sobre a língua;
- situações de comunicação oral.

No próximo tópico desse capítulo, apresentamos a composição, a organização e as peculiaridades de cada um dos materiais que compõem o bloco de alfabetização. Além disso, também apresentamos de forma sistematizada os dados referentes aos eixos de análise do material didático do Programa.

4.21º ano do Ensino Fundamental

O material do 1º ano do Ensino Fundamental (SÃO PAULO, 2011a,b) é a publicação mais recente do Programa. Sua elaboração teve como objetivo adequar o Programa à nova organização do Ensino Fundamental que amplia a duração dessa etapa educacional para nove anos e inclui a criança de seis anos de idade. Pelo fato de ser mais recente, esse material apresenta uma organização um pouco diferente do 2º e 3º anos que utilizam os materiais organizados para a antiga 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental.

O *Guia de Planejamento e Orientações Didáticas* (material do professor) em sua Introdução faz uma breve explicação a respeito das especificidades do novo público do Ensino Fundamental - a criança de seis anos. Nessa sessão, também é apresentado o modelo de ensino e de aprendizagem no qual o Programa está pautado – a resolução de problemas “que compreende situações em que o aluno, no esforço de realizar a tarefa proposta, precisa pôr em jogo o que sabe para aprender o que ainda não sabe” (SÃO PAULO, 2011b, p.13). Na Introdução, são feitas algumas considerações sobre o papel e a ação do professor, a organização da rotina escolar, os conteúdos e as expectativas de aprendizagem.

As *expectativas de aprendizagem* são apresentadas na segunda sessão do *Guia*. Conforme explicado no Capítulo 2, as expectativas são um instrumento para ajudar o professor a avaliar seus alunos quanto à aprendizagem dos conteúdos. No material do 1º ano, essas expectativas são referentes: a) às diferentes áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e Sociais (História, Geografia e Ciências Naturais), Artes e Movimento, jogar e brincar; e b) às *situações didáticas* que compõem a rotina escolar do 1º ano.

Para o 1º ano as *expectativas* foram criadas com a finalidade de auxiliar no desenvolvimento geral da criança. Assim, de acordo com o material:

os conteúdos são um meio para que a criança se desenvolva, aprenda, adquira confiança em suas capacidades e se expresse em diferentes linguagens advindas das seguintes áreas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Sociais e Naturais (História, Geografia e Ciências), Movimento, jogar e brincar/Cuidar de si e do outro e Artes (SÃO PAULO, 2011b, p.18-19).

Para elaboração das *expectativas*, a equipe responsável pela organização do material, consultou documentos como os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil, as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil, os Parâmetros Curriculares Nacionais, entre outros. O quadro abaixo foi elaborado a partir das informações das páginas 20 a 32 do *Guia* (SÃO PAULO, 2011b) com o objetivo de apresentar brevemente as expectativas de aprendizagem em relação a cada uma das áreas do conhecimento.

Quadro 23. Expectativas de aprendizagem para o 1º ano de acordo com as diferentes áreas do conhecimento.

Área do Conhecimento	Expectativas
Língua Portuguesa	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicar-se no cotidiano • Ler, ainda que não convencionalmente • Apreciar textos literários • Produzir textos escritos ainda que não saiba escrever convencionalmente • Uso de texto fonte para escrever de próprio punho
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> • Usar números no cotidiano e efetuar operações • Estabelecer relações entre espaço, objetos, pessoas e forma • Explorar diferentes procedimentos para medir objetos e tempo
Ciências Naturais e Sociais (História, Geografia e Ciências Naturais)	<ul style="list-style-type: none"> • Interessar-se e demonstrar curiosidade pelo mundo social e natural. • Estabelecer relações entre o modo de vida de seu grupo social e de outros grupos no presente e ou passado. • Identificar paisagens e fenômenos da natureza e sua relação com a vida dos animais e das pessoas. • Estabelecer relações entre os seres vivos e seu ambiente. • Aprender a cuidar de si no cotidiano, com segurança e autoconfiança, cuidar do outro e do ambiente.
Artes	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer elementos básicos da linguagem visual. • Utilizar elementos da linguagem visual para expressar-se. • Reconhecer elementos básicos da linguagem musical.

	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar-se dos elementos básicos da linguagem para expressar-se musicalmente.
Movimento, jogar e brincar	<ul style="list-style-type: none"> • Explorar diferentes qualidades e dinâmicas do movimento. • Ampliar as possibilidades expressivas do próprio movimento. • Apropriar-se progressivamente da imagem global de seu corpo, construindo autoconfiança em suas habilidades físicas. • Brincar por conta própria e interagir com os colegas. • Brincar de jogos de construção.

Fonte: Guia de Planejamento e Orientações Didáticas (SÃO PAULO, 2011b).

As próximas sessões do *Guia* contêm orientações sobre as *situações didáticas* que devem compor a rotina escolar dos alunos do 1^a ano. Para todas as *situações*, existe um modelo de atividade que deverá orientar e direcionar o trabalho do professor. Esses modelos apresentam detalhadamente como deve ocorrer o encaminhamento das atividades propostas para uma determinada *situação* – momento este, em que são sugeridos aos professores questionamentos para problematizar a escrita dos alunos. Como não existe uma orientação específica para o professor desenvolver cada atividade da *Coletânea*, as *situações didáticas* são apresentadas e discutidas no *Guia* dando ênfase a o que aluno pode aprender e a como o professor deve agir durante o trabalho com uma determinada situação.

Por fim, o *Guia* apresenta os dois Projetos Didáticos elaborados para o 1^o ano, que são o projeto Brincadeiras Tradicionais e o Projeto Índios do Brasil: conhecendo algumas etnias. De acordo com as orientações do *Guia*, cada projeto deverá ser desenvolvido ao longo de um semestre. Além disso, recomenda-se que o professor trabalhe primeiro o projeto das Brincadeiras e depois o dos Índios devido à sua complexidade.

A *Coletânea de Atividades* (material do aluno), por sua vez, foi organizada em três blocos, conforme o quadro abaixo.

Quadro 34. Organização da Coletânea do 1^o ano quanto aos blocos de atividades.

Bloco de Atividade	Resumo das Propostas
Leitura e Escrita	Propõe atividades que envolvem a leitura e a escrita de listas de nomes.
Projeto Brincadeiras Tradicionais	Propõe atividades com textos que já fazem parte do universo infantil, o que possibilita uma maior atenção aos momentos de escrita.
Projeto Índios do Brasil: conhecendo algumas etnias	Propõe atividades com textos de gêneros variados que possibilitam ampliar o conhecimento dos alunos sobre a cultura indígena.

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

A seguir, apresentaremos e discutiremos os dados que foram organizados nesse quadro destacando: a) a frequência das *situações didáticas*; b) os gêneros textuais trabalhados e c) as possibilidades de desenvolvimento da consciência fonológica.

4.2.1a) A frequência das *situações didáticas*

Para conhecermos a frequência com que cada *situação didática* é contemplada nas atividades propostas ao 1º ano, optamos por analisar a *Coletânea de Atividades* (SÃO PAULO, 2011a) e o *Guia de Planejamento e Orientações Didáticas* (SÃO PAULO, 2011b). Essa escolha se deve ao fato do *Guia* ser composto por uma série de atividades que são fundamentais para que os dois Projetos Didáticos propostos para o 1º ano tenham coerência e façam sentido para o aluno. Assim sendo, 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*.

O gráfico abaixo foi construído de acordo com os critérios explicitados no item 4.1 tendo como propósito conhecer qual é a *situação didática* mais frequente nas atividades do 1º ano.

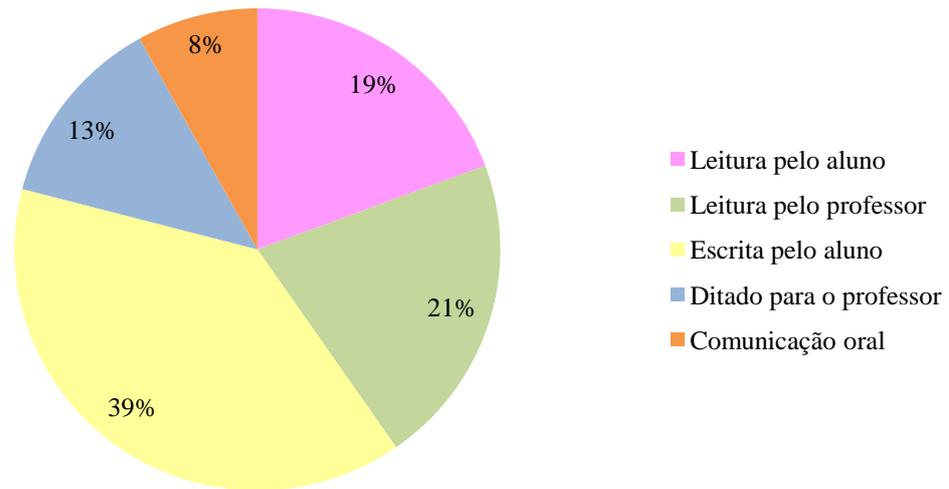


Figura 4. Gráfico da frequência com que as *situações didáticas* propostas para o 1º ano.
Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Nas últimas décadas, conforme apresentamos no Capítulo 1, 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), alfabetização e letramento já foram compreendidos na literatura como sinônimos. Houve também momentos na história em que o conceito de letramento prevaleceu sobre o de alfabetização, sendo que as práticas pedagógicas priorizavam 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” (TASSONI, 2012, p.194).

Em nossa pesquisa, os dados apresentados por meio do gráfico revelam 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 a *situação de escrita pelo aluno* é contemplada nas atividades do material. Outra questão que nos chama atenção é

que, embora a *situação de leitura pelo professor* seja a situação mais frequente nas propostas do material, ela ainda tem um percentual muito próximo em relação às *situações de leitura pelo aluno* que são momentos nos quais os alunos deverão ler sozinhos.

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, esses 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 o aluno, mesmo estando em estágios bem iniciais da aprendizagem da leitura e da escrita e possuindo poucos conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabético, 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.

Conforme aponta o Gráfico 1, podemos observar uma importante desigualdade entre as *situações de escrita pelo aluno* e as *situações de ditado para o professor* (que são os momentos em que o professor escreve o que os alunos dizem). Tal constatação nos leva a destacar que grande parte das situações de escrita pelo aluno é de nomes e de brincadeiras- fato que sugere, de forma recorrente, a cópia. Tassoni (2012, p. 119) destaca que o professor precisa considerar as produções dos alunos como um produto que está em constante transformação, evolução e aprimoramento, o que “não significa a anulação da ação pedagógica do professor que traz informação, que é modelo de leitor e escritor, que discute, que mostra como é, que problematiza, que é mediador”.

Outro fator que nos chamou atenção no material do 1º ano foi a ausência de atividades que contemplassem a *situação didática de análise e reflexão da língua*, 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) a esse respeito 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.

4.2.2 b) Os gêneros textuais trabalhados

De acordo com Amaral (2008, p.87), um dos primeiros conteúdos que devem ser ensinados para as crianças, no processo de alfabetização, diz respeito às funções sociais da escrita, ou seja, os alunos precisam compreender o que é e para que serve ler e escrever. Diante de tal necessidade, é muito importante que os alunos conheçam e experienciem as diversas formas em que a escrita é utilizada em nosso cotidiano, “[...], por exemplo, forma de comunicação com um interlocutor ausente, registro dos conhecimentos adquiridos, como suporte da memória e busca de informações, forma de recreação, forma de autoconhecimento, forma de dizer sua palavra, etc.”.

A partir do momento em que se assume a necessidade de ensinar os usos sociais da escrita, o texto torna-se o principal eixo das práticas pedagógicas de alfabetização. Leite (2008, p.35) explica que o conceito de texto foi sendo alterado ao longo da história, passando de uma concepção mais tradicional, marcada pela visão arcaica e academicista, para uma visão mais democrática “[...] em que o texto é definido em função da unidade de sentido numa situação discursiva, ou seja, um texto se constitui como texto sempre na relação entre quem escreve e quem lê”. Esse novo conceito de texto gerou uma nova visão a respeito da leitura “[...] entendida agora como ato de compreensão ou atribuição de significado do texto, em contraste com a velha concepção segundo a qual ler era um ato de decifração” (LEITE, 2008, p.35).

Com base no conceito de texto definido por Leite (2008), procuramos sistematizar em um gráfico quais são os gêneros textuais abordados nas atividades do material do 1º ano, bem como conhecer quais desses gêneros estão mais presentes nas atividades.

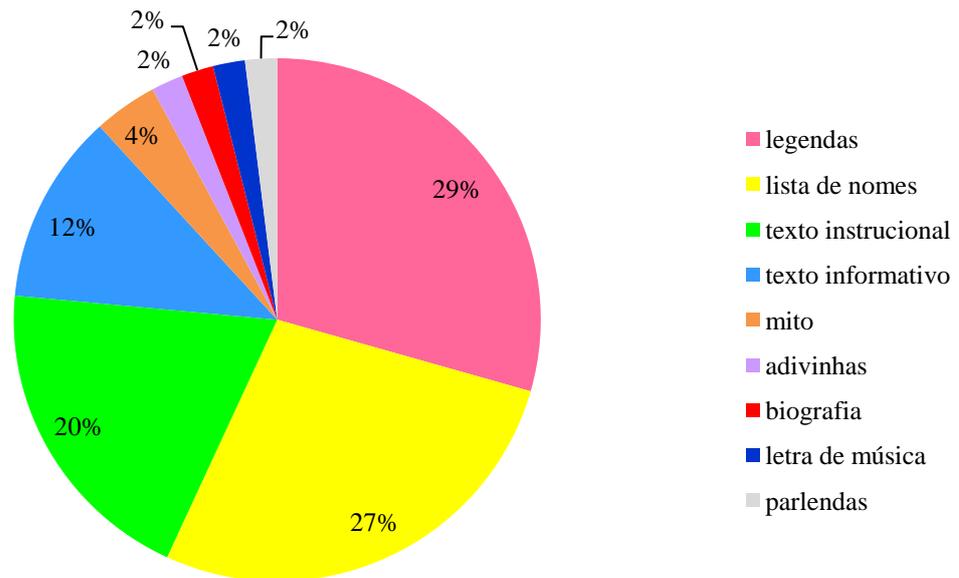


Figura 5. Gráfico dos gêneros textuais explorados pelo material do 1º ano.
Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Pautadas no gráfico, podemos notar que as atividades propostas pelo material contemplam uma grande variedade de gêneros textuais. A esse respeito, Tassoni (2012) destaca que o trabalho com diferentes gêneros textuais é fundamental para que o aluno amplie e enriqueça seu repertório linguístico o que auxilia como referência e modelo para novas produções.

Através do gráfico, fica evidente que existe, no material, uma ênfase nas atividades com listas de nomes que estão situadas, sobretudo, no primeiro bloco da *Coletânea*, denominado “Leitura e escrita”. 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 compreensão e 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 pode se resumir a um único gênero textual. A esse respeito, Tassoni (2012) complementa explicando que existe uma tendência dos trabalhos em alfabetização destacarem o ensino das letras, das sílabas, deixando o uso de

textos mais variados para depois que os alunos já adquiriram algum conhecimento sobre o sistema de escrita ou já estão alfabetizados.

No material do Programa, além das listas, podem ser encontrados outros gêneros textuais, como legendas, textos instrucionais e textos informativos. Esses gêneros estão distribuídos nos dois projetos didáticos – o das Brincadeiras, que enfatiza a leitura de textos instrucionais, e o dos Índios, que enfatiza a leitura e escrita de legendas.

O trabalho com legendas no 1º ano é algo que nos chamou atenção, pois, apesar das legendas serem textos curtos, o que poderia gerar certa facilidade para a leitura, a necessidade de sintetizar as informações para a elaboração desse gênero textual o torna muito complexo.

4.2.3 c) 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 contribua para o desenvolvimento da consciência fonológica, conforme mostra a tabela abaixo:

Tabela 3. Atividades propostas no material didático do 1º ano em relação ao desenvolvimento da consciência fonológica.

Bloco de Atividade	Total de atividades do bloco	Quantidade de atividades que sugerem o desenvolvimento da consciência fonológica	Quantidade de atividades que NÃO possibilitam o desenvolvimento da consciência fonológica
Leitura e Escrita	15	9	6
Projeto Brincadeiras Tradicionais	18	8	10
Projeto Índios do Brasil: conhecendo algumas etnias	28	10	18
Total	---	27	34

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Primeiramente, é importante ressaltarmos que no *Guia de Planejamento e Orientações Didáticas* (SÃO PAULO, 2011b) não existe orientação que faça referência de forma explícita ao desenvolvimento da consciência fonológica. Porém, conseguimos encontrar alguns trechos no texto do *Guia*, principalmente na sessão que apresenta os Modelos das Situações e nas orientações das atividades dos Projetos Didáticos, que mereceram uma atenção especial, pois, implicitamente, podem contribuir para tal desenvolvimento.

Desta forma, a partir do quadro do Anexo 2, o qual nos indicou quais as atividades propostas pelo material que poderiam proporcionar o desenvolvimento de algum nível da consciência fonológica, elaboramos o gráfico abaixo a fim de ilustrar as possibilidades contempladas nas atividades do material didático do 1º ano.

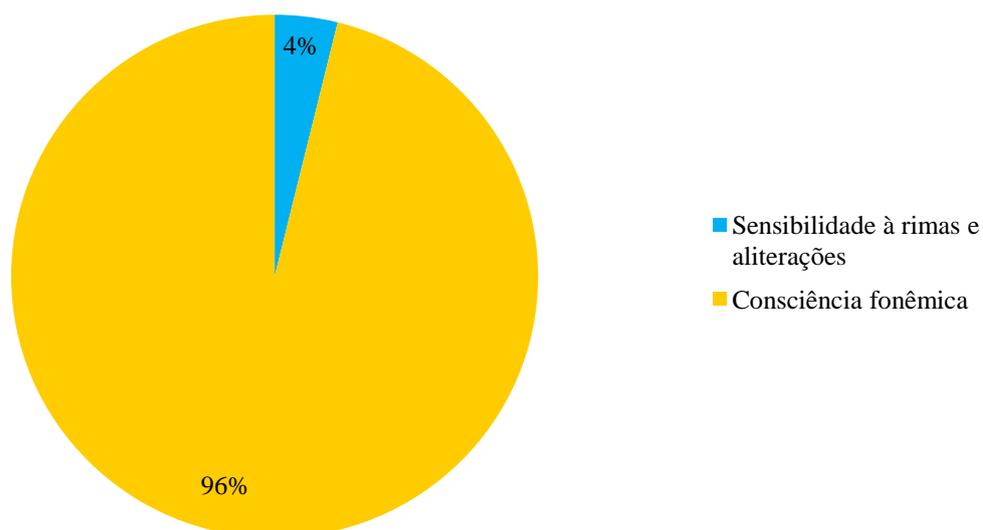


Figura 6. Gráfico das possibilidades de desenvolvimento da consciência fonológica nas propostas de atividades do 1º ano.

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Nas *situações de escrita pelo aluno*, foram encontradas seis atividades cujas orientações do *Guia* indicam a possibilidade de desenvolvimento da consciência fonológica. Como existe uma preocupação do material em auxiliar os alunos a compreenderem os usos sociais da escrita, as atividades com listas de nomes foram elaboradas no sentido de mostrar para o aluno que a escrita pode ser empregada em

diversas situações e contextos. As atividades da *Coletânea* A2 (p.10), A3 (p.11), A4 (p.13), A8 (p.23), A9 (p.26) e A10 (p.27) têm como proposta geral trabalhar com listas de nomes. As atividades A2 (p.10), A3 (p.11) e A4 (p.13) propõem a escrita de nomes próprios para diferentes fins como crachás, listas dos alunos que estudam no 1º ano e agenda de telefones da turma. Nas atividades A8 (p.23), A9 (p.26) e A10 (p.27) são trabalhadas listas de nomes de brinquedos e brincadeiras que fazem parte do cotidiano das crianças. As listas de nomes, brinquedos e brincadeiras aparecem em atividades bem variadas. Na atividade A8 (p.23), a lista de nomes foi utilizada como uma forma de registrar o nome das brincadeiras que puderam ser observadas no quadro de um artista que foi estudado pelos alunos. Na atividade A9 (p.26), as crianças devem escrever o nome dos brinquedos que estão ilustrados e na A10 (p.27), os nomes de brinquedos e brincadeiras que foram empregados na preparação das cartelas para o jogo da memória.

Nos trechos abaixo, retirados do *Guia de Planejamento e Orientações Didáticas*, é interessante notar que, conquanto as orientações possibilitem o desenvolvimento da consciência fonêmica, esse trabalho ainda é realizado em um estágio muito inicial no qual os alunos são levados a pensar na relação grafema/fonema somente no início e no final das palavras.

- Mostre o primeiro nome e pergunte às crianças se sabem de quem é. Oriente-as para que falem uma de cada vez.
- Provavelmente, as crianças indicarão alguns nomes. Independente de a resposta estar correta, solicite a cada uma que justifique sua resposta a partir de perguntas como: “Por que você acha que aqui está escrito o nome deste colega?” ou “O que nesta palavra fez você pensar que está escrito o nome desse colega?”
- Mesmo que a resposta esteja correta, problematize a justificativa oferecida pela criança, a partir de novas perguntas como “Você disse que é o nome da... porque termina com A, mas há outros nomes na classe que também terminam com A. Como podemos ter certeza de que aqui está escrito mesmo o nome da ...?” ou “Você acha que esse nome é do ... porque começa com P, mas na nossa classe há outras crianças cujo nome também se inicia por essa letra, como saber se é mesmo o nome do ...?” (SÃO PAULO, 2011b, p.42-43).

Trecho 2: MODELO DE ATIVIDADE DE ESCRITA

Alguns exemplos de intervenções:

INTERVENÇÃO 1

Uma dupla de crianças escreve AIET.

O professor se aproxima e propõe às crianças que leiam o que escreveram. Elas o fazem assim:

A I E T

pa ti ne te

O professor diz: “Vocês disseram que essa brincadeira se escreve assim. Existe alguma criança em nossa classe cujo nome se inicie pelo mesmo som?”

As crianças respondem: “A Paula!” Vão à lista de nomes para ver como se escreve o nome da Paula. Se acharem necessário, mudam o que escreveram.

O professor vai ajudar outras crianças. Quando volta para essa dupla observa que alteraram a escrita inicial para: PIET e agora atribuem ao P o som da sílaba PA (SÃO PAULO, 2011b, p.51-52).

As situações de leitura pelos alunos nos levaram a concluir que existe a possibilidade de explorar a questão das rimas e das aliterações e também desenvolver a consciência fonêmica por meio da reflexão a respeito do som inicial e som final das palavras. Na atividade A7 (p.17) da *Coletânea* a sensibilidade às rimas e aliterações é contemplada através da organização dos versos de uma parlenda que já faz parte do repertório dos alunos, conforme mostra o trecho abaixo:

Trecho 3: MODELO DE ATIVIDADE: Organizar os versos de uma parlenda conhecida

Terminado o tempo estipulado para a proposta, socialize o trabalho de cada dupla, propondo que troquem informações sobre como fizeram para descobrir qual verso é o primeiro, o segundo, e assim por diante. Para isso, reproduza os versos na lousa, na mesma disposição em que estavam na folha. Chame uma das duplas para que explique aos demais qual o primeiro verso e como fizeram para descobrir, fazendo o mesmo para os versos seguintes. Mesmo tendo indicado o verso correto, solicite aos alunos que compartilhem com os colegas aquilo que os levou a descobrir a resposta (por exemplo, sabem que a palavra REI, do primeiro verso, se inicia por R, ou que MOÇA BONITA termina com A e é o único verso com esse som final). Estimule a participação daqueles que foram chamados à lousa, solicitando que digam se concordam ou não com o que foi dito pelos colegas e se poderiam sugerir outras pistas para ter certeza de que cada verso está realmente escrito onde foi indicado (SÃO PAULO, 2011b, p.60).

Na atividade A15 (p.43) da *Coletânea* é realizado um trabalho com textos de adivinhas (charadinhas). Nesta atividade, após a leitura da adivinha, a criança deverá escolher a alternativa que achar mais correta para responder a questão. Aqui, a consciência fonêmica, explorando os sons inicial e final das palavras, pode ser desenvolvida uma vez que as alternativas de resposta das adivinhas iniciam sempre com palavras que tenham a(s) mesma(s) letra(s), como exemplo destacamos: “O que é, o que é? Que está sempre na nossa frente? FUTURO; FÓSFORO; FOFURA” (SÃO PAULO, 2011a, p.43).

No Projeto Didático Brincadeiras Tradicionais, várias *situações didáticas* foram contempladas pelas atividades propostas pela *Coletânea* e pelo *Guia*.

As *situações de escrita pelo aluno* nas atividades do Projeto propõem momentos de escrita mais complexos e elaborados do que as atividades de escrita propostas no bloco de Leitura e Escrita da *Coletânea*.

Em geral, as atividades contemplam a escrita de: títulos, legendas, regras e textos instrucionais. Na atividade 2A do *Guia* (p.96), com o auxílio das letras móveis e em duplas, os alunos deverão discutir a escrita de um nome para a brincadeira que será aprendida. Após esse momento de escrita o professor deverá prosseguir com a atividade promovendo uma discussão coletiva, problematizando as escritas que foram produzidas em duplas. Desta forma, é nesse momento de problematização que existem orientações ao professor que favorecem e contribuem para o desenvolvimento da consciência fonológica. Por sua vez, na atividade 2C do *Guia* (p.101), após o desenho de uma das regras das brincadeiras aprendidas ao longo do projeto, os alunos são orientados a escrever, segundo suas hipóteses, uma legenda para esse desenho. Aqui é importante ressaltar que o texto chamado “legenda” trata-se da escrita de uma regra da brincadeira que foi desenhada pelos alunos. De acordo com as orientações do *Guia*, o professor deverá garantir que os alunos tenham memorizado todas as regras da brincadeira que foi desenhada, pois assim os alunos poderão se atentar para a escrita. A consciência fonêmica nessa atividade é contemplada da mesma forma que na atividade 2A, por meio das intervenções do professor como mostra o trecho a seguir retirado do *Guia*: “se perceber que os alunos têm dificuldade para refletir sobre as letras, ofereça as informações necessárias, dê dicas que os ajudem a continuar o trabalho, com perguntas do tipo: “O que podemos escrever agora? Com que letra vocês acham que começa? Vocês acham que o nome da colega... pode ajudá-los a escrever essa palavra?”” (SÃO PAULO, 2011b, p. 102).

Nas *situações de leitura pelo aluno* do Projeto Brincadeiras Tradicionais, existem no *Guia* atividades que possibilitam o desenvolvimento da consciência fonêmica. Na atividade 1B (p.91) as crianças deveram ler uma lista de nomes de brincadeiras; nessa proposta é importante que o professor fique atento a todas as pistas que o aluno der para fazer a leitura da palavra (nome). Por sua vez, a atividade 4A (p.117) desse mesmo projeto tem orientações bem semelhantes à atividade 1B uma vez que também propõe a leitura de uma lista de nomes de brincadeiras.

Por fim, encontramos no Projeto Didático “Brincadeiras Tradicionais” uma atividade que contempla a *situação de ditado para o professor – produção oral com destino escrito*. Nessa atividade do *Guia* (atividade 3B, p.111), o professor deverá ser o escriba da turma a fim de organizar um texto a respeito das opiniões do grupo sobre uma brincadeira realizada durante o projeto. Além de escriba, cabe ao professor problematizar a escrita de algumas frases e palavras. Desta forma, as orientações do *Guia* sugerem uma reflexão sobre a língua que pode possibilitar o desenvolvimento da consciência fonêmica.

O Projeto Didático “Índios do Brasil: conhecendo etnias” possui atividades que contemplam as *situações de escrita pelo aluno e situações de ditado – produção oral com destino escrito* que possibilitam o desenvolvimento da consciência fonológica.

Neste Projeto, as *situações de escrita pelo aluno foram encontradas* tanto na *Coletânea* quanto no *Guia*. Na *Coletânea*, as atividades A22 (p.55), A23 (p.56) e A24 (p.57) trabalham com a escrita de legendas de ilustrações. Como nem todas as atividades da *Coletânea* têm uma orientação específica no *Guia*, a análise das possibilidades de desenvolvimento da consciência fonológica foi realizada de acordo com as orientações encontradas nas páginas 45-47 do *Guia*. Nelas, o *Guia* (SÃO PAULO, 2011b, p.47) apresenta ao professor algumas orientações sobre como trabalhar com as *situações didáticas* de escrita pelo aluno, conforme destacamos no trecho abaixo:

- remeter as crianças a diferentes materiais de consulta para que se apoiem em palavras já conhecidas para escrever outras palavras [...]
- escrever, à vista dos alunos, palavras que tenham o mesmo som daquela que as crianças desejam escrever [...]
- confrontar ideias diferentes dos integrantes do grupo e oferecer informações que os ajudem a superar o dilema, especialmente quando ambas as possibilidades são válidas [...]
- questionar determinada escrita, que sabe estar aquém daquilo que os alunos são capazes.

No *Guia*, as atividades 2C (p.147), 3B (p.153), 4B (p.163), 4C (p.167), 6C (p.184) e 6D (p.188) também têm como propostas a escrita de legendas, com orientações específicas. Nestas atividades, o professor deverá garantir que os alunos conheçam e memorizem o que será escrito para que possam se atentar à escrita e à relação grafema/fonema. O desenvolvimento da consciência fonêmica nessas atividades é

possibilitado nos momentos de problematização coletiva da escrita dos alunos e também nas intervenções individuais do professor.

A partir da leitura do *Guia*, observamos que existe uma tendência do material em explorar a questão da sensibilidade às rimas e aliterações e isto acontece principalmente nas atividades que envolvem a leitura. Nas atividades de escrita, além da sensibilização, as sugestões de como o professor pode problematizar a escrita produzida pelos alunos indicam um possível trabalho em relação ao desenvolvimento da consciência fonêmica. Todavia, é preciso ressaltar que, embora exista alguma possibilidade de desenvolvimento da consciência fonológica, as atividades propostas pelo material do Programa exploram esse desenvolvimento de forma muito inicial, ainda sugerindo que o professor questione e problematize a escrita dos alunos quanto às letras e aos sons utilizados no início e no fim das palavras.

4.3 2º ano do Ensino Fundamental

O 2º ano utiliza o material que subsidiava o trabalho da antiga 1ª série, publicado pelo Programa em 2008, atualmente na sua 3ª edição. Para esse ano, o material é composto por dois volumes do *Guia de Planejamento e Orientações Didáticas* (SÃO PAULO, 2010bc) e um volume da *Coletânea de Atividades* (SÃO PAULO, 2010a).

No volume 1 do *Guia de Planejamento e Orientações Didáticas*, são apresentadas orientações de como o professor deverá utilizar o material. Em seguida, é explicitada a concepção de alfabetização e letramento que fundamenta o Programa (conforme apresentado no Capítulo 2) e as expectativas de aprendizagem para 2º ano.

Nesse material, as *expectativas de aprendizagem* referem-se somente à disciplina de Língua Portuguesa tendo como parâmetro as orientações do documento “Orientações Curriculares do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa e Matemática – Ciclo I”. Desta forma, o quadro abaixo foi elaborado de acordo com as expectativas descritas no volume 1 do *Guia* (SÃO PAULO, 2010b, p.20-21).

Quadro 45. Expectativas de aprendizagem para o 2º ano de acordo com os diferentes aspectos relacionados ao desenvolvimento da linguagem.

Expectativas	
Comunicação oral	<ul style="list-style-type: none"> • Participar de situações de intercâmbio oral, ouvindo com atenção e formulando perguntas sobre o tema tratado. • Planejar sua fala, adequando-a a diferentes interlocutores em situações comunicativas do cotidiano.
Práticas de leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Apreciar textos literários. • Recontar histórias conhecidas, recuperando algumas características da linguagem do texto lido pelo(a) professor(a). • Ler, com a ajuda do(a) professor(a), diferentes gêneros (textos narrativos literários, textos instrucionais, textos de divulgação científica e notícias), apoiando-se em conhecimentos sobre o tema do texto e sobre as características de seu portador, sobre o gênero e sobre o sistema de escrita. • Ler, por si mesmo, textos conhecidos, tais como parlendas, adivinhas, poemas, canções, trava-línguas, além de placas de identificação, listas, manchetes de jornal, legendas, quadrinhos e rótulos.
Análise e reflexão sobre a língua e práticas de produção de texto	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o funcionamento alfabético do sistema de escrita, ainda que escreva com erros ortográficos (ausência de marcas de nasalização, hipo e hipersegmentação, entre outros). • Escrever alfabeticamente textos que conhece de memória (o texto falado e não a sua forma escrita), tais como parlendas, adivinhas, poemas, canções, trava-línguas, entre outros. • Reescrever – ditando para você ou para os colegas e, quando possível, de próprio punho – histórias conhecidas, considerando as ideias principais do texto-fonte e algumas características da linguagem escrita. • Produzir textos de autoria (bilhetes, cartas, instrucionais), ditando para você ou para os colegas e, quando possível, de próprio punho. • Revisar textos coletivamente com sua ajuda.

Fonte: Guia de Planejamento e Orientações didáticas (SÃO PAULO, 2010b).

Após essas sessões, são apresentadas as estratégias de avaliação, as *situações didáticas* que deverão fazer parte da rotina escolar do 2º ano e orientações para o professor elaborar o planejamento pedagógico. Por sua vez, o volume 2 do *Guia* segue o mesmo esquema de organização do volume 1 dando sequência ao trabalho proposto para o 2º ano.

A avaliação da aprendizagem deve acontecer de forma processual utilizando como instrumento a técnica da sondagem proposta por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que possibilita ao professor acompanhar os avanços dos alunos em relação à compreensão do sistema de escrita alfabética, conforme explicado com detalhes no Capítulo 2.

As *situações didáticas* que deverão compor a rotina escolar do 2º ano têm uma nomenclatura um pouco diferente das situações propostas para o 1º ano, embora muitas vezes os objetivos dessas situações sejam semelhantes.

No material didático do 2º ano, as orientações do *Guia* para o desenvolvimento das *situações didáticas* estão organizadas por bimestre. Sendo assim, o volume 1 do *Guia* possui orientações para o 1º e 2º bimestre e para os projetos didáticos “Cantigas populares” e “Pé de moleque, canjica e outras receitas juninas – um jeito gostoso de aprender a ler e escrever”. O volume 2 orienta o professor em relação ao trabalho com as *situações didáticas* no 3º e 4º bimestres e com o projeto didático “Anta, onça e outros animais do Pantanal”. É importante ressaltar que as *situações didáticas* são sempre as mesmas em todos os bimestres. O que altera são: os objetivos –que revelam o que e como os alunos aprendem; o tipo de atividade; a frequência que essas situações aparecem na rotina e o que o professor precisa observar no aluno ao longo de uma atividade.

A *Coletânea de Atividades* do material do 2º ano tem sua organização em diversos blocos conforme o quadro abaixo:

Quadro 56. Organização da Coletânea do 2º ano quanto aos blocos de atividades.

Bloco de Atividade	Resumo das Propostas
Alfabeto e nomes próprios	Propõe atividades para as crianças se familiarizem como o alfabeto.
Projeto didático de cantigas populares	Propõe atividades com textos que já fazem parte do universo infantil, o que possibilita uma maior atenção aos momentos de escrita.
Ler e escrever para acompanhar acontecimentos marcantes	Propõe práticas contextualizadas de leitura, por isso sugere a discussão sobre temas como: Copa do Mundo, Jogo Pan-americanos, Olimpíadas, entre outros.
A sequência didática: textos memorizados	Permite que os alunos compreendam a relação entre a linguagem oral e a escrita por meio de textos cujo conteúdo já é conhecido.
Pé de moleque, canjica e outras receitas juninas: um jeito gostoso de aprender a ler e escrever	Explora questões referentes ao processo de alfabetização e a escrita de textos através de receitas e textos instrucionais.
Listas: atividades de escrita e leitura	Propõe a reflexão sobre a escrita alfabética.
Atividades com poemas	Propõe a reflexão sobre as rimas e o ritmo de textos como: parlendas, trava-línguas, poemas. Essas atividades também dão oportunidade da criança avançar em relação ao sistema de escrita alfabética uma vez que as crianças conseguem memorizar esses textos com facilidade.
Atividades com cruzadinhas e adivinhas	Propõe a reflexão sobre a escrita e também possibilita a discussão de algumas regras ortográficas da língua.
Anta, onça e outros animais do	Propõe sequência de atividades que constituem o Projeto Didático sobre

Pantanal	os animais.
Sequência didática: reescrita de contos de fadas	Amplia o universo literário dos alunos e propõe momentos de reflexão sobre a produção de textos – como planejar um texto, quais partes o texto deverá ter, quem são os personagens, etc.
Atividades diversas	São propostas de atividades bem semelhantes a aquelas que já foram apresentadas nos outros blocos.

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

A fim de analisarmos mais especificamente as atividades propostas para o 2º ano, seguimos os critérios apresentados no item 4.1. Como nesse material a maioria das atividades concentra-se na *Coletânea*, optamos por analisá-la em sua totalidade, destacando: a) a frequência das *situações didáticas*; b) os gêneros textuais trabalhados e c) as possibilidades de desenvolvimento da consciência fonológica. As poucas atividades que compõem o *Guia* não foram analisadas pelo fato de existirem atividades muito parecidas com elas na *Coletânea*.

4.3.1 a) A frequência das *situações didáticas*

O material didático do 2º ano é composto por um total de 111 atividades. Para conhecermos a *situação didática* mais frequente nas atividades da *Coletânea* do 2º ano, elaboramos o gráfico a seguir tendo como auxílio a organização do quadro que compõe o Anexo 2.

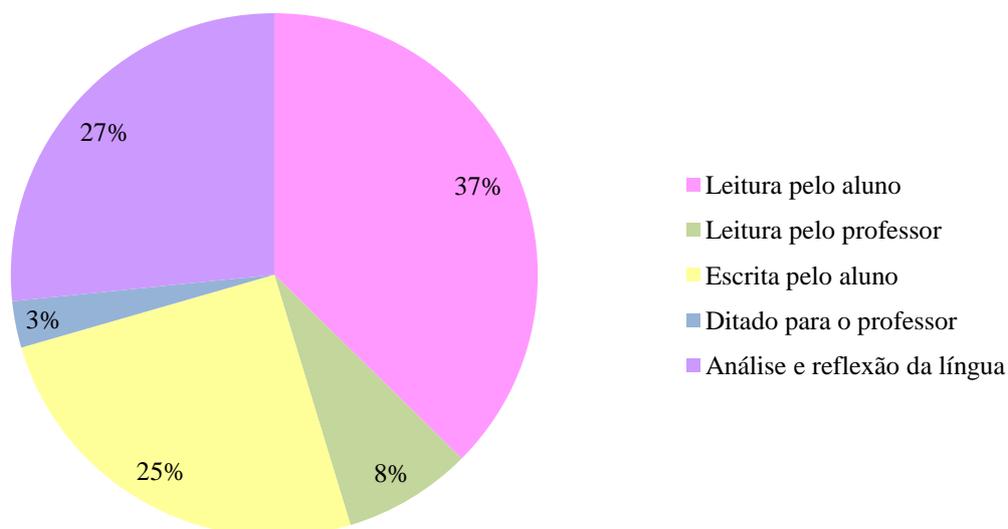


Figura 7. Gráfico da frequência com que as *situações didáticas* propostas para o 2º ano.
Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Ao analisarmos as frequências das *situações didáticas* novamente notamos que, assim como nas atividades propostas pelo material do 1º ano, no 2º ano também prevalecem as atividades que deverão ser realizadas pelo aluno, uma vez que as *situações didáticas* de leitura pelo aluno representam 37% das atividades e as situações de escrita pelo aluno representam 25%. Em contrapartida, as atividades que destacam o papel do professor como modelo de leitor e escritor são pouco enfatizadas, como é o caso das situações de ditado para o professor (3%) e as situações de leitura pelo professor (8%). As situações de análise e reflexão da língua, assim como é proposto pelo *Guia*, começam a ser trabalhadas de forma mais sistemática a partir do 2º ano desta forma elas representam 27% das atividades do material.

Diante do cenário ilustrado por meio do gráfico, ficou clara a ausência de um equilíbrio na distribuição das *situações didáticas* nas atividades propostas pelo material. Em virtude de tal fato, destacamos um estudo de Frade (2007), que em sua pesquisa a respeito do Ensino Fundamental de nove anos faz 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: 1.compreensão e valorização da

cultura escrita, 2.apropriação do sistema de escrita alfabético, 3.leitura, 4.produção de textos escritos e 5.desenvolvimento da oralidade, sendo que pelo fato de um eixo estar interligado ao outro os cinco devem ser trabalhados simultaneamente.

Embora o material do Programa não esteja organizado nos mesmos eixos propostos por Frade (2007), o desenvolvimento dessa pesquisa nos possibilitou conhecer quais os focos de trabalho de cada *situação didática*. Sendo assim, podemos dizer que existe uma proximidade entre os eixos propostos por Frade (2007) e os objetivos das *situações didáticas* criadas pelo material. Desta forma, o desequilíbrio ilustrado por meio do gráfico que representa a frequência das situações 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.

4.3.2 b) Os gêneros textuais trabalhados

O gráfico a seguir foi elaborado seguindo os mesmos procedimentos adotados na elaboração do gráfico do item 4.1.2.

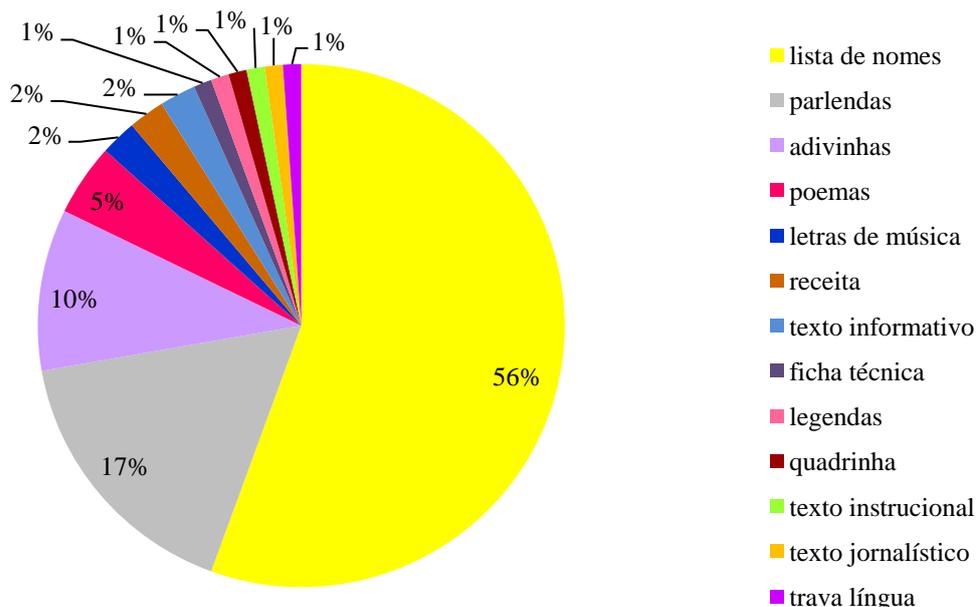


Figura 8. Gráfico dos gêneros textuais explorados pelo material do 2º ano.
Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Neste gráfico, novamente nos chama atenção a ênfase dada no material para a leitura e escrita de listas de nomes que representam 56% dos gêneros textuais abordados pelo material. Acreditamos que a lista de nomes seja o gênero mais frequente no material do 2º ano, pois, além deste ser um gênero que possibilita a reflexão sobre a escrita, esse material pertencia à antiga 1ª série e, com a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, ele começou a ser utilizado pelo 2º ano sem que houvesse nenhuma alteração e adequação.

De uma maneira geral, as listas de nomes estão mais concentradas em blocos específicos, são eles “Listas: atividade de escrita e leitura” e “Cruzadinhas e adivinhas”. Tais blocos, além de contemplarem as *situações didáticas* de leitura e escrita, contemplam também a análise e reflexão sobre a língua. Existem na *Coletânea* outros blocos que trabalham com um único gênero textual, como é o caso do bloco dos poemas e dos textos memorizados (parlendas); desta forma, os demais gêneros estão distribuídos aleatoriamente nos outros blocos da *Coletânea*.

4.3.3 c) Possibilidades de desenvolvimento da consciência fonológica

Das 111 atividades encontradas na *Coletânea*, verificamos que 61 delas indicam a possibilidade de desenvolvimento da consciência fonológica, conforme a tabela abaixo:

Tabela 4. Atividades propostas no material didático do 2º ano em relação ao desenvolvimento da consciência fonológica.

Bloco de Atividade	Total de atividades do bloco	Quantidade de atividades que sugerem o desenvolvimento da consciência fonológica	Quantidade de atividades que NÃO possibilitam o desenvolvimento da consciência fonológica
Alfabeto e nomes próprios	7	6	1
Projeto didático de cantigas populares	6	5	1
Ler e escrever para acompanhar acontecimentos marcantes	8	0	8
A sequência didática: textos	14	14	0

memorizados			
Pé de moleque, canjica e outras receitas juninas: um jeito gostoso de aprender a ler e escrever	3	0	3
Listas: atividades de escrita e leitura	17	10	7
Atividades com poemas	4	4	0
Atividades com cruzadinhas e adivinhas	18	8	10
Anta, onça e outros animais do Pantanal	5	0	5
Sequência didática: reescrita de contos de fadas	21	17	4
Atividades diversas	3	1	2
Total	---	65	41

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Desta forma, novamente elaboramos um gráfico com apoio do quadro do Anexo 2, a fim de ilustrar quais são os níveis de consciência fonológica contempladas pelo material didático do 2º ano.

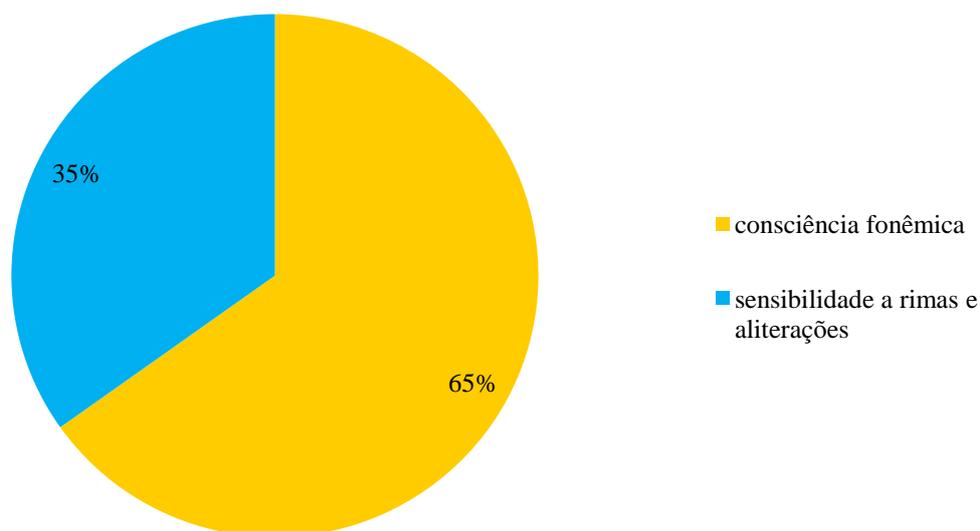


Figura 9. Gráfico das possibilidades de desenvolvimento da consciência fonológica nas propostas de atividades do 2º ano.

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Ao analisarmos a *Coletânea de Atividades* do material didático do 2º ano, optamos por descrever e comentar as atividades que, porventura, possibilitam algum tipo de desenvolvimento da consciência fonológica, respeitando os blocos em que as atividades estão organizadas.

O primeiro bloco denominado “Alfabeto e Nomes Próprios” compreende as atividades A1 (p.9) até A7 (p.18). De todas as propostas desse bloco, encontramos apenas uma atividade (A4, p.13) que, pelo fato de propor a escrita do nome em crachás (escrita essa que já é de domínio dos alunos), não sugere o desenvolvimento da consciência fonológica. A atividade A1 (p.9) refere-se à parlenda “Suco Gelado” que é utilizada para que os alunos memorizem o alfabeto de forma lúdica. Nessa atividade, após a leitura da parlenda, o professor deverá propor uma brincadeira com corda na qual as crianças deverão recitar a parlenda e o alfabeto enquanto pular a corda; ao errarem o pulo, deverão falar um nome que comece com a letra do alfabeto que foi recitada, conforme sugere o exemplo a seguir retirado do *Guia* (SÃO PAULO, 2010b, p.25-26): “e se uma pessoa “erra o pulo” e para na letra “D”, qual poderia ser o nome do (a) namorado/namorada? E se for a letra “P”? E a letra “T”? Assim por diante. Escreva os nomes que eles disserem na lousa”. Após a brincadeira, o *Guia* sugere que o professor proporcione uma discussão com os alunos a respeito da forma com que esses nomes foram escritos e sobre a ordem alfabética. Acreditamos, pois, que nessa atividade, além de propiciar a sensibilidade às rimas e aliterações devido às características do gênero textual que é trabalhado, é possível desenvolver também a consciência fonêmica, principalmente no momento em que é proposta a reflexão sobre os nomes e sobre a ordem alfabética.

Por sua vez, as atividades A2 (p.11), A3 (p.12) e A5 (p.15), A6 (p.16) e A7 (p.18) trabalham com a escrita de nomes próprios dos familiares e colegas de classe das crianças e, assim como nas atividades de escrita de nomes próprios do 1º ano, a consciência fonêmica é contemplada por meio dos questionamentos que o professor deve fazer enfatizando o som e/ou a letra final e inicial dos nomes que serão escritos.

No segundo bloco da *Coletânea* que envolve as atividades A8 (p.21) até A13 (p.26), está organizado o Projeto Didático “Cantigas Populares”. As atividades A8 (p.21) e A13 (p.26) indicam a leitura de uma cantiga de ninar (Se essa rua fosse minha) e uma cantiga junina (Capelinha de Melão), respectivamente. Por se tratarem de momentos de leitura do professor, o *Guia* alerta o professor para que seja proporcionada uma discussão

sobre as rimas em cantigas. Além disso, o *Guia* também sugere que esse trabalho de exploração das rimas em cantigas deve ser iniciado com textos mais curtos como “Boi da cara preta” no qual a rima preta/careta pode ser facilmente encontrada (SÃO PAULO, 2010b). Portanto, podemos afirmar que ambas as atividades possibilitam o desenvolvimento da consciência fonológica no que se refere à sensibilidade às rimas e aliterações.

Na atividade A9 (p.23), o papel do professor é tornar-se o escriba dos alunos podendo problematizar a escrita da lista de nomes de cantigas que serão ditadas pelos alunos. Assim sendo, de acordo com as orientações do *Guia*, esse momento de problematização da escrita deverá enfatizar, principalmente, o som inicial e final das palavras, o que pode implicitamente contribuir para o desenvolvimento da consciência fonêmica. Na atividade A10 (p.23), os alunos deverão elaborar uma versão para a cantiga “A Canoa Virou”. Essa versão envolve trocar o nome da criança no trecho “Foi por causa do... que não soube remar”. Nesse momento, cabe a problematização do professor questionando o que muda e o que permanece quando são trocados os nomes. Por sua vez, a atividade A12 (p.25) sugere a reescrita de algumas palavras que foram trocadas na parlenda “Rei, capitão, soldado, ladrão”, assim é fundamental que os alunos tenham memorizado o texto da parlenda para que possam se atentar à escrita correta das palavras que estão trocadas. Tanto na atividade A10 (p.23) quanto na A12 (p.25) podem ser contempladas a questão da sensibilidade às rimas e aliterações, devido ao gênero textual trabalhado, e a consciência fonêmica uma vez que existem nas atividades momentos de reflexão sobre a escrita.

A “Sequência didática de textos memorizados” compreende as atividades A22 (p.43) a A36 (p.76) da *Coletânea*. O trabalho com textos memorizados permite que os alunos se atentem mais na leitura e na escrita desses textos. Ao longo da leitura desses textos memorizados, que em geral são parlendas e trava-línguas, o professor deverá explorar as características como temas, rimas, formas e sentidos. Outro tipo de atividade com textos memorizados que compõem essa sequência é o quebra cabeça (atividades: A24 (p.47), A27 (p.59), A30 (p.65), A31 (p.67), A34 (p.71) e A36 (p.76)). Nestas propostas, o professor deverá fazer várias leituras da parlenda até que os alunos memorizem bem o texto. Após a memorização, os alunos deverão recortar os versos da parlenda que estão na atividade da *Coletânea* e tentar colar na ordem correta. As atividades A23 (p.44), A28 (p.63), A29 (p.64), A33 (p.70) e A35 (p.75) propõem a reescrita de parlendas e trava-

línguas. Nestas atividades, as orientações do *Guia* sugerem a problematização das palavras que são escritas pelos alunos. De um modo geral, as atividades desse bloco possibilitam tanto a sensibilização das rimas e aliterações, uma vez que as rimas aparecem com muita frequência nesse tipo de texto, quanto o desenvolvimento da consciência fonêmica, pois em vários momentos é necessário que os alunos reflitam sobre como estão escrevendo.

O próximo bloco apresenta as atividades que fazem parte do Projeto Didático “Pé de moleque, canjica e outras receitas, um jeito gostoso de aprender a ler e escrever”. Neste projeto, as orientações do *Guia* se voltam totalmente para a aprendizagem das características e da escrita do gênero textual receita culinária, e, por isso, não encontramos orientação que fornecesse indícios sobre o desenvolvimento da consciência fonológica.

Em seguida, é apresentado o bloco que tem atividades mais gerais sobre leitura e escrita que trabalham com listas de nomes abordando várias temáticas. Essas atividades não apresentam muitas novidades em relação àquelas que foram propostas pelo material do 1º ano. Desta forma, nas atividades A40 (p.85) a A42 (p.87), A51 (p.96), A53 (p.98) e A54 (p.99), as crianças deverão escrever diferentes listas que possibilitarão o desenvolvimento da consciência fonêmica enfatizando, mais uma vez, o início e final das palavras. Por sua vez, nas atividades A46 (p.91), A47 (p.92), A50 (p.95) e A52 (p.97) os alunos deverão procurar em listas de nomes de várias temáticas as palavras ditadas pelo professor. Nestas atividades, a consciência fonêmica também é desenvolvida, embora em níveis ainda muito superficiais, uma vez que as orientações do *Guia* para as *situações didáticas* de escrita exploram a reflexão sobre a escrita, enfatizando o som/letra inicial e final das palavras que serão escritas pelas crianças (SÃO PAULO, 2010b).

As atividades A58 (p.105) a A61 (p.108) compõem o bloco de atividades com poemas. Nelas, de um modo geral, os alunos deverão procurar as palavras ditadas pelo professor nos textos. É importante ressaltar que, por se tratar de atividades com poemas, a sensibilidade às rimas e aliterações é facilmente contemplada. A consciência fonêmica também é contemplada nessas atividades já que as orientações do *Guia* levam os professores a problematizarem os sons finais e iniciais para que os alunos consigam encontrar as palavras ditadas.

O próximo bloco de atividades é o de “Atividades com cruzadinhas e adivinhas”. De acordo com o *Guia* (SÃO PAULO, 2010c), as cruzadinhas com banco de

palavras (atividade A62 (p.11) a A70 (p.119)) possibilitam que os alunos compreendam a relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita e favorece os usos sobre os valores sonoros convencionais das letras. Nessas atividades, é importante que o professor questione a todo o momento a forma com que os alunos estão pensando, por exemplo: "Como vocês sabem que aqui está escrito...? Você tem certeza?, Esta palavra também começa com...", ou ainda "Termina por... ou tem som da letra...?". São todos esses questionamentos feitos pelo professor que nos levam a pensar na possibilidade de desenvolvimento da consciência fonêmica enfatizando o som inicial e final das palavras.

Nas atividades A71 (p.120) a A79 (p. 128) realiza-se um trabalho com as adivinhas que são textos enigmáticos que costumam agradar o público infantil. No entanto, de acordo com as recomendações do *Guia* (SÃO PAULO, 2010c), só é possível que esse gênero textual contribua em relação à aprendizagem do sistema alfabético se essas adivinhas já forem de conhecimento dos alunos, pois assim torna-se mais fácil os alunos se atentarem à leitura e à escrita. Para as adivinhas, cabe os mesmos questionamentos do professor que é realizado no trabalho com cruzadinhas, o que, conseqüentemente possibilita uma mesma forma de desenvolvimento da consciência fonológica contemplando o nível da consciência fonêmica.

O Projeto Didático "Anta, onça e outros animais do Pantanal" tem como finalidade ampliar o universo de conhecimentos das crianças sobre os animais, bem como permitir que esses tenham um maior contato com textos de divulgação científica. Desta forma, as atividades desse Projeto, de acordo com as orientações que encontramos no *Guia*, não possibilitam o desenvolvimento dos níveis da consciência fonológica. Na "Sequência Didática de Contos de Fadas", existem atividades que contemplam tanto as questões da leitura quanto da escrita. Nesta sequência, os alunos conhecerão as características do texto narrativo, enfatizando questões como o título das histórias, a estrutura dos textos narrativos e o perfil dos personagens. Assim, nos momentos de reescrita dos Contos de Fadas, os alunos "terão a oportunidade de pôr em jogo os conhecimentos que construíram a partir da leitura, preocupando-se em utilizar a linguagem mais adequada" (SÃO PAULO, 2010c, p.115).

As propostas A85 (p.139) a A89 (p.143), A92 (p.146), A103 (p.158), A104 (p.159) e A106 (p.161) envolvem a leitura de listas de nomes, de nomes personagens, de títulos de contos e de características de personagens que fazem parte dos contos de fadas

estudados. Nestes casos, existe a possibilidade de desenvolvimento da consciência fonêmica explorando o som inicial e final das palavras.

As atividades A90 (p.144), A93 (p.147) e A94 (p.148) trabalham com a reescrita de textos dos Contos de Fadas. Na atividade A90 (p.144), os alunos deverão reescrever um diálogo entre as personagens da história do Chapeuzinho Vermelho. Já as atividades A93 (p.147) e A94 (p.148) propõem que, a partir dos seus conhecimentos, os alunos reescrevam o início da história João e Maria e Branca de Neve e os Sete Anões. Nestas produções, o professor poderá solicitar que os alunos ditem as informações para que ele seja o escriba da turma e possa promover discussões sobre qual é a melhor linguagem que pode ser utilizada para escrever, bem como podem refletir e compartilhar conhecimentos sobre a linguagem escrita. (SÃO PAULO, 2010c, p.115).

As atividades da *Coletânea* A95 (p.149) a A98 (p.152), A100 (p.154) e A 105 (p.160) trabalham a escrita dos títulos dos Contos de Fadas. Já a atividade A99 (p.91) refere-se à escrita de listas dos nomes dos personagens e das características das personagens dos Contos. De uma forma geral, as atividades da sequência dos Contos de Fadas proporcionam uma constante reflexão sobre o sistema de escrita alfabético e acredita-se que, pelo fato de estas atividades promoverem tal reflexão, a consciência fonêmica também possa ser desenvolvida.

4.4 3º ano do Ensino Fundamental

O material didático do Programa utilizado no 3º ano do Ensino Fundamental teve a sua 3ª edição elaborada em 2010. Para esse ano, o material é composto por dois volumes do *Guia* de Planejamento e Orientações Didáticas e dois volumes da *Coletânea* de Atividades. O grande diferencial do material do 3º ano em relação os demais é que, pela primeira vez, o material apresenta atividades e reflexões a respeito do ensino da matemática, em uma parte separadamente.

De um modo geral, o volume 1 do *Guia* faz considerações sobre as práticas sociais de leitura e de escrita na escola e apresenta reflexões sobre o ensino da matemática. Em seguida, são descritas as expectativas de aprendizagem para o 3º ano e são

apresentadas a proposta de avaliação da aprendizagem e a técnica para a realização da sondagem da escrita e das ideias matemáticas, as *situações didáticas* que devem ser contempladas na rotina dos alunos e o Projeto Didático Animais do Mar. Por sua vez, o volume 2 tem uma organização bastante parecida com o volume 1 e descreve os conteúdos, as expectativas e as estratégias de avaliação referentes ao 2º semestre do 3º ano e apresenta o Projeto Didático Quem reescreve um conto, aprende um tanto!

As expectativas de aprendizagem para o 3º ano foram elaboradas levando em consideração que os alunos já possuem um conhecimento significativo sobre a língua sendo que muitos alunos podem até estar escrevendo alfabeticamente. No entanto, devido à complexidade da Língua Portuguesa é muito comum que as crianças ainda apresentem problemas de ortografia, pontuação, separação entre as palavras, pouca fluência e falta de compreensão nas situações de leitura. O quadro abaixo mostra as expectativas esperadas para o final do 3º ano.

Quadro 67. Expectativas de aprendizagem para o 2º ano de acordo com os diferentes aspectos relacionados ao desenvolvimento da linguagem.

Expectativas	
Comunicação oral	<ul style="list-style-type: none"> Participar de situações de intercâmbio oral, ouvindo com atenção; formular e responder perguntas; explicar e compreender explicações; manifestar opiniões sobre o assunto tratado.
Práticas de leitura	<ul style="list-style-type: none"> Apreciar textos. Ler, por si mesmos, diferentes gêneros (textos narrativos literários, textos instrucionais, textos de divulgação científica e notícias), apoiando-se em conhecimentos sobre o tema do texto, sobre as características de seu portador, sobre o gênero e sobre o sistema de escrita. Ler, com a ajuda do(a) professor(a), textos para estudar os temas tratados nas diferentes áreas de conhecimento (enciclopédias, informações veiculadas pela internet e revistas).
Produção de textos	<ul style="list-style-type: none"> Reescrever, de próprio punho, histórias conhecidas, considerando as ideias principais do texto-fonte e algumas características da linguagem escrita. Produzir textos de autoria, de próprio punho, utilizando recursos da linguagem escrita. Revisar textos coletivamente com a ajuda do(a) professor(a) ou em parceria com colegas.

Fonte: Guia de Planejamento e Orientações didáticas (SÃO PAULO, 2010f).

As *situações didáticas* propostas no material do 3º ano são próximas às do 2º ano. O trabalho do professor ao longo desse ano deverá possibilitar que o aluno torne-se cada vez mais independente, favorecendo a passagem de um estágio em que o aluno depende muito do professor, para outro em que ele já consiga controlar melhor suas atividades. Vale ressaltar que a grande diferença do 3º ano em relação ao 2º ano é a ênfase dada ao ensino sistemático das regras ortográficas da Língua Portuguesa.

O volume 1 da *Coletânea* é organizado por três blocos: um que tem atividades variadas sobre leitura e escrita, outro sobre o projeto didático e um outro de atividades de matemática, conforme o quadro abaixo:

Quadro 78. Organização do volume 1 da Coletânea do 3º ano quanto aos blocos de atividades.

Bloco de Atividade	Resumo das Propostas
Leitura e escrita	Propõe atividades com diferentes gêneros textuais explorando as diferentes <i>situações didáticas</i> propostas pelo material
Projeto didático: Animais do mar	Projeto que dá sequência ao realizado no 2º ano a respeito dos animais do Pantanal propondo a leitura de textos de divulgação científica.
Matemática	Introduz conceitos matemáticos, as operações aritméticas e o trabalho por meio de solução de problemas.

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Por sua vez, a *Coletânea de Atividades* (volume 2) também tem atividades sobre leitura e escrita, enfatizando a questão ortográfica, e atividades de matemática de acordo com o quadro:

Quadro 89. Organização do volume 2 da Coletânea do 3º ano quanto aos blocos de atividades.

Bloco de Atividade	Resumo das Propostas
Análise e reflexão sobre o sistema de escrita Ortografia e separação entre palavras	Propõe a análise e reflexão da língua a partir de canções da música popular brasileira
Coletânea de textos da sequência de astronomia	Propõe situações de leitura de textos de divulgação científica dando sequência ao trabalho iniciado com esse gênero textual nos projetos anteriores

Atividades com números naturais	
Atividades de cálculos no campo aditivo	
Atividades de cálculos no campo multiplicativo	Explora os conceitos matemáticos, as operações aritméticas e o trabalho por meio de solução de problemas
Atividades de localização e deslocamento no espaço	
Atividades de estudo das formas	

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Para analisarmos mais especificamente as atividades de Língua Portuguesa do 3º ano, novamente nos apoiamos no quadro do Anexo 2, que nos levou a construir um panorama geral em relação: a) a frequência das *situações didáticas*; b) os gêneros textuais trabalhados e c) as possibilidades de desenvolvimento da consciência fonológica.

4.4.1 a) A frequência das *situações didáticas*

No volume 1 da *Coletânea* analisamos as atividades do bloco “Leitura e Escrita” e as atividades do “Projeto Didático: Animais do mar”, que se encontram no *Guia de Planejamento e Orientações Didáticas*, pois, na *Coletânea de Atividades* constam apenas os textos informativos que deverão ser explorados em sala de aula. Por sua vez, no volume 2 da *Coletânea* analisamos as atividades dos blocos “Atividades de Análise e Reflexão sobre o Sistema de Escrita” e “Aprender a Escrever com Canções – Ortografia e Separação entre Palavras”, além das atividades que estão propostas no *Guia de Planejamento e Orientações Didáticas*, referentes ao Projeto Didático “Quem reescreve um conto, aprende um tanto!” e às atividades da “Sequência Didática de Astronomia”.

O gráfico abaixo também foi elaborado com auxílio do quadro construído no Anexo 2 tendo como finalidade ilustrar qual a *situação didática* mais frequente para o 3º ano.

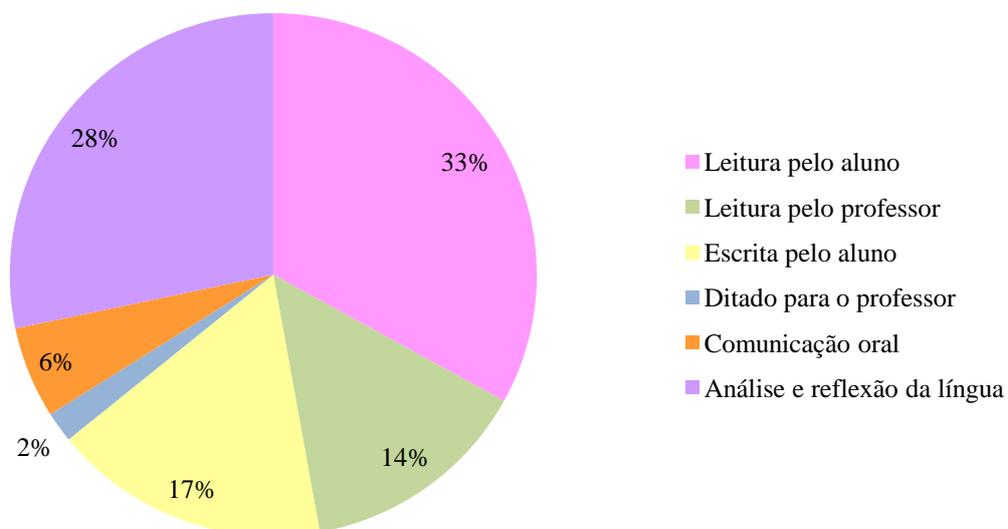


Figura 10. Gráfico da frequência com que as *situações didáticas* propostas para o 3º ano.
Fonte: Elaboração da pesquisadora.

O gráfico acima novamente ilustra a baixa frequência das atividades que contemplam *situações didáticas* nas quais o professor é modelo de leitor e escritor. Sabemos que, embora os alunos já consigam utilizar a leitura e a escrita de forma mais autônoma, este papel do professor não só é importante para a aprendizagem, como também é esperado pelos alunos. Esse comportamento fica evidente nas vozes dos alunos que foram destacadas na pesquisa de Tassoni (2012, p. 203), conforme o trecho a seguir: “Eu gosto de ler, mas a professora não lê muito para nós. Lendo a gente aprende muitas coisas (João Paulo)”.

Outra questão que nos chamou atenção foi que conquanto não seja a situação mais frequente do material, existe no 3º ano um trabalho mais sistematizado com a análise e a reflexão da língua visando a discutir a regularidades e as irregularidades da Língua Portuguesa. Aqui, cabe mais uma vez mencionarmos a pesquisa de Tassoni (2012) que nos mostrou que a reflexão sobre a língua só é incorporada às práticas de alfabetização e ensino da língua a partir do momento em que os alunos já têm algum conhecimento sobre isso.

O grande desafio nas práticas pedagógicas de ensino da língua é a necessidade de criar um equilíbrio entre as situações de alfabetização e de letramento. Por isso, é

preciso 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 realizado em um contexto de letramento.

4.4.2 b) Os gêneros textuais trabalhados

O gráfico abaixo foi construído com a finalidade de traçar um panorama de quais gêneros textuais e com qual frequência eles são trabalhados nas propostas de atividades do 3º ano.

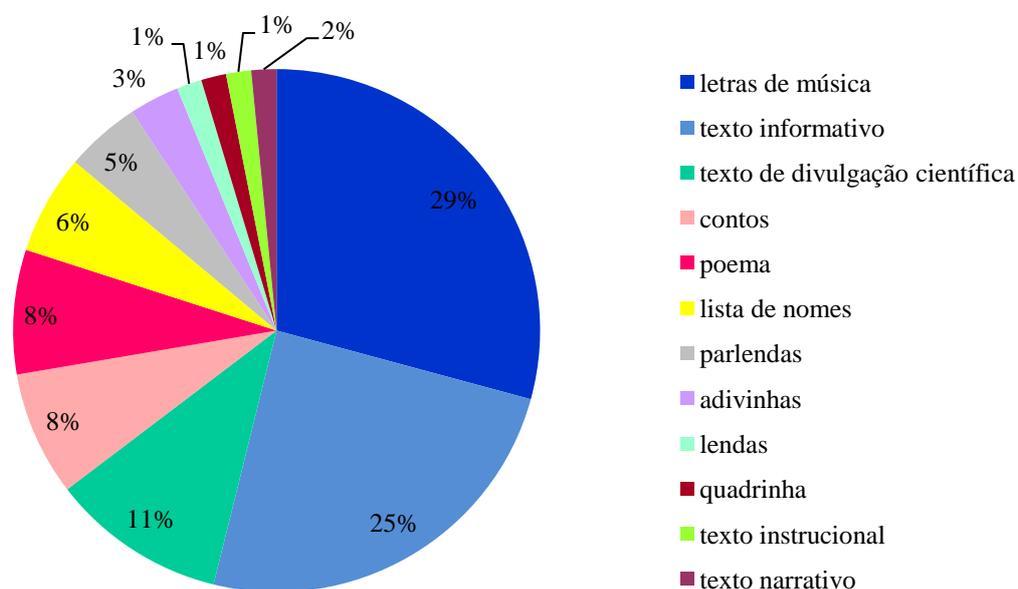


Figura 11. Gráfico dos gêneros textuais explorados pelo material do 3º ano.
Fonte: Elaboração da pesquisadora.

No material do 3º ano, é possível observar que o gênero textual mais frequente são as letras de música. Isso ocorre porque foi-se escolhido trabalhar as situações de análise e reflexão da língua por meio desse gênero.

Os outros dois gêneros mais explorados, os textos informativos e os textos de divulgação científica, são contemplados no *Projeto Didático* de Animais do Pantanal e na Sequência Didática de Astronomia.

Nesse material também se mantém a diversidade de gêneros textuais nas propostas de atividades. Acreditamos que, em virtude dos alunos já possuírem um maior domínio do sistema alfabético de escrita as atividades com listas de nomes, que são muito frequentes no 1º e, principalmente, no 2º ano, são menos exploradas no 3º ano.

4.4.3 c) Possibilidades de desenvolvimento da consciência fonológica

No material didático elaborado para o 3º ano, encontramos atividades voltadas para o ensino da leitura e da escrita nos dois volumes da *Coletânea de Atividades* e também nos dois volumes do *Guia*. Do total de atividades analisadas (80), constatamos que 33 indicam a possibilidade de desenvolvimento da consciência fonológica, conforme a tabela abaixo:

Tabela 5. Atividades propostas no material didático do 3º ano em relação ao desenvolvimento da consciência fonológica.

Bloco de Atividade	Total de atividades do bloco	Quantidade de atividades que sugerem o desenvolvimento da consciência fonológica	Quantidade de atividades que NÃO possibilitam o desenvolvimento da consciência fonológica
Leitura e Escrita (Coletânea – volume 1)	26	21	5
Projeto didático: Animais do mar (Coletânea – volume 1 / Guia – volume 1)	13	0	13
Análise e reflexão sobre o sistema de escrita Ortografia e separação entre palavras	19	12	7

(Coletânea – volume 2)

Sequência didática de astronomia (Guia - volume 2)	10	0	0
Quem reescreve um conto, aprende um tanto!	12	0	0
Total	---	33	25

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Assim como fizemos para os 1º e 2º anos, o gráfico abaixo foi elaborado a fim de ilustrar quais são os níveis de consciência fonológica contemplados pelo material didático do 3º ano.

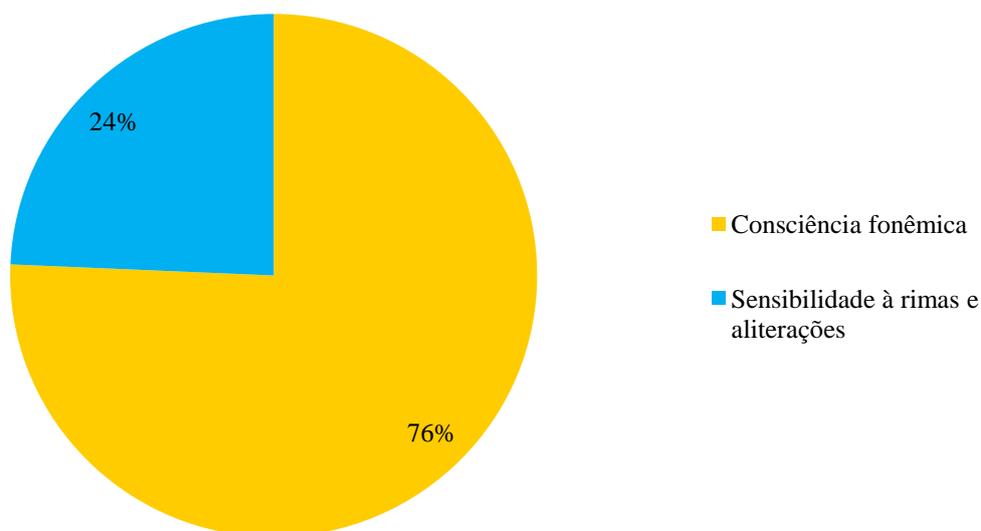


Figura 12. Gráfico das possibilidades de desenvolvimento da consciência fonológica nas propostas de atividades do 3º ano.

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

As atividades propostas pelo bloco “Leitura e Escrita” exploram a leitura e a escrita por meio de diversos gêneros textuais. A grande maioria dessas atividades sugere que o professor leve seus alunos a refletirem sobre o sistema de escrita alfabético. Outra questão interessante de ressaltarmos nesse bloco é que os momentos de escrita consistem em cópias de palavras ou frases que, após do trabalho de reflexão sobre a escrita, deverão ser grafadas pelos alunos corretamente.

As atividades A2 (p.10) e A3 (p.11) têm como objetivo geral possibilitar que os alunos adquiram uma maior fluência na leitura por meio de gêneros textuais que já fazem parte do repertório infantil, tal como se verifica nas quadrinhas e nas parlendas. As orientações do *Guia* sugerem que, nestes gêneros textuais, o professor explore a questão da entonação da leitura. Além disso, consideramos que, pelas características dos gêneros textuais explorados nessas atividades, também é possível contemplarmos a consciência fonológica no que se refere à sensibilidade às rimas e aliterações.

Nas atividades A6 (p.14) até A12 (p.20), ainda que os gêneros textuais trabalhados sejam bem diversificados (textos narrativos, textos informativos, lendas, parlendas, adivinhas e poesias), todas essas propostas têm como objetivo refletir sobre algum aspecto específico da escrita ortográfica. Este fato pode ser exemplificado através da atividade A6 (p.14) que apresenta uma proposta de releitura com um foco específico em um aspecto ortográfico, sugerindo uma reflexão sobre os usos da letra Q, a partir de um texto informativo sobre tartarugas marinhas. O mesmo tipo de proposta acontece na A7 (p.15) que, por meio da leitura do professor de uma poesia a respeito dos Piratas, deverá ser promovida uma reflexão sobre os usos da letra G. Já as atividades A8 (p.16), A9 (p.17) e A10 (p.18) sugerem a reflexão sobre os usos do M e N.

De acordo com o *Guia* (SÃO PAULO, 2010f), o grande objetivo dessas propostas não é enfatizar apenas a memorização das regras ortográficas, mas sim, fornecer elementos para que os alunos compreendam o funcionamento e os usos dessas regras, por meio da reflexão. Desta forma, esse tipo de atividade, em vez de investir na ação de decorar uma regra para aplicá-la posteriormente, investe em uma forma de encaminhamento da atividade “com o objetivo de obter a maior compreensão possível da regra, para que as crianças possam utilizá-la de modo mais atento e consciente” (SÃO PAULO, 2010f, p.68). Nas atividades A11 (p.19) e A12 (p.20) o trabalho será de reflexão em torno do uso do R e RR. Assim, após a leitura dos textos deverá ser discutida a escrita de todas as palavras com R e RR conforme sugere o trecho a seguir retirado do *Guia* (SÃO PAULO, 2010f, p.72): “Discuta cada palavra com os alunos brevemente, ajudando-os a observar se o som é forte ou fraco. (...) A essa altura, esperamos que os alunos percebam que: só se usa RR quando o som é forte; RR só aparece entre vogais”. Após a análise das orientações do *Guia*, consideramos que tais orientações, por sugerirem uma reflexão sobre as letras utilizadas para escrever uma determinada palavra, contribuem para o desenvolvimento da consciência fonêmica que é fundamental para a escrita ortográfica.

As atividades A13 (p.21) até A17 (p.25) de uma forma geral têm como objetivo promover reflexões sobre a separação entre as palavras. Em vista disso, as orientações do *Guia* estão todas voltadas para a realização desse trabalho. No entanto, como essas atividades, em sua grande maioria, exploram textos como parlendas e poesias, acreditamos que o professor pode chamar a atenção dos alunos para as rimas do texto, o que poderá facilitar o trabalho de separação entre as palavras contemplando o desenvolvimento da consciência fonológica no que se refere à sensibilidade às rimas e aliterações.

As atividades A18 (p.26) até A21 (p.29) trabalham com listas de nomes envolvendo diferentes temáticas. Na A18 (p.26), os alunos deverão escrever duas listas, uma com nomes de meninas e outra com nomes de meninos e como orientação do *Guia* ao professor, este deve se atentar às estratégias que os alunos utilizarão para encontrar o nome dos colegas (SÃO PAULO, 2010f). As atividades A19 (p.27) e A20 (p.28) propõem a escrita de listas com nomes de personagens e nomes de alimentos ingeridos pelas tartarugas marinhas. Neste caso, tal como norteia o *Guia*, é importante que o professor problematize a escrita dos alunos mesmo que as palavras estejam escritas corretamente, conforme mostram os trechos a seguir retirados do *Guia* (SÃO PAULO, 2010f, p.91): “O que vocês acham que está escrito aqui? (...) Como vocês sabem que está escrito isso? Se responderem que descobriram porque começa por determinada letra, mostre outro item com a mesma letra inicial e pergunte: Vocês têm certeza? Esta palavra também começa com... Espera-se, pois, que os alunos busquem outros indicadores para justificar sua escolha, explicando, por exemplo: termina por... ou tem o som da letra...”.

Nas atividades A21 (p.29) e A22 (p.30), os alunos deverão procurar no poema as palavras que indicam as figuras que estão desenhadas nas atividades; assim, as orientações do *Guia* (SÃO PAULO, 2010f, p.96) sugerem que: “Para isso, os alunos poderão usar índices como a letra inicial ou final; também será útil o conhecimento que já têm do texto, uma vez que está memorizado (não sabem exatamente onde está cada palavra, mas sabem que uma está no início, outra, no final etc.)”. Em todas essas atividades, acreditamos que as orientações do *Guia* nos dão indícios de que a consciência fonêmica deve ser promovida, focando principalmente no som/letra inicial e final das palavras.

As atividades A23 (p.31) e A24 (p.32) apresentam propostas que já são de conhecimento dos alunos, com textos de adivinhas e exercício de cruzadinha. Na atividade com adivinhas, existe a possibilidade de desenvolvimento da consciência fonêmica, pois é necessário que o aluno reflita sobre o som inicial e final das palavras sugeridas como resposta para as adivinhas, uma vez que as alternativas são iniciadas por palavras que possuem a mesma letra/mesmo som, tais como “anzol; abelha; abril” (SÃO PAULO, 2010d, p.31). A atividade de cruzadinha, por sua vez, exige o mesmo tipo de reflexão, pois no banco de palavras existem várias delas que iniciam com o mesmo som.

O projeto didático “Animais do mar” da *Coletânea*, volume 1, dá continuidade ao estudo de textos de divulgação científica sobre os animais o qual foi iniciado no 2º ano. É importante ressaltar que tanto as atividades desse projeto quanto as orientações ao professor encontram-se no volume 1 do *Guia*. Os objetivos gerais desse projeto são: tornar a leitura dos alunos mais fluente, ensinar estratégias para auxiliar os alunos a compreenderem os textos lidos e trabalhar na produção de textos, informativos mostrando que a linguagem oral é diferente da linguagem escrita. Devido a esses objetivos, não encontramos no *Guia* orientação que nos levasse a pensar no desenvolvimento da consciência fonológica.

No volume 2 da *Coletânea*, as atividades voltadas para o ensino da leitura e da escrita têm como propósito ampliar o conhecimento musical das crianças por meio do contato com músicas que fazem parte do repertório da música popular brasileira (MPB). Desta forma, essas atividades estão organizadas na *Coletânea* em dois blocos: um que diz respeito a “Análise e reflexão da língua” e outro que se refere à “Ortografia e a separação entre palavras”.

O bloco de “Análise e reflexão da língua” envolve as atividades A1 (p.9) até A9 (p.32). As atividades A1 (p.9), A3 (p.13), A6 (p.16), A9 (p.19) e A10 (p.20) trabalham com a escrita de trechos de canções como “A Banda”, “Garota de Ipanema”, “Leãozinho”, “Peixinho do mar”. Nestas propostas, o *Guia* (SÃO PAULO, 2010g) sugere que antes da realização da atividade os alunos tenham memorizado o texto que será escrito, o que garantirá uma maior atenção na escrita das palavras. Por sua vez, a atividade A2 (p.10) propõe a organização dos versos da música “Carinhoso”. Assim, além de garantir que os alunos tenham o domínio da letra da música, é preciso também que o professor promova uma discussão sobre o trabalho realizado pelos alunos, fazendo com que eles justifiquem

suas escolhas. Alinhado a isto, o *Guia* (SÃO PAULO, 2010g, p.54-55) em suas orientações sugere alguns questionamentos para essa discussão, tais como: “Como descobriram o que estava escrito?, Que pistas utilizaram?, Por que não pode ser outro verso?, etc.”. Estas orientações levam o aluno a pensar na relação grafema/fonema para justificar suas escolhas e responder às questões feitas pelo professor. Tal reflexão promove o desenvolvimento da consciência fonológica no nível da consciência fonêmica.

As atividades A4(p.14), A5 (p.15) e A8 (p.18) propõem um trabalho com o título das músicas que são aprendidas pelos alunos. Na atividade A4 os alunos deverão localizar em uma lista de nomes de músicas qual é o título da música, que foi apresentada pelo professor. Assim como nas outras atividades, as orientações do *Guia* recomendam a importância de, neste momento, o professor problematizar os conhecimentos dos alunos fazendo questões como: “[...] Os alunos deverão localizar onde se encontra a canção ‘Alegria, alegria’. Deixe que busquem e, em seguida, peça a alguns alunos para explicar como fizeram para descobrir. [...] Como fizeram para descobrir o nome [...]? Onde está escrito [...] Como sabem disso?” (SÃO PAULO, 2010g, p.59). Em tais exercícios supracitados, o desenvolvimento da consciência fonológica também se dá no nível da consciência fonêmica devido à necessidade da criança refletir sobre a relação grafema/fonema para conseguir encontrar os nomes solicitados nas atividades.

Na atividade A5, os alunos irão escrever o título da música, tendo como referência uma de suas estrofes. Por se tratar de uma escrita mais curta, as orientações do material aconselham que essa atividade seja realizada com o auxílio do alfabeto móvel. Além disso, o professor também poderá deixar disponíveis na sala de aula materiais escritos a fim de que os alunos possam consultar e se apoiar neles para escrever (SÃO PAULO, 2010g). A atividade A8 tem como proposta ordenar o título da música “Sítio do Pica- Pau Amarelo”, apresentando as palavras isoladamente. Essa é uma atividade coletiva na qual a problematização das escolhas do aluno é fundamental. Na atividade A7 (p.17), os alunos deverão circular no texto da música as palavras ditadas pelo professor. Após o ditado, o *Guia* (SÃO PAULO, 2010g, p.65) sugere que o professor problematize a atividade fazendo questões como: “Com que letra essa palavra começa? ou Qual o colega da classe que tem o nome que começa com a mesma letra desta palavra? ou, ainda, Qual o som final da palavra CORAÇÃO? Vou escrever MACARRÃO na lousa. Essa palavra tem o mesmo som no final, então deve terminar com as mesmas letras”. Aqui, novamente o desenvolvimento da consciência fonológica é contemplado no nível da consciência

fonêmica uma vez que a reflexão grafema/fonema, principalmente do som final e inicial das palavras, é fundamental para a realização da atividade.

A partir da descrição dessas atividades e dos trechos que destacamos do texto do *Guia*, concluímos que tanto as orientações quanto as atividades propostas dão possibilidade de desenvolvimento à consciência fonológica no nível da consciência fonêmica. Isso ocorre porque o objetivo das atividades não é fazer com que as crianças memorizem a escrita das palavras, mas sim possibilitar momentos de reflexão sobre a escrita, permitindo que elas ampliem seus conhecimentos sobre a escrita e consigam escolher a letra mais adequada para escrever uma determinada palavra. É interessante também ressaltar que, apesar de não existir orientação no *Guia* sobre o trabalho com letras de música, tal exploração pode despertar a sensibilidade às rimas e aliterações.

Da atividade A10 (p.20) até a A19 (p.32), a proposta geral é possibilitar que os alunos, sobretudo aqueles que já estão alfabéticos, voltem sua atenção para a separação entre as palavras e a escrita ortográfica. Para realizar esse trabalho, a atividade A10 (p.20) sugere um momento de avaliação e sondagem dos conhecimentos ortográficos dos alunos a partir da escrita da letra da música “A Banda” do Chico Buarque. Esta escrita irá demonstrar quais são as regularidades (aquilo que obedece a uma regra para ser escrito) e as irregularidades (aquilo que não obedece a uma regra para ser escrito) que já são de domínio dos alunos.

As demais atividades da *Coletânea* foram elaboradas tendo como foco refletir sobre um determinado aspecto da ortografia, como os usos do ç/s/ss; x/s/z; m e n, nasalização de vogais, entre outros. O trabalho com as questões ortográficas da língua escrita, como é a proposta das atividades desse bloco, depende de uma análise minuciosa do contexto grafofônico, o que conseqüentemente leva ao desenvolvimento da consciência fonológica principalmente no nível da consciência fonêmica. No entanto, é preciso lembrar que na Língua Portuguesa a escrita de determinadas palavras, por não obedecerem à relação grafema/fonema, precisa ser memorizada. Sendo assim, nessas ocasiões de escrita, não existe a possibilidade de desenvolvimento da consciência fonológica. Um exemplo de atividade na qual é necessária a memorização da escrita seria a atividade A 13 (p. 24) do volume 2 da *Coletânea*. Nessa atividade, a respeito do uso do M e do N, os alunos deverão compreender e memorizar que na sílaba final das palavras sempre deverá ser utilizada a letra M.

No volume 2 do *Guia*, encontramos a “Sequência Didática de Astronomia” e o “Projeto Didático de Contos de Fadas”. A sequência didática, além de ampliar os conhecimentos sobre Astronomia, tem como objetivo fazer com que os alunos aprendam a ter hábitos de estudos, tornando-se cada vez mais independentes para a realização das tarefas escolares. No *Guia*, não foi encontrada orientação para a realização desta sequência que possibilitasse o desenvolvimento da consciência fonológica.

Por fim, o “Projeto Didático de Reescrita de Contos” visa a permitir que os alunos conheçam a linguagem característica desse gênero textual, bem como se espera que eles desenvolvam comportamento de escritor. Devido aos objetivos desse projeto, não encontramos orientações que fornecessem indícios para o desenvolvimento da consciência fonológica. Apesar de não termos encontrado no *Guia* orientação alguma que sugerisse o desenvolvimento da consciência fonológica, consideramos que, ao refletir sobre a relação grafema/fonema durante a escrita, a consciência fonológica é desenvolvida.

5 AS CONTRIBUIÇÕES DO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO MATERIAL DIDÁTICO DO PROGRAMA LER E ESCREVER

Apesar dos avanços significativos nos estudos a respeito do processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita, sabemos que ainda hoje a alfabetização se constitui em um dos grandes desafios a serem superados pelo sistema educacional brasileiro. Além disso, vale destacarmos que o ensino da língua escrita é um conteúdo obrigatório e uma meta indiscutível para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ao aprofundar os conhecimentos sobre a história da alfabetização e seus métodos, vimos que sempre existiu uma grande necessidade em buscar o melhor e mais eficaz método para ensinar a ler e a escrever. A partir disto, foram elaboradas diversas concepções e propostas para o ensino da escrita. Desse modo, as concepções mais recentes de alfabetização surgiram como propósito de superar as práticas mais tradicionais, enfatizando o caráter simbólico da escrita bem como seus usos sociais.

A partir dessa nova concepção de alfabetização, começou a ganhar destaque nas discussões sobre o ensino da leitura e da escrita o conceito de letramento –entendido como um “[...] conjunto de práticas, do indivíduo ou do grupo social, relacionadas com a escrita, determinadas e disponibilizadas pelas condições sociais” (LEITE, 2006, p.453).Entretanto, as interpretações muitas vezes equivocadas dos conceitos de alfabetização e de letramento trouxeram uma série de consequências para educação.

Diante desse cenário, a partir dos anos 1990, começam os movimentos a fim de resgatar a especificidade do processo de alfabetização, o que significou reassumir a ideia de alfabetização como o domínio do código escrito. Para tanto, é preciso promover práticas que favoreçam o desenvolvimento da consciência fonológica, a compreensão das relações grafema-fonema e todos os conhecimentos que dizem respeito ao uso da escrita como código, sem abandonar as práticas sociais de letramento. Ou seja, “a inserção do indivíduo no mundo da escrita implica a apropriação do sistema convencional e ortográfico, objeto

da Alfabetização e, simultaneamente, o desenvolvimento das habilidades relacionadas com os usos sociais de leitura e de escrita a, objeto do Letramento”, conclui Leite (2006, p.455).

A relação entre consciência fonológica e alfabetização, como sabemos, é objeto de estudo de diversas pesquisas nas áreas da Educação, Linguística e Psicologia. No entanto, ainda existem muitos questionamentos em torno das contribuições promovidas na aprendizagem da leitura e da escrita em função do desenvolvimento da consciência fonológica.

Quando a criança ingressa no 1º ano do Ensino Fundamental, ela já possui um bom domínio da linguagem oral, bem como conhece as funções da linguagem escrita. Apesar disso, a aprendizagem da escrita, por ser extremamente complexa, envolve aspectos fonológicos, psicogenéticos, sócio-históricos e cognitivos. Nesse sentido, a escola tem dois papéis muito importantes: o de ampliar o desenvolvimento cognitivo das crianças – mostrando que a escrita é um recurso fundamental para se comunicar - e o de garantir a aprendizagem e o domínio da base alfabética da escrita – o que envolve, necessariamente, o desenvolvimento da consciência fonológica (BRASIL, 2009).

Diante desse contexto, o trabalho com as habilidades metafonológicas, em especial a consciência fonológica, ganha um destaque no processo de aquisição da leitura e da escrita num sistema alfabético. No entanto, vale ressaltar que essas habilidades são desenvolvidas concomitantemente ao processo de alfabetização, já que o desenvolvimento da consciência fonológica dependerá da capacidade da criança se atentar para os aspectos sonoros da língua e não apenas aos aspectos semânticos, ou seja, o significado (BRASIL, 2009).

Tendo em vista a importância do desenvolvimento da consciência fonológica no processo de alfabetização, procuramos ao longo dessa pesquisa identificar como a consciência fonológica é contemplada no material didático do Programa Ler e Escrever. Desta forma, no Capítulo 4 apresentamos por meio das Tabelas 1, 2 e 3 quantas atividades do material, referentes a cada um dos anos do bloco de alfabetização, possibilitam o desenvolvimento da consciência fonológica. Em um segundo momento, nós analisamos quais os níveis de consciência fonológica explorados nessas atividades.

Para a análise das atividades do material didático do Programa Ler e Escrever, adotamos a categorização proposta por Alves (2009) que organizou o desenvolvimento da

consciência fonológica basicamente em três níveis: *da sílaba, o intrassilábico* e o *da consciência fonêmica*. Além desses níveis, Alves (2009) considerou que desde pequenas as crianças apresentam uma sensibilidade fonológica que as permitem localizar rimas e aliterações nas palavras, o que foi denominado por ele de *sensibilidade às rimas e aliterações*.

A consciência fonológica foi definida como um termo genérico utilizado para a análise da linguagem oral de acordo com suas unidades sonoras o que envolve habilidades como manipular fonemas, sílabas e palavras, e detectar rimas e aliterações. Tais habilidades são fundamentais para que a criança consiga alcançar o domínio da escrita alfabética, o que pressupõe “a associação entre grafemas e fonemas sendo, portanto, necessário isolar estes últimos para poder representá-los por meio das letras” (BARRERA, 2003, p.69-70). O que justifica a categorização do desenvolvimento da consciência fonológica em níveis que evoluem gradualmente (do menos complexo ao mais complexo) é o fato de cada uma dessas habilidades envolverem complexidades diferentes.

A partir dessas explicitações, procuramos analisar de qual forma as atividades que exploram a consciência fonológica do material didático do Programa Ler e Escrever contribui para o processo de alfabetização até os oito anos de idade. Vale lembrarmos novamente conforme já mencionamos, que ao longo de nossa análise não encontramos referência ao desenvolvimento da consciência fonológica no texto do *Guia de Planejamento e Orientações Didáticas* ou da *Coletânea de Atividades*. No entanto, o que nos levou a considerar que existem indícios no material didático do Programa de um trabalho que favoreça a fonetização da escrita e o desenvolvimento da consciência fonológica são as orientações e sugestões escritas para os professores nos *Guias*.

Por fim, Barrera (2003) ressalta que para analisar qual é o nível de consciência fonológica em uma determinada atividade é preciso se atentar para a unidade linguística explorada, ou seja, é preciso observar se a atividade exige uma manipulação de sílabas e fonemas, o que pode resultar no desenvolvimento das consciências silábica, intrassilábica ou fonêmica, ou se exige apenas detectar as semelhanças e/ou diferenças sonoras, explorando a sensibilidade fonológica ou a sensibilidade às rimas e aliterações.

5.1 O 1º ano do Ensino Fundamental

No 1º ano do Ensino Fundamental, das 61 atividades propostas pelo material, encontramos 27 que possibilitam o desenvolvimento da consciência fonológica, sendo que 4% dessas atividades operam no plano da sensibilidade às rimas e aliterações e 96% no nível da consciência fonêmica.

O fato da maioria das atividades possibilitarem o desenvolvimento da consciência fonêmica nos intrigou, pois é crescente o número de pesquisas que alertam sobre a importância de despertar a sensibilidade fonológica nas crianças que estão no início do processo de alfabetização. Além disso, Barrera (2003) explica que a capacidade das crianças operarem sobre a estrutura das palavras para manipularem sílabas e fonemas é aperfeiçoada de acordo com a idade da criança. Assim, as crianças por volta dos 5/6 anos já conseguem detectar unidades sonoras maiores como é o caso das sílabas e das rimas. Por sua vez, a manipulação de unidades menores, como os fonemas, depende necessariamente do processo de instrução escolar (BARRERA, 2003).

A sensibilidade fonológica é considerada um pré-requisito importante para a aprendizagem da leitura e da escrita. Seu desenvolvimento está relacionado à realização de atividades como cantigas, parlendas, trava-línguas, jogos, entre outros. De acordo com Barrera (2003), o trabalho com essas atividades explora a questão sonora da língua, mas não envolve o isolamento ou a manipulação de unidades linguísticas – tarefa esta que é considerada um pouco mais complexa. Pesquisas têm mostrado que as crianças entre os 4 e 5 anos, por apresentarem um bom desenvolvimento da consciência das rimas e aliterações (sensibilidade às rimas e aliterações) antes de serem alfabetizadas, tiveram um melhor desempenho na aprendizagem da leitura e da escrita.

No material didático do 1º ano, observamos que as orientações aos professores sugeriam questionamentos sobre o som final e o som inicial das palavras que seriam escritas pelos alunos. Essas orientações exigem uma reflexão que vai além da criança identificar os sons, pois é necessário relacionar o som à letra (o fonema ao grafema). Portanto, a reflexão sobre os fonemas e os grafemas possibilita o desenvolvimento da consciência fonológica no nível da consciência fonêmica.

Apesar de grande parte dos estudos sobre consciência fonológica apontarem que a consciência fonêmica determina a compreensão sobre a base alfabética da escrita e auxilia na escrita ortográfica das palavras, Barrera (2003) alerta sobre a importância da consciência silábica e intrassilábica. De tal modo, a autora explica que embora tais níveis se desenvolvam sem a necessidade da instrução formal, muitos pesquisadores têm demonstrado que as atividades planejadas e um trabalho sistematizado envolvendo esse aspecto podem auxiliar na aprendizagem da leitura e da escrita.

5.2O 2º ano do Ensino Fundamental

O 2º ano, por sua vez, apresentou um panorama bem diferente. Das 106 atividades que compõem o material, 65 contemplam o desenvolvimento da consciência fonológica, sendo que 35% contribuem para a sensibilidade fonológica e 65% se referem à exploração no nível da consciência fonêmica. Acreditamos que um trabalho mais significativo com a sensibilidade fonológica seja mais frequente no 2º ano pelo fato do material didático ser o mesmo que era utilizado para a antiga 1ª série do Ensino Fundamental – período que marcava o início do processo de alfabetização.

Quanto ao desenvolvimento da consciência fonêmica, que representa 65% das atividades, podemos afirmar que as orientações aos professores disponíveis no *Guia de Planejamento e Orientações Didáticas* são semelhantes às aquelas que encontramos no material do 1º ano que de um modo geral sugerem a reflexão sobre a relação som/letra inicial e final das palavras.

5.3 O 3º ano do Ensino Fundamental

No 3º ano, encontramos um total de 80 atividades, das quais 33 indicavam a possibilidade de desenvolvimento da consciência fonológica, sendo 24% das atividades no nível da sensibilidade e 76% no nível da consciência fonêmica.

Esse material dá continuidade às propostas do 2º ano; assim, o fato dos alunos possuírem um maior conhecimento sobre o sistema alfabético justifica um menor número de atividades que contemplem a sensibilidade fonológica. Como o foco do material é a aprendizagem da escrita ortográfica, compreendemos a existência de um trabalho mais intenso com atividades que contemplem a consciência fonêmica.

5.4 Considerações sobre o bloco de alfabetização

De um modo geral, podemos afirmar que as atividades do material didático do Programa Ler e Escrever operam basicamente na questão da sensibilidade fonológica e da consciência fonêmica, uma vez que não foram encontradas atividades no nível da consciência silábica e intrassilábica.

Sabemos que o material didático do Programa tem como fundamentação teórica os estudos do construtivismo e da Psicogênese da Língua Escrita. Como mencionamos em outros momentos, Emilia Ferreiro e Ana Teberosky não se preocuparam em elaborar um novo método de alfabetização, mas se propuseram a tratar a escrita como um objeto de conhecimento e, a partir disso, analisaram o processo de evolução da língua escrita em crianças que estão em fase de aprendizagem. Suas investigações levaram a concluir que as hipóteses de elaboração da escrita da criança passam por quatro estágios diferentes: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.

Embora o material do Programa em nenhum momento tenha mencionado o desenvolvimento da consciência fonológica, é importante destacar que Ferreiro não negou que a consciência fonológica tenha um importante papel no processo de alfabetização. Pelo contrário, hoje já existem muitos 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 a 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 podem ser pronunciados de forma isolada, isto se torna muito difícil de ser trabalhado com crianças que ainda não estão inseridas no processo formal de alfabetização. Dessa forma, como as sílabas são unidades linguísticas que as crianças conseguem isolar com maior facilidade no contínuo da fala isso justifica o fato da hipótese silábica ser anterior a hipótese alfabética.

A conquista do estágio alfabético está relacionada à criança associar uma letra a um fonema. Assim, Barrera e Placiteli (2008, p.173) complementam que, na escrita alfabética, a consciência fonológica assume um papel fundamental “pois ajudaria a criança a relacionar a escrita de letras aos valores sonoros menores que as sílabas, aproximando-se cada vez mais do domínio do princípio alfabético”.

Sintetizando as considerações apresentadas nesse Capítulo, é possível afirmar em um primeiro momento que o material didático do Programa Ler e Escrever possui nos *Guias de Planejamento e Orientações Didáticas* uma série de orientações que, se realizadas pelos professores, contribuem para o desenvolvimento da consciência fonológica. Todavia, o modo como tal desenvolvimento é contemplado intrigou-nos pelo fato das atividades explorarem somente a sensibilidade fonológica e a consciência fonêmica.

Conforme demonstramos ao longo desse estudo, é fundamental planejar um trabalho pedagógico que contemple o desenvolvimento da consciência fonológica na sua totalidade, propondo atividades que promovam as consciências silábica, intrassilábica e fonêmica. Além disso, é preciso ressaltar que apesar de existir um trabalho intenso 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 – a relação grafema-fonema no início e fim das palavras. Enquanto que o desenvolvimento de níveis mais complexos da consciência fonêmica exigiria maior investimento em propostas de atividades que solicitem separar a palavra em fonemas, como CADEIRA – C-A-D-E-I-R-A; acrescentar letras para originar

novas palavras, como ALA – MALA; ATA – LATA; e diferenciar sons similares, PIA – BIA; FACA-VACA.

A análise do material didático do Programa Ler e Escrever evidenciou que embora exista nos *Guias* uma série de sugestões e orientações aos professores que contribuem para o desenvolvimento da consciência fonológica, este se dá de maneira muito superficial, podendo comprometer a meta de alfabetizar plenamente os alunos até os oito anos de idade.

CONSIDERAÇÕES

Mediante as reflexões apontadas ao longo do presente estudo, cabe-nos, em um primeiro momento, salientarmos algo que já é de conhecimento de todos os profissionais da educação e de áreas afins: alfabetizar e letrar, ou melhor, alfabetizar letrando, ainda se constitui em uma das grandes metas a serem atingidas pela educação brasileira.

As propostas atuais de ensino da Língua Portuguesa, como vimos, foram elaboradas com o intuito de garantir a formação de alunos leitores e produtores de textos competentes. Desta maneira, as práticas pedagógicas contemplam duas ações que devem acontecer simultaneamente, são elas: a promoção de atividades que envolvam a reflexão sobre o código e o desenvolvimento de habilidades que tornem os alunos capazes de participar efetivamente das práticas de leitura e de escrita.

Apesar das exigências nessas propostas de ensino, as práticas de alfabetização brasileiras continuam sendo marcadas pela busca em torno do melhor e mais eficiente método de ensino da leitura e da escrita. Nosso interesse ao longo desse estudo não foi resgatar a tradicional guerra dos métodos de alfabetização, mas sim, mostrar que a forma com que os estudos do construtivismo e da psicogênese foram difundidos e interpretados pelo sistema educacional gerou uma série de equívocos, deixando de privilegiar atividades que proporcionam o desenvolvimento das habilidades metafonológicas – por apresentarem como foco a reflexão sobre a relação grafema-fonema.

Diante desse contexto, vimos que a literatura recente tem nos mostrado a necessidade de resgarmos nas práticas pedagógicas atividades que promovam a reflexão e o domínio do código. Esta reflexão sobre o código promove o desenvolvimento da consciência fonológica que conforme demonstramos nesse estudo se constitui em uma habilidade fundamental para o sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita.

Cabe salientarmos o importante papel do professor como um mediador no processo de construção de conhecimentos, principalmente no que se refere à aprendizagem da leitura e da escrita. O desenvolvimento da consciência fonológica e a aprendizagem da

leitura e da escrita acontecem em interação, ou seja, ao mesmo tempo em que a consciência fonológica contribui para a alfabetização, a instrução formal para aprender a ler e a escrever favorece o desenvolvimento da consciência fonológica especialmente no nível da consciência fonêmica. Além disso, é fundamental que o professor planeje uma rotina com atividades que explorem o desenvolvimento da consciência fonológica na sua totalidade.

Tendo em vista as contribuições e a importância do desenvolvimento da consciência fonológica no processo de alfabetização, nossa pesquisa investigou como o desenvolvimento da consciência fonológica é contemplado pelo material didático do Programa Ler e Escrever e como tal desenvolvimento poderia contribuir para que a meta de alfabetizar até os oito anos de idade fosse atingida. Deste modo, vale ressaltar que nossa intenção não foi defender o método fônico, mas sim, demonstrar que a reflexão sobre a relação grafema-fonema pode e deve ser contemplada nas práticas de alfabetização, tendo como eixo norteador dessa aprendizagem as diversas formas com que a leitura e a escrita circulam socialmente.

Como sabemos, o Programa Ler e Escrever não é um projeto recente, uma vez que foi implantado na cidade de São Paulo em 2006 e, em 2008, estendeu-se para todo o estado de São Paulo. Desta forma, foi a partir de 2008 que o Programa ganhou uma maior dimensão passando a trabalhar por meio de linhas articuladas visando tanto à formação de professores, como também dos alunos, por meio da elaboração e distribuição de materiais didáticos.

As atividades propostas pelo material do Programa têm como referencial teórico as ideias construtivistas da década de 1980 divulgadas por Emília Ferreiro, Ana Teberosky e mantidas por Telma Weiz. Desta forma, acreditamos que, o fato do material ter como fundamentação teórica os estudos construtivistas, possa justificar a ausência de referência explícita ao desenvolvimento da consciência fonológica no texto dos *Guias de Planejamento e Orientações Didáticas*.

A análise dos dados da nossa pesquisa foi organizada basicamente em três eixos: 1.a frequência com que cada situação didática foi explorada nas atividades do material; 2. os gêneros textuais contemplados pelo material, e, 3.o desenvolvimento da consciência fonológica.

Quanto à frequência das *situações didáticas*, chamou nossa atenção o desequilíbrio em que as mesmas são contempladas pela coletânea, uma vez que os estudos têm mostrado a importância de um trabalho com a língua que proporcione o desenvolvimento da linguagem oral, a produção de textos, a reflexão sobre a linguagem e a leitura, tendo o professor como modelo de leitor e escritor. Na questão dos gêneros textuais, constatamos que as atividades do material contemplam uma grande diversidade de gêneros, o que nos chamou a atenção, foi a ênfase na leitura e na escrita de listas de nomes. Por fim, quanto ao desenvolvimento da consciência fonológica vimos que este se dá no âmbito da sensibilidade fonológica e no nível da consciência fonêmica, não explorando todos os níveis da consciência fonológica.

A presente pesquisa nos mostrou que apesar do material didático do Programa Ler e Escrever possibilitar o desenvolvimento da consciência fonológica, isso ocorre explorando principalmente a relação grafema/fonema no início e final das palavras. Para alfabetizar plenamente as crianças até os oito anos de idade, além de um maior equilíbrio na distribuição das *situações didáticas* na *Coletânea de Atividades*, seria fundamental elaborar atividades que também contemplassem o desenvolvimento das consciências silábica e intrassilábica.

A literatura nos mostra que o desenvolvimento das consciências silábica e intrassilábica acontece sem que exista a intervenção da escola. No entanto, atividades simples, como bater palmas para cada sílaba de uma determinada palavra, entre outros jogos e brincadeiras, auxilia 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. Tais jogos e brincadeiras não necessitam de passos fixos e predeterminados que partem do fonema para chegar à palavra. Defendemos que o desenvolvimento da consciência fonológica deve assumir como referência a palavra como unidade de sentido.

Esperamos que a realização desta pesquisa contribua 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. Além disso, esperamos também que o presente estudo promova 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

ALEXANDROFF, Marlene Coelho. Ensino Fundamental de nove anos: avanços e contradições. *Construção Pedagógica*. São Paulo, v.17, n.15, p. 131-143, Dez., 2009.

ALVES, Ubiratã Kickhöfel. O que é consciência fonológica?. In: LAMPRECHT, Regina Ritter. *Consciência dos sons da língua – Subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa*. Porto Alegre: Edipucrs, 2009.

AMARAL, Cíntia Wolf. Alfabetizar para quê? Uma perspectiva crítica para o processo de alfabetização. In: LEITE, Sergio Antonio da Silva (Org.). *Alfabetização e Letramento: contribuições para as práticas pedagógicas*. 4 ed. Campinas-SP: Komedi, 2008.

BARRERA, Sylvia Domingos. O papel facilitador das habilidades metalinguísticas na aprendizagem da linguagem escrita. In: MALUF, Maria Regina (org.). *Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

BARRERA, Sylvia Domingos; MALUF, Maria Regina. Consciência metalinguística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do Ensino Fundamental. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. Porto Alegre, v. 16, n. 3, 2003.

BARRERA, Sylvia; PLACITELI, Daiana Aparecida. Influência do treinamento em consciência fonológica em crianças com dificuldade de alfabetização. In: MALUF, Maria Regina; GUIMARÃES, Sandra Regina Kirchner (orgs.) *Desenvolvimento da linguagem oral e escrita*. Curitiba: UFPR Editora, 2008.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Imprensa Oficial*, Brasília, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade. Brasília, 2009.

BRASIL. Projeto de lei nº 8035-B. Plano nacional de educação. Brasília, 2010.

BRASIL. *Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa*. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf>. Acesso em: 23/04/2013.

BUBLITZ, Grasiela Kieling. *Processo de leitura e escrita e consciência linguística de crianças que ingressam aos 6 anos no Ensino Fundamental*. 2010. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós Graduação em Letras na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=171560>. Acesso em: 24/04/2013.

BUNZEN, Clecio. Conhecimentos linguísticos na escola: Como os livros didáticos vêm caminhando nesse terreno nebuloso?. In: VAL, Maria da Graça Costa (Org.). *Alfabetização e Língua Portuguesa: livros didáticos e práticas pedagógicas*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2009.

CAMACHO, Priscila Vita. *Um estudo sobre o "Programa Ler e Escrever" da rede pública do estado de São Paulo*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://ibict.metodista.br/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2283>. Acesso em: 24/04/2013.

CARDOSO-MARTINS, Cláudia. *Consciência fonológica e alfabetização*. Petrópolis: Vozes, 1995.

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra; DIAS, Natália Martins; MONTIEL, José Maria. Desenvolvimento dos componentes da consciência fonológica no Ensino Fundamental e correlação com nota escolar. *Psico-USF*, Itatiba, v. 12, n. 1, 2007.

CARVALHO, Lina Maria de Moraes. *Consciência fonológica e o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita: melhor prevenir do que remediar*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=12138>. Acesso em: 24/04/2013.

CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da Silva; FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz; MERCADO, Elisângela de Oliveira. Alfabetização e letramento in: CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da Silva; FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz (orgs.) *O ensino da Língua Portuguesa nos anos iniciais: eventos e práticas de letramento*. Maceió: Edufal, 2008.

CELEGATTO, Conceição Aparecida. *Formação em serviço: significado do "Programa Ler e Escrever" numa escola municipal de Ensino Fundamental*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-30012009-113520/>>. Acesso em: 2013-09-12.

CORSINO, Patrícia. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. In: *Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos - relatório do programa*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/9anosrelat.pdf>>. 2007. Acesso em: 20/03/2013.

FERREIRA, Andréa Tereza Brito Ferreira; ALBUQUERQUE, Eliana Borges; CABRAL, Catarina; TAVARES, Ana Claudia. Livros de alfabetização: como as mudanças aparecem. In: VAL, Maria da Graça Costa (Org.). *Alfabetização e Língua Portuguesa: livros didáticos e práticas pedagógicas*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2009.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Mini Aurélio: o dicionário da Língua Portuguesa*. 8ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FERREIRO, Emilia. *Passado e presente dos verbos ler e escrever*. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

FERREIRO, Emilia. Processo de aquisição da língua escrita no contexto escolar. In: *Reflexões sobre Alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2010.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana *Psicogênese da língua escrita*. 22 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Alfabetização na escola de nove anos – desafios e rumos. In: SILVA, Ezequiel Theodoro (org.) *Alfabetização no Brasil – questões e provocações da atualidade*. Campinas: Autores Associados, 2007.

GATTI, Bernadete Angelina. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley (org.) *O Texto na sala de aula*. 7 ed. São Paulo, SP: Ática, 2006.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 3 ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1995.

GOMBERT, Jean Emile. Atividades metalinguísticas e aprendizagem da leitura (tradução Maria Regina Maluf e Sylvia Domingos Barrera). In: MALUF, Maria Regina (org.) *Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

GOUGH, Philip, LARSON, Kevin. A estrutura da consciência fonológica. In: CARDOSO-MARTINS, Cláudia. (Org.) *Consciência fonológica e alfabetização*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOULART, Cecília. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores. In: *Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos - relatório do programa*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/9anosrelat.pdf>>. 2007. Acesso em: 20/03/2013.

GUIMARÃES, Sandra Regina Kirchner. Dificuldades no desenvolvimento da lectoescrita: o papel das habilidades metalinguísticas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 19, n. 1, 2003.

GUIMARÃES, Sandra Regina Kirchner. Habilidades metalinguísticas e dificuldades na aquisição e aperfeiçoamento da leitura e da escrita. In: GUIMARÃES, Sandra Regina Kirchner; STOLTZ, Tania *Tomada de consciência e conhecimento metacognitivo*. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

GUIMARÃES, Sandra Regina Kirchner; BOSSE, Vera Passos. O conhecimento metacognitivo de crianças em processo de alfabetização e suas aplicações para o aprendizado da linguagem escrita. In: GUIMARÃES, Sandra Regina Kirchner; STOLTZ, Tania (org.) *Tomada de consciência e conhecimento metacognitivo*. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

GUIMARÃES, Sandra Regina Kirchner; STOLTZ, Tania; BOSSE, Vera Passos. Da tomada de consciência à metacognição. In: GUIMARÃES, Sandra Regina Kirchner; STOLTZ, Tania (org.) *Tomada de consciência e conhecimento metacognitivo*. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

ISOTTON, Andréa Patrícia Probst. Implicações conceituais na história da alfabetização. In: HOELLER, Solange Aparecida de Oliveira; LAMY, Gersolina Antonio de Avelar (org.). *Alfabetização em destaque*. Campinas: Mercado de Letras; 2010.

LAMY, Gersolina Antonio de Avelar. Panorama da alfabetização no Brasil – Uma introdução. In: HOELLER, Solange Aparecida de Oliveira; LAMY, Gersolina Antonio de Avelar (Org.). *Alfabetização em destaque*. Campinas: Mercado de Letras; 2010.

LARocca, Priscila; SAVELI, Esméria de Lourdes. Retratos da psicologia nos movimentos de alfabetização. In: LEITE, Sérgio Antonio Silva (org.). *Alfabetização e Letramento: contribuições para as práticas pedagógicas*. 4 ed. Campinas-SP: Komedi, 2008.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia, MORAIS, Artur Gomes. Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica. In: *Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos - relatório do programa*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/9anosrelat.pdf>>. 2007. Acesso em: 20/03/2013.

LEITE, A. da S. L. O Processo de Alfabetização Escolar: revendo algumas questões. *Perspectiva*, Florianópolis, v.24, n. 2, 2006.

LEITE, Sergio Antonio da Silva. Notas sobre o processo de alfabetização escolar. In: LEITE, Sergio Antonio da Silva (Org.). *Alfabetização e Letramento: contribuições para as práticas pedagógicas*. 4 ed. Campinas-SP: Komedi, 2008.

LEITE, Sérgio Antonio da Silva. Alfabetização em defesa do trabalho pedagógico. In: LEITE, Sérgio Antonio da Silva; COLLELO, Silvia M. Gasparian; ARANTES, Valéria Amorim (Org.). *Alfabetização e letramento: pontos e contrapontos*. São Paulo, SP: Summus, 2010.

LIMA, Branca Alves. Caminho suave: alfabetização pela imagem (renovada e ampliada). 125 ed. São Paulo: Caminho Suava Edições, 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 2012.

LUNA, Sérgio Vasconcelos. *Planejamento de pesquisa: uma introdução*. 2 ed. São Paulo: EDUC, 2011.

LURIA, Alexander Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança in: VYGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich. R.; LEONTE'EV, Aleksei Nikolaevich *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 11 ed. São Paulo, SP: Ícone, 2010.

MALUF, Maria Regina; GOMBERT, Jean Emile. Habilidades implícitas e controle cognitivo na aprendizagem da escrita. In: MALUF, Maria Regina; GUIMARÃES, Sandra Regina Kirchner (orgs.). *Desenvolvimento da linguagem oral e escrita*. Curitiba: UFPR Editora, 2008.

MALUF, Maria Regina; ZANELLA, Maura Spada; PAGNEZ, Karina Soledad MaldonadoMolina. Habilidades metalinguísticas e linguagem escrita nas pesquisas brasileiras. *Boletim de Psicologia*, São Paulo, v. 56, n. 124, 2006.

MEDEIROS, Tatiana Gonçalves de; OLIVEIRA, Elka Renata Costa. A influência da consciência fonológica em crianças alfabetizadas pelos métodos fônico e silábico. *Revista CEFAC*, São Paulo, v. 10, n. 1, 2008.

MOLINARI, Simone Garbi Santana. *Escolhas didáticas de uma professora alfabetizadora*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=194997>. Acesso em: 23/03/2013.

MORAIS, Artur Gomes. *Concepções e metodologias de alfabetização: Por que é preciso ir além da discussão sobre velhos "métodos"*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_moarisconcpmetodalf.pdf>. 2006. Acesso em: 25/04/2013.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. A "querela dos métodos" de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. *Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa Revista Eletrônica*, n. 5, 2009. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=87917052005>>. Acesso em: 09/09/2012.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, 2010.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. Portal MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf.

NUCCI, Eliana Porto. Alfabetizar letrando...Um desafio para o professor!. In: LEITE, Sérgio Antonio Silva (org.). *Alfabetização e Letramento: contribuições para as práticas pedagógicas*. 4 ed. Campinas-SP: Komedi, 2008.

OLIVEIRA, Marta Kohl. *Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini. *Metodologia de pesquisa: Abordagem teórico-prática*. 6 ed. Campinas: Papyrus, 2004.

PALANGANA, Isilda Campaner. *Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social*. 5. ed. São Paulo, SP: Summus, 2001.

PAULA, Fräulein Vidigal; LEME, Maria Isabel da Silva. A importância do desenvolvimento da metacognição para a superação de dificuldades na aquisição da leitura. In: MALUF, Maria Regina (org.). *Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

PÉREZ, Carmen Lucia Vidal. Alfabetização: um conceito em movimento. In: GARCIA, Regina Leite; ZACCUR, Edwiges; PEREZ, Carmen Lucia Vidal (org.) *Alfabetização: reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes*. São Paulo: Cortez, 2008.

PESTUN, Magda Solange Vanzo et al . Estimulação da consciência fonológica na educação infantil: prevenção de dificuldades na escrita. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v. 14, n. 1, 2010.

POSSENTI, Sírio. Sobre o ensino do Português na escola. In: GERALDI, João Wanderley (org.) *O Texto na sala de aula*. 7 ed. São Paulo, SP: Ática, 2006.

RAMOS, Norma Suely Campos. *Consciência fonológica do português do Brasil: Descrição e análise de cinco testes*. 2005. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica Do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <http://tede.pucrs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2299>. Acesso em: 22/01/2013.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. *Ler e escrever: coletânea de atividades – 1o ano*. São Paulo: FDE, 2011a.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. *Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador – 1o ano*. São Paulo: FDE, 2011b.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. *Ler e escrever: coletânea de atividades – 1a série*. 3 ed. São Paulo: FDE, 2010a.

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

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. *Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador – 1a série*. 3 ed. v.2. São Paulo: FDE, 2010c.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. *Ler e escrever: coletânea de atividades – 2ª série*. São Paulo: FDE, 2010d.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. *Ler e escrever: coletânea de atividades – 2ª série*. v.2. São Paulo: FDE, 2010e.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. *Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor – 2ª série*. São Paulo: FDE, 2010f.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. *Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor – 2ª série*. v.2. São Paulo: FDE, 2010g.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação. Programa Ler e Escrever. Resolução SE nº86 de 19-12-2007. 2007. Disponível em: <<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/InternaMaterial.aspx?alkfjlkkljaslkA=303&manudjsns=0&tpMat=3&FiltroDeNoticias=3>> Acesso em: 18/05/2012.

SILVA, Thaise. *Os “novos” discursos sobre alfabetização em análise: os livros de 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)*. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/61771>>. Acesso em: 24/04/2013.

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, v.9 n.52, Jul./Ago. 2003. Disponível em: <<http://www.secult.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-alfabetizar-lettrar/lecto-escrita/artigos/a-reivencao-alfabetizacao.pdf>>. Acesso em: 10/04/2012. Acesso em: 25/10/2012.

SOARES, Magda. Alfabetização: em busca de um método?. In: SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2013a.

SOARES, Magda. As muitas facetas da alfabetização. In: SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2013b.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 25, 2004.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte, Autêntica, 2001.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. A leitura e há escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental: a prática docente a partir da voz dos alunos. *EccoS Revista Científica [Online]*. 2012. Acesso em: 30/10/2012. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71523347013>>.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

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

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Pensamento e linguagem*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1989.

WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa, Portugal:Edições 70, 1995.

ANEXOS

ANEXO 1

Resultado do levantamento bibliográfico realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

ANDRADE, Elisabete Maria de Almeida. *Abordagem fônica para remediar a defasagem na aquisição de leitura e escrita: o papel da capacitação de professores*. 2012. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2012. Disponível em: <http://tede.mackenzie.com.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2631>. Acesso em: 24/04/2013.

AQUINO, Carla. *Uma discussão acerca da consciência fonológica em LE: o caminho percorrido por aprendizes brasileiros de inglês na aquisição da estrutura silábica*. 2009. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <http://tede.pucrs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2521>. Acesso em: 24/04/2013.

ARAÚJO, Márcia Wilma Monteiro. *Habilidades metafonológicas e desenvolvimento de leitura e escrita recombinativas em crianças com diagnóstico de dislexia*. 2007. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento da Universidade Federal do Pará, Belém, 2007. Disponível em: <<http://www3.ufpa.br/ppgtpc/dmdocuments/MARCIAARAUJO.pdf>>. Acesso em: 24/04/2013.

ARDITO, Marcela Meirelles. *A compreensão da leitura em um grupo de alunos da 4 série do Ensino Fundamental*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=13841. Acesso em: 24/04/2013.

BANDINI, Heloísa Helena Motta. *Avaliando aspectos de linguagem de crianças deficientes auditivas usuárias de Língua Brasileira de Sinais*. 2006. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós Graduação da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006. Disponível em: <http://www.bdt.d.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1041>. Acesso em: 24/04/2013.

BARBOSA, Anna Carolina Cassiano. *Análise de medidas fisiológicas e comportamentais durante a leitura de textos por disléxicos e bons leitores*. 2012. Tese (Doutorado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento da Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2012. Disponível em: http://tede.mackenzie.com.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2696. Acesso em 02/07/2013.

BARRETO, Denise Aparecida Brito. *Representações sociais do professor de educação de jovens e adultos sobre leitura e escrita*. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufba.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=457>. Acesso em: 24/04/2013.

BASSO, Fabiane Puntel. *A estimulação da consciência fonológica e sua repercussão no processo de aprendizagem da lecto-escrita*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006. Disponível em: http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=303. Acesso em: 02/07/2013.

BORGES, Cristina Ferraz. *Processamento temporal auditivo em crianças com transtorno de leitura*. 2005. Dissertação (Mestrado em Fisiopatologia Experimental) - Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/5/5160/tde-17102005-172812/>>. Acesso em: 24/04/2013.

BUBLITZ, Grasiela Kieling. *Processo de leitura e escrita e consciência linguística de crianças que ingressam aos 6 anos no Ensino Fundamental*. 2010. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós Graduação em Letras na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=171560>. Acesso em: 24/04/2013.

CAPELLINI, Simone Aparecida. *Eficácia do programa de remediação fonológica em escolares com distúrbio específico de leitura e distúrbio de aprendizagem*. 2001. Tese (Doutorado em Ciências Médicas) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001. Disponível em: <<http://cutter.unicamp.br/document/?code=vtls000222879>>. Acesso em 24/04/2013.

CARVALHO, Dayse Karoline Sousa Silva. *Fonologia e alfabetização: efeitos de um programa de intervenção para recuperação de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental com atrasos na aprendizagem da linguagem escrita*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=15104>. Acesso em: 24/04/2013.

CARVALHO, Lina Maria de Moraes. *Consciência fonológica e o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita: melhor prevenir do que remediar*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=12138>. Acesso em: 24/04/2013.

CAVALCANTI, Ana Paula Campos. *Relações entre consciência fonológica, escrita e leitura em testes do programa Brasil Alfabetizado*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas

Gerais. Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-84VNS4/disserta__o_ana_paula_campos.pdf?sequence=1>. Acesso em: 24/04/2013.

CELEGATTO, Conceição Aparecida. *Formação em serviço: Significado do “Programa Ler e Escrever” numa escola municipal de Ensino Fundamental*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-30012009-113520/pt-br.php>>. Acesso em: 22/03/2013.

CORREA, Marcela Fulanete. *Como os adultos aprendem a ler?: Evidências de um estudo com adultos pouco alfabetizados e crianças com a mesma habilidade de leitura*. 2009. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/TMCB-7WUNZE>>. Acesso em: 24/04/2013.

CRENITTE, Patricia Abreu Pinheiro. *Correlação entre as manifestações da leitura/escrita e habilidades cognitivo-linguísticas em crianças com fracasso escolar*. 2002. Tese (Doutorado em Ciências Médicas) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002. Disponível em: <<http://cutter.unicamp.br/document/?code=vtls000247013>>. Acesso em: 24/04/2013.

DINIZ, Neusa Lopes Bispo. *Metalinguagem e alfabetização: efeitos de uma intervenção para recuperação de alunos com dificuldades na aprendizagem da linguagem escrita*. 2008. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-09012009-144508/>>. Acesso em: 24/04/2013.

EWBANK, Mara Silva Andre. *Eu (não) fiz o pré, e agora Jose? : avaliando concepções de escrita de crianças no ciclo básico que fizeram ou não a pré-escola municipal em Franca*. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994. Disponível em: <<http://cutter.unicamp.br/document/?code=vtls000084191>>. Acesso em: 24/04/2013.

FERRAZ, Érika. *Efeitos de um programa de remediação fonológica em escolares com dislexia do desenvolvimento: monitoramento da evolução terapêutica com o uso do P300*. 2013. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) - Programa de Pós Graduação da Faculdade de Odontologia de Bauru, Universidade de São Paulo, Bauru, 2013. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/25/25143/tde-05062013-104036/>>. Acesso em: 2013-06-26.

FERREIRA, Carolina Duarte Damasceno. *Leitura e coautoria em A Rainha dos Cárceres da Grécia, de Osman Lins*. 2012. Tese (Doutorado em Teoria e História Literária) - Programa de Pós-Graduação em Teoria e História Literária da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012. Disponível em: <<http://cutter.unicamp.br/document/?code=000856780>>. Acesso em: 24/04/2013.

GALETI, Marina Belloni. *Estudo do processamento auditivo e da supressão das emissões otoacústicas em crianças com dislexia do desenvolvimento*. 2011. Dissertação (Mestrado em Saúde da Criança e do Adolescente) - Programa de Pós-Graduação em Saúde da Criança e do Adolescente da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011. Disponível em: <<http://cutter.unicamp.br/document/?code=000815862>>. Acesso em: 24/04/2013.

GONÇALVES, Macilene Vilma. *Relação entre consciência fonológica e o sucesso na alfabetização: um estudo com crianças alfabetizadas*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação e Inclusão Social) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/FAEC-84VPAD>>. Acesso em: 24/04/2013.

GONÇALVES, Talita Fernanda. *Desempenho de escolares com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade em habilidades de leitura e escrita*. 2012. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) – Programa de Pós Graduação da Faculdade de Odontologia de Bauru, Universidade de São Paulo, Bauru, 2012. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/25/25143/tde-04042013-151200/>>. Acesso em: 2013-06-26.

GONDIM, Márcia Regina Alves. *Práticas de letramento em classes de alfabetização de crianças e desenvolvimento da consciência fonológica*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: <http://bdt.d.bce.unb.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2098>. Acesso em: 24/04/2013.

GRANZOTTI, Raphaela Barroso Guedes. *Estudo da consciência fonológica e do desempenho escolar em leitura e escrita de crianças soropositivas para o HIV: um acompanhamento longitudinal*. 2011. Tese (Doutorado em Neurologia) - Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2011. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/17/17140/tde-07062011-155528/>>. Acesso em: 2013-05-15.

GUIDOTI, Flavia Garcia. *Dez mandamentos de JORGE FURTADO: cartografias em três platôs*. 2008. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Programa de Pós Graduação em Comunicação da UNISINOS, 2008. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/infotec/teses07-08/resumo_7074.html>. Acesso em: 02/07/2013.

GUIMARÃES, Sílvia Brilhante. *Contribuições das habilidades metalinguísticas na leitura contextual: consciência fonológica e morfossintática*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2010. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/ppgpsicologia/files/2010/01/Silvia-Brilhante-Guimaraes.pdf>>. Acesso: 24/04/2013.

HEIN, Julia Margarida. *Leitura e consciência fonológica na deficiência mental: intervenções com o programa “Alfabetização Fônica Computadorizada”*. 2006. Dissertação

(Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Programa de Pós Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento da Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2006. Disponível em: <http://www.rcaap.pt/detail.jsp?id=urn:reporx.ibict.brall:oai:mx.mackenzie.com.br:45>. Acesso em: 02/07/2013.

JUSTINO, Maria Inês de Souza Vitorino. *Efeitos do reforço escolar numa abordagem fônica em alunos do Ensino Fundamental com graves defasagens na alfabetização*. 2010. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2010. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-20032011-174304/>>. Acesso em: 2013-05-15.

KAMINSKI, Janice Mainardi. A maturação auditiva e o desenvolvimento de diferentes habilidades no processo de comunicação. 2006. Dissertação (Mestrado em Comunicação Humana) – Programa de Pós Graduação em Distúrbios em Comunicação Humana, Santa Maria, 2006. Disponível em: <http://www.jornallivre.com.br/229399/a-maturacao-auditiva-e-o-desenvolvimento-de-diferentes-habilidades.html>. Acesso em: 02/07/2013.

KIDA, Adriana de Souza Batista. Bateria avaliativa para diagnóstico de transtornos de leitura e escrita. 2009. Tese (Doutorado em Distúrbios da Comunicação Humana) – Programa de Pós Graduação em Distúrbios da Comunicação Humana da Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2009. (sem acesso ao resumo) – doutorado com período sanduíche na Universidade de Salamanca – 2009.

KLEIN, Ângela Inês. *A compreensão e.m leitura e a consciência fonológica em crianças com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em:< http://tede.pucrs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2161>. Acesso em: 24/04/2013.

LUCASOVA, Katerina. Alterações fonológicas e motoras na dislexia do desenvolvimento. 2007. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento da Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.rcaap.pt/detail.jsp?id=urn:reporx.ibict.brall:oai:mx.mackenzie.com.br:171>. Acesso em: 02/07/2013.

MEI, Chi Kow. *Intervenção coletiva com o uso de Programa de Alfabetização Fônica Computadorizada em crianças da recuperação do ciclo I*. 2007. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento da Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://tede.mackenzie.com.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=718>. Acesso em: 24/04/2013.

MILAN-RAMOS, José. Passar pelo escrito. 2005. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em: <http://cutter.unicamp.br/document/?code=vtls000346859>. Acesso em: 24/04/2013.

MIRANDA, Luciene Corrêa. *Consciência metalinguística e a ortografia de palavras morfológicamente complexas*. 2009. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=165213>. Acesso em: 24/04/2013.

NAZARI, Gracielle Tamiosso. *Panorama de pesquisas sobre consciência fonológica de crianças com desenvolvimento normal realizadas no Brasil: 1991 até 2009*. 2010. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <http://tede.pucrs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2565>. Acesso em: 24/04/2013.

NICOLIELO, Ana Paola. *Relações entre processamento fonológico e alterações de leitura e escrita em crianças com Distúrbio Específico de Linguagem*. 2009. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) - Faculdade de Odontologia de Bauru, Universidade de São Paulo, Bauru, 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/25/25143/tde-21102009-094556/>>. Acesso em: 2013-05-15.

NIKAEDO, Carolina Cunha. *Intervenção coletiva com programa alfabetização fônica computadorizada em escolares do Ensino Fundamental*. 2007. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento da Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.mackenzie.br/17363.98.html>. Acesso em: 02/07/2013.

OLIVEIRA, Darlene Godoy. *Movimentos oculares e respostas pupilares em prova de leitura e de tomada de decisão lexical de crianças com e sem dislexia do desenvolvimento*. 2010. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento da Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://tede.mackenzie.com.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2134>. Acesso em: 24/04/2013.

PALANGANA, Isilda Campaner. *Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social*. 5. ed. São Paulo, SP: Summus, 2001.

PATAH, Luciane Kalil. *Relações entre os desempenhos em nomeação rápida, consciência fonêmica, conhecimento de letras e leitura escrita em 1º e 2º ano do Ensino Fundamental*. 2011. Dissertação (Mestrado em Semiótica e Linguística Geral) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8139/tde-17092012-120615/>>. Acesso em: 24/04/2013

PAZETO, Talita de Cassia Batista. *Avaliação de funções executivas, linguagem oral e escrita em pré-escolares*. 2012. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) - Programa de Pós Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento da Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2012.

PEREIRA, Thaís Giantomaso. *Avaliação de atrasos metafonológicos e problemas de comportamento em crianças pré-escolares*. 2011. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento da Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2011. Disponível em: < http://tede.mackenzie.com.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2225>. Acesso em: 24/04/2013.

PESTUN, Magda Solange Vanzo. *Análise funcional discriminativa em dislexia do desenvolvimento*. 2001. Tese (Doutorado em Ciências Médicas) – Programa de Pós Graduação em Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001. Disponível em: < <http://cutter.unicamp.br/document/?code=vtls000218839>>. Acesso em: 24/04/2013.

PICCOLI, Luciana. *Prática pedagógica nos processos de alfabetização e de letramento: análises a partir dos campos da sociologia da linguagem*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: < <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/18400/000692826.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 24/04/2013.

PINHO, Márcia Miller Gomes. *Análise textual de produções autorreflexivas de alunos de pedagogia: interface sociocognitiva dos letramentos acadêmicos*. 2012. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelota, Pelotas, 2012. Disponível em: < http://biblioteca.ucpel.tche.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=397>. Acesso em: 24/04/2013.

PINTO, Bárbara de Lavra. *Avaliação da consciência fonológica em crianças com Síndrome de Down*. 2009. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: < http://tede.pucrs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1869>. Acesso em: 24/04/2013.

POLETI, Fulvia Steluti. *Avaliação fonoaudiológica em indivíduos com a Síndrome de Gilles de la Tourette*. 2005. Dissertação (Mestrado em Ciências Médicas) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em:< <http://cutter.unicamp.br/document/?code=vtls000374786>>. Acesso em: 24/04/2013.

RAMOS, Norma Suely Campos. *Consciência fonológica do português do Brasil: Descrição e análise de cinco testes*. 2005. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica Do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: < http://tede.pucrs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2299>. Acesso em: 22/01/2013.

RIBEIRO, Geysler Paes Barreto. O efeito das variáveis habilidades de leitura e DPA sobre o Teste de Consciência Fonológica utilizado no Exame do Processamento Auditivo. 2003. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003. Disponível em: <http://www.academicoo.com/tese-dissertacao/o-efeito-das-variaveis-habilidade-de-leitura->

e-dpa-sobre-o-teste-de-consciencia-fonologica-utilizado-no-exame-do-processamento-auditivo. Acesso em: 02/07/2013.

RODRIGUES, Tatiana Franca. *A impossível linguagem: Uma leitura sobre as vozes dissidentes na escritura de Hilda Hilst*. 2007. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2007. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalleObraForm.do?select_action=&co_obra=156765>. Acesso em: 24/04/2013.

RUSCHEL, Silvia Helena Pellegrini. O processo de resolução de tarefas em consciência fonológica por crianças de 1ª série. 2001. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) – Programa de Pós-Graduação em Fonoaudiologia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001. Disponível em: <http://www.academicoo.com/tese-dissertacao/o-processo-de-resolucao-de-tarefas-de-consciencia-fonologica-por-criancas-de-1-serie>. Acesso em: 02/07/2013.

SAGLIA, Isaac Rodrigues. *Construção, implementação e avaliação de um programa de alfabetização tecnológica multissensorial para alunos incluídos*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010. Disponível em: <http://www.btdt.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3292>. Acesso em: 24/04/2013.

SALLES, Jerusa Fumagalli. *Habilidades e dificuldades de leitura e escrita em crianças de 2ª série: abordagem neuropsicológica cognitiva*. 2005. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós Graduação em Psicologia do Desenvolvimento da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/4197>>. Acesso em: 24/04/2013.

SANTIAGO, Giselda. *Holoprosencefalia: clínica e linguagem*. 2006. Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação Humana) - Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais, Universidade de São Paulo, Bauru, 2006. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/61/61131/tde-14112006-105544/>>. Acesso em: 2013-05-15.

SÁS, Roberta Moreno. *Efeitos de um programa de remediação fonológica nas habilidades de leitura e escrita em alunos com Síndrome de Down*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006. Disponível em: <http://www.btdt.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2261>. Acesso em: 24/04/2013.

SCHERER, Ana Paula Rigati. *Consciência fonológica e explicitação do princípio alfabético: importância para o ensino da língua escrita*. 2008. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2008. Disponível em: <http://tede.pucrs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1690>. Acesso em: 24/04/2013.

SEGIN, Miriam. *Caracterização de habilidades linguísticas de crianças e adolescentes com Síndrome de Williams-Beuren*. 2010. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação da Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://tede.mackenzie.com.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2071>. Acesso em: 24/04/2013.

SILVA, Thaise. *Os “novos” discursos sobre alfabetização em análise: os livros de 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)*. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/61771>>. Acesso em: 24/04/2013.

SOARES, Ana Paula Campos Cavalcanti. *Relações entre consciência fonológica, escrita e leitura em testes do programa Brasil Alfabetizado*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-84VNS4/disserta__o_ana_paula_campos.pdf?sequence=1>. Acesso em: 24/04/2013.

SOUZA, Hulda Cyrelli. *O “nhenhém gramatical” como entrave ao letramento nas séries iniciais do Ensino Fundamental*. 2007. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/13135/000634270.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 24/04/2013.

VICENTIN, Ivana Suski. *A importância do desenvolvimento da consciência fonológica no trabalho do professor alfabetizador*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2006. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucpr.br/tede//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=732>. Acesso em: 24/04/2013.

VILELA, Célia Maria de Freitas. *Avaliação das concepções de escrita de crianças da pré-escola da rede municipal de ensino de Poços de Caldas-MG*. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995. Disponível em: <<http://cutter.unicamp.br/document/?code=vtls000086588>>. Acesso em: 24/04/2013.

ZAMO, Renata de Souza. *Avaliação neuropsicológica de crianças com dificuldades de leitura através do instrumento de avaliação neuropsicológica breve Infantil*. 2011. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/35039/000794260.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 24/04/2013.

ANEXO 2

Atividades propostas para o bloco de alfabetização

1º Ano

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	
<i>Leitura e Escrita</i>				
A. 1 (p.9)	Situação escrita pelo aluno	DE PALAVRA - Nomes	CÓPIA - De palavra	
A. 2 (p.10)	Situação escrita pelo aluno		IDENTIFICAÇÃO – De letras em palavras	CONSCIÊNCIA FONÊMICA (explorando as letras na palavra)
			FORMAÇÃO – De palavras através de alfabeto móvel	
			ESCRITA – De palavras	
A. 3 (p.11)	Situação escrita pelo aluno		EXPLORAÇÃO – Da ordem alfabética	CONSCIÊNCIA FONÊMICA (explorando o início e o final da palavra)
			ESCRITA – De palavras	
A. 4 (p.13)	Situação escrita pelo aluno		EXPLORAÇÃO – Da ordem alfabética	CONSCIÊNCIA FONÊMICA (explorando o início e o final da palavra)
			ESCRITA – De palavras	
A. 5 (p.15)	Situação escrita pelo aluno		ESCRITA – De palavras Obs.: Trata-se de uma tarefa de casa	
A. 6 (p.16)	Situação de leitura pelo aluno	DE PALAVRA - Nomes	IDENTIFICAÇÃO – De letras em palavras e/ou de palavras	CONSCIÊNCIA FONÊMICA (explorando o início e o final da palavra)
A. 7 (p.17)	Situação de leitura pelo aluno	DE TEXTO - Parlenda	IDENTIFICAÇÃO - De letras em palavras	SENSIBILIDADE A RIMAS E ALITERAÇÕES
			COMPARAÇÃO - De palavras quanto a disposição das letras	
A. 8 (p.23)	Situação de leitura pelo professor	DE TEXTO - Biografia	COMPARAÇÃO - De palavras quanto a disposição das letras	CONSCIÊNCIA FONÊMICA (explorando o início e o final da palavra)
	Situação de escrita pelo aluno			
A. 9 (p.26)	Situação de escrita pelo aluno		ESCRITA – De palavras	CONSCIÊNCIA FONÊMICA (explorando o início e o final da palavra)
A. 10 (p.27)	Situações de leitura pelo aluno	DE PALAVRA	CÓPIA - De palavra ou ESCRITA – De palavras	Embora seja uma atividade que envolva a escrita do nome das brincadeiras, se o professor explorar a escrita junto com os alunos suas orientações podem contribuir para o desenvolvimento da CONSCIÊNCIA FONÊMICA. Se o professor colocar na lousa os nomes apenas para os alunos copiarem, não será explorado nenhum nível de consciência fonológica.
	Situação de escrita pelo aluno			

A. 11 (p.35)	Situação de leitura pelo aluno	DE PALAVRA	COMPARAÇÃO – De palavras quanto ao número e/ou disposição das letras	
			CONTAGEM – De letras em palavras	
			EXPLORAÇÃO CÓPIA – Cópia de palavra	
A. 12 (p.40)	Situação de leitura pelo aluno	DE PALAVRA	COMPARAÇÃO - De palavras quanto à disposição das letras	
			EXPLORAÇÃO	
A. 13 (p.41)	Situação de leitura pelo aluno	DE PALAVRA	IDENTIFICAÇÃO - De letras em palavras	
			COMPARAÇÃO - De palavras quanto à disposição das letras	
A. 14 (p.42)	Situação de leitura pelo aluno	DE PALAVRA	COMPARAÇÃO – De palavras quanto à disposição das letras	
			CONTAGEM – De letras em palavras	
			EXPLORAÇÃO – Cópia de palavra	
A. 15 (p.43)	Situação de leitura pelo aluno	DE TEXTOS - Adivinhas	IDENTIFICAÇÃO - De letras em palavras	CONSCIÊNCIA FONÊMICA (explorando o início e o final da palavra)
<i>Projeto Brincadeiras Tradicionais</i>				
1A (p.90)*	Situação de comunicação oral			
1B (p.91)*	Situação de leitura pelo aluno	DE PALAVRA	IDENTIFICAÇÃO - De palavras que tenham uma determinada letra	CONSCIÊNCIA FONÊMICA (explorando o início e o final da palavra)
			COMPARAÇÃO - Quanto a presença de letras iguais e/ou diferentes - Com a escrita convencional para autoavaliação	
			EXPLORAÇÃO – Da relação som/grafia	
A. 16 (p.47)	Situação de leitura pelo aluno	DE PALAVRA	IDENTIFICAÇÃO - De letras em palavras	
1C (p.94)*	Situação de ditado para o professor – produzir textos antes de saber escrever	DE TEXTOS - Convites	CÓPIA - De textos	
2A (p.96)*	Situação escrita pelo aluno	DE PALAVRA	FORMAÇÃO – De palavras com alfabeto móvel	CONSCIÊNCIA FONÊMICA (explorando o início e o final da palavra)
			COMPARAÇÃO - com a escrita convencional para auto-avaliação	
2B (p.98)*	Situação de leitura pelo professor	DE TEXTO - Instrucional	CÓPIA - De palavras	
A. 17 (p.48)	Situação de ditado para o professor – produzir textos antes de saber escrever			
2C (p.101)*	Situação de escrita pelo aluno	DE PALAVRA	FORMAÇÃO – De palavras com alfabeto	CONSCIÊNCIA FONÊMICA (explorando o início e o final da palavra)

			móvel	da palavra)
2D (p.103)* A. 18 (p.49)	Situação de leitura pelo professor	DE TEXTO - Instrucional		
2E (p.106)*	Situação de leitura pelo professor	DE TEXTO - Instrucional	ESCRITA – De frases	CONSCIÊNCIA FONÊMICA (explorando o início e o final da palavra)
	Situação de escrita pelo aluno		COMPARAÇÃO – Quanto a presença de letras iguais e/ou diferentes - Com a escrita convencional para autoavaliação	
A. 19 (p.50)	Situação de leitura pelo professor	DE TEXTO - Instrucional		
3A (p.109)*	Situação de comunicação oral			
3B (p.111)*	Situação de ditado para o professor – produzir textos antes de saber escrever	DE TEXTO - Instrucional	ESCRITA – De palavras com o auxílio do professor	CONSCIÊNCIA FONÊMICA (explorando o início e o final da palavra)
3C (p.112)*	Situação de escrita pelo aluno	DE TEXTO - Instrucional	ESCRITA – De palavras	CONSCIÊNCIA FONÊMICA (explorando o início e o final da palavra)
3D (p.115)*	Situação de ditado para o professor – produzir textos antes de saber escrever	DE TEXTO - Instrucional	ESCRITA – De palavras com o auxílio do professor	
4A (p.117)*	Situação de leitura pelo aluno	DE PALAVRA – Título de brincadeira		CONSCIÊNCIA FONÊMICA (explorando o início e o final da palavra)
4B (p.119)*	Situação de escrita pelo aluno	DE TEXTO - Instrucional	ESCRITA – De palavras COMPARAÇÃO – Com a escrita convencional para autoavaliação	CONSCIÊNCIA FONÊMICA (explorando o início e o final da palavra)
4C (p.121)*	Situação de comunicação oral			
<i>Projeto Índios do Brasil: Conhecendo Etnias</i>				
1A (p.137)*	Situação de comunicação oral			
1B (p.139)*	Situação de ditado para o professor – produzir textos antes de saber escrever	DE TEXTO - Legenda	ESCRITA – De palavras com o auxílio do professor	
A. 20 (p.53)	Situação de leitura pelo aluno	DE TEXTO - Legenda	IDENTIFICAÇÃO - De letras em palavras	
2A (p.141)* A. 21 (p.54)	Situação de leitura pelo professor	DE TEXTO Informativo		
2B (p.145)* A. 22 (p.55)	Situação de ditado para o professor – produzir textos antes de saber escrever	DE TEXTO - Legenda	ESCRITA – De palavras com o auxílio do professor	
2C (p.147)*	Situação de escrita pelo aluno		ESCRITA – De palavras	CONSCIÊNCIA FONEMICA (explorando o início e o final da palavra).
3A (p.152)*	Situação de leitura pelo professor	DE TEXTO- Informativo		
3B (p.153)*	Situação de escrita pelo aluno	DE TEXTO - Legenda	EXPLORAÇÃO – Relação som/grafia	CONSCIÊNCIA FONÊMICA (explorando o início e o final

			COMPARAÇÃO – Com a escrita convencional para autoavaliação	da palavra).
A 22 (p.55)	Situação de escrita pelo aluno		ESCRITA – De palavras	CONSCIÊNCIA FONÊMICA (explorando o início e o final da palavra).
A 23 (p.56)	Situação de escrita pelo aluno		ESCRITA – De palavras	CONSCIÊNCIA FONÊMICA (explorando o início e o final da palavra).
A 24 (p.57)	Situação de escrita pelo aluno		ESCRITA – De palavras	CONSCIÊNCIA FONÊMICA (explorando o início e o final da palavra).
3C (p.157)*	Situação de escrita pelo aluno		ESCRITA – De palavras	CONSCIÊNCIA FONÊMICA (explorando o início e o final da palavra).
			EXPLORAÇÃO – Relação som/grafia	
4A (p.159)*	Situação de leitura pelo professor	DE TEXTO - Informativo		
A. 25 (p.58)				
4B (p.163)*	Situação de escrita pelo aluno		ESCRITA – De palavras	CONSCIÊNCIA FONÊMICA (explorando o início e o final da palavra).
A 26 (p.61)			EXPLORAÇÃO – Da relação som/grafia	
4C (p.167)*	Situação de escrita pelo aluno		ESCRITA – De palavras	CONSCIÊNCIA FONÊMICA (explorando o início e o final da palavra).
			EXPLORAÇÃO – Relação som/grafia	
			COMPARAÇÃO – Com a escrita convencional para autoavaliação	
			FORMAÇÃO – De palavras com alfabeto móvel	
4D (p.168)*	Situação de leitura pelo professor	DE TEXTO Informativo		
4E (p.170)*	Situação de ditado para o professor – produzir textos antes de saber escrever		EXPLORAÇÃO – Relação som/grafia	
			ESCRITA – De palavras com auxílio do professor	
4F (p.172)*	Situação de leitura pelo professor	DE TEXTO Informativo		
A. 27 (p.62)				
4G (p.176)*	Situação de leitura pelo professor	DE TEXTO - Mito		
4H (p.177)*	Situação de ditado para o professor – produzir textos antes de saber escrever	DE TEXTO - Mito	EXPLORAÇÃO – Relação som/grafia	
			ESCRITA – De palavras com auxílio do professor	
5A (p.178)*	Situação de leitura pelo professor	DE TEXTO Informativo		
5B (p.180)*	Situação de leitura pelo professor	DE TEXTO - Letra de música		
A. 28 (p.65)				
6A (p.184)*	Situação de escrita pelo aluno		ESCRITA – De palavras	
6B (p.184)*	Situação de comunicação oral			
6C (p.184)*	Situação de escrita pelo aluno		EXPLORAÇÃO – Relação som/grafia	CONSCIÊNCIA FONÊMICA (explorando o início e o final da palavra).
			ESCRITA – De palavras	
			COMPARAÇÃO – Com a escrita convencional	

			para autoavaliação	
6D (p.188)*	Situação de escrita pelo aluno		COMPARAÇÃO – Com a escrita convencional para autoavaliação	CONSCIÊNCIA FONÊMICA (explorando o início e o final da palavra).
6E (p.190)*	Situação de comunicação oral			

2º Ano

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	
<i>Alfabeto e nomes próprios</i>				
A. 1 (p.9) Orientações no <i>Guia</i> p.85	Situação de leitura pelo professor	DE TEXTO - Parlenda	EXPLORAÇÃO - Da ordem alfabética	SENSIBILIDADE A RIMAS E ALITERAÇÕES
A. 2 (p.11) Orientações no <i>Guia</i> p.90	Situação de escrita pelo aluno	DE PALAVRAS – Nomes próprios	EXPLORAÇÃO - Da ordem alfabética	CONSCIÊNCIA FONÊMICA (explorando o início e o final da palavra).
	Situação de análise e reflexão da língua		ESCRITA - De Palavras	
A. 3 (p.12)	Situação de escrita pelo aluno	DE PALAVRAS – Nomes próprios	ESCRITA - De palavras	CONSCIÊNCIA FONÊMICA (explorando o início e o final da palavra).
	Situação de análise e reflexão da língua			
A. 4 (p.13) Orientações no <i>Guia</i> v.1, p.96	Situação de escrita pelo aluno	DE PALAVRAS – Nomes próprios	CÓPIA - De palavras	
	Situação de análise e reflexão da língua			
A. 5 (p.15) Orientações no <i>Guia</i> p.99	Situação de escrita pelo aluno	DE PALAVRAS – Nomes próprios	EXPLORAÇÃO - Da ordem alfabética	CONSCIÊNCIA FONÊMICA (explorando o início e o final da palavra)
	Situação de análise e reflexão da língua			
A. 6 (p.17)	Situação de escrita pelo aluno	DE PALAVRAS – Nomes próprios	ESCRITA - De palavras	CONSCIÊNCIA FONÊMICA (explorando o início e o final da palavra)
	Situação de análise e reflexão da língua			
A. 7 (p.18)	Situação de escrita pelo aluno	DE PALAVRAS – Nomes próprios	ESCRITA - De palavras	CONSCIÊNCIA FONÊMICA (explorando o início e o final da palavra)
	Situação de análise e reflexão da língua			
<i>Projeto Didático: Cantigas Populares</i>				
A. 8 (p.21) Orientações no <i>Guiav.1</i> , p.110	Situação de leitura pelo professor	DE TEXTO – Cantiga Popular	EXPLORAÇÃO - Da relação som/grafia	SENSIBILIDADE A RIMAS E ALITERAÇÕES
A.9 (p.22) Orientações no <i>Guia</i> p.113	Situação de ditado para o professor – produzir textos antes de saber escrever		ESCRITA - De palavras Nome de cantigas de ninar	CONSCIÊNCIA FONÊMICA (explorando o início e o final da palavra)
			EXPLORAÇÃO - Da relação som/grafia	
			IDENTIFICAÇÃO - De palavras que tenham letra X	
A. 10 (p.23) Orientações no <i>Guia</i> v.1, p.115	Situação de escrita pelo aluno	DE TEXTO – Cantiga Popular	EXPLORAÇÃO - Da relação som/grafia	SENSIBILIDADE A RIMAS E ALITERAÇÕES
			ESCRITA – De uma nova versão de cantiga	CONSCIÊNCIA FONÊMICA

			alterando o nome dos colegas	
			IDENTIFICAÇÃO - De rimas e aliterações em palavras	
A. 11 (p.24)	Situação de escrita pelo aluno		ESCRITA de palavras – Nome de cantigas populares	
	Situação de análise e reflexão da língua			
A. 12 (p.25)	Situação de escrita pelo aluno	DE TEXTO – Parlenda	ESCRITA de palavras	SENSIBILIDADE A RIMAS E ALITERAÇÕES CONSCIÊNCIA FONÊMICA
	Situação de leitura pelo aluno			
A. 13 (p.26)	Situação de leitura pelo professor	DE TEXTO – Parlenda		SENSIBILIDADE A RIMAS E ALITERAÇÕES
<i>Ler e escrever para acompanhar acontecimentos marcantes</i>				
A. 14 (p.29)	Situação de escrita pelo aluno	DE PALAVRAS – Nomes próprios	ESCRITA – De palavras (nomes próprios)	
	Situação de análise e reflexão da língua			
A. 15 (p.30)	Situação de leitura pelo aluno	DE TEXTO – Legenda		
A. 16 (p.31)	Situação de escrita pelo aluno		ESCRITA – De palavras (legendas)	
A. 17 (p.33) Orientações no <i>Guia VI</i> , p.134	Situação de leitura pelo aluno	DE TEXTO – Ficha técnica	ESCRITA – De palavras	
A. 18 (p.36)	Situação de leitura pelo aluno	DE TEXTO – Jornalístico	ESCRITA – De palavras (nomes próprios)	
	Situação de escrita pelo aluno		CÓPIA - De palavras	
A. 19 (p.37)	Situação de leitura pelo aluno	DE PALAVRAS – Modalidades esportivas		
A. 20 (p.38)	Situação de leitura pelo aluno	DE PALAVRAS – Modalidades esportivas		
A. 21 (p.39)	Situação de leitura pelo professor	DE TEXTO – Regras de jogo	ESCRITA – De palavras (nome de jogos)	
<i>Seqüência Didática: Textos Memorizados</i>				
A. 22 (p.43) Orientações no <i>Guia</i> p.147	Situação de leitura pelo aluno	DE TEXTO – Parlenda	IDENTIFICAÇÃO - de palavras em frases ou textos	SENSIBILIDADE A RIMAS E ALITERAÇÕES
			EXPLORAÇÃO - Da relação som/grafia	
A. 23 (p.44) Orientações no <i>Guia</i> p.149 v. I	Situação de escrita pelo aluno	DE TEXTO – Parlenda	IDENTIFICAÇÃO - de rimas e aliterações em palavras	SENSIBILIDADE A RIMAS E ALITERAÇÕES
			EXPLORAÇÃO - Da segmentação das palavras	
			ESCRITA – De parlenda	CONSCIÊNCIA FONÊMICA
A. 24 (p.47) Orientações no <i>Guia</i> p.153	Situação de leitura pelo aluno	DE TEXTO – Parlenda		SENSIBILIDADE A RIMAS E ALITERAÇÕES
A. 25 (p.51) Orientações no <i>Guia</i> p.153	Situação de leitura pelo aluno	DE TEXTO – Parlenda		SENSIBILIDADE A RIMAS E ALITERAÇÕES
A. 26 (p.55) Orientações no <i>Guia</i> p.153	Situação de leitura pelo aluno	DE TEXTO – Parlenda		SENSIBILIDADE A RIMAS E ALITERAÇÕES

A. 27 (p.59) Orientações no <i>Guia</i> p.153	Situação de leitura pelo aluno	DE TEXTO – Parlenda		SENSIBILIDADE A RIMAS E ALITERAÇÕES
A. 28 (p.63)	Situação de leitura pelo professor	DE TEXTO – Parlenda	ESCRITA – De texto (Parlenda)	SENSIBILIDADE A RIMAS E ALITERAÇÕES
	Situação de ditado para o professor – produzir textos antes de saber escrever			CONSCIÊNCIA FONÊMICA
A. 29 (p.64)	Situação de leitura pelo professor	DE TEXTO – Parlenda	ESCRITA – De frase	SENSIBILIDADE A RIMAS E ALITERAÇÕES
	Situação de ditado para o professor – produzir textos antes de saber escrever			CONSCIÊNCIA FONÊMICA
A. 30 (p.65) / A.31 (p.67) Orientações no <i>Guia</i> p.153	Situação de leitura pelo aluno	DE TEXTO – Parlenda		SENSIBILIDADE A RIMAS E ALITERAÇÕES
A.32 (p.69)	Situação de escrita pelo aluno	DE TEXTO – Parlenda	ESCRITA – De texto (Parlenda)	SENSIBILIDADE A RIMAS E ALITERAÇÕES CONSCIÊNCIA FONÊMICA
A. 33 (p.70)	Situação de leitura pelo professor	DE TEXTO – Parlenda	ESCRITA – De texto (Parlenda)	SENSIBILIDADE A RIMAS E ALITERAÇÕES
	Situação de ditado para o professor – produzir textos antes de saber escrever			CONSCIÊNCIA FONÊMICA
A. 34 (p.71) Orientações no <i>Guia</i> p.153	Situação de leitura pelo aluno	DE TEXTO – Parlenda		SENSIBILIDADE A RIMAS E ALITERAÇÕES
A. 35 (p.75) Orientações no <i>Guia</i> p.155	Situação de leitura pelo aluno	DE TEXTO – Trava língua	IDENTIFICAÇÃO - de rimas e aliterações em palavras	SENSIBILIDADE A RIMAS E ALITERAÇÕES
			ESCRITA – De texto (Trava língua)	
A. 36 (p.76)	Situação de leitura pelo aluno	DE TEXTO – Quadrinha	CÓPIA - De frase	SENSIBILIDADE A RIMAS E ALITERAÇÕES
<i>Pé de moleque, canjica e outras receitas juninas: um jeito gostoso de aprender a ler e escrever</i>				
A. 37 (p.79) Orientações no <i>Guia</i> p.165	Situação de leitura pelo aluno	DE TEXTO – Receita		
A. 38 (p.81)	Situação de escrita pelo aluno	DE TEXTO – Receita	ESCRITA – De frase	
A. 39 (p.82)	Situação de escrita pelo aluno		ESCRITA – De palavras	
<i>Listas: atividades de escrita e leitura</i>				
A.40 (p.85)	Situação de escrita pelo aluno	DE PALAVRAS - Festa	ESCRITA – De palavras	CONSCIÊNCIA FONÊMICA (explorando o início e o final da palavra)
	Situação de análise e reflexão da língua			
A.41 (p.86)	Situação de escrita pelo aluno	DE PALAVRAS - Animais	ESCRITA – De palavras	CONSCIÊNCIA FONÊMICA (explorando o início e o final da palavra)
	Situação de análise e reflexão da língua			

A.42 (p.87)	Situação de escrita pelo aluno	DE PALAVRAS	ESCRITA – De palavras	CONSCIÊNCIA FONÊMICA (explorando o início e o final da palavra)
A.43 (p.88)	Situação de leitura pelo aluno	DE PALAVRAS - Frutas		
A.44 (p.89)	Situação de leitura pelo aluno	DE PALAVRAS - Animal		
	Situação de análise e reflexão da língua			
A.45 (p.90)	Situação de leitura pelo aluno	DE PALAVRAS - Brinquedos		
	Situação de análise e reflexão da língua			
A.46 (p.91)	Situação de leitura pelo aluno	DE PALAVRAS		CONSCIÊNCIA FONÊMICA (explorando o início e o final da palavra)
A.47 (p.92)	Situação de leitura pelo aluno	DE PALAVRAS		CONSCIÊNCIA FONÊMICA (explorando o início e o final da palavra)
A.48 (p.93)	Situação de leitura pelo aluno	DE PALAVRAS – Material escolar	CÓPIA - De palavra	
	Situação de análise e reflexão da língua			
A.49 (p.94)	Situação de leitura pelo aluno	DE PALAVRAS – Material escolar	CÓPIA - De palavra	
	Situação de análise e reflexão da língua			
A.50 (p.95)	Situação de leitura pelo aluno	DE PALAVRAS – Títulos de contos		CONSCIÊNCIA FONÊMICA (explorando o início e o final da palavra)
	Situação de análise e reflexão da língua			
A.51 (p.96)	Situação de escrita pelo aluno		ESCRITA – De palavras	CONSCIÊNCIA FONÊMICA (explorando o início e o final da palavra)
	Situação de análise e reflexão da língua			
A.52 (p.97)	Situação de leitura pelo aluno	DE PALAVRAS – Nome de jogos		CONSCIÊNCIA FONÊMICA (explorando o início e o final da palavra)
A.53 (p.98)	Situação de escrita pelo aluno		ESCRITA – De palavras	CONSCIÊNCIA FONÊMICA (explorando o início e o final da palavra)
	Situação de análise e reflexão da língua			
A.54 (p.99)	Situação de escrita pelo aluno		ESCRITA – De palavras	CONSCIÊNCIA FONÊMICA (explorando o início e o final da palavra)
	Situação de análise e reflexão da língua			
A.55 (p.100)	Situação de escrita pelo aluno		CÓPIA - De palavra	
	Situação de análise e reflexão da língua			
A.56 (p.101)	Situação de leitura pelo aluno	DE PALAVRAS	CÓPIA - De palavra	
	Situação de análise e reflexão			

	da língua			
A.57 (p.102)	Situação de leitura pelo aluno	DE PALAVRAS	CÓPIA - De palavra	
	Situação de análise e reflexão da língua			
<i>Atividades com poemas</i>				
A.58 (p.105) Orientações no Guia p.45-V.2	Situação de leitura pelo aluno	DE TEXTOS - Poemas	CÓPIA - De palavra	CONSCIÊNCIA FONÊMICA
	Situação de análise e reflexão da língua		IDENTIFICAÇÃO - De rimas e aliterações em palavras	
				EXPLORAÇÃO - Da relação som/grafia
A.59 (p.106) Orientações no Guia p.43-V.2	Situação de leitura pelo aluno	DE TEXTOS - Poemas	EXPLORAÇÃO - Da relação som/grafia	CONSCIÊNCIA FONÊMICA
			IDENTIFICAÇÃO - De rimas e aliterações em palavras	SENSIBILIDADE A RIMAS E ALITERAÇÕES
A.60 (p.107) Orientações no Guia p.45-V.2	Situação de leitura pelo aluno	DE TEXTOS - Poemas	CÓPIA - De palavra	SENSIBILIDADE A RIMAS E ALITERAÇÕES
			IDENTIFICAÇÃO - De rimas e aliterações em palavras	CONSCIÊNCIA FONÊMICA
			EXPLORAÇÃO - Da relação som/grafia	
A.61 (p.108) Orientações no Guia p.43-V.2	Situação de leitura pelo aluno	DE TEXTOS - Poemas	EXPLORAÇÃO - Da relação som/grafia	SENSIBILIDADE A RIMAS E ALITERAÇÕES
			IDENTIFICAÇÃO - De rimas e aliterações em palavras	CONSCIÊNCIA FONÊMICA
<i>Atividades com cruzadinhas e adivinhas</i>				
A.62 – A.70 (p.111) Orientações no Guia p.49-V.2	Situação de leitura pelo aluno	DE PALAVRAS	CONTAGEM - De letras em palavras	CONSCIÊNCIA FONÊMICA
	Situação de análise e reflexão da língua		CÓPIA - De palavra	
			EXPLORAÇÃO - Da relação som/grafia	
A.71 – A.78 (p.120) Orientações no Guia p.55-V.2	Situação de leitura pelo aluno	DE TEXTOS - Adivinhas	EXPLORAÇÃO - Da relação som/grafia	CONSCIÊNCIA FONÊMICA
	Situação de análise e reflexão da língua			
A.79 (p.128) Orientações no Guia p.55-V.2	Situação de leitura pelo aluno	DE TEXTOS - Adivinhas	EXPLORAÇÃO - Da relação som/grafia	
			CÓPIA - De palavra	
<i>Anta, onça e outros animais do pantanal – projeto didático: ler para aprender</i>				
A.80 (p.131) Orientações no Guia p.75-V.2	Situação de leitura pelo aluno	DE PALAVRAS	EXPLORAÇÃO - Da relação som/grafia	
A.81 (p.132) Orientações no Guia p.75-V.2	Situação de leitura pelo aluno	DE PALAVRAS	EXPLORAÇÃO - Da relação som/grafia	
A.82 (p.133)	Situação de leitura pelo aluno	DE PALAVRAS		
A.83	Situação de leitura	DE TEXTOS –		

(p.135) Orientações no <i>Guia</i> p.84-V.2	pelo professor	Texto informativo		
A.84 (p.136) Orientações no <i>Guia</i> p.84-V.2	Situação de leitura pelo professor	DE TEXTOS – Texto informativo		
<i>Ler para melhor escrever – Sequência didática: reescrita de contos de fadas</i>				
A.85 (p.139) Orientações no <i>Guia</i> V.2 a partir da p.114	Situação de leitura pelo aluno	DE PALAVRAS	IDENTIFICAÇÃO – De letras em palavras EXPLORAÇÃO - Da relação som/grafia	CONSCIÊNCIA FONÊMICA
A.86 (p.140)	Situação de leitura pelo aluno	DE PALAVRAS	IDENTIFICAÇÃO – De letras em palavras EXPLORAÇÃO - Da relação som/grafia	CONSCIÊNCIA FONÊMICA
A.87 (p.141)	Situação de leitura pelo aluno	DE PALAVRAS	IDENTIFICAÇÃO – De letras em palavras EXPLORAÇÃO - Da relação som/grafia	CONSCIÊNCIA FONÊMICA
A.88 (p.142)	Situação de leitura pelo aluno	DE PALAVRAS	IDENTIFICAÇÃO – De letras em palavras EXPLORAÇÃO - Da relação som/grafia	CONSCIÊNCIA FONÊMICA
A.89 (p.143)	Situação de leitura pelo aluno	DE PALAVRAS – Títulos de histórias infantis	IDENTIFICAÇÃO – De letras em palavras EXPLORAÇÃO - Da relação som/grafia	CONSCIÊNCIA FONÊMICA
A.90 (p.144)	Situação de escrita pelo aluno		ESCRITA – De texto (Conto)	CONSCIÊNCIA FONÊMICA
A.91 (p.145)	Situação de escrita pelo aluno		ESCRITA – De palavras	CONSCIÊNCIA FONÊMICA
	Situação de leitura pelo professor			
A.92 (p.146)	Situação de leitura pelo aluno	DE PALAVRAS	IDENTIFICAÇÃO – De letras em palavras EXPLORAÇÃO - Da relação som/grafia	CONSCIÊNCIA FONÊMICA
A.93 (p.147)	Situação de escrita pelo aluno			CONSCIÊNCIA FONÊMICA
A.94 (p.148)	Situação de escrita pelo aluno			CONSCIÊNCIA FONÊMICA
A.95 (p.149)	Situação de escrita pelo aluno	DE PALAVRAS	ESCRITA – De título	CONSCIÊNCIA FONÊMICA
A.96 (p.150)	Situação de leitura pelo aluno	DE PALAVRAS	ESCRITA – De título	CONSCIÊNCIA FONÊMICA
A.98 (p.152)	Situação de escrita pelo aluno		EXPLORAÇÃO - Da relação som/grafia	
			ESCRITA – De título	

A.99 (p.153)	Situação de escrita pelo aluno		ESCRITA – De nomes	CONSCIÊNCIA FONÊMICA
A.100 (p.154)	Situação de escrita pelo aluno	DE PALAVRAS	ESCRITA – De título	CONSCIÊNCIA FONÊMICA
A.101 (p.154)	Situação de escrita pelo aluno		ESCRITA – De nomes	CONSCIÊNCIA FONÊMICA
A.102 (p.157)	Situação de escrita pelo aluno		EXPLORAÇÃO - Da relação som/grafia ESCRITA – De título	
A.103 (p.158)	Situação de leitura pelo aluno	DE PALAVRAS		
A.104 (p.159)	Situação de leitura pelo aluno	DE PALAVRAS		
A.105 (p.160)	Situação de leitura pelo aluno		ESCRITA – De título	CONSCIÊNCIA FONÊMICA
	Situação de escrita pelo aluno			
A.106 (p.165)	Situação de leitura pelo aluno	DE PALAVRAS		
<i>Atividades Diversas</i>				
A. 109 (p.169)	Situação de leitura pelo aluno	DE PALAVRAS- Nomes de estados		
A. 110 (p.170)	Situação de leitura pelo aluno	DE PALAVRAS - Nomes de estados		
A. 111 (p.171)	Situação de escrita pelo aluno		ESCRITA – De nomes e de texto (convite)	CONSCIÊNCIA FONÊMICA

3º Ano

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	
<i>Leitura e escrita (Coletânea – Vol.1)</i>				
A. 1 (p.9) Orientações no <i>Guia</i> v.1 p.48	Situação de leitura pelo aluno	DE TEXTO – Texto instrucional	ESCRITA	CONSCIÊNCIA FONÊMICA
			EXPLORAÇÃO - Da relação som/grafia	
A. 2 (p.10) Orientações no <i>Guia</i> v.1 p.49	Situação de leitura pelo aluno	DE TEXTO – Quadrinha	EXPLORAÇÃO - Da relação som/grafia	CONSCIÊNCIA FONÊMICA
A. 3 (p.11) Orientações no <i>Guia</i> v.1 p.51	Situação de leitura pelo aluno	DE TEXTO – Poema	EXPLORAÇÃO - Da relação som/grafia	CONSCIÊNCIA FONÊMICA
A. 4 (p.12) Orientações no <i>Guia</i> v.1 p.53	Situação de leitura pelo aluno	DE TEXTO – Texto narrativo	EXPLORAÇÃO - Da relação som/grafia	CONSCIÊNCIA FONÊMICA

A. 5 (p.13) Orientações no <i>Guia</i> v.1 p.55	Situação de leitura pelo aluno	DE TEXTO – Texto informativo	EXPLORAÇÃO - Da relação som/grafia	CONSCIÊNCIA FONÊMICA
A. 6 (p.14) Orientações no <i>Guia</i> v.1 p.61	Situação de leitura pelo aluno	DE TEXTO – Texto informativo	EXPLORAÇÃO - Da relação som/grafia	CONSCIÊNCIA FONÊMICA
	Situação de Análise e reflexão da língua		IDENTIFICAÇÃO – De letras em palavras	
A. 7 (p.15) Orientações no <i>Guia</i> v.1 p.64	Situação de leitura pelo aluno	DE TEXTO – Poema	IDENTIFICAÇÃO – De letras em palavras	CONSCIÊNCIA FONÊMICA
	Situação de Análise e reflexão da língua			
A. 8 (p.16) Orientações no <i>Guia</i> v.1 p.66	Situação de leitura pelo professor	DE TEXTO – Texto informativo	EXPLORAÇÃO - Da relação som/grafia	CONSCIÊNCIA FONÊMICA
	Situação de Análise e reflexão da língua			
	Situação de escrita do aluno			
A. 9 (p.17) Orientações no <i>Guia</i> v.1 p.67	Situação de leitura pelo professor	DE TEXTO – Texto informativo	EXPLORAÇÃO - Da relação som/grafia	CONSCIÊNCIA FONÊMICA
	Situação de Análise e reflexão da língua			
A. 10 (p.18) Orientações no <i>Guia</i> v.1 p.70	Situação de leitura pelo aluno	DE TEXTO – Texto informativo	EXPLORAÇÃO - Da relação som/grafia	CONSCIÊNCIA FONÊMICA
	Situação de Análise e reflexão da língua			
A. 11 (p.19) Orientações no <i>Guia</i> v.1 p.71	Situação de leitura pelo professor	DE TEXTO – Lenda	EXPLORAÇÃO - Da relação som/grafia	CONSCIÊNCIA FONÊMICA
	Situação de Análise e reflexão da língua			
A. 12 (p.20) Orientações no <i>Guia</i> v.1 p.71	Situação de leitura pelo professor	DE TEXTO – Adivinhas	EXPLORAÇÃO - Da relação som/grafia	CONSCIÊNCIA FONÊMICA
	Situação de Análise e reflexão da língua			
A. 13 (p.21) Orientações no <i>Guia</i> v.1 p.76	Situação de Análise e reflexão da língua	DE TEXTO – Poema	EXPLORAÇÃO - Da relação som/grafia	
	Situação de leitura pelo aluno			
A. 14 (p.22) Orientações no <i>Guia</i> v.1 p.78	Situação de Análise e reflexão da língua	DE TEXTO – Parlenda	EXPLORAÇÃO - Da relação som/grafia	
	Situação de leitura pelo professor			
A. 15 (p.23) Orientações no <i>Guia</i> v.1 p.78	Situação de Análise e reflexão da língua	DE TEXTO – Parlenda	EXPLORAÇÃO - Da relação som/grafia	SENSIBILIDADE A RIMAS E ALITERAÇÕES
	Situação de leitura pelo aluno			
A. 16 (p.24) Orientações no <i>Guia</i> v.1 p.80	Situação de Análise e reflexão da língua	DE TEXTO – Poema	EXPLORAÇÃO - Da relação som/grafia	SENSIBILIDADE A RIMAS E ALITERAÇÕES
	Situação de escrita do aluno			CONSCIÊNCIA FONÊMICA
A. 17 (p.25) Orientações no <i>Guia</i> v.1 p.87	Situação de leitura pelo aluno		ESCRITA - Lista de nomes	CONSCIÊNCIA FONÊMICA

A. 18 (p.26) Orientações no <i>Guia</i> v.1 p.88	Situação de leitura pelo aluno		ESCRITA - Lista de nomes	CONSCIÊNCIA FONÊMICA
A. 19 (p.27) Orientações no <i>Guia</i> v.1 p.90	Situação de leitura pelo aluno	DE PALAVRAS - Nome de personagens	ESCRITA – Cópia nome de personagens	CONSCIÊNCIA FONÊMICA (explorando o início e o final da palavra)
A. 20 (p.28) Orientações no <i>Guia</i> v.1 p.90	Situação de leitura pelo aluno	DE PALAVRAS – Nome de animais	ESCRITA – Cópia	CONSCIÊNCIA FONÊMICA (explorando o início e o final da palavra)
A. 21 (p.29) Orientações no <i>Guia</i> v.1 p.95	Situação de leitura pelo aluno	DE TEXTO - Parlenda	ESCRITA – Cópia	CONSCIÊNCIA FONÊMICA (explorando o início e o final da palavra)
A. 22 (p.30) Orientações no <i>Guia</i> v.1 p.95	Situação de leitura pelo aluno	DE TEXTO - Poema	EXPLORAÇÃO - Da relação som/grafia	SENSIBILIDADE A RIMAS E ALITERAÇÕES
A. 23 (p.31) Orientações no <i>Guia</i> v.1 p.95	Situação de leitura pelo aluno	DE TEXTO - Adivinha	EXPLORAÇÃO - Da relação som/grafia	SENSIBILIDADE A RIMAS E ALITERAÇÕES
A. 24 (p.32) Orientações no <i>Guia</i> v.1 p.106	Situação de leitura pelo aluno	DE PALAVRAS	EXPLORAÇÃO - Da relação som/grafia	CONSCIÊNCIA FONÊMICA (explorando o início e o final da palavra)
A. 25 (p.33) Orientações no <i>Guia</i> v.1 p.108	Situação de leitura pelo aluno	DE TEXTO - Informativo	ESCRITA - Cópia de palavras do dicionário	CONSCIÊNCIA FONÊMICA (explorando o início e o final da palavra)
A. 26 (p.34) Orientações no <i>Guia</i> v.1 p.106	Situação de leitura pelo aluno	DE PALAVRAS	ESCRITA - De palavras	CONSCIÊNCIA FONÊMICA (explorando o início e o final da palavra)
<i>Análise e reflexão sobre o sistema de escrita (Coletânea - Vol.2)</i>				
A1 (p.9) Orientações no <i>Guia</i> v.2 p.52	Situação de leitura pelo aluno	DE TEXTO – Letra de música	ESCRITA - De texto (letra de música)	
	Situação de Análise e reflexão da língua			
	Situação de escrita do aluno			
A2 (p.11) Orientações no <i>Guia</i> v.2 p.54	Situação de leitura pelo aluno	DE TEXTO – Letra de música		
A3 (p.13) Orientações no <i>Guia</i> v.2 p.54	Situação de leitura pelo aluno	DE TEXTO – Letra de música	ESCRITA - De texto (letra de música)	
	Situação de escrita do aluno			
A4 (p.14) Orientações no <i>Guia</i> v.2	Situação de leitura pelo aluno	DE TEXTO – Letra de música		CONSCIÊNCIA FONÊMICA (explorando o início e o final da palavra)

p.59				
A5 (p.15) Orientações no <i>Guia</i> v.2 p.61	Situação de leitura pelo aluno	DE TEXTO – Letra de música	ESCRITA - De texto (letra de música)	
A6 (p.16) Orientações no <i>Guia</i> v.2 p.62	Situação de leitura pelo aluno	DE TEXTO – Letra de música	ESCRITA - De texto (letra de música)	
	Situação de Análise e reflexão da língua			
	Situação de escrita do aluno			
A7 (p.17) Orientações no <i>Guia</i> v.2 p.65	Situação de leitura pelo aluno	DE TEXTO – Letra de música		SENSIBILIDADE A RIMAS E ALITERAÇÕES
A8 (p.18) Orientações no <i>Guia</i> v.2 p.67	Situação de leitura pelo aluno	DE TEXTO – Letra de música	ESCRITA - Cópia de palavras	SENSIBILIDADE A RIMAS E ALITERAÇÕES
				CONSCIÊNCIA FONÊMICA
A9 (p.19) Orientações no <i>Guia</i> v.2 p.69	Situação de escrita do aluno	DE TEXTO – Letra de música		
<i>Aprender a Escrever com Canções – Ortografia e Separação entre Palavras (Coletânea - Vol.2)</i>				
A10 (p.20)	A atividade não tem título nem orientação			
A11 (p.21) Orientações no <i>Guia</i> v.2 p.74	Situação de Análise e reflexão da língua	DE TEXTO – Letra de música	EXPLORAÇÃO - Da relação som/grafia	CONSCIÊNCIA FONÊMICA
	Situação de escrita do aluno		IDENTIFICAÇÃO – De letras em palavras	
A12 (p.23) Orientações no <i>Guia</i> v.2 p.85	Situação de Análise e reflexão da língua	DE TEXTO – Letra de música	EXPLORAÇÃO - Da relação som/grafia	CONSCIÊNCIA FONÊMICA
	Situação de escrita do aluno		IDENTIFICAÇÃO – De letras em palavras	
A13 (p.24) Orientações no <i>Guia</i> v.2 p.89	Situação de Análise e reflexão da língua	DE TEXTO – Letra de música	EXPLORAÇÃO - Da relação som/grafia	CONSCIÊNCIA FONÊMICA
	Situação de leitura pelo aluno		IDENTIFICAÇÃO – De letras em palavras	
A14 (p.25) Orientações no <i>Guia</i> v.2 p.90	Situação de Análise e reflexão da língua	DE TEXTO – Letra de música	EXPLORAÇÃO - Da relação som/grafia	CONSCIÊNCIA FONÊMICA
	Situação de leitura pelo professor		IDENTIFICAÇÃO – De letras em palavras	
A15 (p.27) Orientações no <i>Guia</i> v.2 p.93	Situação de Análise e reflexão da língua	DE TEXTO – Letra de música	EXPLORAÇÃO - Da relação som/grafia	CONSCIÊNCIA FONÊMICA
	Situação de leitura pelo professor		IDENTIFICAÇÃO – De letras em palavras	
A16 (p.29) Orientações no <i>Guia</i> v.2 p.95	Situação de Análise e reflexão da língua	DE TEXTO – Letra de música	EXPLORAÇÃO - Da relação som/grafia	CONSCIÊNCIA FONÊMICA
	Situação de leitura pelo aluno		IDENTIFICAÇÃO – De letras em palavras	
A17 (p.30) Orientações no <i>Guia</i> v.2 p.97	Situação de Análise e reflexão da língua	DE TEXTO – Letra de música	EXPLORAÇÃO - Da relação som/grafia	CONSCIÊNCIA FONÊMICA
	Situação de escrita do aluno		IDENTIFICAÇÃO – De letras em palavras	

A18 (p.31) Orientações no <i>Guia</i> v.2 p.100	Situação de Análise e reflexão da língua	DE TEXTO – Letra de música	EXPLORAÇÃO - Da relação som/grafia IDENTIFICAÇÃO – De letras em palavras	CONSCIÊNCIA FONÊMICA
	Situação de escrita do aluno			
A19 (p.32) Orientações no <i>Guia</i> v.2 p.102	Situação de Análise e reflexão da língua	DE TEXTO – Letra de música	EXPLORAÇÃO - Da relação som/grafia IDENTIFICAÇÃO – De letras em palavras	CONSCIÊNCIA FONÊMICA
	Situação de escrita do aluno			
<i>Projeto Didático Animais do Mar (Guia – volume 1)</i>				
Atividade 1A (p.118)	Situação de leitura pelo professor	DE TEXTO – Texto informativo		
Atividade 1B (p.120)	Situação de ditado para o professor – Produzir textos antes de saber escrever			
Atividade 2A (p.122)	Situação de leitura pelo aluno	DE TEXTO – Texto informativo		
Atividade 2B (p.122)	Situação de escrita do aluno	DE TEXTO – Texto informativo	ESCRITA	
Atividade 2C (p.122)	Situação de escrita do aluno	DE TEXTO – Texto informativo	ESCRITA	
Atividade 2D (p.125)	Situação de Comunicação oral			
Atividade 3A (p.125)	Situação de escrita do aluno	DE TEXTO – Texto informativo	ESCRITA	
Atividade 3B (p.125)	Situação de Análise e reflexão da língua	DE TEXTO – Texto informativo	EXPLORAÇÃO - Da relação som/grafia	
Atividade 3C (p.130)	Situação de Análise e reflexão da língua	DE TEXTO – Texto informativo produzido pelos alunos	EXPLORAÇÃO - Da relação som/grafia	
Atividade 3D (p.131)	Situação de Análise e reflexão da língua	DE TEXTO – Texto informativo produzido pelos alunos	EXPLORAÇÃO - Da relação som/grafia	
Atividade 3E (p.134)	Situação de Análise e reflexão da língua	DE TEXTO – Texto informativo produzido pelos alunos	EXPLORAÇÃO - Da relação som/grafia	
Atividade 3F (p.135)	Situação de escrita do aluno	DE TEXTO – Texto informativo produzido pelos alunos	ESCRITA	
Atividade 4A (p.137)	Situação de escrita do aluno		ESCRITA – De legendas	
<i>Sequência didática – Astronomia: o sistema solar, seus planetas e outros mistérios do céu (Guia volume 2)</i>				
Atividade 1A (p.161)	Situação de Comunicação Oral			
Atividade 1B (p.163)	Situação de escrita do aluno		ESCRITA - Elaboração de perguntas	
Atividade 1C (p.164)	Situação de leitura pelo aluno	DE TEXTO – Texto de divulgação científica		
Atividade 2A (p.167)	Situação de leitura pelo professor	DE TEXTO – Texto de divulgação científica		
Atividade 2B (p.169)	Situação de leitura pelo professor	DE TEXTO – Texto de divulgação científica)		

Atividade 2C (p.170)	Situação de leitura pelo professor	DE TEXTO – Texto de divulgação científica)		
Atividade 2D (p.173)	Situação de leitura pelo professor	DE TEXTO – Texto de divulgação científica		
Atividade 3A (p.175)	Situação de leitura pelo aluno	DE TEXTO – Texto de divulgação científica		
Atividade 3B (p.176)	Situação de leitura pelo aluno	DE TEXTO – Texto de divulgação científica		
Atividade 4A (p.177)	Comunicação Oral			
<i>Projeto didático: Quem reescreve um conto, aprende um tanto! (Guia volume 2)</i>				
Atividade 1A (p.116)	Comunicação Oral			
Atividade 2A (p.118)	Situação de leitura pelo professor	DE TEXTO - Contos		
Atividade 2B (p.120)	Situação de leitura pelo professor	DE TEXTO - Contos		
	Situação de Análise e reflexão da língua			
Atividade 2C (p.120)	Situação de leitura pelo aluno	DE TEXTO - Contos	EXPLORAÇÃO - Da relação som/grafia	
Atividade 3A (p.124)	Situação de Ditado – Produzir textos antes de saber escrever			
Atividade 4A (p.127)	Situação de Comunicação oral	DE TEXTO - Contos		
	Situação de leitura pelo professor			
Atividade 4B (p.128)	Situação de escrita pelo aluno	DE TEXTO - Contos	EXPLORAÇÃO - Da relação som/grafia	
Atividade 5A (p.130)	Situação de Análise e reflexão da língua	DE TEXTO - Contos	EXPLORAÇÃO - Da relação som/grafia	
Atividade 5B (p.130)	Situação de Análise e reflexão da língua	DE TEXTO - Contos	EXPLORAÇÃO - Da relação som/grafia	
Atividade 5B (p.133)	Situação de Análise e reflexão da língua	DE TEXTO - Contos	EXPLORAÇÃO - Da relação som/grafia	
Atividade 6A (p.134)	Situação de escrita pelo aluno	DE TEXTO - Contos	EXPLORAÇÃO - Da relação som/grafia	
Atividade 6B (p.135)	Situação de Comunicação oral	DE TEXTO - Contos	EXPLORAÇÃO - Da relação som/grafia	