

## A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO COM A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA PARA A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA

*Elenita Bigochinski<sup>1</sup>*

E-mail: elenitabigochinski@gmail.com

*Manuela Pires Weissböck Eckstein<sup>2</sup>*

E-mail: pedagoga.manuela@gmail.com

### RESUMO

No referido texto é apresentada a análise linguística de atividades alfabetizadoras organizadas em uma apostila, por uma professora do primeiro ano do Ensino Fundamental de uma escola do município de Laranjeiras do Sul/PR, a qual obteve o maior índice no IDEB (2013). Evidenciamos a relação destas atividades com a consciência fonológica (silábica, de rimas e aliterações e fonêmica), bem como das concepções de língua e de linguagem (tradicional, estruturalista e interacionista) que sustentam a proposta didática das atividades. A presente pesquisa é de cunho bibliográfico, a partir de obras científicas, como livros, artigos e revistas, embasados em autores como Cunha e Capellini (2011), Piccoli e Camini (2012), Godoy (2001), Cagliari (1989 -1998) entre outros. Consideramos ser de extrema importância que o processo de alfabetização, a aquisição e a apropriação da linguagem escrita, de forma significativa, podem contribuir para a formação de crianças leitoras, produtoras de texto, capazes de compreender as relações humanas e sociais, sendo críticas diante das situações que o mundo apresenta.

**PALAVRAS-CHAVE:** Concepções de língua e de linguagem; práticas alfabetizadoras; competências linguísticas.

### ABSTRACT:

In this text we present the linguistic analysis of literacy teachers organized activities in a booklet, by a teacher of the first grade of elementary school at a school in the city of South Orange / PR, which had the highest index in the IDEB (2014). We show the relationship of these activities with phonological awareness (syllabic rhymes and alliterations and phonemic), as well as the language of concepts and language (traditional, structuralist, and interactionist) supporting the proposed didactic activities. This research is a bibliographical nature, from scientific works such as books, articles and magazines, based on authors such as Cunha and Capellini (2011), Piccoli and Camini (2012), Godoy (2001), Cagliari (1989-1998) among others. We consider it of utmost importance that the literacy process, the acquisition and appropriation of written language, significantly, may contribute to the formation of children readers, text production, able to understand the human and social relationships, being critical in the face of situations that the world presents.

**KEY WORDS:** Conceptions of language and language; literacy teachers practices; linguistic competences.

---

<sup>1</sup> Pedagoga. Professora da Rede Municipal de Educação de Laranjeiras do Sul/PR.

<sup>2</sup> Pedagoga. Mestre em Educação. Doutoranda em Educação. Professora do Departamento de Pedagogia da UNICENTRO. Coordenadora do Curso de Pedagogia, Campus Avançado de Pitanga/UNICENTRO. Coordenadora Pedagógica do Núcleo de Educação a Distância da UNICENTRO.

## 1 INTRODUÇÃO

Apresenta-se nesse texto, a análise de atividades organizadas em uma apostila de uma professora alfabetizadora do primeiro ano do Ensino Fundamental de uma escola do município de Laranjeiras do Sul/PR, a qual obteve o maior índice no IDEB (2013). Nesse sentido, buscamos compreender a relação que estas atividades tem com os estudos sobre consciência fonológica (silábica, de rimas e aliterações e fonêmica), bem como sobre as concepções de língua e de linguagem (tradicional, estruturalista e interacionista) que sustentam a proposta didática das atividades selecionadas. Este artigo, portanto, é resultado de estudos e pesquisas desenvolvidos para o trabalho de conclusão do Curso de Pedagogia, do Campus de Laranjeiras do Sul, da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), no ano de 2015.

O interesse em compreender a complexidade do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, bem como a partir de observações que tenho feito durante a minha trajetória como professora alfabetizadora, impulsionou-me a buscar aprimorar meu entendimento sobre o assunto, visto que temas como consciência fonológica e concepções de língua e de linguagem são premissas fundamentais para um trabalho aprimorado com as competências linguísticas na alfabetização.

Deste modo, autores como Cunha e Capellini (2011), Piccoli e Camini (2012), Godoy (2001) e Cagliari (1989 - 1998) nos ajudaram a fazer diferentes ponderações sobre essa questão. Além de uma pesquisa de cunho bibliográfico, optamos por uma análise de material didático, o que contribuiu para a reflexão de teorias estudadas, bem como na aquisição de novos olhares que dimensionaram a construção de uma análise mais pontual e singular sobre a apostila<sup>3</sup> de alfabetização criada por uma professora do primeiro ano do Ensino Fundamental, no Município de Laranjeiras do Sul. Justificamos a escolha por um material didático do primeiro ano

---

<sup>3</sup> Em diálogo com a pedagoga de uma escola municipal do município de Laranjeiras do Sul, nos foi relatado que a utilização da apostila, como esta analisada neste trabalho, tem se tornado um instrumento de trabalho para vários professores alfabetizadores, visto que há um forte argumento por parte dos docentes que a maior parte dos livros didáticos disponíveis se encontram fora da realidade de seus alunos.

do Ensino Fundamental, pelo fato de que a aprendizagem da leitura e da escrita são eixos norteadores das práticas pedagógicas neste período.

A partir deste contexto, objetivamos em relatar a importância do trabalho com a consciência fonológica e do entendimento, por parte do professor, das concepções de língua e de linguagem que sustentam uma dimensão macro do processo de alfabetização.

Sabemos, *a priori*, que a consciência fonológica é uma parte integrante da competência metalinguística<sup>4</sup>, caracterizada pela capacidade de perceber que a palavra é formada por uma sequência de sons, o que pode ser entendido como um conjunto de habilidades que permite a criança compreender e manipular unidades sonoras da língua, segmentando unidades maiores em menores. Reconhecemos que as crianças desde quando começam a falar possuem a capacidade de analisar a linguagem oral, organizando os segmentos da fala para se comunicar, o que faz da aprendizagem da leitura e da escrita, um processo que depende da compreensão de como funciona a estrutura da língua.

No sentido de não esgotarmos as discussões sobre essas questões e dimensionar outras sobre a análise do objeto já identificado neste texto, o mesmo foi organizado em três sessões. Na primeira sessão, apresentamos as concepções teóricas que tratam sobre consciência fonológica. Na segunda, tratamos da relação entre consciência fonológica e as concepções de língua e de linguagem (tradicional, estruturalista e interacionista). Na última, apresentamos a análise de atividades propostas pela professora alfabetizadora, extraídas de uma apostila organizada pela mesma, bem como sugestões de práticas pedagógicas relacionadas com a consciência fonológica e a concepção de língua e linguagem em uma perspectiva interacionista. E por fim, as conclusões e as referências.

## 2 CONCEPÇÕES TEÓRICAS SOBRE A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Estudos sobre a consciência fonológica vêm ganhando espaço e importância entre os estudiosos da área da educação desde a década de 1970, com

---

<sup>4</sup> Segundo Piccoli e Camini (2012, p.102), "[...] falar em competência metalinguística significa falar de um conjunto de habilidades que permite ao sujeito raciocinar sobre o próprio uso que faz da língua, ou seja, sobre a forma como emprega ou vê serem empregados os recursos linguísticos".

pesquisas realizadas no intuito de verificar a importância desta para a aquisição da escrita e da leitura. Desta forma, essa complexidade, tem se tornado objeto de estudos e discussões, sendo realizadas sob diferentes olhares e enfoques, em que:

Os autores destes estudos explicam que os estágios iniciais da consciência fonológica contribuem para o estabelecimento dos estágios iniciais do processo de leitura e estes, por sua vez, contribuem para o desenvolvimento de habilidades fonológicas mais complexas. Desta forma, enquanto a consciência de alguns segmentos sonoros (suprafonêmicos) parecem se desenvolver naturalmente, a consciência fonêmica parece exigir experiência específica em atividades que possibilitam a identificação da correspondência entre os elementos fonêmicos da fala e os elementos grafêmicos da escrita. (CUNHA e CAPELLINI, 2011, p.88)

No Brasil, segundo Capovilla e Capovilla (2003), alguns pesquisadores têm estudado o desenvolvimento de habilidades metalinguísticas em crianças e construindo instrumentos para avaliar a consciência fonológica e a futura habilidade de leitura e escrita. Neste contexto, as autoras Piccoli e Camini (2012, p.102), descrevem as "habilidades que trata a competência metalinguística: consciência fonológica, consciência semântica, consciência sintática e consciência pragmática".

Nessa dimensão, é importante pensar na estrutura da competência metalinguística a partir de um conjunto de habilidades que permite ao sujeito raciocinar sobre o próprio uso que faz da língua. Deste modo, a consciência fonológica é parte integrante da competência metalinguística.

Denotamos que Piccoli e Camini (2012, p. 103) salientam que:

A consciência fonológica pode ser agrupada como um conjunto de habilidades que permite à criança compreender e manipular unidades sonoras da língua, conseguindo segmentar unidades maiores em menores. Tais capacidades são fundamentais na alfabetização, tendo em vista que da consciência fonológica depende da série de processos fundamentais para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Ainda segundo Piccoli e Camini (2012, p.103), "as habilidades podem ser agrupadas em três níveis: consciência silábica, consciência de rimas e aliterações e consciência fonêmica". Complementarmente, Cunha e Capellini (2011, p.87), descrevem que:

A consciência fonológica é uma parte integrante da consciência metalinguística e está relacionada à habilidade de refletir e manipular

os segmentos da fala, abrangendo, além da capacidade de reflexão (consultar e comparar), a capacidade de operar com rimas, aliteração, sílabas e fonemas (contar, segmentar, unir, adicionar, suprimir, substituir e transpor).

Por conseguinte, a consciência silábica refere-se à habilidade de reconhecer e manipular as palavras por sílabas. Já a consciência de rimas e aliterações consiste na habilidade de reconhecer e produzir semelhanças sonoras ao final das palavras (rimas), como também fonemas semelhantes repetidos no início das palavras ao longo de uma frase ou verso (aliterações). Por fim, a consciência fonêmica refere-se à habilidade de reconhecer e manipular os fonemas, as menores unidades da língua, o que envolve por exemplo, a consciência de que um fonema diferente pode alterar totalmente o sentido de uma palavra.

Portanto, a importância da consciência fonológica se insere no fato de preparar a criança para o processo de decodificação da língua por meio do estudo de grafemas, sons, sílabas e palavras, a partir de uma concepção mais dialógica e aberta sempre a novas descobertas e reflexões. Neste sentido, o sucesso dos primeiros passos da leitura e da escrita, depende inclusive, de um determinado nível de consciência fonológica adquirido anteriormente pela criança, seja de maneira formal ou informal e que inicia com a oralidade.

Assim, outras contribuições foram importantes para ampliar o conceito de consciência fonológica. Para Godoy (2001), ela é considerada um fator crítico e definitivo na constituição de bons e maus leitores, conjugada a concepção de língua e de linguagem empregada pelo professor alfabetizador e aos aspectos ortográficos, pois exercem múltiplas influências no processo de aquisição da escrita e leitura nos anos iniciais.

Neste sentido é importante que possamos compreender a consciência fonológica como a consciência dos fonemas que compõem a fala e, portanto, a estrutura da palavra em suas unidades. A consciência da estrutura sonora da fala pode e deve ser estimulada através de atividades específicas, com o objetivo de proporcionar situações em que a criança “pense”, “reflita” e “expresse” sobre os sons da fala para posteriormente poder relacioná-los com as letras e representá-los de forma gráfica.

Essa acepção é defendida por Ellis (2001, p. 16), quando afirma que “[...] ler é a habilidade de converter as palavras em significado e em fala” e, esta

habilidade depende da relação que ele estabelece com seu processo cognitivo, sendo que este é quem determina o que, e como o texto é visto.

Nesta perspectiva, o professor deve considerar o fato de que os alunos possuem conhecimentos prévios a respeito da linguagem e, nesse sentido, propor atividades desafiadoras, as quais propiciem o contato do aluno com práticas efetivas da leitura, escrita e da oralidade. Ações como ler instruções para um jogo, uma notícia de jornal, o horário de uma festa, um convite de aniversário, escrever na agenda, podem oportunizar situações em que as práticas de leitura, escrita e oralidade estejam relacionadas a uma necessidade, que tenha uma função social de comunicação e que possibilitem ao aluno não somente a apropriação do código linguístico, mas a compreensão de seus atos e formas de utilização.

### **3 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E A RELAÇÃO COM AS CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E DE LINGUAGEM TRADICIONAL, ESTRUTURALISTA E INTERACIONISTA**

As questões relacionadas ao processo de aquisição da língua escrita continuam sendo amplamente discutidas. Em meados da década de 1980, muitas reflexões e estudos acerca deste tema foram amplamente divulgados, salientando que essas não poderiam mais ocorrer de forma mecânica e desvinculada da realidade dos alunos.

Isso aponta que o processo de alfabetização não pode se restringir apenas as atividades de codificação e decodificação do código linguístico. O processo de alfabetização tem sido analisado sob muitos pontos de vista, sob vários enfoques teóricos e baseado nas contribuições das mais diversas ciências, como a Filosofia, a Psicologia, a Sociologia e a Linguística.

A partir de uma perspectiva mais ampla, o desenvolvimento da linguagem depende da interação entre os sujeitos. O conhecimento linguístico vai se construindo desde o nascimento, nos diálogos e partilhas da criança com o adulto.

Deste modo, é importante que no cotidiano escolar, haja estimulação e interação, no intuito de dar oportunidade aos alunos para ampliar a capacidade de comunicação oral por meio de conversas, discussões, comentários, relatos, músicas,

escuta e reconto de histórias, como também jogos e brincadeiras. Nesse sentido, Soares (2001, p.53) salienta que,

A criança aprende a escrever agindo e interagindo com a língua, experimentando escrever, ousando escrever, fazendo uso de seus conhecimentos prévios sobre a escrita, levantando e testando hipóteses sobre as correspondências entre o oral e os escritos, independentemente de uma sequência e progressão dessas correspondências que até então eram impostas a ela, como controle do que ela podia escrever, porque só podia escrever depois de já ter "aprendido".

Nesta mesma perspectiva, Cagliari (1989, p.8), nos ajuda a ampliar o conceito proposto por Soares: "[...] ler e escrever são atos linguísticos e, portanto, a compreensão da natureza da escrita, de suas funções e usos é indispensável ao processo de alfabetização". Neste contexto, a criança precisa estar em contato com a leitura e a escrita, pois ela é capaz de pensar sobre este objeto cultural desde que lhe sejam dadas as condições necessárias para refletir, analisar e compreender a leitura e a escrita em toda sua riqueza e complexidade.

Reconhecemos que é por meio da linguagem que o ser humano se constitui como pessoa no mundo, sendo que, desde os primeiros anos de vida, no contexto familiar e escolar, as crianças aprimoram suas competências de oralidade e, assim, são inseridos no universo da linguagem. Nesse caminho, ocorre a leitura de mundo, textos diversos constituídos por linguagem verbal e não-verbal, leitura de imagens, símbolos, enfim, tudo que pode se constituir em objeto para ser lido.

Como é sabido, aprender a ler não é apenas uma tarefa da escola, pois desde muito cedo as crianças têm contato com os mais diversos materiais escritos e que fazem parte do seu cotidiano. Na escola, o contato com a leitura e a escrita, na maioria das vezes acontece através do livro didático, com o objetivo de domínio efetivo da língua e a formação do leitor/escritor.

A partir de uma dimensão mais dialógica, a leitura enquanto atividade da linguagem é uma prática social de alcance político, constituindo nos sujeitos a capacidade de interagir com o mundo e nele atuar como cidadãos. Essa concepção sobrepõe-se a uma postura em que a leitura seja vista como mero deciframento e a repetição de um saber já conhecido.

Assim, compreender a leitura como um alicerce na formação de cidadãos atuantes, exige capacidade crítica e, principalmente, valorização dos

conhecimentos prévios dos alunos. Para aprender a ler é preciso estar envolvido com textos, sejam escolares, de imprensa, jornalísticos, documentários, obras de ficção. Ler não significa traduzir, decifrar um código escrito, ligar um significante a um significado, decodificar, mas, a leitura vai além disso, atinge a relação que se estabelece entre a escrita e o sentido, sendo necessário perceber as intenções e possibilidades de um texto, sua relação com outros textos, assegurando-se de que seja interpretado e não apenas pronunciado, traduzido.

Entendemos que concepção de língua se refere ao entendimento do que significa o código escrito. Saussure (2002, p. 133) afirma essa questão: “[...] a língua é um sistema em que os termos são solidários e o valor de um resulta tão somente da presença simultânea de outros”.

No artigo de Rômulo da Silva Vargas Rodrigues, da Universidade Católica de Goiás (2008), é possível compreender que Saussure, ao definir a língua como um sistema de valores, essa é possível ser mensurada como uma convenção social, em que nenhum sujeito tem o poder de modificá-la.

Já a concepção de linguagem, defende-se ao nosso olhar, pelos estudos de Geraldí (2004) que afirma que há uma relação intrínseca da concepção de língua, defendida por Suassure e a defesa por uma concepção de linguagem que se evidencia como expressão do pensamento, instrumento de comunicação e a linguagem como interação social.

Nesse sentido, entende-se a linguagem como um instrumento de uso social e que se envolve, de forma intrínseca, com a língua, ou seja, com o código escrito.

Para o ensino da língua materna, bem como para a organização do trabalho em sala de aula, o professor precisa ser reconhecido como a pessoa que concebe a língua e a linguagem como um instrumento de comunicação e, portanto, que cria representações. Nesse caminho, é necessário compreender que essas representações estão alicerçadas a partir de três concepções de língua e de linguagem: tradicional, estruturalista e interacionista.

Segundo Travaglia (1995), a concepção tradicional de língua e de linguagem consiste em um ato individual do sujeito, não considera a influência social e a organização lógica do pensamento segue regras que visam o falar e escrever “bem”. Essas regras, traçadas nas Gramáticas Tradicionais ou Normativas, tomam como base a linguagem literária, exemplo do “escrever bem”.

O trabalho com a leitura, a partir desta concepção, tem uma preocupação maior com a escrita em que o professor dirige a leitura, sem pautar nas observações profundas do texto e as premissas que cercam o trabalho didático com a leitura se pautam em repetições e memorização. Já a escrita, é considerada um mero reflexo da linguagem oral, com a utilização de práticas mecânicas centradas na codificação e decodificação.

Para o mesmo estudioso, a concepção estruturalista considera a língua como um código, um conjunto de signos que se combinam seguindo regras, operando na transmissão de uma mensagem do emissor ao receptor. Essa concepção desconsidera o uso, os falantes e o contexto, limitando-se a um estudo do funcionamento interno da língua, que se apoia nos estudos linguísticos realizados pelo Estruturalismo e pelo Transformacionalismo<sup>5</sup>.

A prática da leitura, nessa concepção, não passa de mera reprodução, pois o bom leitor é o que lê o texto do modo previsto, capta e devolve a informação prevista, realizando apenas uma decodificação. Segundo Silva (1993), os procedimentos de leitura seguem uma rotina consagrada: uma conversa prévia sobre o conteúdo do texto, leitura silenciosa pelos alunos, leitura em voz alta pelo professor e depois pelos alunos, para em seguida realizar as atividades escritas de interpretação e redação.

Por fim, a concepção interacionista<sup>6</sup>, vê a língua como forma ou processo de interação e entende que, ao fazer uso da linguagem, o aluno age sobre o seu interlocutor (ouvinte/leitor), resultando numa produção de sentidos entre locutores, que ocupam posições sociais, históricas, culturais e ideológicas. Essa concepção, evidencia que a leitura passa a ser um processo de construção de significados, levando em conta fatores linguísticos e não-linguísticos. Scliar-Cabral (1992, p.129) apresenta uma definição interessante para leitura numa perspectiva interacionista:

[...] a leitura não se resume à decodificação, ou seja, identificação das letras e dos grafemas, e ao reconhecimento das palavras: ela envolve operar com proposições e com o texto, bem como realizar

<sup>5</sup> Segundo Geraldi (1984, p. 485), a concepção estruturalista ou transformalista, consiste na "linguagem como instrumento de comunicação, concepção de língua como um código capaz de transmitir certa mensagem.

<sup>6</sup> Segundo Geraldi (1984, p. 490), a concepção interacionista refere-se à "linguagem como forma de interação, lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos".

inferências, emparelhando as informações fornecidas pelo texto com o saber anterior do leitor (...) a leitura é um processo criativo, ativo, no qual o indivíduo joga todo o seu conhecimento anterior para, colhendo novas informações e/ou novos enfoques ou visões do mundo, reestruturar sua própria visão.

Vygotsky, *et al.* (1988) centralizam o papel da linguagem no desenvolvimento humano. Representando uma busca pela compreensão das relações entre os diferentes sistemas simbólicos que a criança se apropria na infância, ou seja, gestos, fala, desenho, a brincadeira e a escrita. Nesse universo, conseguiram demonstrar que a aprendizagem da linguagem oral e da linguagem escrita se diferenciam do ponto de vista estrutural e funcional, pois constatou-se que a aprendizagem da escrita, exige da criança um esforço mental maior do que a aprendizagem da leitura, por se caracterizar sendo mais abstrata e neste sentido:

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 tem que ser memorizados e estudados de antemão. (VIGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 1988, p.100)

Assim, não basta apenas interagir, pois é necessário o trabalho com a mediação e a intervenção, aprofundando procedimentos, conceitos e atitudes diante dos conhecimentos, para que os aspectos cognitivo, afetivo, social e motor se façam cada vez mais enriquecidos e novas reflexões fundamentem a produção de saberes por parte dos alunos.

Em um sentido mais amplo, o professor, a partir dessas referências, precisa se posicionar a respeito de uma concepção de língua e de linguagem para dimensionar o trabalho didático em sala de aula. A concepção com a qual ele se identificar é a que verá a linguagem em sua relação com os instrumentos de ensino e de aprendizagem.

Compreendendo que, o propósito da alfabetização consiste em fazer com que o sujeito se aproprie do código linguístico-gráfico de modo que os alunos se tornem, de fato, usuários da leitura e da escrita, corrobora-se com Cunha e Capellini (2011, p.86) salientam que:

O propósito da alfabetização é auxiliar as crianças a compreenderem o que lêem e a desenvolver estratégias para continuar a ler com autonomia. Sendo, portanto, o objetivo da leitura, obter o significado da escrita, o trabalho primário do leitor iniciante é se tornar fluente no

reconhecimento automático da palavra escrita. Para isto, é necessário que o aprendiz desenvolva habilidades consideradas essenciais na aquisição da leitura e da escrita. Uma importante peça no início da aquisição da leitura é a conversão de grafemas para fonemas.

Ademais, essas práticas juntamente com a consciência fonológica, entendida até o presente momento como a capacidade de operar explicitamente com os segmentos da palavra, envolvendo também a capacidade de refletir (constatar e comparar) e operar com as sílabas ou fonemas (contar, segmentar, unir, adicionar, suprimir, substituir e transpor), consistem em ferramentas essenciais para o ingresso, a participação na sociedade, a comunicação entre as pessoas, enfim são a chave para a apropriação dos saberes já conquistados pela humanidade.

As relações entre a fala, a linguagem oral e a escrita são temas de estudos há décadas. Santos e Navas (2002, p.172), definem o desenvolvimento da linguagem escrita como uma extensão do aprimoramento da oralidade, destacando a importância do progresso dessas habilidades simultaneamente, pois isso ocorrerá em conjunto para favorecer a aquisição de algumas capacidades fundamentais para a leitura e a escrita. Segundo Morais (1994), o fator principal para o aprendizado da escrita está em sua relação com a linguagem oral.

Para isso, é preciso propiciar vivências variadas e apresentar o mundo letrado aos alunos, para que desta forma tenham a oportunidade de experimentar e entender a função da leitura e da escrita em suas vidas. Essas vivências, não podem privilegiar, meramente, o exercício da coordenação motora, da discriminação visual, ou da memória auditiva e nem serem desenvolvidas por meio da cópia das vogais e consoantes uma de cada vez na tentativa de levar os alunos a relacionarem o som e a escrita, levando-os a memorizarem as associações realizadas.

Pensando nisso, o aluno precisa ser colocado em contato com a leitura e a escrita, dando-lhes condições para refletir, analisar e compreender a leitura e a escrita em toda a sua riqueza e complexidade. Deve-se oferecer esse contato significativo, de imersão, uso e reflexão sobre o que é ler e escrever.

Nesse processo, devido ao uso e a participação em práticas sociais de leitura e escrita e com a possibilidade de resolver problemas, pensar, analisar e refletir sobre a escrita em diferentes suportes e contextos, o aluno vai construindo ideias e hipóteses de como se estrutura este sistema. Ele não é, portanto, um mero receptor passivo de informações e conhecimentos, mas, um sujeito que colabora,

transforma, cria, interpreta essas informações, esses conhecimentos e buscando compreendê-los. Logo:

Aprender o alfabeto é também aprender um código de fala, portanto, para aprender a ler é crucial aprender o código alfabético e automatizar o processo de conversão grafofonológica. Para que haja compreensão do princípio alfabético da correspondência grafofonêmica, a criança necessita entender que as letras correspondem a segmentos sonoros sem significados. A linguagem escrita tem, assim, estreita relação com a oral. A criança que aprende a ler necessita resolver o problema de segmentação, isto é, descobrir que os elementos da fala contínua correspondem aos elementos discretos da escrita alfabética. (CUNHA e CAPELLINI, 2011, p.87)

Exercitando essas habilidades, a criança torna-se capaz, de formar novas palavras (pela recombinação de sons de palavras diferentes, pelo acréscimo ou remoção de sons de uma palavra), de encontrar palavras embutidas em outras e de realizar diferentes tipos de jogos com a sonoridade das palavras.

A evolução dessas habilidades geralmente é gradativa, iniciando na discriminação de expressões, palavras ou sílabas dentro de unidades mais amplas da fala, progredindo para a discriminação de rimas, aliterações e sílabas, e só depois é que se chega à consciência dos fonemas como unidades independentes na fala.

Por isso, é essencial considerar a sala de aula como um espaço provocativo, problematizador e incentivador, em que a criança possa levantar suas hipóteses, compartilhar ideias, comprová-las ou refutá-las, enfim, que seja um espaço em que o diálogo entre os alunos e professores seja uma constante fonte de aprendizagem.

#### **4 INFORMAÇÕES OBTIDAS NO ESTUDO DA APOSTILA ORGANIZADA PELA PROFESSORA ALFABETIZADORA**

Conforme já afirmamos, nas últimas décadas houve um avanço bastante significativo nos estudos a respeito do processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita. Isso diz respeito a promoção da capacidade do aluno em apropriar-se do código linguístico, a fim de participar de diversas situações

de comunicação oral, interagindo e expressando desejos, necessidades e sentimentos.

A análise de um material didático, como a apostila organizada pela professora alfabetizadora, objeto desta pesquisa, propõe identificar diferentes situações didáticas, bem como os gêneros textuais propostos e as atividades que proporcionam o desenvolvimento da consciência fonológica.

Justificamos a escolha destas atividades, pelo fato de que demonstram relevância ao tema proposto, referente a Consciência Fonológica e deste modo consideramos de suma importância que os professores alfabetizadores devem tomar cuidado para não realizar um trabalho descontextualizado e ficar restrito à repetição de atividades mecânica, de palavras e frases sem sentido para o aluno, visto que a consciência fonológica significa tomar ciência (conhecimento) dos sons da língua. Consequentemente, no processo de alfabetização é quando tomamos ciência dos sons que aprendemos mais rápido.

Entendemos que qualquer material didático deve apresentar possibilidades de reflexão do aluno em situações que o levem a fazer uso de diferentes formas de registros para ler, escrever, brincar, pensar, argumentar e usar a linguagem escrita como um meio para questionar a realidade além das aparências, isto é, interpretar o mundo e a sua própria possibilidade de interação com ele.

Nesse sentido, a partir das atividades selecionadas na apostila, identificamos as concepções de língua e de linguagem presentes nelas, bem como a proposta de trabalho com a consciência fonológica. Nesse mesmo caminho, sugerimos atividades complementares às atividades propostas pela professora, no intuito de desenvolver as habilidades necessárias à aquisição da leitura e escrita a partir de uma perspectiva mais dialógica e interacionista.

A figura 1, indica uma atividade que enfatiza a família silábica do B. Nas lições anteriores foram apresentadas as vogais, o alfabeto e as letras iniciais de figuras. Esta é a vigésima primeira atividade da apostila.

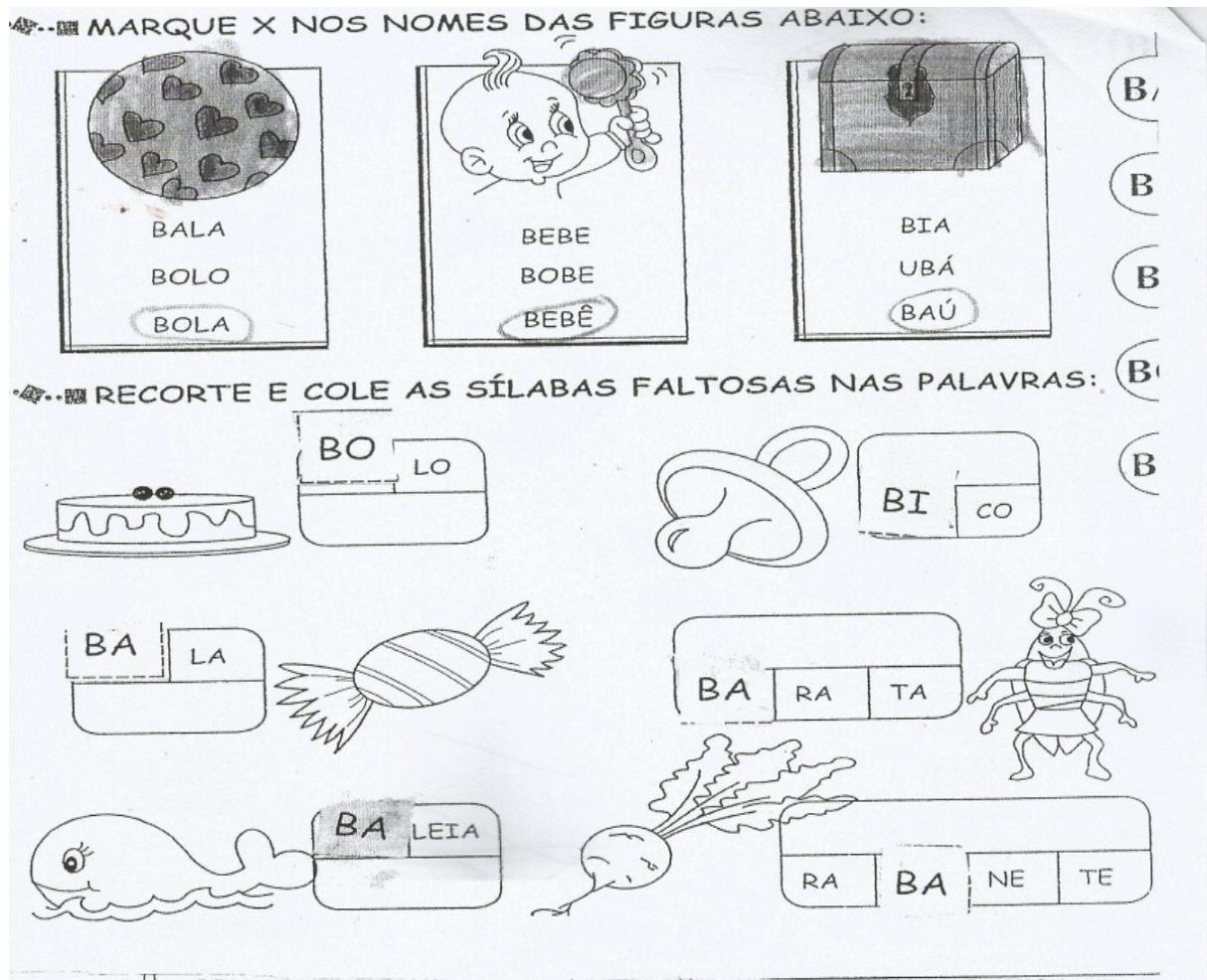


Figura 1: Atividade sobre a família silábica da letra B.  
 Fonte: Apostila organizada pela professora alfabetizadora

Esta atividade apresenta uma concepção de língua e de linguagem tradicional e estruturalista, orientada a partir de uma organização lógica do pensamento, de modo que permite ao aluno somente escrever corretamente as palavras. Enfatiza mais a oralidade do que a escrita, a qual é considerada, nesse caso, como uma reprodução, com a utilização de práticas mecânicas centradas na codificação e decodificação, partindo da unidade menor da palavra – a letra, para a unidade maior da palavra – a sílaba.

Esse tipo de abordagem indica um trabalho forte com o método silábico (ba-be-bi-bo-bu), no qual, por meio da manipulação das sílabas o aluno descobre que quando se muda uma letra (grafema/fonema), o som e o sentido da palavra também mudam. Neste sentido, o trabalho com a consciência fonêmica, faz com que a criança compreenda que um grafema/fonema diferente pode alterar totalmente o sentido de uma palavra.

Observamos tentativas de trabalhar a consciência silábica (habilidade de reconhecimento e manipulação da constituição das palavras por sílabas), porém, restringe-se em apresentar apenas as palavras a um repertório básico formado pelo padrão consoante + vogal. Neste sentido, é preciso avançar na organização de outras formações, como consoante + vogal + consoante, consoante + vogal + vogal ou consoante + consoante + vogal, por exemplo, como expõem as autoras Piccoli e Camini (2012, p.104).

A figura 2, indica uma atividade que enfatiza a letra J. Nas lições anteriores, foram apresentadas as consoantes por ordem alfabética. Esta é a quinquagésima primeira atividade da apostila.

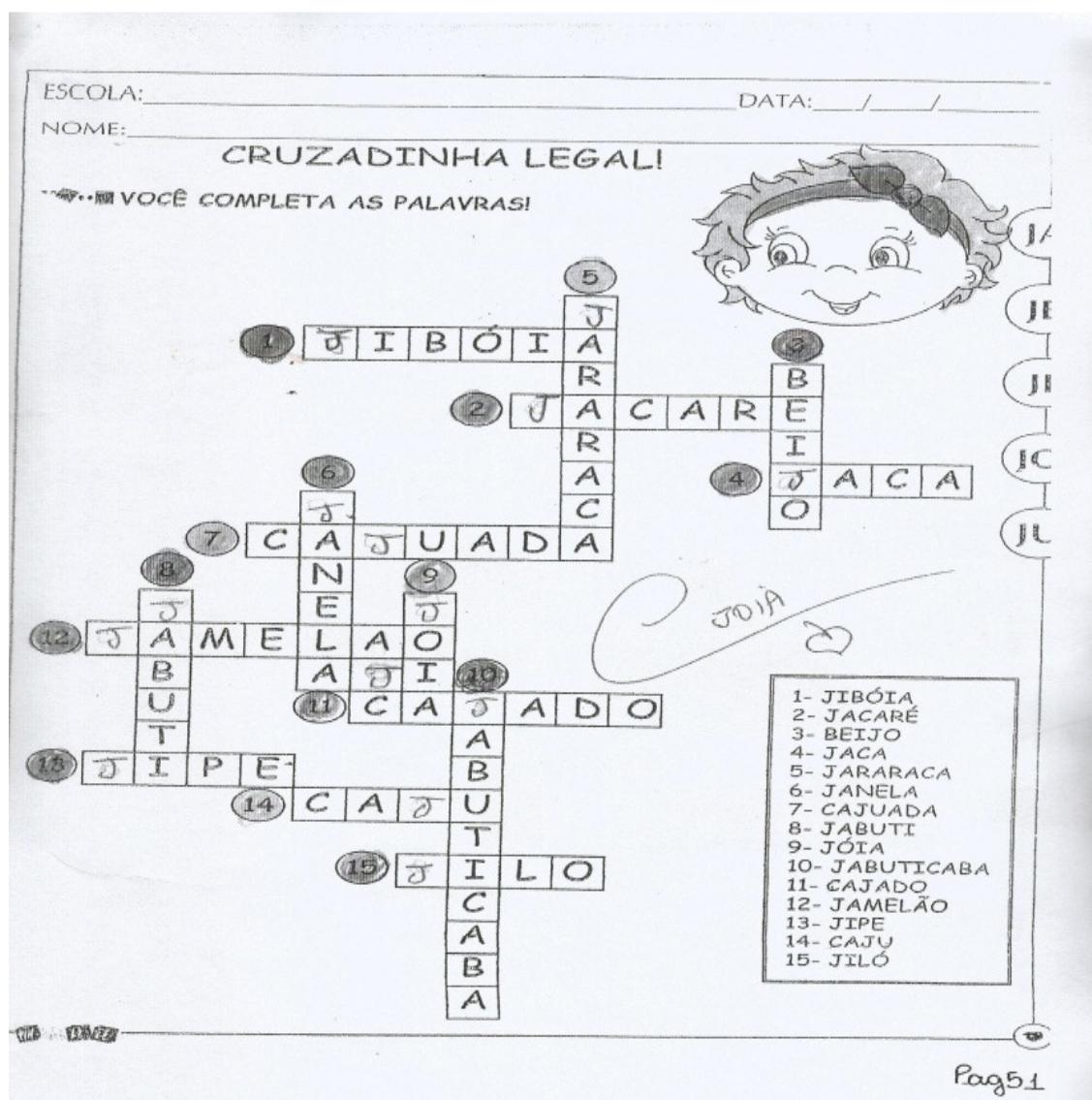


Figura 2: Atividade sobre a letra J.

Fonte: Apostila organizada pela professora alfabetizadora

Esta atividade também se apresenta numa concepção de língua e de linguagem tradicional e estruturalista, pois sua proposta é apenas completar a cruzadinha com a letra J, não propiciando uma reflexão por parte do aluno, sendo que as palavras já estão apresentadas em uma caixa de diálogo da atividade, partindo apenas para a cópia e a reprodução.

Ao se trabalhar somente a letra desvinculada e isolada da palavra, sem se pautar nas observações profundas do texto, o aluno não consegue desenvolver capacidades metalingüísticas em nível fonológico, muito menos refletir sobre a linguagem e o sistema sonoro da língua como um todo.

Redimensionar esta atividade para o trabalho com a consciência fonológica é de suma importância, no sentido de preparar o aluno para o processo de decodificação da língua, por meio do estudo de grafemas, fonemas, sílabas e palavras, levando em consideração as descobertas próprias dos alunos, através do diálogo e da interação.

Entretanto, a consciência fonêmica também poderia ser respaldada nesta atividade, no intuito de identificar os fonemas a partir das palavras propostas, tendo como auxílio um apoio visual, ou seja, diferentes figuras para representá-las.

As outras atividades da apostila se apresentam direcionando o aluno a completar as palavras com as sílabas e letras que faltam, cobrir os pontilhados, ordenar as sílabas e copiar, pequenas frases. Observamos a falta de atividades que levassem em consideração o conhecimento prévio dos alunos, motivando a participação e compreensão na elaboração de seus novos conhecimentos.

Para o desenvolvimento das habilidades fonológicas, necessárias à aquisição da leitura e da escrita, sugerimos atividades complementares às propostas pela professora, a partir de uma perspectiva mais dialógica e interacionista.

Diante da minha trajetória profissional como professora alfabetizadora, descobri que os alunos gostam de brincar com rimas, por isso destaco a importância da leitura de poemas para eles e a criação de rimas coletivamente, sendo fundamental brincar com a sonoridade das palavras.

Como não encontramos atividades na apostila que promovessem a consciência de rimas (habilidades de reconhecimento e produção de semelhança sonora ao final de palavras) e aliterações (reconhecimento e produção de fonemas semelhantes repetidos no início das palavras ao longo de uma frase ou verso), na figura 5, sugerimos como suporte para desenvolver estas habilidades. O poema

"Você troca?", da autora Eva Furnari, a qual é composto de diferentes cenas em que são apresentadas as rimas, como também o jogo de palavras.

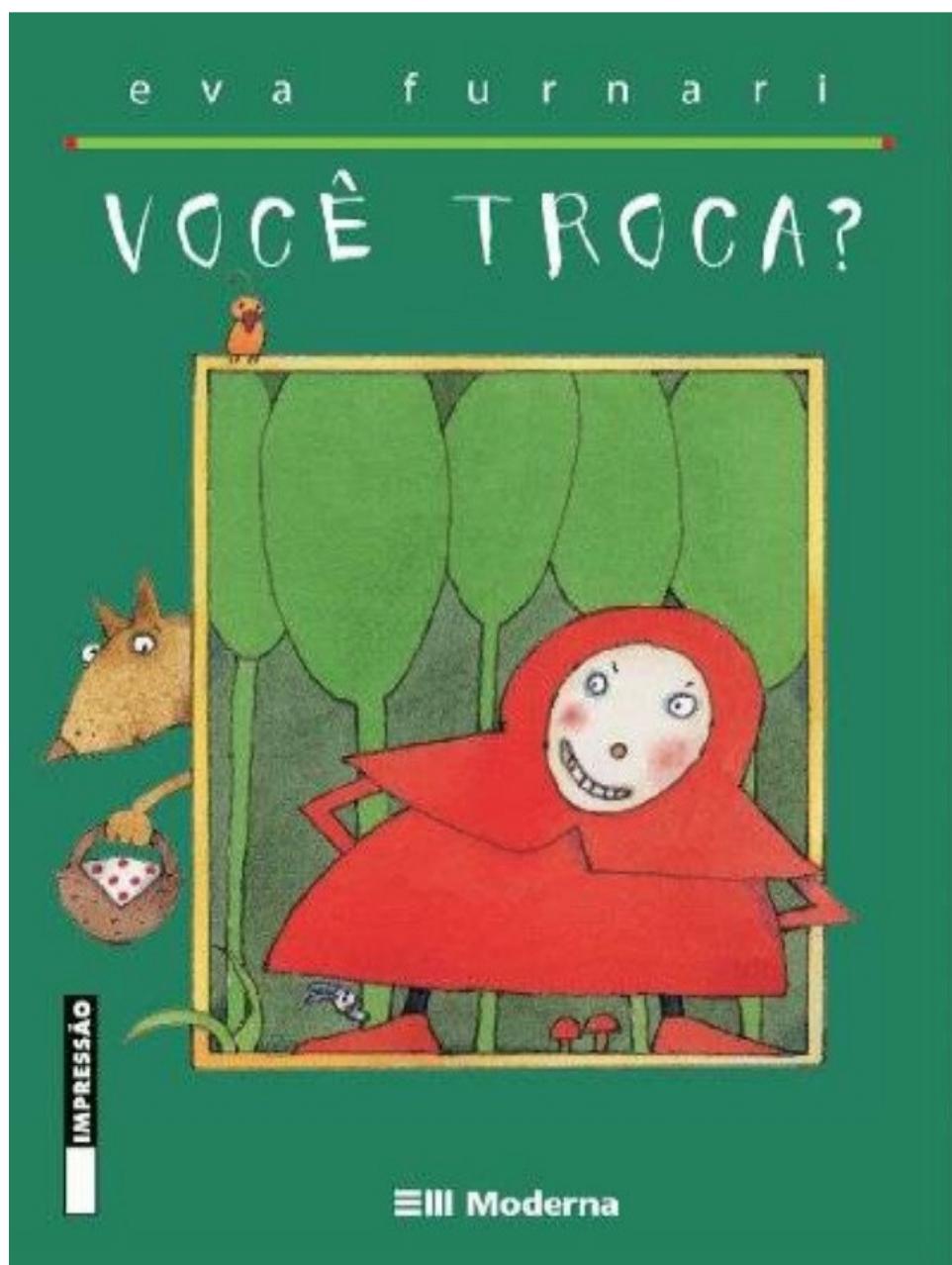


Figura 5: Livro da autora Eva Furnari, com o poema intitulado "Você troca?"  
Fonte:<http://pt.slideshare.net/tlfleite/2-voce-troca-livro-Eva-Furnari>.

O trabalho didático com esta obra, além de propor o estímulo à criatividade, também indica que é possível potencializar a interpretação, a relação entre o desenho e a escrita e o som das letras. O professor também pode promover uma roda de conversa para trocar ideias sobre o texto com questões norteadoras, como por exemplo, "O que vocês acharam das trocas propostas no texto? Vocês

lemboram de alguma troca que tenham feito? Se vocês fossem realizar uma troca, o que trocariam? E pelo quê?".

Estas propostas são indicadas por compreender que, o trabalho em grupo traz possibilidades de aprender a discutir, a trocar ideias, a argumentar e a justificar suas opiniões no momento da produção coletiva.

O registro por meio do desenho também se constitui em uma forma de linguagem, sendo assim, ele pode representar ideias, considerando a possibilidade do uso de outras formas de linguagem. Por isso, o professor pode pedir para que os alunos troquem as rimas de lugar nos versos, por exemplo: na frase "Um canguru **de pijama** por um urubu **na cama**?". Ao trocar, ficaria da seguinte forma: "Um canguru **na cama** por um urubu **de pijama**?". Depois, representar por meio de desenhos a troca que fez.

Esta atividade pode ser feita de forma coletiva, pois o texto leva os alunos a compreenderem que escrevemos para alguém ler e lemos o que alguém escreveu. Por isso, é interessante a forma de conduzir a construção e a produção do texto, para que ele seja claro, legítimo e cumpra a função de comunicar. Neste caso, o professor pode ser o escriba, anotando as sugestões das crianças no quadro.

Salientamos que este encaminhamento didático também pode ser feito, com a atividade proposta pela professora alfabetizadora, a qual está sendo indicada na figura 1, pois é possível brincar com a sonoridade das palavras, incentivando os alunos a pensar em outras palavras que possam rimar com "bolo, bico, bala, barata, baleia, rabanete, bola, bebê e baú", buscando favorecer, desta forma, uma aprendizagem interativa, mediando e intervindo quando necessário para que a consciência fonológica aconteça de forma significativa e fundamente a produção do saber, numa concepção interacionista.

Nesta atividade podem ser trabalhadas as consciências fonológica e silábica, nas quais os alunos poderão reconhecer e manipular as palavras por sílabas, utilizando o alfabeto móvel ou bater palmas correspondentes aos números de sílabas de palavras e frases.

Na consciência de rimas e aliterações, os alunos podem ser instigados a reconhecerem e produzirem rimas, dizendo palavras que começam ou terminam com determinada silaba, como também nas aliterações, considerando os fonemas semelhantes no início das palavras.

Ao trabalhar a consciência fonêmica, os alunos podem compreender que se mudarmos um só fonema, o sentido e o significado da palavra também muda. O professor pode fazer perguntas que exijam a reflexão sobre os fonemas, por exemplo: "Quantos sons tem a palavra "sala" ?, segmentando os sons batendo palmas.

Dando sequência na análise de outras atividades da apostila, foi verificado que se apresentam direcionando o aluno a completar as palavras com as sílabas e letras que faltam, cobrir os pontilhados, ordenar as sílabas e copiar pequenas frases. Observamos a falta de atividades que levassem em consideração o conhecimento prévio dos alunos, motivando a participação e compreensão na elaboração de seus novos conhecimentos, como no mural de atividades, indicado nas figuras abaixo.

Na figura 4 é possível verificar que a atividade está pautada em uma proposta de promoção da consciência silábica, pois trabalha com a habilidade de reconhecer e manipular a constituição das palavras por sílabas.

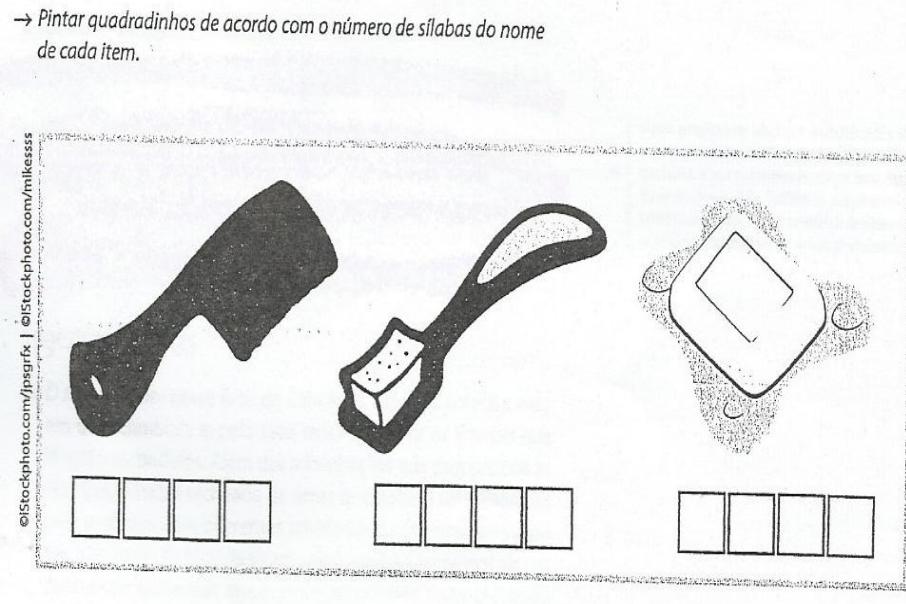


Figura 4: Atividade que promove a consciência silábica.

Fonte: Aspectos linguísticos da alfabetização. Piccoli e Camini (2012, p.107)

Conforme, as autoras Piccoli e Camini (2012, p. 107) esta atividade pode ser trabalhada da seguinte forma:

Formar palavras a partir de um quadro de sílabas: desafiar as crianças a formar o maior número possível de palavras a partir das sílabas disponibilizadas na atividade. Após, compartilhar as palavras formadas no quadro da sala de aula, mostrando como foi possível formar cada palavra, usando quais sílabas. Também vale a pena explorar as tentativas que não estiverem corretas, desafiando as crianças a descobrirem que sílaba faltou ou sobrou.

Na figura 5, verificamos que a atividade propõe a promoção da consciência de rimas e aliterações, pois trabalha com a habilidade de reconhecer o som ao final das palavras, como também os fonemas repetidos no início das palavras.

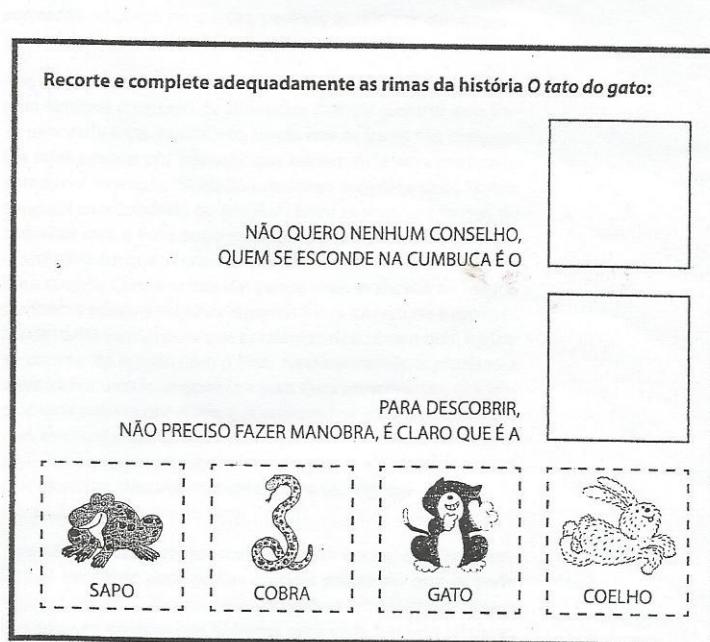


Figura 5: Atividade que promove a consciência de rimas e aliterações

Fonte: Aspectos linguísticos da alfabetização. Piccoli e Camini (2012, p.109)

Em relação a esta atividade, denotamos que Piccoli e Camini (2012, p. 109) descrevem que:

O tato do gato: nesse livro de Caio Riter, um gato coloca a pata em uma cumbuca e, pelo tato, tenta descobrir os animais que lá estão escondidos. Além das adivinhações que proporciona às crianças, o

livro é recheado de rimas que podem ser exploradas pela professora em diferentes atividades. Sugerimos, por exemplo, que frases da história sejam selecionadas para que os alunos descubram os animais que completam as rimas.

Na figura 6, verificamos que a atividade está pautada em uma proposta de promoção da consciência fonêmica, pois trabalha com a habilidade de reconhecer e manipular os fonemas, observando que um fonema diferente pode alterar totalmente o sentido de uma palavra.

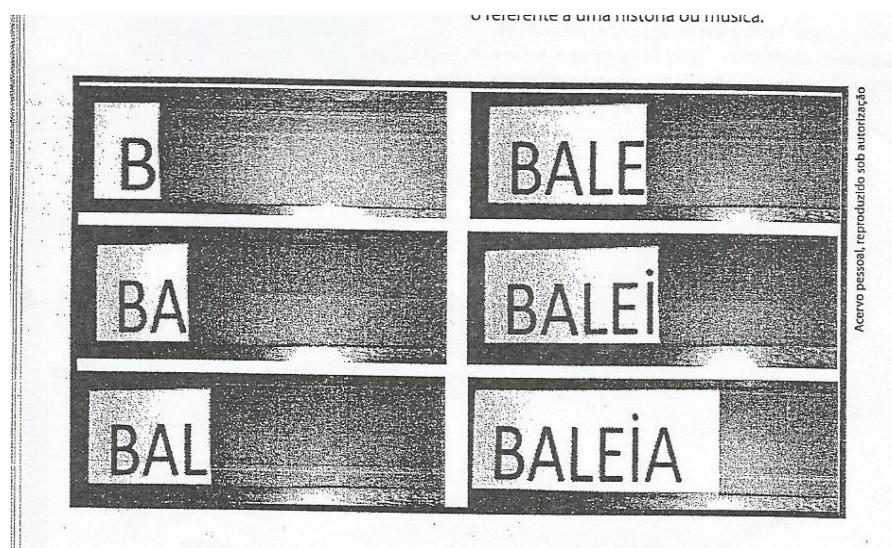


Figura 6: Atividade que promove a consciência fonêmica.

Fonte: Aspectos linguísticos da alfabetização. Piccoli e Camini (2012, p.112)

Nesta perspectiva, Piccoli e Camini (2012, p. 112), propõem um trabalho significativo para esta atividade:

Janelinha: a atividade conhecida como "janelinha" consiste em colocar uma palavra dentro de um papel com uma abertura lateral. Aos poucos, a professora irá tirando a palavra escondida de trás do papel, letra por letra, e os alunos irão levantando hipóteses sobre qual palavra estará atrás da janelinha. A atividade pode render mais utilizando os nomes dos alunos da turma ou palavras de um universo vocabular trabalhado pela turma, como o referente a uma história ou música.

Consideramos necessário mencionar, que a nossa preocupação com as atividades propostas pela professora alfabetizadora, não está em utilizá-las ou não, mas sim, em como potencializá-las a partir de uma abordagem direcionada

para a consciência fonológica, sendo esta muito importante no processo de alfabetização, pois facilita e garante a aprendizagem da leitura e da escrita, de forma significativa.

A partir das análises das concepções que embasam os pressupostos teóricos e as atividades propostas na apostila, podemos visualizar nitidamente que a maioria delas fazem parte da concepção de língua e de linguagem tradicional e estruturalista. Assim, ressaltamos que a partir de análises como esta, cabe aos educadores conhecer as concepções de língua e de linguagem para que as compreendam, de modo a auxiliá-los no trabalho com a consciência fonológica, na seleção de atividades que sejam embasados por uma concepção de língua e de linguagem interacionista.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desta pesquisa, compreendemos a importância de trabalhar de forma significativa a consciência fonológica no processo de alfabetização, a aquisição e a apropriação da linguagem escrita, contribuindo para a formação de crianças leitoras, produtoras de textos, capazes de compreender as relações humanas, sociais e sendo críticas diante das situações que o mundo apresenta.

Salientamos que nossos objetivos foram alcançados, e nossas conquistas ampliadas, pois além de evidenciarmos a relação das atividades propostas na apostila, com a consciência fonológica, como também em relação as concepções de língua e de linguagem, sugerimos propostas pedagógicas capazes de garantir a efetiva aprendizagem da leitura e da escrita, de forma significativa para os alunos. Aprimoramos nossos conhecimentos, motivados pela curiosidade, pois segundo Paulo Freire (2007, p.95) "sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino".

Denotamos que a capacidade de refletir sobre os sons da fala e identificar seus correspondentes gráficos é necessária no desenvolvimento da leitura e da escrita. Assim, a consciência fonológica facilita o processo de alfabetização, por isso deve ser contemplada em diversas atividades que promovam a leitura e a escrita. É preciso que os alunos possam perceber a dimensão sonora das palavras, que são formadas por sílabas e fonemas, e esta habilidade pode ser desenvolvida em atividades de consciência fonológica.

No propósito de inserção das habilidades de análise fonológica percebemos e defendemos a proposta da realização de atividades pedagógicas, que visem a promoção da consciência fonológica, contemplando a diferenciação entre significados e significantes, aos aspectos sonoros assim como na compreensão da relação entre a linguagem oral e escrita.

A alfabetização precisa ser refletida e discutida tanto por aqueles que desempenham o papel efetivo de alfabetizar, quanto por todos os envolvidos no processo, para que neste período de escolarização, a finalidade não seja apenas a de promover o aluno, tampouco avaliar suas capacidades, no que diz respeito apenas a aquisição do conhecimento, mas é preciso que o início do Ensino Fundamental sejam momentos de formação para a autonomia e para a promoção humana.

Para que a aprendizagem da leitura e da escrita ocorra de fato, é imprescindível que o professor tenha um embasamento teórico sobre a linguística, compreendendo que o processo de aquisição da língua escrita não se dá pela mera transmissão e recepção de conhecimentos, decodificando e codificando, memorizando e repetindo lições propostas pela apostila, pois não basta a identificação de letras, sílabas, palavras e frases, mas é preciso que se tenha compreensão em que se consiste o ato de ler e escrever e suas funções sociais.

Dessa forma, a ação pedagógica deve criar condições para que os conhecimentos prévios dos alunos sejam resgatados e reconhecidos como parte integrante do processo de desenvolvimento da leitura e da escrita. Por isso, é essencial considerar a sala de aula como um espaço provocativo, problematizador, incentivador, no qual o aluno possa levantar suas hipóteses, compartilhar ideias, comprová-las ou refutá-las, enfim, que seja um espaço de diálogo entre os alunos e professores.

Concluímos que uma concepção de linguagem voltada para a interação exige uma prática de leitura que estabeleça uma ponte entre o texto e o leitor e esta ponte consiste no trabalho com a consciência fonológica, tendo como resultado a legítima interação, o diálogo e a construção do significado, já que a leitura é, de certa forma, uma consciência sistematizada da escrita.

## REFERÊNCIAS

- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1989.
- CUNHA, Vera Lúcia Orlandi; CAPELLINI, Simone Aparecida. **Habilidades metalinguísticas no processo de alfabetização de escolares com transtornos de aprendizagem**. Revista psicopedagogia. [online]. 2011, vol.28, n.85, pp. 85-96. ISSN 0103-8486.
- ELLIS, Andrew. **Leitura, escrita e dislexia: uma análise cognitiva**. Porto alegre: Artmed, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia saberes necessários à prática educativa**. 36 ed. São Paulo: Paz Terra, 2007.
- GERALDI, J. W. **Concepções de linguagem e ensino de português**. Cascavel: Assoeste, 1984. Disponível em site: <<http://fundamentoslinguisticosufcg.blogspot.com.br/2011/04/concepcoes-de-linguagem-e-ensino-de.html>>. Acesso em 26 de setembro de 2015.
- GERALDI, J. W. Concepções de Linguagem e Ensino de Português. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). O texto na Sala de Aula. 3<sup>a</sup> ed. São Paulo: Ática, 2004.
- GODOY, Dalva Maria Alves. **Testes de consciência fonológica e suas relações com a aprendizagem da leitura no português**. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, 2001.
- PICCOLI, Luciana; CAMINI, Patricia. **Práticas pedagógicas em Alfabetização: espaço, tempo e corporeidade: eixos Linguísticos da Alfabetização**. São Paulo, 2012.
- RODRIGUES, Rômulo da Silva Vargas. **Saussure e a definição da língua como objeto de estudos**. ReVEL. Edição especial n. 2, 2008. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br]. Acesso em 03 de dezembro de 2015.
- SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2001.
- TRAVAGLIA, Luis Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1995.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.