

LIVRO DIDÁTICO E CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: ANÁLISE DOS LIVROS DA COLEÇÃO *EU GOSTO: LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO*

Claudia Tereza Sobrinho da Silva¹
Jamile Nayara Barros Rodrigues²
Larissa de Jesus Monteiro³

Resumo: A consciência fonológica tem sido bastante estudada ultimamente, já que a sua importância para o processo de alfabetização tem sido muito discutida. O objetivo do presente trabalho é verificar se foram propostas atividades nos livros didáticos da coleção *Eu gosto* (PASSOS; SILVA, 2014) que estimulem a consciência fonológica, permitindo ao aluno refletir sobre as palavras e os sons da língua de forma consciente. Para tanto, serão analisadas as atividades presentes nos livros didáticos de língua portuguesa *Letramento e Alfabetização* do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, da referida coleção, aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2016). Buscamos responder a três questões gerais: são propostas atividades voltadas para o desenvolvimento das sub-habilidades de consciência fonológica? Que atividades são propostas para o desenvolvimento de habilidades envolvendo os níveis silábico, intrassilábico e fonológico? Como essas atividades se organizam, em termo de hierarquia, por entre os três primeiros anos do Ensino Fundamental 1? Os resultados obtidos com a investigação das atividades que estimulam a consciência fonológica nos livros didáticos em análise, levando em consideração a noção de níveis – Silábico, Intrassilábico e Fonêmico –, revelaram que, de um modo geral, podemos perceber que na série inicial o foco é a sílaba. No segundo ano, o nível mais explorado é o do fonema. Já no terceiro ano, o nível mais explorado volta a ser a sílaba, mas o foco são as regras ortográficas de separação silábica.

Palavras-chave: Consciência Fonológica. Alfabetização. Livro Didático.

Abstract: Phonological awareness has been widely studied lately, since its importance for the literacy process has been much discussed. The aim of the present work was to verify whether activities that stimulate phonological awareness are proposed in the textbooks from the collection *Eu gosto* (PASSOS; SILVA, 2014), allowing the student to reflect on the words and sounds of the language in a conscious way. In order to do so, we will analyze the activities offered by the Portuguese language textbooks *Letramento e Alfabetização*, from the 1st to 3rd year of elementary school, from the collection mentioned before, approved by the *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD 2016). We intend to answer three general questions: are activities aimed at the development of phonological awareness sub-skills proposed? What activities are proposed for the development of abilities involving the syllabic,

¹ Professora Dra. Departamento de Letras, Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia. E-mail: claudia.tsobrinho@gmail.com. Autora

² Aluna de graduação de Letras Vernáculas. Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia. E-mail: rodriguesjamil2@gmail.com. Autora

³ Aluna de graduação de Letras Vernáculas. Bolsista Permanecer. Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia. E-mail: lharimonteiro.1994@gmail.com. Autora

intrasyllabic and phonological levels? How do these activities organize, in term of hierarchy, during the first three years of elementary school 1? The results obtained with the investigation of the activities that stimulate the phonological awareness in the textbooks in analysis, taking into account the notion of levels - Syllabic, Intrasyllabic and Phonemic -, revealed that, in general, we can perceive that in the initial series the focus is the syllable. In the second year, the most explored level is that of the phoneme. Already in the third year, the most explored level returns to the syllable, but the focus is the orthographic rules of syllabic separation.

Keywords: Phonological Awareness. Literacy. Textbook.

Introdução

Em situações informais (e.g. conversas com familiares, com amigos e com pessoas próximas; nas mensagens trocadas pela celular ou em situações que não necessitem de formalidade), pouca atenção se dá à estrutura interna das palavras, ao modo como elas são formadas e organizadas, ou como essas estruturas podem ser manipuladas – ou seja, nessas situações, o falante não faz uso consciente da língua (ALVES, 2009). Poersch (2000) traz o conceito de consciência segundo a psicologia geral e a psicologia cognitiva. Segundo ele, a psicologia geral define consciência como qualidade momentânea que caracteriza as percepções internas e externas no meio do conjunto de fenômenos psíquicos: “é a intuição pela qual o indivíduo experencia seus próprios estados psíquicos e/ou mentais e suas próprias ações” (POERSCH, 2000).

Já a psicologia cognitiva, segundo Poersch (2000), conceitua consciência como o “[...] conhecimento que as pessoas têm de seus objetos mentais, sejam eles percepções, imagens ou sentimentos”. A consciência permite que o objeto de análise seja controlado, alvo de reflexão e manipulação. Os elementos que estão fora da consciência constituem o inconsciente. Entre consciência e inconsciência encontra-se a sensibilidade, meio termo entre esses dois extremos, que é a percepção de que algo existe sem reflexões mais aprofundadas sobre como existe e por que existe (POERSCH, 2000).

A consciência que permite ao falante “atentar à expressão linguística, dissociando-a do conteúdo da mensagem, [...] a habilidade de refletir e manipular conscientemente a língua” denomina-se consciência linguística (CIELO, 2000). Com isso, o falante pode fazer uso da reflexão e manipulação consciente da língua, em seus diferentes níveis. Um deles é o sonoro, que também constitui aspectos que o falante pode identificar e manipular. Esse nível de consciência linguística, ou sub-tipo, é denominado de consciência fonológica, e tem sido

bastante estudado ultimamente, uma vez que a sua importância para o processo de alfabetização tem sido bastante discutida.

A alfabetização é, sem dúvida, “o momento da formação escolar mais importante de uma pessoa” (CAGLIARI, 1992, p.10) e, assim sendo, “O ensino de português na alfabetização difere do de outras séries não pelo objetivo em si, mas pela especificidade desse primeiro momento, devido ao grau de desconhecimento que o aluno tem da escrita e da leitura” (CAGLIARI, 1992, p.33). Cagliari ressaltava também que “O processo de alfabetização inclui muitos fatores e, quanto mais ciente estiver o professor de como se dá o processo de aquisição de conhecimento, [...] mais condições terá esse professor de encaminhar de forma agradável e produtiva o processo de aprendizagem, sem os sofrimentos habituais” (CAGLIARI, 1992, p. 9).

No que se refere às séries iniciais, “a compreensão da natureza da escrita e de suas funções e usos é indispensável ao processo de alfabetização” (CAGLIARI, 1992), hoje encarada como um processo que continua para além do 1º ano do ensino fundamental. Partindo, também, da constatação de que muitos professores encaram o livro didático como único referencial de trabalho, tomamos os livros didáticos de língua portuguesa *Letramento e Alfabetização* do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, da coleção *Eu gosto*, de Célia Passos e Zeneide Silva (2014), aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2016) e parte de “uma das coleções mais adotadas e queridas do Brasil”⁴ como nosso objeto de investigação.

O objetivo do presente trabalho é, portanto, verificar se são propostas nesses livros atividades que estimulem a consciência fonológica, permitindo ao aluno refletir sobre as palavras e os sons da língua de forma consciente. Ao analisarmos os livros, buscamos responder a três questões gerais: são propostas atividades voltadas para o desenvolvimento das sub-habilidades de consciência fonológica? Que atividades são propostas para o desenvolvimento de habilidades envolvendo os níveis silábico, intrassilábico e fonológico? Como essas atividades se organizam, em termo de hierarquia, por entre os três primeiros anos do Ensino Fundamental 1?

Alfabetização, Consciência Fonológica e Livro Didático

⁴ Confira em: <https://ibep.ftd.com.br/>.

A alfabetização, em linhas gerais, é um processo inicial de aquisição em que a leitura e a escrita são protagonistas. De acordo com Emilia Ferreiro (2010), o sistema alfabético, assim como outros sistemas de escrita, é o produto do esforço coletivo para representar o que se quer simbolizar: a linguagem.

A alfabetização é, conforme a professora Magda Soares (2016, p. 27), “um processo complexo que envolve vários componentes, ou **facet**as⁵, e demanda diferentes competências” – o que favorece o surgimento de diferentes definições do que seja a alfabetização. Se concebermos à alfabetização a faceta propriamente linguística da língua escrita, conforme Soares (2016, p. 28), estabelecendo o objeto de conhecimento “a apropriação do sistema alfabético ortográfico e das convenções da escrita, objeto que demanda processos cognitivos e linguísticos específicos e, portanto, desenvolvimento de estratégias específicas de aprendizagem e, conseqüentemente, de ensino”, atividades que estimulem a reflexão em torno da língua são fundamentais:

Escrever não é transformar o que se ouve em formas gráficas, assim como ler também não equivale a reproduzir com a boca o que o olho reconhece visualmente. A tão famosa correspondência fonema-grafema deixa de ser simples quando se passa a analisar a complexidade do sistema alfabético.” (FERREIRO, 2010, p.55).

A relação existente entre a consciência fonológica e a aquisição da escrita foi bastante discutida nos últimos tempos, uma vez que a consciência fonológica seria, para alguns, um pré-requisito para a aquisição da escrita, enquanto que, para outros, é a aquisição da escrita que desencadearia o desenvolvimento da consciência fonológica. Estudos feitos recentemente confirmam a teoria de que, para que o processo de aquisição da leitura e da escrita obtenha o resultado esperado, este precisa estar diretamente ligado à consciência fonológica, demonstrando a reciprocidade dessa relação (cf. CORREA; MACLEAN, 2011). “Um treinamento de consciência fonológica melhora não apenas a consciência fonológica das crianças, mas também sua capacidade de leitura” (BUS; VAN IJZENDOORN, 1999, p. 411).

A consciência fonológica prepara a criança para o processo de conversão entre letra e som, através do estudo de grafemas, sons, sílabas, palavras etc. (BAIA, 2006). Desse modo, pode-se entender que, quando as habilidades de consciência fonológica são exercitadas, formar e identificar novas palavras passa a ser uma tarefa mais fácil para a criança.

⁵ Além da faceta linguística, Soares (2016) elenca outras duas facetas, que considera como *letramento*: a interativa da língua escrita e a sociocultural da língua escrita. A segunda estaria relacionada à “língua escrita como veículo de interação entre as pessoas, de expressão e compreensão de mensagens” e a terceira aos “usos, funções e valores atribuídos à escrita em contextos socioculturais”.

Freitas (2004) afirma que consciência fonológica permite fazer da língua um objeto de pensamento, possibilitando assim a reflexão sobre os sons e a manipulação da estrutura sonora das palavras. A consciência fonológica pode ser dividida em três sub-habilidades e cada uma delas possui suas características e contribuições para o desenvolvimento da lecto-escrita: a consciência de nível da sílaba; a consciência fonológica no nível intrassilábico (unidades menores que a sílaba e maiores que os fonemas: rimas e aliterações) e a consciência fonológica no nível dos fonemas (LAMPRECHT, 2012).

A consciência fonológica no nível da sílaba é definida pela habilidade que a criança possui em segmentar e manipular as sílabas das palavras. Uma vez que a consciência fonológica se refere também à capacidade de manipular os fonemas para a formação de palavras, a sua relação com a aprendizagem da leitura e da escrita torna-se fundamental, tornando o desenvolvimento da consciência fonológica um grande aliado no processo inicial de aprendizagem (CARDOSO-MARTINS, 1991; LAMPRECHT, 2012).

A capacidade de segmentar palavras em sílabas, de forma espontânea, já está presente muito cedo e, diferentemente do que ocorre “com fonemas, a manipulação consciente de sílabas [...] parece não ter relação com o tipo de sistema de escrita que a pessoa aprende” (KANDHADAI; SPROAT, 2010 apud SOARES, 2016). A consciência de nível da sílaba, que possibilita a divisão das palavras em sílabas, “introduz a criança no que Ferreiro (2004) denomina de período de fonetização da escrita, em que ‘as crianças realizam espontaneamente uma série de recortes orais, tratando de encontrar a letra adequada para tal ou qual parte da palavra’” (SOARES, 2016, p. 187). Apesar de uma tendência em segmentar as palavras em sílabas de forma um tanto quanto natural, essa sensibilidade sozinha não é suficiente. Faz-se necessária, portanto, a promoção de atividades que promovam uma reflexão sobre a representação gráfica da sílaba, até que se chegue ao nível dos fonemas.

A consciência fonológica no nível intrassilábico é definida pela habilidade que a criança possui em segmentar e manipular unidades menores que a sílaba e maiores que os fonemas. São as aliterações e as rimas, i.e., palavras que compartilham um mesmo grupo de sons, no início ou no final das palavras, respectivamente. As crianças convivem muito cedo, quer em casa, quer na escola, com textos que exploram a rima e as aliterações: cantigas de ninar, cantigas de roda, trava-línguas – o que faz com que a percepção desses elementos se dê de forma espontânea para boa parte delas. Porém, para fazer com que essa “brincadeira” se direcione para uma atenção voltada para os sons da palavra, desconsiderando seu significado, faz-se necessária a realização sistemática de diversas atividades que levem a criança a reconhecer e a produzir explicitamente rimas e aliterações. Apesar de alguns estudos

realizados sobre a relação entre a aprendizagem da ortografia do português brasileiro e a consciência fonológica de rima questionarem a habilidade de detectar rimas como “facilitador” na realização de analogias ortográficas, essa sensibilidade “pode ser uma pré-condição para a aprendizagem de qualquer ortografia que represente sons” (CARDOSO-MARTINS, 1995 *apud* SOARES, 2016). Assim, propor e explorar atividades que tenham como foco as rimas e as aliterações podem trazer contribuições significativas para a alfabetização, direcionando a atenção para os elementos sonoros da palavra.

A consciência fonêmica refere-se “à habilidade de conscientemente manipular sons individuais ou fonemas que compõem uma palavra” (SILVA, 2014). Se pensarmos na relação da consciência fonêmica com a alfabetização, “pode-se afirmar que essa relação se realiza fundamentalmente pela articulação entre o conhecimento das letras e a identificação dos fonemas a que elas correspondem” (SOARES, 2016, p. 213). Assim, o termo consciência grafofonêmica parece ser mais adequado, uma vez que é a associação entre os grafemas e os fonemas que eles representam que “leva a criança à identificação de fonemas em palavras ou sílabas, não propriamente à consciência de fonemas” (SOARES, 2016, p.2017).

Diferentemente da consciência silábica e intrassilábica, o desenvolvimento da consciência fonêmica necessita da introdução formal a um sistema de escrita alfabético (MORAIS, 1995 *apud* LOPES, 2004). Atividades de identificação de fonemas estão diretamente relacionadas ao desenvolvimento da consciência fonêmica. Outras atividades, como formar uma nova palavra retirando o fonema inicial; indicar quantos fonemas formam uma palavra e quais são eles são exemplos de atividades que exploram a consciência fonêmica.

Na realidade da prática pedagógica, o livro didático pode ser visto como o único e mais importante material de ensino-aprendizagem e uma grande parte dos estudantes o tem como principal fonte de conhecimento e de leitura. Ele é utilizado pelo professor como ponto de partida para a preparação de suas aulas, para fazer o planejamento do ano letivo, para a elaboração de exercícios, funcionando, assim, como uma espécie de Bíblia Sagrada. Além de ser um material, o livro didático costuma ser usado por alguns professores como método didático para o ensino (ANDRADE, 2015). Embora não seja função do livro didático a formação de professores, como bem destaca Dionísio (2002, p. 85), tendo em vista o nosso real e atual contexto sociopolítico brasileiro, o livro didático tem exercido essa função e salienta: “Os autores de livros didáticos, por um lado, precisam atender às exigências do

PNLD⁶ e dos PCN⁷, os quais, por seu turno, requerem a aplicação de programas de ensino respaldados nas contribuições das correntes linguísticas mais recentes”.

O PNLD 2016 (BRASIL, 2015) tem como objetivo principal auxiliar o professor na escolha do livro didático mais adequado para o ensino de língua materna no ensino fundamental 1 e 2. Através da distribuição de coleções de livros didáticos da educação básica, subsidia o trabalho pedagógico dos professores. A cada três anos, o MEC obtém e doa esses livros a cada nível de ensino: fundamental (anos iniciais e finais) e médio. Para tanto, o Programa estabelece alguns princípios e critérios para a avaliação das coleções de língua portuguesa destinadas ao ensino fundamental.

Em relação aos princípios, tem-se, basicamente, que o ensino da língua portuguesa deve se organizar de modo a garantir que o aluno:

desenvolva a linguagem oral e aproprie e desenvolva a linguagem escrita, especialmente no que diz respeito a demandas básicas oriundas seja das situações e instâncias públicas e formais de uso da língua, seja do próprio processo de ensino-aprendizagem escolar;

acesse o mundo da escrita e, portanto, as práticas de letramento associadas a diferentes formas de participação social e ao exercício da cidadania. (BRASIL, 2015, p. 13)

Com relação aos livros destinados aos três primeiros anos, as coleções aprovadas no PNLD 2016 devem se organizar garantindo que:

sejam voltados para o letramento e alfabetização iniciais, focalizando e articulando num só processo: a) as práticas de leitura e escrita necessárias tanto ao (re)conhecimento da cultura letrada quanto à compreensão e ao exercício introdutório das funções sociais da escrita; b) o domínio do sistema alfabético e, portanto, a compreensão de sua natureza e de seu funcionamento”. (BRASIL, 2015, p. 14-15)

Segundo o PNLD 2016, existem, ainda, mais dois grupos de critérios que têm relação com os textos selecionados para o livro didático: 1) critério relativo à natureza do livro didático – os textos que constam na coleção devem ser um instrumento útil de acesso do aluno ao mundo da escrita; e 2) critério relativo ao trabalho com o texto – é importante a diversidade de estratégias ao trabalhar com os textos em suas dimensões: letramento, alfabetização, leitura, produção de textos orais e escritos, construção de conhecimentos linguísticos (cf.

⁶ Programa Nacional do Livro Didático 2016 publicado em 2015.

⁷ Parâmetros Curriculares Nacionais

BRASIL, 2015, p. 16). O PNLD 2016 destaca, neste tópico, a necessidade da “compreensão dos princípios que regulam a escrita alfabética, por meio de atividades de análise e reflexão sobre as propriedades sonoras da fala e sua relação com os recursos gráficos da escrita”.

Para serem aprovados no PNLD 2016, os livros didáticos têm que seguir as orientações do documento Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa (PCN: LP), que tem a função de orientar os objetivos do ensino fundamental. No que se refere à disciplina de Língua Portuguesa do 1º e 2º ciclos, o documento é dividido em duas partes: a primeira tem o papel de apresentar os objetivos gerais de Língua Portuguesa e apontar “os conteúdos relacionados à língua oral, língua escrita e análise e reflexão sobre a língua”. A segunda parte tem a função de detalhar a proposta para as quatro primeiras séries do ensino fundamental em “objetivos, conteúdos e critérios de avaliação, de forma a apresentá-los com a articulação necessária para a sua coerência.” (BRASIL, 1997, p.15).

Sobre os objetivos do PCN, ressalta-se, entre outros, que o aluno seja capaz de:

usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua para expandirem as possibilidades de uso da linguagem e a capacidade de análise crítica (BRASIL, 1997, p. 33).

Segundo o PCN: LP (BRASIL, 1997, p. 35), “os processos de produção e compreensão [...] se desdobram respectivamente em atividades de fala e escrita, leitura e escuta”. Portanto, para o PCN:LP, o ensino da disciplina de Língua Portuguesa tem como objetivo a expansão dos usos da linguagem e expõe que “as capacidades a serem desenvolvidas estão relacionadas às habilidades linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever”. Por isso, os conteúdos de Língua Portuguesa devem ser selecionados para que haja o desenvolvimento dessas habilidades e devem ser organizados em dois eixos: o uso da língua oral e escrita e a análise e reflexão sobre a língua.

No tópico *Análise e reflexão sobre a língua*, o documento indica que “As atividades de análise linguística são aquelas que tomam determinadas características da linguagem como objeto de reflexão”. Essas atividades têm como base dois fatores: 1) “a capacidade humana de refletir, analisar, pensar sobre os fatos e os fenômenos da linguagem; e” 2) “a propriedade que a linguagem tem de poder referir-se a si mesma, de falar sobre a própria linguagem.” (BRASIL, 1997, p. 53).

O assunto acerca da análise e reflexão sobre a língua é aprofundada no tópico *Alfabetização*, em que o PCN:LP indica que para “aprender a ler e a escrever é preciso pensar sobre a escrita, pensar sobre o que a escrita representa e como ela representa graficamente a

linguagem.”. Nesse tópico o documento traz a importância de o aluno refletir sobre a língua e, em especial, a análise e reflexão sobre o sistema alfabético e a sua correspondência fonográfica, isto é, a correspondência letra-som. Para o PCN:LP, as atividades exigem “uma atenção à análise — tanto quantitativa como qualitativa — da correspondência entre segmentos falados e escritos.” (BRASIL, 1997, p. 56).

Segundo o PCN:LP, para que a alfabetização se realize, é necessária informação disponível e um espaço para reflexão sobre o sistema de escrita, para que assim os alunos construam procedimentos de análise. Sendo assim, “[...] o aluno que ainda não sabe escrever convencionalmente precisa esforçar-se para construir procedimentos de análise e encontrar formas de representar graficamente aquilo que se propõe escrever.” (BRASIL, 1997, p. 56).

Para as atividades de leitura propostas pelo PCN: LP, o aluno precisa: 1) ajustar a leitura do texto que conhece de cor, como parlendas, quadrinhas e canções, aos elementos escritos; e 2) combinar estratégias de antecipação, a partir do contexto e pistas, com índices indicados pelo texto, principalmente os relacionados à correspondência fonográfica. Essa correspondência passa por um momento silábico em que o aluno atribui uma letra a uma sílaba para depois passar a compreender o que cada letra representa. (BRASIL, 1997)

Uma vez que o livro didático pode ser considerado um material de pesquisa privilegiado, “quer seja como fonte documental na definição de práticas do passado, quer seja como representação de tais práticas” (RAZINNI, 2002, p.91), escolhemos uma coleção como objeto de nossa análise.

A coleção *Eu gosto* e as atividades de consciência fonológica

Os livros didáticos da Coleção *Eu gosto, Letramento e alfabetização* apresentam diferentes propostas de atividades para o desenvolvimento das sub-habilidades de consciência fonológica, envolvendo os diferentes níveis: silábico, intrassilábico e fonêmico, tomando-se como ponto de partida atividades elencadas por Freitas (2004). Cada um dos níveis será apresentado a seguir:

Nível silábico

O nível silábico é o mais explorado pelos livros didáticos da coleção. De forma geral, é o nível para o qual uma maior quantidade de atividades é proposta e em que há uma maior diversificação de atividades também. São atividades que exploram o nível silábico: incluir

sílabas, excluir sílabas, juntar sílabas, como pode ser verificado no Quadro 1. Além das atividades propostas por Freitas (2004), foram identificadas também as atividades para *identificar sílabas e completar a palavra com a sílaba dada ou com as sílabas de uma*.

Em todos os livros da coleção são propostas atividades que estimulam o nível silábico; no entanto, tais atividades são mais recorrentes nos livros do 1º e do 3º ano. Interessante observar que foram encontradas, no livro do 1º ano, atividades de todos os tipos. As mais recorrentes foram *segmentar em sílabas uma palavra, adicionar sílabas*. Já no livro do 3º ano, as atividades de segmentação são as mais recorrentes; no entanto, atividades de identificação e de adição não são. No livro do 1º ano (Livro 1), foram encontradas em maior quantidade atividades de *identificar sílabas e para completar a palavra a partir de uma sílaba dada ou com sílabas de uma palavra*.

NÍVEL DE SÍLABA
1.1 Contar número de sílabas de uma palavra
1.2 Inverter a ordem das sílabas na palavra
1.3 Adicionar sílabas
1.4 Excluir sílabas
1.5 Juntar sílabas isoladas para formar uma palavra
1.6 Segmentar em sílabas uma palavra
1.7 Fornecer palavras a partir de uma sílaba dada
1.8 Identificar sílabas
1.9 Completar a palavra com a sílaba dada ou com as sílabas de uma palavra

Quadro 1: Atividades do nível silábico
Fonte: adaptado de Freitas (2004)

Quanto ao número de atividade no que tange o nível silábico, foram encontradas 58 atividades que estimulam a consciência fonológica no livro do 1º ano; 8 atividades no livro do 2º ano; e 17 atividades no livro do 3º ano. Das atividades do nível silábico, as que são mais recorrentes em todos os anos, com base na Quadro 2, são as atividades para *segmentar em sílabas uma palavra* (vide Figura 1, 2 e 3).

NÍVEL DE SÍLABA	1º ANO	2º ANO	3º ANO
1.1 Contar número de sílabas de uma palavra	4	2	5
1.2 Inverter a ordem das sílabas na palavra	2	0	0
1.3 Adicionar sílabas	16	0	0
1.4 Excluir sílabas	1	0	0
1.5 Juntar sílabas isoladas para formar uma palavra	1	0	1
1.6 Segmentar em sílabas uma palavra	17	5	10
1.7 Fornecer palavras a partir de uma sílaba dada	2	0	0
1.8 Identificar sílabas	15	1	1
TOTAL	58	8	17

Quadro 2: Atividades do nível silábico

No segundo ano, como poderá ser verificado mais à frente, o foco passa a ser o nível fonêmico. Acreditamos que, por isso, poucas atividades voltadas para o nível silábico sejam propostas. A seguir, são apresentadas atividades retiradas dos três livros.

SEPARE AS SÍLABAS DAS PALAVRAS. VEJA O EXEMPLO

BARRO - BAR-RO	FERRADURA _____
BARRACA _____	CARROSSEL _____
CORRIDA _____	BARRIGA _____
VARRIDO _____	TERRAÇO _____

(PASSOS; SILVA, 2014, p. 122).

Figura 1: Segmentar em sílabas uma palavra, livro 1º ano

SEPARE AS PALAVRAS EM SÍLABA

COCADA	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
COQUINHO	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
COQUEIRO	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

(PASSOS; SILVA, 2014, p. 45).

Figura 2: Segmentar em sílabas uma palavra, livro 2º ano

A) AGORA, SEPARE AS SÍLABAS DAS PALAVRAS SUBLINHADAS:

PORÃO	<input type="text"/>	<input type="text"/>	CAIXA	<input type="text"/>	<input type="text"/>
-------	----------------------	----------------------	-------	----------------------	----------------------

(PASSOS; SILVA, 2014, p. 47).

Figura 3: Segmentar em sílabas uma palavra, livro 3º ano

Nível intrassilábico

As tarefas que ajudam a explorar o nível intrassilábico são propostas nos três livros, embora atividades com a aliteração não tenham sido encontradas no livro do 2º ano. No primeiro ano, percebe-se uma quantidade maior de atividades e todos os sub-níveis – a aliteração e a rima – são explorados. Na primeira parte do livro do 1º ano, os textos utilizados trazem, em sua maioria, rimas. São poemas, parlendas, cantigas de roda e trava-línguas. Já no nível intrassilábico, foram evidenciadas 17 atividades que estimulam a consciência fonológica no livro do 1º ano; 6 atividades no livro do 2º ano; e 3 atividades no livro do 3º ano. Dessas atividades, as que são mais recorrentes são as atividades para *apontar sílabas que rimam*, que aparecem no 1º e 2º anos; e *apontar aliterações*, no 3º ano. A análise evidenciou que as atividades correspondentes a este nível são mais recorrentes no livro do 1º ano e menos recorrentes no livro do 3º ano (vide Quadro 3).

NÍVEL INTRASSILÁBICO	1º ANO	2º ANO	3º ANO
2.1 Apontar aliterações	8	0	2
2.2 Apontar sílabas que rimam	9	6	1
TOTAL	17	6	3

Quadro 3: Atividades do nível intrassilábico

Quanto ao número de atividades deste nível, foram encontradas 17 atividades no livro do 1º ano, 6 atividades no livro do 2º ano e 3 atividades no livro do 3º ano. Das atividades do nível intrassilábico, são mais recorrentes as atividades para *apontar sílabas que rimam*, que aparecem no livro 1 e 2 (vide Figura 4 e 5); porém no livro 3 a atividade de rima se torna menos recorrente, enquanto a atividade de aliteração se torna a mais recorrente do livro (vide Figura 6)

MAR
[...]
O MAR
É LINDO E GOZADO.
A GENTE ENTRA DOCE
E SAI SALGADO.

QUE PALAVRAS DO POEMA ACIMA TERMINAM COM O MESMO SOM?

(PASSOS; SILVA, 2014, p. 53).

Figura 4: Apontar sílabas que rimam, Livro 1º ano

QUE ANIMAL DO POEMA É ORGULHOSO? QUE ANIMAL É MANHOSO? O QUE AS PALAVRAS **ORGULHOSO** E **MANHOSO** TÊM DE PARECIDO QUANTO AO SOM?

(PASSOS; SILVA, 2014, p. 9).

Figura 5: Apontar sílabas que rimam, Livro 2º ano

LEIA ESTE TRAVA-LÍNGUA:

Três tigres tristes para três pratos de trigo.
Três pratos de trigo para três tigres tristes.

(PASSOS; SILVA, 2014, p. 49).

Figura 6: Apontar aliterações, Livro 3º ano

Nível fonêmico

O nível fonêmico é mais explorado nos segundo e terceiro anos. São atividades que exploram o nível fonêmico: identificar palavras iniciadas com o mesmo som, acrescentar sons para formar outras palavras, segmentar palavras em sons, como pode ser verificado no Quadro

4. Na série inicial, poucas atividades são propostas: apenas atividades para produzir pares mínimos, identificar sons dos pares mínimos, identificar fonemas e identificar palavras iniciadas com o mesmo fonema são propostas. Em relação ao nível fonêmico, além das atividades propostas por Freitas (2004), evidenciamos também as atividades de *Identificar fonemas* e *Identificar os sons dos pares mínimos* (vide Quadro 4), sendo essas as atividades mais recorrentes nos dois primeiros anos.

NÍVEL FONÊMICO
3.1 Segmentar as palavras em sons
3.2 Juntar sons isolados para formar uma palavra
3.3 Identificar palavras iniciadas com o mesmo som
3.4 Identificar palavras terminadas com o mesmo som
3.5 Excluir sons iniciais para formar outra palavra
3.6 Acrescentar sons para formar outra palavra
3.7 Apontar palavras distintas pelo fonema inicial
3.8 Transpor a ordem dos sons para formar uma palavra
3.9 Identificar fonemas
3.10 Identificar os sons dos pares mínimos
3.11 Produzir pares mínimos

Quadro 4: Atividades do nível fonêmico
Fonte: adaptado de Freitas (2004)

No que diz respeito ao número de tarefas, foram evidenciadas 9 atividades que estimulam a consciência fonêmica no livro do 1º ano; 17 atividades no livro do 2º ano; e 11 atividades no livro do 3º ano. Dos exercícios analisados, os que são mais recorrentes são *produzir pares mínimos*, no 1º ano (vide Figura 7); e *identificar os sons dos pares mínimos*, que aparecem no 2º ano (vide Figura 8); e no 3º ano *identificar fonemas* (vide Figura 9). Já os exercícios para *Juntar sons isolados para formar uma palavra*, *Excluir sons iniciais para formar outra palavra*, *Acrescentar sons para formar outra palavra*, *Apontar palavras distintas pelo fonema inicial* e *Transpor a ordem dos sons para formar uma palavra* não aparecem em nenhum dos anos (vide Quadro 5).

NÍVEL FONÊMICO	1º ANO	2º ANO	3º ANO
3.1 Segmentar as palavras em sons	0	0	2
3.2 Juntar sons isolados para formar uma palavra	0	0	0
3.3 Identificar palavras iniciadas com o mesmo som	2	2	0
3.4 Identificar palavras terminadas com o mesmo som	0	2	1
3.5 Excluir sons iniciais para formar outra palavra	0	0	0

3.6 Acrescentar sons para formar outra palavra	0	0	0
3.7 Apontar palavras distintas pelo fonema inicial	0	0	0
3.8 Transpor a ordem dos sons para formar uma palavra	0	0	0
3.9 Identificar fonemas	1	6	7
3.10 Identificar os sons dos pares mínimos	2	4	0
3.11 Produzir pares mínimos	4	1	0
TOTAL	9	17	11

Quadro 5: Atividades do nível fonêmico

TROQUE APENAS UMA LETRA DE CADA PALAVRA E FORME OUTRAS

SALA _____

SAPO _____

SELA _____

SINO _____

(PASSOS; SILVA, 2014, p. 131).

Figura 7: Atividade de pares mínimos, Livro 1º ano

LEIA E COMPARE AS PALAVRAS

GATO - GATA

BENITO – BONITO

A) EM CADA QUADRO, PINTE AS LETRAS QUE TRANSFORMAM UMA PALAVRA EM OUTRA.

(PASSOS; SILVA, 2014, p. 24).

Figura 8: Identificar os sons dos pares mínimos, Livro 2º ano

O QUE VOCÊ PERCEBE EM RELAÇÃO AO SOM DE G E J NAS PALAVRAS JEITO E GENTE?

(PASSOS; SILVA, 2014, p. 113).

Figura 9: Identificar fonemas, Livro 3º ano

Análise

Os resultados obtidos com a investigação das atividades que estimulam a consciência fonológica nos livros didáticos em análise, levando em consideração a noção de níveis – Silábico, Intrassilábico e Fonêmico –, revelaram que, de um modo geral, podemos perceber que na série inicial o foco é a sílaba. Isso ocorre porque a divisão das palavras em sílabas, “introduz a criança no que Ferreiro (2004) denomina de período de fonetização da escrita, em que ‘as crianças realizam espontaneamente uma série de recortes orais, tratando de encontrar a letra adequada para tal ou qual parte da palavra’” (SOARES, 2016, p. 187).

Há um aumento do número de atividades que estimulam a consciência fonológica no nível fonêmico a partir do livro do segundo ano, ao mesmo tempo em que há uma diminuição do número de atividades do nível silábico, porém no livro do terceiro ano a quantidade de atividades do nível fonêmico diminui à medida que as atividades do nível silábico aumentam. No segundo ano, o nível mais explorado é o do fonema. Já no terceiro ano, o nível mais explorado volta a ser a sílaba, mas o foco são as regras ortográficas de separação silábica, o que diverge da hipótese inicial de que o nível fonêmico é apresentado nos livros didáticos de forma continuada e em uma escala (FREITAS, 2004), pois há uma hierarquia dentro dos níveis. Se assim fosse, o nível fonêmico, por ser o de maior complexidade, já que exige manipulação de segmentos menores da fala, seria o mais explorado pelo livro didático do terceiro ano da coleção em questão.

Observamos, também, que os livros não fazem a distinção letra/som, mesmo no manual do professor, e, nos últimos dois livros da coleção, o enfoque passa a ser o texto. Sobre a distinção letra/som e ao que concerne à importância de atividades que estimulem habilidades de consciência fonológica nos alunos, Morais (2015) ressalta que “é obrigatório tratar o sistema de escrita alfabética como um objeto de conhecimento em si, que exige ensino específico, um ensino que inclua a promoção da consciência fonológica.”, pois, levando em consideração que a escrita alfabética é um sistema notacional e não um código, “a reflexão metafonológica como parte das atividades de reflexão sobre o ‘funcionamento das palavras escritas’” (MORAIS, 2015) ajudam a observar propriedades do sistema de escrita à medida que proporciona a análise da relação letra/som.

Considerações Finais

Embora as atividades de consciência grafofonêmicas não estejam presentes em grande quantidade, é pertinente observar a mudança de perspectiva nos livros didáticos atuais. Na atual coleção, há uma mescla de diferentes tipos de atividades que se voltam não apenas para

os elementos fônicos da alfabetização, a aquisição do sistema alfabético, mas também para a excursão no mundo da escrita, com atividades que têm como ponto de partida textos infantis (pequenos contos, parlendas), propagandas, histórias em quadrinhos, evidenciando uma crescente preocupação com a introdução do aprendiz às práticas sócias da língua escrita, às práticas de letramento.

A Coleção *Eu gosto* organiza cada capítulo “em torno de um gênero textual principal e de outros gêneros com os quais estabelece intertextualidade” (PASSOS; SILVA, 2014, p. 244), buscando trazer para o trabalho em sala textos que circulam nas diferentes situações e ambientes interacionais. As atividades que envolvem aspectos fônicos são trabalhadas de forma significativas, contextualizadas – diferentemente, por exemplo, das atividades que são encontradas em livros com uma abordagem mais tradicional, por vezes estruturalista e mecânica, concebendo a língua estritamente como código.

Sabemos, no entanto, que o livro didático não pode ser o único recurso a ser utilizado pelo professor em sua prática docente. A sala de aula precisa ser um espaço problematizador, incentivador, estimulante. Assim, atividades outras, complementares às já propostas nos livros devem ser elaboradas, possibilitando aos alunos levantar suas hipóteses, compartilhar ideias, comprová-las ou refutá-las, transformando a sala de aula num espaço de diálogo e de reflexão.

Referências

ALVES, U. K. O que é consciência fonológica. In: LAMPRECHT, R. R. *Consciência dos sons da língua: Subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores da língua inglesa*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

ANDRADE, M. C. Fonética e fonologia no livro didático: analisando as relações entre fala e escrita. *Monografia*. Instituto de Letras, Universidade de Brasília. 2015.

BAIA, M.F.A. Consciência fonológica. Disponível em: <http://www.sbs.com.br/>. 2006.

BIMONTI, R. de P. A importância da consciência fonológica na educação infantil. 2008. 43 f. *TCC (Especialização)* - Centro de Referência em Distúrbios de Aprendizagem, São Paulo. Disponível em: <http://www.crda.com.br/tccdoc/20.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*/Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

BRASIL. Guia de livros didáticos: PNLD 2016: *Alfabetização e Letramento e Língua Portuguesa*: ensino fundamental anos iniciais. – Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2015.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 1992.

CIELO, C.A. Habilidades em Consciência Fonológica em crianças de 4 a 8 anos de idade. *Tese de Doutorado*. Curso de Pós-graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUC-RS. Porto Alegre, 2000.

CORREA, J.; MACLEAN, M. O desenvolvimento da consciência fonológica e o aprendizado da leitura e da escrita durante a alfabetização. In: LAMPRECHT, R. (Org). *Aquisição da Linguagem: estudos recentes no Brasil*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011. p. 129-144.

COSTA, R. G. *Consciência fonológica em adultos da EJA*. Dissertação (mestrado). Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2012.

DIONÍSIO, A. P. Livros didáticos de Português formam professores? In: Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores (1.2001: Brasília) Simpósios [do] Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores. Marilda Almeida Marfan (Organizadora). Brasília: MEC, SEF, 2002.

FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo, SP: Cortez, 2010.

FREITAS, G. C. M. Sobre a consciência fonológica. In: LAMPRECHT, R. (org.) *Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LOPES, F. O desenvolvimento da consciência fonológica e sua importância para o processo de alfabetização. *Psicol. Esc. Educ. (Impr.)* [online]. 2004, vol.8, n.2

PASSOS, C; SILVA, Z. Letramento e Alfabetização. *Coleção Eu gosto*. 5ª ed. São Paulo: IBEP, 2014.

POERSCH, J. M. Uma questão terminológica: consciência, metalinguagem, metacognição. *Letras de hoje*, Porto Alegre, v.33, n.04, p.751-758, 1998.

RAZZINI, M. P. G. O livro didático e a memória das práticas escolares. In: *Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores* (1.2001: Brasília) Simpósios [do] Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores. Marilda Almeida Marfan (Organizadora). Brasília: MEC, SEF, 2002.

SILVA, T. C. Consciência Fonológica. Verbetes. In: SOARES, M. *Glossário Ceale*. Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Alfabetizadores. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/consciencia-fonologica>. Acesso em: 15 abr. 2018.

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