

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E ALFABETIZAÇÃO: UMA RELAÇÃO PRESENTE NOS MATERIAIS DIDÁTICOS UTILIZADOS PELOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL I?

PHONOLOGICAL AWARENESS AND LITERACY: AN ACTUAL RELATIONSHIP IN TEACHING MATERIALS USED BY TEACHERS?

Thiago Afonso Nogueiraⁱ

Juliana B. Bertucci Barbosaⁱⁱ

RESUMO: Partindo de estudos sobre Consciência Fonológica (CF), Alfabetização e Aquisição da Escrita, neste artigo, temos como objetivos principais: (i) investigar se, nas séries iniciais do Ensino Fundamental I de uma escola municipal de uma cidade do interior de São Paulo, os professores alfabetizadores utilizam atividades (e quais delas) que estimulam a CF; (ii) refletir sobre a relação entre CF e alfabetização. Para isso, realizamos uma pesquisa documental, selecionando e analisando materiais e atividades didáticas aplicadas pelos professores na referida escola.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Consciência Fonológica. Ensino de Língua Portuguesa.

ABSTRACT: In this paper, we have as main objectives: (i) to investigate whether, in the initial grades of elementary school of a city in the interior of the state of São Paulo, the teachers use activities that stimulate phonological awareness; (ii) reflect on the relationship between phonological awareness and literacy. For this, methodologically, we conducted a documentary research, selecting and analyzing materials and didactic activities applied by teachers in the school participating in the research.

KEYWORDS: Literacy. Phonological Awareness. Portuguese Language Teaching.

Submetido em: 16 abr. 2019

Aprovado em: 12 set. 2019

ⁱ Graduado em Letras, Habilitação Português/Inglês, na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Agência de Fomento BIC FAPEMIG. E-mail: thiago.afonso@hotmail.com

ⁱⁱ Professora Doutora do Departamento de Linguística e Língua Portuguesa (DLLP) do Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais (IELACHS) na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). E-mail: julianabertucci@gmail.com



Introdução

As reflexões sobre aquisição da escrita (CAGLIARI, 1999, 2009; CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2000, 2004; MORAIS, 1998; CARDOSO MARTINS, 1995; entre outros), nas últimas décadas, têm apontado múltiplos olhares sobre os métodos e as teorias da alfabetização. Algumas dessas discussões evidenciam a importância de se compreender os processos cognitivos subjacentes ao funcionamento da linguagem, dentre eles, a formação da *consciência fonológica* (doravante CF).

Tomando como referência esses estudos, temos como objetivo refletir sobre as relações entre a CF e o processo de aquisição da escrita nas séries iniciais escolares. Para tanto, buscamos investigar, nessas séries iniciais do Ensino Fundamental I de uma escola municipal de uma pequena cidade do interior de São Paulo¹, se os professores alfabetizadores utilizam atividades (e quais delas) que estimulam a CF. A partir disso, também visamos observar de que modo a CF é inserida (ou não) no processo de alfabetização. Para atingir nossos objetivos, analisamos amostras de materiais didáticos e atividades aplicadas por professores da referida escola.

Neste artigo, inicialmente, apresentamos uma breve revisão teórica sobre alfabetização, CF e aquisição da escrita nas séries iniciais. Em seguida, lançamos algumas discussões ligadas ao cenário brasileiro atual e o que preconizam os documentos do governo federal sobre o assunto. Por fim, descrevemos os procedimentos teórico-metodológicos e expomos a análise dos materiais utilizados na escola referida.

1 Alfabetização e consciência fonológica

Dois conceitos fundamentais são revisitados para o desenvolvimento deste trabalho: o de alfabetização² e o de CF. É importante destacar que

¹ Para manter o anonimato dos professores e resguardar sua identidade, resolvemos não nomear nem a cidade nem a escola.

² Cabe ressaltar a diferença entre alfabetizado e letrado nas palavras de Soares (2001, p. 39-40): “um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado

atualmente há um consenso entre pesquisadores (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2000; CAPOVILLA, 2006; CARDOSO-MARTINS, 1991, 1995, entre outros) sobre o fato de o desenvolvimento da CF estar intrinsecamente relacionado ao da alfabetização e, conseqüentemente, ao do desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita.

Segundo essa perspectiva, a **alfabetização** seria, nas palavras de Soares (2001), o processo de aprender um código alfabético. Dessa forma, quando se fala em alfabetização está se considerando a aquisição da leitura/escrita enquanto código, do ponto de vista do indivíduo que aprende, relacionada exclusivamente à escolarização, ao ensino formal e ao aprendizado de habilidades específicas. Ou seja, a alfabetização abrange a aquisição do alfabeto e a associação som/grafema a partir de pré-requisitos psicomotores. No processo de alfabetização, analisam-se as palavras em seus componentes (letras e formas), considerando regras de correspondência entre letras e sons. Por isso, durante a aquisição do sistema de escrita alfabética, o indivíduo deve compreender que a escrita é uma representação (não fiel) da fala. Além disso, aos poucos, o indivíduo precisa perceber que as palavras são formadas por pequenas unidades de som, como os fonemas e as sílabas. A percepção de que as palavras são divididas em sílabas e fonemas é denominada CF.

A CF, portanto, é metalinguagem e é compreendida como um conjunto de habilidades que vão desde a simples percepção global da extensão das palavras e de semelhanças fonológicas entre elas, até a segmentação e manipulação de sílabas e fonemas, desenvolvendo-se gradualmente, à medida que a criança vai tomando consciência do sistema sonoro da língua. Segundo Costa (2003, p. 138), a CF é “a consciência de que as palavras são formadas por diferentes sons ou grupos de sons e que elas podem ser segmentadas em unidades menores.”

As habilidades de CF são divididas em três tipos (COSTA, 2003):

- a) consciência da sílaba: consiste em perceber que a palavra é composta por unidades chamadas sílabas, as quais podem ser divididas, transpostas, alteradas. Dessa forma, o indivíduo tem a capacidade de manusear tais unidades de modo a formar novas palavras.

de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita”.



- b) consciência das unidades intrassilábicas: consiste em ter a capacidade de percepção da estruturação silábica, ou seja, entender que a sílaba é composta por grupos de sons: onset e rima (núcleo silábico e, se for o caso, coda). O indivíduo deve ser capaz de identificar e manipular o onset e a rima das sílabas. As palavras que possuem o mesmo onset são aquelas que aliteram (**macaco** – **médico**; **criança** – **cravo**) – ou seja, que iniciam com o mesmo som ou grupo de sons –, e as palavras que possuem a mesma rima são aquelas que têm os mesmos sons em final de sílaba (**feijão** – **anão**).
- c) a consciência do fonema: consiste em identificar e manusear os diversos fonemas de uma língua, neste caso, do Português Brasileiro (PB). Assim, ao se deparar com uma palavra como “chuva”, por exemplo, o indivíduo deve ser capaz de perceber que apesar de ter cinco letras, ela é composta pelos quatro fonemas /ʃ/, /u/, /v/ e /a/.

Há autores, como Capovilla (2006), Morais, Mousky e Kolinsky (1998), que acreditam que tanto a aquisição da modalidade escrita favorece o desenvolvimento da CF, como o desenvolvimento das habilidades de CF facilita o processo de alfabetização. Em outras palavras, a reciprocidade entre os dois processos é a ideia que melhor reflete o desenvolvimento infantil.

No entanto, há um longo caminho a percorrer até que a criança perceba que a escrita não representa diretamente os significados, mas sim os significantes verbais a eles associados. E, mesmo quando ela descobre essa relação entre escrita e fala, ainda há um processo de elaboração cognitiva no sentido de compreender como se dá essa relação, a saber, por meio da correspondência entre grafemas e fonemas.

É importante destacar, ainda, que inúmeros estudos (tais como, CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2004) já atestaram que a habilidade da CF é fundamental para garantir a aquisição de leitura e escrita. Frente a uma escrita alfabética, por exemplo, o nível de CF de uma criança, ao adentrar o meio escolar, é considerado o indicador individual mais forte do êxito que ela terá ao aprender a ler – ou, ao contrário, da probabilidade de que não consiga. (ADAMS et al., 2006).



Nesse sentido, a consciência, por parte da criança, dos sons da fala e de como eles podem ser combinados e recombinaados, pode favorecer para a diminuição dos futuros problemas em relação à interferência dos hábitos da fala na escrita, dado que essa consciência pode permitir que o aluno faça uma reflexão metalinguística na medida em que vai avançando no grau de escolaridade.

Cardoso-Martins (1995) sintetiza que o trabalho com a CF na alfabetização deve ser constante, uma vez que desenvolver sistematicamente essa consciência da língua auxiliará, significativamente, o processo de alfabetização. Nesse sentido, as habilidades de reflexão fonológica facilitam a aquisição das correspondências letra-som, habilidade utilizada na decodificação e, conseqüentemente, essencial à aquisição do princípio alfabético.

A esse respeito, Paula, Mota e Keske-Soares (2005, p. 183) argumentam que

[...] a consciência e a estrutura sonora da fala pode e deve ser estimulada através de atividades específicas, principalmente nas séries da Educação Infantil [e nos anos iniciais do Ensino Fundamental], com o objetivo de proporcionar situações para que a criança “pense” sobre os sons da fala, para, posteriormente, poder representá-la de forma gráfica.

Em vista do exposto, é importante ressaltar que a formação do alfabetizador deve perpassar todo o conteúdo da aquisição da língua oral e escrita, bem como as características fonológicas da língua alvo. Dessa maneira, é necessário eleger uma metodologia em que se trabalhe a CF na alfabetização. Essa metodologia precisa também valorizar os dialetos presentes em sala de aula, tendo em vista que o dialeto do aluno é sua identidade, a qual está diretamente ligada com sua cultura e com a sociedade em que está inserido.

Sendo assim, este trabalho se justifica por buscar verificar de que modo a CF é contemplada na alfabetização dos alunos de uma escola pública e reforçar, portanto, a importância do domínio dessa habilidade no período de alfabetização, vislumbrando como essa consciência poderá facilitar o acesso ao código escrito.

1.1 Alfabetização e aquisição da escrita

A aquisição da escrita é um momento singular de um processo mais amplo de aquisição da linguagem (ABAURRE, 1992, p. 44). É por meio do contato com a representação escrita da língua que o sujeito reconstrói a história de sua relação com a linguagem. A escrita é, portanto, um espaço a mais de manifestação da singularidade dos sujeitos. Por isso, perceber e entender como ocorre a reconstrução da linguagem que se utiliza da forma escrita é papel de todo educador e, em particular, do linguista que se dedica à educação (CAGLIARI, 1999).

Partilhamos das ideias de Faraco (2016), ao afirmar que alfabetizar é mais que ensinar a grafar e a reconhecer a forma das palavras. O ensino da grafia é apenas parte de um processo mais amplo de domínio da modalidade escrita. Assim, como aponta o autor, alfabetizar implica em favorecer e estimular no discente um domínio bastante amplo da leitura e da escrita em relação à compreensão, interpretação e utilização correta desses sistemas. Seguindo essa posição, a escola não deve criar mitos em relação a dificuldades e facilidades dos alunos no processo da escrita. É importante levar os alunos a estabelecerem hipóteses de escrita, partindo da fala, para que, com a interferência constante do professor, cheguem à forma ortográfica (CAGLIARI, 1999; FARACO, 2016).

Também vale a pena ressaltar que as inadequações de escrita dos alunos devem ser vistas como parte do processo de aprendizagem e do conhecimento da língua. Geralmente, os desvios ortográficos se devem à falta de domínio que têm do sistema de escrita e à influência da fala. A superação das dificuldades precisa de um tempo que nem sempre corresponde exatamente ao momento de conclusão das séries iniciais.

Segundo Abaurre (1999), as crianças, no início do processo de alfabetização, analisam a estrutura interna das sílabas, reorganizando suas representações fonológicas com o objetivo de adequar os constituintes silábicos e suas hierarquias. As palavras, diferentemente das convenções ortográficas são, muitas vezes, produto dessa análise.

Cabe ainda destacar que, muitas vezes, a alfabetização é confundida com método de alfabetização, entendida, nessa acepção, como método das cartilhas,



em que todos os alunos são vistos como partindo de um ponto inicial zero, igual para todos, e são ensinados a ler e a escrever passo a passo, do mais fácil ao mais complexo. Para contextualizar essa discussão, na seção seguinte, descreveremos sucintamente alguns métodos de alfabetização.

1.2 Métodos de alfabetização

De acordo com Soares (2016), a questão sobre qual método deve ser adotado na alfabetização é uma discussão histórica que segue até os dias atuais. É evidente que desde meados do século XIX, momento em que tiveram início as primeiras abordagens sobre o método de alfabetização no Brasil, até o século XXI, houve mudanças em relação a quais métodos devem ser utilizados para iniciar a criança no mundo da escrita e da leitura. Entretanto, basicamente, podemos afirmar que a educação até os anos 80 apresentou três métodos diferentes de alfabetização infantil para guiar os profissionais docentes, são eles: sintético, analítico e misto. Aqui vamos nos deter, com maior ênfase, sobre o sintético e analítico.

O **método sintético** é o mais antigo, segundo Fontes e Benevides (2012), com mais de 2000 anos de existência, percorreu toda a Antiguidade e chegou também na Idade Média, quando foi adotado em países da Europa, como, por exemplo, a França, que utilizava esse método inicialmente no ensino do Latim, para depois inserir a língua materna. O método parte das menores unidades distintivas da língua para as maiores, ou seja, primeiro a criança internaliza as unidades menores (fonemas), para depois gradativamente chegar às unidades maiores. Sendo assim, “primeiro se aprende o processo de codificação e decodificação para, em uma fase mais avançada, passar à compreensão da leitura e da escrita” (FONTES; BENEVIDES, 2012, p. 3). Tal método se subdivide em:

- a) **Alfabético**: a criança aprende o nome das letras nas formas maiúsculas e minúsculas, a sequência do alfabeto e encaixa as letras entre si, formando sílabas ou palavras. O método alfabético ou de soletração caracteriza-se pela aplicação através de uma sequência fixa baseada nos estímulos auditivos e visuais, sendo a memorização



o único recurso didático utilizado, pois, de acordo com Carvalho (2010, p.22), “[...] o nome das letras é associado à forma visual, as sílabas são aprendidas de cor e com elas se formam palavras isoladas. [...]”. Esse método tem como objetivo a combinação entre letras e sons.

- b) **Fônico**: segundo Fontes e Benevides (2012, p.3), nesse caso, o processo de alfabetização se dá de forma distinta da anterior, pois a criança começa pelo som que as letras representam, unindo som da consoante ao da vogal, pronunciando a sílaba formada. Dessa maneira, inicia-se o processo ensinando a forma e o som das vogais, depois das consoantes, em seguida, cada letra é aprendida como um fonema que, unindo-se a outro, formam as sílabas e depois as palavras.
- c) **Silábico**: a criança aprende a fazer a análise das sílabas, para formar as palavras. São propostas palavras-chave em cartilhas com a finalidade de apresentar as sílabas e conseqüentemente formar as frases. Frade (apud FONTES; BENEVIDES, 2012, p.3) argumenta que o desenvolvimento dessa técnica envolve primeiro apresentar sílabas mais fáceis, depois “as mais difíceis, destacadas de palavras-chave e estudadas sistematicamente em famílias silábicas que, ao juntá-las, formam novas palavras”.

Já o **método analítico**, que advém da influência da pedagogia norte-americana, dá-se a partir de um processo intuitivo, do todo para o particular. De acordo com Fontes e Benevides (2012, p. 4), esse método “tem como ponto de partida unidades linguísticas maiores como palavras, frases ou pequenos textos para depois conduzir a análise das partes menores que as constituem, como as letras e as sílabas [...]”, supondo que, no reconhecimento global como estratégia inicial, defende-se que a leitura é um ato global e audiovisual.

No Brasil, conforme Soares (2016), habitualmente, antes do século XIX, iniciava-se o ensino da leitura com as chamadas “cartas de ABC” e depois se liam e se copiavam documentos manuscritos. Para o ensino da leitura, utilizavam-se, nessa época, métodos sintéticos (da “parte” para o “todo”): da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons



correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas. De acordo com a referida autora, no Brasil dessa época, deveríamos:

iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente, reunidas as letras ou os sons em sílabas, e conhecidas as famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinavam-se frases isoladas e agrupadas. Quanto à escrita, esta se restringia à caligrafia e ortografia, e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras. (SOARES, 2016, p. 65).

Esse método foi usado até o final do século XIX, quando, com a proclamação da república, iniciou-se um processo de modernização no país. Foi nesse cenário que a alfabetização foi repensada, motivada, principalmente, pela alta taxa de analfabetos, fazendo surgir o método analítico.

Soares (2016) afirma que, no início da década de 1920, aumentaram as resistências dos professores quanto ao emprego do método analítico. Por isso, muitos professores começaram a buscar novas propostas para a solução dos problemas do ensino e aprendizagem iniciais da leitura e da escrita. Os defensores do método analítico continuaram a utilizá-lo e a propagandear seus benefícios. Entretanto, buscando conciliar os dois métodos (sintético e analítico), nas décadas seguintes, muitos professores passaram a usar os métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintético ou vice-versa), considerados mais rápidos e eficientes.

Ainda segundo Soares (2016), a partir do início da década de 1980, essa tradição passou a ser sistematicamente questionada, em decorrência de novas urgências políticas e sociais que se fizeram acompanhar de propostas de mudança na educação, a fim de se enfrentar, particularmente, o fracasso da escola na alfabetização de crianças. Como correlato teórico-metodológico em prol de soluções para esse problema, introduziu-se no Brasil o pensamento construtivista sobre alfabetização, resultante das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidas pela pesquisadora argentina Emília Ferreiro e colaboradores. Nesse momento, tornam-se hegemônicos o discurso institucional sobre o construtivismo e as propostas de concretização decorrente de certas

apropriações da teoria construtivista³. Tem-se, hoje, a institucionalização, em nível nacional, do construtivismo em alfabetização, verificável, por exemplo nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), dentre tantas outras iniciativas recentes.

Como podemos observar, grosso modo, os métodos sintéticos colocam em foco a percepção auditiva, ou seja, da percepção das correspondências entre o oral e o escrito. Enquanto os métodos analíticos colocam em foco a percepção visual, que é a correspondência entre o escrito e o oral. É com esse enfoque que consideramos importante averiguar qual método se faz presente em uma escola de uma cidade do interior de São Paulo, visando a analisar a percepção de CF nesses dois métodos e suas contribuições na alfabetização de crianças.

1.3 As contribuições da CF para o ensino de língua materna

Vários autores ressaltam a importância da Linguística para o ensino de língua materna e suas respectivas contribuições para o ensino/aquisição da escrita, como podemos ver nas obras de Abaurre (1984); Bortoni-Ricardo (2006), Cagliari (1999; 2009); Faraco (1992); Godoy (2005); Kato (1992); Lemle (1987); Morais (2000); Scliar-Cabral (2003); Stanovich et al. (1984); Tfouni (1995); Kleiman e Signorini, (2000); entre outros.

Bortoni-Ricardo (2006) nos diz sobre a importância do reconhecimento de palavras para um desempenho e o desenvolvimento das habilidades de leitura. Para haver esse reconhecimento o aluno que será alfabetizado precisa ter contato com a fonologia, pois é através dela que ele poderá fazer o reconhecimento das palavras. Esse reconhecimento será mediado pela fonologia por meio da decodificação fonológica, quando o aluno converte sons e letras viabilizando as especificidades das regras da modalidade escrita. Bortoni-Ricardo (2006) ainda afirma que o reconhecimento de grafema e fonema não é suficiente para o desenvolvimento da escrita e da leitura, pois ler e escrever são processos complexos. Segundo a citada autora, nos anos iniciais precisa ser

³ Em linhas gerais, trata-se da concepção formulada por Piaget, a qual defende que todos nascem aptos a aprender, porém, é necessária a intervenção de um mediador para conduzir as possibilidades de aprendizagem por parte do sujeito exposto ao conhecimento.



abordada a decodificação de palavras como competência essencial para leitura, e isso implica um processamento fonológico, cuja abordagem torna-se possível graças à contribuição da Linguística para o ensino de língua materna.

Esse processamento fonológico se dá pela CF, pois é por meio dela que o aluno conseguirá fazer a conversão da modalidade oral para escrita, entendendo que uma palavra é constituída por um ou mais de um fonema. Segundo Bortoni-Ricardo (2006, p. 202):

Argumenta-se, na literatura especializada no Brasil e no exterior, que a ênfase no desenvolvimento da consciência fonológica dos alfabetizandos vai-lhes permitir compreender o princípio alfabético e segmentar seqüências fonológicas e ortográficas, levando-os à identificação das palavras e, em conseqüência, à compreensão do sentido do enunciado escrito (cf. BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2003).

Godoy (2005) afirma que, para ler e escrever, a criança precisa redirecionar sua atenção para a estrutura fonológica de sua língua, pois assim poderá refletir sobre sua língua materna, sobre o fonema e sua representação no sistema alfabético,

[...] até porque a consciência fonológica engloba [...] um conjunto de habilidades que é manifestado pelas habilidades de identificação e produção de rimas, pela identificação, análise e síntese de segmentos no nível silábico e no nível fonêmico e habilidades de contagem, adição, substituição, subtração e inversão no nível silábico e fonêmico. (GODOY, 2005, p. 33).

Foi, principalmente, a partir do trabalho de Libermam et al. (1974) que a importância da CF para o ensino da leitura e da escrita começou a ser apontada. Esse estudo comprovou que a CF, no nível fonêmico, melhorou o desempenho das crianças em relação à escrita e à leitura no início da escolarização.

Vários pesquisadores enfatizam a importância de se ter uma alfabetização visando à CF. Como já ressaltamos, a distinção entre a modalidade oral e a escrita é essencial para esse processo de aquisição da linguagem, de modo que o fato de a criança já ir para a escola dominando a oralidade é algo que o professor de alfabetização deve explorar no processo de ensino da leitura e da escrita.

Castles e Coltheart (2004) afirmam que a conexão da CF com aquisição da escrita e da leitura surge pelo fato de ambas serem partes da aquisição

ortográfica, todavia, a aquisição da habilidade de leitura e da escrita não é possível ser ensinada sem levar em conta a oralidade.

Desse modo, a CF, como apresentamos sucintamente nesta seção, tem como principal contribuição para o ensino de língua materna a reflexão sobre a própria língua visando a uma aprendizagem eficaz na aquisição da escrita e da leitura. Portanto, é viável que a escola adote um método em que a reflexão sobre a língua e a CF seja abordada, pois dessa forma o aluno irá desenvolver os seus conhecimentos cognitivos de maneira mais rápida e eficaz, como já foi defendido pelos autores citados aqui. Vale dizer que essa reflexão sobre a própria língua contribui para a valorização dos dialetos presentes no âmbito escolar.

1.4 Os principais problemas em relação à alfabetização

Como vimos, a Linguística pode contribuir de forma bastante significativa para o ensino de língua materna, porém, ainda há uma lacuna entre o que se discute na academia e o que se ensina na escola. Segundo Cagliari (2009), o maior erro da escola é ensinar a língua materna ao aluno como se fosse uma língua estrangeira, ou seja, como se o aluno não soubesse falar sua língua nativa. Tal atitude leva a formulação de perguntas sem sentido, como perguntar para o aluno qual é o feminino de pai. A respeito disso, o autor questiona:

Mas será que alguma criança de 7 anos, falante nativo de português, não sabe disso? Claro que sabe! Então, por que respondeu errado? Porque, mesmo sabendo que os pares são o pai-a mãe, o avô-a avó, o tio-a tia, o aluno decerto achou que não era isso que a escola estava perguntando. Seria muito bobo perguntar algo tão óbvio. Então, seguindo o esquema “maluco” de perguntas e respostas da prática escolar, o aluno arriscou uma solução. (CAGLIARI, 2009 p. 21).

Além disso, outra questão que deve ser revista é a forma com que a escola, no ensino de língua materna, envolve a modalidade oral e a modalidade escrita. Autores como Cagliari (2010), Silva (1994), Roberto (2016), entre outros, ressaltam a importância de falar sobre a distinção dessas duas modalidades para os alunos.

Diferente da naturalidade típica do sistema oral, nosso sistema escrito foi construído, e essa invenção, embora feita com o propósito inicial de representar a oralidade, tem suas especificidades, e a relação entre

escrita e oralidade não se dá de forma tão simples como muitos gostariam. (ROBERTO, 2016, p.140).

Enquanto a modalidade oral é internalizada de forma natural, a modalidade escrita precisa da intervenção do professor alfabetizador; essa intervenção não se dá pelo fato de o aluno falar “errado”, como muitos alfabetizadores acreditam, mas sim por ser uma modalidade totalmente diferente daquela que ele já domina. O aluno vai aprender a modalidade escrita na escola, não a oral, na qual já consegue se comunicar, criar frases, fazer perguntas etc. Cabe ao professor explorar o uso da modalidade oral do aluno para que ele aprenda mais rápido a modalidade escrita, conforme afirma Silva:

O alfabetizador esquece que, apesar das diferenças entre linguagem oral e linguagem escrita, suas atividades fazem parte de um mesmo processo cognitivo no qual um dado conhecimento dá origem a outro, ou seja, é possível que, nesse transitório, conhecimentos da linguagem oral sejam usados para o entendimento da linguagem escrita. E, indo mais além, devido à incapacidade de entender a língua oral para poder perceber o que existe por trás dessas hipóteses, a escola simplesmente notifica o “erro”, impedindo, assim, que a criança experimente a sua própria escrita. (SILVA, 1994, p.23).

Vemos, assim, a importância de não menosprezar a fala do aluno, o que nos leva a outro problema que se faz presente no ensino de língua materna, que é o preconceito linguístico. Infelizmente, não há espaço para a variação linguística na educação básica, seja por falta de conhecimento dos professores acerca da sociolinguística, seja advindo de não apreciar o dialeto/variedade de outra pessoa pelo que de diferente ele tem em relação ao seu. Devido à intolerância às diversas variedades presentes na sala de aula, a escola obriga o aluno a falar “certo”, fazendo-o pensar que a sua maneira de falar não está correta e, com isso, impondo-lhe a perda de sua identidade Linguística.

Se, para o aluno, é difícil aprender a modalidade escrita, esta se torna ainda mais complexa se ele não faz uso do dialeto prestigiado pela escola. Cagliari (2009) enfatiza esse problema, afirmando:

Para ele, aprender o dialeto da escola é como aprender uma língua estrangeira, e aprender a escrever ortograficamente é um quebra-cabeça extremamente mais complicado do que o apresentado a um aluno que é falante do dialeto da escola. Mas a escola faz um tipo único de avaliação para os dois e, como inevitavelmente o aluno que fala diferente terá um desempenho mais baixo que o outro, ela, que “quer ser democrática e dar chances iguais a todos”, discrimina os alunos,



separando-os em classes boas e classes ruins, carentes, incapazes etc. (CAGLIARI, 2009, p.30).

É em torno dessas variedades linguísticas presentes na escola que se mantém a noção de “errado” e “certo”. A escola cria um estereótipo de que a fala “correta” está diretamente ligada com a fala que se aproxima da modalidade escrita. Como Cagliari (2009, p.32) nos aponta: “A escola comumente leva o aluno a pensar que a linguagem correta é a escrita, que a linguagem escrita é por natureza lógica, clara, explícita, ao passo que a linguagem falada é por natureza mais confusa, incompleta, sem lógica etc.” Ressaltamos, mais uma vez, a importância de se explicar a diferença entre essas modalidades, cada uma com suas peculiaridades, por exemplo, na oralidade são acionados aspectos contextuais e pragmáticos, como a entonação e os gestos, recursos que não podem se fazer presentes na modalidade escrita.

Podemos destacar, também, um déficit na formação dos professores alfabetizadores que não encontram na matriz curricular de seus cursos de graduação disciplinas voltadas para fonética, fonologia e sociolinguística⁴. Dessa forma, seria importante que os currículos dos cursos de formação inicial para professores alfabetizadores, como o Curso de Graduação em Pedagogia, fossem revistos, para que fossem introduzidas disciplinas sobre aquisição da escrita, alfabetização, letramento e variação. Como já ressaltado, tais conteúdos são pertinentes para a formação inicial e continuada de professores de língua portuguesa da Educação Básica.

Assim, diante do exposto nesta seção, parece relevante o pensamento de Cagliari:

A escola, naturalmente, deve fazer os alunos verem que eles falam não de uma única maneira, mas de várias, segundo os dialetos de cada um, e que, se todos escrevessem as palavras como as falam, usando das possibilidades do sistema de escrita como quisessem, haveria uma confusão muito grande quanto à forma de grafar as palavras, e isso dificultaria em muito a leitura entre os falantes de tantos dialetos. Por isso, para facilitar a leitura, a sociedade achou por bem decidir em favor de um modo ortográfico de escrever as palavras, independente dos modos de falar dos dialetos, mas que pudesse ser lido por todos os falantes, cada qual ao modo de seu dialeto.” (CAGLIARI, 2009, p.27).

⁴ Ou possuem, mas com carga horária reduzida.

Essa asserção resume o que vimos discutindo sobre alfabetização e ensino de língua materna nas séries iniciais.

2 Metodologia e seleção do *corpus*

Para atingirmos os objetivos desta pesquisa, percorremos algumas etapas. A primeira delas foi realizar uma revisão bibliográfica sobre o assunto abordado neste artigo, em especial, investigações que já abordaram a CF na alfabetização. Paralelamente a essa etapa, entramos em contato com a direção da única escola municipal que atende alunos do ensino fundamental I de uma cidade do interior do estado de São Paulo, para obtenção de uma autorização formal para coleta do material didático utilizado e/ou elaborado pelos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental I. Cabe mencionar que, como nossa pesquisa não é uma pesquisa-ação, os alunos não foram envolvidos, não havendo, assim, a necessidade de obtenção de termos de consentimento e nem de o trabalho ser submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa da instituição a que nos vinculamos, no caso, a UFMT.

Na etapa seguinte, entramos em contato com os professores da escola participante da pesquisa e obtivemos os materiais didáticos adotados por eles durante os anos letivos de 2017 e 2018. Tais materiais foram utilizados na alfabetização, no primeiro e no segundo anos do Ensino Fundamental I e são de 3 (três) tipos: apostila, cartilha e atividades isoladas desenvolvidas pelos professores para serem realizadas pelos alunos em suas residências (tarefa domiciliar).

Para a análise, selecionamos, de cada tipo de material, os conteúdos e abordagens que se repetiam. Além disso, de posse do *corpus* (materiais didáticos), para orientar a análise, criamos um roteiro, em que buscamos responder as seguintes questões:

1. Há abordagem da CF no material didático utilizado pelo professor?
 - 1.1. Se houver, de que maneira a CF é abordada (jogos, atividades de repetição, ditados, etc.)?
 - 1.2. Se não houver, o que é empregado no lugar da CF?

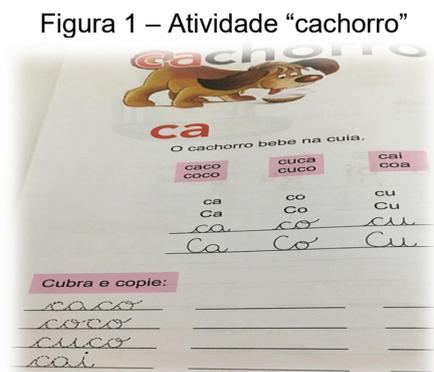
- Qual método de alfabetização podemos verificar nos materiais didáticos adotados pelos professores alfabetizadores na referida escola?

Seguindo esse roteiro, realizamos a análise documental dos dados do *corpus*, o que, a seguir, será relatado.

3 Análise de dados

Iniciamos a análise com o livro didático utilizado na escola já referida. Trata-se de uma cartilha adotada até a década de 1980, e que, hoje em dia, tem sido novamente utilizada⁵ em algumas escolas públicas. Tal cartilha, como veremos nas atividades analisadas, adota o método alfabético-silábico, baseado no ensino repetitivo de sílabas (CAPOVILLA, 2006), método predominantemente usado no Brasil até a década já referida.

Para ilustrar e discutir as atividades presentes nesse material didático, selecionamos 11 delas que demonstram a forma como a cartilha aborda a alfabetização. Vejamos um primeiro exemplo (Figura 1):



Fonte: Lima (2017, p. 34).

A Figura 1 ilustra um tipo de atividade frequente na cartilha, que é a repetição de sílabas construídas a partir de um segmento consonantal, no caso, o segmento /k/ associado à letra “c”, originando as sílabas gráfico-fônicas

⁵ Segundo Machado (2016), “hoje há uma volta nostálgica às cartilhas de alfabetização, talvez seja devido ao fracasso dos atuais métodos de alfabetização, o construtivismo e suas derivações ou até mesmo a falta de método”.

“ca/co/cu”. Como podemos observar, em atividades como essa, o ensino da leitura se dá numa abordagem sintética, da sílaba para a palavra. Assim, fica evidente que a sílaba é tomada como a menor unidade da fala. Entretanto, o aluno, futuro leitor, precisa aprender a manipular os fonemas, por estes serem a menor unidade da fala em línguas alfabéticas. Como afirma Oliveira (2013, p. 5),

se o Aluno não adquire consciência fonêmica, ele pode pensar que as palavras são como desenhos, e passar a decorar palavras. Ou ele decora sílabas, e compõe palavras silabando, o que o torna um leitor ineficaz. Somente a tomada de consciência sobre os fonemas permite adquirir o princípio alfabético, primeiro passo para uma alfabetização eficaz.

Além disso, conforme apontam Maciel e Lúcio (2009, p. 23), o problema do método silábico aparece também

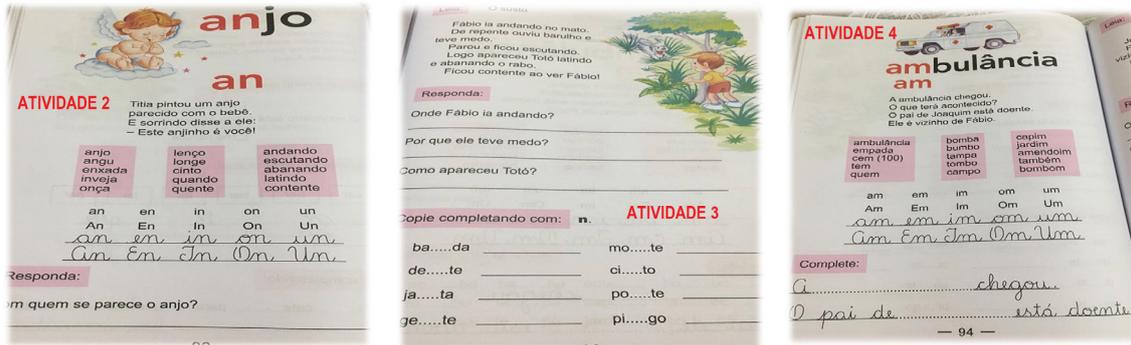
quando o aluno se depara com a necessidade de ler e escrever estruturas silábicas diferentes da sílaba CV. Além disso, qualquer família silábica, mesmo em estruturas diferentes da CV, não engloba todos os valores sonoros atribuídos às vogais e às consoantes. Assim, quando apresentamos ao aluno a sequência LA, LE, LI, LO, LU - sílabas essas normalmente recitadas com o som vocálico aberto: “LÁ, LÉ, LÍ, LÓ, LÚ” -, estamos excluindo outras variações sonoras, o que certamente dificultará a leitura de palavras como, por exemplo, LANCHE (em que a primeira vogal é nasal, portanto fechada), LEITE (em que a primeira vogal “e” é fechada, sendo pronunciada como “ê”) e LOUCURA (em que a vogal, “o”, é também fechada, sendo pronunciada como “ô”).

Outro ponto que pode ser negativo nesse método é não evidenciar ao aluno que não existe uma relação única e direta entre letra e som, já que algumas letras podem estar associadas a sons distintos e vice-versa. Por exemplo, a letra “C”, na atividade da Figura 1, corresponde ao som /k/, mas em outros contextos de escrita, poderá corresponder a outros sons, como /s/. Por isso, Cagliari (2009, p.103) alerta que podemos “ensinar famílias de letras, que são uma realidade da escrita, e relacioná-las com as sílabas, que são uma realidade da fala. Mas essa relação é complexa, não mecânica, não se podendo aplicar uma regra única para todos os casos”.

Vejamos outros exemplos de atividades da cartilha:



Figura 2 – Outros exemplos de atividades da cartilha



Fonte: Lima (2017).

Nas atividades 2, 3 e 4, vemos o estudo das vogais nasalizadas, mais especificamente, o som /aN/. A cartilha, por meio de repetições e exercícios de completar lacunas, tenta abordar uma questão de convenção ortográfica: o emprego das letras “m” e “n” para indicar a nasalidade de uma vogal, como em /aN/ de “**amb**ulância” e “**an**jo”. Na realidade, existem outras convenções ortográficas que marcam a nasalidade das vogais, pois o mesmo /aN/ no português pode ser grafado também com “ã”, na palavra “lã”, por exemplo, ou ainda como “a”, em palavras como “banãna”. Observe-se que essas convenções, geralmente, não são discutidas com o aluno.

Esses tipos de atividades que ora focalizam uma, ora outra estrutura silábica ou convenção ortográfica se repetem ao logo da cartilha. A seguir, ilustramos, por meio das atividades 5, 6 e 7, a forma como a apostila do aluno aborda os conteúdos na alfabetização:

Figura 3 – Atividade extraída da apostila do aluno



Fonte: Lima (2017, p. 10; 27).

Nessas atividades – 5, 6 e 7 –, podemos observar a valorização da CF, quando se recorre ao uso:



- das rimas (Atividade 5)
- da aliteração (Atividade 6)
- da produção de texto espontâneo e imitativo de sons (Atividade 7).

Segundo Soares (2016, p.178), “é a sensibilidade a rimas e aliterações e a segmentação da palavra em sílabas que levam a criança à consciência da palavra como entidade fonológica arbitrária e, conseqüentemente, à compreensão do princípio alfabético”. Essa abordagem pode ser associada ao método fônico, pois toma por base os fonemas que estão inseridos no vocábulo fônico. Nesse mesmo caminho, segundo Cardoso-Martins (1994), as atividades que abordam as rimas e as aliterações não só contribuem para a aquisição da ortografia, mas também auxiliam na compreensão do princípio alfabético, já que este último leva o aluno a focalizar o som das palavras mais do que em seu conteúdo semântico.

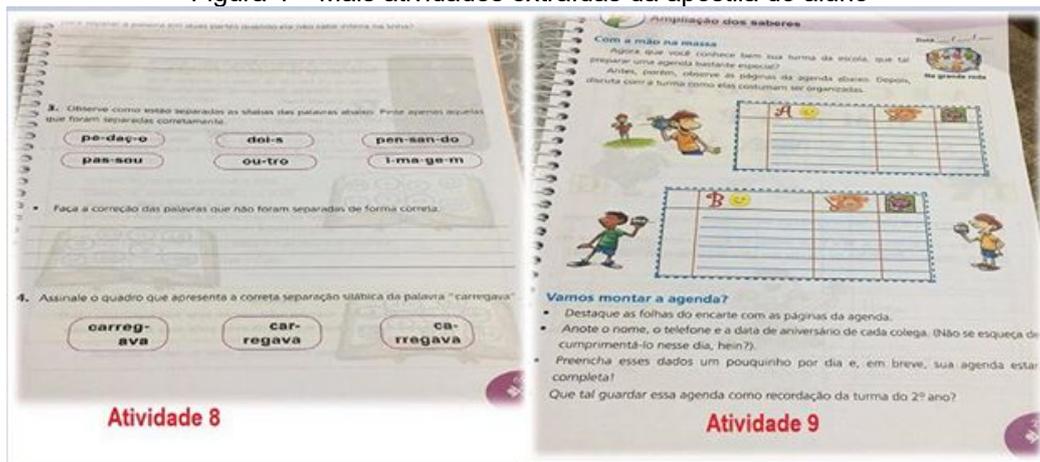
Já a atividade 7 (Figura 3) proporciona ao aluno a descoberta dos sons, pois, ao respondê-la, ele tentará produzir seu próprio texto, e usará hipóteses baseadas na fala para escrever. Com isso, o professor saberá quais são os principais desvios ortográficos de seus alunos, podendo, assim, auxiliá-los a sanar tais desvios. Silva (1994, p. 75), sobre a escrita espontânea, destaca:

o texto espontâneo constitui um lugar privilegiado para ocorrências de variações na representação de uma mesma unidade gráfica, ou seja, no interior de um mesmo texto ou no de textos diferentes, a criança pode apresentar soluções conflitantes para um mesmo problema de escrita.

Cabe, ainda, lembrar que, de acordo com Soares (2016, p.184), para “a compreensão do princípio alfabético, é necessário desenvolvê-la de forma sistemática por meios de atividades que levem a criança a reconhecer explicitamente rimas ou aliterações e também a produzir rimas e aliterações”. Desse modo, pode-se dizer que as atividades que envolvem tais aspectos, como as da Figura 5 e 6, dirigem a atenção das crianças para a cadeia sonora das palavras.

Vejamos outras atividades da apostila do aluno:

Figura 4 – Mais atividades extraídas da apostila do aluno



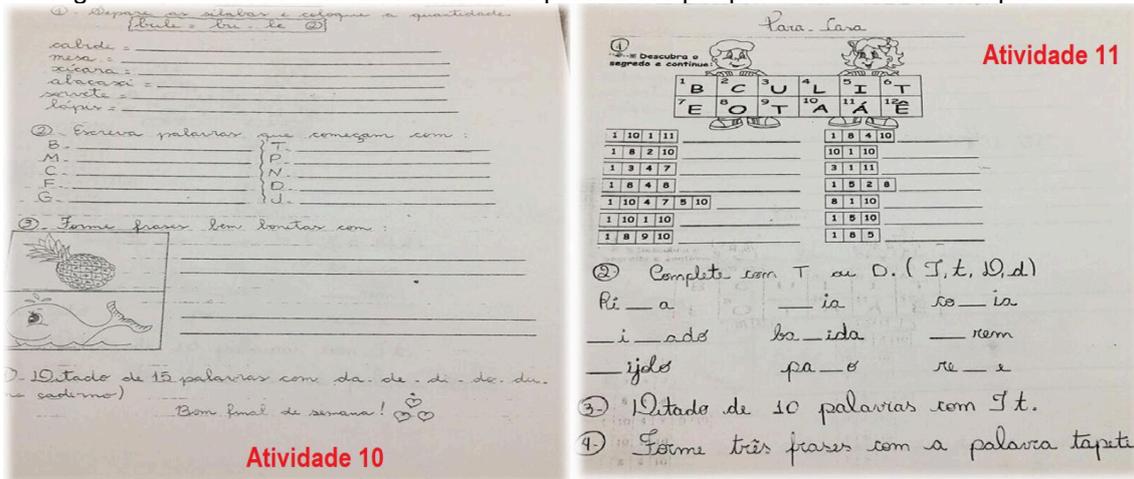
Fonte: Lima (2017, p. 69; 21).

Nas atividades 8 e 9 (Figura 4), conseguimos observar o uso da CF por meio da consciência de palavras e da consciência da sílaba, pois o aluno é levado a refletir sobre os fonemas e sobre a ortografia. Já na atividade 9, em específico, o aluno precisa atentar à interação, imaginar, assim, as pessoas que estão a sua volta, para depois fazer a associação entre oralidade e escrita. É preciso também evidenciar aos aprendizes a relação entre as modalidades oral e escrita do texto, buscando desenvolver a consciência metalinguística, primeiramente em uma fase perceptiva. A fase de percepção exige que o texto seja muito próximo dos aprendizes, podendo ser produzido pelo professor junto com os alunos, repetindo sua realidade e os hábitos do dia a dia.

Na atividade 8 (Figura 4), podemos verificar uma abordagem que segue o método silábico, pois é exposta ao aluno a separação silábica de determinadas palavras e, posteriormente, a construção das sílabas. Goswani (2002) afirma que a habilidade de reconhecer sílabas precede a aprendizagem da escrita. Sendo assim, exercícios como esse (atividade 8) são pertinentes no processo de aquisição da escrita. Soares (2016) ressalta, sobre esse assunto, que o primeiro passo da fonetização da escrita é a escrita silábica.

Por fim, analisamos alguns materiais produzidos por professoras das séries iniciais da referida escola.

Figura 5 – Atividades extraídas materiais produzidos por professoras da escola parceira



Fonte: Dados da pesquisa (2017).

As atividades 10 e 11 (Figura 5) fazem parte dos materiais produzidos por professoras. Nesses arquivos, podemos verificar a abordagem das docentes a partir dos exercícios elaborados por elas. Em 10, temos uma atividade de separar as sílabas apresentada de forma descontextualizada, o que pode ser problemático, pois, segundo Cagliari (2009, p.102), “a prática de pedir às crianças que separem sílabas na escrita pode ser mais complicada do que parece. A criança usa como referencial, para fazer esse exercício, o modo como pronuncia a palavra e não regras gramaticais.”

Na atividade 11 (Figura 5), vemos um exercício que explora a CF, pois leva o aluno a brincar com os sons das palavras com o intuito de descobrir e/ou perceber a distinção de dois fonemas sonoramente semelhantes: /d/ e /t/⁶. Contudo, tanto na atividade 10 quanto na 11, a professora recorre ao ditado de palavras, o que pode culminar em um emprego artificial da língua. Sobre esse emprego artificial, Cagliari destaca:

Por último, é preciso lembrar mais uma vez a fala artificial usada por algumas professoras alfabetizadoras, uma tentativa falsa de facilitar o trabalho escolar na alfabetização. A professora pronuncia as letras do sistema de escrita tendo em vista a ortografia, mas isto é falso, pois o objetivo da escrita é permitir a leitura e não fazer transcrição fonética. Ela fala soletrando e sem dar a entonação própria do tipo de enunciado que está estudando. Essa é a causa dos muitos erros aprendidos pelos alunos; o pior de seus resultados é a incapacidade que os alunos demonstram mais tarde de ler corretamente e de se expressar

⁶ A distinção fonética desses dois fonemas é o modo de fonação: /d/ é um som vozeado e /t/ é um som desvozeado.



oralmente com a perfeição de falantes nativos que são. (CAGLIARI, 2009, p.74).

Essa artificialidade no emprego da língua não contribui para o processo de aquisição da escrita pelo aluno e ainda pode interferir na relação da criança com a leitura. O ditado mecanizado é caracterizado por uma leitura mais vagarosa, sem ritmo e entonação, ou seja, o oposto do que é a fala espontânea. Cagliari (2009, p. 161) afirma: “seria bom que não houvesse ditados durante a alfabetização, mas muitas cópias curtas em seu lugar. O ditado estimula a zombaria entre os colegas, servindo apenas de objeto de avaliação - ninguém aprende a escrever corretamente através dele.”

Além disso, cabe ainda mencionar o princípio alfabético e sua metodologia. Segundo Soares (2016, p. 188):

Para alcançar o princípio alfabético, a criança precisa tornar-se consciente da segmentação da palavra em sílaba, representá-las com letras, inicialmente usando quaisquer letras, seguindo usando para cada sílaba uma letra (ou grafema) que corresponde a um dos fonemas das sílabas, adquirindo finalmente condições para tornar-se sensível a fonemas e então escrever alfabeticamente.

A partir desses pressupostos, podemos afirmar que o método fonêmico e a CF são indispensáveis na alfabetização, pois a capacidade de segmentação da oralidade se desenvolve através da sensibilidade a unidades maiores em direção aos fonemas.

Assim, após a análise dos materiais coletados, chegamos à conclusão de que, contraditoriamente, i) a CF é abordada nas apostilas adotadas pela escola; mas ii) os materiais de apoio e a cartilha tangenciam a CF, o que pode ser inadequado ao aluno no período de aquisição da escrita.

A CF é abordada em atividades com as rimas, com a aliteração, com a exploração sonora da consciência de palavras e de sílabas. Dessa forma, levando em conta a análise dos materiais, defendemos que a escola deve repensar certas atividades que são expostas aos alunos.

Considerando o que ponderamos na seção anterior – sobre os problemas enfrentados na escola –, sugerimos, buscando contribuir para o ensino de língua portuguesa nas séries iniciais, que no período de alfabetização os professores busquem ações reflexivas sobre a língua, sobre a modalidade escrita, que explorem a CF e a relação contínua entre o oral e o escrito.



Outro passo é orientar o aluno sobre o que é a escrita, focalizando ações que explorem a convenção ortográfica e a ausência de relação biunívoca entre grafema (letra) e fonema (som). O professor pode, ainda, discutir características da variedade do aluno que estão presentes em sua fala (como a troca de “e” por “i” ou de “o” por “u” em sílabas átonas finais, respectivamente, ilustradas em “dente/*denti” e “gato/*gatu”) e que não devem ser fielmente transpostas para a escrita.

Sobre as atividades com ditados, vale ressaltar que há certos tipos que possibilitam trabalhar com a CF, como o ditado interativo que é executado a partir de figuras. Assim, é relevante que o professor-alfabetizador trabalhe com a CF em sala de aula, possibilitando que o aluno compreenda a relação entre a oralidade e a escrita e entenda que não há, entre as duas modalidades, supremacia de uma ou outra.

Considerações finais

Ao longo deste artigo, pudemos verificar que, conforme a criança vai percorrendo os estágios da alfabetização, espera-se que vá aprimorando sua percepção e refinando a sua CF. Por isso, a alfabetização e a CF devem caminhar juntas, contribuindo no desenvolvimento das funções cognitivas, refletindo-se em todo o processo de construção do aprendizado da escrita.

Ao analisarmos os materiais utilizados nas séries iniciais, verificamos que, diferentemente da apostila do aluno, a cartilha adotada pela escola e as atividades produzidas pelas professoras, em alguns momentos, apresentam atividades artificiais, mecanizadas e que pouco exploram a CF. Tais atividades, como o ditado de palavras, também não valorizam os diferentes dialetos presentes em sala de aula.

Vale lembrar, novamente, que o ditado faz com que o professor use uma linguagem mecânica, construída justamente para aquela ocasião, que pode causar um estranhamento para o aluno. Como aponta Cagliari (1999, 2009), o ditado, assim como o método silábico adotado na cartilha, são práticas problemáticas: o ditado pelo uso de uma linguagem artificial e por empregar palavras fora de um contexto; já o método silábico (adotado na cartilha), pelo

fato de trabalhar com palavras isoladas. O aluno deve ainda perceber que, por exemplo, em uma conversa cotidiana, ele pode, na fala, “juntar palavras”, como em “casas amarelas” [ka.za.za.ma.´re.las] ou “a gente” (*“agente”) e ter que, na escrita, respeitando nossa convenção ortográfica, grafar de outra forma (distinta da fala), respectivamente, “casas amarelas” e “a gente”. Ou, ainda, o professor deve levar o aluno a perceber que a variedade que este usa tem algumas características que não são aceitas no sistema de escrita, como pronunciar “quente[l]” e grafar “quenti”.

Dessa maneira, o desafio é encontrar estratégias que possam ser utilizadas em sala de aula para auxiliar as crianças a notarem os sons e a distinguirem os fonemas.

Destacamos que o professor tem papel importante como mediador no processo de construção de conhecimento, principalmente quanto à aprendizagem da leitura e da escrita. Além disso, ressaltamos que estimular a CF de maneira lúdica gera resultados mais produtivos. Os jogos com rimas são uma excelente iniciação à criação dessa consciência, por direcionarem sua atenção às semelhanças e diferenças entre sons das palavras. Esses jogos podem ser uma forma útil de desenvolver a percepção de que a língua não tem apenas significado e mensagem, mas também uma forma física convencionalizada.

Referências

ABAUURRE, M. B. M. Os estudos linguísticos e a aquisição da escrita. In: ENCONTRO NACIONAL SOBRE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM, 2., Porto Alegre, 1992. *Anais...*, Porto Alegre, CEAAL/PUCRS, p. 5-49.

ABAUURRE, M. B. M. Regionalismo lingüístico e a contradição no intervalo. Brasília: MEC-INEP, SEMINÁRIO MULTIDISCIPLINAR DE ALFABETIZAÇÃO, *Anais...* 1984, p. 13-18.

ADAMS, M. J. *Consciência fonológica em crianças pequenas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BORTONI-RICARDO, S. M. Métodos de alfabetização e consciência fonológica: o tratamento de regras da variação e mudança. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 9, n. 18, p. 201-220. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/download/12602/9899>. Acesso em: 15 nov. 2017.

- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção Pensamento e ação na sala de aula).
- CAGLIARI, L. C. *Alfabetizando sem o ba-bé-bi-bó-bu*. São Paulo: Scipione, 1999.
- CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. *Alfabetização: método fônico*. São Paulo: Memnon, 2003.
- CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C.; SOARES, J. V. T. Consciência sintática no ensino fundamental: correlações com consciência fonológica, vocabulário, leitura e escrita. *PsicoUSF*, Itatiba, v. 9, n.1, jun. 2004.
- CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. Efeitos do treino de consciência fonológica em crianças com baixo nível sócio-econômico. *Psicologia: reflexão e crítica*, v. 13, n. 1, p. 7-24, 2000.
- CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. Prova de consciência fonológica: desenvolvimento de dez habilidades da pré-escola à segunda série. *Temas sobre o desenvolvimento*, v. 7, n. 37, p. 14-20, 1998.
- CAPOVILLA, F. Modelo é eficaz para fortalecer o raciocínio. *Folha de São Paulo*. 2006. Disponível em: <http://www.ip.usp.br/lance/jornal.html>. Acesso em: 27 fev. 2018.
- CARDOSO-MARTINS, C. A consciência fonológica e a aprendizagem inicial da leitura e da escrita. *Cadernos de pesquisa*, v. 76, p. 41-49, 1991.
- CARDOSO-MARTINS, C. A habilidade de crianças em idade pré-escolar de identificar uma palavra impressa desconhecida por analogia a uma palavra conhecida. In: CARDOSO-MARTINS, C. *Consciência fonológica e alfabetização*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 101-128.
- CARDOSO-MARTINS, C. A Rhyme perception: global or analytical? *Journal of experimental psychology*, n. 57, p. 26-41, 1994.
- CARDOSO-MARTINS, C. et al. Is there a syllabic stage in spelling development? evidence from portuguese-speaking children. *Journal of educational psychology*, v. 98, n. 3, 1994. p. 28-41.
- CARVALHO, M. *Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- CASTLES, A.; COLTHEART, M. Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read? *Cognition*, n. 91, p. 77-111, 2004.

COSTA, A. C. Consciência fonológica: relação entre desenvolvimento e escrita. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 137-153, junho, 2003.

FARACO, C. A. *Escrita e alfabetização*: características do sistema gráfico do português. São Paulo: Contexto, 1992.

FARACO, C. A. *Linguagem, escrita e alfabetização*. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

FONTES, F. C. O.; BENEVIDES, A. S. *Alfabetização de crianças*: dos métodos à alfabetização em uma perspectiva de letramento. 2012. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_oral_idinscrito_101_cc5184d6d9e54ff6989cf11c146e12db.pdf. Acesso em: 10 mai. 2018.

GODOY, D. M. A. *Aprendizagem inicial da leitura e da escrita no português do Brasil*: influência da consciência fonológica e do método de alfabetização. Florianópolis: Tese de doutorado, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/103092/224765.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2017.

KATO, M. A. (org.). *A concepção da escrita pela criança*. Campinas: Pontes, 1992.

LEMLE, M. *Guia teórico do alfabetizador*. São Paulo: Ática, 1987.

MACIEL, F. I. P. M.; LÚCIO, I. S. Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática. In: CASTANHEIRA, M. L.; MACIEL, F. I. P. (org.). *Alfabetização e letramento na sala de aula*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica; Ceale, 2009. (Coleção Alfabetização e Letramento na Sala de Aula)

MORAES, A. G. *O aprendizado da ortografia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MORAIS, A. G. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, A. G.; LEITE, T. M. R. S. A escrita alfabética: por que ela é um sistema notacional e não um código? Como as crianças dela se apropriam? In: BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio a Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa*: aprendizagem do sistema de escrita alfabética. Ano 1. Unidade 3. Brasília: MEC, SEB, 2012.

MORAIS, J.; MOUSTY, P.; KOLINSKY, R. Why and how phoneme awareness helps learning to read. In: HUME, C.; JOSHI, R. M. *Reading and spelling*: development and disorders. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1998. p. 127-151.

OLIVEIRA, J. B. A. *Manual de consciência fonêmica*: programa alfa e beto de alfabetização. 10. ed. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2013.



PAULA, G. R.; MOTA, H. B.; KESKE-SOARES, M. A terapia em consciência fonológica no processo de alfabetização. *Pró-Fono*, v. 17, n. 2, p. 175-184, 2005.

ROBERTO, M. *Fonologia, fonética e ensino: guia introdutório*. São Paulo: Parábola, 2016.

SCLIAR-CABRAL, L. *Princípios do sistema alfabético do português do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2003.

SILVA, A. *Alfabetização: a escrita espontânea*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1994. (Repensando a língua portuguesa)

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

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

STANOVICH, K. E.; CUNNINGHAM, A. E.; CRAMER, B. B. Assessing phonological awareness in kindergarten children: issues of task comparability. *Journal of experimental child psychology*, n. 38, p. 175-190, 1984.

TFOUNI, Leda V. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995.