

RELAÇÃO ENTRE ORALIDADE E ESCRITA: UMA ANÁLISE DO LD NOVO GIRASSOL SOB A PERSPECTIVA DA FONÉTICA E DA FONOLOGIA

RELATIONSHIP BETWEEN ORALITY AND WRITING: AN ANALYSIS OF NEW SUNFLOWER UNDER THE PERSPECTIVE OF PHONETICS AND PHONOLOGY

Joyce dos Santos LIMA¹
Vanessa Gonzaga NUNES²

RESUMO: O livro didático é uma ferramenta de apoio pedagógico de suma importância para professores e alunos. Neste sentido faz-se necessário que este esteja em consonância com o que está proposto nos documentos norteadores da educação no Brasil e com as novas exigências educacionais. O presente artigo analisa o livro didático de língua portuguesa do 1º ano da coleção *Novo Girassol* – Saberes e Fazeres do Campo, adotado em todas as escolas dos povoados do município de Laranjeiras – estado de Sergipe, através do PNLD Campo para os anos de 2016, 2017 e 2018, no que tangencia à consciência fonológica, tendo em vista sua relevância, principalmente nas séries iniciais. Objetivamos com tal pesquisa investigar como se apresentam as propostas das sequências didáticas para esta etapa de letramento e alfabetização, se há pistas de atividades que contemplem relações entre a fala e a escrita e, sobretudo, conscientizar os profissionais da educação, que diante da ausência de tais vieses há a necessidade de buscar outros materiais de suporte.

PALAVRAS-CHAVE: Livro Didático. Consciência Fonológica. Letramento.

ABSTRACT: The textbook is a pedagogical support tool of great importance for teachers and students. In this sense it is necessary that this is in line with what is proposed in the guiding documents of education in Brazil and with the new educational requirements. This article analyzes the Portuguese - language textbook of the 1st year of the *Novo Girassol* - Saberes e Fazeres do Campo collection, adopted in all schools in the municipalities of Laranjeiras - Sergipe state, through PNLD Field for the years 2016, 2017 and 2018, in what concerns the phonological awareness, considering its relevance, especially in the initial series. We aim to investigate how the teaching sequences are presented for this stage of literacy and learning schooling, if there are clues to activities that contemplate the relationship between speech and writing and, besides that, to make education professionals aware that, due to the absence of such biases there is a need to seek other supporting materials.

KEYWORDS: Didactic Book. Phonological Awareness. Literacy

1. Mestranda do Programa Profletras da Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, Sergipe, Brasil. E-mail: joycesl85@hotmail.com. ORCID: 0000-0001-7800-1255.

2. Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFS). Professora do Departamento de Letras Estrangeiras e do Programa Profletras da Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, Sergipe, Brasil. E-mail: vanessagnunes@yahoo.com.br. ORCID: 0000-0003-2364-4194.

Introdução

Comumente observamos que as crianças imaginam que a escrita é a representação da fala e isso implica em algumas questões relacionadas a desvios ortográficos e problemas de escrita, notadamente motivados pela prática oral. Por outro lado, a escola e seu métodos didáticos, muitas vezes, ignoram tais interferências e tratam o processo de letramento tão somente como uma aquisição de um código que viabiliza a leitura e a produção escrita. Observa-se que apesar da ampla discussão sobre os pilares dos letramentos, pouco se investe no desenvolver de uma consciência fonológica que viabiliza a manipulação dos sons da língua e colabora para uma formação mais reflexiva. O presente estudo discute a importância do livro didático, compreendendo a importância do caráter de um material para uma aprendizagem situada como principal ferramenta de subsídio para o trabalho do professor.

Para tal, elegemos analisar se a proposta adotada pelo livro didático (doravante LD) de língua portuguesa do 1º ano da coleção *Novo Girassol* – Saberes e Fazeres do Campo, adotado pelas escolas do Povoado Pedra Branca (Laranjeiras – SE) está alinhada ao que é proposto nos documentos norteadores a exemplo da *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC). O objetivo principal é mensurar como as propostas de consciência fonológica vêm sendo apresentadas nos materiais de suporte pedagógico para as séries iniciais, tendo em vista que estas são amplamente exploradas pelas avaliações nacionais. A discussão faz-se necessária porque no 1º ano o/a educando/a está na fase inicial de aquisição da linguagem oral e escrita e este período é considerado cognitivamente propício ao recebimento de estímulos que irão evitar que determinados processos fonológicos venham acarretar futuros “erros de ordem ortográfica”. Buscamos com essa pesquisa estimular as discussões sobre as propostas herméticas trazidas pelos livros didáticos no campo do letramento e da alfabetização, bem como contribuir com o trabalho dos professores alfabetizadores no tocante à importância das atividades de consciência fonológica para o processo de ensino-aprendizagem.

1. A perspectiva histórica dos métodos

Numa perspectiva histórica é importante destacar o papel que os métodos têm na condução do fazer pedagógico e como cada professor compreende o processo de alfabetizar e/ou letrar. Sabendo que o processo de alfabetização não acontece de maneira involuntária ou inconsciente e que deve ser apresentado de forma organizada e dirigida, é que adotou-se no Brasil métodos de condução no

processo de letramento. Há tradicionalmente dois tipos de métodos bastante difundidos: os **analíticos** (palavração, sentencição e o método global) e os **métodos sintéticos** (alfabéticos, silábicos e fônicos).

Na contramão da defesa ou da adoção deste ou daquele método, encontramos na obra de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, *Psicogênese da língua escrita*, um marco para a educação inicial, por indicar que as crianças passam por processos de alfabetização e que nesse caminho criam diferentes hipóteses que desencadearão a construção de conhecimento. As autoras classificam as hipóteses levantadas pelas crianças nos níveis: **pré-silábico**, **silábico**, **silábico-alfabético** e **alfabético**, entendendo que a aquisição segue um percurso previsível até a alfabetização. Na década de 1990, em meio a efervescência dessas novas teorias, evidenciava-se também a negação aos métodos ditos tradicionais. Essa confusão entre ter ou não ter método e diante da dúvida sobre as possibilidades metodológicas, Soares (2017, p. 127) se posiciona afirmando que se deve ter coragem de afirmar um método, desde que ele seja um método em seu conceito verdadeiro, ou seja:

[...] resultado da determinação clara de objetivos definidores dos conceitos, habilidades, atitudes que caracterizam a pessoa alfabetizada, numa perspectiva psicológica, linguística e também (e talvez sobretudo) social e política; que seja, ainda o resultado da opção pelos paradigmas conceituais (psicológicos, linguístico, pedagógico) que trouxeram uma nova concepção dos processos de aprendizagem da língua escrita pela criança, compreendendo esta como sujeito ativo que constrói o conhecimento, e não ser passivo que responde a estímulos externos; que seja, enfim, o resultado da definição de ações, procedimentos, técnicas compatíveis com esses objetivos e com essa teoria (SOARES, 2017, p. 127).

A discussão sobre métodos amadureceu e nas últimas duas décadas observamos que a literatura da área da educação e, conseqüentemente, os documentos oficiais passam a discutir o conceito e a entender o processo de letramento como algo mais amplo, com foco na construção do conhecimento.

Em seu sentido pleno, o processo de alfabetização deve levar à aprendizagem não de uma mera tradução do oral para o escrito, e deste para aquele, mas à aprendizagem de uma peculiar e muitas vezes idiossincrática relação fonemas-grafemas, de um outro código, que tem em relação ao código oral, especificidade morfológica e sintática, autonomia de recursos de articulação do texto e estratégias próprias de expressão/compreensão (SOARES, 2017, p. 18).

Significa dizer que a combinação do ato de ler e escrever compreende a compreensão e expressão desse código escrito, com vistas a uma aprendizagem significativa para a sociedade na qual esse ser está inserido. De acordo com estudos realizados pela pesquisadora supracitada, o processo de alfabetização é um conjunto de habilidades multifacetadas, que referem-se às perspectivas psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística.

Entende-se que a alfabetização não deve ser apresentada totalmente dissociada do letramento, sob pena de voltarmos ao antigo ensino dos métodos de alfabetização, tão condenados na atualidade por professores e especialistas, uma vez que não contemplam uma aprendizagem significativa.

Dentro desta perspectiva de evolução no modo de ensino e aprendizagem, destacamos a inserção do desenvolvimento da consciência fonológica, que trata da manipulação das letras e dos sons na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Sabendo que o período de aquisição da escrita alfabética é de suma importância para o sucesso na alfabetização, faz-se necessário um trabalho consistente com vistas à manipulação dos sons da língua. Portanto, trabalhar a consciência fonológica, que é a habilidade de refletir sobre os segmentos sonoros das palavras, é imprescindível para uma alfabetização exitosa, e está em consonância com a BNCC que afirma que “[...] conhecer a “mecânica” ou o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever significa, principalmente, perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas), o que envolve consciência fonológica da linguagem: perceber seus sons, como se separam e se juntam em novas palavras, etc.[...]” (BRASIL, 2018, p.88).

As contribuições da fonética e da fonologia, principalmente nas classes de alfabetização (momento da aquisição do código escrito), tem um papel muito significativo para a compreensão de determinados processos fonológicos que tendem a se fossilizar, gerando desvios correlatos de ordem ortográfica, caso não seja feito um trabalho de consciência nas referidas séries. De acordo com Scliar Cabral (2009):

A consciência fonológica insere-se na consciência metalinguística. Elas decorrem da capacidade de o ser humano poder se debruçar sobre um objeto, no caso, a língua, de forma consciente, utilizando uma linguagem. No caso da consciência fonológica, o objeto sobre o qual você se debruça conscientemente são os fonemas, e a linguagem utilizada é o alfabeto. Uma primeira distinção a fazer é entre conhecimento não consciente dos fonemas para o uso e o seu conhecimento não consciente dos fonemas. Todo o falante-ouvinte nativo, alfabetizado ou não tem conhecimento não consciente dos

fonemas e os utiliza com prioridade: quando escuta ou quando fala sabe a diferença entre /'bala/ e /'mala/. Já o conhecimento consciente dos fonemas se desenvolve com a aprendizagem do sistema alfabético da respectiva língua (SCLiar CABRAL, 2009, p. 35).

Reforçando a importância de desenvolver habilidades de consciência das relações grafemas-fonemas, o *Referencial Curricular do Estado de Sergipe*, pautado nos documentos de maiores instâncias, preveem onze competências gerais para o 1º ano do ensino fundamental, dentre as quais destacamos as de nº 4 e 5, que correspondem a aquisição de consciência fonológica e fonêmica, respectivamente. Como habilidades a serem desenvolvidas, o documento sugere: identificar a intensidade dos sons produzidos no seu cotidiano, bem como a repetição de rimas, parlendas e trava-línguas; identificar, discriminar e produzir os 31 fonemas da Língua Portuguesa, relacionando os fonemas (sons) e grafemas (letras); juntar e separar fonemas para compor e decompor palavras; desenvolver atividade que explorem o princípio segundo o qual as palavras são formadas por símbolos (grafemas ou letras); relacionar letras a fonemas (sons); extrair o som das palavras a partir das letras escritas. (SERGIPE, 2011, p.24).

Observa-se portanto, que os documentos oficiais, em consonância com as abordagens mais atuais que os subjazem, preconizam a consciência fonológica como base do aprendizado de língua materna. Portanto, os livros a serem sugeridos e adotados através do Programa Nacional do Livro e do Material Didático deveriam contemplar tais eixos de ensino.

2. O PNLD e o processo de adoção de livros didáticos

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (doravante PNLD) avalia e disponibiliza obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa. As orientações e serviços prestados, nesse sentido, devem ocorrer de forma sistemática, regular e gratuita às escolas públicas de educação básica das redes federal, estadual, municipal e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. De acordo com as diretrizes do programa, a escolha do LD a ser adotado pelas escolas deve acontecer a cada três anos e os educadores podem avaliar alguns exemplares que são enviados às instituições de ensino credenciadas pelo Ministério da Educação (MEC) e que participaram do censo escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). De acordo com o portal do MEC, <http://portal.mec.gov.br/>, página do Ministério da Educação na internet:

a execução do PNLD é realizada de forma alternada. São atendidos em ciclos diferentes os quatro segmentos: educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Os segmentos não atendidos em um determinado ciclo, recebem livros, a título de complementação, correspondentes a novas matrículas registradas ou à reposição de livros avariados ou não devolvidos.

Desse modo, significa dizer que em função do possível aumento no número de matrículas no ano seguinte, é enviado às escolas uma remessa complementar para estes novos alunos. Esta medida se faz necessária, até porque em decorrência de mudança de residência, evasão escolar ou abandono, os livros distribuídos para estes alunos não são devolvidos, ocasionando um *déficit* no ano seguinte.

O PNLD é responsável não apenas pela distribuição do livro didático e literário (antes distribuído pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola-PNBE), mas também por outros materiais de suporte pedagógico a exemplo de obras pedagógicas, *softwares* e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar. Esta medida foi posta em prática a partir do decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017.

Ainda de acordo com o portal do MEC, “a compra e distribuição dos materiais e livros didáticos escolhidos pelo Ministério da Educação, em relação a área da Secretaria de Educação Básica (SEB), compete ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), a quem também é atribuído a responsabilidade de abastecer e remanejar os materiais didáticos para todas as escolas públicas do país cadastradas no censo escolar.”

Em consonância com as premissas dos documentos que norteiam a educação no país e entendendo que o processo de aprendizagem deve buscar aproveitar e legitimar o conhecimento da comunidade, surge o PNLD Campo.

O PNLD Campo foi implementado no ano de 2013 e compreende material didático específico para estudantes de escolas do campo, ou seja, com vistas a abordar a realidade social, cultural, ambiental, política e econômica da população das áreas rurais. As obras compreendem Matemática, Letramento e Alfabetização, Língua Portuguesa, Ciências, História e Geografia.

Para fazer parte do PNLD campo é necessário que a escola pública rural tenha até 100 alunos matriculados no primeiro ciclo do ensino fundamental, ou ter mais de 100 alunos e não ter escolhido os livros didáticos no meio do ano. Usufruem dos livros, professores e alunos, sendo que aqueles não precisam serem devolvidos ao término do ano letivo. A cada triênio a escola recebe uma nova remessa, acontecendo nos anos intermediários a sua reposição.

Isso posto, o livro *Novo Girassol - Saberes e Fazeres do Campo*, objeto de nosso estudo, foi adotado no ano de 2016 pelo município de Laranjeiras para as escolas localizadas nas áreas rurais, a exemplo do Povoado Pedra Branca. De autoria de Isabella Pessoa de Melo Carpaneda e Angiolina Domanico Bragança, o referido livro é proposto para o 1º ano do ensino fundamental e compreende duas etapas: a primeira denominada de *Letramento e Alfabetização* e a segunda denominada *Alfabetização matemática*. Como nosso foco de estudo está atrelado às questões fonéticas e fonológicas, focaremos na primeira etapa.

3. Metodologia

O objeto de estudo desta pesquisa é a coleção *Novo Girassol - Saberes e Fazeres do Campo - Língua Portuguesa - 1º ano*, de autoria de Isabella Carpaneda e Angiolina Bragança. Trata-se de um livro adotado por escolas de Laranjeiras (SE), nem todas consideradas campestres, como é o caso da Escola Municipal Dom Pedro II, localizada no povoado Pedra Branca, que nos servirá de apoio para a análise do LD e sua adoção. Deste modo investigamos: (i) se o LD Campo adotado está em consonância com os métodos atuais e com os documentos oficiais; (ii) se dá subsídios a atividades de consciência fonológica, previstas para as séries iniciais de alfabetização e letramento; (iii) se há formação ou um suporte ao professor no intuito de auxiliá-lo na execução das atividades; (iv) quais as principais pistas que o distingue de um LD não destinado ao campo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de dados, realizando uma análise comparativa entre o que dizem os documentos norteadores, bem como estudos atuais sobre e conteúdo do material didático propriamente dito.

4. Resultados e discussão dos dados

Começamos a nossa análise por aspectos extracurriculares que dizem respeito ao processo de adoção e autoria. Como já foi dito anteriormente, o PNLD avalia e disponibiliza obras didáticas de apoio à prática educativa e o PNLD campo está destinado a orientar, de forma especializada, a adoção de livros às escolas rurais. O processo para a escolha e adoção do referido livro na escola da Escola Municipal Dom Pedro II foi feito da seguinte forma: em um primeiro momento, as editoras entregaram os livros às escolas juntamente com alguns folhetos explicativos sobre a dinâmica do LD. Na sequência, as aulas foram dispensadas para

que os docentes e o coordenador pedagógico avaliassem os manuais. Cada professor das turmas do 1º ciclo do ensino fundamental escolheu três opções que foram enviadas para a secretaria de educação. No entanto, o LD que a escola recebeu não condiz com nenhum dos títulos da lista tríplice enviada pelos professores.

Apesar desta comunidade ter sido elevada à categoria de bairro, o livro que foi adotado nas escolas do Povoado Pedra Branca é o *Novo Girassol - Saberes e Fazeres do Campo*. O MEC ainda não fez este reconhecimento, e, sendo assim, o município continua apostando em materiais voltados a educação campestre, indo de encontro com o que defende Moita Lopes (2006) que afirma que o sujeito não pode estar desvinculado de seu mundo, pois os seus significados se constroem e se estabelecem na sua realidade sócio-histórica. Sobre essa aprendizagem situada, Signorini (1998) também contribui dizendo que as estratégias devem cada vez mais fazer referência a um falante real, inserido em práticas reais e específicas.

Não se tem a informação se a escolha do município segue a demanda da maioria das escolas, sendo adotado o livro mais requisitado ou se trata-se de um padrão estadual. É importante ressaltar que, para esta escola, não foi fomentado o debate para a escolha dos exemplares, tampouco os educadores foram orientados a optarem por um livro campestre. Após a chegada dos livros na escola, também não houve formação para explicações no que concerne à metodologia subjacente ou para a realização de atividades deste LD, que foi adotado para as classes de 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Nesse sentido, intui-se que essa escolha é uma mera formalidade.

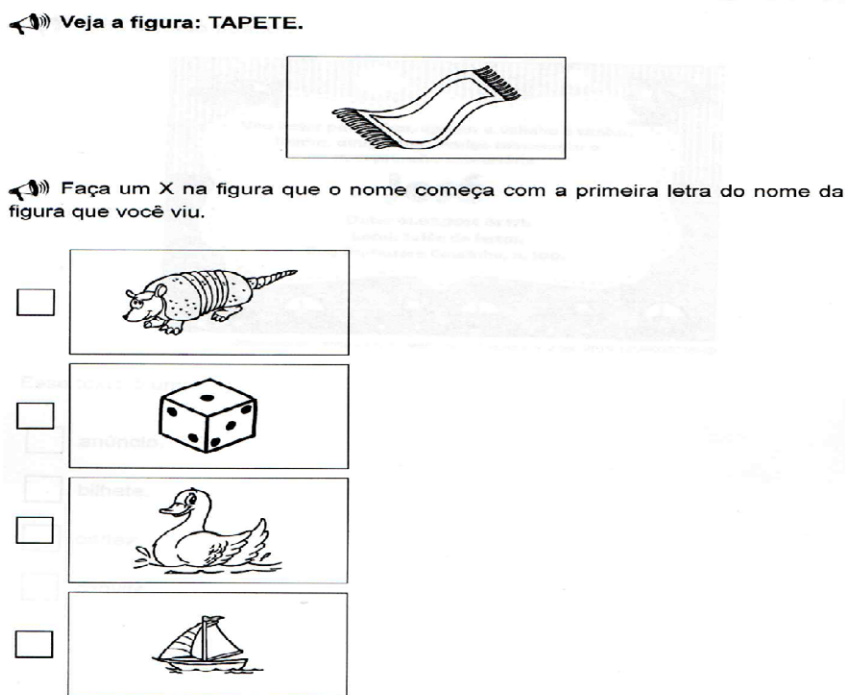
Para além, evidenciamos a falta de informação sobre a formação das autoras, principalmente sobre suas atuações e experiências em educação no campo. Segundo Souza (2015) que também analisou a mesma coleção, ambas as autoras possuem especializações em administração escolar e seus lattes não foram encontrados na plataforma do CNPq. A autora se apoia em Cartaxo (2012) para afirmar que “Por reconhecer a expressividade que o livro didático tem tido nas escolas torna-se relevante pensar em quem é o seu autor e que espaço ele ocupa/ocupou dentro das escolas” (CARTAXO, 2012 *apud* SOUZA, 2015, p. 45).

Ainda girando em torno do contexto situacional, chamamos a atenção para o título do LD em análise que é *Letramento e Alfabetização*, que nos leva a crer que a proposta metodológica esteja voltada para os usos sociais da língua falada e escrita. No entanto, a análise que faremos a seguir demonstra que as atividades apresentam lacunas em relação às teorias contemporâneas de letramento, parecendo não haver espaços para práticas dialógicas de leitura, escritas situadas, promovendo interação e reflexão sobre o mundo onde estamos inseridos. Ao longo do manual do professor, paralelamente às atividades, encontramos em notas em

cor diferenciada que dão algumas orientações ao professor, mas a maioria muito superficial e pouco elucidativa sobre a proposta do caminho a ser trilhado.

No que se refere a sua estrutura, a parte referente a alfabetização e letramento está dividida em quatro unidades, todas permeadas de muita ilustração e pequenos textos da tradição oral, como parlendas, cantigas de roda, entre outros. Percebemos ainda, uma grande exploração de rimas e aliterações, em toda a extensão do material, seguindo, portanto, o que está proposto na BNCC e que é amplamente explorado nas avaliações nacionais conforme observamos na Figura 1 que ilustra um exemplo de questão referente a prova do programa mais alfabetização para o 1º ano do ensino fundamental.

Figura 1 - Questão 5 da avaliação somativa de Língua Portuguesa



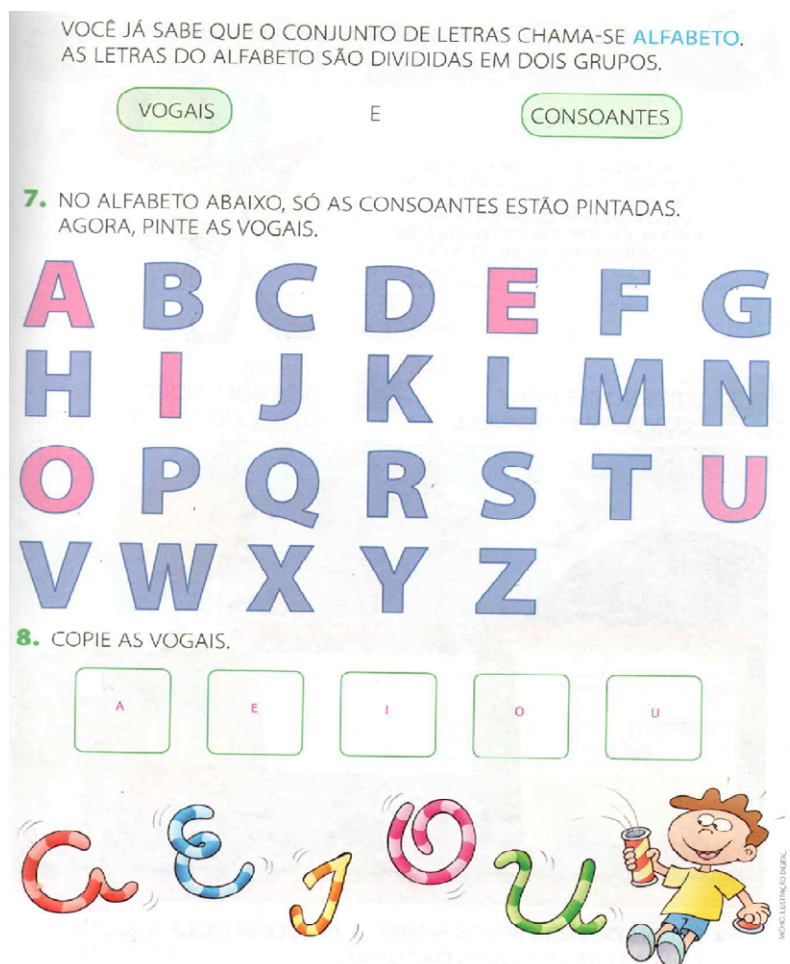
BL04P01

Fonte: Programa Mais Alfabetização, p. 4, ano 2018.

Verificamos que logo na primeira unidade as autoras apresentam o alfabeto composto por 26 letras, destacando 21 consoantes e apenas 5 vogais, o que implica em ignorar, por exemplo, o caráter distintivo de vogais médias, presentes em palavras como avô e avó ou sede (subst.) e cede (verbo). Também não mencionam a diferença entre vogais orais e nasais, o que tem revelado, em pesquisas desenvolvidas em turmas usuárias do LD, altos índices de erros ortográficos em palavras que apresentam consoantes nasais em posição de coda silábica. É interessante notar que apenas uma folha é dedicada ao estudo das vogais, e que estas

são trabalhadas apenas na sua forma maiúscula, diferentemente das consoantes que serão tratadas nos exercícios posteriores (ver Figura 2).

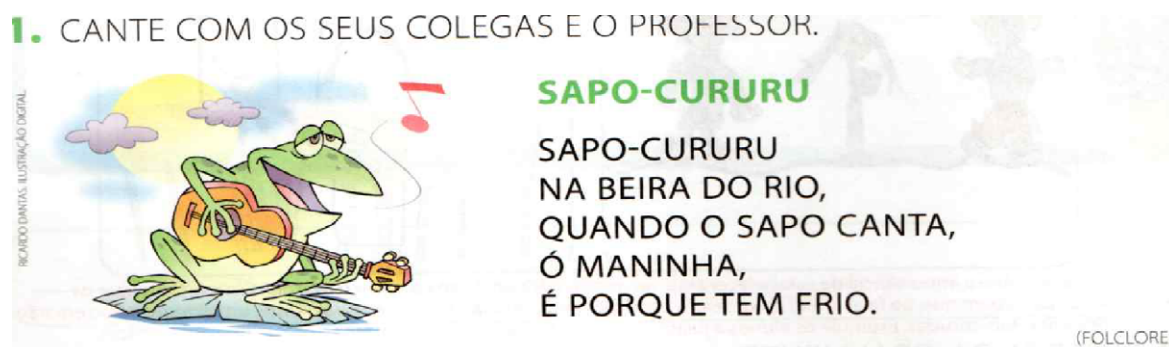
Figura 2 - Apresentação do alfabeto do português
(com destaque para as vogais na sua forma cursiva e maiúscula).



Fonte: Carpaneda e Bragança (2014, p.15).

Apresentado o alfabeto, o livro parte para o estudo das palavras a partir da letra em destaque em um quadro na parte superior da folha. Diferentemente do que é praxe nos livros da educação infantil e séries iniciais, à exemplo de Carpaneda e Bragança (2008), percebemos que este exemplar não trabalha as famílias silábicas, apresentando características semelhantes ao método analítico, uma vez que parte do todo (palavra) para as unidades menores. A dinâmica adotada é sempre semelhante para todas as unidades. Parte-se de um texto e deste são extraídas palavras e sílabas até que se chegue nas letras. Para trabalhar a letra "S", por exemplo, abordada logo na primeira unidade como primeira letra a ser aprendida, as autoras investem na parlenda "Sapo-cururu", conforme ilustra a Figura 3.

Figura 3 - Apresentação da parlenda Sapo-cururu
(como gatilho para a aprendizagem da letra 's').



Fonte: Carpaneda e Bragança (2014, p.20).

Na sequência, sugerem que os alunos recordem de “canções de ninar” de modo geral e “canções de ninar que falem de sapo” e apresentam atividades que pedem: que a criança copie a palavra ‘sapo’, circule nas palavras apresentadas as sílabas ‘sa’, desenhem algo que comece com a sílaba em questão, escrevam o nome desta figura desenhada e separem a palavra sapo em sílabas, sequência que podemos conferir na Figura 4.

Figura 4 - Sequência de atividades propostas para a aprendizagem da letra 's'.



Fonte: Carpaneda e Bragança (2014, p.21).

De acordo com Seara *et al* (2015), é preciso refletir sobre o grau de dificuldade no processo de alfabetização e letramento para que se bole estratégias que tenham certa hierarquia, ou seja, que partam de elementos mais produtivos na língua, símbolos-som mais simples para alcançar gradativamente estruturas mais complexas. No LD em questão, as palavras apresentam prioritariamente o tipo silábico CV e em número bem menor CVV, o que nos leva a crer que as autoras entendem que há uma complexidade na sílaba e optam, por trazer um tipo mais simples e recorrente. No entanto, não há essa gradação uma vez que não contemplam mais tarde ou na sequência, os tipos silábicos CVC ou outros mais complexos, o que pode ser uma lacuna no processo de letramento. Inferimos que não há uma preocupação em reunir as consoantes por grau de dificuldades. Não observamos, por exemplo, uma sequência lógica na apresentação das letras. A primeira unidade, por exemplo, dedica-se as consoantes “S”, “N” e “C”. De acordo com Corrêa (2003), deve-se partir das consoantes biunívocas, ou seja, um grafema representando apenas um fonema, (no PB são consoantes biunívocas: “p”, “b”, “t”, “d”, “f”, “v”) a fim de facilitar a compreensão e a conversão dos fonemas em grafemas.

De acordo com Carvalho (2005) “[...] Chama-se correspondência biunívoca aquela em que um elemento de um conjunto correspondente a apenas um elemento de outro conjunto, ou seja, é de um para um a correspondência entre os elementos, em ambas as direções.” Ainda de acordo com a autora supracitada, a abordagem inicial por letras que têm relações mais simples entre seus grafemas e fonemas é importante para um período de consolidação de entendimento sobre o mundo ideal da escrita e esta fase deve preceder a apresentação das demais consoantes.

Considerando que o primeiro passo do alfabetizando em sua compreensão do sistema da escrita é o entendimento da situação ideal e perfeita de que cada letra tem seu som e cada som tem sua letra, vamos deixá-lo explorar essa hipótese por um curto espaço de tempo (CARVALHO, 2005, p. 26).

Sobre as consoantes, é relevante dizer que as letras “H”, “Q”, “K”, “W” e “Y” não são contempladas, embora estas sejam apresentadas no alfabeto logo no início do livro e que as três últimas tenham voltado a fazer parte do sistema alfabético com o acordo ortográfico de 2009, com prazo de até 2010 para serem reintegradas nos livros didáticos. As letras “S” e “R”, “L”, “M”, “N” serão trabalhadas apenas no início da palavra junto a uma vogal. Letras como “C”, “G”, “J” e “X” são apresentadas apenas com correspondência aos fonemas /k/, /g/, /Z/ e /S/, respectivamente.

Nota-se que apesar do LD contemplar amplamente a consciência fonológica no âmbito de rimas, aliterações e pares mínimos (duas palavras com significados diferentes, mas que tem uma cadeia sonora igual, menos em um segmento que ocupe a mesma posição na estrutura, como em **bala** e **mala**), as autoras se eximem de questões recorrentes em sala de aula como os processos fonológicos usuais, a exemplo de vozeamento, apagamento e palatalização. Estudos como de Mendonça *et al.* (2005) indicam que fenômenos como de apagamento são recorrentes no início da aquisição da escrita alfabética e que por isso deveriam ser previstos nos livros didáticos. A única pista que encontramos a respeito de vogais nasais é através do diacrítico ~ sobre a vogal “A”. A abordagem de “M” e “N” apenas em posição de ataque limita a discussão acerca dos grafemas AM/AN, EM/EN, IM/IN, OM/ON e UM/UM em correspondência a vogais nasais.

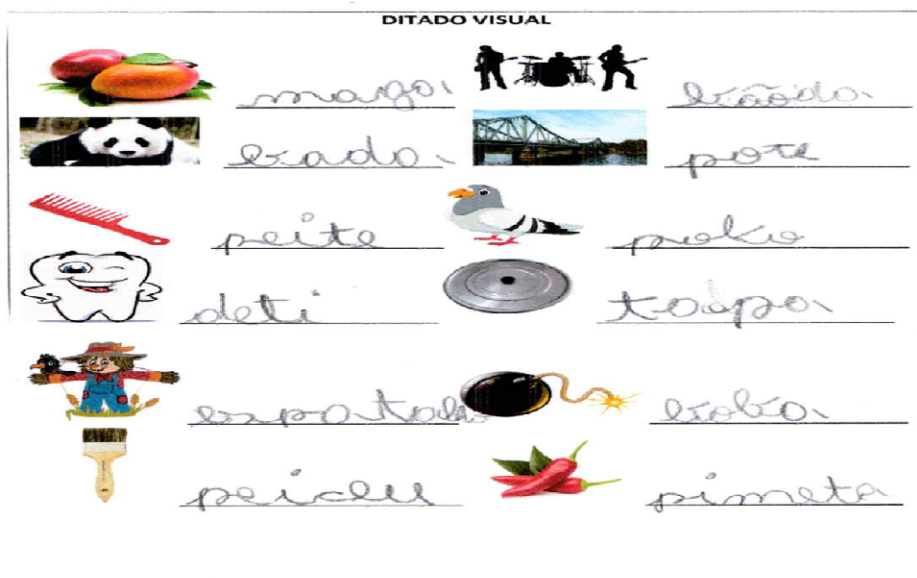
Apesar das lacunas referentes as relações grafemas-fonemas, algumas atividades exigem dos alunos a decodificação de sons que não lhes foram apresentados. O trecho a seguir, retirado da página 95 do LD em questão, é uma proposição de leitura que apresenta consoantes nasais e “L” em posição de coda, como em “manjerona”, “espalham” e “mil”, encontros consonantais como em “gengibre” e “alecrim”, dígrafos como em “salsinha” e “alho-poró”, R fraco (ou tepe) como em “tempero” e C com correspondência de fonema /s/ como em “cebola”.

*MANGERONA E GENGIBRE
ALECRIM E CEBOLINHA
ALCAPARRA, ALHO-PORÓ
O COMINHO E A SALSINHA
SÃO TEMPEROS QUE ESPALHAM
MIL PERFUMES NA COZINHA.*

(OBÉID, 2009 p.35 *apud* CARPANEDA E BRAGANÇA, 2014, p.95)

Em uma atividade realizada com os alunos da referida série, verificamos que a ausência de exercícios que contemplam consoantes nasais nesta posição ou a falta de reflexão sobre a representação ortográfica de vogais nasais pode trazer implicações no processo de escrita. Para uma atividade que consistia em um ditado visual (ver Figura 4), observamos alto índice de apagamento da consoante nasal em posição de coda silábica, o que indica que os alunos não têm referências para escrever palavras de tipo silábico CVC nasal.

Figura 5 - Atividade “ditado visual” aplicado à turma do 1º ano



Fonte: Dados da pesquisa.

Na página 42, quando a lição trata da letra “D”, encontramos a única menção à produção oral. Em um momento “dica ao professor”, as autoras ressaltam a importância de chamar a atenção dos alunos para as pronúncias de “e” e “o”, em posição final de palavra, que “dependendo da região do país” se realizam como “i” e “u”, respectivamente. A explicação que atribui tal pronúncia à variação regional é um tanto que limitada e não propõe, por exemplo, atividades que instiguem os alunos a perceberem suas produções orais e as correlações com a escrita.

Considerações finais

Após a análise realizada sobre o livro didático *Novo Girassol* – Saberes e Fazeres do Campo, percebemos que as atividades propostas contemplam a consciência fonológica, em sua maioria, no nível de rimas, aliterações e pares mínimos. As autoras não apresentam uma sequência alfabética ordenada e nem explicam ao professor, em seus momentos dialógicos, a escolha da ordem de apresentação. Não há menção sobre a distinção entre vogais orais e nasais ou sobre a presença de consoantes nasais em posição de coda silábica. Não encontramos possíveis pontes para a produção oral, através, por exemplo, de processos fonológicos recorrentes na fala das crianças, que poderiam fazer refletir sobre as diferenças entre a fala e a escrita. Algumas consoantes não são contempladas, bem como não são apresentados padrões silábicos complexos, mas altamente recorrentes

no português. Não observamos o trabalho diretamente com as famílias silábicas o que mostra uma prevalência do método analítico. Salientamos que apesar das lacunas no eixo que analisamos, é bastante positiva a forma como apresenta os textos da tradição oral, resgatando os valores culturais, ainda que apresente careências nas proposições de práticas sociais. Assim, respondemos a nossas duas primeiras indagações.

As atividades propostas no livro se coadunam em partes com o que é cobrado nas avaliações nacionais e com as orientações pelos documentos e apenas algumas atividades dão subsídios a um trabalho de consciência fonológica, mas nada sobre relações grafemas-fonemas ou manipulação de sons.

A experiência relatada confirma que o apoio ao professor se limita às notas apresentadas ao longo do LD e não há pistas que o caracterizem como um material destinado ou pensado para um público do campo. Uma breve análise comparativa entre esse e outros métodos, também propostos pelo PNLD, mostram que os livros destinados ao público que não é do campo parece ser mais completo, uma vez que contempla, por exemplo, todas as consoantes e tem uma organização mais lógica.

Destacamos a importância do professor se manter sempre atualizado e buscando outros subsídios de apoio pedagógico para uma alfabetização exitosa e significativa. Sugerimos aos pesquisadores da área de letramento e alfabetização que investiguem em livros didáticos diversos sobre a presença de atividades que contemplem o viés fonológico para que se possa não apenas relatar as lacunas dos métodos, mas que também possamos partilhar atividades que supram essa necessidade tão pungente nas séries iniciais.

Referências

- BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular* – BNCC, 2ª versão. Brasília, DF, 2016.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CARVALHO, Marlene. *Guia prático do alfabetizador*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2005.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: ArtMed, 2008.
- LAMPRECHT, Regina Ritter e outros. *Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- LAMPRECHT, Regina; BLANCO-DUTRA, Ana Paula (Org.). *Consciência dos sons da Língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa*. Porto Alegre: EdUPUCRS, 2009.

MOITA-LOPES, Luiz Paulo. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

SCLIAR CABRAL, Leonor. *Princípios do sistema alfabético do português no Brasil*. Contexto, 2003.

_____. *Consciência fonológica e os princípios do sistema alfabético do português do Brasil*. Educação a Distância Tupy: SOCIESC, 2009.

SERGIPE. SEED. *Referencial Curricular do Estado*. 2011.

SIGNORINI, Inês. *Linguagem e identidade*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. *Alfabetização: a questão dos métodos*. 1. ed., 1ª reimpr. São Paulo: Contexto, 2017.