



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

LEILA LAGO DOS SANTOS

**OS IMPACTOS DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO
PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO.**

Salvador
2013

LEILA LAGO DOS SANTOS

**OS IMPACTOS DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO
PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de graduação em Licenciatura em Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia como requisito para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa: Raquel Nery Lima Bezerra

Salvador
2013

LEILA LAGO DOS SANTOS

**OS IMPACTOS DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO
PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em ____ de _____ de 2013.

Banca Examinadora

Raquel Nery Lima Bezerra – Orientadora _____
Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).
Universidade Federal da Bahia

Mary de Andrade Arapiraca _____
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade Federal da Bahia

Liane Castro de Araújo _____
Doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade Federal da Bahia

Aos

Meus pais, guerreiros, pelo apoio, incentivo e por sempre acreditarem em mim.

Meus amigos, que sempre estiveram presentes.

A Vinícius Araújo pela compreensão, paciência, carinho e amor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pela força, coragem, saúde e espírito de luta antes, no cursinho pré-vestibular e depois, ao ingressar na Universidade.

Agradeço à Universidade Federal da Bahia pela qualidade no ato de ensinar, tornando-me muita mais crítica e reflexiva.

Agradeço imensamente à professora e orientadora, querida Raquel Nery, pela dedicação, paciência, pelo carinho, pela troca de conhecimentos e por acreditar em mim. Sempre tão atenciosa, humilde, você me trouxe inspiração, transmitindo muita paz de espírito nos momentos difíceis.

Agradeço aos meus pais, pelo apoio, incentivo aos estudos, dedicação e amor incondicional.

Agradeço a Vinícius Araújo pela paciência, pelo carinho, atenção, escuta, estando sempre ao meu lado nos momentos bons e ruins.

Agradeço aos amigos, sempre presentes, em especial a minha amiga de infância Mariana Valdelice pela amizade sincera e verdadeira e pelas palavras de conforto e à Jamile Santos, companheira de faculdade, sempre muito amiga.

Agradeço também à Escola Desportiva Santa Rita, que me acolheu, acreditando no meu trabalho enquanto professora e me dando muito apoio.

Muito obrigada por tudo que vocês me proporcionaram, fazendo-me crescer tanto pessoalmente, quanto profissionalmente.

RESUMO

A pesquisa do tipo observação participante pretendeu analisar a escrita de alunos em processo de alfabetização de uma escola municipal da cidade de Salvador, que passaram por processos metafonológicos de compreensão da língua materna, mediados pela própria observadora desta pesquisa, à luz da noção da consciência fonológica. Para tanto, foram coletados dados referentes a diagnósticos de produções escritas realizados por alunos da Escola Municipal Desportiva Santa Rita, dentro do próprio processo de ensino-aprendizagem, na interação cotidiana entre o educador e os alunos, à medida que os dados iam surgindo, de acordo com as necessidades do grupo. No diagnóstico, eram solicitadas escritas de determinadas palavras selecionadas por critérios de número de sílabas e complexidades fonológicas e/ou ortográficas, às quais os alunos produziam mediante habilidades metafonológicas já trabalhadas em sala pela professora regente. O resultado consistiu num processo de reflexão da língua materna por parte dos alunos, de modo que eles foram construtores de suas próprias produções escritas, avançando em questões ligadas à leitura e escrita e à compreensão do próprio Sistema de Escrita Alfabética, incluindo regras de ortografia de forma consciente.

Palavras- Chaves: Alfabetização, Metacognição, Consciência Fonológica, Sistema de Escrita Alfabética.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
1. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONCEITUANDO E COMPREENDENDO PROCESSOS ENTRELACADOS	13
2. SUBSÍDIOS PARA O ENFOQUE TEÓRICO: CONCEITOS BÁSICOS EM BUSCA DA COMPREENSÃO E DA IMPORTÂNCIA DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	24
3. DIAGNÓSTICO DE LUCAS	39
3.1 METODOLOGIA	39
3.2 ANÁLISE DE DADOS	40
CONSIDERAÇÕES FINAIS	63
REFERÊNCIAS	65

INTRODUÇÃO

Muitas vezes, em nossa jornada, como educadores, nos deparamos com alunos que já passaram pelo processo de alfabetização e ainda não sabem ler ou escrever, ou até mesmo possuem grandes dificuldades nesse processo.

São crianças que não conseguem avançar no nível da escrita e, no quesito leitura, apresentam dificuldades de compreender o que está escrito. Crianças que se encontram para além do 1º ano, finalizando o 1º ciclo (fase de alfabetização compreendida do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental) hoje tido como período da alfabetização, e não conseguem representar de maneira satisfatória as palavras em situações variadas.

A literatura tem trabalhado com o conceito de consciência fonológica, aquela que se relaciona com a consciência dos sons que compõem as palavras, diferenciando e manipulando os elementos sonoros da língua com objetivo de obter um domínio e autonomia da linguagem mediante suas necessidades. O sujeito deve ter o conhecimento de que nem sempre as letras reproduzem fielmente os sons da fala. Normalmente, o aluno submetido ao processo tradicional da alfabetização faz esta correlação. No entanto, como nem sempre um som é representado por uma letra ou uma letra pode representar vários sons, a criança tem dificuldades em entender estas variações.

Sabemos que os problemas ligados à alfabetização não se restringem somente às questões isoladas de consciência fonológica. Obviamente, vários fatores contribuem de forma considerável para que esses educandos apresentem algumas dificuldades no que tange o processo da aprendizagem alfabética e seu funcionamento.

Questões familiares, nas quais as famílias se isentam da responsabilidade na educação dos filhos e incumbem à escola toda a tarefa de educar; problemas sociais ligados à violência, desnutrição, recursos financeiros e materiais, remuneração dos professores, dentre outros, são fatores nitidamente indicados quando se referem aos problemas de aprendizagem, não só da alfabetização, mas da escola como um todo. Porém, no nível da leitura e da escrita, pesquisas realizadas em crianças na idade pré-escolar apontam os impactos positivos compreendidos no período de alfabetização da consciência fonológica, uma vez que esta permite às crianças entenderem as pequenas unidades da fala, correspondentes às letras de um sistema alfabético de escrita chamados fonemas. (ADAMS, et al., 2006). Ou melhor, fazem com que as crianças percebam que existem unidades menores que a sílaba e que essas unidades precisam ser

notadas e separadas, assumindo significados diferentes conforme o contexto em que se inserem.

As pesquisas também demonstram que as crianças que passaram pelo processo de consciência fonológica nessa fase, obtiveram 50% de aproveitamento na leitura, ao final da 1ª série, predizendo o futuro sucesso que esses alunos iriam obter na aprendizagem da leitura. Considerando a alfabetização como um processo que se inicia desde a educação infantil, seguindo até a conclusão do 1º ciclo (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental), observa-se na prática docente de muitos professores a falta de um trabalho voltado para o desenvolvimento da consciência fonológica das crianças, o qual favorece a compreensão do princípio alfabético, dos elementos sonoros da língua e propriedades inerentes a esse sistema, além de induzir a um processo de reflexão de sua língua oral, que é a base do sistema de escrita. O desenvolvimento da consciência fonológica pode ser trabalhado à luz de textos da cultura popular, essencialmente orais, passados de geração em geração e de fácil memorização. É uma forma lúdica, divertida e prazerosa de se trabalhar, proporcionando reflexão da língua e posteriormente, o desenvolvimento de uma autonomia no que tange questões ligadas a linguagem. Como exemplo, podemos citar as parlendas, cantigas de roda e textos que possuem em sua estrutura rimas, um dos elementos fundamentais para o trabalho reflexivo que está sendo proposto.

A consciência fonológica não é de fácil obtenção, pois as crianças ao escutarem as palavras, não tem o cuidado de ouvir atentamente, automatizando o que escutam e se atendo ao significado das mesmas, em detrimento do significante, ou seja, do som.

É justamente através dessa consciência que as crianças estabelecem uma relação entre grafema e fonema, que, como já sabemos, não se estabelece de forma pacífica, e concomitante com outros aspectos, começam a entender o mundo das letras e a desenvolver-se, para que, posteriormente, possam fazer uso social da língua a seu favor, visando obtenção de mais informações e mais conhecimentos.

Durante uma experiência de estágio, realizada na Escola Municipal Desportiva Santa Rita, com a turma do 1º ano (Alfabetização), surgiram em mim inúmeras inquietações, dúvidas e questionamentos a respeito do processo de aquisição da leitura e da escrita por parte dos alunos. Minha prática, cada dia mais, embarcava em reflexões, baseadas no desenvolvimento das aulas, nas perguntas realizadas pelos educandos, em suas lamentações, suas dúvidas, suas próprias construções.

Dentre tantas perturbações que surgiram durante o processo, as questões ligadas à consciência fonológica mais me instigaram a pesquisar sobre o assunto, para, posteriormente, dar um retorno mais seguro e positivo para os alunos.

Ao solicitar aos educandos a escrita de algumas palavras, percebi que, apesar de pronunciarem a palavra de forma adequada, no momento da grafia, eles acabavam omitindo algumas letras constituintes das palavras solicitadas, justamente por ainda não terem consciência da consciência de que sabiam oralizar as palavras, ou seja, ainda não tinham consciência de todos os sons presentes nelas, apesar de apresentarem um domínio da língua materna no campo da oralidade. Isso também se explica pela falta de atenção sobre todas as estruturas sonoras existentes nas palavras. Era um processo inconsciente, constituído de pouca reflexão.

Por exemplo, se pedíssemos para que escrevessem a palavra “pera”, eles escreviam “pra” ou “ba” ou até mesmo grafavam letras sem nenhuma correspondência com o som emitido, omitindo, assim, inconscientemente, alguns grafemas referentes a determinados fonemas. Na inicial da palavra “elefante”, por exemplo, é produzido o fonema /ɛ/, no entanto, no final desta mesma palavra “elefante” o fonema é representado pelo grafema [i] por conta da tonicidade da penúltima sílaba, [fan], que influenciará na variação de ordem fonológica da última. Normalmente, ao iniciar o conhecimento das letras do alfabeto, o professor (a) regente apresenta ao aluno justamente o nome das letras, mas cometem o equívoco de privar os mesmos do conhecimento dos sons que essas letras produzem, uma vez que, como já foi dito, a escrita nota a pauta sonora e não o significado.

Outro exemplo, fruto das minhas investigações dentro da sala do 1º ano, foi a confusão que esses mesmos alunos faziam quanto ao som das letras “p” e “b”, consoantes com relações biunívocas, justamente por representarem apenas um som, cada uma. Primeiro, porque são letras que se aproximam em suas grafias, além disso, elas produzem sons muito parecidos. Na letra “p”, consoante surda, o som que é produzido faz vibrar nossas cordas vocais de forma pouco intensa, enquanto que na letra “b”, consoante sonora, a vibração das cordas é perceptível.

Nota-se, então, um grande déficit no trabalho do professor quanto aos conhecimentos do estudo da fonética e da consciência fonológica, sem, geralmente, uma formação acadêmica concisa para uma prática de alfabetização com um maior êxito.

Pude, durante um estágio numa escola particular de Salvador, presenciar um excelente trabalho com crianças de 5 anos (Grupo 5), todo voltado para o desenvolvimento dessa consciência fonológica nos alunos na idade pré-escolar. A todo o momento, os alunos eram

estimulados a incidir a atenção sobre a sonoridade da língua, enriquecidos com textos que continham rimas em sua estrutura, fazendo com que os alunos percebessem as sonoridades brincando, cantando, recitando as parlendas. O trabalho da professora, junto aos demais profissionais envolvidos, ao final de um semestre, obteve bons frutos no que tange ao avanço das crianças, tanto na escrita, quanto na leitura, estando essas muito mais preparadas para o ano que estaria por vir (1º ano), no qual a alfabetização assumiria a centralidade do processo da aprendizagem.

Essas experiências foram de grande valor para minha formação, e representou, na prática, muitos conhecimentos adquiridos durante minha vida acadêmica. Posso dizer que foi o pontapé inicial para o interesse de avançar nas pesquisas no campo da importância da consciência fonológica no processo da alfabetização. Foi por presenciar estas experiências, e, a partir daí, acreditar nesse conhecimento, que resolvi adentrar-me ainda mais nesse palco de investigações.

Considerando que não há correspondência entre o número de fonemas e o número de grafemas no português na maioria dos casos, uma vez que uma única letra (grafema) pode representar diversos sons, ou dois grafemas podem representar apenas um fonema, e apenas os grafemas “a”, “b”, “p”, “f”, “v”, “d”, “t” representam somente um fonema, configurando uma relação biunívoca, é de fundamental importância o desenvolvimento da consciência fonológica no sentido de fazer com que os alunos compreendam as estruturas sonoras da língua, visto que, no ensino tradicional, não havia uma distinção entre letras e fonemas, e as vogais que eram apresentadas às crianças eram apenas a, e, i, o, u, trazendo confusão, quando elas deparavam-se com vogais que não se enquadravam no que a professora tinha ensinado. Como exemplo, podemos trazer a palavra “meia”, na qual o grafema [e], nesse caso, representa o fonema /e/. E na palavra “ovo”, na qual o fonema da primeira letra é /o/ e o da última letra, por sua vez, possui som diferente, /u/.

No que se refere às consoantes, também não se diferenciava letra de som, fazendo os alunos acreditarem que havia uma pacificidade nas relações entre grafemas/fonemas.

Também é importante frisar que o sistema de escrita não se configura como código, mas sim um sistema notacional em que as propriedades inerentes ao sistema devem ser compreendidas, configurando um processo de ensino aprendizagem muito mais reflexivo, no qual os alunos sentem-se mais seguros e autônomos quanto à utilização da linguagem.

Considerando também a deficiência na formação dos professores no que tange ao conhecimento da consciência fonológica e da importância desse estudo para o processo de

alfabetização das crianças, já tendo presenciado tal valor, na prática, para o aprendizado das mesmas, proponho, nesse trabalho, responder as seguintes questões:

1-Porque o desenvolvimento da consciência fonológica é tão significativo no processo de alfabetização?

2- Qual a importância dos conhecimentos das propriedades do sistema de escrita tanto por parte dos alunos, quanto por parte dos professores, para o processo de alfabetização?

3-Quais aspectos devem ser trabalhados nesse processo e de que forma esses mesmos aspectos devem ser apresentados para que as crianças iniciem um processo metacognitivo referente às estruturas da língua?

4-Como o professor pode trabalhar a consciência fonológica dentro da sala de aula? Através de que recursos?

Os objetivos deste trabalho pautam-se em:

Geral: Analisar a importância da consciência fonológica como fator facilitador do processo da alfabetização em crianças.

Específicos:

- a) Discutir, à luz da literatura existente sobre o tema, sobre as dificuldades dos alunos aprenderem a escrita sem o viés da reflexão das unidades sonoras da língua.
- b) Verificar quais os aspectos que devem ser considerados para facilitar a aprendizagem da escrita considerando as dificuldades sentidas pelos alunos no que tange às complicadas relações entre letras-sons, nem sempre tão pacíficas.
- c) Discutir à luz da literatura e da análise dos dados colhidos na pesquisa em campo sobre quais as estratégias e os recursos que devem ser utilizados pelos professores para superar as dificuldades dos alunos na aprendizagem da escrita, promovendo o desenvolvimento reflexivo e consciente sobre a linguagem.

O trabalho está estruturado em 3 capítulos, sendo que o 1º capítulo traz considerações acerca de algumas concepções sobre o processo de alfabetização, as novas abordagens e implicações sobre o tema, levando em consideração aspectos ligados ao sistema de escrita alfabética. Neste mesmo capítulo, é realizado um esforço no sentido de conduzir a alfabetização na perspectiva do letramento e seus impactos na vida do ser humano.

No 2º capítulo, trago alguns conceitos básicos que irão subsidiar a compreensão da consciência fonológica e seus impactos no processo de alfabetização, como facilitadora de processos metacognitivos, na perspectiva de uma compreensão mais reflexiva da língua.

Serão abordados níveis da consciência fonológica, suas implicações antes e depois do processo de alfabetização e suas relações com o sistema de escrita alfabética.

No que se refere ao último capítulo, trago uma análise de dados coletados de alguns alunos, em especial, Lucas, no processo de ensino-aprendizagem da alfabetização, numa escola municipal da cidade de Salvador. Nesta escola, os alunos passaram por processo metacognitivos, de reflexão da língua, mediados por mim, enquanto professora, no cargo de estagiária, durante 1 ano e meio.

Neste capítulo, trago as produções escritas dos alunos baseados em suas hipóteses, mediante interação e habilidades metafonológicas realizadas em sala, demonstrando movimentos reflexivos apresentados pelos alunos e posteriores avanços nos conhecimentos relativos à leitura e escrita de maneira consciente.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONCEITUANDO E COMPREENDENDO PROCESSOS ENTRELAÇADOS

A palavra alfabetização parece-nos tão familiar e repetitiva, que nos faz pensar que já estamos cansados de saber o que ela significa. Geralmente, pensa-se a alfabetização como “o aprender a ler e a escrever”, sendo esse aprendizado realizado somente dentro das salas de aulas, nas escolas. Ao mesmo tempo, é pensada como ensino de habilidades de codificação e decodificação de palavras, enfatizando os processos de repetição e memorização.

Primeiramente, ao analisarmos algumas concepções de alfabetização e indicarmos os termos “codificar” e decodificar”, não paramos para pensar no verdadeiro significado dos mesmos. Segundo Morais (2005), o uso do código configura-se como um conjunto de sinais que substituem sinais de outro sistema já compreendidos pelo aprendiz. Isso requer a memorização dos novos símbolos e sua substituição, tratando-se, assim, de um procedimento muito simples. Diferentemente do procedimento simples de codificar e decodificar, para que uma pessoa compreenda o sistema alfabético, é necessário um trabalho cognitivo muito complexo para que a mesma entenda como funciona esse sistema. Não devemos confundir a complexidade da alfabetização com o simples processo de codificação e decodificação de palavras, não levando em consideração os inúmeros aspectos envolvidos e reduzindo-a a um conjunto de técnicas.

As questões referentes à técnica fazem parte do processo, uma vez que a alfabetização pode ser entendida como uma tecnologia, ou seja, uma ferramenta utilizada para facilitar nossas vidas, visando à resolução de problemas. Portanto, há que ser aprendida e compreendida por quem ainda não se apropriou da mesma, uma vez que o aprendiz não o fará sozinho, por dedução ou imitação. É preciso a intervenção do professor para que o aprendizado aconteça de forma sistematizada. Porém, há uma série de implicações que estão para além da técnica, para além do simples ato de ler e escrever. São implicações referentes aos significados e à construção de sentidos que estão por trás desse procedimento e que, de alguma forma, irão desencadear questões de caráter social que fazem parte da vida de qualquer pessoa.

Então, se a alfabetização, como já vimos, não pode ser reduzida ao trabalho de codificar e decodificar, devemos então compreendê-la de que forma? Segundo Morais (2005, p. 32):

Diferentemente dos outros animais, nós, os seres humanos, temos uma capacidade cognitiva especial: a de produzir notações, marcas externas, símbolos registrados sobre superfícies, que atuam em substituição a objetos ou eventos do mundo real. É uma capacidade exclusiva de nossa espécie, que transmite às gerações seguintes os princípios de uso e habilidades para tratarmos a realidade através de sistemas simbólicos tão complexos [...]

Essa capacidade de registrar símbolos em substituição a objetos ou eventos do mundo real, esse domínio de conhecimento que nos permite notar algo, realiza-se para representar uma parte daquilo que já é representação, isto é, a língua oral. Mas o que especificamente é notado em nosso sistema de escrita? Que parte referente à palavra é representada, é notada?

Se fizermos uma pequena viagem ao longo da história dos sistemas de escrita, tratando-se do sistema logográfico especificamente, segundo Morais (2005), os desenhos usados para representar determinados objetos notavam aspectos físicos do mesmo. Se quisessem representar um peixe, por exemplo, desenhavam o contorno do animal, destacando sua forma física. As outras características do animal eram descartadas em detrimento desses caracteres físicos. A dificuldade que encontravam nesse tipo de notação era representar sentimentos, emoções, verbos, ou coisas abstratas que não possuíam características físicas que pudessem ser reproduzidos através de desenhos.

Foi assim também com as escritas ideográficas, as quais notavam o significado para referir-se às palavras, mas, nesse caso, utilizavam símbolos simples ou compostos no lugar de desenhos para substituir as palavras. Se quisessem representar uma palavra, seja ela qual fosse, utilizavam marcos, emblemas, que se referiam às mesmas, diferentemente dos desenhos que eram utilizados na escrita anterior mencionada.

Com o passar do tempo, os sistemas de escrita começaram a notar as partes sonoras da palavra no lugar de seus significados. Só na Grécia antiga, segundo Morais (2005), é que se passa a notar a sequência de sons menores que a sílaba, que hoje conhecemos como fonemas, e os sons referiam-se tanto as vogais quanto as consoantes.

Chega-se à conclusão de que a escrita nota algo, mas também que essa notação assume critérios de seleção, ou seja, são selecionadas características da língua oral que irão ser representadas. Consideremos a palavra “cachorro”. Se observarmos essa palavra, percebemos que nela não há nada que faça referência às características físicas do animal, como seu peso, seu pêlo, sua cor, seu número de patas, enfim. O que faz com que saibamos que a palavra “cachorro” refere-se a este animal é simplesmente resultado de uma convenção que

determinou que a palavra (sua realidade oral) “cachorro” referia-se a um animal com determinadas características que conhecemos. A escrita, portanto, representa a realidade oral da palavra que, por sua vez, já é representação, por convenção.

Portanto, o sistema de escrita alfabética nota a pauta sonora, a cadeia de sons que formam a palavra, e não mais o seu significado global.

Tendo em vista o caráter de representação da forma sonora que a escrita tem em relação à língua oral, facilmente se pode pensar que a escrita é um código, posto que a relação entre letras e sons se dá de um para um (grafema/fonema). Ora, já que o sistema de escrita nota a pauta sonora, ao aprendiz caberá a tarefa de substituir as letras pelos sons que elas produzem. Acreditou-se nisso durante muito tempo e, por muito mais tempo, ou melhor, dizendo, até hoje, muitos professores se referem à alfabetização como “domínio do código”.

Atrelado a isso, é importante fazer referência à preocupação de muitos educadores sobre que métodos utilizar quando se trata de alfabetizar. Qual a fórmula para fazer com que os alunos aprendam a ler e a escrever, quais as técnicas necessárias para que esse aprendizado se constitua.

Os antigos métodos de alfabetização, ainda muito utilizados como metodologias de ensino para esse processo, ao longo do tempo, sofreram várias críticas de inúmeros pesquisadores de diversas áreas. Esses métodos traziam a concepção de sistema de escrita como código, cujas informações, dadas pelo professor, os alunos deveriam repetir, copiar e memorizar, reduzindo as possibilidades desse aluno para novas descobertas sobre o funcionamento do sistema alfabético.

Eram os chamados métodos sintéticos, ou seja, partiam das partes menores, introduzindo as letras, depois as sílabas, e depois as palavras, para enfim trabalhar com textos. Podemos citar como exemplo o processo de silabação, que consistia em ensinar as famílias silábicas, o famoso BA-BE-BI-BO-BU, família por família, combinando-as para formar palavras. : Segundo (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 19):

O método sintético insiste, fundamentalmente, na correspondência entre o oral e o escrito, entre o som e a grafia. Outro ponto chave para esse método é estabelecer a correspondência a partir dos elementos mínimos, num processo que consiste em ir das partes para o todo. Os elementos mínimos são as letras. Durante muito tempo se ensinou a pronunciar as letras, estabelecendo-se as regras de sonorização da escrita no seu idioma correspondente.

Podemos citar também dentro da abordagem sintética, o método fonético, o qual se baseava no som das letras para o aprendizado do sistema alfabético. Partia-se do oral, com o aprendizado do som das letras, juntando-as para formar sílabas e posteriormente palavras. A unidade mínima de som da fala é o fonema, portanto, associava-o às representações gráficas. Nesse processo, o aprendizado do sistema reduz-se a essa relação, desconsiderando que em nenhum sistema de escrita há uma fidelidade entre letras e sons. Para tentar então ignorar essa afirmação, iludir-se e negligenciar esse aspecto, a seleção de palavras dos materiais didáticos era feita de maneira que essa relação grafema e fonema parecesse encaixada, digamos assim, perfeita, cada letra correspondendo a um som. Palavras como bola, uva, Eva, rua, dentre outras, traziam a ilusão de garantia da relação de um para um, própria dos códigos, resultando numa esquematização do ensino da lecto-escrita por profissionais da educação, justamente por encontrarmos, na maioria dos exemplos, em suas estruturas, palavras nas quais predominavam relações biunívocas.

Dentre desse contexto, o instrumento utilizado para tais procedimentos eram as cartilhas. Segundo Ferreiro e Teberosky (1985), elas tinham a função de evitar confusões auditivas e/ou visuais, trazendo em sua composição palavras que possuíam grafias fiéis aos sons da pronúncia dos vocábulos. Posteriormente, trabalhava-se com os casos de ortografia regular, utilizando sílabas sem sentido e, conseqüentemente, mantendo a desconexão entre o som e a significação, entre o som e o sentido. Configurava-se uma leitura mecânica, sem dar ênfase a que significado possuía aquelas palavras em conjunto, que sentido tinha aquela leitura para aquele aprendiz.

Existe também a abordagem analítica, na qual o método de ensino estruturava-se introduzindo textos, ou seja, partiam das partes maiores para as menores, como palavras, sílabas e letras. Eram os chamados métodos globais, em que se concebia o texto como ponto de partida.

Analisando os métodos mencionados, podemos perceber que todos eles remetem a criança a um conjunto de procedimentos repetitivos de memorização e, conseqüentemente, não estabelecem um elo de significação entre o aprendiz e os processos de leitura e escrita. Esse aprendizado, muito criticado por Pedagogos, Sociólogos, Historiadores, etc., traz um aspecto desmotivador da aprendizagem, considerada entediante pelos alunos, pois traz em sua essência elementos sem nenhum sentido para eles, focalizando as letras pelas letras, as palavras pelas palavras, os textos pelos textos. Essa relação ganha mais força tratando-se do método sintético:

Quaisquer que sejam as divergências entre defensores do método sintético, o acordo sobre esse ponto de vista é total: inicialmente, a aprendizagem da leitura e da escrita é uma questão mecânica; trata-se de adquirir a técnica para o decifrado do texto. Porque se concebe a escrita como a transcrição gráfica da linguagem oral, como sua imagem (imagem mais ou menos fiel, segundo casos particulares), ler equivale a decodificar o escrito em som. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 19)

A associação entre a letra e o som e sua relação de transcrição é que, de fato, reforça muitos a acreditarem que a alfabetização consiste em decodificar, ou seja, substituir a letra pelo som da mesma, trazendo consequências negativas que, se não tratadas, irão perpetuar-se por toda a trajetória escolar dos educandos.

É total a falta de sentido em frases como “Eva viu a uva”, que trazem em sua estrutura elementos que enfatizam as letras do alfabeto, mas nenhum contexto que possa ser entendido pelas crianças. Além disso, apresenta-se, muitas vezes, fora da realidade de muitas delas, que nunca tiveram a oportunidade de ver ou sentir o gosto de uma uva, por exemplo.

Assim, em razão inclusive de minha própria experiência como alfabetizadora, emerge a necessidade de uma reavaliação sobre o conceito de alfabetização, com o fim de buscar o verdadeiro sentido de alfabetizar, um processo cada vez mais imprescindível se observarmos o índice de analfabetismo ou alfabetismo funcional, nos quais o cidadão não detém essa ferramenta capaz de oferecer autonomia e ascensão social.

O surgimento da pesquisa de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, sobre os estudos da psicogênese da língua escrita, configura-se, dentro desse contexto de alfabetização, como um divisor de águas entre o que se pregava antes sobre o sistema de escrita alfabética e depois das pesquisas realizadas pelas autoras da área da Psicologia Genética. A pesquisa veio de encontro à visão do sistema alfabético concebido como código, criticando com propriedade, ao argumentar sobre as questões dos métodos que padronizaram o sistema de ensino. Na citação abaixo, a autora Carmi Ferraz Santos refere-se às duas pesquisadoras:

Rompendo com essa concepção de língua escrita como código, o qual se aprenderia considerando atividades de memorização, as autoras defenderam uma concepção de língua escrita como um sistema de notação que, no nosso caso, é alfabético. (SANTOS, 2007)

O livro “Psicogênese da língua escrita” traz uma nova visão do processo de ensino da língua escrita, partindo do pressuposto de que os educadores mais se preocupavam em quais métodos utilizar e negligenciavam, faziam-se indiferentes, a quem é esse sujeito que aprende, o que ele pensa sobre o sistema de escrita alfabético, quais hipóteses são levantadas por ele, o que esse sujeito traz consigo para a escola. Sim, pois eles trazem muitos conhecimentos relativos à sua língua materna, pois se comunicam com os pais, com a família, com a comunidade que o rodeia, porque é da natureza humana a necessidade da comunicação e isso se evidencia através de sua oralidade e das relações com o outro. Enfim, não é levado em consideração o ponto de vista do aprendiz e nem quais as competências linguísticas que eles trazem consigo. As autoras frisam como fundamental esses aspectos que até então eram desconsiderados pelos profissionais.

Fazendo alusão a tais argumentos das autoras, podemos concluir que essa pesquisa trouxe contribuições significativas para o processo de alfabetização, visto que houve uma preocupação com o aprendiz, aquele que aprende, em detrimento do educador e suas estratégias de ensino, mas não podemos também pensar a pesquisa mencionada como um englobamento de todo o processo de alfabetização. A pesquisa é pautada na explicação de como as crianças adquirem o sistema alfabético, e as autoras tentaram trazer os problemas referentes a tal processo dentro de uma nova ótica, a ótica de quem aprende. No entanto, o que ocorreu foi uma distorção ou má interpretação da pesquisa, o que culminou numa didática utilizada pelos professores em sala de aula caracterizada pela ausência de um método.

Emília Ferreiro e Ana Teberosky trazem, atrelada a teorias sobre o aprendizado do sistema de escrita, uma novidade dentro das pesquisas já realizadas por vários autores. Segundo elas (1985), “todo enfoque teórico [...] depende de uma concepção sobre a natureza do conhecimento, assim como de uma análise do objeto sobre o qual se realiza o conhecimento”. Assim sendo, a pesquisa das autoras deu-se através da análise do processo de construção dos domínios da escrita por crianças de diferentes idades, em situações reais experimentais nas quais as crianças pensam sobre a escrita, levantando hipóteses, demonstrando quais conhecimentos específicos trazem sobre esse sistema. As autoras, por sua vez, no momento da realização do diagnóstico, procuravam entender os processos de construção da escrita, planejando as situações e buscando ter o retorno da visão da criança quanto à leitura e a escrita e os conflitos que traziam a partir desse processo de construção.

Diante disso, vários profissionais da educação iniciaram uma transposição desse procedimento em práticas escolares, acreditando que iriam alfabetizar crianças e sanar problemas relacionados ao tema através da pesquisa de Ferreiro e Teberosky.

O aprendizado do sistema de escrita alfabética deve ser pautado, primeiramente, na compreensão do princípio alfabético, tratando a escrita como representação da oralidade. Além disso, devem ser criadas condições para que os alunos experimentem hipóteses de escrita baseadas na reflexão sobre a oralidade. Como esse sistema é, como já vimos, notacional, há uma série de propriedades, inerentes ao SEA, que também precisam ser compreendidas pelo aprendiz. Dentre essas propriedades, segundo Morais (2005), estão: os conhecimentos das letras impostas no sistema, que essas não podem ser inventadas, e que possuem uma relação já instituída, com um número definido (no caso do Português são 26 letras); conhecimento do formato das letras, sendo que algumas são parecidas, mas não são iguais como *p* e *b*. E também que uma letra pode apresentar vários formatos (letras maiúsculas “P”, minúsculas “p”, formato bastão e cursivo); também é necessário saber quais combinações de letras são possíveis em nossa língua, por exemplo [rr] usa-se no meio da palavra, nunca no início ou final e não existem combinações como gh, RT, gt, etc. Devem também compreender que a letra possui um som que lhe foi atribuído, mas uma letra pode ter vários sons (a letra “o” pode adquirir um som mais fechado em “ovo”, um som mais aberto em “copo” e por sua vez, que alguns sons são representados por diferentes letras (o som do /z/ pode ser representado por [s] em “casa”, [z] em “buzina”, etc.)

Mas, dentro de tudo que foi exposto, o que realmente implica o aprendizado da leitura e da escrita para uma sociedade? Qual a relação do aprendizado da leitura e da escrita, dentro da esfera social e cultural?

Com o surgimento da imprensa, a cultura escrita, ganha força, valor e um lugar de prestígio em nossa sociedade. Tudo que se relaciona com a escrita começa a ser valorizado, desencadeando uma mudança histórica nas práticas sociais até os dias de hoje.

As demandas da sociedade, cada vez mais, exigem o uso em larga escala da escrita para fins de comunicação, atrelado às novas tecnologias, de maneira muito mais numerosa e complexa. Essa exigência da sociedade reflete-se diretamente no processo de adaptação a ser desenvolvido por todos nós humanos, principalmente nas sociedades consideradas modernas, de cultura letrada, grafocêntricas, onde não mais se possível comunicar-se apenas através da oralidade.

Chega-se então à conclusão da amplitude do conceito de alfabetização que ultrapassa o ato de somente ler e escrever. [...] “ser alfabetizado - isto é - saber ler e escrever- tem se revelado condição insuficiente para se responder adequadamente às demandas contemporâneas”. (RIBAS, 2005, p.9) É necessário fazer uso da leitura e escrita no cotidiano

das pessoas, levando em conta a função social que a escrita e leitura possuem e os impactos que as mesmas trazem nas atividades desenvolvidas também fora do ambiente escolar.

Assim, em 1990, surge, atrelado ao conceito de alfabetização, o termo letramento. O que seria então o letramento?

Segundo Kleiman (2010, p. 5), “letramento é um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita, não somente na escola, mas em todo lugar. Porque a escrita está em todos os lados, fazendo parte da paisagem cotidiana”. A autora cita inúmeros lugares onde podemos perceber o letramento, como nos pontos de ônibus, anunciando as linhas disponíveis; no comércio, anunciando as ofertas, os produtos; nos prédios públicos, informando algo de relevância para a comunidade, etc. Podemos citar também, nos mercados, nos rótulos de produtos; na farmácia, informando o nome dos medicamentos, enfim, várias situações que podemos encontrar o fenômeno do letramento.

O letramento é também considerado como um estado ou uma condição que adquire aquela pessoa que aprende a ler e a escrever, segundo Soares (2008), traduzindo um conjunto de habilidades e comportamentos que abarcam duas dimensões: uma dimensão individual e outra de cunho social.

A dimensão individual recai sobre as habilidades referentes à leitura e escrita, como capacidades de interpretação, de comparação e captação do sentido de um enunciado, expressão e organização de ideias, etc., para tantos gêneros textuais existentes.

A dimensão social, por sua vez, diz respeito ao uso que se faz dessas habilidades em determinado contexto, nas práticas sociais utilizadas mediante as nossas necessidades. Sobre o caráter social do letramento:

“[...] o alfabetismo¹ não é apenas, nem essencialmente, um estado ou condição pessoal; é, sobretudo, uma prática social; o alfabetismo é o que as pessoas fazem com as habilidades e conhecimentos de leitura e escrita, em determinado contexto, e é a relação estabelecida entre essas habilidades e conhecimentos e as necessidades, os valores e as práticas sociais.”
(SOARES, 2008, p.33)

Portanto, e, sobretudo, as práticas sociais estão intimamente ligadas à leitura e a escrita, dentro de contextos específicos espalhados em espaços da vida em sociedade.

¹O termo alfabetismo era utilizado à época do texto referido, o qual foi substituído, preferencialmente, pela palavra “letramento”, incorporada à bibliografia de forma progressiva, a partir de 1995.

O surgimento desse conceito ligado à alfabetização é de uma importância fundamental para esse processo. Traz uma nova configuração do aprendizado da leitura e da escrita dentro dos usos sociais que fazemos dessas práticas no nosso cotidiano. Afinal, para que serve alfabetizar-se se não para utilizarmos as habilidades de leitura e escrita a nosso favor, criando autonomia e, sobretudo, consciência do mundo que nos cerca para, posteriormente, transformá-lo? Segundo Ferraz e Mendonça (2007, p. 46), ““ Letramento” é um termo relativamente recente, visto que surgiu há cerca de 30 anos, e nomeia o conjunto de práticas sociais de uso da escrita em diversos contextos socioculturais.”

É importante a apropriação dos usos sociais da língua, pois, como já vimos, estamos rodeados de informações a todo tempo e em todo lugar. A escola precisa ainda superar o conceito limitado de alfabetização, o qual muito se utiliza para alfabetizar as crianças, restringindo esse conhecimento que se dá através da interlocução e da própria prática cotidiana em todos os espaços. É preciso criar mecanismos com objetivo de letrar os alunos efetivamente, dentro das práticas que se constituem dentro e fora da escola. Segundo Arapiraca e Araújo, na perspectiva do letramento:

“[...] o ensino da língua escrita deve considerar que os discursos se organizam em textos- orais ou escritos-que se configuram em gêneros diversos, e a escola deve partir desses textos, da linguagem em uso, para desenvolver capacidades de leitura e produção textual com funções e formas distintas.” (2011, p.11)

Dito isso e considerando que o fenômeno do letramento está inserido em todas as esferas sociais, é importante ressaltar que a criança, desde os primeiros dias de vida, está em contato com todo esse mundo letrado, e que, por essa razão, não se deve esperar a criança apropriar-se do sistema alfabético de escrita para interagir com esse mundo. “Aprender o funcionamento do sistema alfabético torna-se um meio para ampliar os usos da linguagem escrita de forma autônoma e não um pré-requisito para encontrar-se com ela.” (ARAPIRACA; ARAÚJO, 2011, p. 11)

Esse leque de informações, incluindo textos orais ou escritos, está sob diferentes suportes que configuram os diversos gêneros textuais existentes. Jornais, revistas, receitas, bulas de remédio, dentre outros gêneros possuem funcionalidades específicas, uma vez que cada um deles tem seu papel único no nosso dia-a-dia, possuindo formas diferentes de apresentação. O jornal tem a função de informar; as revistas de entreter, informar; as receitas

possuem a função de orientar para fazer algo, enfim, todos possuem finalidades distintas para atender diferentes necessidades humanas, apresentando formatos variados.

O conhecimento dos diversos gêneros textuais, levando em consideração suas diferentes configurações e diferentes fins, é imprescindível quando analisamos a alfabetização na perspectiva do letramento, além disso, compreender o sistema alfabético não é suficiente para a apropriação desse sistema, há que se compreender também os usos da escrita, a sua estruturação em diferentes gêneros textuais e as especificidades do discurso escrito.

Dentro dessas considerações, a escola é a principal responsável por uma alfabetização que forneça aos alunos uma base forte, que sustente a ideia de que a linguagem se faz através da interlocução e a escrita configura-se como prática sociocultural e discursiva. Não escrevemos ou lemos no vazio, lemos e escrevemos com uma intencionalidade comunicativa, com um propósito, numa situação interativa, em determinado contexto. Essa é nossa realidade, na qual o letramento sempre existiu. Então, se a escola nega uma alfabetização pautada no letramento ela tenta negar a própria realidade que está lá fora, acessível a todos, em todo momento.

Apesar do papel que a escola deve exercer quanto a essa questão da alfabetização atrelada ao letramento, o que ocorre é um equívoco quanto aos processos de aprendizagem ligados a tais termos. As práticas de letramento na escola são diferentes daquelas que ocorrem além de seus muros. Essas práticas utilizadas na escola dizem respeito a textos prontos, ou mesmo pautados em outros textos trabalhados em sala de aula. Não querendo dizer que essa prática é abominável, pelo contrário: a utilização de textos como recursos é de suma importância no trabalho com a alfabetização, visto que familiariza a criança com o material escrito e com o sistema alfabético, além de ser a base para uma alfabetização pautada no letramento. Porém, a intencionalidade de redigir um texto para finalidades diferentes, ou realização de leitura também com propósitos determinados, não se fazem presentes no contexto de muitas escolas. É preciso trazer o letramento extra-escolar para dentro do ambiente alfabetizador para que, de fato, as crianças não se limitem a ler e escrever somente textos escolares, o que acarreta a incapacidade de lidar com usos cotidianos de leitura e escrita para além da escola. De acordo com Ferraz e Mendonça (2007), as práticas do letramento escolar não se harmonizam com as demandas cada vez mais exigentes da nossa sociedade, a qual tem sofrido um grande desenvolvimento social e econômico, acarretando, assim, em uma maior complexidade em suas relações. O ensino tradicional, a partir do qual se aprende o sistema como código, para só depois adentrar-se na leitura e escrita efetivamente, não assegura a formação de leitores e escritores. É necessário desde já, incorporar nas práticas

vivenciadas na escola cada vez mais situações de letramento que iremos encontrar no nosso dia a dia. Preencher um formulário, seguir orientações para alcançar algum objetivo como é o caso dos caixas eletrônicos; ler uma receita e seguir as orientações para produzir um alimento, ler uma bula de remédio para descobrir quais as contra-indicações, dentre tantas mais, são práticas de letramento que precisam ser incorporadas à vida dos educandos. Tudo isso será encontrado ao longo de sua trajetória como pessoa, nos mais diversos textos e contextos. Pautar-se numa leitura e escrita de textos escolares é muito importante, mas não garante um aprendizado amplo, tornando-se insuficiente dentro das demandas da nossa sociedade.

O ideal é alfabetizar letrando, proporcionando o aprendizado da leitura e da escrita, dentro da perspectiva do fenômeno do letramento, fazendo uso das habilidades que concernem a leitura e escrita, tornando esse aprendizado significativo e estimulante. As pessoas que estão adentrando nesse processo de aprendizagem precisam ser conscientizadas da importância do ler e do escrever em uma sociedade tão complexa como a nossa. Precisa entender que tudo aquilo que se aprende na escola referente à linguagem de um modo geral, lhe será cobrado em todos os dias de sua vida. Não significa mais um artigo de luxo, ou mesmo de status, é uma questão de necessidade de sobrevivência em todos os sentidos. É a alfabetização para a obtenção de conhecimentos, de consciência política, de interferência nos assuntos referentes às decisões que fortalecem a democracia e, sobretudo, o desenvolvimento de uma autonomia e de uma liberdade de expressão, de entendimento do mundo que nos cerca, por suas próprias vias, por suas próprias pernas.

Esse é o sentido maior de alfabetizar letrando. É a criação da autonomia do ser em todos os aspectos de sua vida.

SUBSÍDIOS PARA UM ENFOQUE TEÓRICO: CONCEITOS BÁSICOS EM BUSCA DA COMPREENSÃO E DA IMPORTÂNCIA DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO.

A alfabetização, como já explanado anteriormente, é processo constituído de muitas facetas. Vale reforçarmos que ninguém escreve como fala, tampouco fala como escreve, além de apontarmos como fatores consideráveis as peculiaridades que caracterizam e diferenciam a língua falada da língua escrita. Esses, dentre outros fatores, nos revelam a complexidade estabelecida no processo de aprendizagem dos alunos referente à apropriação do sistema alfabético.

O interessante dessa relação entre oralidade e escrita é saber que, mesmo tratando-se de modalidades diferentes da língua como veículo de interação social, tornam-se indissociáveis quando se trata do processo de aprendizagem da lecto-escrita, portanto trabalhados de forma simultânea ao longo deste processo. De acordo com Carvalho (2011, p.8):

A linguagem escrita constitui a representação da linguagem falada. Do ponto de vista das capacidades cognitivas, a escrita e a fala, embora apresentem particularidades importantes e diferentes, não são representações externas ou opostas uma à outra. Existe uma relação que une a escrita à fala, a escrita é uma representação da linguagem [...]

O processo de alfabetização, em sua amplitude, abarca dimensões que vão desde aspectos estruturais e técnicos a aspectos interacionais, que desembocam na questão do letramento. Os fatores cognitivos e fisiológicos referentes ao sujeito que aprende, acionam os sistemas referentes à respiração, articulação, psicomotricidade, processos neuropsicológicos, dentre outros, que irão amparar o aprendizado de habilidades específicas ligadas à alfabetização. Já no que se refere ao letramento, o uso social que se faz dessas habilidades é organizado a partir de valores socioculturais que irão determinar condutas específicas sobre os modelos da comunicação em sua prática.

Sabemos que a criança, ao ingressar no ensino fundamental, já possui o domínio de sua língua materna. Utiliza-se da fala, dos gestos e de outros recursos relacionados à sua

competência comunicativa para interagir verbalmente, portanto, ativam-se todas as estruturas neurológicas e psíquicas responsáveis por todas essas atribuições ligadas à linguagem oral.

A linguagem oral, portanto, é a matriz, ou seja, a base desse processo, uma vez que a linguagem escrita representa a pauta sonora do que é produzido oralmente. Logo, a escrita é uma representação da linguagem oral, e esta, portanto, encontra-se no papel de precursora da escrita, apresentando as bases para o conhecimento do sistema alfabético, que, por sua vez, tem um funcionamento intrínseco, regido por convenções. É através dela e de suas relações que a alfabetização constrói suas bases.

Então, por meio da finalidade de comunicação, permitindo a ação e a construção individual e coletiva, é que se firmam as bases para um trabalho voltado para alfabetização, surgindo, justamente, dessa real necessidade de comunicar-se, seja através da oralidade, seja através da escrita. E é através da linguagem em uso que devemos pautar o nosso trabalho num ambiente alfabetizador.

Considerando, dentre vários outros, os aspectos estruturais que envolvem o aprendizado do sistema alfabético, atentaremos para os segmentos no campo da linguística, envolvendo os conhecimentos fonológicos e mais precisamente da Consciência Fonológica, de modo que, esses conhecimentos específicos do trabalho com a alfabetização, sejam compreendidos, estudados e aprofundados e, conseqüentemente, haja uma maior preocupação em associar esses conceitos ao aprendizado da lecto-escrita.

A fonologia e a fonética são dois conceitos operacionais julgados básicos para que cheguemos à compreensão da definição da consciência fonológica.

A fonologia estuda as diferenças fônicas intencionais, distintivas, nos remetendo para a organização da forma do som no sistema de uma língua. Sua unidade mínima de estudo é o fonema. De acordo com Simões (2006, p. 18), a fonologia define-se como:

Parte da linguística que se ocupa dos sons da língua, ou seja, levanta, classifica e estabelece as distinções básicas entre os fonemas de uma língua, visando à descrição de sua estrutura fônica, o que possibilita distingui-la de outras línguas e definir seu padrão combinatório no nível da sílaba.

Então, a fonologia ocupa-se das distinções entre um fonema e outro, as quais produzem diferenças entre significados numa dada língua. Como exemplo, podemos citar as diferenças entre os fonemas /f/ e /v/ em “faca” e “vaca”, evidenciando a função distintiva que o fonema possui.

Segundo Simões (2006, p. 20), “Os fonemas são unidades mínimas não- significativas, mas distintivas, ou seja, unidades que distinguem as formas da língua. Além disso, referem-se a “Unidade fonológica abstrata, contrastiva em uma língua: dois sons são fonemas separados quando a diferença fonética entre ambos causa uma diferença de significado [...]” (ADAMS et al., 2010, p. 19). Vale ressaltar que os fonemas são unidades não-significativas quando analisados de forma isolada, porém, ganham valor significativo na relação com outros fonemas, ou seja, na combinação desses elementos. De acordo com Simões (2006), essas combinações obedecem a padrões silábicos de cada língua. No caso da língua Portuguesa, a base silábica é a vogal; alguns fonemas resultam da combinação de sons como, por exemplo, a nasalização (vogal+travador); já a combinação de “gh” ou “ht” não é aceita no padrão da língua portuguesa.

Diferente da fonologia, segundo Simões (2006, p. 17), a fonética é a “parte dos estudos linguísticos que se ocupa do levantamento de todos os sons produzidos pelos falantes- sons da fala- com vistas a viabilizar as distinções dialetais que caracterizam comunidades lingüísticas [...]” Refere-se aos sons da linguagem e o modo como esses sons são produzidos pelos locutores e percebidos pelos ouvintes. Segundo Lima (2009):

A fonética corresponde ao nível de realização física das sonoridades da língua. Requer conhecimento e uso do ponto e modo de articulação dos fonemas e exige boa coordenação dos órgãos periféricos da fala e das estruturas nervosas superiores das quais dependem o movimento que as aciona.

Sobre o campo da fonética, o som da fala, o fone, é a sua unidade mínima de estudo, analisando esses sons como unidades físico-articulatórias isoladas (aparelho fonador).

O aparelho fonador consiste em órgãos como pulmões, brônquios, traqueia, glote, faringe, úvula, fossas nasais, cavidade bucal, língua, dentes e lábios que interagem fisicamente para produzir a fala e estabelecer a interação verbal. A fala, por sua vez, “Constitui-se exteriorização da linguagem, através da explicitação de ideias e conteúdos”. (LIMA, 2009).

O ponto de articulação é o local onde se dá o movimento básico para a produção do fonema. Para as vogais, considera-se o movimento da língua. Segundo Simões (2006, p. 23), por exemplo, se há um avanço da língua (movimento para frente), trata-se dos fonemas representados pelas vogais /e/, /ε/, /i/. Quando ocorre um recuo (movimento para trás) da

língua, trata-se dos fonemas /o/, /ɔ/, /u/. Ocorrendo um repouso do órgão da língua, temos o fonema /a/. Para as consoantes, ainda com relação ao ponto de articulação, são levados em conta os órgãos bloqueadores da corrente de ar expiratória. Por exemplo, os fonemas /p/, /b/ e /m/ possuem ponto de articulação formado entre os lábios, consideradas consoantes labiais. Quando há articulação dos dentes, são denominados dentais, como nos fonemas /t/, /f/, /v/, /d/, /r/ e /l/. Os alveolares referem-se aos fonemas que são produzidos através dos alvéolos dentais, como em /s/ e /z/. Nos palatais, a articulação se dá junto ao palato duro: /ʃ/ como em “chá”, “xícara”; /ʒ/ como em “já” e “gelo”; /ɲ/ como em “junho” e /ʎ/ como em “ilha”. As consoantes velares possuem ponto de articulação junto ao véu palatino: /k/ em “casa” e “queijo” e /g/ em “goma”. Por fim os uvulares, nos quais o fonema é produzido junto à úvula /ʁ/ como em “rato” e “barraca”.

O modo de articulação refere-se ao modo como esse som é produzido e de que forma os órgãos flexíveis do aparelho fonador se posicionam quando há a passagem do ar. Pode ser considerada a posição dos lábios para as vogais, os quais se configuram arredondados (/i/, /u/); semi-arredondados (/e/, /ɛ/, /ɔ/, /o/); não arredondada /a/; e, no caso das consoantes, considera-se o processo de desbloqueamento realizado na passagem da corrente expiratória. Por exemplo, podem ser oclusivas, as quais resultam de um processo semelhante à explosão, como /p/, /b/, /t/, /k/, /d/ e /g/. As constritivas ou fricativas referem-se ao som produzido da descompressão lenta dos órgãos bloqueadores da corrente expiratória, gerando um som arrastado, como em /f/, /s/, /ʃ/, /v/, /z/ e /ʒ/. As nasais são resultantes do som que passa pelo nariz, ao mesmo tempo em que o véu palatino é rebaixado. São elas: /m/, /n/ e /ɲ/. As laterais são consoantes que possuem o som resultante do toque da ponta da língua nos incisivos superiores ou gengivas, promovendo a saída de ar pelas laterais da boca, como em /l/ /ʎ/. Enfim, as vibrantes decorrem do movimento ondulatório da língua ou da úvula, produzindo leves batidas. Dentro do grupo das vibrantes, existe a vibrante dental, /r/, como na palavra “arara” e a vibrante uvular, /ʁ/, como nos exemplos “rua” e “barraca”.

Através dessa articulação e da flexibilidade que apresentam os órgãos móveis, são produzidos diferentes sons da fala, decorrentes de diversas intervenções ao nível das articulações, como foi exposto anteriormente.

A última categoria que caracteriza os fonemas encontra-se no ato da vibração das cordas vocais. Eles podem ser classificados como surdos ou sonoros. Sonoros, quando há uma

maior vibração das cordas vocais, e surdos quando essa vibração se faz de forma mais tímida. Devemos ressaltar que os fonemas surdos possuem muito pouca vibração, mas, ainda assim, há uma vibração, visto que, sem esse movimento das cordas vocais, o som não é produzido.

O conhecimento dos fonemas, sobretudo de sua classificação, é de suma importância para o trabalho da alfabetização, visto que, a partir desse conhecimento, é possível discriminar várias dessas unidades que possuem grafias e sons bastante parecidos. Alguns fonemas são confundidos ao longo do processo de desenvolvimento do sistema de escrita alfabética, justamente por apresentarem semelhanças que só são desconstruídas por mínimos detalhes. Os grafemas, “p” e “b”, por exemplo, são muito parecidos quanto à grafia e ao som. Os dois fonemas /p/ e /b/ possuem mesmo ponto de articulação (labiais) e mesmo modo de articulação (oclusivas). O único traço que diferencia um do outro é a vibração mais acentuada em /b/, enquanto que em /p/, essa vibração ocorre de forma mais tênue. Assim, o fonema /b/ é classificado como sonoro e /p/ como surdo.

Outro exemplo que pode esclarecer a importância do conhecimento dos elementos sonoros da língua é a diferença entre os fonemas /k/ como em palavras como “casa” e /g/ como em “galo”. Observem que, apesar de não possuírem grafias semelhantes, possuem sons muito parecidos. Isso porque compartilham do mesmo ponto de articulação (velares) e mesmo modo de articulação (oclusivas). O detalhe mínimo que os fazem fonemas diferentes é, também nesse caso, a vibração das cordas vocais. Em /k/ a vibração das cordas vocais é quase inexistente, enquanto que em /g/, essa vibração acontece de forma mais acentuada.

Devemos considerar que muitos alunos, em fase de aprendizado do sistema de escrita alfabética, demonstram certas confusões, como essas que citamos acima, a todo o momento em sala de aula. Agora, imaginemos um professor que lide todos os dias com esses educandos e que não possuem um mínimo de conhecimento sobre o sistema fonológico da nossa língua. O resultado disso é um aprendizado com pouca fundamentação, no qual o estudante procura respostas e as obtém de maneira muito vaga e imprecisa. Dessa forma, o aprendizado do sistema de escrita se faz através da memorização, em detrimento de um olhar mais reflexivo sobre a língua.

Diante de todas essas considerações, os estudos da Fonologia nos trazem um aparato de informações e detalhes que serão muito importantes para a prática do professor alfabetizador e conseqüentemente para seus educandos. Trata-se do conhecimento das estruturas físico- articulatórias que viabilizam os sons que produzimos nos atos de interação através da linguagem oral, que, por sua vez, é a base do sistema alfabético. Além disso, traz

considerações importantes sobre a organização da relação entre língua falada e escrita, incluindo os fonemas e suas estruturas e características que promoverão seu valor distintivo dentro do sistema alfabético, desencadeando, assim, questões ligadas à semântica, também de fundamental importância para esses estudos.

A aprendizagem da linguagem escrita requer, impreterivelmente, o domínio da fonologia (ou seja, algum nível de reflexão metalinguística) do sistema de escrita na perspectiva de analisar os elementos sonoros, uma vez que, esse mesmo sistema apela a processos de correspondência entre o que é escutado e aquilo que é escrito.

Levando em consideração que a compreensão do Sistema Alfabético requer do aprendiz entender a forma da linguagem oral, bem como de que maneira ela se organiza no sistema de escrita, é importante dar o pontapé inicial sob a luz das estruturas básicas da fonologia, visto que, como já foi dito anteriormente, a escrita representa a linguagem oral. Assim, segundo Carvalho (2011, p. 9):

O processamento fonológico, isto é, a habilidade de fazer uso dos elementos sonoros da língua, está associada ao desenvolvimento inicial da leitura e da escrita. Para descobrir como as palavras escritas representam a palavra falada, a criança deve descobrir/discriminar os fonemas (sons), ou seja, analisar (as palavras) em fonemas.

As atividades voltadas à compreensão e produção dos processos lingüísticos dizem respeito à metalinguagem, que “são manifestações explícitas de uma consciência funcional das regras de organização ou uso da linguagem. Consistem na habilidade do sujeito de monitorar intencionalmente e planejar os métodos próprios do processamento lingüístico [...]”. (MORAIS; PESSOA, 2010, p. 117)

Tais habilidades metalinguísticas referem-se a processos específicos da nossa língua tais como atividades metassemânticas, metamorfológicas, metalexicais, etc. Dentre esses aspectos, encontra-se a habilidade metafonológica, que consiste “Na capacidade de manipulação das unidades sonoras da língua.” (MORAIS; PESSOA, 2010, p.117). Essas unidades sonoras se subdividem em sílabas, unidades intra-silábicas e os fonemas. Assim, de acordo com Lima (2009, p.263):

A metafonologia constitui a vertente da metalinguagem na qual a atenção consciente incide sobre o sistema fonológico de uma determinada língua. A

metafonologia, frequentemente designada de consciência fonológica, é definida como “uma capacidade cognitiva metalinguística que se desenvolve de acordo com a compreensão da linguagem oral”. (BARRERA; MALUF, 2004, apud LIMA, 2009, P. 263)

A consciência fonológica refere-se à tomada de consciência de que a fala pode ser segmentada em palavras, sílabas e fonemas, enquanto unidades possíveis de ser identificadas. “A consciência desses sons que compõem a linguagem, esta capacidade de diferenciar os diferentes sons nas palavras é a chamada consciência fonológica. É um termo que se refere à consciência de unidades de sons, que podem ser palavras, sílabas, fonemas.” (RAMOS; NUNES; SIM-SIM, 2004, p.3).

“A metafonologia representa, pois, o conjunto de habilidades que vão de simples percepção da extensão da palavra e de semelhanças fonológicas entre as palavras até à segmentação e manipulação de sílabas e fonemas.” (LIMA, 2009, p.)

No que diz respeito aos níveis da consciência fonológica, observa-se um contínuo de complexidade ao longo do desenvolvimento do aprendiz.

No ponto de menor complexidade desse contínuo, estão as atividades relacionadas a rimas e segmentação de sentenças. No centro desse contínuo, estão as atividades como segmentar as palavras em rimas e aliterações, e finalmente, o mais sofisticado nível de consciência fonológica, a consciência fonêmica [...] (PEREIRA, 2004 apud, GUEDES; GOMES, 2010, p. 266)

A consciência fonológica no nível da sílaba compreende a habilidade de segmentar palavras em sílabas e observar que determinadas sílabas formam palavras. Esse nível é considerado de simples compreensão em relação ao nível fonêmico, visto que a sílaba é uma entidade sonora que segmenta a fala de forma natural, enquanto que a segmentação fonêmica requer um maior esforço de análise. Além do mais, o fato de toda sílaba ser formada por uma vogal (núcleo da sílaba), auxilia na identificação dessa unidade pelo ouvinte por conta do som forte produzido pela vogal. Em outras palavras, normalmente a sílaba é a unidade que mais se destaca na realização oral, uma vez que “é o conjunto de fonemas emitidos a cada corrente de ar expirada.” (SIMÕES, 2006, p.27). Cada vez que se abre a boca para pronunciar uma palavra, produz-se uma corrente de ar que passa pela cavidade bucal e se exterioriza; em cada corrente de ar expirada, produz-se uma sílaba. Na palavra “bola”, por exemplo, abrimos a boca 2 vezes para pronunciar esse vocábulo. Então dizemos que “bola” possui 2 sílabas. Mas

analisando a palavra de forma minuciosa, percebe-se que essa mesma palavra possui, dentro das sílabas, sons menores, que são os fonemas: /b/ /ɔ/ /l/ /a/. Ou seja, a palavra citada possui 2 sílabas e 4 fonemas.

A facilidade em escutar a unidade silábica também nos auxilia a entender porque, no início da aquisição da escrita, a criança apresenta a hipótese silábica, na qual cada letra corresponde a uma unidade silábica. Por exemplo, para escrever a palavra “mala”, ela escreve dessa forma: (aa) ou (ml), podendo grafar ora as vogais, ora as consoantes, para representar esse som segmentado. Como essa palavra possui duas sílabas (ma-la) e cada sílaba corresponde a um som, a criança grava uma letra para cada som escutado. Daí o nome hipótese silábica.

Para facilitar a compreensão, vamos entender a estrutura da sílaba: o ataque é formado por uma ou mais consoantes. O núcleo é constituído pela vogal, fase obrigatória, e a coda pode ser formada por semivogal e/ou consoante. O núcleo e a coda formam a rima. Assim, na sílaba “por” da palavra “porta”, por exemplo, “p” é o ataque, “o” é o núcleo e “r” é a coda. A junção do núcleo e da coda, “or”, constituem a rima. Além disso, também existem sílabas que não possuem a fase da coda, como por exemplo, a sílaba “ta” da palavra “tatu”. Nesse caso, só existe o ataque “t” e o núcleo “a”, de modo que a rima é constituída somente pelo núcleo.

Vale ressaltar que dentro da estrutura silábica, além do núcleo da sílaba, constituído obrigatoriamente pela vogal, existem os fonemas de distribuição complementar, aos quais chamamos de semivogais. A semivogal, como bem diz o nome, não é uma vogal plena, mas acompanha o núcleo da sílaba em alguns casos, funcionando como uma consoante. Vejamos a palavra “pai”, na qual temos “p” no ataque, “a” na base e “i” na coda. O “i”, representa um som vocálico, porém, estando fora da base, não podemos considerá-lo como vogal. Além disso, esse fonema, devido a sua posição, desempenha a função de travador da sílaba, função essa própria das consoantes. Dito isso, Simões (2006, p. 29) afirma: “Semivogal é o fonema produzido como vogal, mas que funciona como consoante.” Isso serve também para o aclave, como no exemplo da palavra “quase”. Nesse caso temos “u” como semivogal e “a” como vogal, apresentando assim no ataque um fonema consonantal e um vocálico. Esse último funcionando como consoante.

A consciência fonológica de nível intra-silábico corresponde às atividades de segmentação de palavras em rimas e aliterações. “A consciência fonológica de nível intra-silábico corresponde à consciência de que as palavras podem ser divididas em unidades maiores que o fonema, porém menores que a sílaba.” (SCHERER, 2008, p. 28). Saber que

“mato” rima com “pato”, produzindo mesmo som final e compreender que “rato” e “rua” possuem mesmo ataque, possuindo assim mesma aliteração, são atividades relacionadas ao nível intra-silábico da consciência fonológica.

É muito importante o desenvolvimento da consciência fonológica no nível intra-silábico, visto que a rima² constitui tarefa importante na relação grafema–fonema e no desenvolvimento da sensibilidade à realidade oral.

Sobre o último grau da consciência fonológica, a consciência fonêmica é considerada o nível mais complexo e o objetivo maior no aprendizado das habilidades de consciência fonológica, pois se refere à consciência de que a língua é composta de sons menores que a sílaba, os fonemas, e, além disso, refere-se também à habilidade de manipular esses segmentos, propiciando uma autonomia do aprendiz referente à sua língua no sistema de escrita.

A consciência fonêmica é considerada a mais complexa no nível da consciência fonológica, visto que se trata da percepção das partes menores da língua, os fonemas, considerados unidades abstratas. Além do mais, o fato da fala ser um contínuo sonoro dificulta a observância desses fonemas de forma individual. O problema, em grande parte é que:

[...] as pessoas não prestam atenção aos sons dos fones ao produzirem ou escutarem a fala. Em vez disso, processam automaticamente, dirigindo sua atenção ao significado e à força do enunciado como um todo. Sendo assim, o desafio é encontrar formas de fazer com que as crianças notem os fonemas, descubram sua existência e a possibilidade de separá-los. (ADAMS, et al., 2006, p. 20)

Do ponto de vista cognitivo, a consciência fonológica pode ser manifestada em vários níveis. O objetivo do desenvolvimento da consciência fonológica é que o aprendiz atinja o grau em que o acesso a tais conhecimentos referentes ao desenvolvimento da linguagem se dê de forma consciente. Segundo Morais e Pessoa (2010, p. 114) “A mente armazena múltiplas redescrições de conhecimento em diferentes níveis e diferentes formatos representacionais, os quais se tornam progressivamente mais sensíveis e explícitos”. Segundo Karmillof-Smith

²Nesse caso, a palavra rima difere do conceito citado acima se tratando da estrutura silábica, referindo-se nesse caso, às “[...] correspondências fonêmicas entre duas palavras, a partir da vogal da sílaba tônica” (NASCIMENTO; SILVA, 200-, p. 125).

(2010), durante o desenvolvimento da linguagem, tais conhecimentos passam por níveis intermediários: Implícito, Explícito, Explicitação Primária e Explicitação Secundária.

De acordo com a autora supracitada, o conhecimento implícito não está representado internamente de forma explícita. Ele só é definível na totalidade dos procedimentos nos quais co-ocorrem, ou seja, as representações só podem ser trabalhadas do princípio ao fim, sem acesso as suas partes constituintes. Nesse nível, o que acontece são respostas rápidas do estímulo ao ambiente. Segundo Guedes e Gomes (2010), as rimas identificadas por crianças que ainda não foram alfabetizadas seria um indicador da existência de uma consciência implícita, observada por uma sensibilidade aos componentes sonoros. Assim:

É comum vermos crianças de 4 ou 5 anos brincando com nomes dos colegas em jogos de rimas como: "Gabriel cara de pastel, "Fabiana cara de banana". Mesmo sem saber que isto é uma rima, a brincadeira espontânea das crianças atesta sua capacidade de consciência fonológica.(BASSO, 200-, p. 3)

Sobre o conhecimento da explicitação primária, segundo Karmillof-Smith (2010), as representações procedurais estudadas internamente passam por uma redescrição, ou seja, uma operação interna de cópia, envolvendo uma negociação entre informação retida do nível anterior e acessibilidade. Os procedimentos, definidos de forma implícita, não são apagados, existindo ainda a possibilidade de o conhecimento subentendido ser chamado a operar novamente. Isso explica a necessidade da redescrição. Essa redescrição operacional ocorre quando os constituintes do conhecimento de um procedimento estão acessíveis, explicitando as relações entre as representações, que, por sua vez, é resultado de uma construção desenvolvimental.

A representação da explicitação primária é o primeiro passo de abstração e generalização do nível anterior, segundo Pessoa e Morais (2010). Porém, mesmo contendo conexões definidas de maneira explícita, não podem ser acessíveis à consciência. O sujeito usa as informações, porém não consegue manipulá-las de forma deliberada. (PESSOA; MORAIS, 2010)

A consciência do conhecimento executado só pode ser alcançada mediante uma nova redescrição. Essa nova redescrição ocorre na explicitação secundária. Assim, a explicitação secundária é resultado de conhecimentos codificados nos níveis anteriores. As representações, agora, encontram-se disponíveis ao acesso consciente, mas ainda não são verbalizáveis, apesar de existir conexões entre os sistemas.

No último nível acontece, segundo Karmillof-Smith (2010), uma nova redescritção representacional para traduzir as representações da explicitação secundária de um código para outro. “A conexão de múltiplas representações de conhecimentos equivalentes entre diferentes códigos dá maior flexibilidade ao sistema cognitivo humano.” (KARMILLOF, 2010, p.420) Assim, o sujeito sabe o porquê daquilo que está executando. As tarefas são produzidas de forma consciente, ao ponto de o sujeito explicar, verbalizar conscientemente aquele conhecimento. O isolamento de fonemas de uma palavra é considerado um conhecimento explícito, no qual o sujeito manipula conscientemente a estrutura sonora e diz respeito à consciência fonêmica já apontada nesse estudo.

A consciência fonêmica corresponde à habilidade, como já vimos, mais complexa, quando comparada às anteriores referentes à consciência fonológica. Alguns estudiosos acreditam que o seu desenvolvimento se dá por meio da alfabetização, ou seja, a criança alfabetizada, que compreendeu o sistema alfabético, tem mais possibilidade em analisar todos os fonemas constituintes das palavras. É como se a consciência fonêmica fosse resultado do contato com a escrita. Pesquisas mostram que o conhecimento da consciência fonológica não é suficiente para o desenvolvimento da leitura, porém, através da alfabetização, estudantes mostram-se mais sensíveis e hábeis quando se trata de manipular os elementos sonoros no nível fonêmico. (GUEDES; GOMES, 2010)

Referentes às habilidades concernentes aos outros níveis (silábico e intra-silábico), podem ocorrer sem, necessariamente, existir uma exposição à escrita. Sobre isso:

Com essa constatação, é possível inferir que realizar atividades que desenvolvam a consciência fonológica nos primeiros anos escolares pode facilitar o aprendizado da escrita e que auxiliar os alunos a compreenderem as regras do princípio alfabético nesse período pode, além de auxiliar na aquisição da escrita, desenvolver habilidades metafonológicas. (SCHERER, 2008, p.81)

Assim, algumas formas de consciência fonológica podem auxiliar no aprendizado da leitura e da escrita, porém outras são causadas por esse aprendizado, ou melhor, outras formas são bem mais aproveitadas e compreendidas mediante o aprendizado do sistema alfabético. Referente a essa reciprocidade, Scherer (2008, p. 82) afirma:

Há certos componentes da consciência fonológica que podem ser adquiridos antes de aprender a ler e podem favorecer essa aprendizagem, como também existem outros níveis de conhecimento fonológico que só se desenvolvem quando a criança toma contato com a leitura e a escrita alfabética.

O importante é percebermos que o trabalho com a consciência fonológica traz contribuições significativas tanto antes da apropriação do sistema alfabético, quanto depois. Antes, auxiliando os aprendizes a chegarem até ele. Depois, auxiliando-os a desenvolver uma análise mais minuciosa da língua na sua relação com os componentes sonoros, a relação grafema-fonema.

É interessante lembrarmos que o sistema alfabético não é um código, no qual meramente transcrevemos sons em símbolos, mas sim um sistema notacional do qual é preciso entender o maior número possível de suas propriedades, para que sua aquisição ocorra de maneira clara e precisa e haja autonomia na escrita para o desempenho ortográfico.

Sabemos que o sistema de escrita alfabética é baseado na relação letra-fonema. Dentro dessa relação, existem várias questões que, se não compreendidas, dificultam o aprendizado dos alunos, acarretando em anos de complicações no que tange os quesitos leitura e escrita.

Sobre a relação grafema-fonema, é importante salientarmos que não constitui, de todo modo, uma relação de um para um, ou seja, nem sempre uma letra corresponde a apenas um fonema e vice-versa. No português brasileiro, apenas as letras “a”, “b”, “p”, “f”, “v”, “d”, “t” do alfabeto estabelecem a relação de uma letra para apenas um som. Por essa razão, são consideradas letras cuja relação com o som é biunívoca. As demais letras do alfabeto perpassam por regras e convenções dentro do sistema e, em muitos casos, “arbitrariedades”, com causas explicáveis através da história da língua: nesses casos, um grafema pode representar mais de um fonema ou um fonema pode ser representado por mais de um grafema. Para exemplificar, temos o grafema “s” que possui o som de /z/ em “casa” e o som de /s/ em “sono”, no qual observamos um grafema representando mais de um fonema. Ou temos o fonema /ʃ/, ora representado por dois grafemas [ch] em “chuva”, ora pelo grafema [x] em “xale”. Esse caso refere-se à relação de um fonema sendo representado por mais de um grafema. Em chuva, especificamente, trata-se de um exemplo de dígrafo. Segundo Simões (2006), dígrafos são fonemas que se representam por mais de um grafema, ou seja, um único som é representado na escrita por mais de uma letra como em /ʃ/, que é representado por [ch]; /lh/, representado pelas letras [lh] em “alho”; /rr/, em “carro”, representado pelas letras [rr], dentre outros.

Levando em conta outros eventos, esses relacionados à tonicidade da sílaba, também se evidencia a desproporção na maioria de casos na relação grafema-fonema, apresentando-se de forma bastante confusa para o aprendiz. Observem que nas palavras paroxítonas, como “gato”, “cachorro”, “mato”, “pato” o fonema referente ao grafema final “o” é/u/, justamente por conta da tonicidade da penúltima sílaba. Em posição pós-tônica e pré-tônica, na língua portuguesa, é onde se apresenta a maioria dos casos de alteração na escrita. Normalmente, nesses casos, os alunos em início de aprendizagem do sistema alfabético grafam “matu”, “patu”, “ratu”, de acordo com a hipótese de escrita que ele possui, além dos conhecimentos já incorporados pelo aprendiz sobre o sistema.

Assim também acontece em casos em que o grafema final “e” é representado pelo fonema /i/ como em “leite”, “elefante”, “gente”, “pente”, também em função da tonicidade da penúltima sílaba, a qual favorece o fato da grafia não corresponder ao som. Segundo Simões (2006, p. 26):

[...] é possível perceber que muitas confusões detectadas durante o processo do aprendizado da escrita são consequência da inobservância da realidade oral da língua, dado que a língua falada não pode ser fielmente representada pela escrita.

Arelado a todos esses fatos, ainda existem questões ligadas a meras coincidências entre o sistema de escrita e a pronúncia de alguns elementos da linguagem oral que, muitas vezes, são negligenciadas pelos professores. Destaque para o nome da letra, que muitas vezes, é confundida com algumas sílabas. Por exemplo, a sílaba “be”, na palavra “beber” confunde-se com o nome da letra “b”. Isso ocorre, conseqüentemente, pela inobservância da realidade oral, como foi exposto mais acima, mas também pelo fato dos docentes não distinguirem letra de som. Outro exemplo que ilustra esse fato é a confusão entre a sílaba “le” da palavra “letra”. A sílaba coincide com o nome da letra “l” e os alunos, baseados em seus conhecimentos geralmente grafam “lite” ou “liti”. Reitero que o problema não é o erro do aluno. Ele, sob o ponto de vista de suas hipóteses e conhecimentos, está realizando tentativas, levantando suposições, e isso é muito importante para a construção do conhecimento entre sua língua e a relação com o sistema de escrita, de natureza convencional. O problema centra-se em como o professor trabalha o erro do aluno na perspectiva de superá-lo. O ideal seria fazer com que o aluno reflita novamente sobre sua hipótese, reorganizando as ideias, produzindo, assim, novas hipóteses sob a luz da consciência fonológica. Começando, primeiramente, em distinguir

fonema de letra; conhecer as outras possibilidades de som que existem entre as vogais, uma vez que só lhes é apresentado as cinco possibilidades correspondentes aos grafemas (a, e, i, o, u); além de não esquecer as consoantes que também sofrem tais alterações na relação oralidade-escrita.

Todas essas reflexões citadas acima nada mais são do que reflexões de cunho fonológico, às quais auxiliam o educando a analisar a realidade oral, incidindo sua atenção para tal evento. Assim, o aluno inicia um processo de associação entre o que é falado e aquilo que é escrito, conhecendo as propriedades que fazem parte do sistema de escrita.

Dentro desse universo no mundo da escrita, citamos também como fundamental a questão da variação linguística, apresentando-se como mais um processo que se faz presente e precisa ser analisado e compreendido em suas mais diversas formas. Isso porque a variação linguística afeta diretamente no aprendizado do sistema de escrita, uma vez que a fala varia de acordo com fatores geográficos, fatores sociais, graus de escolarização, redes sociais, grupos etários, etc. e acaba distanciando-se, muitas vezes, da variante padrão.

Quando o aluno diz “pranta”, “bicicreta”, “nós vai”, entendemos perfeitamente o que ele nos quer dizer. Mas também sabemos que essa variante foge ao padrão nossa língua, refletindo em preconceitos linguísticos que acabam afetando a auto estima do aprendiz e o seu distanciamento da escola.

Analisando essa variante não padrão, percebemos que nem a pronúncia, nem a escrita da palavra se adequam a norma culta da língua. Então, se já estamos cientes da relação existente entre fala e escrita para a apropriação do sistema alfabético, esse fato traduz mais um obstáculo para o aprendiz, na medida em que seu modo de falar não condiz com a escrita utilizada nas culturas letradas da sociedade.

Em muitas famílias de baixa renda, a cultura oral, a qual é permeada de afetividade e informalidade, se sobressai em relação à cultura letrada. Ao ingressar na escola, que é um ambiente onde o letramento ganha mais força, ocorre a transição de um ambiente regido pela oralidade para mergulhar em um local onde o acervo cultural é preservado por meio da escrita. Esse aprendiz não possui muita familiaridade com a cultura de letramento e acostumou-se a utilizar a oralidade baseada em sua comunidade, em seu meio de convívio.

Essa forma de comunicar apresenta-se diferente da forma padronizada da nossa língua, e ao chegar à escola, ocorre um choque entre as duas variantes linguísticas. A criança fala de um jeito, a escola, dentro de sua função de apresentar a forma padrão, mostra-lhe de outro. Ocorre, nesse movimento, uma desvalorização na maneira particular de falar do sujeito, que se sente diminuído, excluído. Acredito que devemos apresentar sim a variante padrão, pois é

através dela que o sujeito ascenderá socialmente, uma vez que a sociedade prestigia a maneira formal do português, mas, por outro lado, a linguagem particular do aluno faz parte dele, constituindo sua identidade com o lugar de onde veio, com aquele grupo específico. O aprendizado em transitar entre as duas variantes, papel também da escola, contempla as duas necessidades dos alunos: uma de ascender socialmente, outra de identificar-se com seu grupo.

Quando falamos de variação linguística, variante padrão, dentre outros aspectos da língua, não podemos esquecer-nos da ortografia que é a “definição do padrão correto de escrita”. (BORTONI- RICARDO, 2004, p.51). No momento em que nós suscitamos no aluno a capacidade de perceber as estruturas sonoras da língua, lhes mostrando que a língua escrita é uma representação da língua falada, embora essa relação não seja fiel, esse mesmo aprendiz iniciará um processo de análise consciente, agora com outros objetivos além da compreensão do princípio alfabético. O intuito agora é de aproximar-se da variante padrão, tão valorizada na escola. Uma prova disso é quando os alunos começam a questionar ao professor quanto à escrita das palavras: - Professor, “casa” se escreve com “s” ou com “z”? Ou mesmo: – Pró, “chocolate” escreve-se com [x] ou com [ch]?”. Observa-se uma preocupação em aproximar-se da norma culta, procurando escrever as palavras dentro do padrão correto de escrita.

Portanto, quando os alunos chegam ao nível alfabético, nível em que compreenderam o princípio alfabético, eles, a partir daí, têm uma longa jornada que irá culminar nos conhecimentos ligados à ortografia. Nesse caso, a consciência fonológica também se faz necessária, uma vez que muitos aspectos de ordem ortográfica baseiam-se na análise das estruturas sonoras. Por exemplo, como sabemos que a palavra “carro” se escreve com [rr]? É só atentar para o som arrastado que a vibrante uvular /ʀ/ produz, assim como em “barraca”, “jarro”, “barro” “carroça”. Se, ao invés de percebermos o som arrastado, ouvirmos o som da vibração da língua, além de existir duas vogais entre o “r”, sabemos que se escreve apenas com um “r”.

A consciência fonológica agrupa uma série de habilidades que envolvem todo processo de aquisição do sistema de escrita, desde sua compreensão, até a sua consolidação. Na medida em que o aluno compreende o princípio alfabético e as arbitrariedades inerentes a esse sistema, ele começa a adentrar na cultura letrada com autonomia e segurança. Levando em consideração que a compreensão do sistema alfabético não é suficiente para garantir essa autonomia, após essa compreensão, o aprendiz passará por um longo processo envolvendo o aprendizado de convenções ortográficas. Esse processo, desde o início, reitero, na perspectiva reflexiva da sua língua, deve ser realizado à luz da consciência fonológica, pois é o caminho mais lógico de entender esse sistema tão complexo.

DIAGNÓSTICO DE LUCAS

METODOLOGIA

Este trabalho é fruto de uma experiência vivenciada por mim, enquanto professora de crianças em processo de alfabetização, na função de estagiária, numa escola municipal da cidade do Salvador.

A metodologia utilizada nesta pesquisa pautou-se na observação participante.

A metodologia citada é uma importante técnica de coleta de dados, mas também instrumento de modificação do meio pesquisado, promovendo, assim, uma mudança social. Representa um processo de interação entre o observador e os observados, de modo que o observador compartilha de vivências com os observados em contextos determinados. Sendo assim, o observador é parte integrante deste contexto, modificando-o e ao mesmo tempo, sendo modificado. Segundo Haguette (1992, p. 59):

A forma mais apta à captação da realidade definida é aquela que propicia ao pesquisador “assumir o papel do outro” e ver o mundo através “dos olhos dos pesquisados”. Assim sendo, a observação participante é o método por excelência dos estudos interacionistas.

Foi realizada coleta de dados de modo que este procedimento deu-se, não de forma sistemática, mas desenvolvido dentro da minha própria interação com as crianças na prática cotidiana do processo de ensino-aprendizagem. Os dados foram coletados à medida que iam surgindo em total acordo com as necessidades do grupo e eu, enquanto mediadora e pesquisadora, julgava-os interessantes e oportunos para possível análise a ser realizada.

Foram solicitadas escritas de determinadas palavras aos alunos para diagnosticar em quais níveis de escrita eles se encontravam e o nível de reflexão que estavam exercendo sobre o sistema de escrita. Essas palavras foram selecionadas mediante critérios de complexidade fonológica e/ ou ortográfica, bem como número de sílabas. Os alunos produziam a escrita destas palavras baseados em conhecimentos referentes ao desenvolvimento de habilidades metafonológicas, já trabalhos em sala, com objetivo maior de fazer com que eles compreendessem o sistema de escrita através da reflexão de sua própria língua materna.

É importante frisar que todas essas observações e análises do processo foram apreciadas e degustadas de um lugar privilegiado: o de professora da turma. Sendo assim, o

acesso a tal grupo, cotidianamente, e o meu papel de observadora-ativa, foram fatores exponenciais que potencializaram as análises e os possíveis resultados.

A análise de dados consiste no relato destas experiências vivenciadas por crianças em processo de alfabetização, como já foi dito anteriormente, sendo esses dados frutos de uma prática exercida no sentido de desenvolver habilidades que concerniam aos conhecimentos de leitura e escrita. Sendo assim, era de muito interesse de minha parte obter uma melhor qualidade dos dados na perspectiva do avanço dos alunos e, conseqüentemente, de uma avaliação da minha prática enquanto professora.

Assim, surgiram as considerações e interpretações necessárias sobre as quais se estruturou a linha de pensamento que defendeu a minha tese.

ANÁLISE DOS DADOS

O diagnóstico do aluno em questão foi realizado justamente com o objetivo de coletar dados acerca do seu nível de escrita e dos conhecimentos sobre sua língua. O referido aluno encontrava-se, à época, em transição do 1º para o 2º ano do Ensino Fundamental I, na escola Municipal Desportiva Santa Rita, ambiente no qual eu atuava como estagiária e pesquisadora. Essa atuação durou cerca de 1 ano e meio.

Meu primeiro contato com Lucas deu-se no ano de 2011, quando ingressei na já citada escola municipal. O aluno, morador do bairro da Sete Portas, na comunidade conhecida como “Pela Porco”, é uma criança tranquila e muito tímida. Está inserido em uma comunidade tomada pelo tráfico de drogas, assim como a maioria dos outros alunos da sala. A violência e o tráfico de drogas apresentam-se de maneira muito explícita, de modo que é possível observarmos várias pessoas traficando e fazendo uso de drogas no meio das ruas do bairro. O local requer presença constante de policiais, pois é comum na comunidade confrontos entre policiais e bandidos ou entre bandidos de facções rivais, levando medo para toda a comunidade.

Seu primeiro diagnóstico, feito em setembro de 2011, revelou um aluno com o nível silábico de escrita. Sobre esse nível de escrita, refere-se à hipótese em que o educando acredita que a quantidade de letras a serem grafadas corresponde à quantidade de segmentos silábicos pronunciados. Ou seja, cada conjunto de fonemas emitidos a cada corrente de ar expirada correspondente às sílabas da palavra, é grafado com uma letra pelo aluno. Uma palavra com duas sílabas, por exemplo, muito provavelmente será grafada com duas letras. Cada letra equivalente a uma sílaba.

Esse diagnóstico baseou-se nas seguintes palavras: abacaxi, lua, chapéu, boneca. Essas palavras foram escolhidas conforme o número de sílabas diferentes. A palavra chapéu foi incluída por apresentar um dígrafo em sua estrutura.

Ao escrever “axix” (abacaxi), ele já começa a fazer relação entre o grafema/fonema, porém de uma maneira ainda muito tímida.

Na palavra “lua”, ele grafa “lua”, na qual essa relação grafema/fonema torna-se mais precisa, uma vez que essa palavra não apresenta dificuldades ortográficas que possam tornar mais complexa sua produção escrita. Já na palavra “chapéu”, Lucas grafa “xana”. Na palavra chapéu, observa-se a presença do dígrafo [ch]. Dígrafo é denominado, segundo Simões (2006, p. 32), como “fonema que se representa na escrita por mais de um grafema, ou seja, grupo de letras que representam um único som”. Em “chapéu”, Lucas, a partir dos conhecimentos que obtivera, das hipóteses levantadas por ele, representa o fonema /ʃ/ com o grafema “x”, não utilizando, assim, a forma convencional, na qual esse mesmo fonema é representado pelo dígrafo [ch]. Ao escrever “bumanata” (boneca), percebemos vestígios dos níveis de escrita anteriores ao silábico qualitativo. Os alunos no nível silábico qualitativo começam a utilizar, para representar o som das sílabas das palavras, letras que possuem uma correspondência com esses sons. Como podemos observar Lucas realizando a correspondência entre grafemas e fonemas, quando o mesmo grafa o “bu”, o “n” e o “a”, presentes na palavra citada. Ao mesmo tempo, o aluno representa a palavra “boneca” com um grande número de grafemas que não possuem relação com os fonemas do vocábulo, tratando-se do nível silábico quantitativo, o qual antecede o qualitativo.

Ao analisarmos esse diagnóstico, constatamos a construção do aluno na perspectiva de representar os fonemas que são emitidos no ato da fala, utilizando conhecimentos já adquiridos por ele, fruto das hipóteses que estão sendo levantadas. Ele começa a perceber que a língua falada é representada pela escrita e inicia um processo de análises, suposições e reflexões sobre a língua, que irão culminar em seu avanço ao longo do processo.

O diagnóstico seguinte do aluno Lucas foi realizado em março de 2012, levando em consideração que as aulas terminaram em 22 de dezembro de 2011 e só recomeçaram praticamente no dia 19 de março de 2012, devido à falta de professor na rede. Na verdade, a direção da escola estava no aguardo do meu retorno enquanto estagiária, e a então coordenadora da escola acompanhava, de forma parcial, o desenvolvimento da turma.

As palavras escolhidas fazem parte do mesmo campo semântico, animais. Escolhi essas palavras por apresentarem certa complexidade fonológica (sílabas complexas) ou ortográfica (dígrafos), exceto a palavra “sapo”, uma vez que Lucas já se encontrava no 2º ano

do Ensino Fundamental, possuindo, assim, uma compreensão do funcionamento da escrita alfabética. São elas: lagarto, cachorro, coelho, galinha, mosca, baleia, dinossauro, preguiça, cobra, sapo, zebra e peixe.

Ao pedir que Lucas escreva a palavra lagarto, ele a escreve soletrando as sílabas La-ga-to. Soletra mais uma vez a sílaba “ga”, ao invés de “gar”, omitindo o fonema /r/. Logo após, repete a soletração da sílaba “to” e finalmente escreve “lacato”. Nesse caso, Lucas representa o som consonantal /g/ com o grafema que representa o fonema /k/ (daí a grafia *lacato*), por se tratarem de consoantes homorgânicas, ou seja, possuírem o mesmo modo de articulação, referente ao processo de desbloqueio realizado na passagem da corrente expiratória, e mesmo ponto de articulação, ou seja, os órgãos responsáveis pelo bloqueio da corrente de ar expiratória são idênticos, porém, uma é surda (ocorre vibração tênue das cordas vocais) e a outra é sonora (ocorre a vibração das cordas vocais de forma mais intensa). SIMÕES (2006). Segundo essa autora, no caso de “c” e “g”, são consideradas consoantes, do ponto de vista do modo de articulação, oclusivas, cujo som resulta de um processo semelhante à de uma explosão. Em relação ao ponto de articulação, são consideradas velares, onde a articulação se dá junto ao véu palatino. O que as difere é o fato da consoante “c” ser surda e “g” sonora.

Outra observação a ser feita na escrita da palavra “lacato” (lagarto) é o fato de Lucas omitir o fonema /r/, por se tratar de um caso em que o fonema torna-se muito sutil quando aparece numa posição pós-vocálica, assim como nas palavras “árvore”, “sorvete”, “berço”, “iogurte”. Assim sendo, quando a vogal, núcleo da sílaba, é seguida de consoante, é muito comum, no português brasileiro, ocorrer variações de ordem fonológica. Portanto, a posição pós-vocálica ou de travamento silábico está sujeita a uma gama de realizações com uma forte tendência a esse fonema ser cancelado. O falante tende a manter o que ele realiza em sua oralidade. Assim temos “avore”, “sovete”, “beço”, “iogute”. Também sofrem apagamentos as formas verbais na forma infinitiva e alguns outros substantivos como “bar” e “mar”. Porém, devemos também levar em consideração o contexto onde esses elementos estão inseridos. Se falarmos uma frase como: “Fui ao bar ali na esquina”, ocorre o fenômeno da juntura, no qual o som final do vocábulo “bar” liga-se ao som inicial (vocálico) do vocábulo seguinte, formando uma sílaba, ou seja, o “r” liga-se ao “a” produzindo o fonema /r/ (vibrante dental simples). Porém, se a frase é “Fui ao bar na esquina”, o /r/ da palavra “bar” tende a ser apagado, constituindo uma alofonia condicionada. (SIMÕES, 2006).

Na palavra cachorro, o aluno escreve diretamente “cajoro”. Neste caso, ele confunde o fonema /ʃ/ com o /z/, repetindo a troca das consoantes homorgânicas, que possuem mesmo modo de articulação, no caso do /ʃ/ e /z/, fricativas, produzindo som arrastado; mesmo ponto de articulação, palatais, que se dá junto ao palato duro; porém a consoante /ʃ/ é surda e a outra /z/sonora, confundindo assim Lucas mais uma vez.

Ele também não grafa o dígrafo [rr], na forma convencional da palavra cachorro, representando o fonema /ʀ/ através do grafema “r”. Nesse caso, trata-se de um dígrafo, possuindo, assim, certa complexidade por se tratar de um fonema representado por dois grafemas, como já foi exposto anteriormente. Ao ser solicitado para escrever a palavra coelho, o aluno pergunta: - Como é o /e/? Já demonstrando que o /e/ é um fonema que ele conhece, considerando que em sala de aula, frequentemente, discutimos o fato de uma letra possuir mais de um som. Nesse caso, Lucas escreve “guanoro”, aparentemente representando a palavra de maneira aleatória, talvez, até mesmo, por se sentir inseguro.

Na palavra galinha, o aluno soletra a palavra, mas escreve “galia”, por não saber representar o fonema /ŋ/que, na escrita convencional, corresponde a dois grafemas [nh], tratando-se, mais uma vez, de um caso de dígrafo.

Ao pedir para que escreva “mosca”, ele para, pensa, soletra “mos”, pensa mais um pouco, soletra novamente “mos”, depois “m” e escreve “maoca”. Nesse caso, podemos perceber que a todo momento o aluno tenta ajustar a escrita à pauta sonora. Para ele, não há dúvidas quanto a essa relação grafema/fonema, na qual a escrita nota a realidade oral, mas também devemos considerar certa dificuldade na escrita desta palavra uma vez que se trata de um caso em que ocorre uma sílaba complexa, ou seja, constituída por mais de um fonema, possuindo mais de um movimento (**mosca**). Existem dois casos de sílaba complexa, segundo Simões (2006): a complexa livre, não possuindo declive, terminando na base, como em “lá”, e a sílaba complexa travada, possuindo declive, que é um bloqueio na passagem da corrente de ar expiratória como em “pai”, “lar”, “mos”.

Ao pedir para que escreva a palavra “baleia”, Lucas, diretamente, escreve “balerna”, reconhecendo, nesse caso, o fonema /e/. Fazendo um link com o caso da sua escrita em “coelho”, constatamos que ele encontra-se em construção sobre sua hipótese em torno do fonema /e/. Quando ele escuta esse som, questiona, buscando em seus arquivos algo de que talvez não se recorde, ou, por insegurança, não esteja confiante. Mas em “baleia”, esse fonema é representado por ele de forma clara, mostrando, assim, um conhecimento tentando ser assimilado por ele, em fase de construção.

Na palavra dinossauro, ele soletra o “d” e o “i” diversas vezes, escreve, então, “dinoso”. Peço para que leia. Ele lê di-no-ssau e diz: - Ah! Falta o /o/ e escreve “dinosaro”. Ao escrever a palavra “dinosaro”, observa-se a falta do dígrafo mais uma vez, nesse caso, “SS”, e também do fonema /u/, que, como podemos perceber na descrição do fato, ele oraliza, mas ainda não consegue representar essa realização oral em sua escrita. Isso se deve ao fato de Lucas ainda não ter consciência da forma sonora de todos os fonemas presentes na palavra “dinossauro” para, então, notá-los. Ele oraliza os fonemas, porém não tem consciência daquilo que produz oralmente, isto é, ainda não sabe que sabe. Esse saber que sabe corresponde ao processo de metacognição descrito por Karmillof-Smith (2010)³, referente ao último nível de explicitação representacional progressiva, no qual tais representações encontram-se disponíveis ao acesso consciente de forma verbalizável, após vários processos construtivos.

O fonema não representado trata-se de uma semivogal de um ditongo crescente, no qual aparecem uma vogal (a) e uma semivogal (u), sendo que a semivogal ocorre no declive (descendente). Em um ditongo, a vogal e semivogal são pronunciadas na mesma sílaba. Na palavra “preguiça”, Lucas confunde o som do “p” com o som do “b”, escrevendo, assim, “bigisa”. Peço para que leia a palavra, então ele ri de si mesmo, achando engraçada a maneira como escreveu. Isso é um momento muito importante do processo, pois o aluno, ao ler a palavra escrita inadequadamente, consegue perceber que o que escreveu não apresenta correspondência com o som de todos os fonemas presentes na palavra pronunciada oralmente. A pauta sonora que compõe essa palavra não foi toda representada por ele no momento da escrita. Esse é um momento de reflexão da sua própria produção escrita, na qual ele consegue perceber que aquela representação escrita não corresponde à realização oral da palavra “preguiça”, além de soar “engraçado” o que produziu.

Nesse caso, observa-se novamente, a confusão de duas consoantes homorgânicas, o “p” e o “b”, porém “p” é consoante surda e “b” sonora.

Devemos levar em consideração o grupo consonantal “pr”, de difícil representação no momento da escrita e a presença do dígrafo “gu”.

Na palavra “cobra”, mais uma vez, o aluno confunde o som do “g” com “c” e escreve “goba”, pelo mesmo motivo de alguns casos já presenciados na escrita de Lucas, o qual faz a troca de consoantes homorgânicas. Observe, também, que ele não grafa o fonema /r/ do grupo consonantal [br], por tratar-se de dois fonemas representados por dois grafemas quase que emitidos ao mesmo tempo.

³Trata-se do artigo “Dos meta-processos ao acesso consciente: evidência a partir de dados metalingüísticos e de reparos produzidos por crianças”, referenciado ao fim do trabalho.

Ao escrever a palavra sapo, o aluno a escreve de forma correta e direta: “sapo”. Nesse caso, por se tratar de uma palavra que é constituída da estrutura cv(consoante-vogal), apresenta-se uma facilidade na sua realização oral e, conseqüentemente, na produção escrita.

Ao ser solicitado a escrever a palavra zebra, o aluno escreve “z”, para, pensa, coloca o “b” e logo após escreve “zba”. Observe que, mais uma vez, ele confunde o nome da letra “z” com a sílaba “ze”, não reconhecendo, neste caso, o som produzido pelo fonema /e/. A questão do grupo consonantal [br] pode ser analisado da seguinte maneira: é oralizado por Lucas, mas não é todo representado na escrita justamente por ainda não haver uma consciência da existência de dois fonemas consonantais juntos, realizados abruptamente. Nesse caso, ocorre o grupo consonantal [br] constituindo o ataque da sílaba, ou seja, dois fonemas representados por dois grafemas. Lucas realiza oralmente, mas não desenvolveu ainda a consciência fonêmica de todos os fonemas presentes na palavra. Mesmo em crianças no estágio alfabético, a consciência fonêmica do grupo consonantal só vai se desenvolver mais tardiamente.

Finalmente, ao pedir para que ele escreva a palavra “peixe”, o aluno a escreve diretamente “pexi”, não representando a semivogal “i” do ditongo “ei”, acredito que pelo mesmo motivo de a palavra apresentar estrutura parecida com outra do diagnóstico - “dinossauro” - a qual Lucas grafa sem a semivogal “u” do ditongo crescente, pela já citada falta de consciência de alguns fonemas presentes nos vocábulos.

Se observarmos toda a trajetória desse estudante, podemos perceber que o mesmo vem demonstrando certo avanço em relação ao diagnóstico anterior, no que tange seu processo de conhecimento do sistema alfabético, uma vez que, em todo momento, ele está refletindo sobre sua escrita, criando e recriando hipóteses que o façam pensar sobre esse processo.

Muitas vezes, também, o educando oscila quanto ao nível de escrita, ora apresentando-se silábico qualitativo, ora silábico alfabético. Isso porque ele encontra-se em um momento de conflito cognitivo, tentando adequar o que escreve à pauta sonora, sempre realizando esse movimento de escrita, leitura e reflexão.

Observamos também que o aluno apresenta dificuldades em grafar grupos consonantais como [br], [pr], por exemplo, e também de grafar dígrafos, uma vez que são representados por dois grafemas, porém produzindo apenas um fonema.

A dificuldade apresentada por Lucas, no geral, centra-se nos fonemas que ele ainda não consegue perceber (o “saber que sabe”), por muitas vezes não serem percebidos no ato da fala propriamente dita. Geralmente, certos fonemas não são percebidos pela questão da dinamicidade da fala e rapidez com que a produzimos. Ou mesmo por oralizar determinados fonemas, mas não saber de que forma representá-los.

Outro fenômeno que aparece repetidas vezes na escrita de Lucas é a confusão que o mesmo faz quanto à grafia das consoantes homorgânicas, por se tratarem, como já foi dito, de fonemas que possuem distinções mínimas entre si.

Um episódio muito interessante ocorrido durante um ditado de palavras, realizado por mim, em sala de aula, chamou-me a atenção. Pedi que os alunos escrevessem a palavra “árvore”. O aluno em questão escreveu “avori”. Pedi para que Lucas lesse o que havia escrito. Ele leu “avori”. Perguntei: - É “avori” ou “árvore”?, frisando bem o fonema /ʁ/. Ele me respondeu:- Já sei, falta o [r]. E colocou o grafema [r] que estava faltando, ficando “arvori”. Em seguida, problematizei, perguntando: E agora, esse [i] no final da palavra árvore está certo? É [i] mesmo? Lucas olhou, parou, pensou e respondeu: Não, é o [e] com som de /i/, escrevendo “arvore”.

O aluno encontra-se em momento muito produtivo em seu processo de aprendizagem do sistema de escrita alfabética, agindo de forma crítica e pensante e não apenas reproduzindo o que lhe é dito e imposto. Ele mesmo é sujeito ativo no seu próprio processo de aquisição da escrita e da leitura, apresentando avanços significativos em sua conduta enquanto aprendiz.

O papel do mediador é de suma importância para o processo de construção de um conhecimento específico como o Sistema de Escrita Alfabética, de natureza convencional, sobre o qual o educando deve debruçar-se para compreender suas propriedades. Sendo a sistematização desse conhecimento, pelo mediador, fundamental e imprescindível para o avanço do processo de um conhecimento mais específico como é configurado o Sistema de Escrita Alfabética e conseqüentemente para a alfabetização do indivíduo, o conhecimento desse mediador sobre esse sistema e suas implicações devem ser muito claro. Trata-se de um leque de informações que o mediador sempre deve trabalhar em sala de aula sobre diversas formas, no intuito de fazer com que seus alunos reflitam sobre sua língua materna.

Levando em consideração que a linguagem oral é precursora da linguagem escrita, é pertinente o trabalho que incida na atenção dos alunos sobre os elementos sonoros da sua língua, vinculados a textos que se possam memorizar com facilidade ou textos que já façam parte do repertório oral dos alunos na perspectiva, também, de alfabetizar letrando.

A proposta é o trabalho com os textos que já se sabem de cor. São textos da tradição oral e, por serem orais (de caráter sonoro), são propícios ao trabalho com alfabetização por serem de natureza lúdica, curtos, facilmente memorizáveis. São as parlendas, cantigas, trava-línguas, adivinhas, provérbios. Segundo Arapiraca e Araújo (2011, p.13-14) “Os textos da

tradição oral são, entretanto, antes de mais nada, objetos de brincadeiras e jogos orais, não escritos. Brincar com eles, sabê-los, usá-los, é usar a linguagem. Estar na linguagem [...]”.

Faz parte desse trabalho sabê-los de cor, cantá-los, valorizando a cultura oral, sua ludicidade, sonoridade e seu caráter, muitas vezes nonsense, ou seja, sem sentido, proporcionando, assim, prazer e entrega de corpo e alma à linguagem. Além disso, aspectos discursivos desses gêneros textuais, como rima, repetição, versos breves, aliteraões, são integrados aos aspectos sonoro e lúdico de maneira que a criança começa a entender e refletir sobre a língua oral mesmo sem perceber, tornando-se de grande valia para a alfabetização. Segundo Arapiraca e Araújo (2011, p. 20):

A percepção e produção de rimas, a “observação” da emissão sonora de certas sílabas em algumas parlendas e fórmulas de escolha, em que as palavras são naturalmente escandidas, ou a ênfase nos fonemas nos trava-línguas, são situações em que está em jogo a consciência metalingüística, metafonológica, relacionada à alfabetização, que pode ser também epilingüística, intuitiva, parte do próprio uso da língua, do jogo oral, sem ainda completa consciência de sua estruturação.

Essa intuição, esse conhecimento, essa capacidade, mesmo inconsciente, relativa à linguagem oral, remete ao nível implícito, também descrito por Karmillof-Smith (2010), quando observamos crianças percebendo e produzindo rimas, observando e enfatizando determinadas palavras e fonemas em algumas situações, sem uma percepção, sem uma consciência do que realmente estão inferindo de fato.

É importante salientarmos a importância da reflexão fonológica e da compreensão do funcionamento da escrita, de base fonológica, por meio do lúdico e do dinâmico, através desses textos. Conhecimentos referentes às rimas, sílabas, unidades maiores e menores que a sílaba, fonemas, estão intimamente ligados à consciência fonológica.

No trabalho com trava-línguas, por exemplo, há um desafio em tentar pronunciar, da maneira mais rápida possível, pequenos textos com repetição de fonemas, de sílabas, de aliteraões, nos quais o trabalho articulatório do significante sobrepõe-se ao significado. Muitos trava-línguas permitem o foco na atenção dos fonemas consonantais, os quais são mais difíceis de isolar por não serem pronunciados sem a presença dos sons vocálicos. Sobre isso, Simões (2006, p.22), explica:

[...] a vogal tem sua realização independente, enquanto a consoante precisa de apoio vocálico para atualizar-se, isto é, não conseguimos, em português, realizar o som de um /p/, por exemplo, sem apoiá-lo numa vogal.

Além disso, existe a possibilidade de esticar e repetir alguns fonemas na brincadeira com esses gêneros textuais, como os fricativos (/f/,/v/,/s/,/z/,/ʒ/,/ʃ/) e vibrantes (/r/,/ʁ/); ressaltar os oclusivos (/p/,/p/,/t/,/d/,/k/,/g) ou constrictivos laterais (/l/,/ʎ/), além de grupos e encontros consonantais (tr,pr,bl,pl). (Arapiraca e Araújo, 2011).

As parlendas também são textos que não podem ser deixados de lado no trabalho com a alfabetização. De cunho popular, são textos que fazem parte do repertório da cultura da criança, transmitidos oralmente de geração a geração, e que possuem em sua estrutura rimas, de fundamental importância para o desenvolvimento de habilidades fonológicas referentes aos níveis iniciais. Ao indicar que determinadas palavras rimam, significa dizer que possuem mesmo som final e que, provavelmente, escreve-se de maneira igual ou parecida. Assim, as crianças buscam palavras que rimam, que irão conduzir a um processo de reflexão da sonoridade que se apresenta de maneira igual no final de determinadas palavras, sem necessariamente serem escritas da mesma forma. O trabalho com textos que possuem rimas em sua estrutura são importantíssimos para que essa reflexão alcance novas aprendizagens, novos objetivos. Certo dia na sala de aula do 1º ano, uma aluna chegou de viagem de Sergipe e me chamou:- Pró, pró! Olha só o que descobri! Descobri que setembro, novembro e dezembro terminam com [bro]. Observem a reflexão que a aluna construiu. Que descoberta interessante! Ela percebeu a rima entre as palavras e verbalizou com segurança o que havia descoberto. É o que podemos chamar de acesso consciente e deliberado do conhecimento, segundo Karmillof-Smith (2010).

Por se tratarem de textos que se sabe de cor, o que ocorre é o ajuste da pauta sonora, por parte da criança, ao que está escrito no papel, ou seja, a criança começa a perceber que aqueles textos pronunciados de cor, com naturalidade, repetidas vezes, tem algo a ver com aquilo que está ali escrito. É, sobretudo, a partir daí, que elas iniciam um processo de conhecimento a respeito do princípio alfabético. Além do mais, começam a perceber a direção da escrita (da esquerda para a direita), reconhecerem pedaços de palavras, identificarem palavras conhecidas e partes dos textos.

As crianças, nesse processo, também fazem de conta que leem, fingem ler ou mesmo fazem pseudoleitura, tratando de uma simulação relevante, uma vez que se comportam como

leitores, oportunizando o ajuste da fala, que se sabe de cor, à escrita; a observância de pedaços de palavras, dentre outras habilidades ligadas à leitura e escrita.

Pois bem. Foi a partir do trabalho com textos da tradição oral que desenvolvi meu trabalho na alfabetização de crianças da escola municipal já citada, com objetivos de ampliar as habilidades de consciência fonológica, promover reflexão dos alunos sobre a língua materna e desenvolver habilidades de letramento.

Brinquei com parlendas, trava-línguas, cantigas; transpus esses textos orais para a escrita, sempre fazendo os alunos observarem a sonoridade, as palavras que tinham mesmo som final nas parlendas e cantigas. Desafiei-os com os trava-línguas e os direcionei para o conhecimento de forma lúdica e dinâmica.

Veremos a seguir, conforme os diagnósticos produzidos pelo aluno Lucas em particular, e também de outros alunos da sala, o caminhar do processo e os resultados obtidos.

O diagnóstico seguinte de Lucas ocorreu em 13 de junho de 2012. As palavras escolhidas fazem parte do mesmo campo semântico (alimentos). Foram escolhidas por se tratarem de palavras referentes ao conteúdo pirâmide alimentar, em Ciências Naturais, além de apresentarem complexidade fonológica (sílabas complexas) ou ortográfica (dígrafo) e possuírem diferentes números de sílabas. São elas: pão, frutas, farinha, cereais, leite e milho.

Pedi para escrever a palavra pão, ele escreve “pão” e lê sem dificuldades. Nessa palavra ele percebe a nasalidade e a grafa com o diacrítico [~]- o til, que é uma das formas com as quais se representam a nasalidade na língua portuguesa. A outra forma é a sucessão de uma consoante nasal no declive silábico, que podem ser as letras [m] e [n] como em “**tampa**” e “**canta**”. É importante frisar que a nasalidade é considerada como sendo uma das maiores dificuldades fonológicas da nossa língua.

Lembrando que a vogal é resultado de uma corrente de ar expiratória livre, sem obstáculos na passagem de ar, mas, com o fenômeno da nasalidade, ocorre um rebaixamento do véu palatino e, conseqüentemente, um bloqueio da corrente de ar, resultando na divisão dessa corrente, a qual a maior parte sai pelo nariz. (SIMÕES, 2006). O que acontece, então, é o abafamento da vogal (ou travamento).

Nesse estágio, o aluno percebe a nasalidade e a grafa sem dificuldades porque eu, enquanto mediadora, já havia trabalhado o elemento da nasalidade em nossas aulas, através de listas de palavras com [ão], leitura de textos de forma coletiva e brincadeiras com parlendas que continham palavras com o til, nas quais os alunos percebiam as rimas e refletiam sobre esses sons semelhantes, relacionando-os à escrita dessas palavras. No caso da nasalidade com

sucessão no declive silábico, como acredito ser mais difícil que a outra forma, trabalhei mais adiante.

Na palavra “frutas”, Lucas grafa “frutas”, lendo sem dificuldade. Nessa palavra, ele representa três fonemas em uma sílaba “fru”, referente a um grupo consonantal, o qual necessita de uma análise mais detalhada do som, realizada pelo educando. Interessante que não me ocupei de maneira sistemática do tratamento específico dos grupos consonantais, isto é, não planejei uma aula sobre o assunto, mas falei sobre ele à medida que as palavras iam surgindo nas várias atividades de leitura e escrita de textos (listas, trava-línguas etc.), de modo que eram realizadas reflexões metalinguísticas. Assim, Lucas e outras crianças da sala entenderam o funcionamento desse caso específico, o que pudemos perceber na escrita da mesma palavra por outro aluno: primeiramente ele grafa “futas”. Pergunto: - Você me ouviu dizer “fu”? Ele disse: - Sim, eu pensei que era “fu”. Imediatamente, colocou o grafema [r], referente ao fonema /r/, concluindo “frutas”.

Para escrever “farinha”, Lucas grafa “farria”. Lê “faria”. Eu pergunto: - É “farria” ou “farinha”. Ele diz: - Eu acho que falta o [n]. Finaliza escrevendo “farina”. Observa-se na escrita de Lucas, que ele experimenta grafar [rr], um dígrafo que apresentei para eles a poucos dias desse diagnóstico, como possibilidade de grafar algumas palavras. O dígrafo [nh] ainda não tinha sido assimilado por Lucas, tratando-se de um caso que apresenta dificuldades por se tratar de dois grafemas representando apenas um som. Já outro aluno, o mesmo que citei a pouco, para escrever “farinha”, soletou “fa”, estendendo a sílaba, e grafando “faria”. Repeti o vocábulo “farinha”. Ele apagou e soletou “in”, esticando novamente a sílaba e analisando de que forma iria grafar aquele som (nasalação), tão complexo e diferente. Escreve “farina”, não grafando o dígrafo [nh], mas já representando essa nasalação incluindo uma consoante nasal [n]. No final, leu “farinha”.

Na palavra “cereais”, Lucas grafa “cerreas”, experimentando novamente o dígrafo [rr] e diz estar certo. O /i/ também não é grafado pelo aluno, por conta do fonema /s/ que precede o fonema /i/ na última sílaba onde ocorre a ditongação de todas as vogais tônicas na pronúncia. Como exemplo temos [peis] para “pés”, [rapais] para “rapaz”, dentre outros. (LEMLE, 2007). No caso de “cereais”, existe uma semivogal /i/ antes do /s/, porém, ao invés de grafá-lo ele o omite. Isso ocorre porque Lucas aplica a regra descrita acima em que oralizamos uma semivogal em alguns vocábulos, produzindo uma ditongação, mas não transcrevemos esta semivogal para a grafia como em /'peis/, onde escrevemos “pés” ou /ka 'pais/ a qual grafamos “rapaz”. Diante disso, percebemos um processo de internalização

de algumas regras inerentes ao nosso sistema de escrita pelo aluno, através da reflexão de um som, que apesar de realizar-se na oralidade, não aparece na escrita. Na grafia de Vitor, “cereais” é escrito assim: “sereais”. Pedi para que lesse. Ele leu e imediatamente constatou a falta de algum fonema, dizendo: - Xi, falta o [i]. Finalizou grafando “sereais”.

Percebe-se que ele produz, lê e faz constatações a respeito de sua escrita. Ele percebe a falta do fonema no ato da leitura. Ao ler, ele observa que a realização oral dessa palavra não condiz com o que ele mesmo escreveu e logo representa o fonema que falta. A questão de escrever com [s] no início da palavra é uma ponto referente à ortografia, visto que o [c] de “cereais” representa o fonema /s/ na mesma posição em que na palavra, “sereia”, por exemplo, esse mesmo som de /s/ pode ser representado pelo grafema [s]. Estamos nos referindo à concorrência existente entre duas letras na relação com o som que representam, isto é, “duas letras estão aptas a representar o mesmo som, no mesmo lugar, e não em lugares diferentes.” (LEMLE, 2007, p.23). Já sabemos que alguns grafemas na escrita possuem determinados sons dependendo da posição onde se encontram. O “g” antes de “a”, “o”, “u”, assume o som de /g/ como em “gato”, “gota” e “gula”. Já antes de “e” e “i”, assume o som de /ʒ/ como em “gelo” e “girafa”.

Agora observemos o “c” em “cidade” e o “s” em “sinal”. Nesse caso, temos o mesmo fonema podendo ser representado por dois grafemas diferentes na mesma posição. Essa é uma das relações mais difíceis para o alfabetizando, pois terá que recorrer ao dicionário e memorizar a escrita dessas palavras.

Ao final desse diagnóstico, pedi para que escrevessem algumas frases referentes também ao conteúdo Pirâmide Alimentar. A primeira frase era: “Mariana adora comer bananas.” Lucas a escreve assim: “Mariana adora come bananas.” Observem o grau de clareza da frase escrita por ele, já apresentando o nível alfabético. Em “come”, apresenta o apagamento do /b/ rótico na oralidade e, conseqüentemente, na escrita. Nos momentos em que apareciam esses casos de escrita, eu sempre frisava o som do /b/ para que eles percebessem e pudessem grafá-los de forma consciente.

A palavra “banana” é um caso bem específico, no qual há duas ocorrências de nasalidade fonética, ou seja:

Não possuem sílaba travada por elemento consonantal nem til, mas trazem vestígios de nasalidade. Contudo, são apenas contaminações, [...], resíduos,

que não interferem na significação dos vocábulos, não distinguem formas da língua. (SIMÕES, 2006, p.34)

O que ocorre no caso de “banana” é o abafamento da vogal, a qual assimila o som nasal do “n” por duas vezes seguidas, tornando sua escrita muito confusa. Mas para o nível do Lucas, um aluno que tivera desenvolvido ao longo do processo habilidades metafonológicas, a escrita dessa palavra não apresentou dificuldades. Eu a escolhi justamente por apresentar essa dificuldade fonológica, mas Lucas se saiu muito bem.

O aluno Vitor grafou-a dessa forma: “Mariãona adora comer bananas”. Observem que Vitor, para marcar a nasalidade da palavra “Mariana”, utiliza o diacrítico til (~). Ele acredita também que o til é um elemento muito específico da sílaba “ão”, por ser muito comum no português brasileiro e a grafa na palavra. Peço para que leia. Ele lê: “Mariãona”. Pergunto: - É Mariãona ou Mariana? Ele responde: - Tem que tirar o [o]. Apaga e fica “Mariãna”, lendo a frase inteira sem dificuldades. Reparem que Vitor marca a nasalidade novamente com o til (~), pelo fato de ainda não ter percebido que esse som resulta do fato de haver uma consoante nasal [n] que sucede a vogal, contaminando-a. Ele preocupa-se em assegurar a nasalidade, representando-a através do til (~), e apresenta consciência desse som nasal e quer grafá-lo a qualquer custo.

A segunda frase foi a seguinte: “O cavalo come maçã no celeiro” escolhi a frase por apresentar palavras que apresentam certas dificuldades fonológicas.

Lucas a grafou dessa maneira: “o cavalo come maça nu clro.” A escrita da palavra cavalo ocorre sem preocupações, uma vez que se trata de um caso de sílabas do tipo CV. Na palavra “maçã”, Lucas grafou o “ç”, remetendo-o para algumas regras ortográficas, acredito que pelo contato com textos diversos, mas não marca a nasalidade nem com o til (~), nem com o “n”, finalizando “maça”. Presumo que Lucas acredite que o til apareça especificamente na sílaba “ão”, por isso não tenha marcado a nasalidade. E o fato de não ter marcado com o “n”, creio que existiu para não produzir sílaba diferente do padrão CV, sentindo-se inseguro. Em “nu”, grafou o som do /u/ com o grafema “u”, ainda apresentando a ideia, em algumas palavras, de que a relação entre oralidade e escrita é fiel.

Observem em “clro” que Lucas confunde o som da primeira sílaba (ce) com o nome da letra “c” e também da segunda sílaba (le) com o nome da letra “l”. Essa confusão dá-se também pelo som do /e/, que, unido à consoante, produz um som muito parecido com o nome de algumas letras. Já sabemos, inclusive, que o ideal é diferenciar letra de som. Além do mais,

constatamos a presença de uma vogal e uma semivogal na segunda sílaba, tratando-se de um ditongo, o qual Lucas não grafa. É interessante comentar que no ato da realização oral desse vocábulo, Lucas apresenta dificuldades físico-articulatórias para pronunciá-la. Ele troca o “l” pelo “r”, pronunciando “cerero”, como se sua língua prendesse na boca. Repeti a palavra “celeiro” diversas vezes para que Lucas escutasse com mais clareza sua realização oral. Desta vez, nem a semivogal “i” ele oraliza, portanto não a grafa. Peço para que leia e Lucas diz: - É o /s/ com o /e/, não é? Referindo-se aos fonemas da primeira sílaba. Escreve “celro”.

Nota-se, na escrita dessa palavra, que ele consegue perceber os fonemas da primeira sílaba, após várias pronúncias da minha parte e de sua atenção que se voltara sobre o som. Acredito que essa dificuldade em realizar a palavra oralmente ocorreu por conta de sua estrutura, na qual temos uma sequência contendo consoante lateral /l/ e uma vibrante dental /r/, consideradas consoantes líquidas, tratando-se da classe fonológica que agrupa as consoantes laterais e vibrantes e que, realizadas rapidamente, podem acarretar em confusões referentes à sua oralização, como se trocássemos uma pela outra na cadeia de sons. O que ocorre é um processo de assimilação: a líquida lateral /l/ tende a assimilar, transformando-se na vibrante /r/. Isso pode ser explicado, também pelo modo de articulação destas consoantes, que, apesar de não se definir de forma igual, são parecidos. A língua, em ambos os casos, passa por um processo de toque nos alvéolos, onde há uma elevação da ponta da língua. (COSTA, 2006)

Daí a explicação da dificuldade em oralizar certos trava-línguas⁴ na língua portuguesa, justamente por conterem em suas estruturas consoantes líquidas que sofrem processos de assimilação. O importante no trabalho com esses, especificamente, e outros trava-línguas, é fazer com que as crianças sejam desafiadas e ao mesmo tempo foquem a atenção sobre alguns fonemas consonantais, presentes em sílabas travadas, em grupos consonantais, para que se habituem a trocá-los, oralizá-los de forma mais intensa, repetidas vezes e acabem tomando consciência de que eles podem ser separados na cadeia de sons e diferenciados.

O aluno Vitor escreve dessa forma: “Ucavalucomimasãnuceiru.”. Peço para que leia a frase, e no momento da pronúncia de “celeiro” ele lê exatamente como a escrevera: /nu’seir/. Pergunto: - É “nuceiru” ou no “celeiro”? Ele apaga e grafa “celiru”, percebendo a presença do fonema /l/, mas acaba confundindo o som da sílaba (le) com a letra “l”. Peço para

⁴Disseram que na minha rua \ Tem paralelepípedo feito \ De paralelogramos.\ Seisparalelogramos \ Tem um paralelepípedo. \ Mil paralelepípedos \ Tem uma paralelepípedovia. \ Uma paralelepípedovia \ Tem mil paralelogramos.\ Então uma paralelepípedovia \ É uma paralelogramolândia?

que leia após a mudança realizada e Vitor lê silabando/ ce 1e/ para na segunda sílaba e repete o fonema /e/, estendendo-o e por fim diz: - Falta o /e/! Percebendo esse fonema e escrevendo “celeiru”. Observemos a construção do aluno diante das problematizações provocadas pelo mediador e do conflito existente entre o que ele produz e o que ele lê, sempre realizando movimento de produção, leitura e reflexão. Nas frases, em especial, percebemos também um processo de segmentação já em período inicial, junto à formulação do conceito de palavras. Trabalhava em sala de aula com textos sem segmentação e pedia para que percebessem a dificuldade em ler aquelas palavras em um contínuo. Depois, segmentava as palavras e lia, junto com eles, mostrando a clareza do enunciado e a facilidade na leitura. Também fatiava textos, como parlendas, cantigas, trava-línguas, e lhes entregava, pedindo para que reconstruíssem aqueles pequenos textos, além disso, solicitava a contagem das palavras em frases e textos para que percebessem esses elementos de forma separada.

A última frase deste diagnóstico não foi realizada por Lucas, pois o mesmo sentiu fome e precisei liberá-lo para lanchar, mas já havia feito com o aluno Vitor. A frase era a seguinte: “José gosta de mingau de milho.” Vitor escreve: “Juze gois tademigaudi milho.” No caso da grafia “Juze”, Vitor ainda apresenta a ideia de fidelidade entre letra e som em alguns casos, representando o fonema /u/ com o grafema [u] e o fonema /z/ com o grafema [z]. Também o faz na preposição “de”, grafando, ao invés do [e], o grafema [i] para representar o fonema /i/. Em “gosta”, Vitor em processo de construção da segmentação, separa a palavra correspondente às duas sílabas, além de grafar ditongação realizada na pronúncia, quando o fonema /s/ sucede uma vogal tônica, ficando “goista”. Ele lê “goista”. Pergunto para ele: - É “goista” ou “gosta”? Ele me responde com uma pergunta:- Tira o [i] ou [s]? Respondi:- O que você acha? Ele analisou, e concluiu que seria melhor a retirada do grafema [i], finalizando “gosta”. Na palavra “mingau”, Vitor a representa sem marcar a nasalidade (migau) e por fim, na palavra “milho” ele a representa sem dificuldades, apesar de a palavra possuir um dígrafo. Isso porque em sala de aula trabalhamos esse elemento através de listas de palavras, analisando e percebendo a relação letra /som e percebendo que, no caso do dígrafo, apesar de existirem dois grafemas, eles representam apenas um fonema.

Após o mês de junho, a escola municipal entrou em recesso junino, só retornando às atividades no mês de julho. Nesse mesmo mês, a escola entrou em um processo de reforma em sua estrutura física que modificou toda a rotina da instituição. Como a escola é, na verdade, uma casa adaptada, não tínhamos condições de manter as aulas em meio à poeira, ao piso quebrado, às salas reviradas com materiais encaixotados e aos homens trabalhando.

Diante da situação, foi cedido pela associação dos moradores um espaço localizado em cima da escola. Mas, mesmo com a liberação do espaço, não podíamos comportar todas as turmas. Foi então que a direção da escola decidiu dar continuidade ao trabalho com os alunos através do sistema de rodízio de turmas. Cada turma então teria aulas intercalando as semanas, ou seja, uma semana tinha aula, e na semana seguinte essa turma cedia o espaço para outra turma. A turma que cedia o espaço da semana ficava sem aulas durante o período.

Pois bem, ficamos assim do mês de julho até o final do ano letivo de 2012, comprometendo o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem de todos os alunos da escola. Foi um esforço intenso dos professores para aproveitar cada minuto da semana que estávamos na escola para desenvolver as habilidades e conteúdos de cada turma. Os pais questionavam o rodízio e a direção da escola estava sentindo-se pressionada. Mas, apesar da situação caótica na qual nos encontrávamos, foi possível produzir trabalhos interessantes e mediar o conhecimento com os alunos de forma a fazer com que eles crescessem, alcançassem novos objetivos e avançassem em aspectos importantes em todas as áreas de conhecimento.

Em meio a tanta correria, poeiras e barulhos de máquinas, em novembro consegui realizar um diagnóstico, transparecendo uma turma muito mais reflexiva, na qual a grande maioria dos alunos havia compreendido o princípio alfabético. As palavras desse diagnóstico basearam-se em um ditado mudo, o qual possuía imagens e, ao lado de cada imagem, as crianças deveriam escrever a palavra correspondente. As palavras, referentes às imagens, foram: capa, cabide, sapo, barraca, apito, cabeça, tapete, panela, placa e sabonete. Todas possuindo entre elas consoantes homorgânicas, às quais alguns alunos ainda faziam certa confusão, destaque para Lucas. Novamente utilizei sua produção escrita para que pudéssemos realizar análise de dados, juntamente com outro aluno.

Na imagem referente à capa, Lucas escreve “capa”, lendo tranquilamente, sem maiores dificuldades. A palavra mencionada também facilita por não haver nenhuma dificuldade ortográfica e sua estrutura silábica basear-se no padrão CV.

Na palavra “cabide”, Lucas a grafa “cabite”, perguntando: - Pró, está certo? Eu não respondo, só olho para ele. Ele lê, do jeito que escreveu, pronunciando o fonema /i/ no final e diz: - Eu não sei falar isso não. Digo então: - Não é “cabite”, é “cabide”. Ele prontamente apaga e escreve “cabide”. Observemos que Lucas troca o fonema /d/ com o /t/, referentes a duas consoantes homorgânicas, por não estar familiarizado com essa palavra, o dificultou um pouco sua pronúncia e, conseqüentemente, escrita, daí ele dizer que não sabe pronunciá-la.

Vitor, por sua vez, escreve e lê “capa” tranquilamente. Em “cabide”, escreve “cabidi”, ainda acreditando na fidelidade da relação letra e som em alguns casos. Peço para que leia e o faz exatamente do jeito que escreveu. Pergunto: - Você acha que deve mudar alguma letrinha? Ele olha a palavra e me responde: - O [i] pró. Tem que botar o [e] no lugar do [i] e escreve “cabide”. Mesmo mantendo, em alguns casos, os sons como sendo fieis às letras, se provocado a repensar a escrita, o aluno consegue perceber seu equívoco. A intervenção do professor é muito importante. Não é simplesmente deixar o aluno escrever do seu jeito, mas também problematizar, provocar, estimular essa reflexão. Com certeza, após certo período, o aluno a fará com autonomia.

Ao escrever sapo, Lucas grafa e lê tranquilamente, por não haver dificuldades fonológicas. Vitor também a grafa e a lê com sucesso.

Na escrita da palavra “barraca”, Lucas escreve “baraca” Peço para que leia. Ele lê “barraca” e diz: - É com dois [r], não é pró? Peço para que leia novamente. Ele lê e diz: - É porque se usa dois [r] quando o som é arrastado. Eu disse: - Agora leia de novo e observe o som. Ele lê e afirma que é com dois [r], escrevendo “barraca”. O som arrastado ao qual o aluno refere-se é uma estratégia que utilizei para que eles pudessem diferenciar a vibrante dental /r/, em “arara” e a vibrante uvular /ʀ/ em “carro” ou “rato”. Referia-me, em sala de aula, ao som da vibrante dental como barulhinho do motor provocado pela vibração da língua e ao som da vibrante uvular como um som [r] arrastado.

Vitor escreve a palavra “barraca” diretamente. Pergunto: - Porque você escreveu com dois [r]? Ele responde: - Porque o som é arrastado.

Observem que a atenção sobre o som remete os alunos citados a uma regra ortográfica em processo de internalização e posterior consciência.

Em “apito”, Lucas pronuncia “abito”, realizando troca das consoantes homorgânicas na realização oral da palavra, porém, escreve corretamente “apito”. Faz três tentativas de leitura e no final consegue ler “apito”. Talvez, no momento da pronúncia, ele tenha percebido a confusão e, antes mesmo de grafar a palavra, tenha feito uma reflexão sobre os fonemas presentes. Vitor representa a palavra de maneira adequada, lendo da mesma forma.

No vocábulo “cabeça”, Lucas grafa e lê de maneira adequada, já grafando [ç], que por sua vez, possui som de /s/. Vitor, da mesma forma, escreve e lê da maneira convencional.

Na palavra “tapete”, Lucas questiona-me: - É com [d] ou com [t]? Confundindo, novamente, consoantes homorgânicas. Continua escrevendo e no final diz: - É com [e] no final né? Observando que o fonema final /i/ é grafado, nesse caso, com o grafema [e]. Escreve

“tabete”. Peço para que leia novamente, ele lê como escreveu e estranha. Eu pergunto:- É “tabete” ou “tapete”? Ele apaga e escreve “tapete”. Já Vitor escreve “tapeti”, mantendo a ideia de fidelidade entre letra e som no caso do fonema final. Peço para Vitor ler e o faz do jeito que escreveu. Pergunto se ele acha que está certo. Ele diz que sim. Não acho mais necessário intervir. Essa era sua hipótese de escrita da palavra citada e eu já havia feito intervenções anteriores.

Em “panela”, Lucas escreve “banela” e pergunta: - Tá certo pró? Peço para que leia. Ele lê, percebe a troca da consoante [p] por [b], apaga e finaliza “panela”. Vitor escreve e lê adequadamente a palavra “panela”.

Em “placa”, Lucas novamente troca [p] e [b], grafando “braca”. Além disso, realiza o modo de falar de sua comunidade, tratando-se de um exemplo de variação lingüística. É comum em muitas comunidades de baixa renda e/ou com pouca escolarização a troca do fonema /r/ pelo /l/ (praca, “bicicreta”, “pranta”) ou omissão nos grupos consonantais como em “pobrema”, configurando fenômeno estigmatizado na cultura urbana. Disse a ele:- Lá em sua comunidade você fala assim, mas a forma adequada é “placa”.

Lucas apresenta dificuldades na pronúncia da palavra citada, pois possui já internalizado a maneira de falar que o identifica com o seu grupo de convívio (praca). Pronuncio então bem devagar e Lucas percebe o /l/, escrevendo “placa”.

O interessante é o aluno ter o conhecimento das duas variantes e poder transitar entre elas, de acordo com suas necessidades. É alternar estilo monitorado com estilo não monitorado, tomando consciência das diferenças entre as duas variantes e sendo respeitado no que se refere às suas características culturais e psicológicas. (BORTONI-RICARDO, 2004) Vitor, apesar de pertencer ao mesmo grupo sócio-econômico de Lucas e até morarem muito próximos, escreve “placa” e lê exatamente como escreve. Dentro das possibilidades deste trabalho, não temos como explicar esse fato.

Ao ser solicitado a escrever “sabonete”, Lucas a grafa sem maiores problemas e lê com sucesso. Já Vitor a grafa assim: “saboneti”, com a ideia de fidelidade entre letra e som no fonema final. Pergunto: É assim no final? Ele olha novamente o que escreveu e responde: - Não. Vitor então tira o [i] e troca pelo [e], finalizando “sabonete”.

Os alunos, a todo o momento, monitoram sua escrita, trazendo inúmeras informações vistas ao longo do processo de ensino aprendizagem, tentando incorporá-las em suas produções. É claro que persistem em muitas questões como a troca de consoantes homorgânicas, como é o caso de Lucas, e ainda insistem na ideia de fidelidade entre

letra/som. Mas também podemos inferir, com todo esse processo, o avanço dos alunos quando os mesmos já conseguem grafar dígrafos de forma consciente, além de sílabas complexas e também aplicar regras referentes ao Sistema de Escrita Alfabética, de cunho ortográfico.

Em dezembro, realizei o último diagnóstico da turma. A reforma ainda não tinha finalizado, mas já havia melhorado consideravelmente a estrutura da escola e os alunos e funcionários estavam ansiosos para desfrutarem das novidades.

Utilizei palavras relacionadas ao tema Natal e, algumas delas continham em sua estrutura complexidades de cunho fonológico e ortográfico. As palavras são: sino, panetone, peru, lentilha, castanha, passas, salpicão e rabanada.

A análise dos dados foi baseada na escrita dos mesmos alunos citados durante todo esse trabalho. Neste último diagnóstico, considerei os casos que mais me chamaram a atenção, ora citando a escrita de Vitor, ora de Lucas, ora de outros alunos.

Ao solicitar a escrita da palavra sino, Vitor escreve “cino”. Intervi explicando que “sino” escrevia-se com [s] e não com [c], apesar de possuírem mesmo som, inclusive na mesma posição. Vitor levantou tal questionamento: - Se for assim pró, então vai ficar /'z i n o/! Nesse caso, Vitor refere-se à possibilidade do som de /z/ ser representado pelo grafema [s] como em “casa”, “asa”, “mesa”, etc. Na verdade, Vitor acredita que internalizou de todo modo a regra em que o [s] possui som de /z/ quando se encontra entre duas vogais. Ele não se atenta para o detalhe da posição do [s] (entre vogais), aplicando essa mesma regra para o caso de “sino”, em que o grafema [s] é grafado no início da palavra. Vou ao quadro e explico para todos da turma que o mesmo som pode ser representado por dois grafemas diferentes, na mesma posição, dando exemplo de “sino” e “cinema”. Observamos nos dois exemplos o som do fonema /s/, sendo representado pelo grafema [s] e [c], em posições iguais (início de palavra). Em relação à regra aplicada por Vitor, esclareço também que o grafema [s] possui som de /z/ quando está entre vogais e que, dentro dessa regra, há exceções como em “buzina” e “azar” e que eles precisariam estar atentos a esses casos de concorrência, pois o som, nessa situação, não determina qual grafema será utilizado. O ideal é tentar memorizá-los. Segundo Miriam Lemle (2007, p. 31) “Quando mais de uma letra pode, na mesma posição, representar o mesmo som, a opção pela letra correta em uma palavra é, em termos puramente fonológicos, inteiramente arbitrária.”

Ao ser solicitado escrever “sino”, Lucas a escreve e a lê corretamente. A palavra “panetone” também foi grafada por ele dentro do padrão, inclusive sua leitura. Porém, quando peça para as crianças escreverem “peru”, Lucas grafa assim: “piro”. Lucas aplicou nesse caso

uma hipercorreção no fonema final, ao grafar com [o], o som de /u/. A hipercorreção é o fenômeno derivado de uma hipótese errada que o falante realiza para ajustar-se à norma padrão. Na verdade é uma hipótese mal sucedida. BORTONI-RICARDO (2004). Ele acreditou que, por ter som final de /u/, grafava-se com [o], como em “gato”, cachorro”, “pato”. A questão centra-se na tonicidade. Em palavras paroxítonas (gato, rato, bolo), o fonema /u/ final é grafado com [o]; do mesmo modo para proparoxítonas (médico, método, cágado). No caso da palavra “peru”, grafa-se com [u] no final, justamente por essa tonicidade incidir sobre a última sílaba: / pi 'ru/. Então, diante disso, pergunto: - É /'pi ru/ ou /pi 'ru/? Marcando bem a tonicidade. Ele então olhou, pensou e modificou, apagando o [o] final, substituindo-o por [u], finalizando “piru”. Faço a correção no quadro. Inconscientemente provoquei Lucas na escrita desta palavra, utilizando a tonicidade como elemento determinante para a utilização de determinado grafema. Eu ainda não tinha me atentado para essa questão de forma consciente, ou seja, fiz uma intervenção frisando a tonicidade, mas não tinha conhecimento desse fato até então de maneira explícita, de tal modo que eu pudesse verbalizar. Eu sabia que era assim, mas não sabia explicar o porquê.

Ao pedir que escrevesse a palavra “lentilha”, Lucas escreve “letinha”, confundindo o dígrafo “lh” pelo “nh”, mas já apresentando a consciência de que dois grafemas podem representar apenas um som. Lucas também não grafa a nasalidade, acredito que por falta de familiarização com a palavra (como no caso de “cabite”). Ao perceber esse fato, eu pronuncio novamente a palavra. Ele percebe algo de errado, franzindo a testa e fixando o olhar em sua escrita, escrevendo “leitinha”, mantendo a confusão com os dígrafos. É bem provável que Lucas não tenha percebido essa nasalidade ao ouvir-me pronunciar a palavra, a qual não faz parte do seu repertório. Peço então que leia o que escreveu, ele lê: /lei 'ti ŋa/ e perguntou-me: - Coloca o [l] não é pró?Referindo-se ao dígrafo “lh”. Agora, escreve “leitilha”. Pedi que lesse mais uma vez. Ele leu /lei 'ti ʎa/. Disse para ele: - Não é “leitilha” e sim “lentilha”, explicando que era um alimento parecido com feijão e que as pessoas o utilizavam na noite do ano novo acreditando trazer sorte ao ano que estaria chegando. Ele escutou com mais atenção e percebeu a nasalidade presente na palavra, colocando o grafema [n] e escrevendo “lentilha”. Diante desse exemplo, observamos a construção e reconstrução de sua escrita à medida que ele é provocado. Ele vai utilizando as informações armazenadas em sua mente a cada provocação, a cada questionamento, a cada releitura e construindo sua escrita. Podemos definir essa estratégia ao que Karmillof-Smith (2010) chama de redescrição, resultado de conhecimentos codificados nos níveis anteriores. Nesse caso, essa redescrição ocorre na

explicitação secundária em direção ao nível da consciência plena, pois se trata de um conhecimento explícito e verbalizável. Ele tem consciência do que faz, produzindo de forma reflexiva e consciente sua escrita

No vocábulo “castanha”, Lucas grafa sem maiores problemas apesar de existirem complexidade fonológica (sílabas complexas) e ortográfica (dígrafo) na estrutura da palavra citada.

Vitor, por sua vez, grafa a mesma palavra desta forma: “caxtanha”. Confundindo o som de duas fricativas que produzem som “arrastado” (/f/ e /s/), no declive da primeira sílaba [cas]. Pedi que realizasse a leitura. Vitor leu: /kaf ‘taɲa/. Eu perguntei: - Você acha que deve mudar algo? Ele repetiu, rindo, a primeira sílaba /kaf.../ estendendo-a. Depois olhou para mim e disse: - O [i] pró. Falta o [i]. Finalizou “caixtanha” e disse: Agora está certo! Silabando a palavra dessa forma: /kaiʃ ‘taɲa/. Neste caso, Vitor realiza o fenômeno da ditongação na primeira sílaba, acrescentando o grafema [i] após a vogal tônica [a], que antecede o /s/. O fonema /s/, por sua vez, é trocado por Vitor pelo fonema /f/, resultado da realização oral do aluno sobre esta palavra. Como já observamos, esse fenômeno é próprio da oralidade, que conseqüentemente, reflete-se na escrita. É o mesmo que acontece na escrita de Vitor na palavra “gosta”, a qual ele grafa “goista”.

Referente à palavra “passas”, Lucas escreve “baças”. Realizando novamente a troca das consoantes homorgânicas [p] e [b]. Também representa o som /s/ com o [ç], que não deixa de ser uma possibilidade, tratando-se de um caso de concorrência entre letras representando mesmo som. Além do mais, como já foi visto, nesses casos, deve-se recorrer ao dicionário e memorizá-los através de contato, produção e leitura de textos.

Vitor grafa essa mesma palavra desta forma: “paças”, também acreditando na possibilidade do fonema /s/ ser grafado com [ç].

Alguns alunos perguntam: - Pró, é com [s] ou com [z]? Referindo-se à escrita da palavra “passas”. Escrevo no quadro a possibilidade de escrever com [s], ficando “pasa”. Complementando que, nesse caso, iria formar a palavra /'pa za/. Pergunto por que e a turma responde: - Pois o [s] está entre vogais, ficando com som de /z/. No momento em que os alunos perguntam se a palavra “passas” escreve-se [s] ou [z], eles demonstram preocupação em grafar as palavras da maneira padrão; que um mesmo som pode ser representado por mais de um grafema e também que estão em processo de internalização a respeito de determinada regra do Português.

Ao solicitar que escrevessem a palavra “salpicão”, um aluno pergunta: “- É com [s] ou com [c]?”, demonstrando mais uma vez conhecimento do sistema de escrita e preocupação em chegar à variante padrão. Outra aluna da classe dispõe-se a responder, explicando: - Se escrever com [c], vai ficar “calpicão”. – É com [s]! Diz a aluna com propriedade. A aluna já entende que o [c] antes da vogal [a], possui som de /k/. Então, para representar o som de /s/ no início da palavra, o que restava era o grafema [s], visto que as outras letras concorrentes não se encaixavam nesse caso. [ss], [ç] não são escritas em início de palavras. Esse conhecimento refere-se ao nível de explicitação terciária, descrito por Karmillof-Smith (2010), ou seja, o conhecimento chegou a um nível em que é explícito e verbalizável.

Referente a “salpicão”, Lucas grafa corretamente a palavra. Mas Vitor, além de grafar corretamente, explica porque utilizou o grafema [l] para grafá-la. Ele esclarece:- Tem som de /u/, mas se escreve com [l]. Explico que, geralmente, isso ocorre por conta da posição do [l] diante de uma consoante, ou posição final de palavra. Sabemos que existem exceções como “saude”, “pau”, dentre outros exemplos e que os alunos devem memorizar esses casos.

Ao pedir que escrevessem “rabanada”, Vitor apresentou-me uma hipótese inusitada. Grafou “rrabanada”. Eu olhei e retruquei: - Dois [r]? Ele respondeu-me: - É arrastado pró! Referindo-se ao som arrastado do [r] forte, a vibrante uvular /ʁ/. Expliquei que não se grafa [rr] nem no fim, nem no começo da palavra, somente no meio e falei que, apesar do som arrastado, levando em consideração a posição inicial, grafava-se com apenas um [r].

Diante deste último diagnóstico, constata-se o avanço considerável das crianças frente ao sistema de escrita alfabética e também no que tange às habilidades de leitura. Os alunos que foram analisados, como também outros da mesma classe, entenderam perfeitamente o princípio alfabético, utilizando como base de escrita a realidade oral deles, de sua variante, de sua própria experiência!

Sempre realizando movimentos envolvendo escuta, produção, reflexão, leitura e reconstrução de suas escritas, os alunos foram direcionados a uma aprendizagem baseada na reflexão da sua língua materna, mediante o trabalho desenvolvido para tal fim. Todas as reflexões metafonológicas suscitadas através da mediação do professor junto aos conhecimentos que eles já traziam, conduziram ao progresso observado durante todo o processo.

Podemos notar que os alunos ainda apresentam confusões quanto a determinados fonemas, por possuir, muitas vezes, diferenças mínimas entre eles ou mesmo ainda manterem, em alguns casos, a ideia de fidelidade entre letra e som. No entanto, superaram várias

dificuldades de cunho fonológico e ortográfico, já apresentando indícios de um processo de internalização de algumas regras ortográficas do português brasileiro de forma consciente.

Os alunos encontram-se no nível alfabético, preocupando-se em ajustar-se a variante padrão. Sobre isso, percorrerão outro processo cognitivo, muito complexo por sinal, em que essas regras deverão ser compreendidas ou mesmo memorizadas, processo já iniciado na experiência aqui relatada. Mas, ainda assim, mesmo apresentando complexidade quando se trata de regras ortográficas, o farão com base em análises metafonológicas, pois já estão habituados com movimentos de reflexão sobre a língua.

A reforma da escola chegou como empecilho, dificultando, e muito, nosso processo de ensino-aprendizagem, mas acredito que, na medida do possível, realizamos um ótimo trabalho com as crianças. Um trabalho digno da capacidade delas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tudo que foi observado e analisado, diante de todos os conhecimentos referentes ao processo de aprendizagem da alfabetização como um conjunto de habilidades, propriedades e dimensões, tanto individuais quanto sociais, e, sobretudo da complexidade que o rege, é que chegamos à conclusão da importância do desenvolvimento da consciência fonológica no processo de alfabetização, enquanto estratégia de reflexão da própria língua materna.

Entendendo o Sistema de Escrita Alfabética como um sistema notacional e não como código, torna-se muito difícil o aprendizado e compreensão das propriedades inerentes a esse processo, sem a compreensão de que este sistema não se resume a uma mera transcrição de sons em letras, mas uma representação da realidade oral que está submetida a essas propriedades e arbitrariedades constituintes deste mesmo sistema.

Sendo assim, a realidade oral, como precursora, como matriz deste processo, deve ser analisada de modo que os educandos reflitam sobre esta linguagem oral, através de um processo metacognitivo. Esse processo metacognitivo, mais precisamente, metafonológico, constitui-se como uma ponte para que se chegue a uma consciência daquilo que ele já sabe, uma vez que já domina a língua materna. O trabalho define-se em refletir sobre essa língua, atentando para os aspectos sonoros que as constitui em busca desta consciência, em busca de “saber que sabe”. E é refletindo sobre sua própria escrita, sendo provocado, estimulado a pensá-la e repensá-la que se desenvolvem alunos mais pensantes e conscientes de fato.

Durante o movimento de atenção aos elementos sonoros, produção escrita, leitura e reflexão, os alunos observados construíram sua própria escrita, refletindo a todo o momento, promovendo avanços significativos no aprendizado.

Iniciaram um processo de superação da ideia de fidelidade entre grafema e fonema, compreendendo também as complicadas relações entre esses elementos como, por exemplo, que um grafema pode representar mais de um fonema a depender da posição em que se encontra na palavra, ou mesmo que dois grafemas podem representar apenas um fonema como é o caso dos dígrafos. Entenderam também elementos referentes às regras ortográficas, trazendo também reflexões de cunho fonológico ligadas a esse aspecto da língua e que, de todo modo, devem ser adquiridos na tentativa de aproximar-se da variante padrão e poder transitar entre essa variante e de sua comunidade; atentaram para a discriminação e possível manipulação das pequenas unidades da língua, dentre outras descobertas realizadas por eles.

Todos esses conhecimentos adquiridos só foram possíveis mediante um trabalho metacognitivo voltado para o desenvolvimento metafonológico, adquirindo a consciência de que o discurso oral pode ser separado em palavras, sílabas e fonemas, enquanto unidades que podem ser identificadas, discriminadas e manipuladas, na busca pela autonomia do ser no que tange o uso da linguagem em variadas situações, de acordo com suas necessidades.

Sobre o trabalho metafonológico, podemos dizer, com propriedade, o quanto é imprescindível o trabalho com textos de tradição oral, que se sabe de cor, os quais remetem à atenção dos alunos sobre elementos como rimas, grupos consonantais, fonemas consonantais, de maneira lúdica e desafiadora, o que só auxiliou a potencializar essa reflexão da linguagem oral por parte dos alunos observados.

Vale ressaltar que todas as reflexões realizadas pelas crianças estavam pautadas em suas realidades orais, em suas experiências, por isso a importância da análise e das considerações sobre a variação linguística no processo de aquisição da língua escrita. Vimos que essa variação linguística se faz refletir na produção escrita das crianças, e essas em especial, inseridas em comunidades carentes, apresentam em seu repertório, uma linguagem que, muitas vezes, é estigmatizada na sociedade em que vivemos, isto é, os alunos acabam representando na escrita o seu modo de falar, traz ali consigo a sua cultura, traduzindo o que ele é e de onde veio. Por isso a importância de o professor apresentar a variante padrão, mas, ao mesmo tempo, respeitar as singularidades linguísticas destes alunos.

A consciência fonológica é uma habilidade facilitadora do processo de aquisição do sistema de escrita alfabético, tanto antes, para compreender o princípio alfabético, quanto depois, para aperfeiçoar e atingir níveis de análise cognitiva mais apurada para entender o funcionamento do sistema alfabético. Por isso a sua importância e validação.

A intenção deste trabalho foi de estimular um trabalho mais racional, mais reflexivo, menos mnemônico no que tange o ensino-aprendizagem da alfabetização. Sendo assim, o professor deve refletir sobre o seu trabalho, promovendo a reflexão em seus alunos de modo que eles possam compreender melhor o sistema alfabético.

O que se deu foi justamente essa análise reflexiva por parte das crianças, resultando em alunos sujeitos do próprio processo de construção e não meros reprodutores, copistas e alheios ao que acontece dentro de suas produções de escrita e leitura. Alunos que a cada diagnóstico, a cada avanço, a cada aula, mostravam suas potencialidades porque foram estimulados a pensar, a refletir, dentro de um ambiente pautado no letramento, rumo a uma autonomia de forma consciente.

REFERÊNCIAS

ADAMS, M. J. et al. Consciência fonológica em crianças pequenas. In: _____. **Consciência Fonológica em Crianças Pequenas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (orgs.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 3ª Unidade, p.47-68.

ARAPIRACA, M. A. (Org.)...**Quem os desmafaçafizar, bom desmafaçafizador será: textos da tradição oral na alfabetização**. Salvador: EDUFBA, 2001.

BASSO, F.P.. **Consciência Fonológica: Relações entre oralidade e escrita**. PPGE/CE/UFSM, 201-

BORTONI- RICARDO, Stella Mares; MACHADO, Veruska Ribeiro; CASTANHEIRA, Salete Flôres. **Formação do professor como agente letrado**. São Paulo: Contexto, 2010.p 11-89.

BORTONI- RICARDO, Stella Mares. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

CARVALHO, D. K. S. S de. **Aprendizagem da leitura e da escrita sob o enfoque da psicologia cognitiva da leitura**. In: CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL, 10, 2011. Maringá. Anais...Maringá. 2011. Disponível em <<http://www.abrapee.psc.br/xconpe/trabalhos/1/58.pdf>>. Acesso em: 23jan. 2013.

COSTA, G. B. da. **Reflexões sobre o apagamento do rótico na escrita das séries iniciais**. Revista Philologus, ano15, nº45. Rio de Janeiro: Cifefil, set./dez., 2009. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/revista/45/09.pdf>> Acesso em: 20 mai. 2012

COSTA, Luciane Trennephol da. **Estudo do rotacismo: variação das consoantes líquidas**. 2006. 167 f. Dissertação (Mestrado em Letras)-Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. p. 12-64.

COUTINHO, Marília de Lucena. Psicogênese da língua escrita: O que é? Como intervir em cada uma das hipóteses? Uma conversa entre professores. In: MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (Orgs). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belorizonte: Autêntica, 2005, 3ª Unidade, p. 23-30.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1985.

GUEDES, M. C. R.; GOMES, C. A. **Consciência Fonológica em períodos pré e pós alfabetização**. Cadernos de Letras da UFF. Dossiê: Letras e Cognição, nº41, p. 269-281, 2010. Disponível em: <<http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff/41/cotidiano4.pdf>> Acesso em: 05 de abr. 2012.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1992.

JOLIBERT, Josett. **Caminhos para ler e escrever**. São Paulo: Contexto, 2008.

KARMILLOF-SMITH, A. **Dos metaprocessos ao acesso consciente: evidência a partir de dados metalinguísticos e de reparo produzido por crianças**. Cadernos de Educação. FAE/PPGE/UFPEL. Pelotas, 35, p.407-483, janeiro/abril, 2010.

KLEIMAN, ÂNGELA B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Linguagem e letramento em foco: linguagem nas séries iniciais. BRASIL. Ministério da Educação, CEFIEL/IEL/ UNICAMP. 2005-2010.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2007.

LIMA, Rosa Maria Fernandes Nóbrega. **Fonologia Infantil: aquisição, avaliação e intervenção**. Coimbra: Almedina, 2009.

MORAIS, A. G. de M; PESSOA, A. C. R. G.. **Relações metafonológicas, explicitação verbal e desempenho ortográfico**. Cadernos de Educação: Pelotas, v.35, p. 109-138, jan./abr., 2010. Disponível em: <<http://www.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n35/04.pdf>>. Acesso em: 07 fev. 2013.

MORAIS, Artur Gomes de. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isso tem para a alfabetização? In: MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (Orgs). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belorizonte: Autêntica, 2005, 2ª Unidade, p. 29-45.

NASCIMENTO, L. C. R.; SILVA, C. T.. **Consciência Fonológica: da sonoridade para a escrita**. Disponível em: <http://www.isulpar.edu.br/publicacoes/anexo/6-forum/lilian_cristine.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2013.

SILVA, Ana Cristina Conceição. **Até a descoberta do princípio alfabético**. Fundação Calouste Gulbenkian; Fundação para Ciência e Tecnologia. 2003.p. 66,105.

SILVA, Ceris Ribas da. Alfabetização na infância(a criança de seis anos no ensino fundamental). In: **Alfabetização e letramento na infância**.BRASIL. Ministério da Educação. Boletim 9.Belo Horizonte, Junho, 2005.

SIMÕES, Darcília. **Considerações sobre a fala e a escrita: fonologia em nova chave**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.p. 13-45.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamente. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez, 1999.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto: 2003.

RIGATTI- SCHERER, A. P. **Consciência Fonológica e Compreensão do princípio alfabético: subsídios para o ensino da língua escrita.** Letras de Hoje: Porto Alegre, v. 43, p. 81-88, jul./set, 2008. Disponível em: <revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/5613/4088 >

RAMOS, C.; NUNES, T. SIM-SIM, I. **A relação entre a consciência fonológica e as conceptualizações de escrita em crianças dos 4 aos 6 anos de idade.** Da investigação às práticas. Estudos de natureza educacional. Vol. V, nº1, 2004.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever: Uma proposta construtivista.** Porto Alegre: Artmed, 2003.