

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA: RELAÇÕES E IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

MARIA JOSÉ GONÇALVES COELHO¹
PAULA MOREIRA MARTINS DE OLIVEIRA LANZA²
IZABEL CRISTINA DA SILVA REIS³

RESUMO: Este artigo teve como objetivo analisar as relações existentes entre a consciência fonológica e a aquisição da linguagem escrita pela criança, bem como suas implicações para a prática pedagógica. Como pesquisa bibliográfica, apresenta uma retrospectiva do conceito de alfabetização e dos métodos descritos na literatura, aponta algumas contribuições e lacunas da teoria da psicogênese em relação à alfabetização, além de trazer reflexões sobre a consciência fonológica e suas implicações na prática pedagógica. A partir de um estudo de caso, mostrou como uma prática docente mediadora, ao considerar a consciência fonológica, faz com que a criança avance em suas hipóteses a respeito do sistema de leitura e de escrita.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Psicogênese da linguagem escrita. Consciência fonológica.

1 INTRODUÇÃO

Ler e escrever pressupõem o domínio de inúmeras habilidades, exigindo diferentes capacidades e vai muito além do simples ato de decodificar palavras. A aprendizagem da leitura e da escrita atravessou e atravessa um longo percurso. Nesse processo, de acordo com Godoy (2005), o ponto inicial da interseção entre a linguagem oral e a linguagem escrita é a relação entre letras e sons. Dessa forma, as características fonológicas da língua oral e as características do sistema de escrita contribuem como elementos facilitadores dessa aprendizagem.

Para associar uma representação fonológica a uma representação gráfica, é exigida do aprendiz uma capacidade fundamental: a consciência fonológica, aqui entendida como a consciência da estrutura de sons das palavras que podem ser decompostas em três tipos de unidades sonoras: as sílabas, as unidades intrassilábicas (aliterações e rimas) e os fonemas (MARTINS; SILVA, 1999).

As práticas de ensino da leitura e da escrita sofreram mudanças ao longo dos anos (MORAIS, 2012). Muito se ouve falar dos métodos de alfabetização, das contribuições da teoria da psicogênese e de consciência fonológica para o processo de aquisição da leitura e da escrita, pela criança, de forma efetiva, e que atenda as exigências da contemporaneidade. Considerando esse cenário, a pergunta que norteou as discussões propostas nesse artigo foi: quais as implicações das relações existentes entre consciência fonológica e a aquisição da linguagem escrita para a prática pedagógica?

Buscou-se, como objetivo geral, investigar as relações existentes entre consciência fonológica e a aquisição da linguagem escrita bem como suas implicações para a prática pedagógica. Foram definidos, para tanto, os seguintes objetivos específicos: traçar uma retrospectiva conceitual do termo alfabetização; descrever os principais métodos de alfabetização utilizados no Brasil; conceituar a teoria da psicogênese e consciência fonológica.

A abordagem metodológica utilizada foi a pesquisa bibliográfica, constituída principalmente de referências já publicadas em meios escritos e eletrônicos, como livros e artigos científicos. Foram utilizadas as ideias de Morais (2004, 2012), Ferreira; Teberosky (1991), Cardoso - Martins (1991), Soares (2004), Morais (1996), Maluf e Barrera

(2003), Martins e Silva (1999), Godoy (2005), Galvão e Leal (2005), Mortatti (2006) Morais e Leite (2005).

Conhecer o percurso da alfabetização é fundamental para se pensar em práticas pedagógicas que atendam às demandas da contemporaneidade. A intenção deste artigo não é defender um método de ensino, mas favorecer um contato com o caminho percorrido pela alfabetização até hoje e refletir sobre os limites e possibilidades dos métodos (GALVÃO; LEAL, 2005), as contribuições da teoria da psicogênese e o papel da consciência fonológica nesta aprendizagem.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Alfabetização e letramento: onde a consciência de mundo começa...

A aquisição de leitura e da escrita é fundamental para a inserção social do sujeito. Conhecer e compreender os processos para se chegar a essa aquisição, como se desenvolveram ao longo da história, as concepções que os fundamentaram, os impasses surgidos, auxiliam a enxergar e a problematizar as práticas atuais numa perspectiva crítica (MORAIS, 2012).

Por muito tempo, a discussão sobre alfabetização girava em torno dos métodos utilizados para ensinar a ler e a escrever. São vários os aspectos de contrapontos entre eles, porém os desacordos estão relacionados, sobretudo, ao tipo de estratégia em questão: auditiva para uns, visual para outros. Contudo, a ênfase dada a essas habilidades deixa de contemplar aspectos fundamentais como a competência linguística da criança e suas capacidades cognitivas (FERREIRO E TEBEROSKY, 1991). A teoria da psicogênese criada por Ferreira; Teberosky (1991) trouxe grandes contribuições, ao passo que foi também desafiadora e provocou lacunas ao desbancar os métodos tradicionais de alfabetização (MORAIS, 2012).

Soares (2004) propõe a evolução de alguns conceitos pertinentes a essa discussão. Até o censo de 1940, era considerado alfabetizado o sujeito que declarasse saber ler e escrever (capacidade de escrever o próprio nome). A partir de 1950 até a atualidade, é considerado alfabetizado o indivíduo capaz de ler e escrever um bilhete simples. Agrega-se assim a esse conceito uma prática social de leitura e de escrita aproximando-o do conceito de letramento, ou

seja, além de saber ler e escrever, fazer o uso social dessas práticas.

A relação entre os conceitos de alfabetização e letramento é algo necessário ao mesmo tempo em que leva à fusão errônea dos dois sem levar em consideração as especificidades de ambos. A respeito da prevalência do conceito de letramento sobre a alfabetização, Soares (2004) denomina “desinvenção” da alfabetização. Se por um tempo houve uma centralização nos métodos de alfabetização, chegou-se ao extremo da banalização dos mesmos, havendo uma supervalorização da faceta psicológica da alfabetização em detrimento da faceta linguística (fonética e fonológica).

Morais (2012) sinaliza que, com a chegada das novas perspectivas teóricas (psicogênese da escrita), que desbancou os velhos métodos de alfabetização, muitos educadores passaram a negar o uso de métodos e investir, no que o autor chama de “alfabetização sem metodologia”, sem um planejamento efetivo para o ensino da escrita alfabética.

Soares (2004) e Moraes (2012) entendem que a interpretação errônea da teoria da psicogênese da escrita e o discurso do letramento teriam levado a se pensar que os alunos aprenderiam espontaneamente a partir do momento que participassem de práticas de leitura e produção de textos diários. Consideram urgente que o ensino da alfabetização seja “reinventado” e que há um desafio pela frente que são as tentativas de trazer de volta os antigos métodos fônicos e silábicos como se fossem a solução para superar as lacunas da alfabetização.

As práticas de ensino inspiradas na teoria da psicogênese da escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991), por muitos denominadas de “construtivismo” foram interpretadas de diversas formas. Professores

que se diziam construtivistas usavam atividades ensinando famílias silábicas, cartilhas antigas para superar lacunas dos livros didáticos e métodos silábicos sendo vendidos como a salvação para crianças não alfabetizadas (MORAIS, 2012).

A esse respeito, Soares (2004, p.11) defende que o conceito de “método” recebeu uma conotação negativa e oposta ao conceito psicogenético, afirmando que

para a prática de alfabetização, tinha-se, anteriormente, um método, e nenhuma teoria; com a mudança de concepção sobre o processo de aprendizagem da língua escrita, passou-se a ter uma teoria, e nenhum método.

Dessa forma, criou-se uma falsa ideia de que a concepção construtivista seria incompatível com a proposta de métodos de alfabetização.

2.2 Métodos de alfabetização: formas de ensinar

Galvão e Leal (2005) definem método como caminho que conduz a um fim determinado, um conjunto de procedimentos sistemáticos que possibilitam o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita. Os métodos de alfabetização mais utilizados no Brasil podem ser divididos em três grupos: métodos sintéticos, métodos analíticos e métodos analíticos sintéticos.

Mortatti (2006) faz um recorte do ensino da leitura e da escrita em quatro momentos caracterizados pela disputa entre método tradicional de alfabetização e os que se apresentavam como novos, melhores, inovadores utilizando as cartilhas como instrumentos de pesquisa, fontes ricas em informações.

QUADRO 1 – Métodos de alfabetização

Métodos	Características
Sintéticos	A aprendizagem parte dos elementos mais simples, menores estruturalmente (letras, fonemas ou sílabas) para passar analisar unidades maiores (palavras, frases, textos). Pressupõe-se que a aprendizagem é mais fácil quando se parte dos elementos mais simples (sem sentido) para depois apresentar unidades inteiras, significativas. As coisas mais simples do ponto de vista lógico devem ser mais simples também do ponto de vista psicológico. Critica-se esse modelo pela artificialização do processo, criando problemas na oralização das palavras bem como a preocupação com a passividade do aluno diante da aprendizagem do sistema da escrita cujo modelo é o método silábico.
Analíticos	Parte das unidades significativas da linguagem (palavras, frases ou pequenos textos) para depois conduzir à análise das partes menores que as constituem (letras e sílabas). Assim no ensino que parte das palavras coloca-se a criança diante de palavras que ela reconhece globalmente, através da memorização e, quando ela aprende uma quantidade de palavras, essas são apresentadas em diferentes combinações para construir sentenças significativas. Quando o grupo domina um conjunto de palavras de forma estável, inicia-se a análise dos fonemas (cada letra representa um som). O mesmo acontece quanto o ensino é feito pela aprendizagem de sentenças. Quatro critérios caracterizavam esse método: adoção de um procedimento basicamente visual, utilização de uma frase ou palavra concreta inserida em uma ação a ser executada, repetições facilitadas pelo interesse e pelo jogo e decomposição natural das palavras.
Métodos analítico-sintéticos	Inicia-se em um estágio de conhecimento global (palavras, frases, texto) e depois passa para um estágio analítico sintético, caracterizado pela decomposição das palavras em

Independente das críticas, pontos fracos e lacunas perceptíveis nos métodos descritos anteriormente, até o terceiro momento, percebe-se um caminho a seguir para atingir o objetivo de ensinar a aprender a ler e a escrever. São inegáveis os avanços alcançados no campo da alfabetização a partir dos estudos da psicogênese da leitura e da escrita trazidos por Ferreiro e Teberosky (1991). Nessa perspectiva, a

criança deixa de ser considerada como um dependente de estímulos externos para aprender o sistema de escrita (concepção presente nos métodos de alfabetização tradicionais) e passa a sujeito ativo, que a partir do convívio com o mundo letrado formula hipóteses sobre esse sistema de escrita a fim de compreendê-lo, criando-se assim uma lógica própria, embora não seja socialmente aceita.

QUADRO 2 – Momentos que caracterizam o percurso da alfabetização

Momentos	Características
1º momento	A metodização do ensino da leitura e da escrita: O ensino da leitura iniciava-se com as chamadas "cartas de ABC" e depois se lia e copiavam documentos manuscritos. Utilizavam-se métodos de marcha sintética (da parte para o todo): da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas. A escrita restringia-se à caligrafia e à ortografia e seu ensino à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras. As primeiras cartilhas brasileiras, produzidas no final do século XIX, baseavam-se nos métodos de marcha sintética (de soletração, fônico e de silabação). Esse período durou até o início da década de 1890.
2º momento	A institucionalização do método analítico: o ensino da leitura deveria ser ensinado pelo "todo" para depois se proceder a análise de suas partes constitutivas. A concepção de "todo" variava de acordo com seus defensores podendo ser a palavra, a sentença ou a historieta. Tinha como desvantagem a lentidão. Mesmo assim esse método foi utilizado, em São Paulo, em caráter obrigatório até a Reforma de Sampaio Doria (autonomia didática). O ensino da escrita era visto como uma questão de caligrafia que demandava treino. O ensino da leitura e da escrita é tratado como uma questão de ordem didática subordinada às questões de ordem psicológica. Esse momento estendeu-se até a década de 1920 aproximadamente.
3º momento	A alfabetização sob medida: utilizavam-se métodos ecléticos na tentativa de conciliar as vantagens existentes no método analítico e sintético. Eram considerados rápidos e eficientes. A escrita era vista como uma questão de ortografia e caligrafia e que deveria ser ensinada simultaneamente à leitura. O ensino

De acordo com Soares (2004), há uma compreensão e valorização da faceta psicológica da alfabetização ao passo que a linguística, fonética e fonológica ficaram obscuras. Há uma lacuna no que diz respeito a como ensinar, enquanto conjunto de práticas sistematizadas para se atingir um determinado objetivo.

Sendo assim:

Acreditamos, porém, que o professor necessita trilhar um caminho em que ele seja capaz de compreender que a maioria das situações de produção do discurso oral e escrito é nova e estranha aos alunos na fase inicial da alfabetização e exige novas construções e organização do professor e da professora em sala de aula. Exigem, portanto, o domínio de práticas e métodos pedagogicamente ajustados aos contextos, para que e porque se aplicam. Exige ainda a capacidade de organizar sequências didáticas específicas à apropriação do sistema de escrita alfabética, buscando sempre que possível, incluir as práticas e o uso social da língua. (GALVAO E LEAL, 2005, p.26).

Dessa forma, cabe ao professor compreender a criança como

um sujeito ativo, conhecer como ela aprende e buscar um caminho para que a aprendizagem aconteça de forma significativa.

2.3 As concepções das crianças a respeito do sistema de leitura e de escrita

As produções espontâneas da criança são os indicadores mais claros das suas explorações para compreender a natureza da escrita. A escrita da criança, segundo a sua crença do que seria um conjunto de palavras, fornece um valioso documento aos educadores. Entretanto, esses escritos precisam ser interpretados, para serem avaliados. É necessário que se tenha a concepção de que a criança, mesmo que não esteja submetida ao ensino sistemático, possui algum tipo de conhecimento sobre os objetos que a cercam e levantam hipóteses sobre os mesmos. Ela faz parte de um mundo inteiramente letrado e, a todo momento, está em contato com a leitura e com a escrita. Assim a criança formula hipóteses de como esse sistema de representação é construído, embora esse saber não seja socialmente aceito como conhecimento, ela busca construir concepções que explicam esses fenômenos (FERREIRO E TEBEROSKY, 1991). Para que se possa ensinar, é de suma importância ter conhecimento de como se dá esse processo.

QUADRO 3 – Períodos dos aspectos construtivos da escrita

Períodos	Características	Exemplo
Distinção entre modo de representação icônico e não icônico	A criança consegue fazer diferenciação entre as marcas gráficas figurativas e não figurativas. Ao desenhar, está no domínio do icônico (as formas do grafismo importam, pois reproduzem a forma do objeto); ao se escrever, está fora do icônico (as formas do grafismo não produzem as formas do objeto).	Ao pedir para escrever uma palavra, a criança irá utilizar símbolos (letras, por exemplo) para representá-la.
Construção de formas de diferenciação (controle progressivo das variações sobre os eixos qualitativos e quantitativos)	Propriedades que um texto escrito deve possuir para ser interpretado. Expressam-se sobre o eixo quantitativo, como quantidade mínima de letras (geralmente três) que uma escrita deve ter para que “diga algo” e sobre o eixo qualitativo, com a variação interna necessária para que uma série de grafias possa ser interpretada (a escrita que tem o tempo	EU (não é possível ler, pois possui apenas duas letras).

QUADRO 4 – Níveis de escrita

Níveis de escrita
<p>Pré-silábico</p> <p>A criança não estabelece relações entre a escrita e a pronúncia.</p> <p>Expressa sua escrita, através de desenhos, garatujas e letras usadas aleatoriamente, sem repetição e com o critério de, no mínimo três.</p> <p>Ela acredita que o nome das coisas, pessoas, tem relação com seu tamanho, idade. Não concebe a palavra e o objeto como duas realidades distintas (realismo nominal).</p> <p>Em uma subfase mais evoluída, a criança descobre que as coisas têm nomes diferentes. Registra palavras de formas diferenciadas, às vezes, mudando apenas a ordem das letras. Exemplo: AVOL=mamão; VALO=abacaxi.</p> <p>De modo geral, ela exige, no mínimo, três letras para que uma palavra possa ser lida e variedade de caracteres gráficos.</p> <p>O rompimento da criança com o esquema anterior de interpretação, em face dos conflitos que surgem, constituirá um momento de evolução dentro do processo de construção de leitura e de escrita.</p>
<p>Silábico</p> <p>A criança começa a trabalhar com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala: cada letra vale por uma sílaba. Assim utiliza tantas letras quantas forem as sílabas. As exigências de quantidades e variedades podem desaparecer momentaneamente, pois a atenção está focada no recorte silábico da palavra, mas, uma vez instalada a hipótese silábica, a exigência desses critérios reaparece. Tais critérios permanecerão por algum tempo e juntos com a hipótese alfabética, constituindo fonte de inúmeros conflitos.</p> <p>Se pedirmos à criança que escreva, por exemplo, gato, pato, rato, sapo e outros, ela poderá representar todas com as letras A O, utilizando as vogais</p>

2.4 Níveis de evolução da escrita: a psicogênese e suas contribuições

A teoria da psicogênese da língua escrita propõe que, ao analisar a escrita da criança, é importante considerar os aspectos construtivos, ou seja, como e o que se quis representar e os meios utilizados para criar diferenciais entre representações. Dessa forma, a escrita infantil segue uma linha evolutiva regular, através de diversos meios culturais, de diversas situações educativas. Em função disso, podem ser distinguidos três grandes períodos no interior dos quais cabem múltiplas divisões:

De acordo com os estudos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1991), a escrita constrói-se em três níveis:

É importante que o professor conheça esses níveis para poder elaborar atividades e estratégias que farão a criança refletir sobre o sistema de escrita.

2.5 Consciência fonológica: estudos e conceitos

Nos últimos trinta anos, a compreensão sobre como a criança apropriada do sistema de notação alfabética tem se apoiado principalmente nas contribuições de duas linhas teóricas. A primeira concebe que o alfabeto é um sistema notacional com base nos estudos da Psicogênese da Escrita que mostram que a criança elabora hipóteses sobre como “a escrita alfabética nota a língua oral”. A outra, a respeito das inúmeras pesquisas sobre o papel da consciência fonológica no aprendizado da leitura e da escrita (MORAIS, 2004).

Segundo Morais, (1996), consciência fonológica é uma habilidade metalingüística que se refere à representação consciente das propriedades fonológicas e das unidades que constituem a fala, incluindo a capacidade de refletir sobre os sons e a forma de organizar as

palavras. Para Cardoso-Martins (1991), ela é a consciência dos sons que compõem a fala, que permite identificação de rimas, de palavras que começam e terminam com o mesmo som e de fonemas que podem ser manipulados para criar novas palavras. Martins e Silva (1999) definem consciência fonológica como a consciência da estrutura de sons das palavras que podem ser decompostas em três tipos de unidades sonoras: as sílabas, os fonemas e as unidades intrassilábicas (aliterações e rimas). Para essas autoras, o conceito de consciência fonêmica corresponde especificamente à consciência das unidades fonéticas da fala.

De acordo com Godoy (2005), três são os níveis de desenvolvimento da consciência da estrutura fonológica, a saber: primeiro, a consciência de unidades silábicas, que diz respeito à habilidade de detecção e manipulação das sílabas de uma palavra; segundo, a consciência das unidades intrassilábicas, que é a habilidade de detecção e manipulação do *onset* e a rima das palavras, ou seja, é a habilidade de distinção e manipulação de segmentos, como se pode perceber na palavra *mar*, /m/ (*onset*) e /ar/ (rima); por último, a consciência das unidades fonêmicas, cuja habilidade é a detecção e manipulação dos fonemas, o que permite a distinção e a manipulação, por exemplo: /m/a/r/. Ainda, segundo a pesquisadora, existem outros níveis de consciência fonológica, considerados mais altos e profundos, que são dependentes de alguns fatores, tais como maturação, ambiente linguístico e aprendizagem de um sistema de escrita alfabético.

A posição mais aceita atualmente em relação ao conceito de consciência fonológica é que ela constitui uma “constelação de habilidades” com níveis variados de complexidade (MORAIS, 2004). A

explicação para esse conceito deve-se ao fato de que as pesquisas que envolvem essa discussão têm demonstrado que, nos testes aplicados, são exigidos diferentes graus de dificuldades e níveis distintos de habilidades de segmentação, demandando assim diversas exigências cognitivas dos aprendizes.

Os estudos sobre as relações entre consciência fonológica e alfabetização iniciaram-se somente na década de 1970 (MORAIS, 2012). A natureza dessa relação é motivo de controvérsia. Morais *et al* (1979, apud MORAIS, 2004, p.176) acredita que a consciência fonológica é consequência da alfabetização. No entanto, há teóricos que defendem a ideia de que a consciência fonológica tem um papel causal e preditor do sucesso na alfabetização, ou seja, seu desenvolvimento na pré-escola garantiria sucesso na alfabetização (BARRERA; MALUF, 2003; MORAIS, 1996; CARDOSO-MARTINS, 1991). E ainda, uma terceira posição que sugere que a consciência fonológica teria um papel facilitador na aprendizagem da leitura e da escrita, sendo que os alunos que a tivessem mais desenvolvida avançariam rapidamente na alfabetização (YAVAS, 1989).

Barrera; Maluf (2003) concluem que, apesar das interpretações divergentes sobre esta relação, parece haver um consenso entre maioria dos autores no sentido de concordar que a alfabetização e a consciência fonológica são influenciadas mutuamente, de forma que a situação de aprendizagem da língua escrita leva a criança a atentar no aspecto sonoro da fala e que o nível de consciência fonológica, adquirido anteriormente, pode facilitar o processo de alfabetização.

Martins e Silva (1999, p.53) ressaltam que a perspectiva de uma relação recíproca entre a consciência fonológica e a aprendizagem da escrita procura de certa forma, ultrapassar esse impasse e tem com ela a ideia de que

é necessário um mínimo de capacidade de reflexão sobre o oral para que a criança tenha sucesso no processo de alfabetização e que este por sua vez vai permitir o desenvolvimento de competências fonológicas mais sofisticadas.

A respeito dessa relação, Morais e Leite (2005) desenvolvem pesquisas e constataram que, para o aprendiz apropriar-se do alfabeto ele tem que reconstruir várias propriedades deste sistema notacional e que as unidades como “palavra” e “fonema” não são perceptíveis de início. O contato com a escrita é que viabilizaria essa reflexão. Concluem que “o desempenho de habilidades de reflexão fonológica não é condição suficiente para que o aprendiz domine a escrita alfabética, mas é uma condição necessária”. Para essa afirmação, excluem o trabalho abstrato com fonemas e defendem a necessidade de outras habilidades.

Dessa forma, Morais (2004) defende que essas habilidades se desenvolvem durante a aprendizagem da leitura e da escrita e que a reflexão sobre a escrita é fundamental para o seu desenvolvimento, porém algumas, ao envolver a reflexão sobre os fonemas, são tão complexas que não podem ser resolvidas por crianças.

Martins e Silva (1999) enfatizam que as pesquisas realizadas mostram a capacidade das crianças para segmentar sílabas, analisá-las em unidades como aliteração/rima, mas apresentam dificuldades em tarefas que implicam a consciência e manipulação dos segmentos fonéticos das palavras. Essa dificuldade é explicada pelo fato dos fonemas não serem perceptíveis isoladamente.

Para Morais (2012) são habilidades de consciência fonológica: comparar palavras quanto ao tamanho focando as partes sonoras das palavras, identificar palavras que iniciam com a mesma sílaba, identificar rimas, identificar que no interior de uma palavra podemos formar outras. Algumas habilidades são mais complexas que outras e não são desenvolvidas ao mesmo tempo.

2.6 Implicações na prática pedagógica

Alguns estudiosos, conforme citado anteriormente, defendem o treinamento da consciência fonêmica antes do ingresso no ensino fundamental, tendo como pressuposto que a consciência fonológica deva acontecer antes da aquisição da leitura e da escrita. Além de ser pouco motivador, o treinamento da consciência fonêmica causa sobrecarga cognitiva desnecessária ao pronunciar fonemas isolados, o que compõem frases desconectadas adiando assim o contato das crianças com textos do mundo real. Essa prática pode conduzir à retomada do método fônico e aos antigos exercícios de prontidão (FERREIRO E TEBEROSKY, 1991).

Dessa forma, há que se pensar em um trabalho escolar que promova habilidades fonológicas com o cuidado de não reduzir consciência fonológica à consciência fonêmica.

Nesse sentido:

Concordamos com Ferreiro que as unidades escritas do alfabeto têm um papel fundamental para nos tornarmos conscientes sobre as unidades sonoras das palavras. Defendemos, portanto, que as crianças possam se beneficiar da presença da escrita das palavras, enquanto refletem sobre seus segmentos orais. (MORAIS, 2012, p.93).

Sendo assim, uma das implicações da relação entre consciência fonológica e a linguagem escrita na prática pedagógica, seria no papel do professor como mediador, auxiliando a criança a refletir sobre as palavras em sua dimensão sonora ao mesmo tempo em que analisa as partes gráficas. Morais (2012) destaca esse trabalho sobre duas perspectivas. A primeira, a partir de textos poéticos como cantigas, parlendas, quadrinhas que as crianças sabem de cor e que fazem parte da cultura delas. Esses textos apresentam rimas, aliterações e repetições e produzem sonoridade. Por serem de fácil memorização, possibilitam um rico trabalho sonoro acompanhado da escrita das palavras. A outra perspectiva são as situações lúdicas e jogos com palavras que permitem a exploração da dimensão sonora e gráfica. As crianças brincam com as palavras sem que para isso tenham que treinar consciência fonêmica ou famílias silábicas. Os jogos com palavras fazem parte das práticas de leitura e de escrita do dia a dia escolar.

Outra implicação da relação entre consciência fonológica e a linguagem escrita na prática pedagógica seria o papel do professor como observador atento e motivador. O processo de alfabetização pode ser potencializado por atividades que estimulem a consciência fonológica. Para isso o professor pode utilizar situações do dia a dia e estimular as crianças a dizerem o maior número de palavras que comecem com uma determinada sílaba, por exemplo. Dessa forma ele contribui para o processo de alfabetização, que pode ser enriquecido com atividades planejadas que favoreçam a criança relacionar grafemas e fonemas de maneira clara e consistente (GODOY, 2005).

3 ESTUDO DE CASO: A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA PRÁTICA DA SALA DE AULA

Com a finalidade de ilustrar a relação entre a consciência fonológica e a aquisição da escrita, apresenta-se a seguir um estudo de caso realizado por Morais (2012) com uma aluna que frequentava uma escola pública do Recife. Ela foi acompanhada, durante toda a série de alfabetização, pelo pesquisador que teve a oportunidade de observar, periodicamente, o conhecimento dela sobre a notação escrita.

Taciana era uma criança muito viva, bastante comunicativa e muito curiosa. Logo no início do ano, foi pedido que escrevesse algumas palavras, a fim de diagnosticar e acompanhar o nível dela sobre a conceitualização da escrita. Ela escreveu então AM para livro, TAC para caderno e TOMC para lapiseira. Quando lhe foi pedido que lesse cada

notação, ela fez todas as correspondências entre as letras e as sílabas orais das palavras. Leu assim: *li(A) vro(T); ca(T) der(A) no(O) e la(T) pi(O) sei(M) ra(C)*.

É interessante observar que, para cada sílaba da palavra, ela escrevia uma letra, estabelecendo uma correspondência, termo a termo, mas sem usar as letras com os valores sonoros convencionais. Isso revelou que ela já tinha avançado bastante na compreensão sobre como as palavras são notadas na escrita. Preocupada em colocar uma letra para cada sílaba oral, ela estava no que alguns chamam estágio silábico de quantidade.

No dia seguinte, Taciana respondeu uma série de tarefas que avaliavam o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica, tais como: separar e contar oralmente as sílabas de palavras, identificar e produzir palavras maiores que outras, identificar e produzir palavras parecidas, porque começam com sílabas semelhantes ou porque rimavam. Também respondeu a tarefas de identificação e produção de palavras que começam com o mesmo fonema e de separação e contagem do número de fonemas das palavras.

Ao longo do ano, em diferentes ocasiões, as mesmas atividades foram aplicadas, a fim de se observar a evolução do conhecimento da aluna. Atestou-se, de fato, um avanço bastante significativo no desenvolvimento daquelas habilidades. Seu desempenho, ao final, tendeu a ser bom, embora, é claro, em algumas tarefas, ela continuasse revelando dificuldades.

Numa ocasião, diante de uma tarefa que envolvia contagem de fonemas, Taciana disse: *“Está muito difícil pensar sobre esse sonzinho da palavra. Eu só sei contar os sonzinhos nos dedos”*.

Assim, como a maioria das crianças ou adultos, para Taciana, no começo da série de alfabetização, era fácil dizer palavras separando oralmente as sílabas e contá-las.

Na primeira entrevista, ela se saiu muito bem naquelas atividades. Quando foi solicitada a identificar, ante duas figuras (por exemplo, carambola e laranja) qual era a palavra maior, ela também teve um bom desempenho. Explicava, sempre, que a palavra maior escolhida tinha mais letras e, no caso das duas palavras, há pouco mencionadas, justificou que seu pai teria dito que “carambola tem mais letras”. É curioso que, diferentemente de outras crianças, que se justificam segmentando as palavras em sílabas, Taciana, com a hipótese de escrita silábico-quantitativa, preferisse se referir a um maior número de unidades escritas (letras). Ela usou o mesmo tipo de respostas quando foi pedido que produzisse palavras maiores que outras. Acertando na maioria das vezes – ante as palavras PÉ, LOJA e MAR, produziu, como maiores, VENTILADOR, CAMINHÃO E SAPO –, dizia sempre que *“tinha mais letras”*.

Em outra atividade em que via a cada vez quatro figuras e devia identificar quais eram aquelas cujos nomes começavam com o mesmo pedaço (sílaba), Taciana teve muita dificuldade e não conseguiu acertar em nenhum dos casos: selecionou os pares JARRO e LUVA, HAVEIRO e VESTIDO, MANTEIGA e TESOURA, JARRO e ILHA. Numa tarefa semelhante, em que foi solicitada a produzir uma palavra que começasse com o mesmo pedaço de outra, apenas acertou no caso da palavra MACACO. Disse MALA e justificou: *“É porque começa com o mesmo som”*.

Nas tarefas de identificação e produção de palavras que rimam, bem como nas de identificação e produção de palavras que começam com o mesmo fonema, Taciana nunca conseguia fazer o que era pedido para ela. Ao raciocinar sobre a pauta sonora das palavras, ela parecia mais capaz de isolar e contar quantas sílabas tinham do que de analisar semelhanças ou diferenças dos seguimentos sonoros das mesmas palavras. Como a quase totalidade dos sujeitos já acompanhados até hoje, para ela também era impossível separar uma palavra

em seus fonemas ou contá-los. Quando isso era pedido para ela, na ocasião, a tendência dela era segmentar as palavras em sílabas e dizer quantas sílabas tinha encontrado (por exemplo, *“me-la, tem dois”*).

Três meses depois, as mesmas atividades foram aplicadas e Taciana já dava indícios de avanços qualitativos, no sentido de fazer as correspondências entre as partes escritas (letras) e as partes orais da palavra. Ao ser solicitada a escrever as mesmas palavras ditadas no início do ano, escreveu LARO para livro, CATO para caderno e TAPAMA para lapiseira. Ao fazer a leitura, estabeleceu uma correspondência entre as sílabas que pronunciava e as letras que havia notado, já com indícios de fonetização.

O desempenho dela nas atividades metafonológicas de separação oral de sílabas, contagem de sílabas na palavra e identificação ou produção de palavras maiores continuou excelente, mas, agora, Taciana teve acertos de quase 100% nas atividades de identificação e produção de palavras que começam com a mesma sílaba. Para a palavra SABONETE, disse SAPO e justificou *“porque são parecidas, com o mesmo som”*.

Na atividade de identificação de palavras que rimam, ainda apresentou dificuldades, porém escolheu os pares OVELHA/ORELHA e JANELA/PANELA, usando a mesma justificativa “porque são parecidas, com o mesmo som”. Curiosamente, para ela foi mais fácil produzir palavras que rimam com outras (disse PAPEL para PASTEL, VIOLÃO para MELÃO e GENTE para PENTE). Vale lembrar que tudo isso era muito difícil para essa aluna no início do ano. Nas outras atividades, que envolviam fonemas, suas dificuldades persistiram.

Na última entrevista, já no final de novembro, Taciana demonstrou avanço considerável, revelando uma hipótese alfabética de escrita. Ao ser solicitada a escrever as mesmas palavras anteriormente ditadas, notou LIVO para livro, CADENO para caderno e LAPIZERA para lapiseira.

O desempenho dela nas atividades de reflexão metafonológica também foi melhor. Em tarefas que anteriormente já resolvia, sem dificuldades, passou a explicitar justificativas bastante elaboradas. Assim, por exemplo, quando solicitada a dizer uma palavra maior que MAR, disse MARCOS e justificou: *“Marcos tem dois sons e 6 letras e mar só tem um som, mas tem três letras”*.

Nas atividades que envolviam fonemas, foi fácil para ela identificar palavras semelhantes no início, quando compartilhavam apenas o primeiro fonema. Ao escolher os pares de gravuras RODA/RATO e MENINO/MALETA, justificou que *“começa com R”* e *“M de mamãe, de Maria”*, respectivamente. Já quando solicitada a produzir oralmente palavras que comessem parecidas com as que lhe eram apresentadas, contudo que tivessem de igual, no começo, apenas o mesmo sonzinho, Taciana só conseguiu acertar uma: ante a palavra PIPOCA, disse PASSARINHO; ante as outras, só conseguia produzir palavras que compartilhavam toda a sílaba inicial. Desse modo, ante COCO, JACARÉ e VELHO, disse CORAÇÃO, JACA e VELA, explicando que tinham os sons /ko/, /ja/ e /ve/. Quanto às atividades de segmentação e contagem de fonemas, Taciana continuava tendo muitas dificuldades, não conseguindo fazer o que lhe era pedido em nenhuma palavra a não ser nos monossílabos formados por duas vogais (eu, ai etc.) Nesses casos, como as vogais constituem sílabas isoladas em nossa língua (a-belha; e-lefante; i-greja; o-velha; u-va), a reflexão dela poderia estar funcionando, de fato, em um nível de sílabas, e não de fonemas.

Essa breve descrição das habilidades de Taciana, durante a série de alfabetização, parece sugerir algumas constatações importantes. Em primeiro lugar, a capacidade dela de refletir sobre a sequência sonora das palavras evoluía em paralelo ao avanço da concepção dela sobre a escrita alfabética. Viu-se também que ela se valia de conhecimentos sobre a própria escrita, ou seja, nomes

das letras e quantidades de letras para refletir sobre os segmentos orais das palavras. Finalmente, julga-se importante enfatizar que, mesmo já escrevendo alfabeticamente, ela tinha dificuldade de isolar mentalmente os fonemas, parecendo trabalhar com essas unidades de modo mais difuso, pensando sobre elas no interior das sílabas das palavras.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao procurar analisar o desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita pela criança, o presente artigo teve como objetivo investigar as relações existentes entre consciência fonológica e a aquisição da linguagem escrita, bem como suas implicações para a prática pedagógica. Após fazer uma retrospectiva conceitual sobre o termo alfabetização, lembrar os principais métodos de alfabetização utilizados no Brasil e a teoria da psicogênese, verificou-se a existência de uma lacuna no ensino da linguagem escrita. Com a chegada da teoria da psicogênese, de acordo com Morais (2012), muitos educadores deixaram de investir em um planejamento efetivo para o ensino da escrita alfabética, acreditando que os alunos aprenderiam espontaneamente ao participar de práticas de leitura e escrita.

Dessa forma, Soares (2004) e Morais (2012) consideram que o ensino da alfabetização seja reinventado. Nessa perspectiva, foram apresentados os estudos e conceitos sobre consciência fonológica, definida aqui como a consciência da estrutura de sons das palavras que podem ser decompostas em unidades sonoras: sílabas, unidades intrassilábicas (aliterações e rimas) e fonemas (MARTINS; SILVA, 1999).

Após as definições apresentadas sobre consciência fonológica e as concepções dos diversos autores acerca da sua relação com a aquisição da linguagem escrita, constatou-se que a situação de aprendizagem da língua escrita leva a criança a atentar no aspecto sonoro da fala e o nível de consciência fonológica, adquirido anteriormente, pode facilitar o processo de alfabetização. Conclui-se que há uma relação de reciprocidade entre ambos. Essa conclusão implica em conceber a alfabetização como um sistema de escrita aliado ao desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica.

O estudo de caso apresentado comprova essa afirmativa ao relatar as situações de aprendizagem vivenciadas por uma aluna, demonstrando a evolução da capacidade de refletir sobre a parte oral das palavras paralelo ao avanço na concepção da escrita.¹

Não se trata de defender ou eleger um método ideal ou melhor para alfabetizar ou letrar, contudo é fundamental que o professor tenha conhecimento de como a criança se apropria da leitura e da escrita, na perspectiva da consciência fonológica, para que planeje estratégias sistematizadas que contribuam para o seu avanço no processo da aprendizagem, fortalecendo sua função de mediador. O ensino da língua escrita deve partir de uma prática contextualizada e significativa para criança, de modo que ela tenha a oportunidade de fazer o uso social da leitura e da escrita. Em função disso, a prática do professor deve permear as dimensões da alfabetização e do letramento, considerando as especificidades de cada processo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARRERA, Sylvia Domingos; MALUF, Maria Regina. Consciência metalingüística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. *Psicol. Reflex. Crit.*, Porto Alegre, v. 16, n. 3, 2003.

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102797220030003000008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 09 abr. 2014. CARDOSO-MARTINS, Cláudia. A consciência fonológica e a aprendizagem inicial da leitura e da escrita. *Cadernos de pesquisa*, v. 76, n. 1, p. 41-9, 1991.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

GALVÃO, Andréa; LEAL, Telma Ferraz. *Há lugar ainda para os métodos de alfabetização? Conversa com professores(as)*. In: *Alfabetização apropriação do sistema de escrita alfabética* MORAIS, Arthur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges de; LEAL, Telma Ferraz (Orgs). Belo Horizonte: Autêntica p.11-27,2005.

GODOY, Dalva Maria Alves. *Aprendizagem inicial da leitura e da escrita no português do Brasil: influência da consciência fonológica e do método de alfabetização*. 2005. 188 f. 2005. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Linguística) –Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

MARTINS, Margarida Alves; SILVA, Ana Cristina. Os nomes das letras e a fonetização da escrita. *Psicológica*. Lisboa, v. 17, n. 1, mar. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82311999000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 09 abr. 2014.

MORAIS, Artur Gomes; LEITE, Tânia Maria Rios. Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizandos? In: MORAIS, Arthur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges de; LEAL, Telma Ferraz (Orgs). *Alfabetização e a apropriação do sistema de escrita alfabética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p.71-88.

MORAIS, A. G. de. A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v.39, n.3, p. 175-192, set 2004.

_____. *Como eu ensino: sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

MORAIS, José. *A arte de ler*. São Paulo: Editora UNESP, 1996.

MORAIS,J.; CARY,L.; ALEGRIA,J.;BERTELSON, P. Does awareness of speech as sequence of phones arise spontaneously? *Cognition*,7,p.323-331,1979. In: MORAIS, A. G. de. A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v.39, n.3, p. 175-192, set 2004.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *História dos métodos de alfabetização no Brasil*. Brasília: Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, 2006.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 25, Apr. 2004. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000100002&lng=en&nrm=iso>. access on 21 Apr. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>.

YAVAS, F. Habilidades metalingüísticas na criança: uma visão geral. *Cadernos de Estudos Linguísticos*. Campinas, v.14, p.39-51,1989.

NOTAS DE FIM

1 Psicóloga, Pedagoga, Psicopedagoga e Supervisora Educacional. E-mail: mariajose@inforrede.com.br

2 Pedagoga, Psicopedagoga, Relações Públicas e professora da Educação Infantil. E-mail: paulamlanza@yahoo.com.br

3 Pedagoga, Psicóloga, Mestre em Psicologia organizacional, Doutora em Ciências da Educação e Professora do Unicentro Newton Paiva. E-mail: cristina246reis@gmail.com