

**CURSO DE LETRAS**

Bianca Stulp

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: POSSIBILIDADES DE  
CONTRIBUIÇÃO DA FONÉTICA E DA FONOLOGIA**

Santa Cruz do Sul

2017

**Bianca Stulp**

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: POSSIBILIDADES DE  
CONTRIBUIÇÃO DA FONÉTICA E DA FONOLOGIA**

**Monografia apresentada ao Curso de Letras da  
Universidade de Santa Cruz do Sul, como tarefa  
integrante do currículo normal do curso.**

**Orientadora: Prof. Dr. Cristiane Dall Cortivo  
Lebler**

**Santa Cruz do Sul**

**2017**

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus, por ter me dado o dom da vida.

Agradeço aos meus pais, pelo suporte emocional e financeiro.

Agradeço à minha professora orientadora, Cristiane Dall Cortivo Lebler, por todo tempo, carinho e confiança.

A todos os professores e professoras que de algum modo possibilitaram que eu chegasse a esta etapa da vida.

Aos leitores deste trabalho, meu apreço e carinho.

## SUMÁRIO

<b>RESUMO .....</b>	<b>4</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>4</b>
<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>5</b>
<b>2 A PERSPECTIVA EDUCACIONAL .....</b>	<b>7</b>
<b>2.1 Os PCNs e o ciclo de alfabetização .....</b>	<b>7</b>
<b>2.2 A BNCC e os anos iniciais do ensino fundamental .....</b>	<b>11</b>
<b>2.3 Estado da arte acerca da alfabetização e do letramento no Brasil .....</b>	<b>15</b>
<b>3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO .....</b>	<b>19</b>
<b>3.1 O que é alfabetização .....</b>	<b>19</b>
<b>3.2 O que é letramento .....</b>	<b>22</b>
<b>3.3 Métodos de alfabetização .....</b>	<b>25</b>
<b>4 FONÉTICA E FONOLOGIA .....</b>	<b>30</b>
<b>4.1 Objeto de estudo .....</b>	<b>30</b>
<b>4.2 A relação entre os conceitos da área de fonética e fonologia com a alfabetização .....</b>	<b>33</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>35</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>36</b>

## RESUMO

No presente trabalho, analisamos estudos sobre alfabetização e letramento buscando encontrar um meio de discutir sobre a necessidade de conhecimentos em linguística nesse processo. Através de pesquisa bibliográfica, buscamos definir como fonética e fonologia são necessárias não apenas aos métodos de alfabetização, mas também ao desenvolvimento pleno da alfabetização para fins de letramento. Desenvolvemos a pesquisa a fim de refletir sobre o processo de alfabetização, bem como sobre a importância de alicerçar a alfabetização na relação grafema-fonema, cuja base está no sistema fonológico de uma língua. De modo secundário, almejamos, de algum modo, compartilhar as reflexões com os professores dos anos iniciais. Autores como Soares (2004; 2014; 2016), Cagliari (1998; 2004), Moraes (2013) e Kleiman (1995; 1998) dão suporte a nossas afirmações, esclarecendo inclusive as orientações dos documentos oficiais brasileiros sobre educação. Após muitas leituras e reflexões, baseados em observações empíricas e também em estudos acadêmicos, concluímos que o conhecimento linguístico é fator primordial para os alfabetizadores e para os alunos. Para o primeiro grupo, é importante pois ele auxilia na elaboração de atividades adequadas à variedade de alunos encontrada e, ao segundo grupo, porque oferece chances muito maiores de desenvolvimento satisfatório em relação a estudantes que não tiveram a consciência linguística explicitamente sistematizada.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Letramento. Fonética. Fonologia. Métodos de alfabetização.

## ABSTRACT

In this work, we have analyzed literacy studies trying to find a way to alerting about the necessity of linguistic knowledge in this process. Through bibliographic research, we have searched to define how phonetics and phonology are necessities for the two ways of literacy. We have developed the study for to reflect upon the literacy process, as well as, upon the importance of strongly based the literacy in the grapheme- phoneme association, which base is on the phonological system of one language. In a secondary way we hope to somehow share the reflections with teachers in the initial grades. Writers like Soares (2004; 2014; 2016), Cagliari (1998; 2004), Moraes (2013) and Kleiman (1995; 1998), support our statements, including the guidelines of the official Brazilian education documents. After a lot of readings and reflections, and based on empirical observations and on academic researches, we conclude that linguistic knowledge is a primary factor for literacy teachers and students. For the first group, it is important because it assists in the elaboration of adequate activities for the variety of students found, and, for the second group, because offers many more chances of satisfactory development in relation to students who did not have the linguistic conscience explicitly systematized.

**Keywords:** Literacy. Phonetics. Phonology. Literacy methods.

## 1 INTRODUÇÃO

Observando a dinâmica escolar e o importante papel que a escola tem sobre os indivíduos em nossa sociedade, indagamo-nos a respeito da influência da alfabetização no processo de letramento dos alunos. Para tanto, apoiamo-nos em estudos linguísticos, atrelados principalmente aos aspectos da Fonética e da Fonologia, para investigar esse processo. É importantíssimo estudar a matéria-prima usada em sala de aula porque a língua é o material com o qual o professor trabalha dia após dia, buscando que o aluno faça o melhor uso possível dele. É preciso enfatizar que todas as disciplinas curriculares usam a linguagem para desenvolver seu conteúdo, nos anos iniciais ela é a protagonista. A relação grafema/fonema é um desafio complicado por apresentar relações mais evidentes e outras totalmente arbitrárias para uma criança que até então apenas reconhecia o sistema sonoro da língua e, geralmente, as marcas logográficas.

As dificuldades apresentadas por alunos nos quatro anos finais do ensino fundamental têm sido alvo frequente de queixas dos professores de língua portuguesa e de outras disciplinas em relação ao baixo rendimento nas aulas e são comprovadas pelas avaliações nacionais de aprendizagem. Vários fatores poderiam ser considerados, desde problemas sociais, desinteresse dos alunos ou a precariedade do educandário. Pretendemos, porém, nos ater aos fatores educacionais de ensino/aprendizagem. Para tanto, através de estudo bibliográfico, abordaremos a problemática estabelecida desde os anos iniciais, a qual efetiva uma alfabetização não plena já que as lacunas deixadas nesse processo são sentidas durante toda a vida do aluno.

Utilizaremos investigações fonéticas e fonológicas para repensarmos as práticas escolares e defendermos o uso de uma abordagem grafo-fonêmica na alfabetização dos indivíduos. Avaliamos relevante uma fundamentação teórica efetiva sobre linguística para professores dos primeiros anos do ensino fundamental, pois é nesse momento que ocorre, na maioria das vezes, a alfabetização. Esse passo inicial é indispensável se quisermos formar bons leitores.

Tendo em vista esse cenário desafiador, estabelecemos como objetivo deste estudo analisar a necessidade de conhecimentos em linguística no processo de alfabetização e de letramento. Faremos isso através da investigação dos métodos fônicos utilizados na alfabetização, comparando-os aos demais para discutir sua eficiência. Propomo-nos a investigar, também, de que forma a alfabetização não plenamente concretizada nos anos

iniciais inibe o desenvolvimento do letramento. Além disso, ainda analisaremos a importância dos conhecimentos de fonética e fonologia no âmbito da educação.

Para alcançar os objetivos propostos, no capítulo “A perspectiva educacional”, esboçamos um quadro geral dos documentos brasileiros que norteiam a educação brasileira, os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Básica e a Base Nacional Comum Curricular, e dos programas de capacitação de professores dos anos iniciais, visto que a compreensão da política educacional mostra-se importante, pois todas as ações escolares a perpassam.

Abordaremos questões referentes à alfabetização, saber ler e escrever, e a alguns aspectos relacionados ao campo do letramento tentando esclarecer termos passíveis de discussão, como os conceitos pulsantes de alfabetização e letramento. Também lançaremos um olhar sobre alguns métodos de alfabetização utilizados e a sua eficácia no decorrer do capítulo “Alfabetização e letramento”.

E, por fim, no capítulo “Fonética e Fonologia”, traremos uma reflexão sobre a importância da consciência de fenômenos linguísticos, estreitamente vinculados à Fonética e Fonologia, para o processo de alfabetização.

Esta monografia se inscreve na linha de pesquisa “Leitura: leitura e produção textual” do Departamento de Letras UNISC, a qual tem como objetivo desenvolver aspectos teóricos e práticos relacionados a uma dimensão linguística e cognitiva, visando à investigação de estratégias pedagógicas adequadas para o ensino da leitura e produção de diversas tipologias textuais.

## 2 A PERSPECTIVA EDUCACIONAL

A educação é um amplo campo de estudos, pois está diretamente relacionada à cultura dos povos. A escola é um dos espaços em que ela acontece. Portanto, qualquer análise nesse campo deve ser feita de modo contextualizado e com olhar atento à diversidade de sujeitos que a compõem. Colocar-nos-emos à luz dos documentos oficiais para só então partir para os esclarecimentos dos objetivos apresentados.

Contemplamos em primeira análise alguns dos principais textos oficiais brasileiros sobre educação e atividades que norteiam e contribuem para mudanças educacionais, perpassando governos, instituições escolares, professores, alunos e comunidade escolar.

### 2.2 Os PCNs e o ciclo de alfabetização

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) estabelecem indicações básicas destinadas ao ensino durante os anos escolares. São documentos oficiais publicados em 1997 que preveem orientações para o que definem como “áreas” do ensino fundamental e médio, estabelecendo objetivos, conteúdos, critérios de avaliação e orientações didáticas.

Podemos considerá-lo um documento relativamente antigo, no entanto a abordagem revela-se atual. Ele organiza áreas e subáreas do conhecimento desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Atemo-nos especialmente à área de Língua Portuguesa no primeiro e no segundo ciclo, que englobam desde a primeira até a quinta série. Interessa-nos também o terceiro ciclo, pois ele se refere aos dois primeiros anos da segunda metade do ensino fundamental, momento em que os alunos saem da unidocência e passam a integrar um ambiente com disciplinas ministradas por diversos professores.

O documento muito bem inicia já na apresentação, colocando em voga a importância do domínio da língua ao afirmar que

o domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (BRASIL, 1997, p. 15)

Posto desse modo, podemos depreender que os PCNs de Língua Portuguesa visam a uma formação integral do ser humano, buscando promover a consciência de uso e a reflexão sobre o fazer linguístico. Muito antes de prever a organização gramatical, prevê uma

abordagem baseada no uso em direção ao que realmente se presta a língua, não apenas à compreensão de textos artificiais, mas de textos “vivos”. A formação integral do indivíduo está prevista, inclusive, nos objetivos do ensino de Língua Portuguesa.

A formação inicia na alfabetização, que é o processo pelo qual se ensina a ler e a escrever. A exposição a bons e a variados textos aumenta as possibilidades de domínio das formas escritas. Porém, antes é preciso ressaltar que os alunos podem produzir bons textos sem saber grafá-los, já que a oralidade se antepõe à escrita. Por isso, é preciso dar-lhes oportunidade de escreverem textos em situações semelhantes às que serão colocados à prova em situações reais de uso. Saber o que dizer, por que dizer e como dizer passa também pela escolha do gênero.

Ler e escrever são fatos linguísticos, porém é interessante notar que só recentemente linguistas vêm participando de projetos educacionais e se empenhando em um processo fundamental para o letramento. Reconhecer a existência de dialetos é uma de suas contribuições. Os dialetos são diferentes modos de falar e acompanham a criança que já vem com uma bagagem importante de vocabulário e de regras gramaticais, seja ela usuária de qualquer dialeto, pois, mesmo na “diferença”, há uma regularidade. Ao acolher a criança, a escola também deve acolher o seu falar, procurando dar condições a ela de ampliar a sua capacidade de comunicação. “Não se trata de ensinar a falar ou a fala “correta”, mas sim as falas adequadas ao contexto de uso” (BRASIL, 1997, p. 20), como em instâncias públicas. Os PCNs (1997, p. 38) comentam que “as situações de comunicação diferenciam-se conforme o grau de formalidade” e é por isso que a escola não deve apenas aceitar como o aluno é sem oferecer a ele instrumentos para se expressar em situações em que o dialeto da sua comunidade não será aceito.

Além das problemáticas mencionadas acima, o documento já refere as dificuldades encontradas para alfabetizar as crianças, ensinar a ler e a escrever, impossibilitando um desenvolvimento pleno no decorrer das outras séries do ensino. Isto é, enfatiza que o processo de alfabetização não é apenas um processo de perceber e memorizar. Para ser considerado alfabetizado, “o aluno precisa construir um conhecimento de natureza conceitual: ele precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem” (BRASIL, 1997, p. 20). A saber, o “sistema ortográfico neutraliza a variação linguística na escrita, mas, em compensação, cria relações complicadas entre letras e sons, tornando a escrita alfabética um referencial muito ruim para o ensino na alfabetização”, lembra Cagliari (1998, p. 78). Quando as crianças tentam escrever uma palavra e ainda desconhecem a sua grafia, elas escrevem da forma como acham que a palavra

pode ser escrita, utilizando, desse modo, o seu conhecimento fonológico e testando as suas hipóteses.

A escrita é um sistema arbitrário, pois não há relação direta entre a ortografia e a fala, e muito menos entre significado e significante. A representação não é pictórica, ao contrário do que acontece em algumas línguas. Para fins de ilustração, observemos brevemente a palavra “borboleta” e a palavra “boi”. Borboleta faz referência a um animal pequeno e é composta por grande número de letras se comparada com a palavra boi, que, por sua vez, apresenta menor quantidade de letras e nem por isso faz referência a um animal menor.

À natureza conceitual do processo de alfabetização também interessa como a língua é tratada dentro de uma visão social que nunca é unilateral, mas construída na coletividade. Afirma Wittke (2007, p. 24) que “a linguagem é um ato interlocutivo que produz sentido”. Com efeito, “a língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade” (BRASIL, 1997, p. 22). Logo, ser alfabetizado não é apenas aprender a ler e a escrever as palavras, mas também o que elas significam de acordo com a situação de uso e, por fim, mas não menos importante, como a significação é composta por noções de mundo, carregando opiniões, preconceitos ou prestígio. Esse exercício de pensar a própria língua não é palpável, pois ela é abstrata, e, talvez, seja este o grande desafio da educação: fazer pensar sobre o que está muito perto. A metalinguagem é, também, um exercício de interpretar a realidade e a si mesmo.

“É pela mediação da linguagem que a criança aprende os sentidos atribuídos pela cultura às coisas, ao mundo e às pessoas; é usando a linguagem que constrói sentidos sobre a vida, sobre si mesma, sobre a própria linguagem” (BRASIL, 1997, p. 67). Os saberes linguísticos necessários deverão, pois, estar a serviço da cidadania. Os dois primeiros grandes saberes da escola estão relacionados a aprender a ler e a escrever.

Logo, um grande desafio da escola está em formar bons leitores, pois “a leitura é a extensão da escola na vida das pessoas. A maioria do que se deve aprender na vida terá de ser conseguido através da leitura fora da escola” (CAGLIARI, 2004, p. 148). Em qualquer ambiente, a leitura é uma habilidade relevante. Um bom desempenho na leitura possibilita ao indivíduo, a título de exemplo,

realizar um trabalho gratificante na sociedade; utilizar recursos da vida cotidiana, como computador e a internet; conhecer a ciência, a tecnologia, a história e a cultura da humanidade; tornar-se uma cidadã ou um cidadão responsável e atuante; comover-se com as narrativas que nos falam de vidas e encontros imaginados e vibrar com a beleza silenciosa – a da escrita. (MORAES, 2013, p. XXV)

É proposto pelos PCNs que a concepção de que ler é apenas decodificar precisa ser superada, pois a compreensão não é consequência da conversão de letras em sons. Desse modo, o documento aponta o que conhecemos como analfabetos funcionais, aqueles que decodificam qualquer texto, mas são incapazes de compreender o que leem.

Um leitor competente pode ser considerado aquele que lê, compreende o que está escrito e os implícitos presentes no texto, que é capaz de averiguar o texto a fim de validar sua interpretação e recorrer a outros, se necessário, para ordenar as ideias relacionadas entre eles (BRASIL, 1997).

Fica claro, dessa forma, que os professores alfabetizadores têm uma enorme responsabilidade pelo desempenho em leitura dos discentes nos anos posteriores. Não apenas em relação ao saber ler, mas também em relação ao prazer em ler. Um ensino que estremeça o vínculo saber-prazer é desmotivador e deixará consequências para o futuro da criança. Por ora, cabe dizer que “as pessoas aprendem a gostar de ler quando, de alguma forma, a qualidade de suas vidas melhora com a leitura” (BRASIL, 1997, p. 29).

A relação preconizada entre professores alfabetizadores e professores de Língua Portuguesa é reforçada com a seguinte passagem dos PCNs (1997, p. 28), onde lemos que

a alfabetização, considerada em seu sentido restrito de aquisição da escrita alfabética, ocorre dentro de um processo mais amplo de aprendizagem da Língua Portuguesa. Esse enfoque coloca necessariamente um novo papel para o professor das séries iniciais: o de professor de Língua Portuguesa.

A suposta separação ou eventual preconceito entre as duas categorias, professores alfabetizadores e professores de Língua Portuguesa, é desfeita, projetando o comportamento que seria mais adequado ao ensino. Comportamento como o sugerido por Cagliari (2004, p. 28), que afirma que um professor de Língua Portuguesa “deve ensinar aos alunos o que é uma língua, quais as propriedades e usos que ela realmente tem, qual é o comportamento da sociedade e dos indivíduos com relação aos usos linguísticos, nas mais variadas situações de suas vidas”. Esse dever, conforme dito acima, inclusive tem o professor que alfabetiza, pois ele é também um professor de português. Entretanto, de modo geral, professores alfabetizadores desconhecem as teorias linguísticas.

Do mesmo modo, podemos entremear o professor alfabetizador com o que normalmente é visto como objetivo da disciplina de língua estrangeira. Muitas vezes elencadas apenas para o ensino de língua estrangeira, as quatro habilidades (*speaking, listening, writing, reading*) de uma pessoa proficiente em determinada língua também podem ser consideradas para a aprendizagem de Língua Portuguesa. Afinal, passamos ao menos nove anos estudando uma língua que é a nossa língua não porque não a conhecemos ou não sabemos usá-la, mas, e

principalmente, para tomarmos consciência “das possibilidades do uso da linguagem” (BRASIL, 1997, p. 35). É previsto então “que as capacidades a serem desenvolvidas estão relacionadas às quatro habilidades linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever” (BRASIL, 1997, p. 35).

Os dois eixos – leitura e escrita – estão interligados principalmente porque “uma prática intensa de leitura na escola é, sobretudo, necessária, porque ler ensina a ler e a escrever” (BRASIL, 1997, p. 47).

O trabalho com essa estrutura geral de grande variedade de textos permite adentrar em fatores minuciosos, como a ortografia, a pontuação e os aspectos gramaticais, seja analisando o texto de outro, seja analisando o próprio texto, atuando como um revisor. Todos esses fatores colaboram na formação de um cidadão que saiba utilizar a escrita de modo eficaz. A escola, como iniciadora das crianças nessa competência, não deve ser apenas um espaço de prática, mas sim de experiência. A prática apresenta um sentido de repetição e de restrição ao diferente. Já a experiência é vivenciada através da prática. A experiência é significativa, pois mobiliza os sentidos e os sentimentos do indivíduo.

Produzir textos desde o princípio e produzir muito possibilita o contato com essa prática necessária. Assim, é escrevendo que se aprende a escrever.

Por fim,

apesar de apresentadas como dois sub-blocos, é necessário que se compreenda que leitura e escrita são práticas complementares, fortemente relacionadas, que se modificam mutuamente no processo de letramento — a escrita transforma a fala (a constituição da “fala letrada”) e a fala influencia a escrita (o aparecimento de “traços da oralidade” nos textos escritos). (BRASIL, 1997, p. 40)

As orientações dos PCNs de Língua Portuguesa dão conta de um tripé, uso-reflexão-uso, e constroem uma visão muito positiva da educação, pois evidenciam que os percalços encontrados parecem ser todos contornáveis através das experiências em linguagem. Como o próprio nome já indica, são parâmetros, caminhos possíveis de serem trilhados. Caso diferente será apresentado na seção subsequente, que é muito mais impositiva e, por que não dizer, restritiva.

### **2.3 A BNCC e os anos iniciais do ensino fundamental**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) consiste em um documento que regula o ensino no Brasil. É comum e obrigatória a todas as escolas. Publicada recentemente, abarca

desde a Educação Infantil até os últimos anos do Ensino Médio. É um documento bastante discutido por seu amplo espaço de aplicação e pela equidade sugerida na educação. Além da Base Nacional Comum, há uma parte diversificada a ser estabelecida em cada sistema de ensino e em cada unidade escolar. No Ensino Fundamental, são obrigatórios os componentes curriculares que estão organizados de acordo com a área de conhecimento: Linguagens (Língua Portuguesa, Língua materna, para populações indígenas, Língua Estrangeira Moderna, Arte, Educação Física), Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas (História e Geografia), sendo optativa a presença do Ensino Religioso. A parte complementar visa a dar possibilidade de contextualização, assegurando que as diferentes realidades sejam consideradas. No presente estudo, voltaremos nossa atenção ao que a BNCC elenca como prioridades para os anos iniciais do ensino fundamental.

A inserção da criança no mundo escolar, obrigatória a partir dos quatro anos de idade, inicia na Educação Infantil, colocando em voga a relação do ser humano no mundo, a questão da socialização e da descoberta da identidade. Esses elementos seriam postos em prática nos “campos de experiência” nos quais as crianças podem aprender e se desenvolver. Esses campos estão pautados pela organização de formas, de sons, de cores, pelo trabalho com oralidade e escrita, nas relações e nas transformações. Podemos inferir, desse modo, a emolduração de um ambiente favorável à construção de conhecimento desde a mais tenra idade.

Ao que cabe ao Ensino Fundamental, é posto como objetivo que, nos seus dois primeiros anos, o enfoque recaia sobre a alfabetização. Esse direcionamento visa a “garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramento” (BRASIL, 2016, p. 55). A saber, o processo de alfabetização não deve sofrer interrupção ao final do primeiro ano, mas, sim, ser um contínuo que valorize o que o aluno já sabe e os conhecimentos que estão por vir. Fatores como a repetência nesses primeiros anos podem gerar baixa autoestima no aluno, prejudicando o seu desenvolvimento. No século passado, “o Ensino Fundamental foi o único grau de ensino a que teve acesso a grande maioria da população” (BRASIL, 2013, p. 106). Nesse período, uma grande massa de estudantes permanecia muitos anos nas primeiras séries de ensino até desistirem dos estudos. Essa situação foi contornada em parte por dois aspectos: além da obrigatoriedade de estudo até os dezoito anos, há a recomendação de não reprovar alunos nos primeiros três anos do ensino fundamental.

A avaliação, portanto, deve se basear “em procedimentos de observação e registro das atividades dos alunos [...], seguidos de acompanhamento contínuo e de revisão das abordagens adotadas” (BRASIL, 2013, p. 123). Ora, a avaliação deve ser condizente com o processo de ensino-aprendizagem. As próprias Diretrizes Curriculares Nacionais (2013, p. 124) explicam que não deve ser dada ênfase excessiva às avaliações externas, pois, de acordo com o documento, elas avaliam apenas uma parte do que é trabalhado na escola.

Conforme apresentado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 110), é nos anos iniciais do Ensino Fundamental que “a criança desenvolve a capacidade de representação” colocada como “indispensável para a aprendizagem da leitura, dos conceitos matemáticos básicos e para a compreensão da realidade que a cerca”. Esses três saberes são apresentados como objetivos dessa fase inicial, pois, desse modo, a criança, situada como sujeito histórico estaria apta a planejar, memorizar e descrever suas ações, condições essas também postas como habilidades previstas para essa fase. O tempo e o sucesso nesse estágio podem variar de acordo com os usos sociais que se fazem da língua nos ambientes familiares, não sendo a única condição apresentada, mas condizente com os resultados encontrados até o momento que dão conta de que quão menos estímulo a criança tiver em casa, tanto menor será seu sucesso escolar. O ambiente escolar, por vezes, é um dos poucos espaços “de acesso ao conhecimento sistematizado para a grande maioria da população” (BRASIL, 2013, p. 113). Contudo, crianças de classes mais abastadas também têm tempo variável de alfabetização.

Segundo a Base, a alfabetização é capaz de ressignificar as demais linguagens, até mesmo a oral, a corporal e a artística. A partir da aprendizagem do sistema alfabético, o aluno passa a ser capaz de ser, de pensar e de fazer. A beleza do momento é transcrita nas seguintes palavras: “a autonomia adquirida pelos processos de ler e escrever é algo novo e surpreendente” (BRASIL, 2016, p. 61).

Partindo para o que pode ser chamado de ciclo de alfabetização, temos uma interessante colocação a respeito da relação entre alfabetização e letramento.

Em síntese: o letramento é condição para a alfabetização, para o domínio das correspondências entre grafemas e fonemas, mas a alfabetização e a exploração sistemática dessas relações grafofonêmicas são também condição para o letramento. Do mesmo modo, o conhecimento das hipóteses feitas pelas crianças no aprendizado da língua escrita é condição fundamental para o seu aprendizado, mas a análise e a exploração gradual e sistemática das características formais da língua escrita são também condição fundamental da alfabetização. (BRASIL, 2016, p. 69)

Percebemos a estreita relação entre o que podemos chamar de meio e de propósito no fragmento acima citado. Ambos andam entrelaçados. A razão de ser de um depende da existência do outro. Logo, é louvável a aparição do termo multimodalidade textual. O texto é o foco das práticas de linguagens. No entanto, os textos não são apenas verbais na sociedade, assim sendo, em sala de aula, também não poderiam ser os textos verbais os únicos objetos. “Há uma variedade de composição de textos que articulam o verbal, o visual, o gestual, o sonoro – o que se denomina multimodalidade de linguagens” (BRASIL, 2016, p. 63).

O texto da BNCC apresenta eixos organizadores para o trabalho com a área das linguagens. Especialmente a área de língua portuguesa é norteada pelos seguintes fatores: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e gramaticais e educação literária.

Para obter êxito no desempenho das habilidades sugeridas, é preciso que haja continuidade e integração entre os eixos, como propõe o documento. É prudente alertar que, apesar de o discurso ser bem elaborado, a prática deve condizer com esse discurso, situação que muitas vezes não acontece, seja pelo despreparo dos professores, seja pelo desconhecimento dos referenciais ou até mesmo pela desmotivação profissional.

Quando a BNCC sugere a integração entre os eixos, cabe salientar que majoritariamente é na escola que o aluno entra em contato com o universo de possibilidades das letras. Logo, a curiosidade e o estímulo à formulação de perguntas podem aparecer das mais variadas formas, cabendo ao professor valorizar os questionamentos, sejam eles quais forem. Se é pela linguagem que o ser se insere no mundo, quanto mais estimulada for a criança tanto mais capacidade de interação com as produções culturais, com as tecnologias de informação e comunicação ela terá, pois o

estímulo ao pensamento criativo, lógico e crítico, por meio da construção e do fortalecimento da capacidade de fazer perguntas e de avaliar respostas, de argumentar, [...] possibilita aos alunos ampliar sua compreensão de si mesmos, do mundo natural e social, das relações dos seres humanos entre si e com a natureza. (BRASIL, 2016, p. 54)

Alunos que são provenientes de grupos sociais estigmatizados podem não estabelecer diálogo com a escola pela grande diferença que há entre a sua cultura e a cultura encontrada nela. Esses precisam de maior esforço para compreender o que se pede no ambiente escolar, isto é, a linguagem utilizada, pois a escola, frequentemente, se exime da responsabilidade de ensinar conhecimentos que já são considerados de domínio dos alunos, sendo que nem sempre o são. “Se a linguagem é comunicação, pressupõe interação entre as pessoas que participam do ato comunicativo com e pela linguagem” (BRASIL, 2016, p. 59). Além de servir para

comunicar, a linguagem também serve para viver e, ao se tornar efetivo, o processo de interação abrange tanto a comunicação face a face como a interação através de textos entre um leitor presente e um autor ausente, por exemplo. Essa relação pode vir a falhar, em um primeiro momento, confrontando culturas diferentes.

Desde a Educação Infantil, as experiências escolarizadas devem ser acompanhadas de modos cada vez mais elaborados na formulação de perguntas, na análise e no discernimento a respeito das conclusões possíveis, colocando o aluno desfavorecido mais próximo do novo mundo. “Essa dimensão analítica é proposta não como fim, mas como meio para a compreensão mais crítica dos modos de se expressar e de participar no mundo” (BRASIL, 2016, p. 61). Essa criticidade deve permear todas as áreas de conhecimento, não apenas a área das linguagens. Conforme a BNCC (BRASIL, 2016, p. 60), é importante que os alunos compreendam que estão sempre em processo de transformação e que todos, sejam crianças, jovens, adultos ou idosos, participam de algum modo desse processo.

Ao mesmo tempo, é preciso considerar que trabalhar apenas com o que vem da cultura da criança, em termos de sua criatividade e espontaneidade, pode privá-la de acessar um mundo mais abstrato, esse que estaria mais próximo da camada elitizada, já provida de mais estímulos.

A qualidade pretendida pela educação diz respeito aos “lugares de onde falam os sujeitos, os grupos sociais a que pertencem, os interesses e os valores envolvidos, os projetos de sociedade em jogo” (BRASIL, 2013, p. 106). Considerar as múltiplas infâncias que estão envolvidas no processo de caracterização do sujeito indubitavelmente concilia a experiência de vida e as múltiplas experiências sociais que se tornam conhecidas a partir da inserção na escola.

Considerando as reflexões feitas e projetando a utilização dos campos da fonética e da fonologia, é possível concluir que há espaço para práticas orientadas por elas em sala de aula. Se as experiências em linguagem visam à formação de um cidadão atuante, a fonética e a fonologia têm muito a contribuir nessa preparação.

## **2.4 Estado da arte acerca da alfabetização e do letramento no Brasil**

Pensar a educação brasileira é pensar em um conjunto de pessoas, bens materiais e culturais, acordos sociais e políticas educacionais. Logo, a qualidade da educação está

diretamente relacionada a um bom desempenho de todos os envolvidos no processo. É certo que alunos são os principais agentes e também os que são “afetados” pelas boas e não tão boas ações das demais esferas da educação, visto que sem alunos a escola não existiria.

A função do professor, em resumo, é construir em conjunto com o aluno o conhecimento, pois, se a criança tem acesso a boas fontes, ela perceberá novas possibilidades. Compete ao professor, portanto, fomentar a busca por descobertas para um futuro promissor.

Como já apresentado, os documentos oficiais brasileiros sobre educação, que são a base do que é previsto nos currículos escolares, contemplam áreas do conhecimento diversas. No campo da Língua Portuguesa, englobando a alfabetização, é frisada a importância do desenvolvimento de várias habilidades, dentre elas a leitura e a escrita, sendo estas consideradas não apenas objetivos da alfabetização, como também essenciais ao desempenho escolar adequado e progressivo ao longo dos estudos e à construção de um cidadão capaz de desempenhar integralmente sua função na sociedade, qualquer que seja ela.

Esse discernimento sugerido ao final do ensino público deve ser alicerçado desde as primeiras séries. Assim, abordaremos algumas das avaliações aplicadas ao ensino e que, de certa forma, norteiam o principal projeto desenvolvido na educação nos últimos anos, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

São várias as avaliações aplicadas na Educação Básica para aferir o nível em que se encontra a educação brasileira. A Avaliação Nacional da aprendizagem (ANA) é uma delas. É aplicada a todos os alunos que estiverem matriculados no 3º ano do ensino fundamental nas escolas públicas. Ela integra a avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e avalia tanto conhecimentos de Língua Portuguesa e Matemática, como as condições de oferta das redes públicas.

Há, ainda, a Provinha Brasil, realizada com alunos de 5º ano do ensino fundamental, a Prova Brasil, destinada aos alunos do 9º ano, e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), desempenhado por alunos concluintes do ensino Médio. Este último exame atualmente atende também como um critério para o ingresso no ensino superior.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso firmado entre o governo federal, estados e também municípios com o objetivo de alfabetizar crianças até os oito anos de idade, ou seja, ao final do ciclo de alfabetização. Em 2013, houve a formação de professores focando a área das linguagens e, nos anos subsequentes, matemática, artes, ciências, história e geografia.

Foi estabelecido que as chamadas “Ações do Pacto” deveriam ser apoiadas em quatro eixos. São eles:

1. formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo;
2. materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais;
3. avaliações sistemáticas;
4. gestão, controle social e mobilização. (BRASIL, 2012, p. 5)

Com a entrada de crianças de seis anos no Ensino Fundamental, foi preciso repensar algumas premissas; o que o professor alfabetizador deve esperar do seu aluno nos primeiros anos de escolarização é uma delas. Nesse sentido, o Pacto foi uma ótima oportunidade para capacitar e para discutir entre docentes as necessidades e as reais condições que a escola, como conjunto, oferecia aos estudantes.

É esperado que, nos primeiros cinco anos do ensino fundamental, deva-se “ampliar o universo de referências culturais das crianças, bem como contribuir para ampliar e aprofundar suas práticas de letramento” (BRASIL, 2012, p. 7). Mais especificamente, que nos primeiros três anos de ensino, habilidades básicas de leitura e de escrita sejam consolidadas. Os três primeiros anos funcionam como um bloco criado para dar condições, principalmente no quesito tempo, de os alunos alcançarem um nível de autonomia efetivo. Desse modo, tanto o professor tem um melhor trabalho pedagógico, quanto o aluno tem maior possibilidade de sucesso, podendo iniciar, aprofundar e consolidar seu aprendizado.

Apesar de o documento reconhecer a necessidade de garantir que os conhecimentos relativos às correspondências grafo-fonêmicas sejam bem desenvolvidas, ele ainda faz ressalvas, orientando que dominar o Sistema de Escrita Alfabético não seja a única condição para o aluno ser considerado alfabetizado, mas que ele saiba também “fazer uso desse sistema em diversas situações comunicativas” (BRASIL, 2012, p. 7).

Aliada à questão do tempo para desenvolvimento progressivo do aluno, está a organização dos espaços da escola. A escola concebida como um espaço social onde interagem pessoas que assumem diferentes papéis para a construção do aluno como um todo é constituída não apenas pela sala de aula, mas também pela biblioteca, pelo pátio, pela quadra de esportes, pela sala de informática, pela diretoria, etc. “A criança precisa se sentir integrante da comunidade escolar” (BRASIL, 2012, p. 15), quer seja dentro dos limites materiais da escola, quer seja com seus pais e demais moradores daquele lugar.

Para preencher esses espaços, foram enviados às escolas bons materiais, como jogos e alfabetos manipuláveis, além de livros. As coleções literárias formaram um excelente acervo que, conforme frisado pelo Pacto, deve estar acessível e disponível para professores e alunos. Muitas vezes tratados como objetos imaculáveis, é louvável a iniciativa de colocar esse material dentro da sala de aula, próximo a quem realmente usa, manuseia e deva lê-lo.

O acesso aos livros é importante porque “não se lê e se escreve **no vazio**” (BRASIL, 2012, p. 26, grifo do autor). Os alunos devem ser agentes e responsáveis pelas suas ações, afinal, construir conhecimento é também participar de práticas culturais em atos de interlocução. Com certeza, o envolvimento com ilustrações e textos, mesmo que em um primeiro momento não compreendidos com exatidão, constrói uma bagagem sobre o que e como usar a fala, a leitura e a escrita.

Além dos quatro eixos de atuação citados anteriormente, o Pacto centrou-se em quatro princípios considerados ao longo do desenvolvimento do trabalho pedagógico. Leia-se:

1. o Sistema de Escrita Alfabética é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador;
2. o desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias;
3. conhecimentos oriundos das diferentes áreas de conhecimento podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade;
4. a ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem. (BRASIL, 2012, p. 27)

Conforme apresentado, podemos depreender que o professor tem uma função essencial, auxiliar as crianças formando-as para um bom exercício da cidadania, tendo clareza do que ensina e de como ensina, assunto tratado no próximo capítulo.

Após dadas como encerradas as formações através do Pacto, o Ministério da Educação (MEC), através da Política Nacional de Alfabetização, conjecturou uma série de iniciativas que envolvem a BNCC, a formação de professores, o protagonismo das redes e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Esse conjunto prevê a criação do Programa Mais Alfabetização, que colocaria nas escolas assistentes de alfabetização trabalhando em parceria com os professores. É uma iniciativa que é decorrente da mudança de governos, pois, como dito anteriormente, a educação é um conjunto de pessoas, bens materiais e culturais, acordos sociais e políticas educacionais.

Concluindo, a formação do professor não se encerra quando findado o curso de graduação, sendo a experiência em sala de aula uma experiência contínua de formação. E, se o Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa não alcançou plenamente seus objetivos, ao menos proporcionou momentos esclarecedores aos professores sobre alfabetização nas diversas áreas do conhecimento e disponibilizou às escolas materiais muito bons para uso.

### **3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**

Alfabetização e letramento são processos que envolvem a vida escolar dos estudantes. De forma geral, a alfabetização é o ensino mecânico da transposição da forma sonora da fala à forma escrita, o que capacita o aprendiz a experimentar e a dominar práticas de leitura e de escrita, o que é chamado letramento.

A criança, ao entrar na escola, dispõe de recursos linguísticos que ela manipula habilmente nas situações de sua vida, logo, utiliza a linguagem de forma coerente às suas necessidades e está apta a reconhecer, no universo da leitura e da escrita, novos usos da linguagem, e é isso o que ela certamente espera da escola.

Os PCNs apresentam a metáfora do foguete, a qual é muito útil e ilustrativa para fins de entender a área de Língua Portuguesa. É “como se ela fosse um foguete de dois estágios: o primeiro para se soltar da Terra e o segundo para navegar no espaço” (BRASIL, 1997, p. 27). O primeiro estágio estaria atrelado ao que costumeiramente é chamado de “primeiras letras” e o segundo estágio, após o primeiro ano previsto para a alfabetização, estaria voltado para o exercício de reflexão sobre a língua. Podemos comparar o primeiro estágio com o que chamamos alfabetização e o segundo estágio com o que chamamos de letramento, mesmo sabendo que eles não necessariamente ocorram exatamente nessa ordem, como veremos mais adiante, nas seções 3.1 e 3.2.

#### **3.1 O que é alfabetização?**

Começamos, pois, orientados pelos PCNs, que indicam que um professor alfabetizador é também um professor de Língua Portuguesa, estabelecendo que a alfabetização é uma questão que preocupa a educação como um todo, pois é ela o ponto de partida da escolarização propriamente dita. Podemos, inicialmente, nos indagar sobre a real necessidade de alunos, falantes proficientes da língua, necessitarem passar vários anos de sua vida aprendendo português. Uma possível resposta a essa pergunta é a de que o aluno a use mais adequadamente, e para maior variedade de fins, o conhecimento linguístico que ele já possui e que foi adquirido antes de entrar para a escola.

Em princípio, a alfabetização é uma atividade pedagógica, inserida no processo ensino/aprendizagem da leitura e da escrita - esse é um dos motivos da existência da escola. Ela transforma eventos da oralidade em eventos de escrita, impondo marcas formais da

fonologia e da morfologia, já que o nosso sistema é alfabético e ortográfico, diferente de outras línguas que usam ícones ou pictografia. Quando escrevemos, não podemos nos guiar exclusivamente pelo sistema alfabético ou tratar esse ato como uma simples transcrição. A escrita deve ser conduzida pela orientação ortográfica para evitar que o usuário escreva de acordo com sua vontade.

A escola, da mesma forma que com a escrita, coloca o saber ler como um conhecimento, uma habilidade que desenvolvemos para decodificar e também para atribuir significados. Ao longo do tempo e do treinamento, a leitura se torna um saber não consciente, pois a prática faz com que os indivíduos desenvolvam uma leitura hábil.

Em outras palavras, explica Flôres (2016, p. 144), há dois aspectos fundamentais para alfabetizar: “o desenvolvimento da consciência da inter-relação grafema-fonema (consciência fonológica) e o da relação língua falada e leitura, e leitura/escrita de textos impressos e digitais”.

Há diferenças fundamentais entre a aquisição da língua oral e a aquisição da língua escrita. A primeira costuma ser lenta, longa e se dá por um processo natural. A segunda, por sua vez, está circunstanciada por um processo artificial, geralmente desenvolvido na escola e de maneira formal. Ou, conforme declara Simões (2006, p. 16),

a língua falada conta com assessoria de recursos como o gesto, a expressão facial, o tom e o timbre de voz etc., os quais não são transponíveis para o escrito. A língua escrita, por sua vez, apresenta figuras não conversíveis em som (letras “mudas”, pontuação, diacríticos etc.); espaços em branco sem correspondência no texto oral, visto que a emissão oral é contínua, além de outras particularidades.

Leitura, que está muito mais próxima da fala pela questão da presença da oralidade, e escrita são fenômenos distintos, entretanto, entrelaçados. A atividade de leitura pressupõe duas ações que interagem uma com a outra para o sucesso do leitor. A primeira está na decifração, ou seja, na decodificação, na transformação dos grafemas em fonemas, pois, mesmo na leitura silenciosa, há uma espécie de “fala” no interior do indivíduo. Dificuldades de decifração prejudicam a segunda ação, que é a compreensão da significação da linguagem. Desse modo, Flôres (2016, p. 20) afirma que para ler bem é necessário decifrar bem.

Reforçamos, há de se distinguir a diferença entre saber ler e ler bem. A criança precisa inevitavelmente passar pelo processo da descoberta do princípio alfabético e da decodificação grafofonológica para o aprendizado da leitura, um processo que precisa de acompanhamento. Moraes (2013, p. 113) explica que a má compreensão em leitura pode ser ocasionada por problemas gerais de compreensão ou por insuficiência na identificação das palavras escritas.

É conveniente, entretanto, explicar que a invenção da escrita foi um processo de construção social, não um processo de codificação para posterior decodificação. A escrita não é um código como o “morse”, por exemplo, que era uma transcrição da mensagem em vista de mantê-la em sigilo; ela é uma tentativa de representação da fala. Não há um consenso sobre codificar e decodificar, por ora, permitamo-nos utilizar esses termos para não adentrar em discussões que o presente trabalho não suporta.

Salientamos que a relação entre sons e fala é difícil “pelo fato de a escrita não ser o espelho da fala e porque é possível ler o que está escrito de diversas maneiras” (CAGLIARI, 2004, p. 117). A compreensão da leitura perpassa diversas esferas, como a entonação da voz ou o ritmo de leitura. Esse sistema é ainda mais complexo se considerarmos que as letras têm valor, mas, estando em relação silábica, podem adquirir ainda outro. Cagliari (1998, p. 78) comenta ainda que, apesar de a sílaba apresentar uma unidade fonética evidente, ainda assim a linguagem não é só sons, mas também significados.

Por outro lado, adentrando o campo da escrita, Cagliari (2004, p. 203) afirma que a escrita tem como meta, em primeiro lugar, permitir a leitura. Ora, se já é complicado o processo de aprender a escrever, imagine-se a dificuldade de leitura em estudantes que não foram devidamente ensinados a escrever. Como se deve explicar que a relação ortográfica varia da fala para a escrita? A letra “s”, por exemplo, estando em relação com seus pares em posições diversas nas palavras, pode ser lida de diferentes maneiras. O grafema apresentado é o mesmo, mas o fonema gerado depende das variáveis apresentadas.

Ocorre que, como apresenta Poersch (1990, p. 23), o mesmo grafema pode representar um grupo de fonemas, como em oxidar, onde a letra “x” é responsável por dois fonemas, como também um grafema pode representar vários fonemas. Essa pluralidade dá origem a distintas relações grafema/fonema e tem implicações pedagógicas. Ao professor, cabe estar atento a essas particularidades da língua. Por si só, esses aspectos não garantem sucesso na leitura, mas são passos importantes para tomada de consciência do que muitas vezes pode parecer um “erro” que precisa ser censurado. Em relação à arbitrariedade do sistema, Lemle (1994, p. 31) declara a impossibilidade de que em algum momento da vida não haja titubeação quanto à ortografia de uma palavra estranha, pois a língua portuguesa não é transparente, apesar de ser menos opaca do que a língua inglesa, por exemplo.

Considerando a “diferença entre o código escrito e a variedade de fala do leitor” (POERSCH, 1990, p. 25), há uma disparidade que pode levar a um trabalho de tradução para o aprendiz. Para alguns, a língua portuguesa dita formal é tão distante do nível informal utilizado cotidianamente que, para esses, ela pode ser encarada como uma língua estrangeira,

podendo apresentar dificuldades principalmente em relação à organização do pensamento nessa transição. Flôres (2016, p. 12) afirma que no Brasil falamos a mesma língua oficial, de certa forma, mas falamos de jeitos diferentes e escrevemos de forma bem variada.

Em um caráter educacional, na alfabetização especialmente, a “escola atua como se esta fosse uma aprendizagem ‘neutra’, despida de qualquer caráter político” (SOARES, 2014, p. 22). Se, por um lado, crianças privilegiadas socialmente veem esse processo como uma ferramenta para obter conhecimentos, as de classe menos privilegiadas, por outro, seguem o pensamento dominante de que apenas as classes abastadas sabem manusear esse instrumento e obter poder através dele.

É por isso que a competência comunicativa envolve inúmeros fatores, dentre eles, o acesso a diversos tipos de texto e de conhecimentos de mundo. A produção textual, não só escrita, mas também falada, é necessária para treinar as capacidades perceptivas e para possibilitar ao aluno o contato com a variedade culta da língua. O ato de escrever deveria ter como objetivo final o fato de alguém ler o escrito. Ler, por sua vez, é um ato linguístico distinto da fala espontânea, pois o ler é condicionado pela escrita, a escrita de alguém, de um autor que estruturou seu pensamento de forma outra que não a do leitor (CAGLIARI, 2004).

É preciso, pois, reconhecer que há variação da fala para a escrita, há variedade entre as comunidades falantes e ver com clareza as características de cada estudante. Em síntese, torna-se então necessário

que os professores adquiram estima pelo saber do aprendiz, alguma confiança no próprio preparo profissional e o desejo de ensinar a partir de uma posição de cúmplices dos alunos, e não a partir de uma posição de cúmplices da opressão de seu próprio povo. (LEMLE, 1994, p. 65)

Findamos esta seção certos de que uma pessoa alfabetizada tem mais chances de ser uma pessoa letrada. Por consequência, mais chances de tornar-se um cidadão com o poder da palavra.

### **3.2 O que é letramento?**

Os significados do letramento estão interligados pela interação social, que tem um peso fundamental para a construção da escrita pela criança.

É possível afirmar que problemas de alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental provocam dificuldades na aprendizagem nos anos seguintes e em todas as áreas

de estudo. “Muitas vezes, a dificuldade em resolver problemas matemáticos, por exemplo, ocorre pelo fato de o aluno não compreender o enunciado” (HEIN, 2016, p. 59), afinal, a lógica matemática não está atrelada apenas aos números. Considerando que a compreensão acontece um estágio antes da interpretação, temos, assim, um quadro ruim da educação, pois frequentemente não alcança os objetivos mínimos de ensino-aprendizagem.

É pertinente ressaltar, nesse momento, a importância do fator social para o letramento, enquanto que para a alfabetização é evocado um caráter mais individual. Kleiman (1995, p. 15-16, grifos da autora) declara que

o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre ‘o impacto social da escrita’ dos estudos sobre alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências *individuais* no uso e na prática da escrita.

A invenção do letramento é tratada por Soares (2004, p. 6) como resultante da “necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita”.

Conforme estudado, ao contrário do que ocorre em países de Primeiro Mundo, como a França e Estados Unidos, em que é feita a distinção entre o que é alfabetização (a aprendizagem inicial da leitura e da escrita) e o que é letramento (domínio de habilidades de uso da leitura e da escrita), “no Brasil os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem, frequentemente se confundem” (SOARES, 2004, p. 7).

Grande parte dos livros que tratam de alfabetização e letramento tentam fazer aproximações e distanciamentos entre os dois termos; é o que Soares (2004, p. 25) explica: “embora a relação entre alfabetização e letramento seja inegável, além de necessária e imperiosa, ela, ainda que focalize diferenças, acaba por diluir a especificidade de cada um dos dois fenômenos”.

#### Alfabetização e letramento

não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode se desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2004, p. 14, grifos da autora)

Os PCNs de Língua Portuguesa, em nota de rodapé, esclarecem o que se tem como a definição de letramento:

Letramento, aqui, é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas. (BRASIL, 1997, p. 21)

Portanto, o limiar entre o que é considerado alfabetização e o que é considerado letramento é tênue. Certamente esse vínculo estreito corrobora a disposição de relação existente. Consideremos aqui o que Kleiman (1998, p. 181) indica sobre o letramento: conforme estabelece, ele é uma prática social que está também presente na oralidade, sendo permitida pela tecnologia, já que ouvir rádio envolve eventos típicos da modalidade escrita facilmente identificáveis, como as marcas de planejamento e lexicalização. Apesar de uma notícia de rádio ser transmitida oralmente, ela é um texto organizado de acordo com as formas e regulamentos da escrita.

O uso do termo letramento é justificado em detrimento do termo alfabetização em questões de oralidade pelo fato de que, “em certas classes sociais, as crianças são letradas, no sentido de possuírem estratégias orais letradas, antes mesmo de serem alfabetizadas” (KLEIMAN, 1995, p. 18). É o que acontece quando os pais entregam um presente ao filho dizendo que este tenha sido enviado pela fada madrinha. A fada madrinha é personagem de histórias infantis que certamente foram contadas à criança, ou seja, é um evento de letramento, mesmo que ela não saiba ler e escrever ainda (KLEIMAN, 1995).

Ao passo que a alfabetização está voltada ao saber ler e escrever, o letramento pode ser entendido como saber fazer uso da leitura e da escrita. A escola, podemos afirmar, é a mais importante agência de letramento, mas, nem por isso, a única agência e nem o único letramento possível. “A família, a igreja, a rua como lugar de trabalho” (KLEIMAN, 1995, p. 20) mostram outras orientações de letramento. Em algumas comunidades, a maneira de ser letrado se assemelha ao da escola, em outras, porém, o modo é diferente e, por conseguinte, conflitante.

É quando o leitor participa do processo que ocorre o letramento, compreendendo o que está escrito e também o que não está. “Ler consiste em produzir sentidos a partir de um diálogo, uma comunicação com o passado enquanto experiência do outro, experiência que compartilhamos e pela qual nos inserimos em determinada comunidade de leitores” (HEIN, 2016, p. 54). Essa experiência acontece na interação entre o que o autor quis dizer, o que o texto diz, o que o leitor lê ou ouve e o seu contexto.

O letramento, “considerado enquanto conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder” (KLEIMAN, 1995, p. 11), ultrapassa os limites da escola, pois a importância de ser alfabetizado e letrado estende-se desde atividades rotineiras até questões de dominações pelo poder. No Egito Antigo, por exemplo, o faraó obrigatoriamente deveria dominar a escrita hieroglífica e, desse modo, controlar seus escribas, que, conseqüentemente, organizavam a cobrança dos impostos. Assim, dominando a escrita, o faraó dominava todo o povo.

Em sociedades como a nossa, a escrita “íntegra cada momento de nosso cotidiano, constituindo-se numa forma tão familiar de fazer sentido de nossa realidade que seu uso passa despercebido para os grupos letrados” (KLEIMAN, 1995, p. 7).

Segundo Garnton e Pratt (apud ROJO, 1995, p. 68), o

letramento está diretamente envolvido com a linguagem escrita: este é um senso comum que compartilhamos. Entretanto, também esperamos que pessoas letradas falem fluentemente e demonstrem domínio da linguagem falada. Conseqüentemente, uma definição de letramento deverá reconhecê-lo, especialmente quando se estuda o desenvolvimento das habilidades de linguagem.

Podemos concluir, em linhas gerais, que o letramento se baseia em três eixos: escrita, interação social e oralidade. A escrita não tratada como única detentora de saber, mas ferramenta importante para seu alcance. A interação social, ao passo que é constitutiva do ser e constituída inclusive por ele. E a oralidade, como primeira e perdurante forma de comunicação.

### **2.3 Métodos de alfabetização**

Delineemos, primeiramente, o que se entende por métodos. Conforme Soares (2016, p. 330), método de alfabetização, que é do que trataremos especificamente nesta seção, é “um conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, orientem a aprendizagem inicial da leitura e da escrita”.

Os procedimentos são atividades de ensino e aprendizagem. Ensinar e aprender são dois processos distintos, mesmo que correlacionados. Quem ensina pode ensinar a um grande número de pessoas, transferindo as informações que julgar necessárias e organizadas de um modo que lhe seja conveniente, atentando para seus objetivos e para a recepção de seus aprendizes. Já o ato de aprender é individual, cada um aprende a seu tempo e memoriza o que

foi ensinado de acordo com o grau de importância prescrito pela sua história de vida. Ou seja, muito pode ser ensinado, mas nem tudo será aprendido da mesma forma por todos. A sala de aula é um ambiente heterogêneo e abriga várias formas de ensinar e de aprender. Nesse sentido, os métodos de alfabetização podem ou não favorecer seus aprendizes.

Em vista disso, é possível delinear um esboço do baixo rendimento da educação brasileira. O fracasso no ensino de língua pode estar relacionado à falta de especificidade da alfabetização. Se, em décadas anteriores, o mau desempenho dos estudantes era revelado na própria escola pelo alto número de reprovações nas séries iniciais e o ensino era acusado de automatizar o processo das relações entre o sistema gráfico e a escrita, na atualidade, o despreparo dos alunos é confirmado por avaliações externas como o SAEB e, progressivamente, no baixo rendimento no ENEM, demonstrando que ainda no ensino médio há grande número de alunos não plenamente alfabetizados, porém, desta vez, o mau desempenho é apontado pela inexistência da especificidade da alfabetização. Essa configuração chega às universidades, cujos educandos apresentam muitas dificuldades em leitura e escrita (SOARES, 2004).

Possivelmente a falta de especificidade esteja representada pelo sistema de ciclos implantado. Essa diluição obscureceria os objetivos de cada ano escolar, enevoando o que é necessário aprender. Porém, mais forte que o sistema de ciclos, foi o impacto da mudança de concepção da aprendizagem da língua escrita. Primeiramente, concebida pelo viés behaviorista; mais adiante, mudando para uma concepção construtivista, e, então, “aprimorada” em direção ao que temos como a perspectiva sociocultural (SOARES, 2004), esta penúltima, adotada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Com essa mudança de concepção, dirigiu-se

o foco para o processo de construção do sistema de escrita pela criança, passou-se a subestimar a natureza do objeto de conhecimento em construção, que é, fundamentalmente, um objeto linguístico constituído, quer se considere o sistema alfabético quer o sistema ortográfico, de relações convencionais e frequentemente arbitrárias entre fonemas e grafemas. Em outras palavras, privilegiando a faceta psicológica da alfabetização, obscureceu-se sua faceta linguística – fonética e fonológica. (SOARES, 2015, p. 11)

O problema de aprendizagem foi, por conseguinte, atribuído aos métodos ditos tradicionais (fônico, global, silábico,...), considerados ruins, e passou a dominar a nova teoria que, derivada da visão construtivista, apregoava a aprendizagem espontânea e a inexistência de um método, como se a alfabetização fosse um processo autônomo (SOARES, 2004).

Em vista de o português usar o sistema alfabético, é preciso dar importância à consciência fonológica como um pré-requisito para uma alfabetização bem sucedida, em seus primeiros percursos.

Para alfabetizar, o método sintético e o método analítico alternaram-se na prática educacional. O primeiro é baseado em elementos menores que a palavra, enquanto que o segundo parte da palavra ou de elementos maiores. São dois caminhos distintos. A perspectiva sintética atenta mais à correspondência entre fonema e grafema.

As experiências com o construtivismo no Brasil entendem que a aprendizagem da língua escrita decorre da relação com textos escritos, aprendendo a ler e a escrever com base neles e em conhecimentos prévios. Desse modo, o ensino da relação grafema-fonema não é objeto direto de ensino, mas fica subentendido da relação natural com os textos escritos (SOARES, 2004). Claramente, essa perspectiva incute dificuldades aos alunos que têm pais com menor grau de instrução e que não estão inseridos em um mundo em que o domínio das formas escritas seja essencial.

Tratada erroneamente no Brasil como um método, na verdade, o construtivismo é “uma teoria que permite conceber o conhecimento como algo que não é dado, mas, construído e constituído pelo sujeito, ao agir e interagir com o meio” (HEIN, 2016, p. 12).

Para as classes favorecidas, a necessidade da alfabetização está atrelada às possibilidades de acesso ao conhecimento. A cultura dessas famílias é uma boa base para que as crianças aprendam através do construtivismo. Ainda assim, ressalta Soares (2004, p. 12), no Brasil o construtivismo domina a alfabetização, embora seja indicada para o ensino como um todo se vista como teoria, não como método.

O método global é o que mais se aproxima da perspectiva construtivista. Ele “pressupõe o ensino da palavra como um todo ao aluno, sem focar unidades menores, sendo, portanto, ensinadas diretamente as associações entre as palavras e seus significados” (HEIN, 2016, p. 61).

Enquanto que, de acordo com Hein (2016, p. 61),

o método fônico é vinculado à ideia de equivalência entre fala e escrita, de modo que o seu principal objetivo é ensinar as correspondências entre as letras e seus sons, estimulando o desenvolvimento da consciência fonológica referente à habilidade de manipular e refletir sobre os sons da fala.

Com base em estudos estadunidenses apresentados por Soares (2004, p. 13, grifos da autora), é possível concluir que dentre

as facetas consideradas componentes essenciais no processo de alfabetização – consciência fonêmica, *phonics* (relação fonema-grafema), fluência em leitura (oral e

silenciosa), vocabulário e compreensão -, as *evidências* a que as pesquisas conduziam mostravam que têm *implicações* altamente positivas para a aprendizagem da língua escrita o desenvolvimento da consciência fonêmica e o ensino explícito, direto e sistemático das correspondências grafema-fonema.

A crítica ao método silábico é um problema, pois, de acordo com Flôres (2016, p. 149), “muitos professores confundem considerar a relação, enfocando-a quando necessário, com padronizá-la e impingi-la a todos os alunos, enquanto sequência rígida, uniforme, repetida à exaustão”. A relação da qual falamos trata-se relação grafema/fonema, da estruturação da sílaba e do que constitui as palavras.

“Os métodos fônicos costumam propor sistematizações pré-esquemáticas que relacionam grafema-fonema e conduzem os alunos por um caminho que leva à memorização dessas associações” (PICCOLI; CAMINI, 2012, p. 100). É diferente do que ocorre com propostas que centram suas atividades na língua falada e escrita em uso. “A associação pura e simples entre reflexão linguística e método fônico nos mostra o quanto têm faltado à Pedagogia referências acessíveis acerca de aspectos fonológicos” (PICCOLI; CAMINI, 2012, p. 100).

O professor deve acompanhar o desenvolvimento das habilidades dos alunos e observá-los. Com essa clareza de andamento das aulas, “não é recomendável que prossiga trabalhando **exclusivamente** com a correspondência grafema/fonema, quando os alunos já estiverem lendo com relativa fluência” (FLÔRES, 2016, p. 153, grifo da autora).

Uma criança que realmente aprendeu a ler e a escrever saberá fazê-lo ao se defrontar com palavras novas, independente do método pelo qual foi alfabetizada. “Quem alcança a compreensão, a alcança porque é capaz de relacionar, hierarquizar e articular as informações de acordo com a situação de comunicação, com o conhecimento que possui, com aquilo que o texto pressupõe nas entrelinhas” (LANDIM, 2017, p. 19).

A prevalência de exercícios de escrita em detrimento de exercícios de fala, talvez pelo maior controle que o professor tem sobre a escrita do aluno, diminui as possibilidades de um bom desempenho de escrita se baseado em atos de fala. A linguagem organiza o pensamento e, por conseguinte, a fala poderia ser utilizada como roteiro para a escrita, visto que a fala é algo natural ao aluno que, através de um processo sistemático, está aprendendo a expressar-se por intermédio da escrita. Conforme estabelece Simões (2006, p. 62),

desde cedo o aluno deve ser orientado para: a) diferenças entre língua falada e língua escrita; b) a variação dos usos linguísticos; c) a necessidade de adequação de registros; d) o modelo alfabético-ortográfico de grafia; e) a não correspondência entre fonemas e letras; f) a natureza convencional da língua – sobretudo na escrita; g) o esquema paradigmático para dedução de formas etc.

A formação do professor é um desafio, bem como são desafios outros fatores envolvidos com a educação, mas cabe aqui ressaltar que a preparação do professor deve compreender aspectos linguísticos, psicológicos, cognitivos, sociolinguísticos e influências sociais, políticas e culturais que atuam com e sobre o alfabetizar e letrar (HEIN, 2016).

Cagliari (2004, p. 14) critica a escola quando diz que ela age de forma preconceituosa

em relação às crianças que pretendem se alfabetizar, partindo do princípio de que elas não tiveram um passado, não acumularam conhecimentos e habilidades. É como se todas essas crianças estivessem no mesmo nível, nada soubessem e precisassem aprender tudo e da mesma maneira.

Seria interessante nos perguntarmos, então, não se a escola é um veículo eficiente de exposição da língua padrão, mas se a escola contribui para que os alunos adquiram os estilos formais da língua. “As altas taxas de fracasso na aprendizagem da escrita na escola parecem [...] revelar que as crianças não usam o conhecimento da língua oral como suporte para tentar entender o funcionamento da língua escrita” (TERZI, 1995, p. 92).

Reiterando o papel da Fonologia no ensino, Cagliari (2004, p. 87) reforça que não é preciso ensinar tudo sobre essa área na alfabetização, mas que, ao longo das séries, as técnicas fonológicas são interessantes e, quando o professor faz uso delas, as atividades podem ser mais motivadoras para o aluno, inclusive fazendo-o perceber o funcionamento da língua, as noções de oposição, de variação e de sistema.

Em vista da multiplicidade de aspectos relacionados à alfabetização e ao letramento, destacamos que não há um método correto. Os procedimentos a serem adotados devem concordar com o objetivo de cada etapa e com as características das turmas, por vezes considerando especificamente cada aluno, pois a velocidade da aprendizagem e a forma de aprendizagem podem variar de acordo com os estudantes quando observados individualmente.

## 4 FONÉTICA E FONOLOGIA

Em primeiro lugar, é preciso enfatizar que tanto fonética quanto fonologia são áreas da linguística, juntamente com a morfologia, a sintaxe, a semântica e a pragmática. A linguística é uma ciência jovem, inaugurada no começo do século XX, que tem como objetivo descrever ou explicar a linguagem verbal humana.

### A Linguística

está voltada para a explicação de como a linguagem humana funciona e de como são as línguas em particular, quer fazendo o trabalho descritivo revisto pelas teorias, quer usando conhecimentos adquiridos para beneficiar outras ciências e artes que usam, de algum modo, a linguagem falada ou escrita. (CAGLIARI, 2004. p. 42)

Ela faz interface com praticamente todos os campos de conhecimento, desde o matemático, o cognitivo, o neurológico até o filosófico.

A linguagem humana, por sua vez, é a manifestação de uma intenção por parte de indivíduos dotados de consciência e de um aparelho físico (o aparelho fonador) que esses indivíduos usam para falar.

Podendo ser consideradas áreas de grande grau de abstração e de difícil ensino, na verdade,

a fonologia e a fonética estão [...] de braços dados com a ortografia, a ortoépia e a prosódia, e as consequências da quase tardia revelação dessa parceria são por demais conhecidas de todos, pois se desnudam nas salas de aula dos cursos de formação de futuros professores ou mesmo no exercício docente em turmas dos ensinos fundamental e médio. (SIMÕES, 2006, p. 9)

Pressupomos que, para que o aluno tenha um bom ponto de partida e seja um bom usuário da língua, fundamentando a sua prática com um bom raciocínio linguístico, haja estruturas básicas da fonologia que possam e devam ser estabelecidas desde os primeiros anos do ensino fundamental (SIMÕES, 2006).

### 4.1 Objeto de estudo

Inicialmente, definiremos como se comportam a fonética e a fonologia em relação ao seu objeto de estudo, que é o som. A fonética surgiu durante estudos da literatura comparada/histórica que desvendava palavras, sílabas, morfemas e fonemas e, assim, chegava às famílias das línguas. Essa subárea da Linguística estuda as entidades de modo isolado e promove a descrição dos sons do ponto de vista físico, articulatorio ou perceptivo, analisando

as particularidades no nível do fone. O fone é a unidade sonora vocálica ou consonantal atestada na produção de fala. É o elemento registrado na transcrição fonética, entre colchetes, caracterizando-se como a unidade sonora pronunciável individualmente.<sup>1</sup>

A fonética estuda os sons no seu aspecto material, sua realização. Ela trata da língua enquanto aparelho físico, “preocupando-se com os mecanismos de produção e audição” (CAGLIARI, 2004, p. 42). A fala é um produto do aparelho fonador, é através dela que se realiza a interação. Fazem parte desse aparelho órgãos como: pulmões, brônquios, traqueia, laringe, glote, faringe, úvula, fossas nasais, cavidade bucal, língua, dentes e lábios. Eles atuam em conjunto para a produção de sons, no entanto, “não têm como função primária, a função de produção de sons, mas outras funções, como alimentação e respiração” (SANTOS; SOUZA, 2003, p. 13).

Para representar os sons nos estudos fonéticos, é usado o Alfabeto Fonético Internacional, que é um alfabeto diferente do que convencionalmente usamos para escrever, o alfabeto ortográfico, já que, nesse último, em alguns casos, o som não corresponde exatamente a uma letra, essa relação não é de 1 para 1, do mesmo modo, uma letra pode representar mais de um som. O Alfabeto Fonético é necessário para tentar registrar as substâncias de expressão do modo mais fiel possível.

Já a fonologia estuda os fonemas e busca explicá-los. Ela estuda as diferenças fônicas relacionadas às diferenças de significado.

Há regras que são gerais, universais (aplicam-se a todas as línguas) enquanto há outras regras que são particulares, características de cada língua individual. Cabe à fonologia o estudo desse sistema abstrato, tanto das regras universais como aquelas que caracterizam as diferentes línguas. (SANTOS; SOUZA, 2003, p. 10)

Isto é, a fonologia é a ciência que estuda os “segmentos sonoros” no seu aspecto imaterial, abstrato. Trata da língua enquanto sistema. Em “escada” ou “iscada”, a mudança de “e” por “i” não altera o significado, o que caracteriza uma variante que se observa apenas na fala. De acordo com a Fonologia, consideram-se as diferenças, mas atribui-se igual valor às duas ocorrências. Caso diferente ocorre em “pato” e “rato”; com a troca de “p” por “r”, temos uma nova palavra. Esta é uma das situações de que se ocupam os estudos fonológicos, pois a fonologia atenta para o aspecto da distintividade, para a capacidade que um determinado segmento sonoro tem de distinguir significado. Esse ponto de vista é funcional. Em suma,

o funcionamento dos sons dentro dos sistemas fonológicos em geral nos indica que a classificação de ponto de articulação tradicionalmente feita na análise fonética é

---

<sup>1</sup> Anotações feitas na disciplina de Fonética e Fonologia, ministradas pela professora Cristiane Dall Cortivo Lebler.

minuciosa demais para uma análise fonológica, a ponto de colocar no mesmo nível distinções que têm peso diferente no funcionamento dos sistemas sonoros das línguas naturais. (SANTOS; SOUZA, 2003, p. 38)

O fonema é a unidade sonora vocálica ou consonantal que se distingue funcionalmente das outras unidades sonoras da língua. “Cada letra ou, em alguns casos, um pequeno grupo de letras, representa um fonema, um “som” elementar, que, na realidade, *não é um som: é antes uma abstração do som*” (MORAIS, 2013, p. 24, grifo do autor). As transcrições fonológicas são apresentadas entre barras transversais.

A fonologia explica, por exemplo, um fenômeno bastante comum no português - a nasalização.

Quase toda vogal tônica que precede consoante nasal se nasaliza. Assim, palavras como *cama, mesa, time, dono* e *rumo* apresentam a vogal da sílaba tônica nasalizada. Nas sílabas pré-tônicas há variação, pois algumas pessoas nasalizam a vogal da sílaba inicial de *panela* e outras não. (SANTOS; SOUZA, 2003, p. 49, grifo do autor)

A fonologia serve, inclusive, para explicar o porquê de usarmos *m* antes de *p* e *b*, por exemplo. A explicação dada é de que há a assimilação de ponto de articulação, no caso apresentado, quando “um segmento adquire o mesmo ponto de articulação de um outro segmento vizinho” (SANTOS; SOUZA, 2003, p. 48).

Em síntese, fonética e fonologia são consideradas áreas interdependentes porque ambas estudam o som. Uma é necessária à outra, já que só é possível estudar a abstração a partir do real. A fonologia busca elementos na fonética. Elas têm o mesmo objeto de estudo através de pontos de vista distintos.

Se nos apropriarmos dos conceitos de Saussure, como a dicotomia língua/fala, podemos aproximar esses conceitos aos campos de estudo da fonologia e da fonética. Compreendemos que a fonologia está para a língua por ser tratada como comum, social e compartilhada; já a fala está para a fonética pelo seu aspecto individual e momentâneo. Se relacionadas ao par significado/significante que compõem o signo, é possível afirmar que ambas tratam apenas do significante.

“A linguística trouxe contribuições importantes ao setor dos estudos da língua, pois estabelece premissas como: a) *letra* é diferente de fonema; b) o fonema só se define no vocábulo” (SIMÕES, 2006, p. 25, grifo do autor). Tanto grafemas como fonemas são as unidades menores para distinguir significado, uma no campo da escrita e a outra no campo do “som”.

“Segundo o ensino tradicional (antes da contribuição da linguística), as vogais eram cinco: *a é i ó u*, pois não se distinguia fonema de letra” (SIMÕES, 2006, p. 25). No entanto,

como é de se esperar, o aluno se espanta, logo nas primeiras palavras, ao encontrar vogais diferentes das estudadas, como em ceia, encontra o “ê” que não estava no conjunto estudado.

Adequadamente balizados os conceitos e o objeto de estudo da fonética e da fonologia, é possível avançar ao principal objetivo deste trabalho: relacionar os conceitos da área de fonética e fonologia com a alfabetização. Todo o percurso, desde os documentos oficiais que tratam da alfabetização, perpassando os processos de alfabetização, letramento e métodos de ensino, até as considerações sobre fonética e fonologia foi necessário para que pudéssemos concluir onde há o cruzamento de todas elas.

#### **4.2 A relação entre os conceitos da área de fonética e fonologia com a alfabetização**

Conforme discutido nos capítulos anteriores, os professores alfabetizadores são também professores de Língua Portuguesa, por isso, “o uso da Linguística no ensino de português tem que ser planejado em conjunto por linguistas e professores de português, com a colaboração de pedagogos, psicólogos etc” (CAGLIARI, 2004, p. 41).

O desempenho ruim dos estudantes pode ser problema decorrente da alfabetização brasileira, que deveria reconhecer que

a aprendizagem da língua escrita é, fundamentalmente, a aquisição de um conhecimento linguístico, não podendo, por isso, restringirem-se aos campos da Pedagogia e da Psicologia, como vinha ocorrendo, pesquisas e reflexões sobre essa aprendizagem e os problemas que vêm suscitando. (SOARES, 2014, p. 63)

Cagliari (2004, p. 9) comenta que é preciso ter conhecimento técnico sobre aspectos da fala, da escrita e da leitura, mesmo essa não sendo a única condicionante. Ainda assim, sem esse conhecimento da realidade linguística, é difícil haver um bom planejamento metodológico ou didático.

A consciência fonológica envolve os componentes da língua, isto é, “a língua pode ser segmentada de diversas formas, pois as frases são segmentadas em palavras; as palavras, em sílabas; a sílaba, por sua vez, pode ser segmentada em unidades ainda menores, os fonemas” (LANDIM, 2017, p. 35). A criança pode desenvolver sua consciência fonológica em vários níveis decorrentes da maturação linguística. Quando ela consegue refletir e manipular a língua, significa que alcançou bons níveis de consciência fonológica.

Retomando brevemente os conceitos e os objetos de estudo da fonética e da fonologia, Bisol esclarece que

a fonética visa ao estudo dos sons da fala do ponto de vista articulatório, verificando como os sons são articulados ou produzidos pelo aparelho fonador, ou do ponto de vista acústico, analisando as propriedades físicas da produção e propagação dos sons, ou ainda do ponto de vista auditivo, parte que cuida da recepção dos sons. A fonologia ao dedicar-se ao estudo dos sistemas de sons, de sua descrição, estrutura e funcionamento, analisa a forma das sílabas, morfemas, palavras e frases, como se organizam e como se estabelece a relação “mente e língua” de modo que a comunicação se processe. (Apud LANDIM, 2017, p. 39)

Identificamos facilmente a fonologia como aliada de maior valor da alfabetização, pois envolve adição, subtração, substituição. É quase um cálculo matemático, pois, alterando-se as parcelas, muda-se o resultado, tanto no nível silábico quanto no nível fonêmico. Godoy (2005, p. 33) alerta que “manipular segmentos é sempre mais difícil do que detectá-los”. A capacidade de refletir sobre os sons da língua manifesta-se em crianças pequenas pela percepção das rimas, das sílabas. Num futuro próximo, ela estará associada com a prática da leitura.

Em vista disso,

faz todo o sentido, então, enfatizar a importância do desenvolvimento da consciência fonológica durante o período de alfabetização, propriamente, e também nos anos subsequentes, caso a automaticidade do processo não tenha sido atingida, no período esperado. De certo o que se sabe é que a não apreensão do sistema alfabético e a consequente não automatização do processo de decodificação/codificação persiste ao longo do tempo condicionando a evolução da habilidade de leitura de um número enorme de leitores e, ainda, trazendo implicações cognitivas amplas, pois essa dificuldade tende a fixar-se, a expandir-se e a acompanhar o leitor ao longo de toda a vida. (FLÔRES, 2016, p. 23)

Sugerimos assim, a adoção de métodos que propiciem o reconhecimento de aspectos fonéticos e fonológicos, não como únicos meios para a alfabetização, mas como aliados. Justificamos essa sugestão porque embora automatizado o processo de decodificação ao longo da vida, ainda assim, a identificação grafofonológica é a via mais segura e efetiva de reconhecimento de novas palavras.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conhecimento em linguística, precisamente nas áreas de fonética e fonologia, auxiliaria professores alfabetizadores no processo de alfabetização dos alunos. A consciência dos fenômenos linguísticos - como o processo articulatório da fala, os elementos significativos que são os fonemas, os aspectos de entonação, da relação grafofonológica - é necessária pois ela é indispensável para a inserção no mundo letrado e servirá tanto para o sucesso na formação escolar como para formação do cidadão.

Reconhecemos que alguns métodos são mais eficientes que outros, muitas vezes pelas diferenças entre as condicionantes dos discentes. Por tudo isso, discutir a educação é algo encantador e complexo. Encantador porque envolve a promoção da cidadania com sujeitos pensantes, e complexo, pelo mesmo motivo apresentado acima.

Em suma, é na interação de sujeitos que os significados de mundo são construídos, como professores de língua estejamos pois atentos à bagagem que o aluno traz e auxiliemo-lo retomando inclusive questões de alfabetização.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. *Pacto nacional pela alfabetização da idade certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação*. Brasília: MEC, SEB, 2012.
- BRASIL. *Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2017.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização. In: ROJO, Roxane (Org.). *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas*. Campinas: Mercado das Letras, 1998. (Coleção letramento, educação e sociedade).
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização & linguística*. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2004. (Pensamento e ação no magistério)
- FLÔRES, Onici Claro. *Ensinando a ler e a escrever: o Português brasileiro, seus princípios fonológicos e os vínculos entre fala, escuta, leitura e escrita*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2016.
- HEIN, Ana Catarina Angeloni (Org.). *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2016.
- GODOY, Dalva Maria Alves. *Aprendizagem inicial da leitura e da escrita no Português do Brasil: Influência da consciência fonológica e do método de alfabetização*. Florianópolis, 2005. 188 p. Tese (Doutorado), Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.
- KLEIMAN, Angela B. (Org.). *Os significados no letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.
- KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). *Os significados no letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995. p. 15-61.
- KLEIMAN, Angela B. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, Roxane (Org.). *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas*. Campinas: Mercado das Letras, 1998. (Coleção letramento, educação e sociedade).
- LANDIM, Márcia Regina Melchior. *Compreensão leitora: possibilidades de avaliação ao término do ciclo de alfabetização*. Santa Cruz do Sul, 2017. 181 p. Dissertação (Mestrado), Departamento de Letras, Universidade de Santa Cruz do Sul, 2017.
- LEMLE, Miriam. *Guia teórico do alfabetizador*. 8. ed. São Paulo: Ática, 1994. (Série Princípios)
- MORAES, José. *Criar leitores: para professores e educadores*. Barueri: Manole, 2013.

PICOLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. *Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade*. Erechim: Edelbra, 2012.

POERSCH, José Marcelino. Pode-se alfabetizar sem conhecimentos de linguística? In: TASCA, Maria; POERSCH, José Marcelino (Orgs.). *Suportes linguísticos para a alfabetização*. 2. ed. Porto Alegre: Sagra: 1990. p. 9-41. (Série A língua/gem na escola, 1).

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Concepções não-valorizadas de escrita: a escrita como “um outro modo de falar”. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). *Os significados no letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995. p. 65-89.

SANTOS, Raquel Santana; SOUZA, Paulo Chagas. Fonética. In: FIORIN, José Luiz (Org.). *Introdução à Linguística II: princípios de análise*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003. p. 9-32.

SANTOS, Raquel Santana; SOUZA, Paulo Chagas. Fonologia. In: FIORIN, José Luiz (Org.). *Introdução à Linguística II: princípios de análise*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003. p. 33-58.

SIMÕES, Darcilia. *Considerações sobre a fala e a escrita: fonologia em nova chave*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 25, s/v, p 5-17, jan./abr. 2004.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

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

TERZI, Sykvia Bueno. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). *Os significados no letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995. p. 91-117.

WITTKE, Cleide Inês. *Ensino de Língua Materna: PCNs, gramática e discurso*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2007.