

DAS ESPECIFICIDADES DO LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DE ATIVIDADES REALIZADAS NA PRÉ-ESCOLA À LUZ DA FONÉTICA E DA FONOLOGIA

Maria Raquel BEZERRA (PIBIC CNPq/UERN)

Marciel Alan Freitas de CASTRO (PIBIC CNPq/UERN)

Jéssica Luana FERNANDES (PIBIC CNPq/UERN)

RESUMO: O presente artigo corresponde à descrição de uma das atividades realizadas educação infantil. Nesse estudo, buscamos analisar as especificidades do letramento na pré-escola à luz da fonética e da fonologia. Para isso, nos basearemos fundamentalmente nos postulados teóricos de CALLOU e LEITE (1990), CÂMARA JR (1977) e os estudos de pesquisadores como BAKHTIN (2002), SOARES (1998) e nas ideias dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio – PCN (2002, 1998, 1997), dentre outros, na finalidade de compor o referencial teórico dessa abordagem. Desse modo, pretende-se, com esse trabalho, suscitar reflexões, especificamente em professores de língua materna (LM) sobre o trabalho com dimensões de sílaba, letra, números, texto verbal e imagético e gêneros imbricam-se na constituição do letramento e na relação entre a escrita e a fala. Nesse sentido, cabe salientar que o ensino – aprendizagem do português, nas escolas de ensino fundamental e médio, tem dado um enfoque maior a este assunto, de acordo com a orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997).

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Letramento; Ensino-Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho constitui, antes, numa análise das atividades realizadas na pré-escola, no intuito de investigar as condições de letramento engendradas nesse período de escolarização em relação à fonética e a fonologia, visando compreender as defasagens características do período de transição da educação infantil para os primeiros anos do ensino fundamental.

A escrita representa por meio de letras os fonemas, mas nem sempre um fonema corresponde uma única letra. É difícil para uma criança tomar consciência do fonema, porque, ninguém fala fonema separadamente. Se uma criança lê bem, adquire novas palavras e pode entender melhor o que lê, mas se para ela é difícil saber as correspondências grafema-fonema, o processo de decodificação é lento e custoso comprometendo todo o processo de compreensão do texto. Assim, pequenas dificuldades podem gerar grandes obstáculos.

No que se refere a esta pesquisa, o caso investigado foi um grupo de crianças de 04 a 06 anos de idade que estão em processo de alfabetização, as atividades se procederam a partir

de ditados de palavras e passaram a ser executadas na Escola Municipal Filofema Sampaio, na cidade de Portalegre – Rio Grande do Norte.

Para tanto, o trabalho tomou como embasamento teórico os estudos de pesquisadores como Bakhtin (2002), Soares (1998) e nas ideias dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio – PCN (2002, 1998, 1997), dentre outros, na finalidade de compor o referencial teórico dessa abordagem. Desse modo, pretende-se, com esse trabalho, suscitar reflexões, especificamente em professores de língua materna (LM) sobre o trabalho com dimensões de sílaba, letra, números, texto verbal e imagético e gêneros imbricam-se na constituição do letramento e na relação entre a escrita e a fala.

O ENSINO DE FONÉTICA DO PORTUGUÊS BRASILEIRO

O ensino – aprendizagem do português, nas escolas de ensino fundamental e médio, tem dado um enfoque maior a este assunto, de acordo com a orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e das Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para a Educação Básica (2006). Além dessa característica, as condições de ensino e aprendizagem na escola regular são, em vários casos, pouco satisfatórias quando da prática didática dos estudos de fonética.

Sabe-se que os estudos em fonética têm suas limitações, pois Câmara Jr. cita que “por um lado, há o reconhecimento da legitimidade da fonética como ciência de observação natural, à margem e subsidiária da linguística; de outro lado, o sentimento da necessidade de uma nova disciplina paralela, para estudar as verdadeiras aplicações linguísticas das realizações do aparelho fonador”, (1977, p. 21 – 22). Interpreta-se a fonética como uma ciência que tem por objetivo fornecer uma descrição dos sons da língua. A fonética descreve também, para cada som, a posição rigorosa da língua, o volume da cavidade bucal e a nasal. Trabalha, ainda, com a percepção das ondas sonoras pelo ouvido humano.

Sobre a fala, enquanto processo de fonação, explicitam-se os estudos de Cagliari (2003), quando tratam as unidades menores da fala.

As unidades menores da fala são os segmentos consonantais e os vocálicos. Os segmentos consonantais se diferenciavam pelos traços distintivos: de vozeamento (vozeados/desvozeados); de modo de articulação (oclusivos, nasais, fricativos, africados, laterais etc.); e de lugar de articulação (labial ou bilabial, labiodental, dental, alveolar, palatoalveolar, alveopalatal, palatal, velar, uvular, faringal, glotal). Os segmentos vocálicos se diferenciam pelos traços distintivos: pela região articulatória (anterior, central e posterior);

pela altura (fechada, meio-fechada, meio-aberta, aberta); pela labialização (não-arredondada e arredondada), pela tonicidade e pela nasalização.

Já nas considerações de Callou e Leite (1990), a prosódia abrange fenômenos fonéticos segmentais, pois afetam mais de um elemento segmental, como no caso de nasalização, labialização, velarização, que podem apresentar uma harmonização perfeita de sons. Assim a nasalidade vocálica pode ser interpretada como um traço prosódico, bem como o acento de intensidade, a duração ou o tom. Atualmente, os estudiosos da fonética e da fonologia tem se voltado para o estudo do ritmo da fala.

CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM

Alfabetizar é ensinar a ler e a escrever, mas o domínio da leitura e da escrita é um processo que não se baliza ao simples reconhecimento de letras ou ao exercício de ligar letras para constituir sílabas, palavras e frases. Esse processo vai muito, além disso, pois a criança que se alfabetiza precisa compreender por que e para que utilizamos a escrita.

O educador, portanto, precisa ter clareza de uma concepção de linguagem que submerja o processo de alfabetização de forma mais ampla. Sendo assim, é importante considerar o letramento como um processo de aprendizagem social e histórico da leitura e da escrita, tanto em processos fonológicos quanto para usos materiais na escrita.

Para isso, é necessário compreender a concepção interacionista, na qual a linguagem é vista como expressão da interação entre indivíduos socialmente organizados. Nossas palavras são dirigidas a interlocutores reais e nossas ideias sobre o mundo são construídas nessas interações. O modo como nos expressamos está ligado ao grupo social a que pertencemos e/ou ao qual nos conduzimos, ou seja, a linguagem faz sentido para um grupo em situação histórica. Concebemos a alfabetização como possibilidade de interação com o mundo por meio da língua escrita, a qual permite que o aluno desenvolva e reveja sua maneira de entender o mundo e de representá-lo.

Alfabetizar, portanto, é um desafio, pois há muito mais complexidade na aquisição da escrita do que em processo mecânico.

UMA RELAÇÃO TENSA COM A LEITURA E A ESCRITA NA PRÉ-ESCOLA

O ensino de leitura centralizado na decodificação do código linguístico e no domínio dos aspectos mecânicos de leitura (velocidade, fluência, dicção, entonação, pontuação) tem formado grande quantidade de leitores, que decodificam os textos, mas apresentam bastante

dificuldade para compreender o que leram, ou simplesmente não conseguem entender o que leram.

A leitura deve promover o encontro do leitor com o texto e com o mundo. Deve haver o diálogo com o texto para que o leitor não fique limitado ao conteúdo expresso pelo autor, mas consiga ir além de uma posição fixa ocupada por um interprete. Neste sentido, ler e compreender um texto pressupõe ativar informações antigas e novas sobre assunto tratado, estabelecendo relações com outros textos e com a própria linguagem. Para os PCN (1997, p. 54):

Mas, para alcançar esses objetivos, deve-se levar o leitor correlacionar seus interesses e conhecimentos com as estratégias de leitura. Ele deve ainda promover o encontro do aluno não só com o texto no código verbal, mas em diferentes linguagens: plástica, cinematográfica, dramática, a da imagem e muitas outras. Mas não basta colocar o aluno diante do material de leitura. O professor, que antes, de qualquer coisa deve ser um leitor, precisa iniciar o aluno nos segredos, encantos e estratégias da leitura. Isso significa ajudar o aluno a descobrir o que, sozinho, não estaria conseguindo.

Sendo assim, é de fundamental importância que o professor conheça as estratégias de leitura, a aquisição da escrita e suas trocas a luz da fonética e da fonologia a fim de que, conhecendo melhor esses mecanismos, possa orientar mais adequadamente o aluno leitor nesse processo.

REESCRITA

A rescrita, em uma primeira etapa, é a escrita que o professor perpetrará após a produção de texto produzida pelo aluno. Esta rescrita deve ser feita na presença do aluno. O professor vai lendo enquanto está escrevendo, para que o aluno perceba a relação fonema/grafema (som/letra) e as normas de organização de um texto.

Entretanto, o professor precisa, inicialmente, garantir a espontaneidade do aluno para escrever; somente quando estimar conveniente é que deve fazer as intervenções nos textos escritos, indicando caminhos para uma melhoria progressiva. A intervenção do professor para melhorar a qualidade do texto do aluno deve acontecer a partir da descoberta dos problemas. Dai o objetivo da rescrita, ou seja, o fazer e o refazer o texto.

Essa rescrita não se vincula apenas aos aspectos formais, mas também procura completar ideias, separa-las pela pontuação, organizar os parágrafos, empregar os elementos coesivos, acrescentar, retirar, deslocar ou transformar partes do texto, com o objetivo de torna-lo mais legível para o leitor.

Nesse sentido, vale ressaltar que a atividade de reescrita deve se pautar em a constante negociação entre aluno e professor, em busca da construção do conhecimento, revelados em resultados satisfatórios para ambos. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa (1997, p. 89-90):

É no interior da situação de produção de texto, enquanto o escritor monitora a própria escrita para assegurar sua adequação, coerência, coesão e correção, que ganham utilidade os conhecimentos sobre os aspectos gramaticais. Saber o que é substantivo, adjetivo, verbo, artigo, preposição, sujeito, predicado etc. não significa ser capaz de construir bons textos, empregando bem esses conhecimentos.

A prática de reescrita de texto é necessária para que o aluno não fique escrevendo com pensa que é, mas como deve ser. Não basta ler e produzir textos. É necessário que o aluno tenha conhecimento das propriedades da língua, de suas variantes, bem como dos elementos do contexto de produção de um texto, para poder se constituir como um leitor-produtor competente.

METODOLOGIA

Uma vez que nos propusemos observar o trabalho do professor em sala de aula e o resultado dele na produção de textos dos alunos no que diz respeito à aplicação da língua portuguesa, em especial à fala e a escrita, houve necessidade de analisar atividades escritas pelas crianças em sala de aula. A análise feita levou em consideração as discussões e as observações teóricas e metodológicas relativas ao processo de ensino-aprendizagem de língua materna em que contempla os saberes a partir dos quais se desenvolve a linguagem e o ensino de língua portuguesa com base o seu ensino no ambiente escolar.

No âmbito específico da análise, em primeiro lugar foi selecionada a escola Municipal Filomena Sampaio, onde foi feita uma visita a essa instituição e ali se estabeleceu contato com a direção da escola e com o Professor de Língua Portuguesa, especialmente aquele que ministra suas aulas no ensino 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental I, a fim de solicitar a permissão desse profissional para realizar o estudo na sala de aula.

Obtida a permissão de acesso a sala de aula, procedeu-se à primeira etapa do diagnóstico das aulas de língua portuguesa, da mesma forma a observação e as anotações com no que se refere à maneira como o professor transmitia os conhecimentos de Gramática Normativa.

Durante a observação das aulas analisou-se se era realizada atividades específicas só da escrita ou da fala, se ao ser realizado as aulas o que era, priorizado, qual o aspecto dessas

“atividades” e em torno de que se voltava a escrita ou a compreensão dos textos, para á partir da leitura dos textos chegarem à conclusão do que o docente eleva na aula de língua materna, se é a grafia do aluno, sua estrutura e coerência interna ou em torno de alguns objetivos: a descrição da prática do professor de português, tendo em vista aspectos relacionados a fala e a escrita da criança.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A análise da produção de escrita das crianças que participou do estudo levou ao seguinte quadro de categorização das alterações decorrentes na grafia das crianças.

1. Alterações decorrentes de representações múltiplas

Os sistemas de escrita alfabética apresentam como característica essencial relações entre sons e letras. No que se refere a língua portuguesa, podemos encontrar diversos tipos de relações: uma relação estável, na qual uma só letra é sempre utilizada para escrever um determinado som (como é o caso da letra **f** que sempre escreve /f/); uma relação não estável, na qual uma mesma letra pode representar vários sons (a letra **c**, por exemplo, pode escrever os sons /k/ e /s/) e, por último, uma relação, também não estável, que se caracteriza pelo fato de um mesmo som poder ser escrito por diversas letras (por exemplo, o som /s/ pode ser representado pelas letras **s**, **ss**, **c**, **ç**, **x**, **z**, **sc**, **sç** e **xc**).

Como pudemos supor, uma série de erros são produzidos em função desta relação não estável entre letras e sons, como pode ser ilustrada pela escrita da palavra **cabeça** com a letra **s** ou **ss**, resultado em “**cabesa**” ou “**cabeça**”.

2. Alterações ortográficas decorrentes de apoio na oralidade

Nas escritas alfabéticas existe uma relação entre sons e letras, ou seja, os fonemas que compõem a palavra falada transformam-se em letras e vice-versa. Porém, tal relação não significa a existência de uma escrita fonética, isto é, uma escrita que transcreve a oralidade. Os erros ortográficos deste tipo correspondem aquelas alterações provocadas por influência dos padrões orais: por exemplo, a palavra “**quente**” e escrita como “**queiti**” e “**dormir**” como “**durmi**”.

3. Acréscimo de letras

Os acréscimos de letras referem-se à escrita de palavras com um maior número de letras do que as mesmas deveriam convencionalmente apresentar. Contrariamente ao caso das omissões, há um aumento no número de grafemas, como, por exemplo, **carta** – **carata** ou **falava** – **falalava**.

ANÁLISE DOS DADOS

O ditado de palavras realizado pelos alunos revelou a presença de alterações ortográficas que se distribuíram de acordo com o que se pode ser observado nas substituições envolvendo a escrita de fonemas surdos e sonoros. Vejamos alguns deles a seguir:

Par t – d

Na realização do ditado de palavras em relação a escrita de algumas criações, ocorreram trocas envolvendo os fonemas /t/ e /d/. A principal tendência foi a de a letra /d/ ser substituída pela letra /t/, seguindo o sentido predominante da sonora trocada pela surda, como em **estudam** > **estutam**. Também foram observadas trocas no sentido contrário como, por exemplo, em **satisfeitos** > **sadisfeitos**.

Par f – v

As trocas de palavras relacionadas ao par **f – v** ocorreram um número maior de trocas no sentido de palavras que deveriam ser escritas com a letra **f** serem escritas com a letra **v**. assim pode-se encontrar trocas como **fantasma** > **vantasma**; **foi** > **voi** e **filho** > **vilho**. No sentido contrário observaram-se exemplos como **divertido** > **difertido** e **vassoura** > **fassoura**.

Par s – z

Este par diz respeito aos fonemas /s/ e /z/. vale lembrar que os mesmos apresentam múltiplas possibilidades de representação envolvendo as letras **s**, **ss**, **ç**, **c**, **sc**, **s**, **x** e **z**. No caso deste par, o problema parece não se limitar simplesmente em decidir se a palavra apresenta o fonema surdo /s/ ou o fonema sonoro /z/. O problema é que tanto um quanto o outro podem ser representados por letras comuns. Observando as trocas que as crianças realizam, temos a impressão verificamos diversas trocas de fonemas. Este fato poderia justificar as diferentes

trocas como **dizia** > **dissia**; **tetesoura** > **tesoura** e **zé** > **sé**. Foram observador muitas crianças cometendo este tipo de erro.

Par p – b

As alterações envolvendo o par de fonemas /p/ e /b/, escritos respectivamente com as letras **p** e **b**. A principal tendência foi no sentido de a letra **b** ser substituída pela letra **p**. Contrariamente, as ocorrências no sentido contrário, ou seja, de a letra **p** ser substituída pela letra **b**. Podemos encontrar trocas como: **bastante** > **pastante**; **bandeja** > **panteja** e, na direção contrária, **pouco** > **bouco** e **sempre** > **sembre**.

Neste sentido, chamam a atenção alguns alunos que mostraram uma alta incidência de alterações na grafia desta categoria em sua produção escrita. Por exemplo, uma criança, cursando a segunda série, apresentou problemas relativos às trocas surdas – sonoras. Embora o material para análise de tais crianças esteja restrito ao que foi colhido em sala de aula nos levam a crer na possibilidade de uma dificuldade que vai além das confusões ou alterações encontradas na maioria das crianças quando lidam com estas características do sistema ortográfico.

O que foi possível constatar é que, embora a condição da escrita fosse idêntica para todas as crianças, apenas uma pequena parte delas apresentou alguma dificuldade para determinar de forma mais precisa, se o fonema que deveriam escrever era surdo ou sonoro. Podemos supor que há crianças produzindo esse tipo de erro que são capazes de detectar a presença desta classe de fonemas surdos e sonoros nas palavras. Porém, a pesar de se darem conta da presença do fonema não conseguem diferenciar com precisão, se o mesmo é sonoro ou não.

Para tentarmos identificar outros fatores determinados de tal tipo de erro ortográfico, podemos pensar na questão dos vários graus de conhecimento linguístico que uma pessoa pode possuir que tem sido apontado por autores como Martins (1995) e Ellis (1995).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma vez consideradas as concepções e análises expostas neste trabalho, torna-se claro o poder da linguagem e a importância da fonética e da fonologia. Nesta ótica, é importante destacar a influência desse estudo, na sociedade. Levando em conta as suas práticas ao ensino fundamental. Assim o sujeito que sabe ler criticamente possui mais capacidade de questionar

e de mudar o mundo. Assim, lendo de forma crítica, reflete sobre o que foi lido, se posiciona e encontra alternativas de mudanças na fala e na escrita.

Conforme Monteiro (1999. P.46), o “processo da criança entre a hipótese alfabética e o uso adequado do sistema ortográfico precisa continuar sendo explorado, para que se possa entender melhor esse momento específico de domínio da língua escrita”. Somente com a compreensão das alterações na grafia desses alunos, o professor poderá preparar uma ação pedagógica capaz de auxiliar o aluno no processo de aquisição da ortografia da língua. A escola deve criar condições favoráveis aos educandos para que haja compreensão ortográfica e oportunidades para que eles mesmos façam suas descobertas.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 3. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRASIL, **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretária de Educação Fundamental, Brasília, 1997.

CALLOU, D.; LEITE, Y. **Iniciação à fonética e à fonologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

CÂMERA JR., J. M. **Para o estudo da fonética portuguesa**. Rio de Janeiro: Padrão, 1977.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Caminhos e descaminhos da fala, da leitura e da escrita na escola**. Projeto IPE: ciclo básico. São Paulo: CENP, 1985. p. 45-60.

MONTEIRO, Ana Maria L. “Sebra-ssono-pessado-asado” O uso do “S” sob a ótica daquele que aprende. In: **O aprendizado da ortografia**. MORAIS, Artur Gomes de. (org). Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 2ª ed.

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

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 5ed. São Paulo: contexto, 2003. p. 14 – 96.

