

VI Colóquio Internacional

“Educação e Contemporaneidade”



**São Cristovão-SE/Brasil
20 a 22 de setembro de 2012**

**LER+SERGIPE: LEITURA PARA O LETRAMENTO E CIDADANIA,
POR UMA PEDAGOGIA LINGUÍSTICA**

Mariléia Silva dos Reis¹ (UFS)

Eixo temático: Estudos da linguagem

RESUMO

A proposta deste trabalho é evidenciar a importância da formação linguística do professor, que já atua nas séries iniciais do Ensino Fundamental, para que tenha uma atuação mais promissora no ensino/aprendizagem inicial da leitura para o letramento e cidadania de crianças no ciclo da infância, ou seja, da primeira à terceira série (do ensino fundamental de nove anos). Aborda-se a alfabetização com e para o letramento. Neste artigo, analisa-se o desempenho de um grupo de 42 sujeitos-professores que atuam nas séries iniciais de escolas municipais de Itabaiana/SE, a partir de um instrumento de pesquisa sob forma de questionário, aplicado ao grupo, antes de ser iniciado um curso de formação linguística (e metalinguística), pautado (i) na importância de estes profissionais compreenderem a necessidade de se trabalhar a consciência fonológica na alfabetização, (ii) no domínio dos princípios do sistema alfabético do português do Brasil, e (iii) no combate ao analfabetismo funcional, quando estas abordagens linguísticas somam à formação docente. Os resultados evidenciam que o conhecimento linguístico destes profissionais pode ser melhorado, para deixar de ser subaproveitado em suas práticas.

Palavras-chave: aprendizagem da leitura; formação linguística; letramento.

ABSTRACT

The purpose of this paper is to highlight the importance of teacher linguistic training, which already operates in the early grades of elementary school. This paper analyzes the performance of a group of 42 subjects-teachers who work in the early grades of public schools in Itabaiana / SE, from a research tool in the form of a questionnaire applied to the group, before starting a course of linguistic training (and metalinguistic), based on (i) the importance of these professionals understand the need to work on phonological awareness in literacy, (ii) in the field of the principles of the alphabetic system of Portuguese in Brazil, and (iii) combating functional illiteracy, when these approaches add to the language teacher training. The results show that the linguistic knowledge of these professionals can be improved to avoid being under-utilized in their practices.

Keywords: learning to read; language training; literacy.

¹ Pós-doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. Integra o grupo de pesquisa GELINS (Grupo de Estudos em Linguagem, Interação e Sociedade), professora do Núcleo de Pós-graduação de Letras e do Departamento de Letras de Itabaiana, da Universidade Federal de Sergipe. Email: prof.marileia@gmail.com.

Introdução

O acesso ao sistema escrito é um direito de todos, e é de suma importância para o letramento do indivíduo, para que ele compreenda as práticas sociais de escrita, no seu contexto sócio-histórico. A apropriação da linguagem escrita e a prática da cidadania estão interligadas e permitem ao indivíduo expressar seus pensamentos, o que pode torná-lo cidadão crítico e ativo, transformador da realidade.

O exercício das práticas sociais do nosso tempo tem, em grande medida, o sistema escrito como pressuposto. Ele está a serviço das necessidades do homem e tem a propriedade de subsidiar boa parte das atividades cotidianas.

Sabe-se, no entanto, que, no Brasil, no que se refere à alfabetização, a situação ainda é desanimadora. Segundo os resultados do INAF (2007), na faixa etária dos brasileiros de 15 a 64 anos, temos: 7% de “analfabetos absolutos”; no nível rudimentar, temos 25%; no nível básico, temos 40%, e apenas 28% conseguem o nível pleno. Tais números evidenciam que ainda temos um número muito elevado de analfabetismo funcional no país.²

De acordo com esses dados, especificamente em relação ao alto índice de analfabetismo funcional, percebe-se que uma grande parte dos brasileiros não tem as condições mínimas necessárias ao exercício pleno da cidadania. Diante de tal realidade, é necessário reforçar a importância de um ensino-aprendizagem inovador da leitura e da escrita, como condição fundamental de transformação dessa mesma realidade.

Para Moraes (2007, p. 37), “aprender ortografia não é um processo passivo, não é um simples ‘armazenamento’ de formas corretas na memória. Ainda que a norma ortográfica seja uma convenção social, o sujeito que aprende a processa ativamente”. Por isso, nesse processo, o que se faz necessário é realizar uma intervenção didática adequada, e não exercícios mecânicos e descontextualizados, que privilegiam a memorização/fixação em detrimento da compreensão dos mecanismos de escrita, a saber: os aspectos fonéticos, fonológicos e sintáticos. Para tanto, o educador precisa ter conhecimento sobre as regras de descodificação e codificação do português do Brasil, a fim de que possa equacionar de forma segura e eficiente as dificuldades que o aprendiz experimenta.

A criança, ao chegar à escola, traz consigo os conhecimentos, crenças, costumes, valores e variedades linguísticas adquiridas no meio social em que está inserida. Assim, ao escrever, faz a todo instante uma relação entre o que fala e o que ouve, ou seja, ela usa sua fala, sua variação sociolinguística como referência para a escrita. Daí que comumente escreve

² Conforme Projeto “Ler & Ser, diminuindo o analfabetismo funcional”, sob a coordenação da professora Emérita Leonor Scliar-Cabral (2008, p. 4).

da forma como ouve e fala (Ex: *mininu, leiti, denti, bolu, ...*). É neste momento de introdução à aprendizagem da leitura que o professor tem um papel determinante no processo de aprendizagem do aluno, levando-o a compreender a convencionalidade da escrita ortográfica e, principalmente, conscientizando-o de que, muitas vezes, fala-se de uma forma e escreve-se de outra.

A exposição frequente a materiais escritos, inegavelmente, ajuda o aluno a conhecer sua língua materna, mas não é suficiente. Cabe ao professor sistematizar o ensino do sistema escrito, de maneira a potencializar o educando a refletir, a partir de suas dificuldades, sobre a produção escrita, instrumentalizá-lo à autocorreção e à revisão constante dos próprios textos. Essa estratégia, além de contribuir para o aprendizado da ortografia, propicia ao aluno a compreensão de que escrever é reescrever, revisar, buscando aperfeiçoar, ou seja, “revemos o que escrevemos para nos comunicarmos melhor” (MORAIS, 2007, p. 118). Desse modo, entendemos que a ação pedagógica mais adequada e produtiva é a que contempla, de maneira articulada e simultânea, o respeito pelas diferentes variedades sociolinguísticas e a conscientização sobre as regras de descodificação e codificação da nossa língua.

Nessa direção apontada, Scliar-Cabral (2003a) apresenta uma proposta consistente e coerente sobre o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita em língua portuguesa, auxiliando os educadores envolvidos com leitura e escrita: para a autora, os que se interessam pela compreensão do sistema escrito, por compreendê-lo, poderão ter uma mediação mais eficiente (e significativa) em sala de aula. A autora preconiza que a formação dos educadores que atuam no ensino fundamental requer especial atenção, uma vez que carregam a responsabilidade de orientar os alunos no domínio do principal instrumento de acesso à informação e à reflexão, que é a leitura (por extensão, a escrita). E uma das principais causas do insucesso escolar está nas dificuldades que os alunos enfrentam para se tornarem eficientes em leitura (SCLIAR-CABRAL, 2003b).

No presente estudo, evidenciamos a importância da formação continuada do professor-alfabetizador que já atua nas séries iniciais do Ensino Fundamental, com base também nos pressupostos teórico-metodológicos de natureza mais linguística, para uma atuação mais promissora no ensino/aprendizagem inicial da leitura para o letramento e cidadania de crianças no ciclo da infância. Analisa-se o desempenho de um grupo de 42 sujeitos-professores que atuam nas séries iniciais de escolas municipais de Itabaiana/SE, a partir de um instrumento de pesquisa sob forma de questionário, aplicado ao grupo, antes de ser iniciado um curso de formação linguística (e metalinguística), pautado (i) na importância de estes profissionais compreenderem a necessidade de se trabalhar a consciência fonológica

na alfabetização, (ii) no domínio dos princípios do sistema alfabético do português do Brasil, e (iii) no combate ao analfabetismo funcional, quando estas abordagens linguísticas somam à formação docente. Os resultados evidenciam que o conhecimento linguístico destes profissionais pode ser melhorado, para deixar de ser subaproveitado em suas práticas.

A consciência fonológica na aprendizagem da leitura

A alfabetização, entendida como a ‘aprendizagem inicial da leitura’, vem sendo há muito objeto de estudo de vários pesquisadores, de diferentes áreas do conhecimento. Isso porque a alfabetização, processo complexo e múltiplo, é um dos momentos mais importantes de toda a sequência da vida escolar. É nesse período que a criança se lança efetivamente no mundo da linguagem escrita. E ainda que diferentes teorias de aprendizagem se proponham a explicar como a criança aprende, seja pelo viés do estímulo-resposta (behaviorismo), construtivismo e/ou do sociointeracionismo, nem sempre explicam por que alguns alunos aprendem mais rapidamente que outros. Isso desperta, inevitavelmente, dúvidas cada vez mais frequentes nos professores envolvidos com a tão importante e difícil tarefa de alfabetizar. Ressalte-se, entretanto, que não é objetivo, nesta seção, discorrer sobre tais teorias, nem discutir métodos e técnicas de alfabetização que se aproximam “mais” ou “menos” daquelas correntes teóricas. Pretende-se apenas discutir sobre o desenvolvimento da consciência fonológica como facilitador da aprendizagem da leitura e da escrita pela criança.

Scliar-Cabral (2009, p. 33-34) aborda a consciência fonológica como um dos fundamentos das dificuldades que o alfabetizando enfrenta, além da dificuldade que trata do desmembramento da sílaba:

antes de se alfabetizar, o indivíduo percebe a cadeia da fala como um contínuo: não há pausas entre as palavras, como os espaços em branco que as separam na escrita, nem contrastes entre os sons que constituem as sílabas: não só as pistas acústicas que definem uma consoante e uma vogal adjacentes são interdependentes, como também seus respectivos gestos na fonação, em virtude da co-articulação.

Definimos consciência fonológica, conforme Scliar-Cabral (2009, p. 35):

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

sabe a diferença entre /'bala/ e /'mala/. Já o conhecimento consciente dos fonemas se desenvolve com a aprendizagem do sistema alfabético da respectiva língua.

A autora, em “Consciência fonológica e os princípios do sistema alfabético do português do Brasil”, levanta duas perguntas imprescindíveis para uma melhor compreensão de consciência fonológica: ‘O que é um fonema?’ e ‘Por que o fonema não é som?’.

Vejamos a primeira:

O que é um fonema? Muitos confundem fonema com som. No entanto, a definição clássica de fonema, estabelecida pelo linguista R. Jakobson, é: O fonema é um feixe de traços distintivos. O fonema tem uma função distintiva, isto é, serve para distinguir um significado básico de outro, como já no citado exemplo de /'bala/ e /'mala/. Veja bem, o fonema não tem significado: serve para distinguir significados. Quer dizer que /b/ e /m/ não significam nada, mas trocando um pelo outro no contexto /'_ala/, o significado se altera (2009, p. 35).

E a segunda pergunta é a seguinte:

Por que o fonema não é som? Porque o fonema é uma unidade psíquica: assim como não se pode colocar uma cadeira dentro da cabeça, as moléculas de ar que se comprimem e se rarefazem para produzir as ondas acústicas também não podem entrar em dentro da cabeça. [...] O fonema é um feixe de traços invariantes, de natureza abstrata, que são reconhecidos por sua função de distinguir significados, permitindo que as pessoas se comuniquem através da língua verbal oral. Não importa como as pessoas pronunciem o terceiro seguimento que aparece na palavra carta [r], pois o som que o carioca produz só tem de parecido com o que um gaúcho de Bagé diz no fato de ambos serem consoantes, e só! Mas o fonema é o mesmo! (2009, p. 35).

Para Scliar-Cabral, a consciência fonêmica ou habilidade de perceber as unidades mínimas da fala (os fonemas), é considerada por muitos autores como sendo capaz de prever o sucesso na alfabetização, motivo pelo qual vêm se difundindo no Brasil materiais e práticas pedagógicas tanto no meio educacional, especificamente na pré-escola e em classes de alfabetização, quanto em clínicas fonoaudiológicas para o desenvolvimento de tal habilidade. Confirmando o pressuposto, Micbride-Chang (1995 *apud* SCLiar-CABRAL, 2003a, p. 50) assevera que “a consciência fonêmica está entre os mais poderosos prenunciadores de uma subsequente capacidade para a leitura de palavras longitudinais”. Pesquisadores do Laboratório de Psicologia Experimental da Universidade Livre de Bruxelas, também referenciados pela autora, acreditam categoricamente, porém, com base em experimentos realizados, em que “a relação entre a aquisição da consciência fonêmica sobre o fonema e a aquisição do letramento alfabético é o de causalidade recíproca”. (MORAIS; MOUSTY; KOLINSKI, 1998, *apud* SCLiar-CABRAL, 2003a, p. 51).

Nessa mesma direção, os autores do relatório brasileiro sobre a *Alfabetização Infantil: Os Novos Caminhos*, encomendado pela Comissão de Educação e Cultura dos Deputados em 2003, apontam a consciência fonológica como sendo *a chave para a compreensão* do princípio alfabético, isto é, de que os grafemas representam fonemas. Ressaltam ainda que a consciência fonológica é o mais importante preditor de sucesso em leitura, que esta habilidade [de prestar atenção às unidades mínimas de sons da fala] ajuda a criança a entender a *lógica da decodificação* e que, portanto, deve situar-se na base de qualquer programa de alfabetização (BRASIL, 2003, p. 37).

Do exposto, é papel então do educador, - e aqui não se fala só do alfabetizador, mas também aqueles que atuam com pré-escolares - criar estratégias de ensino-aprendizagem que propiciem o desenvolvimento da consciência fonológica.

Como exemplo de aplicação pedagógica, Scliar-Cabral (2003b, p. 40-41) sugere que se demonstre ao educando que “as palavras são formadas por pedacinhos representados por letras. Mudando uma pela outra, muda o significado”. O professor pode, então, escrever na lousa a palavra “vela” ou “mela”. À medida que for escrevendo cada letra, deve pronunciar o som do fonema que ela representa: /v/, /ε/, /l/, /a/ a fim de que a criança reconheça a diferença de valores dos grafemas. Outra possibilidade: usando fichas, pode pedir às crianças para formarem essa mesma palavra sobre sua carteira. Depois, pedir a elas que substituam a primeira letra por **p**, **b**, **t**, **d**, **s**, **n**, e fazer um jogo para ver quem consegue formar mais palavras. Em seguida, solicitar a leitura das palavras produzidas pelo aluno, com as quais formará uma frase. Outra sugestão é gravar uma fita com a fala das crianças. Após gravá-las, o professor pode examinar as gravações em sala de aula, e pedir que ouçam/observem como cada um tem o seu jeito próprio de falar, que deve ser respeitado. Esse também é o momento de professor e aluno fazerem a ponte entre a fala e a escrita, de compreenderem como já foi dito, que apesar das variações na fala, não escrevemos do mesmo jeito que falamos.

Esta mesma estratégia, seguida do registro e análise na lousa de uma das falas das crianças, possibilita refazerem a percepção que elas têm da cadeia da fala, como já o dissemos anteriormente, ou seja, possibilita refazerem a percepção daquilo que elas reconhecem como um *continuum*, um *bololó*, que precisa ser segmentado, isto é, “dividido em pedacinhos menores, as palavras, e estas em pedacinhos menores ainda (não é possível falar em fonemas para uma criança pequena) que são representados por uma ou duas letras” (SCLIAR-CABRAL, 2003b, p. 39-40).

É neste cenário que entram as descobertas das pesquisas de ponta no assunto, realizadas pelas neurociências e pela psicolinguística, que possibilitam compreender os

processos mentais que ocorrem ao se aprender a ler e a escrever: nelas todas, foi constatado o ganho cognitivo para o alfabetizando, quando se aborda a consciência fonológica na sua aprendizagem inicial da leitura. Pautada nas principais conclusões de tais pesquisas, Scliar-Cabral (2008) chama a atenção para a necessidade de repensarmos os métodos de alfabetização e o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, a fim de prevenirmos o analfabetismo funcional no Brasil.

Estratégias de ensino-aprendizagem que desenvolvem a consciência fonológica não constituem em si um método, conforme exemplificamos anteriormente, embora se assemelhem aos *métodos fônicos* de alfabetização, uma vez que dirigem a atenção da criança para a dimensão sonora da língua, ou seja, das relações grafema-fonema. Na consciência fonológica, trabalha-se a percepção do valor de cada grafema, e qual a representação do som de cada grafema numa dada palavra, num dado contexto.

O que aqui se defende é a ‘faceta fônica’ da alfabetização, a especificidade da alfabetização, que implica o ensino intencional, sistemático e intensivo das relações grafema-fonema, isto é, a decodificação grafofonológica. “A razão primordial que fundamenta a fônica é que a base dos sistemas alfabéticos, ou seja, os grafemas (formados por uma ou mais letras) representam um fonema (classe de sons com função de distinguir significados)” (SCLIAR-CABRAL, 2009, p. 15).

Nossa preocupação, portanto, reside no *processo de aprender a ler* para que o alfabetizando possa conseqüentemente compreender, alcançando dessa forma o objetivo central da leitura. E aqui chegamos exatamente no ponto em que a abordagem fônica é criticada, especialmente no Brasil.

Oliveira (2009) chama-nos a atenção para um texto de Bajard (2006): em seu artigo *Nova embalagem, mercadoria antiga*, questiona dois textos representativos da abordagem fônica: o relatório entregue à Câmara dos Deputados do Brasil e um texto do Observatoire National de la Lecture (ONL), instituição referenciada no relatório. Segundo o autor, os textos analisados expressam uma dicotomia entre decodificação e compreensão, ou seja, há uma necessidade de extrair a pronúncia antes do sentido, de decodificar a palavra antes de compreendê-la, de dominar o sistema alfabético antes de atingir a compreensão, relegando, desse modo, a construção de sentido/significado a uma fase posterior, já que a essência da leitura se centra na decifração do código, segundo a interpretação que Bajard faz sobre a proposta que releva a importância de se trabalhar a consciência fonológica na aprendizagem inicial da leitura. O autor acrescenta ainda que, retornar ao método fônico [a

partir da consciência fonológica], ou seja, “avatar do método tradicional, não pode ajudar a sociedade a reduzir o analfabetismo funcional por ela produzido em massa” (p. 506).

No presente estudo, discordamos de Bajard, especialmente no que se refere à não-contribuição da proposta de *instrução fônica* para erradicação do analfabetismo funcional. Não é isso que os dados do programa Iniciativa de Intervenção Precoce (*Early Intervention Initiative*), desenvolvido pelo Conselho do Condado Oeste de Dunbartonshire, na Escócia, revelam. Segundo Scliar-Cabral (2007, p. 5),

O programa começou em 1997, com a meta para ser atingida em dez anos. Em 1997, somente 5% das crianças que frequentavam a primeira série do primário conseguiam escores altos em leitura: com a aplicação do programa, a cifra subiu para 45%. A reversão do problema também se pode observar no fato de que em 1997, as crianças com escores baixos que frequentavam a segunda série do primário, constituíam 11% e em 2007 baixaram para 1%. Ainda em 2001, antes que o programa apresentasse efeitos nos estudantes que ingressavam na escola secundária, um entre cada três alunos (28%) era analfabeto funcional: depois de ter frequentado sete anos do ensino fundamental, seu nível de leitura era o equivalente ao de uma criança de 9 anos e meio. Em agosto de 2005, já sob o efeito do programa, a porcentagem de tais alunos baixou para 6%.

Entende-se como analfabeto funcional “o indivíduo que, embora alfabetizado, não compreende os textos que lê, dificultando, assim, o seu exercício de cidadania, no que se refere às suas práticas sociais da leitura e da escrita” (SCLIAR-CABRAL, 2008), isto é, falta-lhe a competência para *ler e escrever os textos dos quais necessita em sua vida cotidiana familiar, social e de trabalho*. Scliar-Cabral (2007, p. 5) explica que o programa Iniciativa de Intervenção Precoce (*Early Intervention Initiative*),

prioriza a educação infantil, desenvolvendo a consciência fonológica na pré-escola e utilizando basicamente o método fônico sintético e o enfoque multissensorial, com material pedagógico elaborado a partir de pesquisas (Jolly Phonics); atividades de intervenção, com uma equipe de professores especialmente treinados; avaliação e monitorias contínuas; tempo extra para a leitura no currículo, acessoria às famílias e de quem cuida das crianças e a implementação de um entorno de letramento na comunidade (Education Guardian, 2007).

À semelhança deste, situa-se o projeto interinstitucional (UFSC/UNISUL) *Ler & Ser: prevenindo o analfabetismo funcional*, cujo principal objetivo é realizar uma ação consistente e continuada para reduzir o analfabetismo funcional no Brasil, no qual esta pesquisa se integra.

Retomando a perspectiva de Bajard (2006), no que diz respeito aos pressupostos teórico-metodológicos abordados no *Relatório Final pelo Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil: Os Novos Caminhos*, cumpre dizer que, a nosso ver, este último documento é

bastante elucidativo e coerente quando afirma: “Lemos para compreender. O propósito da leitura é a compreensão. Mas ler não é o mesmo que compreender. Podemos ler sem compreender. Podemos compreender sem ler. Ler é diferente de aprender a ler” (BRASIL, 2003, p. 20). Por isso, não se há de confundir aprendizagem da leitura com o seu objetivo: a compreensão, uma vez que “[. . .] não é correto tomar a finalidade de uma atividade como sendo sua definição” (J. MORAIS *apud* BRASIL, 2003, p. 21).

Os autores do relatório citado, especialistas nacionais e internacionais, advogam que existe diferença entre *aprender a ler e ler para aprender*. “**Ler é diferente de aprender a ler**. Aprender a ler ajuda o leitor a ler. Ler ajuda o leitor a compreender. Para entender um texto escrito, primeiro o leitor precisa saber ler” (BRASIL, 2003, p. 21). Assim, “as pessoas aprendem a ler, tornam-se capazes de ler, e usam essa capacidade para aprender a partir do que lêem” (*op.cit.*, p. 21). Com base em pesquisas realizadas, afirmam ainda que: “As crianças que lêem melhor e mais compreendem o que lêem são as que melhor aprenderam a decodificar, pois essa habilidade permite que se tornem leitoras eficientes e independentes” (*op. cit.*, p. 48). Para esses mesmos autores, “ensinar a decodificar e ler com fluência é a forma mais eficaz de preparar a criança para desenvolver vocabulário e compreensão de textos, posteriormente” (*op. cit.*, p. 48).

Do exposto, vale lembrar que “a decodificação precisa ser aprendida pelo valor que as letras têm, muitas vezes condicionadas pelo contexto, e não por seus nomes” bem como, que, tanto os fonemas (classe de sons), quanto sua representação, os grafemas (uma ou mais letras), têm a função de distinguir significados, o que propiciará o avanço para uma aprendizagem plena da leitura (SCLIAR-CABRAL, 2009, p. 16).

Resultados

Em setembro de 2011, um grupo de professores das séries iniciais da rede municipal de ensino de Itabaiana, Sergipe, reuniu-se na sede da Secretaria Municipal de Educação do referido município, para assistirem a duas palestras sobre a importância (i) do conhecimento linguístico (fonético-fonológico, alfabético) e (ii) do conhecimento sociolinguístico (compreensão da variação linguística do educando) para tornar a alfabetização de crianças mais promissora, somada a outros conhecimentos envolvidos (educação, psicologia, psicopedagogia, neurociências).

No primeiro momento, solicitou-se aos professores que eles, voluntariamente, respondessem a um questionário que avaliava o conhecimento linguístico (e metalinguístico) deles, como professores alfabetizadores, em torno de questões fonético-fonológicas que

envolvem o processo de ensino/aprendizagem inicial da leitura. A duração da atividade durou cerca de 90 minutos.

Assim, cada professor responderia às questões, sem a necessidade de se identificarem com seus nomes: usariam um pseudônimo, e colocariam apenas dados sociopessoais essenciais para o referido estudo, como sexo, idade, tempo de professor-alfabetizador. Além disso, na dúvida (das respostas), eles poderiam trocar ideia com outros colegas, fazer uma breve discussão entre eles, para sentirem-se mais seguros, se necessário fosse, para responderem às questões teóricas e práticas do instrumento de pesquisa, que abordavam:

- habilidades de leitura e escrita, proximidades e complementação;
- diferenças entre copiar e escrever;
- fonemas (vocálicos (orais e nasais) e consonantais) e sons da fala;
- letras do alfabeto;
- encontros vocálicos (vogais e semivogais);
- alguns princípios do sistema alfabético do português do Brasil.

A faixa etária predominante dos sujeitos, somando cerca de 85% deles, variou entre 26 e 35 anos (47%) e entre 36 e 45 anos (38%), assim distribuída:

- entre 18 e 25 anos: 5%
- entre 26 e 35 anos: 47,5%
- entre 36 e 45 anos: 38%
- acima de 45 anos: 9,5%

O predomínio do tempo de atuação com a alfabetização, em 75% do grupo analisado, era de 07 a 22 anos de magistério, conforme abaixo:

- abaixo de 03 anos de atuação na alfabetização: 7%
- de 03 a 06 anos de atuação na alfabetização: 7%
- de 07 a 14 anos de atuação na alfabetização: 45%
- de 15 a 22 anos de atuação na alfabetização: 28%
- acima de 22 anos de atuação na alfabetização: 7%

Como se vê, trata-se de um grupo de professores com experiência significativa no magistério das séries iniciais.

Em relação ao desempenho dos professores nas questões de natureza mais linguística, os resultados deixaram muito a desejar. Neste trabalho, vou me deter apenas na questão 3 do questionário, conforme quadro 1, abaixo:

<p>Questão 3: <i>Se a criança na fase inicial da alfabetização prestar muita atenção em como se pronunciam, em como se falam as palavras de sua língua, ela poderá se dar conta de que não existem palavras sem a presença dos SONS e das LETRAS das VOGAIS.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Quantos sons de VOGAIS você acha que esta criança poderia descobrir? Os sons das vogais que a criança poderia descobrir seriam (colocar em número): _____.</i> • <i>E quais seriam estes sons das VOGAIS? Estes sons das vogais seriam: _____</i> 		
Número de vogais	Número/percentual de professores	Descrição das vogais
02	01/2,3%	-
03	02/4,6%	a e o / a i u
04	01/2,3%	A E U O
05	09/21,5%	a e i o u
07	01/2,3%	a e (com som de i) e i o (aberto) o (fechado) u
08	01/2,3%	a á ã e é ê i o ó ô o ú u
12	01/2,3%	a á ã e é ê i o ó ô o ú u
20	01/2,3%	a á ã an am e é ê en em i in im o ó ô on om u um
Não respondeu/ Não entendeu	15/35,5%	-
Várias vezes	02/4,6%	-
Todos	08/19%	-

Quadro 01: Número de sons das vogais e letras das vogais que a criança articula na fala.

Como o quadro 01 ilustra, fica evidente a necessidade de uma formação continuada sobre aspectos linguísticos (e metalinguísticos) da alfabetização, para os professores-alfabetizadores das séries iniciais do Ensino Fundamental: nenhum dos 42 professores respondeu corretamente a questão.

No português do Brasil, temos 12 fonemas vocálicos, sendo 07 fonemas vocálicos orais e 05 fonemas vocálicos nasais, além de 02 fonemas semivocálicos, para a construção dos encontros vocálicos. O domínio deste conhecimento fonético-fonológico é de suma importância para o sucesso na formação leitora do aprendiz de leitura.

Entendendo que a criança já vem com a internalização e o reconhecimento distintivo destes doze fonemas, e que a troca deles altera o significado da palavra, como em “avó” x “avô”, “mau” x “mão”, dentre tantos outros, este conteúdo linguístico tinha que ser dominado pelos professores que alfabetizam. Na escola, a criança-aprendiz precisa de clareza para o reconhecer o valor de cada um destes fonemas, para, então, saber suas correspondências nas 5 letras que os representam.

Segundo o quadro 01, apenas uma das professoras aproximou-se mais da resposta, ao escrever que o número de vogais seria doze: entretanto, ela não agrupou à descrição os fonemas vocálicos nasais. A grande maioria dos sujeitos, somando cerca de 35% das respostas, disse não saber responder e nem ter entendido muito bem a referida questão.

O resultado obtido nesta pesquisa não foi diferente do encontrado no trabalho de Oliveira (2009): nele, a autora enfatiza a necessidade e a importância do conhecimento linguístico na formação curricular dos alfabetizadores que se formam no curso de Pedagogia. Aqui, evidenciamos que, além da importância de uma formação também linguística na grade curricular de Pedagogia, conforme o trabalho de Oliveira, há também a necessidade da formação continuada dos egressos da universidade, ou seja, dos já-formados, e que estão atuando nas séries iniciais, nas instituições escolares, depois de formados.

Considerações finais

O estudo da leitura, dada a sua complexidade, pode ser abordado sob diferentes perspectivas: epistemológica, discursiva, cognitiva e, na sua aprendizagem inicial, também sob a perspectiva linguística/metalinguística. Neste trabalho, tomamos como foco a necessidade de abordá-la também nesta última perspectiva, a de natureza mais estrutural, especificamente na formação continuada dos alfabetizadores.

É importante retomarmos a distinção que Oliveira (2009) estabelece entre *o que é ler* e *o que é aprender a ler*, para que se possa deixar claro que, ao optarmos por este tipo de estudo (análise no nível linguístico), não significa que estamos negligenciando as demais perspectivas, mas, antes, buscando evidenciar a importância do papel da instrução (linguística) na fase inicial da aprendizagem da leitura com e para o letramento, conforme evidenciaram os estudos de Oliveira (2009). “Ler consiste na capacidade de extrair a pronúncia e o sentido de uma palavra a partir de sinais gráficos” (BRASIL, 2003, p. 20), implica, antes de mais nada, a capacidade de identificar uma palavra numa sentença ou texto.

“Ler é diferente de aprender a ler. Aprender a ler ajuda o leitor a ler. Ler ajuda o leitor a compreender. Para entender um texto escrito, primeiro o leitor precisa saber ler” (BRASIL, 2003, p. 21). Assim, “as pessoas aprendem a ler, tornam-se capazes de ler, e usam essa capacidade para aprender a partir do que lêem” (BRASIL, 2003, p. 21). Logo, a essência – não o objetivo – da aprendizagem da leitura reside no processo de decodificação, o qual implica, conforme já dissemos anteriormente, o reconhecimento das letras e os valores atribuídos aos grafemas por parte do leitor, para que ele reconheça a palavra escrita, condição

imprescindível para chegar à compreensão e interpretação do texto escrito. (SCLIAR-CABRAL, 2003b).

O objetivo da leitura é “permitir ao leitor compreender, interpretar, modificar, debater-se com o texto”. (BRASIL, 2003, p. 22). Dessa forma, a decodificação grafofonológica, isto é, a aprendizagem das relações grafema-fonema não esgota o objetivo central da leitura, mas constitui o cerne do conceito de alfabetização. Por isso, relembremos: “[...] não é correto tomar a finalidade de uma atividade como sendo sua definição” (J. MORAIS *apud* BRASIL, 2003, p. 21), ou seja, não se há de confundir aprendizagem da leitura com o seu objetivo: a compreensão.

Segundo Soares (2004, p. 70), “as competências que constituem o letramento são distribuídas de maneira contínua, cada ponto ao longo desse contínuo indicando diversos tipos e níveis de habilidades, [...]” o que conseqüentemente implica uma questão: que ponto desse contínuo define uma pessoa como letrada? E aí decididamente se impõe uma nova pergunta, para a qual também não temos resposta: que qualidades e/ou atributos são inerentes ao indivíduo para que seja considerado letrado? Scliar-Cabral (2009, p. 10) esclarece que “não existe uma oposição entre letrado e iletrado e sim, graus de letramento, desde aquele que não consegue reconhecer a palavra escrita até aquele com a competência para compreender e redigir os textos de complexidade maior que circulam socialmente”.

A perspectiva apontada acima remete-nos ao que diz Scliar-Cabral (2009) sobre a alfabetização como sendo *o passo necessário e indispensável para o letramento* e a *‘decodificação’* como *‘meio’* para o letramento. Para essa autora “A alfabetização é necessária para o indivíduo atingir um nível de letramento que lhe permita a inserção na sociedade, compreendendo e sabendo redigir os textos indispensáveis para exercer a cidadania e para competir no mercado de trabalho (p. 16)”. Ressalta ainda que:

uma boa alfabetização permite ao indivíduo automatizar o reconhecimento das letras, os valores dos grafemas associados aos fonemas. Sem esta automatização, o indivíduo tropeçará diante de palavras novas e não lerá com fluência, não compreenderá os enunciados, o texto. Somente uma leitura fluente fará com que o indivíduo leia com prazer, o que permitirá a ampliação e o aprofundamento dos esquemas cognitivos, ou seja, de seu conhecimento, com a construção de sentidos adequados e inferências (SCLIAR-CABRAL, 2009, p. 16).

Nessa direção, entende-se *uma boa alfabetização* como sendo aquela que contempla a *especificidade* e, ao mesmo tempo, a *indissociabilidade* de ambos os processos – alfabetização e letramento. Daí uma proposta de *alfabetização com e para o letramento*, a qual releva, como já enfatizamos, estratégias de ensino-aprendizagem que desenvolvam a

consciência fonológica do educando, a partir da ‘decodificação’ de palavras *inseridas em textos da prática social de leitura e escrita do aprendiz* (REIS, 2008).

A esse respeito, Soares (2004), em seu artigo *Letramento e alfabetização: as muitas facetas* faz uma retomada [necessária] dos conceitos de alfabetização e letramento, buscando identificar a evolução desses conceitos ao longo das duas últimas décadas, em um movimento que propõe chamar de *reinvenção* da alfabetização, visto que, diferentemente do que acontece em outros países, há uma tendência na literatura especializada – tanto na área das ciências linguísticas quanto na área da educação – no Brasil em aproximar [ainda que propondo diferenças] alfabetização e letramento, o que tem levado a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento sobre o conceito de alfabetização, que tem conduzido, por sua vez, a um apagamento da alfabetização, apagamento esse que a autora denomina, talvez com algum exagero, como ela mesma diz, *desinvenção da alfabetização*.

Segundo Soares (2004, 8-9), “o neologismo *desinvenção* pretende nomear a progressiva perda da especificidade do processo de alfabetização, [...] que é fator explicativo – evidentemente não o único, mas talvez um dos mais relevantes” – do atual fracasso na aprendizagem inicial da leitura nas escolas brasileiras.

É evidente o importante papel que a universidade enquanto instituição formadora dos futuros profissionais da educação desempenha na formação curricular destes profissionais. Entretanto, uma necessidade se fez sentir na realidade investigada: é a importância de se firmarem os conhecimentos linguísticos (estruturais) e metalinguísticos, sobretudo em termos de fonologia e as relações entre ela e a aprendizagem da leitura. É necessário que se dê uma maior atenção aos aspectos cognitivos da aprendizagem inicial da leitura e não só aos aspectos motivacionais. É fundamental promover uma discussão a respeito da formação em nível de graduação, a fim de que os pressupostos teórico-metodológicos sobre a consciência fonológica a partir dos princípios do sistema alfabético do PB passem a integrar a grade curricular, pois eles precisam ser melhor compreendidos na formação inicial dos professores que irão atuar nos anos iniciais do ensino fundamental de nove anos.

Neste sentido, reiteramos a importância e necessidade da formação linguística, tanto na grade curricular quanto na formação continuada dos professores-alfabetizadores, ampliando atenção às questões linguísticas (fonêmicas) e teórico-metodológicas para uma alfabetização para o letramento e cidadania mais promissora.

Referências

- BAJARD, Élie. Nova embalagem, mercadoria antiga. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 493-507, set. /dez. 2006.
- BRASIL. **Relatório final do grupo de trabalho “Alfabetização infantil: os novos caminhos”**. Apresentado no seminário “O poder legislativo e a alfabetização infantil: os novos caminhos”. Câmara dos Deputados, Comissão de Educação e Cultura. Brasília, 15 de setembro de 2003.
- CAMARA, J. Mattoso Jr. **Para o estudo da fonêmica portuguesa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- CARVALHO Maria; MENDONÇA Rosa (orgs.) **Práticas de leitura e escrita**. – Brasília: Ministério da Educação - MEC, 2006.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam** – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1986.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações gerais**. Brasília, julho de 2004. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 nov. 2008.
- _____. **Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. 2ª edição: Brasília, 2007.
- MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia: ensinar e aprender**. 4ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2007.
- MORAIS, José; KOLINSKY, Régine; CABRAL, Loni G. A aprendizagem da leitura segundo a psicolinguística cognitiva. In: RODRIGUES, C; TOMITCH, Ieda M. B et al. **Linguagem e cérebro humano: contribuições multidisciplinares**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- MOREIRA, Claudia (2006). M. **Níveis linguísticos na leitura inicial: uma aquisição gradativa?** Disponível em: <<http://www.inventario.ufba.br/05pdf/cmoreira.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2009.
- OLIVEIRA, Lucimar Ferreira da Silva. **A consciência fonológica na alfabetização e a formação do futuro professor** – estudo de caso. 2009. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, UNISUL, Tubarão/SC.
- REIS, Mariléia. Ensino de língua: alfabetização com e para o letramento. **Ciências da linguagem: avaliando o percurso, abrindo caminhos**. BRAGA, S. et al. Blumenau: Nova Letra, 2008.
- SANTOS, Janete. Letramento, variação linguística e ensino de português. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, v. 5, n. 1, p. 119-134, jul. /dez. 2004.
- SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Princípios do sistema alfabético do português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003a.
- _____. **Guia prático de alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2003b.
- _____. **Desafios para alfabetizar**. Disponível em: <<http://lereser.wordpress.com>>. Acesso em: 29 jun. 2008.
- _____. **Consciência fonológica e os princípios do sistema alfabético do português do Brasil**. Educação a Distância Tupy: SOCIESC, 2009.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2ª ed, 9ª reimpr. - Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- _____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Abr 2004 Nº 25, 2004.