

O PAPEL DA HABILIDADE METALINGUÍSTICA DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA PARA O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM EM LEITURA E ESCRITA

THE ROLE OF METALINGUISTIC SKILL OF PHONOLOGICAL AWARENESS FOR THE DEVELOPMENT OF LEARNING IN READING AND WRITING

Leyciane Lima Oliveira **1**
Francisco Edvigis Albuquerque **2**

Resumo: Este artigo é o resultado de uma pesquisa realizada com um grupo de estudantes, do 6º e 7º anos, do Ensino Fundamental que apresentaram dificuldades de aprendizagem relacionadas às práticas de linguagem de leitura e escrita, no contexto das aulas de Língua Portuguesa. A partir dos escritos dos estudantes identificamos as demandas de aprendizagem e analisamos os equívocos ortográficos mensurando a habilidade metalinguística de consciência fonológica como déficit de aprendizado. Diante desses resultados, concluímos que estratégias de ensino com ênfase no desenvolvimento Metalinguístico centradas no uso da Metacognição, que é refletir sobre o próprio conhecimento, são necessárias para que estudantes com dificuldades de aprendizagem tenham progresso nos saberes pertinentes às práticas de linguagem de leitura e escrita.

Palavras-chave: Leitura e Escrita. Consciência Fonológica. Desenvolvimento da Aprendizagem.

Abstract: This article is the result of a research carried out with a group of students, from the 6th and 7th years of elementary school, who presented learning difficulties related to reading and writing language practices, in the context of Portuguese language classes. From the students' writings we identified the learning demands and analyzed the orthographic mistakes measuring the metalinguistic ability of phonological awareness as a learning deficit. Given these results, we conclude that teaching strategies with an emphasis on Metalinguistic development centered on the use of Metacognition, which is to reflect on one's own knowledge, are necessary for students with learning difficulties to progress in the knowledge pertinent to reading and writing language practices.

Keywords: Reading and Writing. Phonological Awareness. Learning Development.

Mestra em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional – ProfLetras, Universidade Federal do Tocantins, Campus Araguaína (2018). Professora de Língua Portuguesa da Educação Básica da rede Estadual e Municipal de Ensino em Palmas-Tocantins. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5637829577019344>. E-mail: leyci_lima@hotmail.com

Doutor em Letras pela Universidade Federal Fluminense (2007). Pós-Doutor pela Universidade de Brasília-UnB (2013). Professor Associado I da Universidade Federal do Tocantins, Docente da Graduação em Letras, do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua e Literatura (PPGL) e Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), campus Araguaína. Coordenador do Laboratório de Línguas Indígenas/Araguaína Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas com Povos Indígenas-NEPPI/Araguaína. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3112349741157945>. E-mail: fedvigis@uft.edu.br

Introdução

É comum estudantes cheguem ao Ensino Fundamental II, com dificuldades primárias de leitura e escrita, até mesmo sem o aprendizado da língua escrita ainda consolidado. A pesquisa surgiu como proposta para intervir nesse cenário linguístico que persiste, apesar das ações implantadas pelos governos, seja federal, estadual ou municipal, relacionadas ao aprendizado do que é o SEA (Sistema de Escrita Alfabética), da língua portuguesa.

Neste trabalho não tivemos a intenção de identificar os culpados dos resultados encontrados, mas apenas compreender o processo de aprendizado do SEA e o desenvolvimento da leitura. Analisando a habilidade metalinguística de consciência fonológica, enfatizando a necessidade do desenvolvimento metalinguístico, para que as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes não persistam para as séries seguintes.

Com o intuito de compreender as demandas relacionadas às práticas de linguagem de leitura e escrita, encontradas na produção textual dos estudantes, bem como nortear o trabalho de pesquisa, buscamos compreender os conceitos sobre a leitura e escrita em alguns teóricos como LEMLE (2004), MORAIS (2006), SOARES (2016) e o que preceitua nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998). Ainda buscando uma melhor compreensão sobre a leitura e escrita, encontramos na teoria Psicolinguística a ênfase ao estudo desse aprendizado, em específico para a compreensão do processo estabelecido pelo sujeito aprendiz que são apresentadas em GOMBERT (2003). Dentro da Psicolinguística, focalizamos a abordagem sobre o desenvolvimento metalinguístico encontrados em GERHARDT (2015) e GOMBERT (2003), que assinalam a relação entre a Metacognição e o desenvolvimento metalinguístico como essenciais para um ensino-aprendizagem efetivamente significativo. Para o percurso de análise dos dados coletados, usamos a habilidade metalinguística de Consciência Fonológica, como mais pertinente para nortear as demandas de aprendizagem encontradas.

Metacognição e a Habilidade Metalinguística de Consciência Fonológica: relação com a aprendizagem em leitura e escrita

Aprender a ler e escrever são um dos momentos mais importantes da vida escolar de um indivíduo, pois desse aprendizado depende a nossa interação em sociedade de forma mais participativa, seja no momento do voto, nas eleições ou numa simples ida ao supermercado para comprar itens básicos de subsistência. A leitura não é somente a percepção da notação do SEA, mas a compreensão de um texto inserido em um contexto social específico. O estudante que chega ao EF II (Ensino Fundamental II) apresentando dificuldades em leitura e escrita, não deve continuar sendo excluído desta etapa tão importante em sua formação como cidadão.

É relevante o professor fazer a si mesmo alguns questionamentos sobre o aprendizado do SEA pelo estudante, para que sua prática de ensino tenha mais êxito. Questionar-se sobre o que é a leitura, se é uma decodificação do SEA ou compreensão/interpretação do texto. Como se realiza o aprendizado dessa prática de linguagem? Por que alguns estudantes têm mais dificuldades que outros? Para então pensar sobre o que pode ser feito para suprir a efetivação do aprendizado.

Com essas questões e realizando as leituras pertinentes para a efetivação desta investigação, verificamos que muitas pesquisas têm se voltado para as dificuldades no aprendizado de leitura e escrita apresentadas por estudantes do Ensino Fundamental.

Dentro desse universo de pesquisas, encontramos alguns estudos voltados para o desenvolvimento metalinguístico como importante aliado ao ensino-aprendizagem de leitura e escrita, no entanto voltado para o EF I, na fase de alfabetização, e inseridos na área da Psicologia Cognitiva.

Mas o que vem a ser o desenvolvimento metalinguístico? E qual a sua importância para o aprendizado em leitura e escrita?

É comum encontrarmos alguns equívocos em relação a esse assunto, pois o termo é comumente associado à função metalinguística da linguagem, como podemos observar nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, que enfatiza o conhecimento metalinguístico/a metalinguística como “uma atividade [...], que en-

volve a descrição dos aspectos observados por meio da categorização e tratamento sistemático dos diferentes conhecimentos construídos” (BRASIL, 1998, p. 28).

É pensar na metalinguística a partir da concepção de metalinguagem, ou seja, como num sistema que explica a linguagem dentro e/a partir dela mesma, no uso dos seus códigos e estruturas linguísticas. Segundo Gerhardt (2016), pensar desta forma é compreender a metalinguística “como um discurso descritivo sobre a linguagem: categorização, classificação, sistematização [...]” (GERHARDT, 2016, p. 37).

A partir dos estudos no campo da Psicolinguística desenvolvidos pelo psicolinguísta Jean Émile Gombert, podemos ver o desenvolvimento metalinguístico sendo denominado como a capacidade do indivíduo em refletir sobre a linguagem e manipulá-la como objeto do pensamento de forma intencional e consciente (GOMBERT, 2003, p. 20-21).

Segundo Gombert, “[...] as capacidades metalinguísticas propriamente ditas resultam de aprendizagens explícitas, mais frequentemente de natureza escolar” (GOMBERT, 2003, p. 21). Refletir sobre o próprio conhecimento, seria a forma mais simples de definição do que vem a ser a atividade metacognitiva ou a metacognição que o ser humano desempenha em seu cotidiano em situações diversas. Segundo Paula e Leme (2003),

Em suma, o conhecimento metacognitivo diz respeito ao conhecimento que uma pessoa pode perceber e relatar sobre os fatores internos e externos que afetam seu aprendizado e desempenho em certa tarefa, em determinadas circunstâncias, e ainda, em como proceder, usando esse conhecimento, para obter um melhor desempenho (PAULA; LEME, 2003, p. 93).

A metacognição, de forma exemplificada, é acionada quando ao realizarmos determinada tarefa, já conhecida, mas que, por alguma circunstância adversa, encontramos dificuldade em realizá-la, e que para alcançar êxito na conclusão da mesma, precisamos mobilizar outros saberes e refletir sobre o próprio conhecimento já adquirido. Ou numa situação de novo aprendizado, percebemos mais claramente a metacognição em ação, como por exemplo ao aprender outro idioma. O estudante que já sabe ler e escrever em português, com certeza terá de mobilizar as habilidades de linguagem que já possui, mas precisará ativar outras para o aprendizado da segunda língua. A relação grafema/fonema, a morfologia e a sintaxe do outro idioma são perceptivelmente diferentes, o que proporciona ao aprendiz fazer o uso da metacognição, acessando os conhecimentos prévios que possui sobre o sistema de sua própria língua, e monitorando o novo aprendizado para um bom desempenho e domínio da segunda língua (GERHARDT, 2016, p. 25-26)

Os estudos feitos em metacognição, comumente encontrados no campo de estudos em Psicologia, oferecem contribuições valiosas para o ensino de língua e, segundo Gerhardt (2016, p. 31) “uma das mais importantes é a de proporcionar problematizações sobre o que é importante aprender.” As aulas de Português precisam oferecer situações em que haja reflexões sobre o uso da língua, de forma a conduzir o aprendiz a entender o porquê de aprender, por exemplo, os padrões da língua escrita, bem como oferecer mecanismos para que ele possa monitorar conscientemente o próprio conhecimento e aprendizado e, alcançar a independência necessária para avançar nas etapas de escolarização do ensino.

A experiência metalinguística só se realiza quando efetivamente ocorrer uma reflexão consciente e deliberada pelo indivíduo. Pensando no aprendizado relacionado com as práticas de linguagem em leitura e escrita, essa experiência pode ser percebida em diferentes tipos de habilidades, como “segmentar e manipular a fala em suas diversas unidades (palavras, sílabas e fonemas)” ou “para julgar a coerência semântica dos enunciados” (BARRERA, 2003, p. 65-66).

Nesse sentido, idealizamos que através da conscientização do que é o SEA, será possível proporcionar o desenvolvimento da competência leitora dos estudantes que apresentam dificuldades de aprendizado, e proporcionalmente a compreensão da finalidade de gêneros textuais, com seus usos linguísticos específicos, e assim viabilizar a produção de textos escritos

Texto 1

Transcrição

o gato feis uma Pegadia com a bruxa ele colocou um rato mecanico Para a sutu a bruxa e ele tavar rinor da bruxa e a bruxa olho Para ele ela nevatou varinha dela e som dela sitafomou cachorro mecanico e ogato ficou com medor do cachorro mecanico e correu do cahorro mecanico com medor correu e correu do cachorro mecanico eaida cachorro mecanico Pegou o gato mais o gato com seguir fugi do cachorro mecanico Pulou Pela janela da casa no lixeiro.

Fonte: Escrita de estudante do 7º do EF.

Pelo uso dedutivo para compor a escrita, o aprendiz escreve do jeito que fala, supondo que também é como deveria escrever, sendo assim ele escreve: *feis* ao invés de *fez*; *rinor* ao invés de *rindo*. Esses sinais remetem a um aprendizado da língua escrita que ainda não foi consolidado, e que segundo Lemle (2004)

só será capaz de escrever aquele que tiver a capacidade de perceber as unidades sucessivas de sons da fala utilizadas para enunciar as palavras e de distingui-las conscientemente uma das outras (LEMLE, 2004, p. 9).

Sendo assim, o desenvolvimento desta habilidade metalinguística, a consciência fonológica, é um passo importante para evitar que esses tipos de equívocos ortográficos, dentre outros apresentados no texto 1, permaneçam comprometendo o avanço do aprendizado da língua escrita e conseqüentemente em leitura, desse estudante e de outros que estejam em situação semelhante ou em níveis mais complexos.

Apesar das oposições entre os estudiosos sobre a importância de um ou de outro método – fônico, tradicional ou construtivista –, para Morais e Leite (2005, p. 81) “o desempenho de habilidades de reflexão fonológica não é condição suficiente para que um aprendiz domine a escrita alfabética. Mas é condição necessária.” Ou seja, o desenvolvimento da consciência fonológica é imprescindível para o aprendizado do SEA, com a devida mediação do professor participando com o estudante de momentos, na dinâmica de ensino em sala de aula, de reflexão fonológica, principalmente a partir de textos reais, e não pelo simples uso de palavras isoladas.

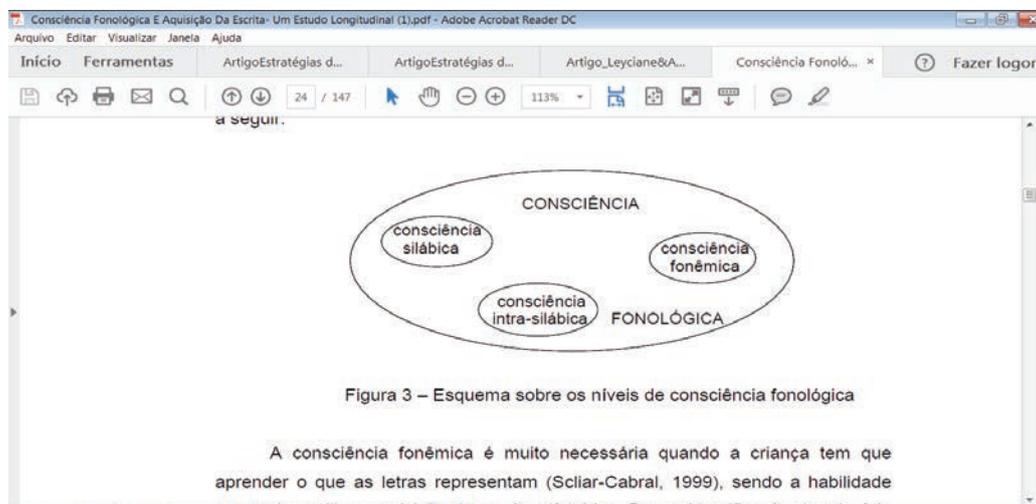
Nos anos escolares dedicados ao ensino da língua escrita (a conhecida primeira fase do EF, ou simplesmente EF I), as relações entre o processo de alfabetização e a metalinguagem têm se materializado em práticas de ensino que envolvem atividades em que as relações grafo-fonêmicas são exploradas com o objetivo de conduzir a criança ao domínio da natureza representacional da escrita. Em relação à leitura, há uma preocupação em desenvolver no aprendiz habilidades capazes de torná-lo independente em lidar com o princípio de notação que é o SEA. Essa preocupação está amplamente respaldada pelo resultado de pesquisas (como em MALUF, 2010; GUIMARÃES, 2003) que levam à conclusão de que para progredir na leitura, o aprendiz precisa alcançar certo nível de consciência fonológica. Esses estudos, de forma genérica, nos apresentam a notória contribuição da consciência fonológica para o aprendizado da leitura e escrita.

O trabalho com os sons em sala de aula não precisam ser utilizados como mais um método de ensino, mas como uma ferramenta de auxílio para o aprendizado da leitura e escrita. Estudiosos atestam que a consciência fonológica desenvolve-se progressivamente auxiliando no aprendizado da escrita, que ambas estão interligadas para facilitar uma à outra.

Com o reconhecimento de que o desenvolvimento dessa habilidade metalinguística seja tão importante para o progresso da aprendizagem da língua escrita, pontuamos que a consciência fonológica não pode ser considerada como um processo que se realiza de forma única, mas que envolve diferentes níveis linguísticos (sílabas, unidade intra-silábicas, fonemas) e que

pode ser testada por meio de diferentes tarefas (ROAZZI; DOWKER apud FREITAS, 2004), como podemos acompanhar pelo esquema a seguir.

Figura 1. Esquema sobre os níveis de consciência fonológica.



Fonte: Freitas (2004, p. 183).

Assim, o trabalho sistemático com essa habilidade metalinguística em sala de aula, possibilitará o desenvolvimento da aprendizagem em leitura e escrita. No entanto, esse trabalho deve ser amparado em atividades que variem de acordo com os níveis que estão sendo acedados pelos estudantes (sílabas, rimas, aliterações, fonemas). Para melhor compreensão, do professor do que sejam esses níveis, vejamos o quadro a seguir.

Quadro 2. Níveis de consciência fonológica

NÍVEIS DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA		
Nível das sílabas	Nível das unidades intra-silábicas	Nível dos fonemas
sa – pa – to	Onset: sapato; sujo; cinza Rima: pão; chão	s – a – p – a – t – o

Fonte: Freitas (2004, p. 183)

Utilizando atividades que envolvam a consciência do aprendiz em relação aos sons das palavras, é possível proporcionarmos situações em sala de aula para que reflita sobre a própria leitura e escrita, julgue as palavras que leu ou escreveu, pense nos sons das palavras e nas letras que os representam. Como já pontuamos anteriormente, o contato com a língua escrita irá proporcionar esse tipo de reflexão, principalmente pela leitura de gêneros textuais diversos, do cotidiano, que façam sentido na vida do indivíduo aprendiz da língua escrita.

Apresentação e análise dos resultados

A amostra coletada nesta pesquisa foi constituída a partir de um grupo de 6 (seis) estudantes¹. Não foram separados quanto ao sexo, somente por turma, estudantes de 6º e 7º anos e pelo grau de dificuldade do aprendizado da língua escrita. Os estudantes foram selecionados durante as observações realizadas no decorrer das aulas, no uso das práticas de linguagem em

¹ Os pais ou responsáveis pelos estudantes participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

leitura e escrita, o que foi reforçado pela aplicação de uma atividade diagnóstica, que serviu como material comprobatório que justificasse a seleção dos estudantes, já identificados por mim, professora-pesquisadora, como possíveis sujeitos de pesquisa.

A coleta de dados desta pesquisa foi realizada no início do ano letivo de 2017, através da aplicação de uma proposta de produção textual que a professora-pesquisadora propôs, a fim de ter material coletado para levantamento das demandas de ensino relacionadas com as práticas de linguagem em leitura e escrita. Porque acreditamos, pelas leituras realizadas, que essas duas práticas estão imbrincadas no desenvolvimento da aprendizagem do SEA.

Diante das demandas recorrentes de ensino pertinentes ao uso da linguagem nas práticas de leitura e escrita, pensar em como intervir num contexto escolar requer do professor um aglomerado de funções que envolve o seu fazer pedagógico. Cabe ao professor buscar os mecanismos necessários para evidenciar o que se apresenta na realidade da sala de aula. Isso posto às funções que acumula num espaço por vezes não muito democrático, que vai desde aos poucos recursos (materiais e conceituais) de que dispõe para enfrentar os problemas encontrados, quanto ao descaso e desamparo que enfrenta pelo trabalho que efetua.

Com o propósito de diagnosticar os conhecimentos estabelecidos pelos estudantes sobre o conhecimento acerca do SEA da língua portuguesa, os alunos previamente selecionados foram convidados a elaborar um texto a partir de uma História em Quadrinhos, disposta apenas com imagens, conforme o que dispõe na Figura 3, que foi escolhida para a composição da atividade. Essa proposta de produção textual foi elaborada a partir da busca de uma imagem na internet.

Figura 3. História em Quadrinhos: o ratinho.



Fonte: Disponível em: <http://tiapaulaeducadora.blogspot.com.br/2011/03/bruxinha-e-o-ratinho-postado-por.html>. Acesso em: 30 jan. 2017.

A proposta de atividade de produção escrita, apresenta-se com o objetivo diagnóstico, que foi planejada com o intuito de identificar a situação de aprendizado relacionados com a língua escrita e assim ponderar sobre a leitura também, pois na visão deste trabalho as duas instâncias de saber têm seu desenvolvimento de forma simultânea, ou seja, não são independentes em seu desenvolvimento.

Propomos analisar, nos textos produzidos pelo grupo selecionado, os tipos específicos de habilidades de reflexão fonológica que se desenvolveram no percurso de apropriação do SEA, bem como detectar os que ainda precisam ser desenvolvidos. O papel do professor neste momento de conscientização da norma escrita é fundamental para que o aluno desenvolva o aprendizado e o monitore conscientemente, pois no período escolar

Cabe, pois, ao professor conscientizar o aluno das peculiaridades da situação de produção escrita e das exigências e recursos que lhe são próprios. Isto é, quando da aquisição da escrita, a criança necessita ir, aos poucos, conscientizando-se dos recursos que são prototípicos da oralidade e perceber que, por vezes, não são adequados ao texto escrito (KOCH; ELIAS, 2010, p. 18).

Por esse prisma, fica mais evidente a importância da atuação do professor neste momento e por isso é necessário fazer o uso de recursos que o amparem para o monitoramento do ensino e da aprendizagem. Uma coleta de dados por atividades com objetivos bem delineados e claros para os estudantes tem um papel fundamental como registro inicial desse processo que tem um percurso desafiador e provavelmente longo.

A análise linguística dos equívocos ortográficos relacionando-os à Consciência Fonológica foi feita a partir do que propõe Guimarães (2003):

Erros relacionados com a análise fonológica: transcrição da fala, Omissão de letras (nas sílabas de estruturas complexas), Acréscimo de letras, Ausência de nasalização, Contaminação, Trocas surdas/sonoras;

Erros relacionados às representações gráficas dos segmentos das palavras: trocas de letras graficamente parecidas, inversão de letras e sílabas;

Erros relacionados com a análise contextual e a análise morfossintática: erros por desconsiderar as regras contextuais, erros de segmentação (junção/separação não-convencional e palavras), erros por desconhecimento de regras morfossintáticas;

Erros ligados ao desconhecimento da origem das palavras;

Erros por generalização de regras (GUIMARÃES, 2003, p. 152-156).

Esclarecer essas relações existentes na escrita das palavras, sem dúvida, é fundamental para o aprendizado consciente da língua escrita e um importante requisito para o desenvolvimento da Consciência Fonológica.

Nos escritos dos Sujeitos inseridos na pesquisa, observamos várias passagens que apresentam dificuldades de aprendizagem relacionadas à essa habilidade metalinguística. Na pesquisa realizada os nomes dos sujeitos foram preservados e apenas identificados pela denominação Sujeito 1, Sujeito 2 e assim por diante. A seguir, apresentamos os textos escritos pelo grupo.

S1 – Sujeito 1
 Texto original

O Ratinho

O gato souto um gato para a brucha si assusta e ela se assustou e pesebeu que era um rato de mitira e veio o gato do lado do sofa soride e ficol com muito com raiva e batel no gato e o gato ficou com muito com medo da bruchinha e a brucha fez uma magia e o gato ficou sorido e parado a mão nabariga de tanto sorri e a brucha fes o rato se tras forma em um cachorro de brique e o gato ficou com muito medo e fim.

Transcrição

O Ratinho

O gato souto um rato para a brucha si assusta e ela se assustou e pesebeu que era um rato de mitira e veio o gato do lado do sofa soride e ficol com muito com raiva e batel no gato e o gato ficou com muito medo da bruchinha e a brucha fez uma magia e o gato ficou sorido e parado a mão nabariga de tanto sorri e a brucha fes o rato se tras forma em um cachorro de brique e o gato ficou com muito medo e fim.

S2 - Sujeito 2
 Texto original

A bruxa e o Ratinho

Um dia uma bruxa o gatu tinha um Ratinho que de u um susto na bruxa quou o Ratinho poriquato ela tava o vindo Radio aí o gatu ficou maiozo porque a bruxa es tava inritada quou o gatu a bruxa quis trasfoma eli em aguam moistro mais deveou a varia e feis um feitiso que trafomou em um caxoro e o caxoro quis pegeli

Transcrição

A bruxa e o Ratinho

Um dia uma bruxa o gatu tinha um Ratinho que de u um susto na bruxa quou o Ratinho poriquato ela tava o vindo Radio aí o gatu ficou maiozo porque a bruxa es tava inritada quou o gatu a bruxa quis trasfoma eli em aguam moistro mais deveou a varia e feis um feitiso que trafomou em um caxoro e o caxoro quis pegeli.

S3 - Sujeito 3
 Texto original

O Ratinho

Uma mulher estava ouvindo o radio e de repente apareceu um rato e ela se assustou e ficou com raiva do gato que não fez nada e transformou o radio num cachorro Para correr atraz do gato.

moral. quem tem raiva nunca se vingue.

Transcrição
<p>O Ratinho</p> <p>Uma mulher estava ouvindo o radio e de repente apareceu um rato e ela se assustou e ficou com raiva do gato que não fez nada e transformou o radio num cachorro Para correr atraz do gato.</p> <p>moral. quem tem raiva nunca se vingue.</p>

S4 - Sujeito 4
 Texto original

O Ratinho

Era uma vez uma feiticeira. ela tinha um gato muito esperto.

Uma vez a feiticeira estava escutando musica e um rato apareceu, porem ele era de biqueado ela ficou muito brava e transformou o rato em cachorro. E o gato nunca mais apareceu.

Morau
 nunca bica de bridadeira

Transcrição
<p>O Ratinho</p> <p>Era uma vez uma feiticeira ela tinha um gato muito esperto.</p> <p>Uma vez a feiticeira estava escutando musica e um rato apareceu, porem ele era de biqueado ela ficou muito brava e transformou o rato em cachorro. E o gato nunca mais apareceu.</p> <p>Morau</p> <p>Nunca bica de bridadeira.</p>

S5 – Sujeito 5
 Texto original

O Rato de Briqueado
 Uma vez a bruxa Ouvindo Radio o gato sem
 fazer nada ele pegou um rato de Briqueado e a bruxa
 ouvindo Radio quase domindo o gato colorca o rato de
 Briqueado pra anda e a bruxa pega um susto do
 Rato e a bruxa com Raiva do gato pega a sua
 farinha magica e lanca a seu radio em um cachorro
 Robô e da uma lisão ao gato para o gato não
 trazer com coisa pesada e logo nas ele vai mais
 isso

Transcrição

O Rato de Briqueado

Uma vez a bruxa Ouvindo Radio o gato sem fazer nada ele pegou um Rato de Briqueado é a Bruxa ouvindo Radio quase domindo o gato colorca o Rato de Briqueado pra anda e a bruxa pega um susto do Rato e a bruxa com Raiva do gato pega a sua farinha magica e lanca a seu radio em um cachorro Robô e dar uma lisão ao gato para o gato não trazer com coisa pesada e logo nas ele vai mais isso

S6 – Sujeito 6
 Texto original

O Ratinho

Ele esta no sofa ouvindo o radio mais o
 Ratinho estava andando pela a sala que onde
 ela tava mais o gato tava dando medo nela
 Por que o ratinho era de briqueado ele o gato
 ficou triste mais ela pegou a farinha pra
 mata o gato aí foi notol o rato matol aí ele
 fez um casorro aí o gato ficou com medo...

O Ratinho: Presiza a prentem muita coisa Oração:

asustar

Transcrição

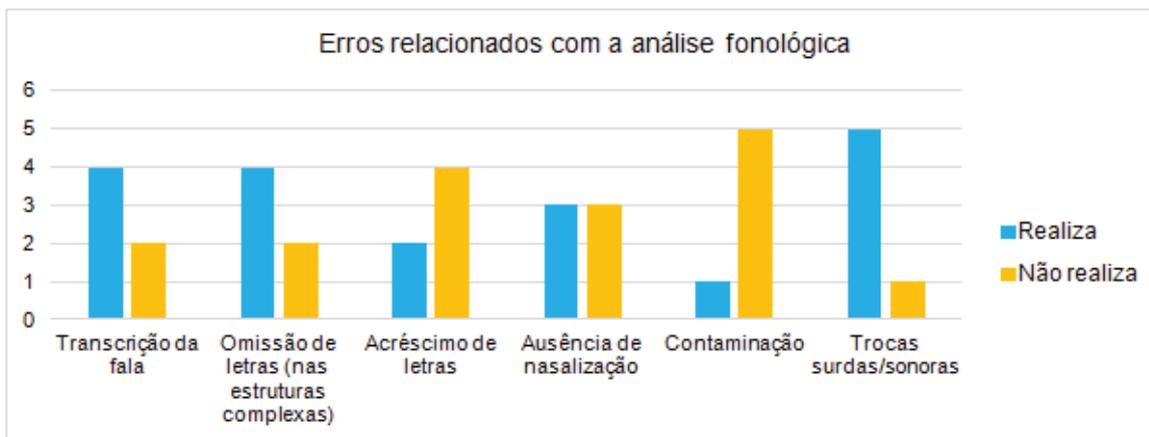
O Ratinho

Ela esta no sofa ouvindo o radio mais o ratinho estava andando pela a sala que onde ela tava mais o gato tava dando medo nela Por que o ratinho era de briqueado ele o gato ficou triste mais ela pegou a farinha Pra mata o gato aí foi notol o rato matol aí ele fez um casorro aí o gato ficou com medo...

O Ratinho: Presiza a prentem muita coisa Pra não asustar.

Nos Gráficos de 1 a 5, expomos a análise da coleta dos dados, destacando os equívocos ortográficos relacionados à Consciência Fonológica que foram encontradas nos textos escritos pelo grupo.

Gráfico 1. Ocorrências dos erros relacionados com a análise fonológica



Fonte: Dos autores.

No que diz respeito aos erros expostos no Gráfico 1, verificamos pela apresentação na escrita de palavras realizadas pelo grupo, como em *gatu, eli*, como transcrição da fala, em *trasfoma*, a omissão da letra *n* na formação da estrutura complexa *trans-*, em *rrato*, o acréscimo da letra *r*, a ausência de nasal em *bricadeira*, a contaminação pela inserção da nasal no início da sílaba em *inritada* e a troca dos pares surdos *f/v* em *vazer/farinha mágica* e das sonoras *ch/x* em *cachorro/brucha*.

Gráfico 2. Ocorrências dos erros relacionados às representações gráficas dos segmentos das palavras

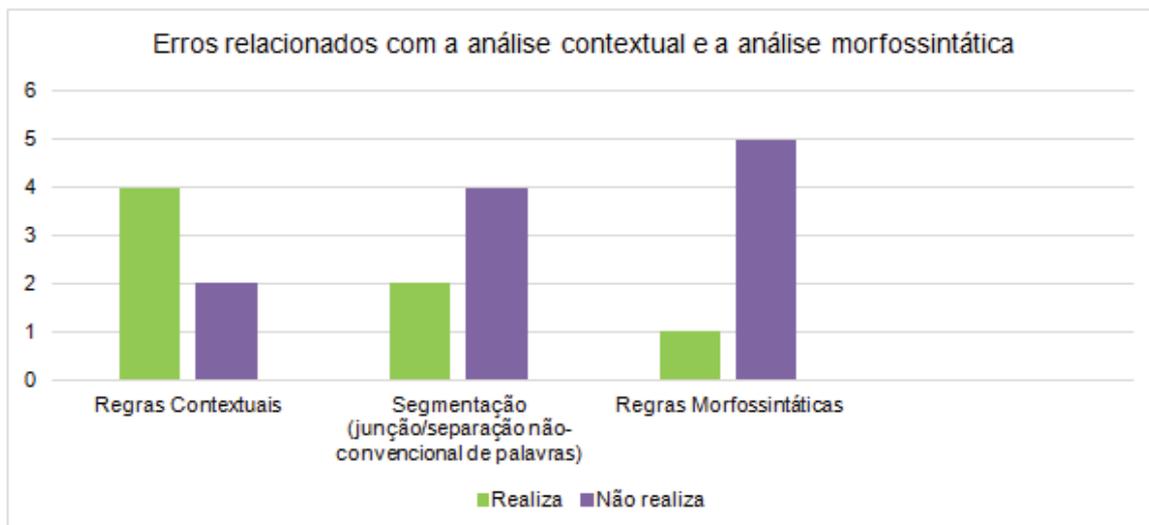


Fonte: Dos autores.

Segundo Guimarães (2003, p. 154), os erros relacionados a troca de letras graficamente porque “geralmente as letras utilizadas apresentam semelhança com a letra que deveria ser utilizada, como é o caso das trocas entre *m* e *n* (na posição inicial da sílaba) e entre os dígrafos *nh, ch, lh* e encontro consonantal *cl*”, o que encontramos em *timlha* e *nais, nágica*. Quanto à inversão de letras que é quando apresenta posição invertida no interior da sílaba, como por exemplo em *iorgute* para *iogurte*, não encontramos nenhuma realização na escrita dos sujei-

tos.

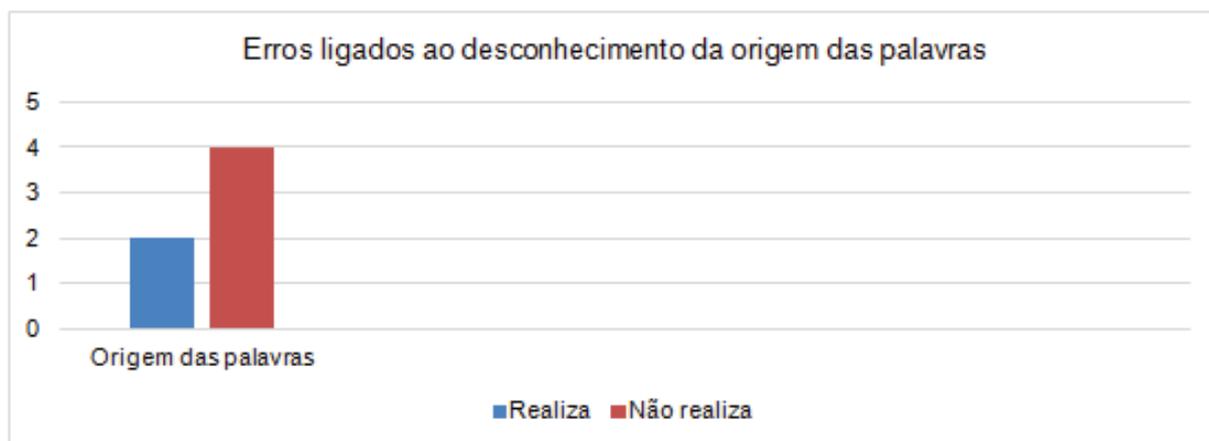
Gráfico 3. Ocorrências dos erros relacionados com a análise contextual e a análise morfofossintática



Fonte: Dos autores.

Para esses tipos de erros Guimarães diz que “o sujeito deve considerar a posição da unidade sonora ou unidade gráfica na sílaba ou palavra”, o que não encontramos nas realizações escritas R/RR forte no início e no meio a sílaba nas palavras *rratinho/cachorro*. Para os erros de segmentação localizamos os escritos *nabariga, poriquato* (junção) e *a prentem, es tava* (separação não convencional de palavras). Nos erros por desconhecimento de regras morfofossintáticas encontramos a escrita *maiozo*, evidenciando não conhecer a regra que para a sequência sonora /ozo/, quando designa adjetivo deve ser grafada em *oso*.

Gráfico 4. Ocorrências dos erros ligados ao desconhecimento da origem das palavras

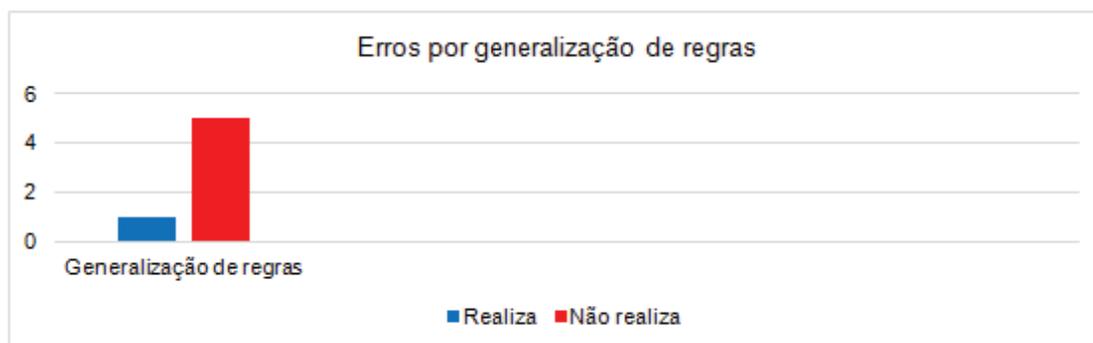


Fonte: Dos autores.

Quanto ao tipo de erro exposto no Gráfico 4, Guimarães (2003) destaca que as mudanças ortográficas são provenientes das “[...] seguintes situações: escolha do **g** ou **j** na frente de **e** ou **i**, uso o **h** mudo, escolha do **s** ou **z** entre vogais, escolha do **x** ou **ch** para o som /ʃ/, escolha entre **ss** ou **ç** na frente das vogais **a**, **o**, **u**” (GUIMARÃES 2003, p. 156). O que identificamos ex-

posto nos vocábulos *brucha/cachorro*, em *lisão*, mesmo pelo uso de *s* e não *ss* e em *feitisera*, com o uso da relação direta entre o grafema *s* e o fonema /s/, ao invés do uso da letra *c*.

Gráfico 5. Ocorrências dos erros por generalização de regras



Fonte: Dos autores.

Segundo Guimarães (2003),

Quando as crianças descobrem que existem diferenças entre língua escrita e língua falada, tentam corrigir os erros oriundos do apoio na oralidade, generalizando certos princípios da escrita e aplicando-os a situações não apropriadas (GUIMARÃES, 2003, p. 156).

Para essas ocorrências encontramos nos escritos dos sujeitos as expressões *ficol*, para *ficou*, *notol* para *notou* e *matol* para *matou*.

Esse foi o percurso metodológico feito para a análise linguística dos escritos produzidos pelos estudantes com problemas no desenvolvimento da aprendizagem relacionados à prática de linguagem de leitura e escrita. Percebemos notadamente que o referido grupo apresenta similaridades quanto ao processo de aprendizagem, pois todos estão no nível psicogenético (cf. FERREIRO; TEBEROSKY, 2007) que compreende o nível silábico para o alfabético, mas ainda é possível encontrar alguns traços de nível pré-silábico para escrita de palavras de estruturas mais complexas.

Diante das análises linguísticas esmiuçadas e referendadas pelas teorias pertinentes ao que buscamos, certificamos que a compreensão da proficiência em leitura e escrita pode ser encontrada nos modelos que explicam sobre a construção gradual das representações das palavras.

Morais (2006, p. 64) destaca que “o bom ensino precisa levar o aprendiz a elaborar, num nível consciente, seus conhecimentos ortográficos. Isto é, é preciso levar o aluno a refletir, a explicitar o que sabe sobre a escrita correta das palavras”.

Segundo Coulmas (2014),

A língua é uma faculdade natural, a escrita é um artefato. Esta é a razão por que as crianças adquirem a língua, mas não a escrita, sem orientação. A difícil arte da escrita exige habilidades que têm de ser ensinadas, memorizadas e laboriosamente praticadas. O lugar para fazer isso é a escola (COULMAS, 2014, p. 126).

Consciente do papel e lugar que a escola e seus agentes ocupam no processo de ensino-aprendizagem, bem como tendo em vista as demandas de aprendizagem apresentadas nos escritos dos estudantes e com o intuito de conduzi-los a uma reflexão sobre as normas do SEA, é que se faz necessário mudanças no contexto escolar de ensino. Um comprometimento com o ensino e aprendizagem da língua, com certeza, faz com que o professor de língua portuguesa, sinta-se incomodado com o cenário em que atua. Contexto com demandas diversas, mas que necessitam de intervenções urgentes em relação ao aprendizado de leitura e escrita.

Segundo Antunes (2003, p. 34),

A complexidade do processo pedagógico impõe, na verdade, o cuidado em se prever e se avaliar, reiteradamente, *concepções* (O que é a linguagem? O que é uma língua?), *objetivos* (Para que ensinamos? Com que finalidade?), *procedimentos* (Como ensinamos?) e *resultados* (O que temos conseguido?), de forma que todas as ações se orientem para um ponto comum e relevante: *conseguir ampliar as competências comunicativo-interacionais dos alunos* (itálicos do original).

Então, como professora de português, tendo alunos que apresentam demandas de alfabetização, necessito (re)construir meu processo pedagógico em parceria com a escola e a família desses estudantes, a fim de que seja efetiva e “para que se possa chegar a uma escola que cumpra, de fato, seu papel social de capacitação das pessoas para o exercício cada vez mais pleno e consciente de sua cidadania” (ANTUNES, 2003, p. 34).

Ainda segundo Antunes (2003, p. 37),

Já não há mais lugar para o professor simplistamente repetidor, [...] que fica passivo, à espera de que lhe digam exatamente como fazer, como “passar” ou “aplicar” as noções que lhe ensinaram. [...] O novo perfil do professor é aquele do pesquisador, que, com seus alunos (e não, “para” eles), produz conhecimento, o descobre e o redescobre. Sempre.

Por isso uma mudança de postura à velha expressão “não sou professor alfabetizador”, tão costumeiramente repetida por nós professores de português do EF II, se faz urgentemente necessária, porque no dia a dia em sala de aula

Sentimos na pele que não dá mais para “tolerar” uma escola que, por vezes, nem sequer alfabetiza (principalmente os mais pobres) ou que, alfabetizando, não forma leitores nem pessoas capazes de expressar-se por escrito, coerente e relevantemente, para *assumindo a palavra*, serem *autores* de uma nova ordem das coisas. É, pois, um ato de cidadania, de civilidade da maior pertinência, que aceitemos, ativamente e com determinação, o desafio de rever e de reorientar a nossa prática de ensino da língua (ANTUNES, 2003, p. 37; itálicos do original).

Evidentemente toda criança ao chegar à escola já domina a língua falada. No entanto, a transição desse conhecimento para a forma escrita tem sido, no decorrer dos anos, alvo de várias pesquisas que buscam tentar responder ao motivo de ainda persistir o fracasso escolar no processo de alfabetização (SOARES, 2016).

Sendo o texto o objeto de estudo e, não mais sendo utilizado como pretexto para o ensino das regras gramaticais, uma aula de português seria de: “falar, ouvir, ler e escrever textos

em língua portuguesa, dentro de uma *distribuição e complexidade gradativas*, atentando o professor para o desenvolvimento já conseguido pelos alunos no domínio de cada habilidade” (ANTUNES, 2003, p. 111; *itálicos do original*).

Para o desenvolvimento dessas habilidades e competências, Antunes (2003, p. 111-118) indica atividades para serem executadas pelos estudantes, com a devida intervenção do professor.

Para as habilidades de falar e ouvir: contar histórias, inventando-as ou reproduzindo-as; relatar acontecimentos; debater, discutir, acerca dos temas mais variados; argumentar (concordando e refutando); emitir opiniões; justificar ou defender opções tomadas; criticar pontos de vista de outros; colher e dar informações; fazer e dar entrevistas; dar avisos; fazer convites; expor programações; etc.

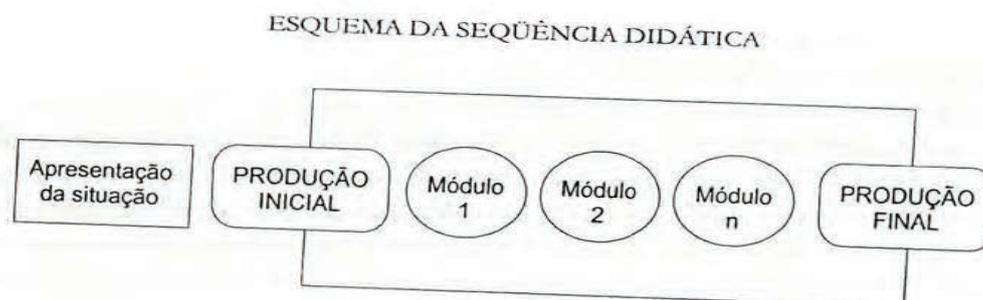
Para a competência de escrever: listas (de materiais, de livros, de assuntos estudados, etc.); pequenas informações aos pais e a outras pessoas da comunidade escolar; programações de atividades curriculares e extracurriculares; convites; avisos; pequenas narrativas (criadas ou recriadas a partir de outras, lidas ou ouvidas); conclusões de debates; cartazes (com motivos diversos, inclusive motivos publicitários); relatórios de experiências ou de atividades realizada; outros textos em uso no momento; etc.

E para a competência da leitura, esta poderia abranger todos os textos produzidos pelos estudantes, e, também incluir: histórias, com ou sem gravuras e em quadrinhos; fábulas; contos; crônicas; notícias de jornal; poemas; avisos; enfim, possibilitar que o aluno perceba a multiplicidade e a diversidade dos gêneros textuais, seus usos e funções nas variedades de situações sociais que a língua permite que aconteça.

Com essas proposições indicadas, a organização de uma Unidade Didática a partir da proposta de sequências didáticas para o ensino com gêneros textuais, de Dolz e Scheneuwly (2004), pode ajudar o professor a sistematizar o ensino e monitorar o processo de aprendizagem. Segundo os autores, “uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; SCHENEUWLY, 2004, p. 97).

Segundo Dolz e Scheneuwly (2004, p. 98), as Sequências Didáticas “servem para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis”, para tanto apresentam uma estrutura de base, conforme o esquema da Figura 5.

Figura 5. Esquema da Sequência Didática



Fonte: (DOLZ; SCHENEUWLY, 2004, p. 98).

A fim de assegurar ao professor de língua portuguesa um bom desempenho no ensino, convém que o planejamento das aulas esteja respaldado com o devido aporte teórico como sugere Antunes (2003, p. 34), pois “é evidente que qualquer discussão sobre os objetivos da atividade pedagógica, por mais completa que possa parecer, deve complementar-se com o estudo, a crítica, a reflexão, a pesquisa [...] e a acuidade de todos aqueles que participam dessa atividade”. É importante romper com a tradição de seguir o livro didático, ficar apenas na transmissão de conteúdos amparados num manual que lhe indica o passo a passo do que

deve fazer em sala de aula e “construir *com* os alunos e não mais *para* eles o conhecimento e aprendizagem da língua” (ANTUNES, 2003, p. 108; itálico do original).

Ler precisa significar para o estudante mais do que a leitura de palavras. Segundo Paulo Freire o ato de ler não se limita ao simples ato de decodificar a palavra escrita ou a linguagem escrita, porém

[...] se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente (FREIRE, 2001, p. 11).

A dinâmica de ensino-aprendizagem nas aulas de português precisa envolver a língua em uso, a partir do uso dos gêneros textuais, que deve ser o eixo condutor dos saberes. Ler conduzindo o pensamento às questões que devem estar evidentes ao sujeito leitor: por que leio, para que leio e como devo ler. Questões fundamentais para dar continuidade com a dinâmica de leitura de mundo, para que esta busque um sentido e faça sentido na vida do leitor-escritor-aprendiz, o estudante com quem lidamos no cotidiano escolar de ensino-aprendizagem.

Considerações Finais

Ler, compreender e expressar-se são verbos que indicam uma ação contínua e que estão atrelados ao nosso cotidiano de forma automática. Vivendo em sociedade é inevitável o uso dessas ações. Vivemos no século em que é exigido cada vez mais do indivíduo a habilidade e competência em relação ao ato de ler, compreender o que lê e saber expressar-se. O domínio dessas instâncias do saber proporcionam a plenitude do exercício da cidadania, em que todos podem atuar conscientemente no cumprimento dos seus deveres e no requerimento dos seus direitos.

No entanto, como é possível observar nas pesquisas que são divulgadas pelas mídias, uma considerável parte da população ainda encontra dificuldades na relação com as práticas de linguagem de leitura e escrita. O que também pode-se verificar na apresentação dos dados coletados na pesquisa.

Para o uso da linguagem na sua forma mais completa, com sua aplicabilidade na vida em sociedade, é iminente a necessidade de mudança em relação ao quadro estatístico que nosso país ainda apresenta em relação às práticas de linguagem de leitura e escrita. Ser competente em leitura envolve muito mais que a decodificação das palavras, no entanto sem esse aprendizado inicial o indivíduo dificilmente será capaz de também compreender o que lê. O aprendizado de leitura envolve o aprendizado da escrita.

Sem dúvida que o papel da escola face a problemática em torno das competências relacionadas com as práticas de linguagem é de extrema importância. A escola é a instituição que existe e funciona porque depende da língua escrita. É o espaço capaz de proporcionar o melhor desenvolvimento no desempenho da relação da criança com o aprendizado das práticas de linguagem.

As demandas de aprendizagem detectadas nos textos apresentados na pesquisa confirmam nossas convicções, fundamentadas no diálogo entre os autores do embasamento teórico. Ao analisar os textos dos estudantes foi possível observar que as dificuldades apresentadas na escrita refletem os parâmetros tradicionais do ensino, em que a aprendizagem do SEA se distancia das práticas sociais e centram em atividades escolarizadas, em situações em que são propostas atividades descontextualizadas, sem exigência de reflexão sobre o objeto de conhecimento. O uso da língua corresponde apenas ao processo de codificação e decodificação.

Verificamos diante das leituras e análises realizadas que é necessário compreender que o ensino da língua escrita depende fundamentalmente da mobilização de saberes em condições concretas de uso, para que o aprendiz possa avançar dos conhecimentos que já possui para as etapas seguintes. Os contatos com os textos que circulam socialmente e a aprendi-

zagem que a leitura e a escrita oferecem são experiências fundamentais para a formação de leitores e escritores proficientes.

Neste estudo também constatamos que as demandas de aprendizagem relacionadas com as práticas de linguagem de leitura e escrita, encontradas no grupo investigado estão relacionadas com a composição de um texto, sua estruturação lógica e também quanto ao conhecimento do próprio SEA. Tais demandas requerem do professor que tem alunos na mesma condição, a (re)construção de uma aula de português, que precisa mudar o foco do objeto de ensino para o texto e suas funções sociais, se apropriando do universo dos gêneros textuais em práticas de linguagem, que efetivem a relação de conhecimento e prática em que façam sentido para a vida social do indivíduo.

Pensando nos componentes articulados no contexto escolar: professor, escola, família e estudantes, vislumbramos com este trabalho que todos possam perceber a eficácia do ensino voltada para um motivo, um fim, um significado: possibilitar que o estudante torne-se autor do seu próprio texto e um leitor proficiente que constrói, num fluxo contínuo e consciente, os saberes para a vida.

Ademais, todo o percurso construído durante esta pesquisa, seja de leituras para embasamento teórico acerca das práticas de linguagem de leitura e escrita, bem como o das análises dos escritos dos participantes, contribuíram significativamente para a minha formação e experiência profissional. Acredito que não sou a mesma profissional de outrora, quando me deparava com demandas no contexto de ensino-aprendizagem em que me via confusa sem saber como lidar com as dificuldades encontradas.

Ao concluir esta pesquisa, percebi que muito ainda precisa ser feito. Usar dessas estratégias de ensino e alinhar o que foi sugerido com a experiência em sala de aula, com os estudantes e o restante da comunidade escolar, para ajustar a teoria com a prática. O que pode ser realizado num trabalho longitudinal, durante um período necessário para se alcançar o resultado pretendido: o desenvolvimento da aprendizagem em leitura e escrita.

Referências

ANTUNES, I. **Aula e português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

BARRERA, Sylvia Domingos. **Papel facilitador das habilidades metalinguísticas na aprendizagem da linguagem escrita**. In: MALUF, Maria Regina, *Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática a alfabetização*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. **A consciência fonológica e a sua importância para a aquisição da linguagem escrita**. In: MOTA, Márcia da (Org.), *Desenvolvimento metalinguístico: questões contemporâneas*. São Paulo: Casa do psicólogo, 2009.

COULMAS, Florian. **Escrita e sociedade**. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

DOLZ, Joaquim; SCHENEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2007. FREIRE, Paulo. **A importância o ato de ler: em três artigos que se completam**. 41ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, G. C. M. Sobre a consciência fonológica. In: LAMPRECHT, Regina *et al.* **Aquisição fono-**

Lógica do Português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

GERHARDT, Ana Flávia. **Ensino de gramática e desenvolvimento metalinguístico: teorias, reflexões e exercícios.** Campinas: Pontes, 2016.

GOMBERT, Jean Emile. **Atividades metalinguísticas e aprendizagem da leitura.** In: MALUF, Maria Regina, *Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização.* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

GUIMARÃES, S. **Dificuldades no desenvolvimento da lectoescrita:** o papel das habilidades metalinguísticas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 19, n. 1, p. 33-45, 2003.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever:** estratégias de produção textual. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador.** Série princípios. 16ª ed. São Paulo: Ática, 2004.

MALUF, M. R. **Do conhecimento implícito à consciência metalinguística indispensável na alfabetização.** In: GUIMARÃES, S. R. K.; MALUF, M. R. (Org.). *Aprendizagem da linguagem escrita.* São Paulo: Vetor, 2010.

MORAIS, A. G. de. **Ortografia: ensinar e aprender.** 4 ed. São Paulo: Ática, 2006.

_____; LEITE, T. M. R. **Como promover o desenvolvimento das habilidades e reflexão fonológica dos alfabetizandos?** In: MORAIS, Artur Gomes (Org.). *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética.* Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PAULA, F. V. de; LEME, M. I. da Silva. **A importância do desenvolvimento da metacognição para a superação de dificuldades na aquisição da leitura.** In: MALUF, M. R. (Org.). *Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização.* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

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

Recebido em: 14 de agosto de 2020.

Aceito em: 28 de outubro de 2020.