

## POR UMA ALFABETIZAÇÃO FONOLÓGICA EM L1: A FORMAÇÃO DOCENTE

**Eliane Nowinski da Rosa<sup>1</sup>**

Doutoranda em Linguística Aplicada na UNISINOS/RS

### RESUMO

O presente estudo buscou investigar os currículos dos cursos de Pedagogia e Letras/Português, pertencentes a instituições de ensino superior gaúchas. O intuito era verificar se esses cursos oferecem disciplinas voltadas especificamente à área de fonética e fonologia da LP, visto que este conhecimento é primordial para o professor/alfabetizar promover o desenvolvimento do processo de aquisição de leitura em seus alfabetizandos (FRASER, 2001, 2006, 2007, 2010, KODA, 2007, 2008), ou seja, o sistema fonético-fonológico faz parte da gramática de uma língua (LANGACKER, 1968, 1987, 2007, 2008; LAKOFF, 1987, 1993). Os resultados da análise revelaram que os cursos de Pedagogia não oferecem tais disciplinas, enquanto a maioria dos cursos de Letras/Português ofertam essas disciplinas. Nesse sentido, sugere-se a adoção de disciplinas voltadas à área de fonética e fonologia da LP não só nas matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia, mas também nos de Letras/Português, que ainda não as possuem, devido a sua relevância à formação docente.

**Palavras-chave:** Alfabetização Fonológica. Leitura. Formação de professor.

### Introdução

Langacker (1968) afirma que a língua é um fenômeno mental e que muitos de nossos pensamentos assumem forma linguística (*linguistic form*). Conforme o linguista, a muitos, se não da maioria, de nossos conceitos são dados rótulos verbais (*verbal labels*) de algum tipo, logo, isso permite identificar a existência de uma relação entre língua e formação de conceito.

[...] a language can be viewed as an instrument of communication. It serves to establish sound-meaning correlations, so that messages can be sent by the exchange of overt acoustic signals. The meaning of a sentence is determined by the meanings of the words from which it is constructed, and the basis for the sound-meaning correlations established by a language is thus to be found in the relations between individual words and their meanings. The bond between a word and its meaning is for the most part arbitrary, or conventional, with only marginal qualifications (LANGACKER, 1868, p. 25-26).

Como falantes de uma língua, somos capazes de arranjar palavras coerentemente de modo a formar novas sentenças que expressam nossos pensamentos. Ao aprender uma língua, o indivíduo precisa aprender um conjunto de palavras, cada uma com seu pareamento de

<sup>1</sup> Endereço eletrônico: elianedr19@gmail.com.

pronúncia e significado. Neste caso, a língua é entendida como um mecanismo que combina significados com sequências de sons. Segundo Langacker (1968), é a posse de tal mecanismo que possibilita ao falante traduzir seus pensamentos em sequências de sons para fins de comunicação com outros falantes e a entender os sinais sonoros (*sound signals*) emitidos por outros falantes para, dessa forma, reconstruir, de maneira aproximada, os pensamentos que instigaram a emissão de tais sinais. Isto quer dizer que o ser humano tem a capacidade para criar e entender enunciados.

Ao conceber a língua como um fenômeno mental, esta passa a ser definida como um inventário estruturado de unidades simbólicas convencionais, que ligam significados a sequências fonológicas (LANGACKER, 1968, 1987, 2007, 2008). A unidade simbólica é concebida como um padrão da atividade de processamento que é completamente dominada, podendo ser realizada de modo mais ou menos automático por meio de uma “rotina cognitiva” (“*cognitive routine*”). Neste caso, cada unidade simbólica contém um:

- a) *polo fonológico (fonema)*: que pode ser expressa na forma oral, escrita ou visual;
- b) *polo semântico (significado)*: com o qual o polo fonológico está convencionalmente pareado.

Assim, em virtude dessa característica, a Gramática Cognitiva estabelece que o léxico, a morfologia e a sintaxe formam um *continuum*, que é composto de assembleias de estruturas simbólicas (LAKOFF, 1987, 1989; LANGACKER, 1987, 2007, 2008). Já que a unidade básica da Gramática Cognitiva é a unidade simbólica, o significado assume o papel central no modelo cognitivo. Isto posto, pode-se dizer que o som não pode ser aprendido independentemente do significado. Em outras palavras, isto demonstra que a aprendizagem de uma língua está pautada na relação de interdependência entre significados e sequências de sons.

De acordo com Fraser (2010), o claro entendimento dos fonemas é essencial não só para aquisição de pronúncia, mas também à alfabetização na língua alvo. Uma vez que aprender a ler requer um diálogo bidirecional no cérebro entre as áreas visuais, que codificam as sequências de letras, e áreas auditivas, que codificam os segmentos fonológicos da fala (DEHAENE, 2011), espera-se que o professor alfabetizador tenha domínio da estrutura e do funcionamento do sistema fonético-fonológico da língua, na qual seus aprendizes serão alfabetizados. No entanto, por exemplo, ao observar a matriz curricular dos cursos de

graduação em Pedagogia e Letras/Português, no estado do Rio Grande do Sul, observa-se a ausência de disciplinas relacionadas com a fonética e a fonologia da língua portuguesa (LP) na formação do pedagogo. Quanto ao curso de Letras, nota-se uma maior preocupação com a formação docente nesse sentido, pois há a oferta de tais disciplinas.

Uma vez que inúmeras pesquisas têm comprovado que o conhecimento fonológico conduz a uma aquisição de leitura bem sucedida, o presente artigo visa a discutir e demonstrar a importância da oferta de disciplinas sobre fonética e fonologia da LP nos cursos de Pedagogia pertencentes às instituições de ensino superior gaúchas. Em face disso, a relevância deste artigo reside em propor a reflexão de um tema que não tem recebido a merecida atenção por grande parte das instituições de ensino superior no Rio Grande do Sul.

### **A aquisição de leitura e a alfabetização fonológica**

A leitura é uma habilidade que envolve tanto coordenação motora e visual quanto funções cognitivas (GOUGH; HILLINGER, 1980 apud MARX; SOUP, 2012). Logo, para desenvolver tal habilidade, o aprendiz-leitor precisa ativar representações fonológicas (sons) e semânticas (significado) armazenadas para construir o sentido do texto que está lendo.

Tendo em vista que a leitura é um processo complexo, os leitores precisam empregar diversos recursos cognitivos durante a mesma como, por exemplo, o mapeamento de sons e formas grafêmicas (ou ortográficas). Para Dahaene (2012), o aprendizado da linguagem, independentemente do idioma falado, se dá a partir da identificação da letra e do som correspondente. Na língua portuguesa, por exemplo, primeiramente, a criança aprende a combinação de consoantes e vogais, para, em seguida, entender as combinações que podem formar sílabas e palavras. Segundo o neurocientista, essa composição de formas, do menor para o maior, é realizada no lado esquerdo do cérebro. No entanto, quando são aplicadas metodologias para a alfabetização que partem da aprendizagem do sentido da palavra, sem necessariamente levar em consideração o conhecimento dos símbolos, o lado direito é ativado. É importante deixar claro que a decodificação dos símbolos terá de chegar ao lado esquerdo para que a leitura seja concluída, por conseguinte, a ativação do lado direito torna o processo mais demorado em razão de seguir na via contrária ao funcionamento do cérebro.

Conforme o pesquisador, as crianças que aprendem a ler processando primeiro o lado esquerdo do cérebro conseguem estabelecer relações imediatas entre letras e seus sons, leem com mais facilidade e entendem mais rapidamente o significado do que estão lendo. Diante

dessa evidência, nota-se que a dificuldade que alguns indivíduos demonstram ao interpretar o que leem ocorre em virtude de os mesmos ainda não terem automatizado a decodificação das palavras (DEHAENE, 2012). Isto significa que decodificar requer esforço para quem não possui essa função bem desenvolvida e que tal esforço mobiliza completamente a atenção e o empenho de quem está lendo a ponto de não conseguir se concentrar na mensagem.

Aprender a ler aumenta as respostas de áreas visuais do córtex não apenas em uma região especializada para a forma escrita das letras (Visual Word Form Area [VWFA] em inglês) (Cohen, Dehaene, Naccache et al., 2000; Dehaene et al., 2002), mas também nas regiões visuais primárias. A leitura aumenta igualmente as respostas na linguagem falada no córtex auditivo, no chamado *planum temporale* (van Atteveldt et al., 2004), uma região envolvida na codificação de fonemas [...] No nível cerebral, ler corresponde literalmente a “ouvir com os olhos” (DEHAENE; PEGADO, 2012, p. 11-12).

Como a fala precede a escrita, é preciso desenvolver primeiro as habilidades de fala e de escuta, ou seja, a compreensão dos sons da fala (fonemas), para, posteriormente, desenvolver a habilidade leitora. Isto sugere que a leitura fluente e acurada está condicionada à aquisição da fala fluente e acurada na língua alvo. O mérito da alfabetização fonológica consiste em viabilizar o mapeamento de sons e formas grafêmicas (ou ortográficas) da L1 e desenvolver o processo de compreensão da estrutura e do funcionamento do sistema fonético-fonológico da língua alvo, que auxiliará na decodificação e interpretação dos signos de modo a culminar na aquisição leitora. Ao observar a forma como a leitura mental ocorre, é como se o indivíduo estivesse pronunciando as palavras sem utilizar a voz. Isto mostra que a fala acurada é fundamental para promover o processo de aquisição de leitura. Em virtude disso, defende-se a adoção da alfabetização fonológica, conseqüentemente, a formação do professor em fonética e fonologia da língua alvo. Como assegura Dehaene (2009, p. 218-219),

The brain does not go straight from the images of words to their meaning. An entire series of mental and cerebral operations must occur before a word can be decoded. Our brain takes each string apart, recomposes it into a hierarchy of letters, bigrams, syllables, and morphemes [...] Considerable research, both with children and with illiterates, converges on the fact that grapheme-phoneme conversion radically transforms that child's brain and the way in which it processes speech sounds. This process whereby written words are converted into string of phonemes must be taught explicitly. It does not develop spontaneously, and must be acquired.

No que tange à fonologia, esta, de acordo com Koda (2007), desempenha um papel crucial no processo de estabelecer ligações sistemáticas entre elementos da língua falada e

símbolos gráficos, porque a informação apresentada visualmente precisa ser convertida em sua forma fonológica para possibilitar a sua armazenagem e seu processamento eficiente na memória de trabalho. Visto que, virtualmente, todos os processos subcomponentes de compreensão dependem da memória de trabalho, o processamento fonológico permanece crítico no entendimento do texto em todos os estágios do desenvolvimento da leitura (KODA, 2007, p. 219).

Inúmeras pesquisas (MORAIS, 1986; MARTINS, 1991; CIELO, 1996; CARDOSO-MARTINS, 1995; MORAIS, 1997; CAPOVILLA; CAPOVILLA, 1997; MENEZES, 1999; CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2000; COSTA, 2002; FREITAS, 2002, 2004; BERNARDINO JUNIOR *et al.*, 2006; MARCHETTI, 2008; SCHERER, 2008; SOARES, 2009; CAVALHEIRO *et al.*, 2010; RIBEIRO, 2011; COSTA, 2012; MEDINA, 2012, entre outros) confirmam que a consciência fonológica é um dos preditores mais importantes para se alcançar o sucesso na aprendizagem da leitura e escrita<sup>2</sup>, ou melhor, que o conhecimento fonológico da L1 conduz ao sucesso tanto na leitura quanto na escrita. Em face disso, tem-se a comprovação de que o conhecimento fonológico é uma parte importante das estratégias de leitura e escrita (BUCKLAND; FRASER, 2008).

Conforme Torgesen & Mathes ([1998] 2001), para entender o que é consciência fonológica é necessário saber o que é um fonema. O fonema é a menor unidade de som de uma determinada língua, o qual possibilita estabelecer contraste de significado para diferenciar palavras. Por exemplo, a palavra “tala” apresenta 4 fonemas /t/ - /a/ - /l/ - /a/. Se o primeiro fonema for mudado para /b/, ter-se-á a palavra “bala”. Caso o segundo fonema de “tala” seja mudado para /e/, a palavra passará a ser “tela”, e, ainda, se a mudança for no último fonema de “tala” (/a/ → /o/), obter-se-á a palavra “talo”. Uma vez que as palavras, na língua portuguesa, são formadas por uma série de fonemas (*strings of phonemes*), esse mecanismo permite criar todos os tipos de palavras possíveis para suprir as necessidades comunicativas de seus falantes.

No entanto, devido aos fonemas serem representados por letras, a aprendizagem da leitura requer ter a consciência de que os fonemas são segmentos individuais que se unem para formar palavras. A importância do desenvolvimento da consciência fonológica para a aquisição da leitura consiste no fato de que essa capacidade de perceber, discriminar e manipular os sons da fala sustenta a aprendizagem de como as palavras de uma língua são representadas através do código escrito. Quando uma criança aprende a ler, é preciso

---

<sup>2</sup> Visto que o tema deste artigo é a aquisição de leitura, não entrar-se-á no mérito da aquisição de escrita.

desenvolver dois tipos diferentes de habilidades como aprender a identificar as palavras impressas e a compreender o material escrito. Diante disso, pode-se dizer que o maior desafio para os aprendizes, quando entram na escola, é aprender a identificar, de maneira precisa, as palavras impressas, conhecimento este que os conduz a enfrentar o princípio alfabético.

Children who quickly come to understand the relationships between letters and phonemes, and who learn to use this information as an aid to identifying words in print, almost invariably become better readers than children who have difficulty acquiring these skills (SHARE; STANOVICH, 1995 apud TORGESEN; MATHES, [1998] 2001, p. 3).

Para Ladefoged (2005), a realidade fonética da fala é entendida como um fluxo contínuo do som, o qual é concebido como uma sequência de unidades discretas compostas por palavras, frases, sentenças, unidades de entonação, declarações, entre outras características. Logo, faz-se imprescindível a conscientização e a aprendizagem de tais aspectos. Muitas evidências confirmam que é somente pela aquisição da alfabetização que é possível conceituar o fluxo contínuo como uma sequência de “sons” ou fonemas individuais (FRASER, 2010). Liberman *et al.* (1980) afirma que o maior impedimento para aprender a ler e a deficiência na capacidade leitora são geralmente oriundas da dificuldade em segmentar palavras em sons. De acordo com Scherer (2012, p. 109-110),

[...] para que a criança identifique que a fala é composta de unidades ainda menores que a sílaba, é necessário que ela perceba que existem elementos ainda menores que podem ser manipulados e representados. Dando-se conta disso, a criança passa a fazer a relação entre esses segmentos e as letras, passando a estabelecer a relação grafema-fonema. Essa relação é importante, pois, quando a criança percebe cada “pedacinho” de som que falamos corresponde, na maioria das vezes, a uma letra, ela compreende que nossa fala é dividida em unidades menores que a rima, aliteração e a sílaba.

Para muitos estudiosos, (FRASER, 2006, 2007, 2010; KODA, 2007; BUCKLAND; FRASER, 2008; HARDISON, 2014), o conhecimento do sistema fonológico da língua alvo estimula o processo de aquisição de leitura, porque a consciência fonológica permite ao aprendiz compreender como a língua funciona e se estrutura.

Individuals who are unaware that speech is made up of small sounds—those who don’t notice and cannot mentally grab hold of and manipulate them—have difficulty learning to read a written system based on sounds. A child’s ability to reflect on language itself, specifically the sounds of language and

especially the phonemes, supports the child's understanding of the logic of the written code (YOPP; YOPP, 2009, p. 4).

Assim, ao ensinar como a língua se organiza a nível fonografêmico, o aprendiz aprimora não só sua percepção auditiva, mas também a produção oral. Neste caso, o aprendiz passa a compreender de forma mais precisa a relação entre sons e letras. Na maioria das vezes, os docentes iniciam o processo de alfabetização com a aquisição do código escrito, a ponto de deixar de lado um importante componente na compreensão da linguagem, que é a fala, melhor dizendo, os sons da fala ou fonemas.

Desde o nascimento, o ser humano aprende, em um primeiro momento, a perceber, identificar e discriminar os sons da fala para, desse modo, conseguir reproduzi-los. Em razão disso, a percepção auditiva deve ser entendida como fator primordial para o ensino da leitura, pois a aquisição do código escrito é posterior à aquisição da fala, conforme se observa ao longo da história da evolução da humanidade. Segundo Martins (2004, p. 2):

As crianças, falantes nativas de sua língua, chegam à escola para ler, mas primeiro escrevem para ler, lêem para escrever. É como se a escola invertesse a lógica da língua natural que, antes de tudo, tem sua âncora na fala. O caminho, mais adequado ao ensino eficaz da língua materna, é pensarmos em método que parta da fala, ou seja, garantirmos a fala para a habilidade leitora: deve-se, pois, dar liberdade de falar para garantir uma leitura fluente. Quem não adquire confiança no seu ato de falar, como pode ter fluência ou velocidade no seu ato de ler?

Uma vez que a aprendizagem da leitura torna-se eficaz quando se dá a partir do lado esquerdo do cérebro, mediante o desenvolvimento da habilidade de decodificação de palavras (DEHAENE, 2009; 2011; 2012; 2016; DEHAENE *et al.*, 2010; DEHAENE, PEGADO, 2012; DEHAENE *et al.*, 2015), e que diversas pesquisas demonstram a existência de uma estreita relação entre a alfabetização bem sucedida e a consciência fonológica/decodificação (ELBEHERI; EVERATT, 2016), defende-se que o futuro docente, ou alfabetizador, seja instruído quanto ao sistema fonético-fonológica da LP (L1) durante a sua formação acadêmica em nível de graduação.

## **Metodologia**

Para a realização deste estudo, foi necessário seguir algumas etapas. Primeiramente, coletaram-se, as matrizes curriculares, disponibilizadas *online*, dos cursos de Pedagogia e

Letras/Português de instituições de ensino superior públicas e privadas, pertencentes ao Estado do Rio Grande do Sul. Em seguida, partiu-se para a leitura desses currículos a fim de verificar se eles apresentavam alguma disciplina relacionada com a área de fonética e fonologia da LP (L1). Foram analisados os currículos de 08 instituições públicas e 21 privadas, perfazendo um total de 29 instituições de ensino superior. Após esta etapa, deu-se início a transcrição e codificação dos dados obtidos nesse exame. Por fim, procedeu-se à interpretação dos resultados obtidos nas análises quantitativa e qualitativa. A partir desses resultados foi possível atingir os objetivos que motivaram o desenvolvimento da presente pesquisa.

Quanto ao tipo de estudo, este se classifica como descritivo em virtude de analisar as características das matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia e Letras/Português das instituições de ensino superior gaúchas. Optou-se por uma abordagem quanti-qualitativa em função de algumas razões. Primeiro, os métodos de pesquisa qualitativa são essencialmente de caráter descritivo e inferencial, logo, o foco principal do método qualitativo é no tipo de evidência que possibilitará alcançar a compreensão e as possíveis explicações para o fenômeno investigado. Neste caso, toda a evidência tem seu valor (GUILLHAM, 2010). Segundo, o caráter quantitativo permite buscar respostas para questões de pesquisa com base em uma variedade de evidências (YIN, 2001).

## Resultados e discussão

O exame dos currículos dos cursos de Pedagogia e Letras/Português possibilitou identificar um fato intrigante e preocupante no que diz respeito ao primeiro curso. A **Tabela 1** apresenta os dados da análise referente às matrizes curriculares das instituições públicas, ao passo que a **Tabela 2**, exhibe os dados provenientes dos currículos das instituições particulares.

Na **Tabela 1**, é possível verificar que os cursos de Pedagogia não oferecem disciplinas relacionadas com a área de fonética e fonologia da LP, ao passo que os cursos de Letras/Português ofertam tais disciplinas em suas matrizes curriculares.

Matriz Curricular dos Cursos de Instituições Públicas				
Universidade	Pedagogia		Letras/Português	
	Possui	Não possui	Possui	Não possui
UNIPAMPA		X	X	



UFSM		X	X <sup>3</sup>	
IFRS		X	X	
UERGS		X	X	
UFFS		X	-	-
FURG		X	X	
UFRGS		X	X	
UFPEL		X	X	
<b>Total</b>	0	08	07	0

**Tabela 1.** Instituições Públicas.

Quanto à **Tabela 2**, observa-se um quadro semelhante. Os cursos de Pedagogia, das instituições privadas, não possuem disciplinas que contemplem a área de fonética e fonologia da LP. No que se refere aos cursos de Letras/Português, estes, em sua maioria, apresentam disciplinas na área mencionada.

<b>Matriz Curricular dos Cursos de Instituições Privadas</b>				
<b>Universidade</b>	<b>Pedagogia</b>		<b>Letras</b>	
	<b>Possui</b>	<b>Não possui</b>	<b>Possui</b>	<b>Não possui</b>
URCAMP		X	-	-
UPF		X	-	-
UNIVATES		X	X	
UNISINOS		X		X
UNISC		X	X	
UNIRITTER		X	-	-
UNILASALLE		X	X	
UNIJUI		X	-	-
UNIASSELVI		X		X
ULBRA		X	X	
UCPEL		X	X	
ESTÁCIO FARGS		X	X	
FEEVALE		X	-	-
UCS		X	X	
IPA		X	-	-
SJT		X	-	-
FACCAT		X		X
PUCRS		X	X <sup>4</sup>	
IEI		X	X	
UNIFRA		X		X
CESUCA		X	-	-
<b>Total</b>	0	21	09	04

**Tabela 2.** Instituições Privadas.

De um ponto de vista geral, isto é, levando-se em consideração os dados obtidos a partir da análise dos currículos das instituições públicas e privadas, pode-se averiguar que nenhum

<sup>3</sup> Disciplina “Fonologia do Português” como DCG (Disciplinas Complementares de Graduação).

<sup>4</sup> Disciplina “Fonologia e Morfologia da Língua Portuguesa”.

curso de Pedagogia exibe disciplinas de fonética e fonologia da LP. Já no que tange ao curso de Letras/Português, dentre as 20 instituições investigadas, 16 apresentam tais disciplinas, conforme demonstra a **Tabela 3** a seguir:

<b>Matriz Curricular dos Cursos de Instituições de Nível Superior</b>				
<b>Universidade</b>	<b>Pedagogia</b>		<b>Letras/Português</b>	
	<b>Possui</b>	<b>Não possui</b>	<b>Possui</b>	<b>Não possui</b>
<b>Públicas</b>	0	08	07	0
<b>Privadas</b>	0	21	09	04
<b>Total</b>	<b>0</b>	<b>28</b>	<b>16</b>	<b>04</b>

**Tabela 3.** Quadro Comparativo entre Instituições Públicas e Privadas.

Os dados obtidos possibilitam apurar um resultado bastante preocupante, do ponto de vista da formação docente, no que diz respeito aos cursos de Pedagogia. Uma vez que o pedagogo é preparado academicamente para ser um professor/alfabetizador, era de se esperar que esses tivessem uma instrução mais aprofundada acerca da estrutura e do funcionamento do sistema fonético-fonológico da LP. O que se quer dizer é que, não é que esses acadêmicos não recebam tal instrução, a questão é que, nesses cursos, deveria haver uma maior preocupação em ofertar disciplinas mais específicas de modo a aprofundar e aprimorar tal conhecimento a fim de auxiliar e facilitar o trabalho do alfabetizar. Quanto mais conhecimento um professor possui sobre uma determinada área, melhor será seu desempenho como profissional nesta área, visto que ele terá mais ferramentas teórico-didáticas para estimular e promover o desenvolvimento do processo de aquisição de leitura em seus aprendizes.

Nas últimas décadas, diversas pesquisas (KODA, 2008) acerca do processo de aquisição de leitura em L1 têm revelado que: a) as habilidades fonológicas têm uma relação direta com a capacidade de leitura; b) o conhecimento dos padrões das letras e suas associações com os sons facilita o rápido reconhecimento automático de palavras; c) esse conhecimento evolui gradualmente através da experiência cumulativa do processamento da letra impressa. Portanto, tais evidências demonstram que o conhecimento da relação grafema-fonema exerce uma influência benéfica na aquisição de leitura em L1. Neste caso, é preciso que professor/alfabetizador tenha conhecimento profundo sobre o sistema fonético-fonológico da língua alvo para, dessa forma, instigar o desenvolvimento das habilidades linguístico-cognitivas envolvidas na aquisição de leitura em seu alfabetizando.

No que tange aos estudos realizados dentro do campo da Neurociência, estes têm confirmado que a aprendizagem da leitura só se torna efetiva e completa quando ocorre a partir do lado esquerdo do cérebro e através do desenvolvimento da capacidade de decodificação de palavras (DEHAENE, 2009; 2011; 2012; 2016; DEHAENE *et al.*, 2010; DEHAENE, PEGADO, 2012; DEHAENE *et al.*, 2015). Ademais, é pertinente destacar que inúmeras evidências atestam a existência de uma estreita relação entre a alfabetização bem sucedida e a consciência fonológica/decodificação (ELBEHERI; EVERATT, 2016). Conforme Martins (2004, p. 4):

A boa alfabetização não viria, pois, a rigor, nem se justificaria mesmo, com o uso, em sala de aula, de cartilhas de ABC, mas com a valorização, no interior da escola, da expressão oral: isto é, defendo aqui que a alfabetização escolar se dê inicialmente com os sons da fala, uma alfabetização fonológica, para, em seguida, transformar-se em alfabetização ortográfica. A fala precede a escrita na vida e na escola, quer queiramos ou não.

Como diz Dehaene & Pegado (2012, p. 12), “em nível cerebral, ler corresponde literalmente a “ouvir com os olhos””, por isso é fundamental desenvolver, primeiramente, a fluência nos âmbitos da percepção e da produção oral para que a decodificação seja realizada com sucesso durante a leitura. Com isso, conjectura-se que o desenvolvimento da aquisição da leitura está relacionado ao da fala. De acordo com a Gramática Cognitiva, a função principal da língua é expressar ideias e pensamentos, melhor dizendo, ela codifica e externaliza nossos pensamentos.

The way language does this is by using **symbols**. Symbols are ‘bits of language’. These might be meaningful subparts of words (for example, *dis-* as in *distaste*), whole words (for example, *cat*, *run*, *tomorrow*), or ‘strings’ of words (for example, *He couldn’t write a pop jingle let alone a whole musical*). These symbols consist of **forms**, which may be spoken, written or signed, and meanings with which the forms are conventionally paired. In fact, a symbol is better referred to as a **symbolic assembly**, as it consists of two parts that are conventionally associated (Langacker 1987). In other words, this symbolic assembly is a **form-meaning pairing** (EVANS; GREEN, 2006, p. 6).

Tendo em vista que a língua é um inventário de unidades simbólicas convencionais e que estas unidades são formadas por um pareamento de forma-significado, isto é, de som e significado, verifica-se que o conhecimento fonológico também exerce forte influência no que diz respeito à aquisição de uma língua, tanto em nível oral quanto escrito.

Diante das evidências sobre os benefícios da adoção da alfabetização fonológica e do domínio do conhecimento do sistema fonético-fonológico da língua que o alfabetizador utilizará como instrumento de alfabetização, sugere-se que as instituições de ensino superior gaúchas ofertem disciplinas voltadas especificamente à área de fonética e fonologia da LP para, dessa forma, munir os futuros pedagogos com ferramentas teórico-didáticas eficazes. Com esse conhecimento, o professor sentir-se-á mais seguro e confiante para estimular e promover o processo de aquisição em leitura (L1), em seus alfabetizandos, de forma eficiente e bem sucedida, principalmente, no âmbito das séries iniciais, fase esta primordial para a aprendizagem da leitura. Quanto aos cursos Letras/Português, percebe-se que estes já estão mais conscientes da relevância do conhecimento fonético-fonológico da LP na formação dos futuros docentes. Todavia, o ideal seria que ambos os cursos ofertassem disciplinas sobre a fonética e fonologia da LP em suas matrizes curriculares.

### **Considerações finais**

O presente estudo buscou investigar os currículos dos cursos de Pedagogia e Letras/Português, pertencentes a instituições de ensino superior gaúchas. O objetivo dessa investigação era verificar se esses cursos oferecem disciplinas voltadas especificamente à área de fonética e fonologia da LP, uma vez que este conhecimento é fundamental para o professor/alfabetizar instigar e promover o desenvolvimento do processo de aquisição de leitura em seus alfabetizandos.

Os resultados da análise apontaram que, independentemente de a instituição ser pública ou privada, os cursos de Pedagogia não oferecem tais disciplinas e que a maioria dos cursos de Letras/Português oferta algum tipo de disciplina nesta área. Conseqüentemente, isso demonstra que os últimos estão mais conscientes da necessidade e dos benefícios de tal conhecimento tanto para a formação do futuro docente, quanto para os alfabetizandos.

Neste sentido, sugere-se a adoção de disciplinas voltadas especificamente à área de fonética e fonologia da LP não só nas matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia, mas também nos de Letras/Português, que ainda não as possuem. Já que o conhecimento fonético-fonológico da língua alvo resulta na aquisição oral, leitora e escrita bem sucedida, está na hora de se dar a merecida atenção para a alfabetização fonológica dos alfabetizandos, logo, para a formação de seus alfabetizadores.

## Referências

BERNARDINO JUNIOR, José Antonio; FREITAS, Fabiana Rego; SOUZA, Deisy G. de; MARANHE, Elisandra André; BANDINI, Heloisa Helena Motta. Aquisição de leitura e escrita como resultado do ensino de habilidades de consciência fonológica. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, vol. 12, nº 3, p. 423-450, 2006.

BUCKLAND, Corinne; FRASER, Helen. Phonological literacy: preparing primary teachers for the challenge of a balanced approach to literacy education. *Australian Journal of Language and Literacy*, vol. 31, nº 1, p. 59-73, 2008.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. Treino de Consciência Fonológica e seu impacto em habilidades fonológica, de leitura e ditado de pré 3 a 2ª série. *Ciência Cognitiva: Teoria, Pesquisa e Aplicação*, 1(2), p. 461-532, 1997.

\_\_\_\_\_. Efeitos do treino de consciência fonológica em crianças com baixo nível sócio-econômico. *Psicologia: reflexão e crítica*, vol. 13, nº 1, 2000.

CARDOSO-MARTINS, Cláudia. Sensitivity to rhymes, syllables, and phonemes in literacy acquisition in Portuguese. *Reading Research Quarterly*, vol. 30, nº 4, p. 808-828, 1995.

CAVALHEIRO, Laura Giotto; SANTOS, Michele Santana dos; MARTINEZ, Poliana Carvalho. A influência da consciência fonológica na aquisição de leitura. *Revista CEFAC*, p. 1-8, 2010.

CIELO, Carla Aparecida. *Relação entre a sensibilidade fonológica e a fase inicial da aprendizagem da leitura*. 148 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.

COSTA, Adriana Corrêa. *Consciência fonológica: relação entre desenvolvimento e escrita*. 2002. 97f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

COSTA, Renata Gomes da. *Consciência fonológica em adultos da EJA*. 150 f. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

DEHAENE, Stanislas. A neurociência deve ir para a sala de aula. *Revista Época* [online], Ago. 2012. Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/ideias/noticia/2012/08/stanislas-dehaene-neurociencia-deve-ir-para-sala-de-aula.html>. Data de acesso: 24/01/2018.

\_\_\_\_\_. Aprender a ler: uma revolução no cérebro. *Revista Neuroeducação* [online], Abr. 2016. Disponível em: <http://revistaneuroeducacao.com.br/aprender-a-ler-uma-revolucao-no-cerebro/>. Data de acesso: 08/02/2018.

\_\_\_\_\_. *Reading in the Brain: the new science of how we read*. New York: Penguin Books, 2009.

\_\_\_\_\_. The massive impact of literacy on the brain and its consequence for education. *Human Neuroplasticity and Education*, Scripta Varia 117, p. 19-32, 2011.

DEHAENE, Stanislas; COHEN, Laurent; MORAIS, José; KOLINSKY, Régine. Illiterate to literate: behavioural and cerebral changes induced by reading acquisition. *Perspectives*, vol. 16, p. 234-244, 2015.

DEHAENE, Stanislas; PEGADO, Felipe. O impacto da aprendizagem da leitura sobre o cérebro. *Revista Pátio*, ano XVI, nº 61, Porto Alegre: Artmed, 2012, p 11-13.

DEHAENE, Stanislas; PEGADO, Felipe; BRAGA, Lucia W.; VENTURA, Paulo; NUNES FILHO, Gilberto; JOBERT, Antoinette; DEHAENE-LAMBERTZ, Ghislaine; KOLINSKY, Régine; MORAIS, José Morais; COHEN, Laurent. How learning to read changes the cortical networks for vision and language. *Science* 330, p. 1359-1364, 2010.

ELBEHERI, Gad; EVERATT, John. Principles and guidelines in test construction for multilingual children. In: REID, Gavin; PEER, Lindsay (eds.). *Multilingualism, literacy and*

*dyslexia: breaking down barriers for educators*. 2ª ed. Oxon/ New York: Routledge, 2016, p. 49-60.

EVANS, Vyvyan; GREEN, Melanie. *Cognitive linguistics: an introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006.

FRASER, Helen. Categories and concepts in phonology. In: SCHALLEY, Andrea C.; KHELENTZOS, Drew (eds.). *Mental states: language and cognitive structure*. vol. 2. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing, 2007, p. 311-332.

\_\_\_\_\_. Cognitive theory as a tool for teaching second language pronunciation. In: KNOP, Sabine De; BOERS, Frank; RYCKER, Teun De (eds.). *Fostering language teaching efficiency through cognitive linguistics*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2010, p. 357-379.

\_\_\_\_\_. Helping teachers help students with pronunciation: a cognitive approach. *Prospect*, vol. 21, nº. 1, p. 80-96, 2006.

\_\_\_\_\_. *Teaching pronunciation: a handbook for teachers and trainers*. Sydney: Department of Education Training and Youth Affairs (DETYA), 2001. Disponível em: <https://helenfraser.com.au/wp-content/uploads/HF-Handbook.pdf>. Data de acesso: 01/10/2017.

FREITAS, Gabriela Castro Menezes de. *Consciência fonológica e aquisição da escrita: um estudo longitudinal*. 147 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

\_\_\_\_\_. Consciência fonológica, leitura e escrita. In: PEREIRA, Vera W. (ed.). *Aprendizado da leitura – ciências e literatura no fio da história*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002, p. 165-173.

GUILLHAM, Bill. *Case study research methods*. London/New York: Bloomsbury Publishing, 2010.

HARDISON, Debra M. Phonological literacy in L2 learning and teacher training. In: LEVIS, J. ; MOYER, A. (eds.). *Social dynamics in second language accent*. Boston/Berlin: de Gruyter Mouton, 2014, p. 195-218.

KODA, Keiko. *Insights into second language reading: a cross-linguistic approach*. New York: Cambridge University Press, 2008.

\_\_\_\_\_. Phonology and literacy. In: PENNINGTON, Martha C. (ed.). *Phonology in context*. New York: Palgrave Macmillan, 2007.

LADEFOGED, Peter. *Vowels and consonants: an introduction to the sounds of language*. 2<sup>a</sup> ed. Oxford: Blackwell, 2005.

LAKOFF, George. Cognitive Phonology. In: GOLDSMITH, John (ed.). *The last phonological rule: reflections on constraints and derivations*. Chicago/London: University of Chicago Press, 1993, p. 117-145.

\_\_\_\_\_. *Women, fire, and dangerous things: what categories reveal about the mind*. Chicago: The University of Chicago Press, 1987.

LANGACKER, Ronald W. *Cognitive grammar: an introduction*. New York: Oxford University Press, 2008.

\_\_\_\_\_. Cognitive grammar. In: GEERAERTS, Dirk; CUYCKENS, Hubert (eds.). *The oxford handbook of cognitive linguistics*. Oxford/ New York: Oxford University Press, 2007, p. 421-462.

\_\_\_\_\_. *Foundations of cognitive grammar: theoretical prerequisites*. vol. 1. Stanford: Stanford University Press, 1987.

\_\_\_\_\_. *Language and its structure: some fundamental linguistic concepts*. Harcourt, Brace & World, 1968.



LIBERMAN, I. Y., LIBERMAN, A. M., MATTINGLY, I. G., SHANKWEILER, D.. Orthography and the beginning reader. In: KAVANAGH, J. F.; VENEZKY, R. (eds.). *Orthography, reading, and dyslexia*. Baltimore: University Park Press, 1980, p. 137-153.

MARCHETTI, Paula Tavares. *Desempenho em consciência fonológica de crianças com desenvolvimento fonológico normal e desviante e a terapia fonológica*. 131 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação Humana), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

MARTINS, Cláudia Cardoso. A consciência fonológica e a aprendizagem inicial da leitura e da escrita. *Cadernos de Pesquisa*, nº 76, p. 41 - 49, 1991.

MARTINS, Vicente. Como atuar nas dificuldades de acesso ao código escrito. *Revista de Psicologia*, Portal dos Psicólogos, 2004, p. 1-6. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0223.pdf>. Data de acesso: 05/02/2018.

MARX, Chico; SOUP, Duck. Reading. In: TRAXLER, Matthew. J. (ed.). *Introduction to psycholinguistics: understanding language science*. Oxford: Wiley-Blackwell, 2012, p. 369-414.

MEDINA, Fabiana Delgado Diaz. *Estudo das habilidades fonológicas de alunos usuários de comunicação suplementar e alternativa*. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista, Marília, 2012.

MENEZES, Gabriela. *A consciência fonológica na relação fala-escrita em crianças com desvios fonológicos evolutivos*. 139 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

MORAIS, A. G. *O emprego de estratégias visuais e fonológicas na leitura e escrita em português*. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1986.

MORAIS, Antônio Manoel Pamplona. *A relação entre consciência fonológica e as dificuldades de leitura*. São Paulo: Vetor, 1997.

RIBEIRO, Volney da Silva. Consciência fonológica e aprendizagem da leitura e da escrita: uma análise dessa relação em crianças em fase inicial de alfabetização. *Entrepalavras*, ano 1, vol. 1, p. 100-116, 2011.

SCHERER, Ana Paula Rigatti. Consciência fonológica na alfabetização infantil. In: LAMPRECHT, Regina Ritter (org.). *Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa*. 2ª ed. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2012, p. 109-120.

\_\_\_\_\_. *Consciência fonológica e explicitação do princípio alfabético: importância para o ensino da língua escrita*. 2008. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

SOARES, Ana Paula Campos Cavalcanti. *Relações entre consciência fonológica, escrita e leitura em testes do Programa Brasil Alfabetizado*. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

TORGESEN, Joseph. Phonological awareness is the key predictor of reading success. *Cognitive Concepts: solutions for literacy and language*. 1999, p. 1-4. Disponível em: [http://millshaven.ca/eteacher\\_download/4242/62899](http://millshaven.ca/eteacher_download/4242/62899). Data de acesso: 31/08/2017.

TORGESEN, Joseph K.; MATHES, Patricia G. *What every teacher should know about phonological awareness*. Florida Department of Education, Division of Schools and Community Education, Bureau of Instructional Support and Community Services, [1998] 2001. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.64.4692&rep=rep1&type=pdf>  
Data de acesso: 31/08/2017.

YIN, Roberto K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2ª ed. Porto Alegre. Editora: Bookmam. 2001.

YOPP, Hallie Kay; YOPP, Ruth Helen. Phonological awareness is child's play! *Beyond the Journal: Young Children on the Web*, p. 1-9, 2009.

## **FOR A PHONOLOGICAL LITERACY IN L1: THE TEACHER EDUCATION**

### **ABSTRACT**

The present research sought to investigate the curricula of Pedagogy and Letters/Portuguese courses, which belong to higher education institutions in Rio Grande do Sul. The aim was to verify if those courses offered subjects specifically focused on the field of Portuguese Phonetics and Phonology, because this knowledge is essential for literacy teachers to promote the development of reading acquisition process in their students (FRASER, 2001, 2006, 2007, 2010, KODA, 2007, 2008), i.e., the phonetic-phonological system makes part of the grammar of a language (LANGACKER, 1968, 1987, 2007, 2008; LAKOFF, 1987, 1993). The results of the analysis have revealed that Pedagogy courses do not offer such subjects, while most of the Letters/Portuguese courses do it. It demonstrates that the latter are more aware of the need and benefits of such knowledge for both teacher education and student. In this regard, it is suggested the adoption of disciplines related to the field of Portuguese Phonetics and Phonology, not only in the curricula of the Pedagogy courses, but also in those of Letters/Portuguese, which do not have them yet, due to its relevance to literacy teacher education.

**Keywords:** Phonological literacy. Reading. Teacher education.

**Envio: janeiro/2019**  
**Aceito para publicação: agosto/2019**

VERBUM – CADERNOS DE PÓS GRADUAÇÃO – 2316-3267