

O PAPEL DA CONSCIÊNCIA FONOARTICULATÓRIA NA AQUISIÇÃO DE LÍNGUA MATERNA

Eliane Nowinski da Rosa¹

Doutoranda em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos

RESUMO

Apesar de muitos estudiosos (MONTGOMERY, 1981; JARDINI; VERGARA, 1997; JARDINI; SOUZA 2006; VIEIRA; SANTOS, 2010; VIDOR-SOUZA *et al.*, 2011a, VIDOR-SOUZA *et al.*, 2011b) confirmarem a relevância do desenvolvimento da consciência fonológica durante o período de alfabetização de uma criança, nota-se que os cursos de graduação em Pedagogia, no Estado do Rio Grande do Sul, não têm se preocupado em oferecer disciplinas específicas nas áreas de fonética e fonologia da língua portuguesa (L1) para preparar o professor alfabetizador nesse aspecto (ROSA, 2019). Em virtude disso, o presente estudo se propõe a demonstrar a importância da consciência fonológica para a aquisição da linguagem e a fomentar uma reflexão acerca de uma formação docente direcionada a esse fim.

Palavras-chave: Consciência Fonoarticulatória. Aquisição de Língua Materna. Formação Docente.

Introdução

Dado que a estrutura da língua é um produto da cognição e da interação social (LANGACKER, 1987, 2013), sabe-se que a gramática de uma língua (fonologia, morfologia, semântica, sintaxe, pragmática) é aprendida e guiada pela interação sociocultural. Diversos estudos demonstram que a aprendizagem da língua tem seu início ainda no útero materno (MAY *et al.*, 2011; CUTLER, 2012; MOON *et al.*, 2013, MINAI *et al.*, 2017, entre outros), já que o bebê encontra-se exposto à língua do ambiente que o circunda desde a fase gestacional. Embora, essa criança esteja exposta a diferentes *inputs* linguísticos (fonológicos, morfológicos, semânticos, sintáticos e pragmáticos), é crucial deixar claro que a sua capacidade de refletir sobre a estrutura e o funcionamento da língua é um processo que se desenvolve gradualmente. Cabe salientar que esse aspecto da metacognição, que resulta da observação da língua como um sistema para além dos seus significados (SANZ, 2012), é comumente conhecido como consciência metalinguística. De acordo com Barrera e Maluf (2003, p. 492), isso

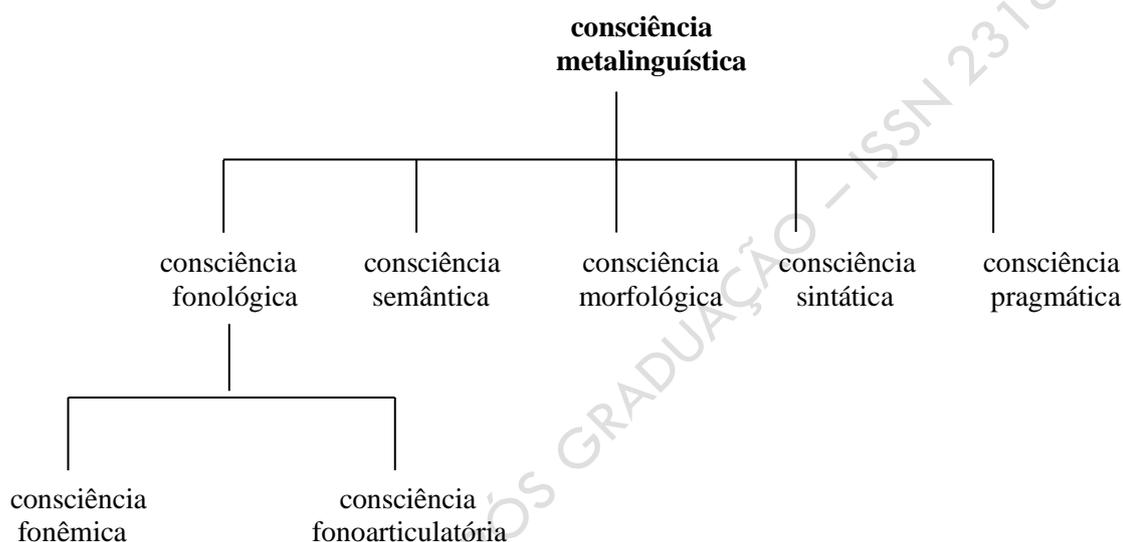
[...] envolve diferentes tipos de habilidades, tais como: segmentar e manipular a fala em suas diversas unidades (palavras, sílabas, fonemas);

¹ Endereço eletrônico: elianedr19@gmail.com

separar as palavras de seus referentes (ou seja, estabelecer diferenças entre significados e significantes); perceber semelhanças sonoras entre palavras; julgar a coerência semântica e sintática de enunciados.

Como a atividade metalinguística engloba a atenção consciente não só do conteúdo semântico (semântica), mas também de outros aspectos da linguagem (fonologia, morfologia, sintaxe e pragmática), admite-se que a reflexão metalinguística pode abranger diferentes níveis (ou habilidades), como evidencia a **Figura 1**.

Figura 1. Níveis da consciência metalinguística



Fonte: A autora.

Dentre essas habilidades estão a fonológica, a semântica, a morfológica, a sintática e a pragmática. A consciência fonológica diz respeito à habilidade de refletir, discriminar e manipular os sons da fala, incluindo sílabas, partes de sílabas e palavras. Essa capacidade ainda inclui consciência fonêmica e consciência fonoarticulatória. A primeira viabiliza a manipulação dos sons individuais (fonemas) que constituem uma palavra, enquanto a segunda possibilita a reflexão sobre os sons e os movimentos (ou gestos motores) dos articuladores envolvidos na sua produção. Quanto à consciência semântica, esta diz respeito à habilidade de refletir e interpretar os significados que as palavras e os enunciados podem conter. Já a consciência morfológica remete à capacidade de refletir e manipular as menores unidades linguísticas (morfemas) que possuem significado, o que abrange, por exemplo, a formação e a flexão de palavras. A consciência sintática, por sua vez, refere-se à habilidade de refletir e manipular os elementos linguísticos que constituem a estrutura interna das sentenças, como a

ordem das palavras, as combinações entre as palavras e a pontuação, por exemplo. No tocante à consciência pragmática, esta nada mais é do que a capacidade de refletir sobre o uso da língua, abarcando, por exemplo, a reflexão sobre as escolhas dos sentidos das palavras e dos seus efeitos durante a interação comunicativa.

Quanto às habilidades mais investigadas, pode-se dizer que a “preferida” é a consciência fonológica, embora, na atualidade, estejam sendo desenvolvidas pesquisas sobre o papel das consciências sintática, pragmática e morfológica, visto que elas também contribuem para o desenvolvimento dos processos de leitura e escrita. A esse respeito, Gillon (2018, p. 10) alerta que “estas últimas áreas da metalinguística podem ser particularmente importantes nos processos de reconhecimento de palavra, uma vez que o leitor ou escritor tenha dominado as habilidades de decodificação e codificação básica”². No que tange à consciência fonoarticulatória em língua materna, nota-se que esta é a menos investigada por conta do número reduzido estudos³ realizados no Brasil. Levando em consideração esses dados, verifica-se que há uma carência de mais estudos direcionados a examinar o papel da consciência fonoarticulatória no desenvolvimento do processo de aquisição da língua portuguesa como língua materna (L1).

Haja vista que ter conhecimento do sistema sonoro de uma língua é primordial à aquisição da linguagem (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 1997; BUCKLAND; FRASER, 2008; CAVALHEIRO *et al.*, 2010; RIBEIRO, 2011, entre outros) e que a fonologia faz parte da gramática de uma língua (LANGACKER, 1987, 2017, 2013), espera-se que o professor alfabetizador esteja preparado academicamente para instigar a consciência fonêmica e, conseqüentemente, fonoarticulatória, de seu alfabetizando. Nesse caso, é pertinente destacar que Rosa (2019), ao analisar os currículos dos cursos de Pedagogia e Letras/Português pertencentes a instituições de ensino superior gaúchas⁴, observou que os cursos de Pedagogia não oferecem disciplinas específicas voltadas às áreas de Fonética e Fonologia da Língua Portuguesa, enquanto a maioria dos cursos de Letras/Português sim. Uma vez que o alfabetizador é um profissional que possui a responsabilidade de planejar e implementar ações pedagógicas que outorguem o desenvolvimento bem sucedido de habilidades como a fala, a

² No original: “[t]hese latter areas of metalinguistics may be particularly important in word recognition processes once the reader or writer has mastered basic decoding and encoding skills.

³ Jardini; Vergara, 1997; Jardini; Souza, 2006; Friederichs *et al.*, 2007; Vidor-Souza, 2009; Vieira; Santos, 2010; Vidor-Souza *et al.*, 2011a, Vidor-Souza *et al.*, 2011b, Santos, 2017.

⁴ Foram analisados os currículos de 29 instituições de ensino superior (08 públicas e 21 privadas). Dentre as 20 instituições que possuem o curso de Letras, 16 oferecem disciplinas referentes às áreas de fonética e fonologia da LP, ao passo que, dentre as 29 instituições que apresentam o curso de Pedagogia, nenhuma oferta disciplinas em tais áreas.

escrita e a leitura para fins de interação sociocultural por parte de seus aprendizes, conclui-se que as Instituições de Ensino Superior precisam dar mais atenção à formação do professor alfabetizador.

Diante disso, o presente trabalho visa a demonstrar as contribuições positivas do desenvolvimento da consciência fonológica, ou melhor, da consciência fonoarticulatória para a aquisição da linguagem em crianças em fase de alfabetização, assim como promover uma reflexão a respeito da necessidade de uma formação docente direcionada a preparar o professor para ter domínio do sistema sonoro da língua portuguesa (L1) e a elaborar atividades didáticas que viabilizem essa conscientização em seu alfabetizando.

Como e por que trabalhar a consciência fonoarticulatória

Para Ladefoged (2005), a realidade fonética da fala é vista como um fluxo contínuo de sons sem fronteiras distintas entre os sons individuais. Por essa razão, a articulação dos segmentos, que ocorrem em uma determinada sequência sonora (sílabas, palavras, frase ou sentença), seria de natureza sequencial, sendo um som ativado após o outro. No entanto, é primordial esclarecer que essa explicação é meramente ilustrativa, tendo em vista que, na realidade, os sons se sobrepõem no decorrer do processo de articulação, melhor dizendo, eles interagem (LIBERMAN *et al.*, 1967). A esse respeito, vale informar que há uma sobreposição dos movimentos articulatórios, fenômeno este chamado de coarticulação, o qual é interpretado como uma camada temporal de gestos articulatórios, cuja função é caracterizar os movimentos dos articuladores da fala (BROWMAN; GOLDSTEIN, 1991, 1992). À vista disso, Olsen (1994) defende que é somente por meio da alfabetização (*alphabetic literacy*) que é concebível aprender a conceptualizar o fluxo contínuo da fala como uma sequência de sons ou fonemas individuais. Liberman *et al.* (1980) e Liberman e Shankweiler (1985) acrescentam que o maior impedimento para aprender a ler e a escrever consiste na falta de domínio de fonemas, sílabas e morfemas, pois o aprendiz carece de ter consciência das partes que fazem a conexão entre a fala e a escrita. Para esses pesquisadores, independentemente de os aprendizes serem crianças ou adultos, o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita se fundamenta na conscientização da estrutura fonológica das palavras, a qual precisa ser instigada pela alfabetização (*literacy*)⁵. Segundo Scherer (2012, p. 109-110),

⁵ Em inglês, o termo "*literacy*", mesmo que seja comumente traduzido como "*letramento*", envolve questões relacionadas aos processos de letramento e alfabetização. No Brasil, estes últimos possuem conceitos diferentes, ou seja, adotam-se os termos '*alfabetização*' como a compreensão do sistema

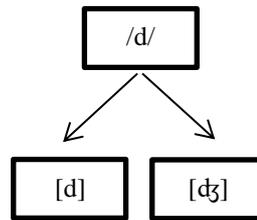
[...] para que a criança identifique que a fala é composta de unidades ainda menores que a sílaba, é necessário que ela perceba que existem elementos ainda menores que podem ser manipulados e representados. Dando-se conta disso, a criança passa a fazer a relação entre esses segmentos e as letras, passando a estabelecer a relação grafema-fonema. Essa relação é importante, pois, quando a criança percebe que 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.

Yopp e Yopp (2009, p. 4) acrescentando ainda dizendo que a capacidade da criança para refletir sobre a língua em si, especificamente acerca dos sons da língua, contribui para o entendimento da lógica do código escrito por parte desse aprendiz. Em face disso, torna-se plausível conceber que ensinar, ao aprendiz, como a língua se organiza em nível fonografêmico ajuda a instigar o desenvolvimento não só da percepção auditiva, bem como da produção oral. Isso indica que possuir tal conhecimento auxilia a apreender a relação grafema-fonema de modo mais eficaz. Em muitos casos, os docentes costumam dar início ao processo de alfabetização por meio da aquisição do código escrito a ponto de relegar algo tão crucial à compreensão da linguagem que é a aprendizagem dos sons da fala. Em sua pesquisa, Moon *et al.* (2013) verificaram que, ao serem submetidos a testes de discriminação auditiva, bebês com poucas horas de vida são capazes de fazer a distinção entre os sons da sua língua materna (L1) e os de uma língua estrangeira (LE). Portanto, os bebês começam a absorver a língua desde o útero, a saber, mais cedo do que se previa anteriormente, conforme atestam alguns estudos (MAY *et al.*, 2011; CUTLER, 2012; MOON *et al.*, 2013, MINAI *et al.*, 2017, entre outros). Diante disso, percebe-se que a percepção auditiva e a produção oral sejam tomadas como fatores primordiais no tocante ao ensino da linguagem.

Torgesen e Mathes (2001[1998]) recomendam que, para compreender a consciência fonológica, faz-se necessário entender o que é um fonema. Na visão de Langacker (2017), os fonemas e os alofones são entidades abstratas construídas a partir de eventos articulatórios e auditivos reais ou, mais especificamente, são um conjunto coordenado de gestos articulatórios aproximadamente simultâneos. Ademais, vale assinalar que o fonema ainda pode ser caracterizado como um padrão generalizado (esquema), ao passo que os alofones são as suas instâncias (elaborações), melhor dizendo, se referem aos sons que formam uma categoria mais complexa denominada de fonema. No português brasileiro, por exemplo, o fonema /d/, antes da vogal alta /i/, pode exibir os seguintes alofones:

alfabético, codificação e decodificação das palavras, e ‘*letramento*’ como a compreensão do uso social da escrita.

Figura 2. Representação esquemática da alofonia de /d/ antes de /i/



Fonte: A autora.

De acordo com Langacker (1987), a relação dos alofones com o fonema precisa ser interpretada como um exemplo de categorização de unidades fonológicas, na qual se caracteriza um fonema em termos de um esquema abstrato, cuja função é representar uma rede esquemática composta por alofones, os quais formam subesquemas dentro dessa rede. Cabe lembrar ainda que a função do fonema é viabilizar o contraste de significado entre vocábulos, enquanto o alofone corresponde às diferentes realizações desse mesmo fonema, fator este que o impede de diferenciar o significado entre palavras.

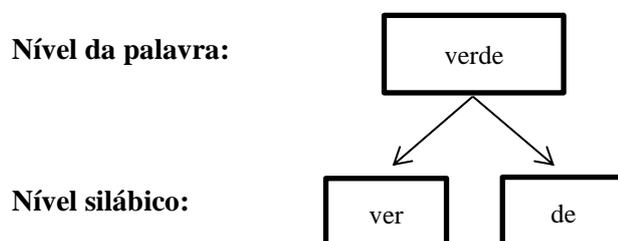
No português brasileiro, por exemplo, o vocábulo “bala” apresenta quatro fonemas → [[b] [a] [l] [a]]. Se o primeiro segmento for substituído pela consoante nasal bilabial /m/, obtém-se a palavra “mala”. Caso o segundo fonema de “bala” seja alterado para a vogal posterior média baixa /ɔ/, a palavra torna-se “bola”, e, ainda, na hipótese de a mudança ocorrer no último segmento de “bala”, isto é, se se trocar a vogal baixa central /a/ pela vogal anterior média baixa /ɛ/, pode-se ter “balé”. Posto que, na língua portuguesa, as palavras são formadas por uma sequência de fonemas, esse mecanismo possibilita criar todos os tipos de vocábulos possíveis, cujo objetivo é suprir as necessidades comunicativas de seus falantes. Quanto ao alofone, sabe-se que, no português brasileiro, por exemplo, o item lexical “dia” é constituído por três fonemas → [[d] [i] [a]]. Com relação ao primeiro fonema, vale assinalar que este pode ser produzido como [d] ou [dʒ] dependendo da região do Brasil (BATTISTI, 2017[2014]). No que tange à última realização, pode-se assegurar que isso decorre da atuação de um fenômeno chamado de palatalização, no qual a vogal alta /i/ provoca uma modificação fonética no segmento /d/. Por se tratarem de duas realizações do referido fonema, isso não implica em mudança no significado da palavra “dia”. Com isso, torna-se admissível assegurar que a consciência fonológica equivale ao entendimento de que a língua oral pode ser fragmentada em componentes menores e manipuláveis.

Conforme Chard e Dickson (1999), ser fonologicamente consciente significa possuir uma compreensão geral de que a língua falada pode ser decomposta de diferentes maneiras, como sentenças em palavras, palavras em sílabas e fonemas individuais, portanto, manipular sons incluiria apagar, adicionar, ou substituir sílabas ou sons. Em outros termos, a consciência fonológica nada mais é do que a análise e o julgamento sobre o modo como os sons atuam no sistema da língua (ALVES, 2012). Conseqüentemente, possuir consciência fonológica significa reconhecer que as palavras rimam (*leitão* - *canção*), terminam (*tambor* - *amor*) ou começam (*macaco* - *menino*) com o mesmo som e são constituídas por sons individuais, os quais podem ser manipulados para a formação de novos vocábulos (FREITAS, 2003). Em termos fonológicos, cabe enfatizar ainda que essa reflexão abrange dois níveis: o fonêmico e o fonoarticulatório. O primeiro refere-se à capacidade de reflexão e manipulação consciente dos sons ao nível dos fonemas, ao passo que o segundo corresponde à capacidade de refletir acerca dos sons e dos movimentos (ou gestos motores) realizados pelos articuladores para produzi-los.

Na concepção de alguns estudiosos (STAHL; MURRAY, 1994; TREIMAN; ZUKOWSKY, 1991; GILLON, 2002, 2018[2007]), a consciência fonológica pode ser concebida como uma capacidade multinivelada, a qual propicia segmentar palavras em unidades menores: nível da palavra > nível silábico > nível intrassilábico > nível fonêmico > nível fonoarticulatório. Isso evidencia que a estrutura fonológica de uma palavra pode ser caracterizada de forma hierárquica, partindo, assim, de unidades maiores, como itens lexicais, para unidades menores, como fonemas, incluindo os movimentos envolvidos na sua articulação. Diante de tal conjuntura, torna-se plausível admitir que a consciência fonológica engloba não apenas as consciências fonêmica e fonoarticulatória, mas também as consciências silábica e intrassilábica.

A consciência silábica emerge quando o indivíduo demonstra entender que um vocábulo pode ser separado em unidades como sílabas:

Figura 3. Consciência silábica de “verde”



Fonte: A autora.

Treiman (1993) chama a atenção para a existência de três princípios da divisão silábica:

♣ **Princípio 1:** cada sílaba dentro de um vocábulo pode conter uma vogal ou uma consoante silábica (ex: como o som produzido por <o> em “*melado*” ou como o som produzido, em inglês, por <y> em “*baby*”);

♣ **Princípio 2:** a divisão silábica segue o padrão acentual da palavra (ex: “*sabiá*” é dividido em *sa-bi-á* e não *sa-biá*).

♣ **Princípio 3:** sílabas são decompostas para assegurar que consoantes, que não podem ser agrupadas em *clusters* (grupos), iniciem ou terminem uma sílaba (ex: “*pastel*” é dividido em *pas-tel*, mas não em *past-el* e *pa-stel*, pois <st> não é permitido no português brasileiro).

Para Gillon (2018[2007]), a conscientização de tais princípios pode ser observada na ocasião em que se marcam as fronteiras silábicas, ou seja, quando as sílabas da palavra “*arara*”, por exemplo, podem ser segmentadas verbalmente ou batendo palmas com as mãos como “*ar-a-ra*” ou “*a-ra-ra*”. Na visão do estudioso, ambas as tentativas seriam consideradas apropriadas graças a refletirem a consciência do princípio vocálico. Segundo Liberman *et al.* (1974), a consciência silábica é instigada inicialmente pelo sinal acústico da palavra falada devido a este sinal ensejar a formação de picos de energia que indicam em que parte da palavra as sílabas se dividem. Isso decorre do fato de a vogal ser o núcleo da sílaba. De acordo Alves (2012), uma criança revela ter consciência silábica no instante em se torna capaz de desempenhar as seguintes tarefas:

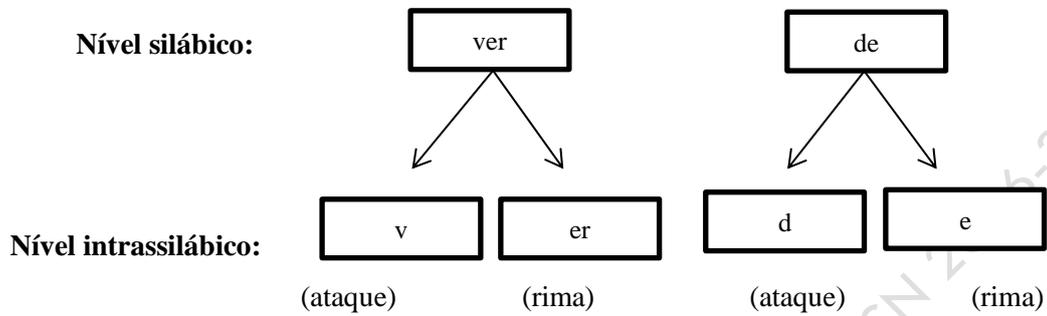
Quadro 1. Habilidades da consciência silábica

Habilidade	Estímulo	Resposta Esperada
⇒ Contar o número de sílabas de uma palavra	ma-ca-co	3
⇒ Inverter a ordem das sílabas na palavra	va-ca	ca-va
⇒ Adicionar sílabas	corro	socorro
⇒ Excluir sílabas	sorriso	riso
⇒ Juntar sílabas isoladas para formar uma palavra	ca-sa	casa
⇒ Segmentar em sílabas as palavras	prato	pra-to
⇒ Fornecer palavras a partir de uma sílaba dada	pa	pato

Fonte: Alves (2012, p. 34).

A consciência intrassilábica, por sua vez, se manifesta no momento em que o falante reconhece que as sílabas e as palavras podem ser decompostas em unidades ainda menores do que sílabas como ataque e rima:

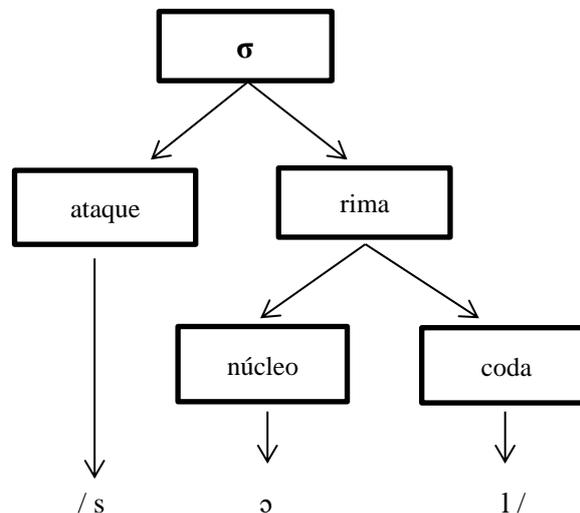
Figura 4. Consciência intrassilábica de “verde”



Fonte: A autora.

O ataque diz respeito à posição silábica, a qual encerra os segmentos que precedem a vogal de uma sílaba, ao passo que a rima é um constituinte que compreende os segmentos que não fazem parte do ataque de modo a ser formada pelo núcleo e pela coda. Em outros termos, a rima é a posição silábica que contém a vogal, considerada o núcleo da sílaba, incluindo ainda ou não outros segmentos consonantais que possam acompanhar esta vogal no interior da sílaba. Selkirk (1982) destaca que a sílaba (σ) é composta pelos seguintes elementos:

Figura 5. Representação da sílaba



Fonte: adaptado de Selkirk (1982).

Com a finalidade de medir a consciência nesse nível, geralmente, se faz uso de tarefas de rima. A justificativa para esse procedimento reside na necessidade de se ter a consciência de que palavras compartilham um final comum (*rima*), o qual pode ser desmembrado do princípio da palavra (*ataque*). No entendimento de Alves (2012), uma criança evidencia possuir consciência de intrassilábico quando consegue executar as seguintes tarefas:

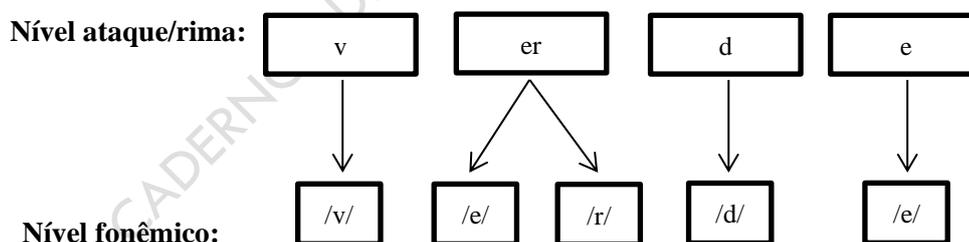
Quadro 2. Habilidades de consciência intrassilábica

Habilidade	Estímulo	Resposta Esperada
⇒ Apontar aliterações	prato	preto
⇒ Apontar sílabas que rimam	bo-né	ca-fé

Fonte: Alves (2012, p. 36).

Quanto à consciência fonêmica, é razoável frisar que esta emerge no momento em que o falante toma consciência de que um item lexical pode ser fragmentado em unidades ainda menores do que sílabas e ataque/rima como fonemas:

Figura 6. Consciência fonêmica de “verde”



Fonte: A autora.

Nesse cenário, cabe alertar que a função do fonema é propiciar a mudança de significado das palavras. Por exemplo, se o penúltimo segmento do vocábulo “sebo” for substituído pelo fonema /k/ (ortograficamente representada pelo grafema <c>), será possível obter o item lexical “seco” a ponto de essa alteração de sons culminar na modificação do sentido dessas palavras. Aliás, é relevante salientar que, no momento em que uma sílaba, palavra ou enunciado são proferidos, o que o falante/ouvinte capta não são os sons sendo

emitidos individualmente. Na realidade, a realização de uma sequência sonora ocorre de maneira sobreposta ou sequencial dentro do fluxo contínuo de fala. Por conta disso, a consciência fonêmica pode ser tomada como uma atividade cognitiva complexa para o alfabetizando. Para Alves (2012), uma criança manifesta que tem consciência fonêmica quando se torna capaz de executar as seguintes tarefas:

Quadro 3. Habilidades da consciência fonêmica

Habilidade	Estímulo	Resposta Esperada
⇒ Segmentar a palavra em sons	fala	[f] [a] [l] [a]
⇒ “Juntar” sons isolados para formar uma palavra	[f] [a] [l] [a]	fala
⇒ Identificar palavras iniciadas com o mesmo som	mala	moça
⇒ Identificar palavras terminadas com o mesmo som	mala	roda
⇒ Excluir sons iniciais para formar uma outra palavra	casa	asa
⇒ Acrescentar sons para formar uma outra palavra	asa	casa
⇒ Apontar palavras distintas pelo fonema inicial	pia	Bia
⇒ Transpor a ordem dos sons para formar uma palavra	[e] [v] [a] [j]	chave

Fonte: Alves (2012, p. 40).

Lane *et al.* (2002) advertem que é bastante usual educadores confundirem termos como “consciência fonológica”, “consciência fonêmica” e “método fônico” (*Phonics*) de modo a serem empregados de forma intercambiável na maioria das vezes. Entretanto, é primordial sublinhar que tais termos não são correspondentes em virtude de a consciência fonológica tratar-se de uma reflexão, por parte da criança, sobre a estrutura sonora da língua e a consciência fonêmica uma habilidade da criança de manipular sons individuais dentro de palavras. Quanto ao método fônico, este nada mais é do que uma abordagem de instrução direcionada a auxiliar os aprendizes a dar sentido à conexão entre sons e letras.

No que concerne à consciência fonoarticulatória, esta emerge no instante em que o falante passa a ter discernimento a respeito dos sons da fala e os movimentos (gestos motores) desempenhados pelos articuladores envolvidos na sua produção, isto é, ter a capacidade para perceber que os sons são modificados conforme os movimentos dos articuladores (SANTOS, 2012). A incumbência da consciência fonoarticulatória é, então, instigar a reflexão acerca das características articulatórias dos fonemas de maneira a cooperar para a consolidação do conhecimento fonêmico (GODAR, 2007). Alguns estudos (MONTGOMERY, 1981; JARDINI; VERGARA, 1997; JARDINI; SOUZA 2006; VIEIRA; SANTOS, 2010; VIDOR-SOUZA *et al.*, 2011a, VIDOR-SOUZA *et al.*, 2011b) apontam que a informação articulatória

é vital não somente para a produção e percepção dos sons da fala, mas também para a aprendizagem do sistema alfabético de escrita e da leitura.

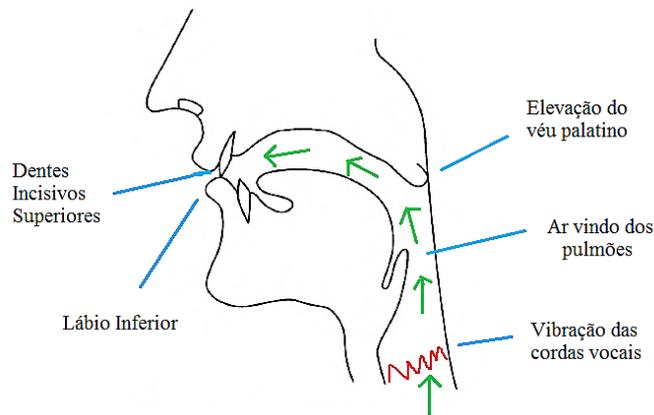
No que diz respeito à escrita, Montgomery (1981) explica que transtornos relacionados a essa habilidade se devem à dificuldade para acessar a informação articulatória, o que, permite, conjecturar, que o reconhecimento visual dos sons da fala é uma ferramenta útil ao desencadeamento da apropriação do código escrito. Manzano *et al.* (2008) sustentam que a aprendizagem da escrita se consolida mediante dois processos: a) escolha do(s) grafemas(s) a ser(em) utilizado(s) para escrever; b) seleção dos articuladores do trato vocal requeridos para a execução dos movimentos articulatórios relacionados aos grafemas. Diante disso, pode-se assegurar que “a análise consciente dos gestos motores auxilia no aprendizado do sistema de escrita alfabética para estabelecer as relações entre os sons e as letras” (VIEIRA; SANTOS, 2010). Em outras palavras, pode-se dizer que o conhecimento articulatório facilita a visualização das diferenças ortográficas a ponto de favorecer o acesso ao código escrito (JARDINI, 2003).

Em relação à aprendizagem da leitura, em um estudo realizado com crianças iniciando a sua vida escolar, Burgoyne *et al.* (2019) descobriram que as dificuldades associadas à articulação dos sons podem ser consideradas um fator de risco significativo no que tange aos problemas de leitura. Os resultados desse estudo revelam, portanto, que os aprendizes, com dificuldades para identificar, perceber e produzir os sons da língua alvo, costumam apresentar um quadro de atraso no desenvolvimento da leitura. Conforme argumentam Heilman *et al.*, (1996), a incapacidade de associar a posição dos articuladores aos sons da fala pode prejudicar o desenvolvimento da consciência fonológica de um aprendiz, conseqüentemente, a sua capacidade de converter grafemas em fonemas, conhecimento este imprescindível para o domínio das habilidades de leitura e escrita. Diante disso, pode-se depreender que a consciência fonoarticulatória desempenha um papel significativo no desenvolvimento do processo de aquisição de linguagem, por esse motivo, sugere-se o oferecimento de disciplinas específicas direcionadas às áreas de fonética e fonologia da língua portuguesa (L1) nos cursos de Pedagogia das instituições de ensino superior gaúchas.

Dado que as crianças costumam se ater às pistas articulatórias como uma estratégia para conseguir segmentar sílabas em unidades menores como os fonemas (ALVES MARTINS, 1996), infere-se que, no caso do vocábulo “verde”, a consciência fonoarticulatória está associada à capacidade de percepção da relação entre os fonemas que constituem essa palavra e os movimentos efetuados pelos articuladores a fim de produzi-los. Por exemplo, para

pronunciar o fonema /v/ de forma isolada, seria necessário que o aprendiz prestasse atenção à posição ocupada pelos articuladores (lábio inferior tocando os dentes incisivos superiores) e à vibração da glote durante a passagem do ar que vem dos pulmões em direção à parte externa da boca.

Figura 7. Articulação da fricativa labiodental vozeada /v/



Fonte: adaptado de Roach (2009, p. 41).

Com base na **Figura 7**, repara-se que a realização de um único som não abrange meramente a produção de gestos motores, na verdade, constitui um conjunto de unidades de ação articulatória, ou melhor, uma constelação de gestos articulatórios sobrepostos que coocorrem no tempo (BROWMAN; GOLDSTEIN, 1989, 1992). Isso significa que se, tal produção fosse vista de forma mais detalhada, seria possível observar que os movimentos são concomitantes e que tais gestos articulatórios não são iniciados ao mesmo tempo, visto que cada um tem seu tempo de ativação (LANGACKER, 2017). Logo, a representação da **Figura 7** corresponde a uma mera ilustração da realização da fricativa labiodental vozeada, tendo em conta que a fala demanda ser vista como uma constelação espaço-temporal de eventos constritivos (elevação da ponta da língua, estreitamento dos lábios, arredondamento dos lábios, entre outros), os quais são chamados de gestos articulatórios e se encontram vinculados a determinados órgãos do trato vocal (lábios, ponta da língua, dorso da língua, véu palatino e glote).

Dessa forma, pode-se dizer que a consciência fonoarticulatória se refere a uma habilidade que conduz o aprendiz a tomar ciência de que os sons são produzidos em consonância com o modo como os articuladores são acionados no trato vocal, que uma palavra é constituída por uma sequência de sons e que estes podem ser convertidos em letras a

ponto de esse conhecimento ensinar o desenvolvimento bem sucedido da aquisição da linguagem, seja no âmbito da fala, leitura e/ou escrita.

Considerações finais

Partindo do pressuposto de que a consciência fonoarticulatória é a habilidade que outorga ao falante refletir sobre os sons da fala e relacioná-los aos movimentos que articuladores executam para produzi-los, entende-se que o professor alfabetizador precisa estar preparado academicamente para proporcionar o desenvolvimento de tal capacidade em seu alfabetizando. Todavia, é pertinente sublinhar que, de acordo com Rosa (2019), os cursos de graduação em Pedagogia, no Estado do Rio Grande do Sul, não têm dado a devida atenção para esse tipo de formação, haja vista a falta de disciplinas direcionadas especificamente às áreas de fonética e fonologia da língua portuguesa como L1. À vista disso, recomenda-se que os referidos cursos busquem oferecer tais disciplinas a fim de preparar o alfabetizador a não só compreender a organização dos sistemas sonoro e grafêmico (alfabeto) do português, bem para elaborar atividades didáticas que possibilitem contribuir para a aquisição exitosa dessa língua por parte dos aprendizes nos âmbitos da leitura, escrita e fala, visto que a língua engloba todas essas habilidades para fins de interação sociocultural.

REFERÊNCIAS

ALVES, U. K. O que é consciência fonológica. In: LAMPRECHT, R. R. (org.). *Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa*. 2. ed. Porto Alegre: EdPUCRS, 2012, p. 29-42.

ALVES MARTINS, M. *Pré-história da aprendizagem da leitura*. Lisboa: ISPA, 1996.

BARRERA, S. D.; MALUF, M. R. Consciência metalinguística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 16, n. 3, p. 491-502, 2003.

BATTISTI, E. A palatalização. In: BISOL, L.; BATTISTI, E. (orgs.). *O português falado no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: EdPucrs, 2017[2014], p. 105-120.

BROWMAN, C. P.; GOLDSTEIN, L. Articulatory gestures as phonological units. *Haskins Laboratories Status Report on Speech Research*, SR-99/100, p. 69-101, 1989.

_____. Articulatory phonology: an overview. *Haskins Laboratories Status Report on Speech Research*, SR-111/112, p. 23-42, 1992.

_____. Gestural structures: distinctiveness, phonological processes, and historical change. In: MATTINGLY, I.; STUDDERT-KENNEDY, M. (eds.). *Modularity and the motor theory of speech perception*. New Jersey: Erlbaum, 1991, p. 313-338.

BUCKLAND, C.; FRASER, H. Phonological literacy: preparing primary teachers for the challenge of a balanced approach to literacy education. *Australian Journal of Language and Literacy*, v. 31, n. 1, p. 59-73, 2008.

BURGOYNE, K.; LERVAG, A.; MALONE, S.; HULME, C. Speech difficulties at school entry are a significant risk factor for later reading difficulties. *Early Childhood Research Quarterly*, 49, p. 40-48, 2019.

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*, v. 1, n. 2, p. 461-532, 1997.

CAVALHEIRO, L. G.; SANTOS, M. S. dos; MARTINEZ, P. C. A influência da consciência fonológica na aquisição de leitura. *Revista CEFAC*, p. 1-8, 2010.

CHARD, D. J.; DICKSON, S. V. Phonological awareness: instructional and assessment guidelines. *Intervention in School and Clinic*, v. 34, n. 5, p. 261-270, 1999.

CUTLER, A. *Native listening: language experience and the recognition of spoken words*. Cambridge/Massachusetts/London: MIT Press, 2012.

FREITAS, G. C. M. de. Consciência fonológica: rimas e aliterações no português brasileiro. *Letras de Hoje*, v. 38, n. 2, p. 155-170, 2003.

FRIEDERICHS, L. L.; VIERO, C. Habilidades em consciência fonológica e fonoarticulatória - interferência no processo de leitura e escrita em adultos e idosos analfabetos. In: *XIX Salão de Iniciação Científica (19: 2007: Porto Alegre, RS)*, Livro de resumos, Porto Alegre: UFRGS, 2007. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/57788>>. Acesso em: 10/07/2018.

GILLON, G. T. *Phonological awareness: from research to practice*. 2. ed. New York/London: Guilford Publications, 2018[2007].

_____. Phonological awareness intervention for children: from the research laboratory to the clinic. *ASHA Leader*, v. 7, n. 22, 2002, p. 4-17.

HEILMAN, K.; VOELLER, K.; ALEXANDER, A. W. Developmental dyslexia: a motor-articulatory feedback hypothesis. *Annals of Neurology*, v. 39, n. 3, p. 407-412, 1996.

JARDINI, R. *Método das boquinhas: alfabetização e reabilitação dos distúrbios da leitura e escrita*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

JARDINI, R. S. R.; SOUZA, P. T. de. Alfabetização e reabilitação dos distúrbios de leitura/escrita por metodologia fono-vísuo-articulatória. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, v. 18, n. 1, p. 69-78, 2006.

JARDINI, R. S. R.; VERGARA, F. A. Alfabetização de crianças com distúrbios de aprendizagem, por métodos multissensoriais, com ênfase fono-vísuo-articulatória: relato de uma experiência. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, v. 9, n. 1, p. 31-34, 1997.

LADEFOGED, P. *Vowels and consonants: an introduction to the sounds of language*. 2. ed. Oxford: Blackwell, 2005.

LANE, H. B.; PULLEN, P. C.; EISELE, M. R.; JORDAN, L. Preventing reading failure: phonological awareness assessment and instruction. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, v. 46, n. 3, p. 101-110, 2002.

LANGACKER, R. W. *Essentials of cognitive grammar*. New York: Oxford University Press, 2013.

_____. *Foundations of cognitive grammar: theoretical prerequisites*, v. 1. Stanford: Stanford University Press, 1987.

_____. *Ten lectures on the elaboration of cognitive grammar*. Leiden: BRILL, 2017.

LIBERMAN, A. M.; COOPER, F. S.; SHANKWEILER, D. P.; STUDDERT-KENNEDY, M. Perception of speech code. *Psychological Review*, 74, p. 431-461, 1967.

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.

LIBERMAN, I. Y.; SHANKWEILER, D. Phonology and the problems of learning to read and write. *Remedial and Special Education*, v. 6, n. 6, p. 8-17, 1985.

LIBERMAN, I. Y.; SHANKWEILER, D.; FISCHER, F. W.; CARTER, B. J. Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18, p. 201-212, 1974.

MANZANO, J. L. G.; SANZ, M. T.; CHOCANO, A. J. D. *Fundamentos para la intervención en el aprendizaje de la ortografía*. Madrid: Editorial CEPE, 2008, p. 13-234.

MATTINGLY, I. G. Reading, the linguistic process, and linguistic awareness. In: KAVANAGH, J. F.; MATTINGLY, I. G. (eds.). *Language by ear and by eye: the relationship between speech and reading*. Cambridge/Massachusetts: MIT Press, 1972, p. 133-147.

MAY, L.; BYERS-HEINLEIN, K.; GERVAIN, J.; WERKER, J. F. Language and the newborn brain: does prenatal language experience shape the neonate neural response to speech? *Frontiers in Psychology*, v. 2, p. 1-9, 2011.

MINAI, U.; GUSTAFSON, K.; FIORENTINO, R.; JONGMAN, A.; SERENO, J. Fetal rhythm-based language discrimination. *NeuroReport*, v. 28, n. 10, p. 561-564, 2017.

MOON, C.; LAGERCRANTZ, H.; KUHL, P. K. Language experienced in utero affects vowel perception after birth: a two-country study. *Acta Paediatrica*, v. 102, n. 2, p. 156-60, 2013.

MONTGOMERY, D. Do dyslexics have difficulty accessing articulatory information? *Psychological Research*, v. 43, p. 235-243, 1981.

OLSEN, D. R. *The world on paper: the conceptual and cognitive implications of writing and reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

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

ROACH, P. *English phonetics and phonology: a practical course*. 4. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

ROSA, E. N. da. Por uma alfabetização fonológica em L1: a formação docente. *Revista VERBUM*, v. 8, n. 2, p. 236-254, 2019.

SANTOS, P. O. dos. *O papel da consciência fonoarticulatória na aquisição da escrita de falantes monolíngues e bilíngues (pomerano/português): dados de Arroio do Padre*. 222 f. Dissertação (Mestrado em Letras), Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Pelotas – UFPel, Pelotas, 2017.

SANTOS, R. M. Sobre consciência fonoarticulatória. In: LAMPRECHT, R. R. (org.). *Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa*. 2. ed. Porto Alegre: EdiPucrs, 2012.

SANTOS, R. M.; VIEIRA, M. J. B.; VIDOR-SOUZA, D. *Instrumento de avaliação da consciência fonoarticulatória*: CONFIART. Ribeirão Preto: Book Toy, 2014.

SANZ, C. Multilingualism and metalinguistic awareness. In: CHAPELLE, Carol A. (ed.). *The encyclopedia of applied linguistics*. Oxford: Wiley-Blackwell, 2012, p. 3933-3942.

SCHERER, A. P. R. Consciência fonológica na alfabetização infantil. In: LAMPRECHT, R. R. (org.). *Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa*. 2. ed. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2012, p. 109-120.

SELKIRK, E. The Syllable. In: HULST, H. van der; SMITH, N. (eds.). *The structure of phonological representations*. Part II. Dordrecht: Foris Publications, 1982, p. 337-383.

STAHL, S. A.; MURRAY, B. A. Defining phonological awareness and its relationship to early reading. *Journal of Educational Psychology*, v. 86, n. 2, p. 221-234, 1994.

TORGESEN, J. K.; MATHES, P. 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, 2001[1998]. Disponível em: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.64.4692&rep=rep1&type=pdf>>. Acesso em: 31/08/2017.

TREIMAN, Rebecca. *Beginning to spell: a study of first-grade children*. New York: Oxford University Press, 1993.

TREIMAN, R.; ZUKOWSKI, A. Levels of phonological awareness. In: BRADY, S. A.; SHANKWEILER, D. P. (eds.). *Phonological processes in literacy: a tribute to Isabelle Y. Liberman*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1991, p. 67-83.

VIDOR-SOUZA, D. *A consciência fonoarticulatória em crianças com desenvolvimento fonológico normal e desviante*. 99 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação Humana), Programa de Pós-Graduação em Distúrbios da Comunicação Humana, Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Santa Maria, 2009.

VIDOR-SOUZA, D.; MOTA, H. B.; SANTOS, R. M. dos. A consciência fonoarticulatória em crianças com desvio fonológico. *Revista CEFAC*, v. 13, n. 2, 2011a, p. 196-204.

VIDOR-SOUZA, D.; MOTA, H. B.; SANTOS, R. M. dos. O desenvolvimento da consciência fonoarticulatória e a relação entre a percepção e a produção do gesto fonoarticulatório. *Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, v. 23, n. 3, p. 252-257, 2011b.

VIEIRA, M. J. B.; SANTOS, R. M. dos. Consciência fonológica e fonoarticulatória na aquisição da leitura e da escrita. *Nonada Letras em Revista*, ano 13, n. 14, p. 99-114, 2010.

YOPP, H. K.; YOPP, R. H. *Phonological awareness is child's play! Beyond the Journal: Young Children on the Web*, p. 1-9, 2009.

THE ROLE OF PHONOARTICULATORY AWARENESS IN FIRST LANGUAGE ACQUISITION

ABSTRACT

Although many researchers (MONTGOMERY, 1981; JARDINI; VERGARA, 1997; JARDINI; SOUZA 2006; VIEIRA; SANTOS, 2010; VIDOR-SOUZA et al., 2011a, VIDOR-SOUZA et al., 2011b) have confirmed the relevance of the development of phonoarticulatory awareness during a child's literacy period, it is possible to note that undergraduate courses in Pedagogy, in the State of Rio Grande do Sul, have not been concerned with offering specific disciplines in the fields of Portuguese Phonetics and Phonology as mother tongue (L1) to prepare the literacy teacher in this aspect (ROSA, 2019). As a result, the present study proposes to demonstrate the importance of phonoarticulatory awareness for language acquisition and to foster a reflection on the teacher education towards that purpose.

Keywords: Phonoarticulatory Awareness. First Language Acquisition. Teacher Education.

Envio: setembro/2020
Aceito para publicação: dezembro/2020