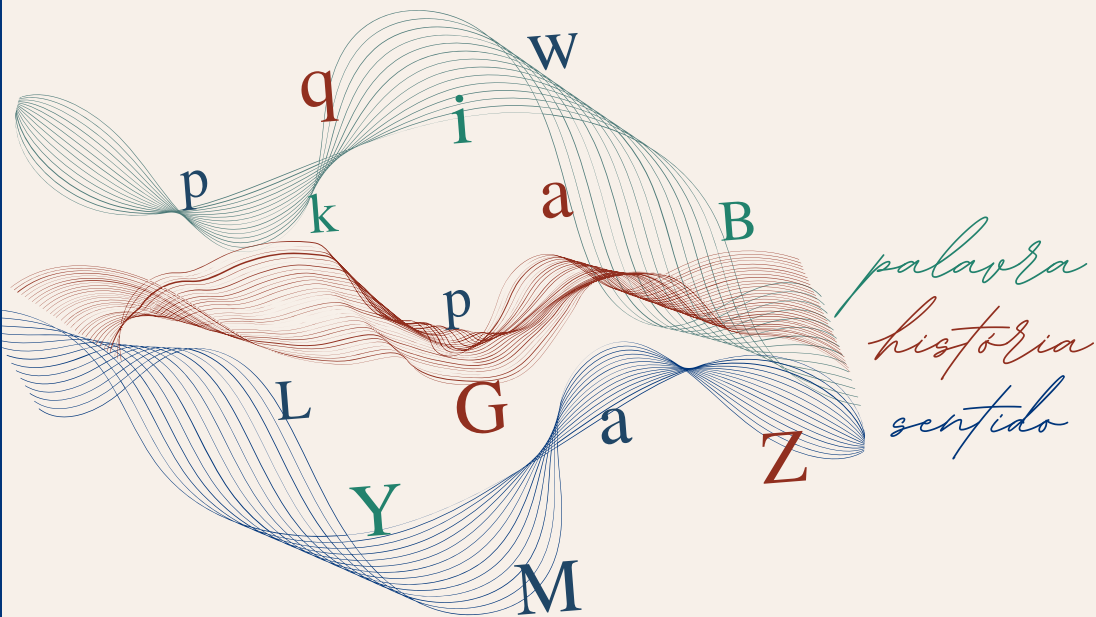
Entre *sons* e letras:

O que as tarefas de alfabetização revelam
sobre a compreensão do princípio alfabético



Leisa Aparecida Gviasdecki de Oliveira e Maria
Helena Baptista Vilares Cordeiro

Leisa Aparecida Gviasdecki de Oliveira
Maria Helena Baptista Vilares Cordeiro
Autoras

Entre sons e letras:

O que as tarefas de alfabetização revelam sobre a compreensão do princípio alfabético

EDITORA UEMASUL
2026

Todos os direitos reservados à Editora UEMASUL. É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio, desta publicação.

O conteúdo desta publicação é de inteira responsabilidade dos autores.

Projeto Gráfico: Editora UEMASUL
Catalogação na publicação Seção de Catalogação e Classificação.

O48e Oliveira, Leisa Aparecida Gviasdecki de

Entre sons e letras: O que as tarefas de alfabetização revelam sobre a compreensão do princípio alfabético. / Leisa Aparecida Gviasdecki de Oliveira, Maria Helena Baptista Vilares Cordeiro. – Imperatriz: EDUEMASUL, 2026.

168 p. ; il.

ISBN 978-65-89274-61-2

1. Processo de alfabetização. 2. Processos cognitivos e linguísticos. 3. Consciência metalinguística. I. Oliveira, Leisa Aparecida Gviasdecki de. II. Cordeiro, Maria Helena Baptista Vilares. III. Titulo.

CDU 719

Ficha elaborada pela Bibliotecária: **Jarina Serra Santos CRB13/953**

Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL

Reitora

Profa. Dra. Luciléa Ferreira Lopes Gonçalves

Vice-reitor

Prof. Dr. Jorge Diniz de Oliveira

Pró-reitora de Gestão e Sustentabilidade Acadêmica

Profa. Dra. Márcia Suany Dias Cavalcante

Pró-reitor de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação

Prof. Dr. Allison Bezerra Oliveira

Pró-reitor de Planejamento e Administração

Prof. Dr. José Sérgio de Jesus Salles

Pró-reitor de Extensão e Assistência Estudantil

Prof. Dr. José Milton Lopes Pinheiro

Pró-reitor de Gestão de Pessoas

Prof. Dr. Bruno Lucio Meneses Nascimento

Pró-reitor de Infraestrutura

Prof. Dr. Wilson Araújo da Silva

Autoras
Leisa Aparecida Gviasdecki de Oliveira
Maria Helena Baptista Vilares Cordeiro

Conselho Editorial
Profa. Dra. Camila Brito Collares da Silva
Profa. Dra. Andrea Ferraz Silva Pereira
Prof. Dr. Bruno Maia Halley
Prof. Dr. Caleb da Silva Araujo Campelo
Profa. Dra. Carla Melli Tambarussi
Prof. Dr. Diego Carvalho Viana
Profa. Dra. Gilvânia Queiroz Madeira de Aguiar
Profa. Dra. Josiéli Demetrio Siqueira
Profa. Dra. Leisa Aparecida Gviasdecki de Oliveira
Profa. Dra. Luciana Oliveira dos Santos
Profa. Dra. Luciene Santana Ferreira

Coordenação da Editora
Profa. Dra. Camila Brito Collares da Silva

Diagramação
Jeciane da Silva Chaves

Capa
Eduardo da Conceição Jorge

Revisão
Anilton Nunes dos Reis

DEDICATÓRIA

Às crianças em processo de alfabetização, que entre sons, letras, hipóteses e descobertas, revelam a complexidade e a beleza de aprender a ler e a escrever.

Às professoras alfabetizadoras, cuja prática cotidiana inspira a busca por uma compreensão mais profunda dos processos envolvidos na aprendizagem da linguagem escrita.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

Às professoras alfabetizadoras, cuja experiência, dedicação e desafios cotidianos motivam as reflexões aqui apresentadas. Às crianças, que em seus modos singulares de pensar, falar, escrever e aprender, nos ajudam a compreender que a alfabetização é um processo complexo, gradual e profundamente humano.

Agradecemos também às instituições, pesquisadoras e pesquisadores que, por meio de seus estudos sobre alfabetização, linguagem escrita, consciência fonológica, metalinguagem e princípio alfabético, fundamentaram as análises desenvolvidas neste livro.

Por fim, expressamos nossa gratidão a todos aqueles que acreditam na formação docente, na pesquisa e na construção de práticas pedagógicas mais conscientes, intencionais e comprometidas com a aprendizagem das crianças.

Entre sons e letras, a criança não apenas aprende a decifrar palavras: ela começa a compreender um sistema, a construir sentidos e a participar, pela linguagem escrita, de novas formas de pensar, conhecer e estar no mundo.

PREFÁCIO

Prefaciar uma obra dedicada à alfabetização é reconhecer a importância de discutir, com rigor teórico e compromisso pedagógico, os processos pelos quais as crianças se apropriam da linguagem escrita. Em ***Entre sons e letras: o que as tarefas de alfabetização revelam sobre a compreensão do princípio alfabético***, as autoras assumem esse desafio ao colocar em evidência uma questão central para o ensino inicial da leitura e da escrita: que conhecimentos linguísticos e compreensões psicolinguísticas são mobilizados pelas tarefas de alfabetização propostas às crianças?

A obra parte de uma problemática relevante no campo educacional: embora as professoras alfabetizadoras, em sua prática cotidiana, proponham inúmeras tarefas envolvendo letras, sons, sílabas, palavras e textos, nem sempre há clareza sobre os processos cognitivos implicados nessas tarefas. Muitas vezes, as tarefas são selecionadas com base na tradição escolar, na experiência acumulada ou na aparente motivação das crianças, sem que se explicitem suficientemente os conhecimentos sobre o funcionamento do sistema de escrita que tais tarefas podem promover.

Nesse sentido, o livro oferece uma contribuição significativa ao deslocar o olhar da tarefa em si para as operações mentais, linguísticas e metalinguísticas que ela exige da criança. Ao analisar tarefas de alfabetização presentes em livros didáticos, as autoras evidenciam que tais propostas não são neutras: elas carregam concepções de leitura, escrita, aprendizagem e desenvolvimento. Por isso, compreendê-las criticamente é condição fundamental para uma prática pedagógica mais intencional e fundamentada.

Ao longo da obra, o leitor é conduzido por uma discussão teórica consistente, que articula contribuições da

Psicologia Cognitiva, da Psicolinguística e dos estudos sobre metalinguagem. São abordados modelos de processamento da leitura, capacidades metalinguísticas, consciência fonológica e desenvolvimento da compreensão sobre o funcionamento do sistema de escrita, especialmente no que se refere ao princípio alfabético. Esses elementos permitem compreender que aprender a ler e a escrever não se reduz à memorização de letras nem à repetição mecânica de correspondências entre grafemas e fonemas, mas envolve um processo progressivo de reflexão sobre a linguagem.

Um dos méritos deste livro está justamente em reafirmar que a alfabetização exige mais do que a execução de tarefas. Ela requer mediação docente, clareza de objetivos e compreensão dos processos envolvidos na aprendizagem. Assim, o livro didático é compreendido não apenas como um banco de atividades, mas como um instrumento que pode apoiar a formação e a prática das professoras alfabetizadoras, desde que utilizado de modo crítico, consciente e teoricamente orientado.

A leitura desta obra interessa a professoras alfabetizadoras, estudantes de Pedagogia, formadores de professores, pesquisadores da área da linguagem e demais profissionais comprometidos com a qualidade da alfabetização. Ao aproximar teoria e prática, o livro contribui para ampliar o olhar sobre aquilo que as crianças fazem quando leem, escrevem, comparam sons, identificam letras, segmentam palavras e constroem hipóteses sobre a escrita.

Mais do que discutir tarefas escolares, ***Entre sons e letras*** convida o leitor a compreender a alfabetização como um processo complexo de apropriação de um sistema simbólico. Entre sons, letras, palavras e sentidos, a criança não apenas aprende a codificar e decodificar: ela desenvolve novas formas de pensar, representar e participar da cultura

escrita.

Trata-se, portanto, de uma obra necessária, que oferece subsídios relevantes para pensar a alfabetização com maior profundidade teórica, sensibilidade pedagógica e compromisso com a aprendizagem das crianças. Essa proposta dialoga com a própria introdução do livro, que explicita o objetivo de identificar os conhecimentos linguísticos e as compreensões psicolinguísticas promovidos em tarefas de livros didáticos, bem como apresentar reflexões teóricas sobre alfabetização, metalinguagem, consciência fonológica e princípio alfabético.

APRESENTAÇÃO

Este livro, intitulado ***Entre sons e letras: o que as tarefas de alfabetização revelam sobre a compreensão do princípio alfabético***, nasce da necessidade de refletir sobre um aspecto central do processo de alfabetização: a compreensão de como as crianças se apropriam do sistema de escrita alfabética e de que modo as tarefas propostas nos livros didáticos podem favorecer, ou limitar, esse processo.

A alfabetização é, muitas vezes, compreendida apenas como o ensino das letras, dos sons e das correspondências entre grafemas e fonemas. No entanto, aprender a ler e a escrever envolve processos cognitivos, linguísticos e metalinguísticos mais complexos, que exigem da criança não apenas a memorização de formas gráficas, mas a construção progressiva de conhecimentos sobre a natureza e o funcionamento da escrita. Nesse percurso, a consciência fonológica, a compreensão do princípio alfabético e a reflexão sobre a linguagem assumem papel fundamental.

A obra resulta de estudos e análises voltados à identificação dos conhecimentos linguísticos e das compreensões psicolinguísticas mobilizados em tarefas de alfabetização presentes em livros didáticos. Parte-se da compreensão de que tais tarefas não são neutras: elas expressam concepções de leitura, escrita, linguagem, aprendizagem e desenvolvimento infantil. Por isso, analisá-las permite compreender que tipo de reflexão é proposto às crianças e quais possibilidades são abertas para que avancem na apropriação do sistema de escrita.

Ao longo dos capítulos, são discutidas contribuições da Psicologia Cognitiva, da Psicolinguística e dos estudos sobre metalinguagem, especialmente no que se refere à consciência fonológica e ao desenvolvimento da compreensão do

princípio alfabético. Também são problematizadas diferentes concepções de leitura e escrita, com destaque para os modelos de processamento da leitura e para as implicações pedagógicas dessas perspectivas no ensino da alfabetização.

Além de apresentar fundamentos teóricos, este livro busca contribuir para a formação de professoras alfabetizadoras, oferecendo elementos que auxiliem na análise crítica das tarefas propostas às crianças. A intenção não é reduzir o livro didático a um simples recurso técnico, tampouco desconsiderar sua importância no cotidiano escolar, mas evidenciar que ele pode se constituir como instrumento de apoio à prática docente quando utilizado de modo consciente, intencional e teoricamente fundamentado.

Nesse sentido, a obra dirige-se a professoras e professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, estudantes de Pedagogia, pesquisadores da área da alfabetização e demais profissionais interessados em compreender os processos envolvidos na aprendizagem inicial da leitura e da escrita. Espera-se que as reflexões aqui apresentadas contribuam para ampliar o olhar sobre as tarefas de alfabetização, favorecendo práticas pedagógicas mais atentas aos modos como as crianças pensam, elaboram hipóteses e constroem conhecimentos sobre a linguagem escrita.

Mais do que discutir tarefas escolares, este livro convida o leitor a olhar para o processo de alfabetização como uma experiência formativa complexa, na qual sons, letras, palavras e sentidos se articulam na construção de uma nova forma de linguagem, pensamento e participação social. Essa proposta dialoga com a própria introdução da obra, que destaca a análise de livros didáticos e as reflexões teóricas sobre alfabetização, consciência fonológica, metalinguagem e princípio alfabético.

As autoras.

SUMÁRIO

19 Introdução

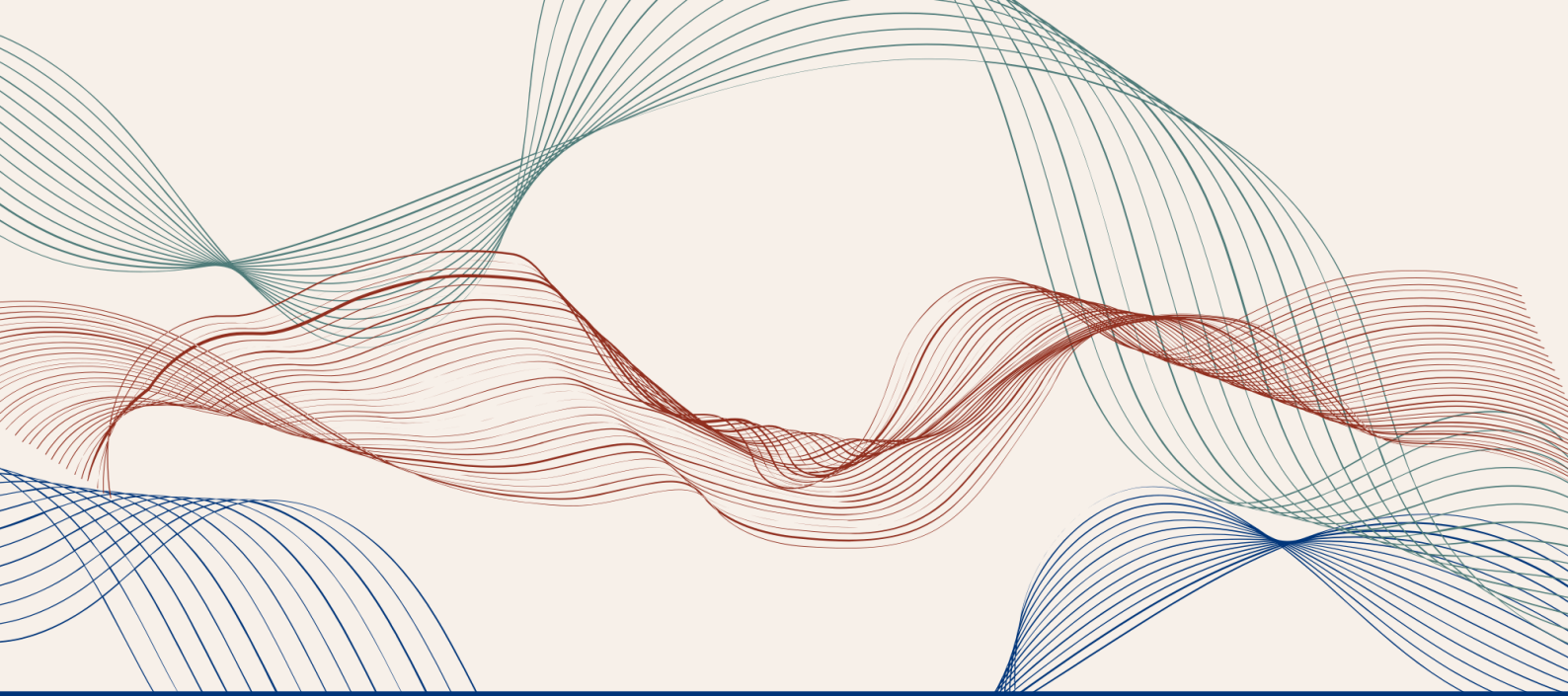
25 Contribuições da psicologia cognitiva: Modelos de processamento da leitura
CAPÍTULO 1

41 Consciência Metalinguística
CAPÍTULO 2

61 Desenvolvimento metalinguístico e compreensão sobre o funcionamento do sistema de escrita
CAPÍTULO 3

97 O princípio alfabético no livro didático: entre a teoria e a prática
CAPÍTULO 4

153 Considerações Finais



Introdução

INTRODUÇÃO

Segundo Hernández (1998), o indivíduo aprende quando está em condições de transferir, a uma nova situação, o conhecimento e as práticas que adquiriu em uma situação de formação, ou em ocasiões diversas, mesmo informais, como nas trocas com colegas e outras experiências cotidianas. Assim, é de se esperar que isso ocorra também na profissionalização docente, resultando na constatação que a docência tem dimensões que se completam no próprio exercício da profissão.

Sobretudo no início da docência, mais especificamente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, muitas professoras[1] têm como modelo de ensino da língua escrita o modo como suas colegas, com mais experiência, desenvolvem as práticas de alfabetização, ou mesmo o modo como elas próprias foram alfabetizadas. No entanto, as aprendizagens adquiridas nas práticas cotidianas não são suficientes para o ensino de conteúdos específicos. Há que se terem definidos os objetivos, as metas e os fins/finalidades das tarefas. Sem tal definição, a prática torna-se ativismo e pode não conduzir às aprendizagens necessárias.

Observações e conversas informais com professoras alfabetizadoras sugerem que, frequentemente, elas não demonstram muita clareza sobre os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem das crianças, avaliando o sucesso ou insucesso das atividades apenas com base no desempenho final em cada tarefa, tomada isoladamente. Muitas vezes, elas não dispõem de referenciais que lhes permitam relacionar as dificuldades enfrentadas pelas crianças com as finalidades, exigências e possíveis obstáculos inerentes às tarefas propostas. Assim, as justificativas para

1. Utilizamos o feminino por se tratar da maioria.

a seleção e elaboração de tarefas específicas geralmente se baseiam no desempenho e motivação da criança (conseguir ou não fazer; gostar ou achar a tarefa chata), e/ou em conhecimentos que não se referem aos processos cognitivos envolvidos na alfabetização. Para Rezende (2009, p.73), esse modo de proceder se dá "pelo cotidiano e pela mecanização do fazer diário", que resulta em uma repetição mecânica de tarefas semelhantes, seguindo o modelo das cartilhas, e numa falta de criatividade para elaborar outras que possam atender melhor às necessidades específicas de cada criança.

A ênfase dada, durante a formação inicial, ao uso de textos no período de alfabetização tem proporcionado, a uma grande parte das professoras, a compreensão que, para se apropriar da escrita, é necessário que haja um contexto significativo para as crianças, e que, portanto, o ensino deve partir de um texto para se compreender a leitura e a escrita. No entanto, pelo que é habitual e foi vivenciado por elas em suas próprias experiências de aprendizagem e pelos saberes adquiridos em sua prática docente, elas têm a intuição de que, para que a criança se alfabetize, é importante, para além da ênfase na semântica e no uso social da escrita, fazer exercícios de conhecimento de letras e de sua relação com o som. Isso se torna confuso para as alfabetizadoras porque percebem que esse tipo de tarefas se afasta, de certa forma, do texto e de um contexto de significações, não conseguindo estabelecer uma relação entre essas tarefas e uma concepção mais ampla de alfabetização.

Em sua formação como alfabetizadoras, parece ser insuficiente o conhecimento teórico sobre os processos psicolinguísticos envolvidos na apropriação do sistema alfabético, conhecimento esse necessário para embasar os saberes da experiência e, consequentemente, as suas práticas pedagógicas. Embora vários estudos tenham apontado

esse problema, como pode ser constatado em um breve levantamento nos bancos de teses e dissertações da CAPES e do IBICT e nos principais programas de pós-graduação em educação, Oliveira (2020), existem poucos estudos recentes sobre as práticas de alfabetização, enfocando os processos cognitivos envolvidos na apropriação e no funcionamento do sistema de escrita, sobretudo a partir das contribuições da Psicologia Cognitiva.

Diante do exposto, com a intenção de tratar dessa problemática, realizamos uma pesquisa com o objetivo de identificar os conhecimentos linguísticos e/ou compreensões psicolinguísticas que são promovidos na resolução de tarefas propostas em livros didáticos. Para isso, analisamos os livros didáticos utilizados em um projeto piloto realizado em um município do Paraná. Neste livro, apresentamos os achados mais importantes dessa pesquisa e, sobretudo, as reflexões teóricas que a embasaram.

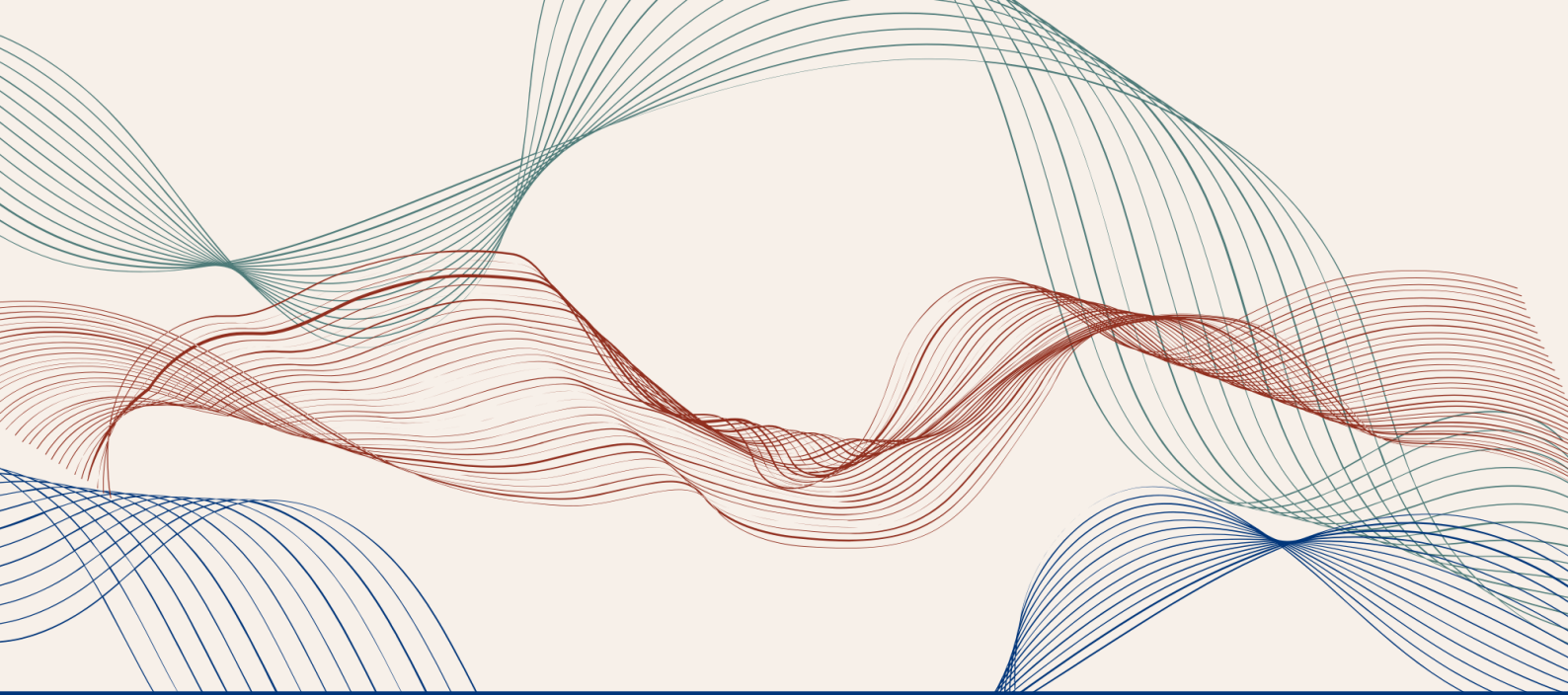
No **Capítulo 1**, *Contribuições da Psicologia Cognitiva: modelos de processamento da leitura*, apresentamos os referenciais teóricos na perspectiva da Psicologia Cognitiva, abordando os diferentes modelos de leitura e de escrita.

No **Capítulo 2**, *Metalinguagem*, apresentamos os debates sobre a importância das capacidades metalinguísticas, sobretudo da consciência fonológica, no desenvolvimento da leitura e da escrita.

No **Capítulo 3**, *Desenvolvimento metalinguístico e compreensão sobre o funcionamento do sistema de escrita*, confrontamos diferentes perspectivas e discutimos a possibilidade de construir uma compreensão mais ampla deste problema, a partir de estudos que mostram a existência de uma relação entre o desenvolvimento das habilidades metalinguísticas e as compreensões que as crianças vão elaborando sobre a natureza do sistema de escrita.

No **Capítulo 4,** *Reflexões sobre tarefas de alfabetização em livros didáticos*, apresentamos a análise das tarefas propostas no livro didático selecionado, destacando as reflexões psicolinguísticas que são, ou poderiam ser promovidas nessas tarefas, tanto no que se refere ao uso social como ao funcionamento do sistema alfabético.

No **Capítulo 5,** *Considerações finais*, sintetizamos as evidências encontradas e destacamos a necessidade de os livros didáticos se constituírem em mais um instrumento auxiliar na formação docente e não apenas em um banco de tarefas para aliviar a sobrecarga de trabalho das professoras.



Cap.1

CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA COGNITIVA: MODELOS DE PROCESSAMENTO DA LEITURA

CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA COGNITIVA: MODELOS DE PROCESSAMENTO DA LEITURA

No início do século XX (e, em muitos casos, prevalecendo até os dias atuais), a perspectiva psicológica predominante acerca da alfabetização estava baseada numa abordagem associacionista da aprendizagem. De acordo com a abordagem associacionista, a aprendizagem ocorre por um processo de associação – parte dos conteúdos mais simples para compor os mais complexos. Para o ensino da leitura e da escrita, portanto, deveriam ser identificados quais os comportamentos envolvidos nessas atividades e garantir que a criança tivesse desenvolvido esses comportamentos, como pré-requisitos para a aprendizagem.

Acreditava-se que, para aprender a ler e a escrever, era necessário o domínio de um conjunto de habilidades psicomotoras. Dentre os comportamentos envolvidos, a criança deveria, por exemplo, segundo Morais A. (2012), discriminar visualmente as letras e as palavras, seguir a orientação da esquerda para a direita, deslocar os olhos ao longo da linha, focar a atenção nas palavras que está lendo ou escrevendo, ter coordenação motora fina suficiente para desenhar as letras, discriminar auditivamente os sons nas palavras ditadas, entre outros. Dessa forma, entendia-se que o ato de ler e escrever se definia operacionalmente por meio desses comportamentos do aprendiz, pelo que, antes de investir no ensino da leitura e da escrita, fazia-se necessário avaliar se a criança dominava esses pré-requisitos.

Surgiram os conceitos de prontidão (a criança deveria estar "pronta para se alfabetizar"), inspirados nos estudos da biologia e nas concepções maturacionistas do desenvolvimento psicológico. Um exemplo dessa perspectiva foi o Teste ABC que, segundo Sganderla (2007), foi criado

no Brasil por Manuel Bergstrom Lourenço Filho, em 1928, e servia para verificar se a criança tinha maturidade suficiente para aprender a leitura e a escrita.

As posições maturacionistas preconizavam que a maturidade seria o resultado do desenvolvimento natural, sem necessidade de instrução. Contrapondo-se a elas, as perspectivas comportamentalistas, que partem de uma concepção epistemológica empirista, defendem que não existe desenvolvimento sem aprendizagem. Essas posições embasaram a criação de técnicas e métodos de ensino com o intuito de prevenir atrasos e assegurar o domínio da leitura e da escrita. Se a criança apresentasse alguma dificuldade era orientada a resolver tarefas específicas para dominar os pré-requisitos mencionados acima. Foi a partir desse período que surgiram os exercícios de "prontidão". Tais exercícios proporcionavam um treino específico do que estava "faltando" para que a criança aprendesse a ler e a escrever.

Nesse sentido, a pré-escola tinha a função de prevenir as dificuldades de aprendizagem que poderiam surgir durante o período da alfabetização, trabalhando as habilidades visuais, auditivas, psicomotoras e de linguagem, além de outros comportamentos que eram considerados pré-requisitos para a aprendizagem da leitura e da escrita. A maior ênfase nessas habilidades e comportamentos ocorreu durante o período em que predominou uma visão compensatória da escola e, sobretudo, da pré-escola, a qual partia do pressuposto de que as crianças de classes mais carentes, em sua maioria afro descendentes, teriam um déficit nessas habilidades e comportamentos, que deveria ser superado na pré-escola, por meio de tarefas específicas.

As perspectivas baseadas no comportamentalismo se preocupavam, portanto, em identificar os comportamentos e habilidades considerados como necessários ao sucesso

na aprendizagem da leitura e da escrita. No início, essa teoria não levava em consideração os processos cognitivos (mentais) envolvidos nesse aprendizado por não serem estes processos observáveis. No entanto, a partir dos estudos de alguns pesquisadores como Gagné (1916 - 2002), os autores de base comportamentalista começaram a incluir em seus modelos as representações mentais, tornando possível o diálogo com outras perspectivas psicológicas que buscavam compreender a cognição e que tinham visões antagônicas sobre a aprendizagem, como é o caso da Psicologia da Gestalt.

Assim, a partir da década de 1950, os estudos sobre a cognição, que tinham forte respaldo no movimento da Psicologia da Gestalt, passaram a ser influenciados pela psicologia americana, de base comportamentalista (ou behaviorista).

Conforme Sternberg (2010), Neisser ficou conhecido como pai da Psicologia Cognitiva, a partir da publicação do livro "Psicologia Cognitiva", em 1967. Para Neisser, a Psicologia Cognitiva estuda "como as pessoas aprendem, organizam, armazenam e utilizam o conhecimento" (Neisser, *apud* Sternberg, 2010, p. 10). Sternberg explicita os processos perceptivos e a memória, ao definir a Psicologia Cognitiva como o estudo de como as pessoas percebem, aprendem, recuperam e pensam sobre a informação. A Psicologia Cognitiva é uma parte da Ciência Cognitiva, uma ciência multidisciplinar que, segundo Morais J. (1996), procura descrever e explicar o conjunto das capacidades cognitivas, ou seja, refere-se à forma mais elaborada do pensamento humano.

São dois os principais motivos para apresentar aqui, brevemente, alguns aspectos da Psicologia Cognitiva: a) ainda é uma área pouco investigada e explorada pelos pesquisadores da educação, sobretudo os alfabetizadores;

b) a aquisição e compreensão da leitura e da escrita têm sido objeto de estudos dessa área.

Com a evolução dos computadores, os estudos da Psicologia Cognitiva foram fortalecidos, pois essas máquinas permitem testar modelos teóricos. Surgiram, assim, as teorias do processamento de informação, preocupadas em explicar e descrever como ocorrem os processos cognitivos, ou seja, como é processada a informação internamente (na mente dos sujeitos). A partir dos anos 1970, muitas das pesquisas nessa perspectiva se voltaram ao estudo do processamento das informações escritas, durante o processo de leitura. Buscava-se explicar os mecanismos e as operações ativadas durante o processo de leitura, determinando o tipo de informação que circula entre os vários níveis de processamento e o sentido do fluxo da informação, de modo a elaborar modelos abrangentes que descrevessem como é que o código escrito é transformado em sentido pelo leitor fluente. No Brasil, este movimento teve pouca repercussão na educação até a década de 1980, quando se multiplicaram as pesquisas na área da Psicologia Cognitiva, incluindo as relacionadas à leitura e à escrita. Ainda assim, apesar da produção teórica nesse campo ter oferecido relevantes contribuições para o processo de alfabetização, até hoje essas descobertas ainda são pouco consideradas nos cursos de formação inicial de professores alfabetizadores.

Apresentamos, a seguir, os modelos de leitura propostos no âmbito dessas produções, os quais são tradicionalmente classificados em modelos ascendentes (*bottom-up models*), modelos descendentes (*top down models*) e modelos interativos.

MODELOS ASCENDENTES OU *BOTTOM-UP MODELS*

Os modelos ascendentes (*bottom-up models*) de leitura foram propostos por Gough (1972) e seus seguidores. Nestes modelos, a leitura é concebida como um "processo de transformação de letras em sons e de combinação dos sons de modo a reconstituir as palavras da linguagem oral" (Silva, 2003, p. 27). São modelos mediados pela fonologia. Partem da junção das letras, que são transformadas em sons, formando palavras, as quais são associadas até produzir a tradução da frase na linguagem oral. Esses modelos de leitura constituem a essência dos métodos sintéticos.

Para a produção da escrita, de acordo com Cordeiro (1999), supõe-se que a fala seja representada fonologicamente e que as crianças sejam ensinadas a mapear essas representações fonológicas (os fonemas, no caso da escrita alfabética) em grafemas, de acordo com as regras da ortografia específica que estão aprendendo, por meio de um processo de codificação fonológica. Segundo a autora, neste modelo a linguagem escrita é entendida como um código e não como um sistema a ser compreendido e (re)construído pelo sujeito. Assim, presume-se que as representações ortográficas não sejam (re)construídas pelos sujeitos, mas, que lhes devam ser ensinados sistematicamente os mecanismos de sua produção, para que eles os automatizem.

Os modelos de leitura ascendente refletem uma concepção associacionista, pois o leitor inicia a leitura com estímulos visuais simples e os associa para finalizar com uma resposta complexa que visa à compreensão do texto. O processo de leitura se inicia pelos estímulos representados pelas letras. Primeiramente, estas seriam identificadas uma a uma, da esquerda para a direita. Em seguida, seriam convertidas em sons por meio do estabelecimento de

correspondências grafo-fonéticas. Essa mediação fonológica estaria na base da identificação das palavras e do acesso ao sentido. Assim, estes modelos refletem um percurso que vai de processos psicológicos elementares (identificar e juntar as letras), até os tratamentos cognitivos mais elaborados (produção do significado).

A compreensão ou não de um texto não seria uma competência de leitura, pois, a partir do momento em que a linguagem escrita fosse transformada em linguagem oral, não se trataria mais de escrita e sim de oralidade (ou da representação mental dessa oralidade, na leitura silenciosa). Ler seria transformar sequências de letras em palavras que já deveriam estar previamente associadas a um significado. Dessa maneira, o leitor operaria sobre o texto automaticamente, como decodificador, por meio do processamento linear até chegar ao significado do texto. Assim, as experiências e as expectativas do leitor não interfeririam em sua habilidade de identificar as palavras.

Os modelos ascendentes foram alvo de várias críticas. Por exemplo, eles não conseguem explicar por que algumas pessoas que decodificam perfeitamente não conseguem entender um texto, mesmo quando não apresentam qualquer problema de compreensão da linguagem. Também não explicam como distinguir palavras homófonas, como: acento/assento. Além disso, não dão conta dos processos de leitura de um leitor proficiente – como é capaz de reconhecer palavras escritas sem a intervenção da decodificação quando apenas é visível um pedaço da palavra, ou até mesmo quando são usadas "letras" não convencionais, ou letras trocadas. Normalmente, um leitor proficiente não faz uso da decodificação – exceto se perceber que aquela palavra não é conhecida, ou seja, não pertence ao léxico visual. Assim, podemos perceber que a atribuição de significado à escrita

requer outras habilidades, não somente a decodificação das palavras.

Com efeito, as evidências de pesquisa e a experiência cotidiana mostram que as informações sintáticas e semânticas sobre uma palavra podem afetar a decodificação de letras individuais; o significado de uma frase pode afetar o significado de uma palavra; o contexto de um texto pode afetar a interpretação de palavras e sentenças, etc. Portanto, esse modelo não é adequado para explicar as evidências de que níveis superiores (como o sentido ou o contexto do texto, por exemplo) podem afetar o desempenho em níveis inferiores (como a identificação ou escrita de palavras). Diante disso, o modelo também sofre bastantes críticas por suas implicações pedagógicas, principalmente quando o processo de alfabetização se reduz ao ensino da codificação/ decodificação.

MODELOS DE LEITURA DESCENDENTE OU *TOP DOWN MODELS*

Os modelos descendentes ou (*top down models*) são baseados na perspectiva psicolinguística de Goodman (1986) e seus seguidores. Esses modelos partem do pressuposto de que ler é compreender – atribuir um significado a um texto. O sentido do texto é orientado pelos conhecimentos prévios (*concept driven*) do leitor, relativos ao tema e ao contexto, os quais estarão na base da elaboração de hipóteses e predições que deverão ser confirmadas, ou não, pelo "teste da leitura". Para Goodman *apud* Silva (2003) a atividade de leitura é um *"jogo de adivinhas psicolinguístico"*, ou um processo de *"redução da incerteza"*, rejeitando a ideia de que a leitura necessita de um processamento de decifração letra a letra, ou palavra a palavra. Desta forma, a criança antecipa

o significado do texto com base no seu conhecimento prévio e essa antecipação limita as possibilidades do que pode estar escrito no texto, facilitando a verificação da correção de sua "adivinhação" com base na correspondência entre os índices visuais encontrados no texto escrito e os que ela já tem armazenados na memória.

O modelo de leitura descendente possui "uma abordagem não linear que faz uso intensivo e dedutivo de informações não visuais e cuja direção é da macro para a microestrutura e da função para a forma" (Kato, 1985, p. 40). Assim, este modelo enfatiza os conhecimentos sintáticos e semânticos em detrimento dos conhecimentos fonológicos.

Conforme Cordeiro (1999), isso explica porque os leitores proficientes realmente não precisam ler todas as letras em uma palavra ou todas as palavras em um texto para compreendê-lo. Eles usam várias estratégias que são mais rápidas do que a decodificação para ler palavras novas, como prever as palavras do contexto, checando sua correção a partir de apenas alguns elementos visuais, como a primeira e a última letra e/ou alguma característica gráfica específica.

Tal como o modelo ascendente, o modelo descendente adota uma proposta hierárquica, mas em sentido inverso: os processos superiores afetam processos inferiores.

As implicações pedagógicas deste modelo também foram objeto de críticas. Em relação ao leitor iniciante, como é a criança na fase inicial da alfabetização, a leitura não ocorre de maneira fluente como para os demais, pois o seu vocabulário visual é limitado, justamente, pelo fato de ainda ter pouco contato com a escrita. Assim, partindo do pressuposto de que o leitor iniciante não tem conhecimento de letras ou palavras escritas, como poderá efetuar o "teste de leitura" para confirmar suas predições sobre o que pode estar escrito?

Cordeiro (1999) acrescenta que esse modelo não considera adequadamente a alfabetização de uma perspectiva de desenvolvimento, pois não leva em consideração o entendimento dos leitores sobre como o sistema de escrita funciona. Além disso, ignorando a produtividade do sistema de escrita alfabético, o modelo também não dá conta da capacidade dos leitores de lerem e escreverem palavras novas.

Os modelos de leitura que acabamos de apresentar foram criticados por favorecerem certos procedimentos ou estratégias em detrimento de outras. Ambos enfatizam e privilegiam o comportamento do leitor fluente e não ajudam a compreender as estratégias observadas nas crianças na fase inicial da alfabetização.

Uma criança no início da aprendizagem da leitura precisa da intermediação da decodificação para conseguir obter o significado, pois ela ainda não possui um léxico suficiente para inferir o que pode estar escrito com base em indícios visuais e pistas contextuais. Portanto, ela precisa utilizar estratégias de (de)codificação (*bottom-up*) para identificar ou escrever as palavras. Entretanto, conforme vai evoluindo por meio da experiência com a leitura, as palavras passam a ser reconhecidas mais facilmente e o significado do texto será extraído mais prontamente utilizando estratégias *top down*.

No processo de leitura, o leitor fluente faz uso de processos ascendentes e descendentes, abrindo diferentes possibilidades de processamento para tornar o texto mais significativo. Assim, foram criados novos modelos, na tentativa de explicar como se dão esses processos.

MODELOS DE LEITURA INTERATIVOS

Tanto as teorias que defendem a mediação fonológica proposta nos modelos ascendentes como as teorias de acesso direto dos modelos descendentes assumem posições extremas que não dão conta de responder a muitas questões, como vimos nos itens anteriores.

Conforme Silva (2003), tanto nos modelos ascendentes (*bottom-up models*) quanto nos descendentes (*top down models*),

> a difusão da informação ocorre num processo que é essencialmente serial, a qual, no primeiro caso, implica um percurso linear que vai da percepção das letras (a dimensão mais simples) até à compreensão do significado (dimensão mais complexa), enquanto, no segundo caso, o processo é exatamente inverso, ou seja, subentende-se que a leitura parte de processos cognitivos superiores até a análise perceptiva das letras (Silva, 2003, p. 38).

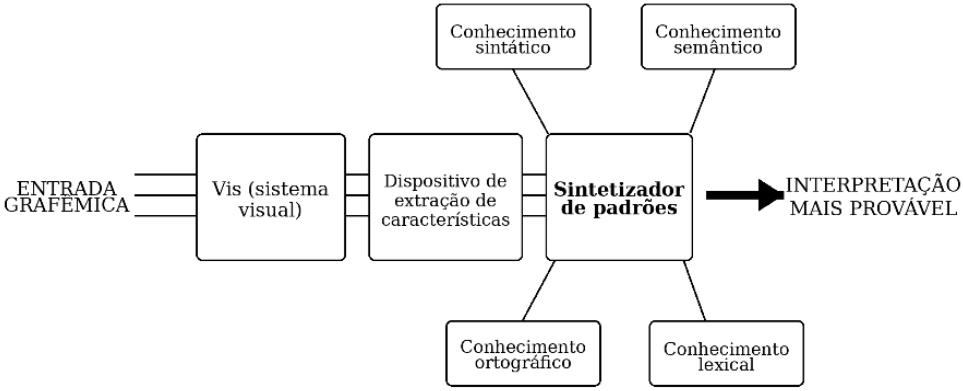
Para superar essas fragilidades, alguns pesquisadores sugeriram que ambas as posições tinham pontos fortes e fracos e propuseram modelos de dupla rota (Coltheart, 1978). Nesses modelos, as representações lexicais poderiam ser acessadas por acesso direto ou por mediação fonológica. Essas rotas seriam opcionais e mutuamente exclusivas (uma ou outra). Na maioria das vezes, os leitores habilidosos usariam acesso direto (visual), pois é mais rápido. Leitores menos qualificados (e leitores habilidosos quando apresentados com palavras desconhecidas, ou na ausência de suporte contextual) usariam mediação fonológica.

Um problema do modelo de dupla rota é a suposição

de que a ativação da representação fonológica é opcional e controlada pelo leitor. Vários estudos (Coltheart, Avons, Masterson e Laxon, 1991; Coltheart, Laxon, Rickard e Elton, 1988; Daneman e Stainton, 1991, *apud* Cordeiro 1999) mostraram que a ativação da informação fonológica é automática, mesmo quando se lê textos onde o significado deveria excluir a necessidade de representações fonológicas. Além disso, ao afirmarem a independência das duas rotas, estes modelos não levam em conta a capacidade das crianças de ler palavras novas no contexto usando pistas grafo fonéticas parciais. Eles também não conseguem explicar como representações ortográficas adquiridas através de mecanismos de recodificação fonológica são acessíveis a um mecanismo visual-semântico independente (Ehri, 1992; Ehri e Wilce, 1985). Ou seja, tal como os modelos ascendentes e os descendentes, os modelos de dupla rota partem de uma concepção de processamento linear que não dá conta de explicar os complexos processos de leitura e de escrita. Para superar esse problema, Rumelhart (1994) propôs o modelo interativo, no qual o fluxo de informação se dá de forma paralela e não linear.

Segundo Cordeiro (1999), a evolução das ciências da computação possibilitou verificar a existência de processamentos paralelos em vez de lineares, o que levou ao aperfeiçoamento dos modelos interativos. Assim, Rumelhart (1994, *apud* Cordeiro, 1999) propôs a existência de um módulo intermediário denominado Centro de Mensagens, concebido como um processador tridimensional, no qual as informações recebidas de todos os níveis fluiriam simultaneamente em qualquer direção.

Figura 1: Modelo de leitura interativo



Fonte: Modelo interativo de Rumelhart (1994, p. 864, *apud* Cordeiro, 1999, p. 35).

O primeiro nível refere-se ao texto escrito, que comporta os diferentes traços das letras e seu reconhecimento a partir da informação já gravada na memória visual. O segundo nível refere-se à formação de hipóteses (ou antecipações de leitura) que surgem por meio dos *inputs* visuais que o leitor já dispõe em relação à ortografia, mas para as quais também são levados em consideração os aspectos lexicais, sintáticos e semânticos.

O terceiro nível refere-se à aceitação (ou reformulação) das hipóteses elaboradas a partir das informações sintetizadas no centro de mensagens.

Conforme Cordeiro (1999), a criação do centro de mensagens resolve a dicotomia entre os modelos *top-down* e *bottom-up* porque permite o fluxo de informações entre todos os níveis, em qualquer direção. Assim, a informação recebida dos níveis superiores é afetada pelas informações recebidas dos níveis inferiores e vice-versa. Isso ocorre simultaneamente. Portanto, fornece uma explicação satisfatória da evidência de que as hipóteses dos leitores sobre o que pode estar escrito em determinado contexto

(níveis semântico e pragmático) afetam sua percepção dos estímulos, que, neste caso, são as letras, afetando as relações que eles estabelecem entre grafemas e fonemas.

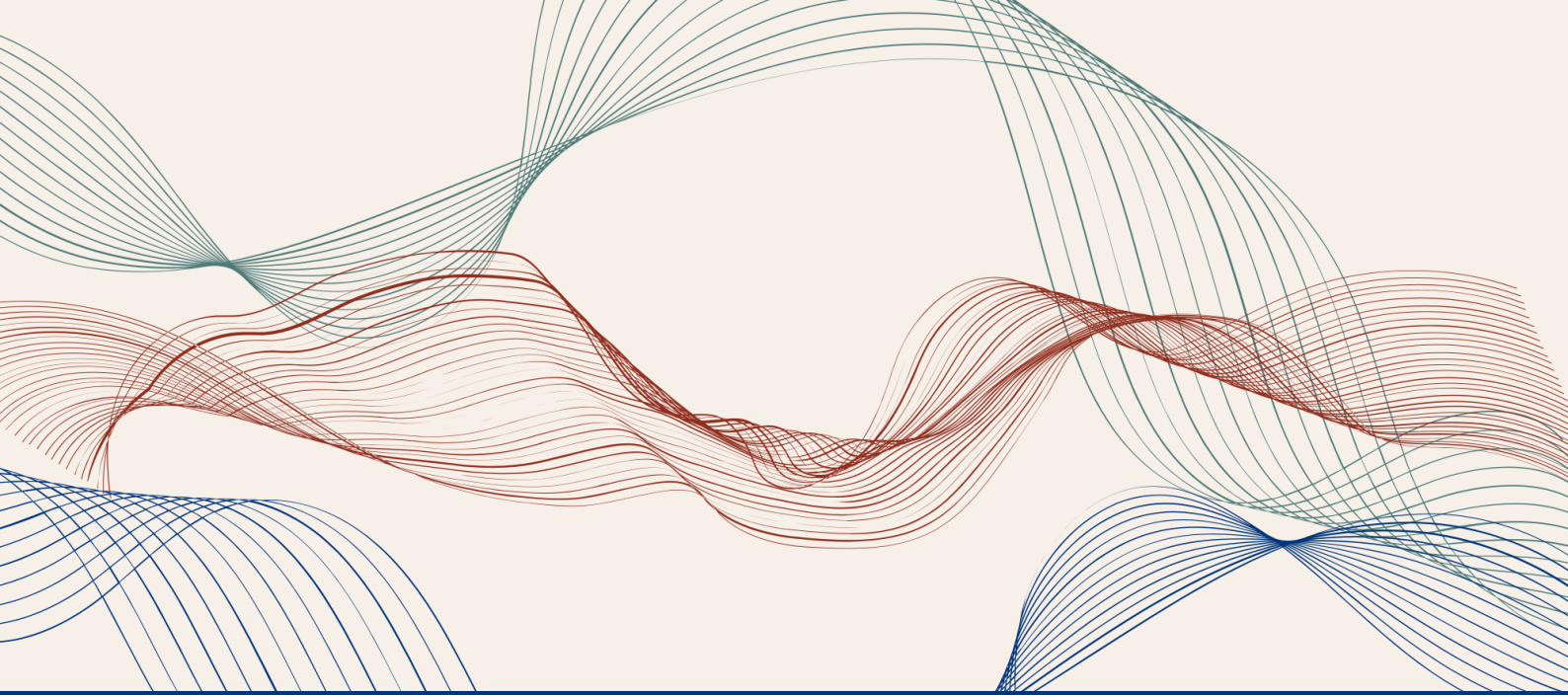
Podemos dizer que, atualmente, os modelos interativos possuem maior aceitação entre os pesquisadores, pois estes compreendem que o ato de ler envolve várias estratégias tanto ascendentes como descendentes. Isso quer dizer, segundo Silva (2003), que

> quando o leitor se confronta com um texto, os seus vários componentes geram expectativas a diferentes níveis: os traços das letras induzem a suposições em relação à sua identificação, a identificação das primeiras letras conduz a predições sobre o tipo de palavra, as palavras identificadas criam expectativas a nível sintático (Silva, 2003, p. 38).

Dessa forma, a leitura é um processo que requer a interação de muitas fontes de informação. Os modelos interativos reafirmam a importância da fonologia no reconhecimento das palavras, reconhecem o valor da ortografia, da semântica, da sintaxe e da pragmática e o processamento das palavras escritas envolve a ativação simultânea de todos esses tipos de informações.

As pesquisas da Psicologia Cognitiva contribuíram consideravelmente para o âmbito da alfabetização, principalmente por evidenciarem que a leitura e a escrita não podem ser compreendidas apenas como resultado específico dos estímulos propostos pelo meio social, mas também em decorrência das estratégias utilizadas pelo leitor/escritor para dar conta de responder a esses estímulos. No entanto, os modelos aqui apresentados ainda são insuficientes para que se compreenda como os não leitores se tornam leitores, já que eles se referem ao processamento de informação

pelos leitores fluentes. Para compreendermos os processos envolvidos na aprendizagem da leitura e da escrita, precisamos entrar em um campo de estudos mais específico: o da metacognição, ou mais especificamente ainda, o da metalinguagem, que não se refere às rotas de processamento da informação e sim aos processos de tomada de consciência sobre a própria linguagem.



Cap.2

CONSCIÊNCIA METALINGUÍSTICA

CONSCIÊNCIA METALINGUÍSTICA

Como vimos anteriormente, a Psicologia Cognitiva estuda como as pessoas percebem, aprendem, armazenam, recuperam e pensam sobre a informação. Quando esses processos se referem ao processamento de informações linguísticas, os estudos que os abordam constituem um campo denominado Psicolinguística. Dentro deste campo, destacam-se os estudos referentes à metalinguagem. Para entendermos o que é metalinguagem é necessário iniciarmos pelo entendimento do que é metacognição.

De acordo com Correa (2004), desde os anos 1970, o termo "meta" era usado pela Psicologia para referir-se ao controle intencional do indivíduo sobre a própria cognição. Já o termo "cognição", segundo Guimarães (2010), refere-se aos processos mentais superiores, como o conhecimento, o pensamento, a imaginação, a criatividade, entre outros. Assim, a expressão "metacognição" trata do conhecimento que o indivíduo tem sobre seus próprios processos mentais e sobre a regulação desses processos.

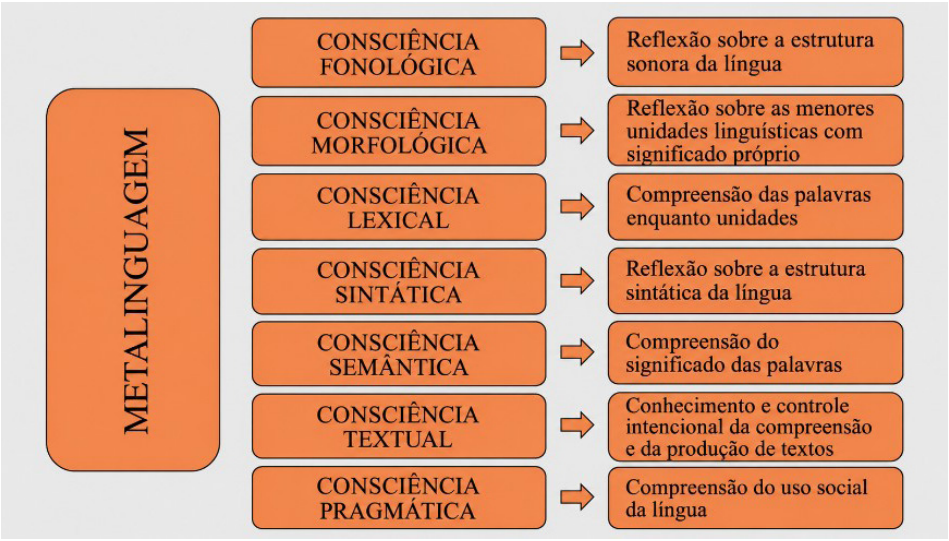
Contrariamente a algumas perspectivas do processamento de informação, que focam nos processos automáticos sem considerar a tomada de consciência, os estudos sobre metacognição pressupõem uma atividade ativa e reflexiva por parte do sujeito.

Os pesquisadores Gombert e Maluf (2008, p. 125) esclarecem que o termo "metalinguístico" se refere às "capacidades de reflexão e autocontrole intencional dos tratamentos linguísticos", as quais pressupõem uma atividade ativa e reflexiva por parte do sujeito. Assim, o termo "metalinguístico" perpassa a Psicologia, mas sua origem é o campo da Linguística, a partir de seu próprio objeto: a linguagem. De acordo com Gombert (1993), a metalinguagem,

a partir da perspectiva da linguística, surge como uma reflexão da linguagem sobre a linguagem e na perspectiva da Psicologia, refere-se à cognição sobre a linguagem. Assim, nesta perspectiva, podemos inferir que o desenvolvimento cognitivo está associado ao desenvolvimento linguístico.

Conforme os estudos de Correa (2004) e Guimarães (2010), a metalinguagem envolve várias capacidades como a consciência fonológica, a consciência semântica, a consciência lexical, a consciência sintática, a consciência pragmática, a consciência textual e a consciência morfológica, conforme sintetizado na figura 2.

Figura 2: Capacidades ou consciências que compõem a metalinguagem



Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos estudos de Correa (2004) e Guimarães (2010).

Assim, segundo Barrera (2003), a consciência ou capacidade metalinguística envolve diferentes tipos de habilidades como:

> habilidade para segmentar e manipular a fala em suas diversas unidades (palavras, sílabas e fonemas); para separar as palavras de seus referentes (diferenciação entre significados e significantes); para perceber semelhanças sonoras entre palavras; para julgar coerência semântica e sintática dos enunciados e outras (Barrera, 2003, p. 66).

Encontramos na literatura autores que apresentam as habilidades metalinguísticas diretamente relacionadas com a aquisição e o desenvolvimento da linguagem escrita. Por exemplo, Guimarães (2008) considera que a aprendizagem da linguagem escrita é um processo complexo que requer e compromete múltiplas capacidades cognitivas, principalmente as capacidades metalinguísticas. Também Morais A. (2019) afirma que existem diferentes habilidades metalinguísticas que podem ser desenvolvidas - desde a infância e ao longo da vida - e que impactam diretamente sobre o domínio da linguagem escrita. Mota (2009) especifica que a aquisição inicial da língua escrita parece estar mais relacionada com as habilidades metalinguísticas relacionadas a três capacidades: a consciência fonológica, a consciência sintática e a consciência morfológica.

A consciência fonológica é definida como a compreensão de que o sistema linguístico é formado por diferentes fonemas, permitindo ao indivíduo identificar e manejar essas unidades sonoras. Trata-se de uma capacidade analítica que abrange desde a percepção global das palavras até a manipulação de seus componentes mais básicos na linguagem oral (Barrera, 2003). De acordo com Spinillo *et al.* (2010), a consciência fonológica refere-se à habilidade de refletir acerca dos sons que compõem as palavras, auxiliando no processo de decodificação e contribui não apenas para a

aquisição, mas também para a compreensão de leitura.

Embora possam refletir as diferentes preocupações de seus autores, as definições de consciência fonológica convergem para a compreensão sobre a segmentação da linguagem oral em diversos níveis, que se manifesta na habilidade de analisar e manipular os sons que compõem a fala. Essa é uma habilidade crucial e indispensável nas fases iniciais do aprendizado da leitura e da escrita e se amplia conforme esse aprendizado vai se consolidando.

A consciência sintática também está relacionada com o processo de alfabetização. Esta consciência manifesta-se na "habilidade do indivíduo para refletir, manipular e mostrar controle intencional sobre a sintaxe da língua" (Barrera, 2003, p. 81). Em termos gerais, as habilidades metassintáticas relacionadas à consciência sintática possibilitam que as crianças focalizem as palavras enquanto categorias gramaticais e as posicionem na frase, o que, por sua vez, aumenta sua capacidade de identificar e produzir palavras escritas (Guimarães, 2003). De acordo com Morais A. (2019), as habilidades metassintáticas possibilitam analisar a correção gramatical e a pertinência dos períodos e das orações que empregamos na hora de escrever e com os quais nos deparamos ao ler os textos produzidos por outros.

Outras habilidades associadas ao processo de alfabetização referem-se à identificação e manipulação dos morfemas que, segundo Morais A. (2019), são as partes que compõem unidades de significado das palavras, sendo possível refletir sobre a sua função gramatical, analisando que tipo de informação veiculam. Essas habilidades são manifestações da consciência morfológica. Numa revisão de estudos realizados com crianças de língua inglesa, Mota (2008) destacou que várias pesquisas revelam que o processamento morfológico está associado à leitura e à escrita em línguas alfabéticas. A

autora conclui que os resultados sugerem que a consciência morfológica contribui de forma independente para a aquisição da língua escrita, ainda que não tão fortemente quanto a consciência fonológica, e sugere que essa relação precisa ser mais bem explorada.

Entretanto, especialmente na língua portuguesa, como a consciência sintática e a consciência morfológica se sobrepõem, alguns autores preferem utilizar o termo consciência morfossintática, por considerarem que não é possível separar habilidades especificamente sintáticas e especificamente morfológicas.

Nos estudos de Rego e Buarque (1997) sobre a consciência metalinguística, realizados com crianças brasileiras, os resultados evidenciaram que

> A consciência sintática é um facilitador específico da aquisição de regras ortográficas que envolvem análises morfossintáticas, enquanto a consciência fonológica contribui principalmente para a aquisição de regras de contexto grafo-fônico (Rego; Buarque, 1997, p. 199).

Em outro estudo, Guimarães (2011) investigou as relações entre a segmentação convencional de palavras, a consciência morfossintática, a ortografia e a compreensão da leitura de alunos do 4º e 5º anos do ensino fundamental. Os resultados deste estudo revelaram que o desempenho nas provas de ortografia (ditado) e de compreensão de leitura se correlacionava positivamente com o desempenho nas provas que avaliavam a consciência morfossintática. Além disso, o desempenho nestas últimas provas também apresentou uma correlação positiva tanto com os resultados nas tarefas de identificação oral de palavras, em pequenos textos (ditados populares) que eram apresentados oralmente, como na

segmentação das palavras nesses mesmos textos quando tinham sido escritos pelas próprias crianças.

Segundo a autora,

> as habilidades morfossintáticas favorecem o estabelecimento da noção convencional de palavra e sugere-se que os professores promovam o desenvolvimento dessas habilidades, para garantir aos alunos maior domínio na linguagem escrita (Guimarães, 2011, p. 23).

Outra habilidade metalinguística vinculada à alfabetização é a consciência metatextual. Segundo Ferreira e Spinillo (2003), essa competência tem sido examinada por meio do monitoramento da escrita e da compreensão textual. Assim, o desenvolvimento dessa habilidade "possibilita estabelecer a distinção entre usar o texto para se comunicar e tratar o texto como objeto de análise e reflexão" (Spinillo, 2009, p. 78). Na visão de Morais A. (2019), essa capacidade contribui para o julgamento da qualidade do que é lido, assegurando a verificação da coerência e do respeito às propriedades do gênero textual proposto pelo autor. Ainda, segundo Ferreira e Spinillo (2003), a habilidade de produzir histórias poderia ser desenvolvida a partir de uma intervenção voltada para atividades metatextuais, mas é necessário considerar a necessidade de ensinar explicitamente a criança acerca do esquema narrativo próprio da história, ou seja, seus elementos constituintes e sua organização hierárquica.

Diante do exposto, ressaltamos que existem muitas pesquisas que tratam das habilidades metalinguísticas e suas relações com o processo de alfabetização. Porém, é necessário que as professoras, sobretudo as alfabetizadoras, tenham conhecimento dessas pesquisas, para compreenderem os processos que estão envolvidos na aprendizagem da leitura

e da escrita.

Para o desenvolvimento deste trabalho, que enfoca especificamente o início da aprendizagem sobre o funcionamento do sistema de escrita, enfatizamos as habilidades relacionadas à consciência fonológica, sem, no entanto, deixar de mencionar outras habilidades, sempre que pertinente.

A seguir, veremos como as crianças desenvolvem a consciência fonológica durante a fase inicial da alfabetização.

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E APRENDIZADO DA LEITURA E DA ESCRITA

Conforme mencionamos acima, a consciência fonológica é uma das capacidades metalinguísticas que estão relacionadas à aprendizagem da escrita e da leitura, por ser necessária para a compreensão do princípio alfabético. Nas escritas alfabéticas, esse princípio refere-se ao fato de que os grafemas (letras), utilizados como unidades mínimas na escrita, correspondem aos fonemas (sons) da nossa fala e não a outras unidades fonológicas, morfossintáticas ou semânticas. Dessa forma, nas línguas que possuem ortografias alfabéticas, se apropriar do princípio alfabético é condição *sine qua non* para avançar na aprendizagem da escrita e da leitura.

As pesquisas sobre a consciência fonológica e sua relação com a leitura se desenvolveram a partir de um estudo clássico publicado por Liberman *et al.* (1974), que compararam o desempenho de crianças de Educação Infantil e primeiro ano do Ensino Fundamental (59-84 meses), em duas tarefas fonológicas: segmentação silábica e fonêmica. As crianças usaram uma peça de madeira para bater em uma mesa, indicando as sílabas em palavras ou os fonemas em

sílabas, pronunciadas pelo experimentador. Os resultados mostraram que segmentar palavras em sílabas é mais fácil para crianças pequenas do que segmentar sílabas em fonemas e, embora ambas as habilidades se desenvolvam com a idade, a segmentação fonêmica se desenvolve mais tarde. Além disso, o desenvolvimento é mais aparente depois que as crianças iniciaram o processo de alfabetização.

Mas por que a segmentação em sílabas é mais fácil que a segmentação em fonemas? Segundo os autores,

> [...] a segmentação do sinal acústico não corresponde diretamente ou de maneira fácil à segmentação em nível fonêmico. [...] Em vez disso, os segmentos fonêmicos são codificados no nível acústico em unidades maiores de tamanho aproximadamente silábico. [...] Os segmentos consonantais da mensagem fonêmica são tipicamente fundidos, no nível acústico, com a vogal, resultando que não há critério acústico pelo qual os segmentos fonêmicos sejam marcados de maneira confiável. No entanto, toda a sílaba formada contém um núcleo vocálico e, portanto, um pico de energia acústica. Esses picos fornecem pistas audíveis que correspondem de maneira muito simples, embora imperfeita, aos centros das sílabas. Embora tais pistas auditivas diretas não pudessem, por si mesmas, ajudar um ouvinte a definir os limites exatos das sílabas exatas, elas deveriam facilitar a descoberta de quantas sílabas existem e, nesse sentido, realizar a segmentação explícita das sílabas (Liberman *et al.*, 1974, p. 203-204).

Ou seja, o som da vogal se torna uma pista sonora para a detecção da sílaba, enquanto não existem pistas acústicas que ajudem na detecção do fonema. Assim, Liberman *et al.* (1974) sugerem que "se um escritor for representar um

segmento de qualquer tamanho, ele deve primeiro ter conseguido abstraí-lo explicitamente da corrente acústica da fala". Portanto, é razoável esperar "que [ambos] o desenvolvimento histórico e [o individual] da escrita reflitam a facilidade [ou dificuldade] com a qual a segmentação explícita pode ser realizada": primeiro as sílabas e depois os fonemas (Liberman *et al.*, p. 202).

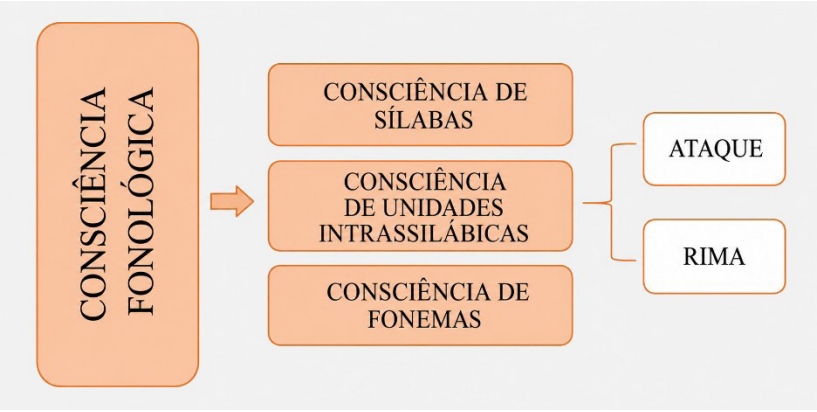
Este estudo inspirou numerosas investigações sobre a relação entre a aquisição da língua escrita e a capacidade das crianças de se concentrarem nos sons de uma palavra e não no seu significado. A principal questão era decidir se a consciência fonológica, isto é, a capacidade de abstrair os segmentos sonoros do fluxo acústico da fala, segmentá-los e/ou manipulá-los, seria um pré-requisito para aprender a ler e a escrever. Conforme as investigações se aprofundavam nessa questão, novos problemas surgiram, pois as evidências mostraram que o tamanho dos segmentos (sílabas, ataque / rima ou fonemas) afetava os resultados.

Dessa forma, os diferentes estudos mostraram que a consciência fonológica se refere a diferentes tipos de habilidades, isso porque as palavras que usamos na nossa fala são constituídas por diferentes unidades (sílabas, ataques e rimas, fonemas), conforme sistematizado na Figura 3.

A consciência de sílabas refere-se à capacidade de segmentar as palavras em sílabas e manipulá-las, o que se manifesta em diferentes habilidades, algumas das quais são exemplificadas no Quadro 1.

A consciência fonológica no nível intrassilábico (ou subsilábico) se refere à habilidade de segmentar a sílaba em suas unidades denominadas respectivamente "ataque" e "rima" e manipulá-las.

Figura 3: Habilidades relacionadas à consciência fonológica



Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos estudos de Morais. A (2012; 2019).

Quadro 1: Habilidades de consciência fonológica no nível de sílaba

Habilidades	Palavras	Resultado
Segmentar palavras em sílabas	SACOLA	SA-CO-LA
Contar as sílabas das palavras	CANECA	3
Comparar palavras quanto à quantidade de sílabas	BORBOLETA CASA	4 2
Identificar palavras com sílabas iguais: no início / no meio / no final	**PA**NELA PA**NE**LA PANE**LA**	**PA**LITO BO**NE**CO ESCO**LA**
Inverter a ordem das sílabas das palavras	VA-SO	SO-VA
Adicionar sílabas na palavra	CARRO	CARRO**ÇA**
Excluir sílabas da palavra ou identificar palavras contidas em outras	**GARRA**FA	GARRA
Formar palavras a partir da sílaba inicial	**PE**	PETECA

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos estudos de Morais. A (2012; 2019).

De acordo com Nunes e Bryant (2014) muitas sílabas em inglês têm a estrutura conhecida como C/V/C (consoante/vogal/consoante). A consoante inicial é chamada de *onset* (ataque); o restante da sílaba, formado pela vogal e mais a consoante final é chamado de *rime* (rima). Assim, a rima refere-se à unidade composta pela vogal e pelos fonemas que a seguem, dentro da sílaba. Pode ser constituída por um ou mais fonemas. Por exemplo, em português, o "ão" em mão, ou limão, constitui a rima da sílaba mão.

É importante destacar que existe uma diferença entre o conceito de rima poética e o conceito de rima como unidade intrassilábica (que chamaremos aqui de rima fonológica). A rima fonológica (*rime* em inglês) não pode ser maior do que a sílaba. De acordo com Cordeiro (1999) e Nunes e Bryant (2014), a rima poética (que em inglês é denominada *rhyme*) é determinada a partir da vogal da sílaba tônica de uma palavra, podendo, portanto, ser um segmento maior do que a sílaba. Dessa forma, em português, o uso do mesmo termo (rima) para ambos os tipos de segmento pode provocar confusões na literatura técnica e afetar as práticas pedagógicas.

Com efeito, ao contrário do que acontece na língua inglesa, que tem uma grande quantidade de palavras monossilábicas e oxítonas (nas quais a *rime* coincide com a *rhyme*), em português a maioria das palavras tem mais de uma sílaba, com predominância das palavras paroxítonas. Neste caso, a rima poética é geralmente constituída pela rima fonológica da penúltima sílaba mais a última sílaba completa. Como a consciência de rima se refere à capacidade de detectar, comparar e manipular, dentro das sílabas, os segmentos compostos pela vogal e os fonemas que as seguem, as brincadeiras com rimas poéticas, em português, nem sempre contribuem para o desenvolvimento da consciência de unidades subsilábicas.

Complementar à rima fonológica, o segmento denominado "ataque" refere-se ao conjunto de fonemas que precedem a vogal, dentro da sílaba (como /*p*/ em pato e /*pr*/ em prato). A capacidade de reflexão e manipulação de palavras que possuem o mesmo ataque, ou seja, o mesmo som inicial, permite identificar e produzir aliterações, por isso é, por vezes, denominada consciência de aliteração. Entretanto, é importante notar que a aliteração, enquanto figura de linguagem, pode se referir à repetição da mesma sílaba no início das palavras ou também à repetição de fonemas independentemente da sua posição na palavra (ex: o **r**ato **r**oeu a **r**olha da ga**rr**afa). Quando nos referimos à consciência fonológica de aliteração, não incluímos nesta o reconhecimento da repetição da mesma sílaba e sim do mesmo ataque, que, frequentemente, coincide com o fonema consonantal, como acontece no exemplo acima.

Consciência de rima e de aliteração são consideradas umas das primeiras habilidades da consciência fonológica desenvolvidas pelas crianças. Desde muito pequenas, antes mesmo de entrarem na escolarização formal, as crianças já se envolvem em diversas brincadeiras e jogos que as colocam em contato com os sons da língua. As crianças apresentam facilidade em desenvolver essa habilidade por perceberem (com auxílio do adulto ou de outras crianças mais experientes) que, nas músicas infantis, versinhos, cantigas e trava línguas, entre outros, existem palavras que terminam ou que começam com o mesmo som de outras palavras. Esses sons não são tão evidentes como as sílabas. Portanto, esses jogos linguísticos, induzem as crianças a focarem em unidades subsilábicas, o que pode se constituir em um passo para chegar ao fonema. Entretanto, é importante ressaltar que, como alertamos acima, dadas as características da ortografia da língua portuguesa, as brincadeiras de rima nem sempre

ajudam as crianças a prestar atenção a segmentos menores que a sílaba. Já as brincadeiras com aliteração podem ser utilizadas para levar a criança a desenvolver a consciência de fonema porque, na maioria das sílabas, o ataque coincide com o fonema inicial.

Quadro 2: Habilidades de consciência fonológica no nível subsilábico

Habilidades	Palavras	Resultado
Identificar sílabas com aliteração	**CH**O**V**E	**CH**U**V**A
Identificar palavras que rimam	LIM**ÃO**	BOT**ÃO**

Fonte: laborado pelas autoras com base nos estudos de Morais A. (2012; 2019).

Portanto, atividades com a rima poética são importantes para o desenvolvimento da consciência fonológica mais elementar, mas não necessariamente levam à consciência de fonema (Morais J., 1996). Já os jogos de linguagem focados na aliteração são importantes para promover o desenvolvimento da consciência fonêmica.

A consciência de fonemas refere-se à habilidade de manipular as menores unidades fonológicas que constituem as palavras. A troca ou exclusão de um fonema altera a palavra, sua pronúncia e o significado (ex: **p**ato, **r**ato, **g**ato, **m**ato; ca**s**o, ca**rr**o, ca**b**o, ca**ch**o).

Quadro 3: Habilidades de consciência fonológica no nível de fonemas

Habilidades	Palavras	Resultado
Omissão de fonema inicial	**F**ALA	ALA
Omissão de fonema final	FE**L**	FE
Segmentação fonêmica	BOLA	B/O/L/A
Adição de fonema inicial	ASA	**C**ASA
Adição de fonema final	CASA	CASA**S**
Substituição de fonema em diferentes posições	BOLA	**M**OLA B**A**LA BO**T**A BOL**O**

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos estudos de Morais A. (2012; 2019).

Para José Morais, a consciência fonológica refere-se a

> toda forma de conhecimento consciente, reflexivo, explícito, sobre as propriedades fonológicas da linguagem. Esses conhecimentos são suscetíveis de ser utilizados de maneira intencional. Consciência fonêmica é a forma de consciência fonológica referente aos fonemas (Morais J., 1996, p. 309).

Hoje, acredita-se que existe uma interatividade entre a consciência fonológica e a habilidade de leitura. A consciência de unidades suprafonêmicas pode se desenvolver independentemente do aprendizado de um sistema de escrita, mas a consciência fonêmica se desenvolve durante o aprendizado da leitura e da escrita em um sistema alfabético e, ao mesmo tempo, é imprescindível para o

domínio proficiente desse sistema. Entretanto, essa relação não é tão simples e foram necessários vários estudos e um prolongado debate para se obter um consenso sobre como ela se dá. As discussões foram geradas a partir da seguinte questão: a consciência fonêmica é uma condição necessária para a aprendizagem da leitura e da escrita, ou seria uma consequência dessa aprendizagem? A polêmica entre essas duas hipóteses animou as discussões acadêmicas da área durante a década de 1980. Para uma síntese desse debate, vide o volume VII de *Cahiers de Psychologie Cognitive (European Bulletin of Cognitive Psychology)*, 1987.

Apesar da consciência fonêmica se desenvolver durante o processo de alfabetização, não é necessário que a proficiência em leitura e escrita sejam atingidas para que o aprendiz tenha consciência de fonemas. Cordeiro (1999) sugeriu que, no caso das consoantes, as crianças utilizam o ponto de articulação como uma primeira pista física para a detecção dos ataques e do fonema inicial. Essa representação física rapidamente é substituída pela letra, conforme elas vão sendo iniciadas na alfabetização e o seu repertório de letras vai aumentando.

Assim, ao construir a compreensão de que as letras representam fonemas, ou seja, do princípio alfabético (que, provavelmente é uma compreensão mais heurística do que conceitual), o aprendiz passa a prestar atenção e a utilizar as letras como a representação dos fonemas que, por serem unidades abstratas, conceituais, dificilmente seriam reconhecidas sem essa possibilidade de "materialização". A partir dessa compreensão, o conhecimento de um maior número de letras e de sua função na escrita permite que novos fonemas sejam identificados e manipulados na linguagem oral; por outro lado, a maior sensibilidade aos fonemas dentro das palavras faladas permite a aprendizagem das

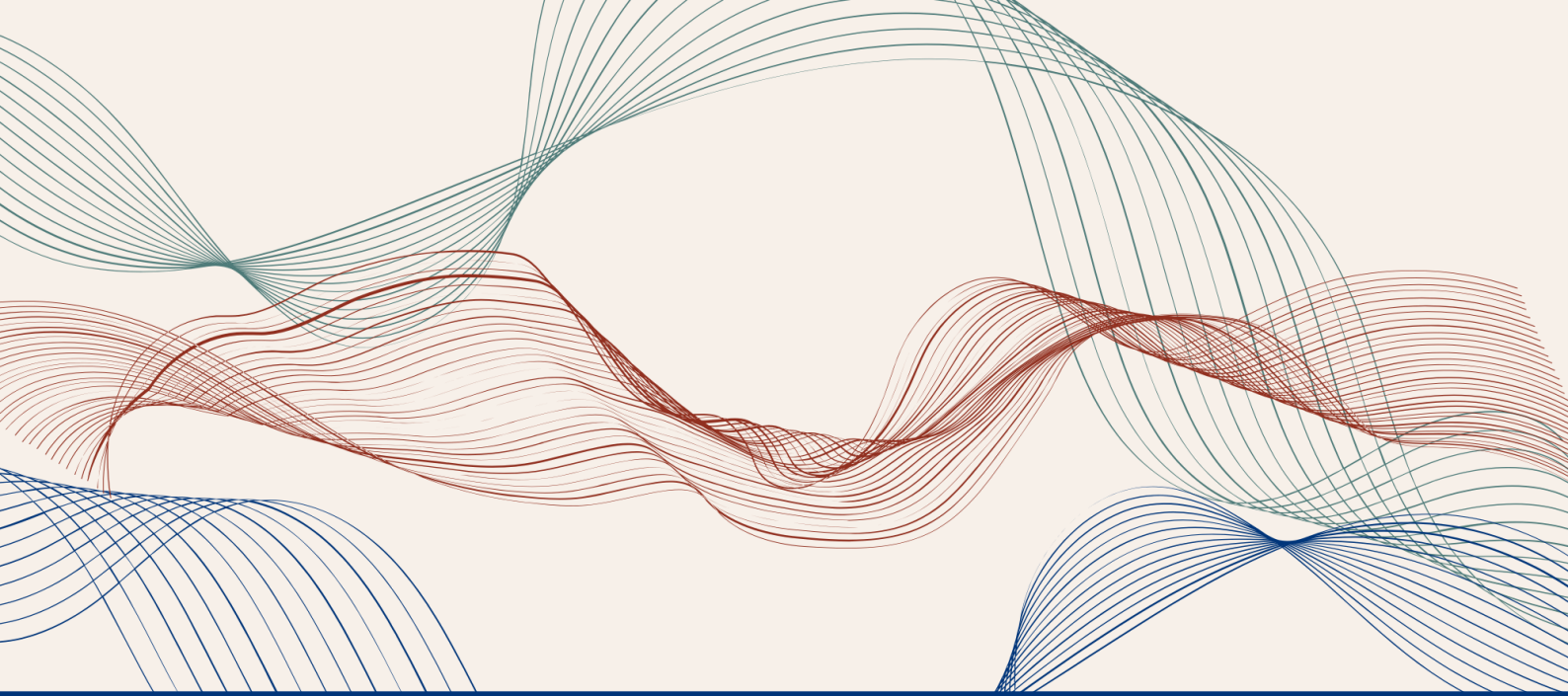
letras que os representam pela análise de palavras escritas já conhecidas (para estudos quase-experimentais da relação entre essas capacidades, vide também Cordeiro, 1994, 1999 e Silva, 2003).

Entretanto, se a consciência de fonemas só é plenamente desenvolvida com a aprendizagem da leitura e da escrita em um sistema alfabético, a aprendizagem das características desse sistema se beneficia com o desenvolvimento da consciência fonológica relacionada a segmentos maiores que o fonema, como sílabas e unidades intrassilábicas (ataque e rima). Vários estudos de intervenção mais recentes, realizados com crianças que frequentavam escolas brasileiras, como Andrade *et al.* (2014); Barrera e Santos (2016); Bernardino Júnior *et al.* (2006); Ferreira (2007); Novaes *et al.* (2013); Pestun *et al.* (2010); Roazzi *et al.* (2013); Santos; Maluf (2010) e Véspoli e Tassoni (2017), confirmam essa relação.

Em resumo, o aumento da capacidade de (de) codificação e o desenvolvimento da consciência fonológica vão se dando de forma integrada. Se elas devem ser consideradas diferentes competências que interagem entre si ou se são aspectos diferentes de um mesmo processo (o desenvolvimento da compreensão do sistema alfabético), ainda é uma questão que não tem uma resposta consensual, pois depende das perspectivas teóricas assumidas pelos pesquisadores que se debruçam sobre os aspectos cognitivos do desenvolvimento infantil.

No próximo capítulo, aprofundaremos melhor algumas pesquisas que se preocupam em estudar o aprendizado infantil da escrita e da leitura do ponto de vista desenvolvimentista, ou seja, como um processo evolutivo da compreensão dos princípios que regem o sistema de escrita, sobretudo (mas não exclusivamente) do princípio alfabético.

No final do capítulo retornaremos à questão sobre a relação entre essa evolução da compreensão da natureza do sistema de escrita, o desenvolvimento da consciência fonológica, o conhecimento das letras (nomes e valor sonoro) e a habilidade de codificar e decodificar palavras.



Cap.3

DESENVOLVIMENTO METALINGUÍSTICO E COMPREENSÃO SOBRE O FUNCIONAMENTO DO SISTEMA DE ESCRITA

DESENVOLVIMENTO METALINGUÍSTICO E COMPREENSÃO SOBRE O FUNCIONAMENTO DO SISTEMA DE ESCRITA

Desde o nascimento, a comunicação da criança com as pessoas que fazem parte de seu cotidiano é condição necessária para a sua sobrevivência. Como coloca Vygotsky (2009), a linguagem verbal é impulsionada pela necessidade de comunicação e é apropriada na infância, quando provoca significativo desenvolvimento no sujeito, ao constituir os processos mediados de representação mental. O aprendizado da linguagem, que nomeia os objetos do mundo e estabelece relações entre eles, permite à criança apropriar-se da cultura historicamente produzida e inserir-se no universo cultural humano. Assim, o desenvolvimento da linguagem na criança é, também, um processo de apropriação do modo de compreender o mundo, que foi construído historicamente pela sociedade em que está inserida.

A fala é a manifestação básica da linguagem humana, mas não é a única. Outra forma de linguagem verbal é a escrita, da qual tratamos neste trabalho. Ao se envolverem e tentarem se apropriar da língua escrita, as crianças desenvolvem a consciência da estrutura da língua falada, estabelecem relações entre a escrita e a fala e constroem compreensões sobre a natureza e a funcionalidade do sistema de escrita.

A aprendizagem da leitura e da escrita é considerada por Vygotsky (2009) como um processo bastante complexo, que se inicia muito antes de as crianças entrarem na escola. Dependendo do meio em que estejam inseridas e de suas vivências culturais, elas têm a oportunidade de compreender as funções e os usos da escrita e esse conhecimento vai servir de apoio ao aprendizado dos princípios do sistema.

Assim, a apropriação da escrita é um processo que envolve a (re)elaboração de todo um sistema de representação simbólica da realidade, sistema esse que foi construído historicamente e que envolve regras artificiais, que não são transparentes e não podem ser compreendidas pela criança sem a mediação de alguém que conheça o funcionamento do sistema.

Até chegar a essa apropriação, a criança, primeiro, utiliza os gestos, o brinquedo, o desenho e a fala, denominados por Vygotsky (2009) como simbolismos diretos (de primeira ordem), porque se remetem diretamente aos significados que simbolizam. Gradualmente, a criança se envolve na complexidade do processo de apropriação da escrita, que se configura como um simbolismo de segunda ordem, porque se relaciona aos sons da fala e não diretamente aos objetos, ideias e relações que representa. Por isso, é secundária à linguagem oral. Ao longo do desenvolvimento, contudo, a fala, como intermediária, desaparece progressivamente e a escrita vai se independendo, tornando-se um simbolismo de primeira ordem.

> Um aspecto desse sistema é que ele constitui um simbolismo de segunda ordem que, gradualmente, torna-se um simbolismo direto. Isso significa que a linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos das relações e entidades reais. Gradualmente, esse elo intermediário (a linguagem falada) desaparece e a linguagem escrita converte-se num sistema de signos que simboliza diretamente as entidades reais e as relações entre elas. Parece claro que o domínio de um tal sistema complexo de signos não pode ser alcançado de maneira

> puramente mecânica e externa; ao invés disso, esse domínio é o culminar, na criança, de um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas. A única forma de nos aproximar de uma solução correta para a psicologia da escrita é através da compreensão de toda a história do desenvolvimento dos signos na criança (Vygotsky, 2007, p. 140).

O aprendizado da escrita envolve operações mais complexas e sistematizadas do que o aprendizado da fala. Logo, não se trata apenas do domínio de uma simples técnica motora nem de um rol de conexões entre sons e letras, para cujo aprendizado talvez fossem suficientes atividades de discriminação e de associação visual, motora e auditiva.

Assim, como explica Cordeiro (1999),

> as teorias acima mencionadas (modelos de leitura e escrita [aqui apresentados no capítulo 1]) implicam uma visão da linguagem escrita como uma ferramenta social, como vista pelos adultos. Alguns pesquisadores a consideraram como um código simples para transcrever a linguagem falada; outros, como linguagem distinta, com características específicas e funções sociais (mas ainda uma ferramenta social para permitir a comunicação no tempo e no espaço). Ambos os grupos não consideram o sistema de escrita do ponto de vista da criança. Para a criança, a compreensão da linguagem escrita não é apenas a compreensão de suas funções, mas também a compreensão de como funciona o sistema de escrita, isto é, a compreensão do princípio alfabético. Quando consideramos as palavras de Vigotski, poderíamos argumentar que a visão da linguagem escrita como uma transcrição da

> linguagem falada assume que a linguagem escrita é um simbolismo de segunda ordem, que nunca se transforma em um simbolismo direto. Por outro lado, a visão da linguagem escrita como fornecendo acesso direto ao significado ignora o papel do sistema de escrita como um simbolismo de segunda ordem, bem como os processos de desenvolvimento que permitem que ele se torne um sistema de simbolismo direto (Cordeiro, 1999, p. 37, tradução nossa).

Sendo assim, a autora considera que os modelos de leitura, que apresentamos no capítulo 1 deste trabalho, não dão conta de como o sistema de escrita é apropriado pelo leitor iniciante, de forma a se tornar capaz de utilizá-lo não mais como um sistema de segunda ordem, mas como um sistema de primeira ordem. Em outras palavras, não explicam o modo como um leitor/escritor iniciante se torna um leitor/escritor fluente, capaz de compreender e produzir textos complexos.

Para compreender essa evolução, é necessário conceber o sistema de escrita como um sistema de representação semiótico complexo, com regras nem sempre transparentes, que são, gradativamente, apropriadas pelo aprendiz, com a mediação de um leitor experiente. Assim, a evolução de um não leitor até se tornar leitor é a trajetória da apropriação do sistema de escrita por meio da compreensão de sua natureza e do seu funcionamento, ou seja, no caso do nosso sistema, a compreensão dos princípios que regem o sistema alfabético[2].

Essa apropriação gradual do sistema pela criança (ou até mesmo pelo aprendiz adulto) pode ser abordada de duas perspectivas: uma com uma base epistemológica mais

2. Para um aprofundamento de quais são esses princípios, ver Scliar-Cabral (2003).

associacionista e a outra com uma base epistemológica mais construtivista.

As abordagens de viés associativo tendem a conceber a escrita como um código e, portanto, como um sistema de segunda ordem. Nesse sentido, enfatizam as relações entre unidades gráficas e unidades fonéticas, como, por exemplo, entre grafemas e fonemas, ou entre sílabas escritas e faladas, e consideram que a leitura e a escrita são, basicamente, processos de decodificação e codificação, que poderiam ser representados pelos modelos ascendentes descritos acima. Para Morais A. (2019, p. 15), a concepção associacionista de aprendizagem "revela duas limitações: simplifica a análise do complexo trabalho conceitual construído/vivenciado pelo aprendiz e adota uma visão adultocêntrica sobre como a criança aprende o alfabeto". Essas limitações implicam em considerar que o conhecimento não é construído ou reconstruído pela atividade da criança (ou pelo aprendiz, se considerarmos que nem todos os alfabetizandos são crianças).

As abordagens de viés construtivo[3] rejeitam a concepção da escrita como um código e enfatizam que se trata de um sistema cuja natureza e regras de funcionamento devem ser apropriados pelos aprendizes para que se tornem leitores e escritores fluentes. Nessa perspectiva, Cordeiro (1999) aponta que, de acordo com estas abordagens, não se trata apenas de associar representações gráficas a

3. Ao falarmos de viés construtivo não nos referimos a um autor específico, nem a uma teoria construtivista específica, como, por exemplo, a psicologia genética, mas a todas as abordagens teóricas e epistemológicas que defendem a existência de uma atividade intelectual de construção e reconstrução do conhecimento para conteúdos mais complexos e abstratos e que, portanto, enfatizam a compreensão conceitual contestando posições que reduzem o conhecimento a meras conexões entre representações. Nesse sentido, concordamos com os argumentos de Pozo (2002) quando se refere à aprendizagem construtiva X associativa e sugerimos a leitura do cap. VI dessa obra.

sonoras (da escrita à fala), mas de desenvolver todo um trabalho intelectual que possibilite a apropriação desse sistema semiótico, de forma a usá-lo, não apenas como uma ferramenta de comunicação, mas também como uma ferramenta de pensamento.

Nunes (1998) defende que, tanto o sistema de escrita como o sistema numérico são, para o aprendiz, simultaneamente objetos e ferramentas do pensamento. São objetos de pensamento, numa perspectiva piagetiana, porque desafiam o sujeito a pensar sobre eles, buscando descobrir sua natureza, suas características, suas propriedades e suas funções. Em outras palavras, o aprendiz não decora, simplesmente, as informações que lhe são ensinadas sobre o objeto, nem aprende estratégias para utilizá-lo por ensaio e erro, mas torna-o (neste caso, o sistema de escrita) um objeto de reflexão. Assim, a apropriação de um sistema semiótico, como é o sistema de escrita, implica em compreender os princípios que definem sua natureza, estrutura e funcionalidade. No caso do sistema alfabético, isso inclui a compreensão do princípio alfabético (sua natureza)[4], assim como a compreensão das regras de composição (ortográficas, sintáticas e pragmáticas) que regem seu funcionamento e uso. Além disso, tratando-se de uma ferramenta social, é necessário conhecer também suas funções sociais para poder usá-lo efetivamente e ainda adequá-lo ao contexto em que é usado (ou compreender suas variações em função desse contexto).

Ao mesmo tempo, Nunes (1998) defende, a partir

4. Embora o nosso sistema de escrita tenha várias regras de composição e funcionamento, ou seja, vários princípios, que são essenciais para o uso fluente da linguagem escrita, neste trabalho, consideramos como princípio alfabético apenas o fato de que, em um sistema alfabético como o nosso, os grafemas representam os fonemas e não outras unidades da fala.

de uma perspectiva histórico-cultural, que a apropriação da escrita permite que o sujeito a utilize como uma ferramenta do pensamento. De acordo com essa perspectiva, considera-se ferramenta do pensamento todo o objeto produzido culturalmente que, ao ampliar a capacidade do sujeito intervir na realidade, também amplia suas funções psicológicas superiores. Nesse sentido, todos os sistemas de representação semiótica são ferramentas do pensamento.

Essa ideia é enfatizada por Rego quando afirma,

> o domínio desse sistema complexo de signos fornece novo instrumento de pensamento (na medida em que aumenta a capacidade de memória, registro de informações etc.), propicia diferentes formas de organizar a ação e permite um outro tipo de acesso ao patrimônio da cultura humana (que se encontra registrado nos livros e outros portadores de textos) (Rego, 2014, p. 68).

Sendo assim, consideramos que é fundamental conhecer os debates que a literatura acadêmica tem promovido a partir de estudos que investigam as compreensões que a criança vai elaborando sobre esse objeto complexo, o sistema de escrita, até se apropriar dele.

FASES DO DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO DO PRINCÍPIO ALFABÉTICO

Para entendermos como as crianças se apropriam do sistema de escrita, retomamos alguns estudos que investigaram a evolução da escrita e da leitura em crianças que ainda não tinham sido alfabetizadas. Embora os autores desses estudos possam ter partido de perspectivas

epistemológicas diferentes, todos concordam que as estratégias usadas por crianças que estão apenas começando a aprender a ler e a escrever[5] são qualitativamente diferentes das estratégias usadas por leitores e escritores proficientes. De acordo com Sargiani (2016), no início da década de 1980, Gough e Hellinger (1980) chamaram a atenção para esse fato, e denominaram de pré-leitura as estratégias que as crianças utilizam antes de estarem completamente alfabetizadas. Eles constataram que, na fase de pré-leitura, em um primeiro momento, as crianças tentam identificar as palavras por meio de pistas contextuais ou visuais, comparando-as com palavras conhecidas já memorizadas - chamaram essa estratégia de *leitura por pistas.* Aos poucos, conforme as crianças vão aprendendo a codificar/decodificar, elas começam a utilizar essas novas habilidades na escrita e na leitura, o que os autores chamaram de *leitura por cifras* (Gough e Hellinger, 1980; Gough e Tunmer, 1986; Hoover e Gough, 1990, *apud* Sargiani, 2016).

Na maioria das investigações, havia uma preocupação em classificar essas estratégias como sendo visuais ou fonológicas, o que poderia revelar a predominância de processos *top-down* ou *bottom up*, respectivamente, já que, como foi apresentado no capítulo 1, esse era um debate muito presente na literatura nas décadas de 1970 e 1980. A suspeita de que as tentativas de escrita (codificação) poderiam envolver processos diferentes das tentativas de leitura (decodificação) levou muitos autores a criarem tarefas que relacionassem ambas as atividades.

Alguns estudos não se limitaram a identificar as estratégias utilizadas pelas crianças, mas procuraram compreendê-las como ações integradas a um sistema de pensamento em evolução. Influenciados pelos estudos

5. *Spelling*, em inglês – neste contexto, o sentido é mais próximo a decodificar/codificar, do que ler/escrever.

da epistemologia genética, adotaram uma perspectiva desenvolvimentista que considera que, para o aprendiz, o sistema de escrita é um objeto de conhecimento do qual ele vai se apropriando gradualmente. Sendo assim, o foco das pesquisas é identificar essas aproximações sucessivas do sujeito em relação ao objeto de conhecimento.

Nessa perspectiva, pesquisas realizadas por Read (1987) chamaram a atenção para o fato de que as crianças "inventam" suas próprias escritas antes de estarem completamente alfabetizadas e que é possível observar alguns padrões nessas invenções. A existência desses padrões sugere que existe um processo evolutivo na apropriação da escrita, que é comum às crianças usuárias de uma mesma língua. Assim, com base nessas evidências e compreendendo a apropriação do sistema de escrita como um processo construtivo, vários autores, ao debruçarem-se sobre as estratégias adotadas pelas crianças em suas tentativas de escrita, de leitura, ou de ambas, procuraram identificar etapas ou níveis nesse processo. A título de exemplo, apresentaremos aqui alguns modelos evolutivos mais conhecidos, propostos a partir dessas pesquisas.

Fases de desenvolvimento da escrita segundo Marsh, Friedman, Welch e Desberg

De acordo com Cordeiro (1999), os primeiros estudos que tiveram maior repercussão nessa área foram os de Marsh, Friedman, Welch e Desberg (1980[6], 1981[7]). Esses autores propuseram um modelo com quatro fases baseadas nas estratégias utilizadas pelas crianças em suas tentativas

6. MARSH, G., FRIEDMAN, M., WELCH, V., & DESBERG, P. (1980). *The development of strategies in spelling. In* Uta Frith (Ed.), *Cognitive processes in spelling* (pp. 339-354). London: Academic Press Inc.

7. MARSH, G., FRIEDMAN, M., WELCH, V., & DESBERG, P. (1981). *A cognitive-developmental theory of Reading acquisition. In G.E. Mackinnon* & T. G. Waller (Eds.), *Reading research: Advances in theory and pratctice* (Vol. 3, pp.199-223). London Academic Press Inc.

de leitura.

As fases propostas são: advinhas linguísticas, rede de discriminação, decodificação sequencial e decodificação hierárquica.

1. **Advinhas linguísticas:** a criança estabelece conexões entre a forma visual das palavras e o enunciado, baseando-se no contexto em que elas aparecem, ou seja, como explica Silva (2003), diante de uma palavra não conhecida, a criança antecipa a palavra que esteja de acordo com o contexto semântico e/ou sintático. A passagem para o próximo nível é garantida pelo conflito que a criança vivencia diante da informação de que a palavra escrita não é a esperada.
2. **Rede de discriminação:** diferentemente do nível anterior, nesta fase o reconhecimento das palavras não decorre apenas do contexto. De acordo com Silva (2003) a criança passa a levar em conta também determinados índices gráficos, como a primeira letra, a última letra ou a dimensão da palavra.
3. **Decodificação sequencial:** nesta fase, a criança passa a identificar palavras desconhecidas regulares por meio do recurso às regras de conversão grafema-fonema. No entanto, a linguagem escrita, como explica Silva (2003), é concebida como um código unívoco em que cada letra corresponde a um determinado som e não permite analisar as palavras em função de regras ortográficas contextuais.
4. **Descodificação hierárquica:** Segundo Silva (2003), a criança passa a utilizar regras ortográficas complexas na decodificação, e é capaz de levar em conta tanto o valor posicional das palavras e seus segmentos, como analogias entre palavras.

   Inspirados pela teoria de Piaget, esses autores

afirmam que o uso de estratégias mais adequadas é apoiado pela construção de estruturas cognitivas mais sofisticadas. Ou seja, a evolução seria explicada pelo desenvolvimento cognitivo em geral, deixando pouco claro o processo de transformação provocado pela interação com o objeto específico (sistema de escrita).

Modelo de Frith de aquisição de leitura e escrita

Outro modelo que também procurou analisar a evolução das estratégias de codificação e decodificação de palavras, segundo Cordeiro (1999), foi realizado por Frith em 1984[8]. Trata-se de um modelo de três fases. Cada fase envolve o desenvolvimento de uma estratégia mais avançada, que deve substituir as mais primitivas. São elas:

1. **Logográfica:** esta fase caracteriza-se pela incapacidade das crianças em analisar palavras. O reconhecimento de palavras decorre de índices visuais, mas não considera as regras de correspondência grafo-fonética. Esses índices visuais podem variar: o que torna uma palavra identificável e distinguível de outras palavras é a presença ou ausência de algumas características gráficas salientes, como a primeira letra, seu tamanho e a posição. Isso permite que algumas palavras sejam identificadas e reproduzidas corretamente, como se fossem logotipos (ou seja, que elas escrevam ou leiam "de cor"), com base em memorização visual.
2. **Alfabética:** a conquista principal dessa fase é a compreensão do princípio alfabético e a capacidade de segmentar as palavras em fonemas. Conforme explica Cordeiro (1999), nesta fase, as crianças percebem que

8. FRITH, U. Beneath the surface of developmental dyslexia. In J. M. M. C. K. Patterson (Ed.), *Surface dyslexia*. London: Erlbaum.

tanto a disposição das letras como os seus valores sonoros são características fundamentais de cada palavra específica. Elas são capazes de utilizar seu conhecimento sobre o valor sonoro das letras, primeiro para codificar e depois para identificar palavras, mesmo quando se trata de palavras novas, desde que sejam regulares, no que se refere à correspondência entre grafemas e fonemas. As estratégias utilizadas nesta fase correspondem principalmente à fase de decodificação sequencial de Marsh. Nos níveis mais avançados desta fase, as crianças também podem usar algumas estratégias de decodificação hierárquica.

3. Ortográfica: a característica principal dessa etapa é o reconhecimento direto de palavras com base na representação ortográfica. As crianças são capazes de identificar sequências de letras, que correspondem a segmentos fonológicos mais estáveis relacionados às propriedades sintáticas e semânticas da palavra (morfemas). Primeiro elas usam essa habilidade para identificar palavras e, mais tarde, são capazes de usá-las na escrita. Esta fase corresponde à decodificação hierárquica de Marsh *et al.*

Um aspecto interessante do modelo de Frith é a alternância entre o uso de estratégias de leitura (decodificação) e de escrita (codificação), na passagem de uma fase para a outra. Assim, estratégias da fase alfabética seriam registradas primeiro na escrita (codificação) e só depois na leitura (decodificação). Já as estratégias da fase ortográfica, seriam aplicadas primeiro na leitura e só depois na escrita. Essa alternância provavelmente está relacionada às características da ortografia inglesa, na qual a pesquisa foi realizada. O inglês é pouco transparente em termos das

relações grafema-fonema. Essa característica dificulta a decodificação, pois torna insuficiente o uso de estratégias grafo-fonêmicas e requer o uso concomitante de estratégias morfo-fonéticas. Em ortografias mais transparentes, é provável que não existam essas defasagens.

Fases da aprendizagem da leitura propostas por Ehri

Com frequência, escutamos alguns profissionais da educação, principalmente dos professores alfabetizadores, algumas expressões a respeito da aprendizagem da leitura. É comum, por exemplo, dizer que as crianças estão em determinado nível da alfabetização, estágio de alfabetização, etapa da alfabetização ou, mesmo, fase da alfabetização. Ehri (2005) destaca que existem diferenças entre esses termos e opta por utilizar a expressão "fases da aprendizagem da leitura", que ela sugeriu pela primeira vez em 1995, quando publicou o modelo de fases do desenvolvimento das representações ortográficas (Ehri, 1995).

Cordeiro (1999) explica que esta autora se preocupa em investigar a construção gradual de representações ortográficas (lexicais) ao invés de focar nas estratégias de leitura e de escrita, como fizeram os autores apresentados anteriormente. Para Ehri (1997),

> O conhecimento acerca do sistema alfabético e como ele funciona pode incluir uma variedade de capacidades e tipos de informação: o nome das letras, como agrupar letras em unidades funcionais chamadas grafemas que simbolizam fonemas, (menores unidades da fala), quais grafemas tipicamente simbolizam quais fonemas, como segmentar palavras em fonemas para que correspondam aos grafemas na escrita, como fundir fonemas simbolizados

> por grafemas de forma a resultar em palavras reconhecíveis, e como agrupar letras em unidades maiores compreendendo padrões ortográficos e morfográficos (Ehri, 1997, p. 243).

Assim, conforme Ehri (2013), no desenvolvimento das representações ortográficas podem ser identificadas quatro fases, de acordo com o tipo de conexões que a criança estabelece, conexões essas que dependem do conhecimento que elas têm do sistema alfabético: pré-alfabética, parcial alfabética, alfabética completa e alfabética consolidada. De acordo com Ehri (2013), a transição de uma fase para a outra é gradual.

1. Pré-alfabética: nesta fase, as crianças reconhecem palavras familiares (leitura logográfica) e aprendem confiando em pistas visuais salientes não fonéticas, ou baseadas nos contextos "as conexões são visuais e não envolvem relações letra-som" (Ehri, 2013, p. 59). De acordo com Cordeiro (1999), "as crianças não conseguem ler palavras desconhecidas, e não costumam usar letras convencionais, ou, quando o fazem, elas não estão relacionadas aos sons das palavras". Assim, nesta fase, a criança confunde com frequência as palavras semelhantes e "escrevem palavras com letras arbitrárias, pseudoletras ou letras memorizadas" (Ehri, 2013, p. 60).

2. Parcial alfabética ou semifonéticas: para progredir para essa fase, as crianças "precisam adquirir alguma noção de que existem sons dentro das palavras" (Ehri, 2013, p. 61). Nesta fase, as crianças ainda não decodificam, mas associam letras conhecidas (geralmente o nome das letras) e os sons percebidos nas pronúncias (pistas fonéticas). Usando essas pistas grafo-fonéticas, eventualmente conseguem

"adivinhar" palavras não familiares, desde que disponham de um suporte contextual, mas podem cometer muitos erros, "chutando" alguma palavra que contenha essas mesmas pistas. Nas tentativas de escrita, produzem uma codificação parcial, muitas vezes usando letras cujos nomes correspondem a algum som identificado na palavra. Geralmente, essas primeiras associações na codificação e reconhecimento de palavras ocorrem primeiro em relação aos segmentos iniciais e depois aos finais, mas as crianças continuam com muita dificuldade em relação aos segmentos mediais.

3. Alfabética completa: na transição para esta fase, segundo Ehri (2013), as crianças aprendem a traduzir as letras das palavras em seus sons correspondentes e a reuni-las em sequência, para identificar palavras não familiares. Dessa forma, as crianças aprendem a ler por meio da decodificação das letras, dominam a maioria das correspondências grafema-fonema e suas habilidades de segmentação fonêmica (consciência fonêmica) são suficientes para ler e produzir as grafias de palavras ortograficamente transparentes.

4. Alfabética consolidada: Essa fase tem seu início ainda na fase anterior. Conforme Ehri (2013), à medida que os leitores progridem durante a fase alfabética completa, eles armazenam mais palavras escritas na memória e caminham em direção à consolidação de seus conhecimentos na fase alfabética consolidada. Nesta, a criança apresenta um nível de leitura habilidosa e correção na ortografia da maioria das palavras de seu vocabulário. As crianças são capazes de fazer conexões entre cadeias de letras comuns e seus sons, pois elas se repetem em palavras diferentes.

> Assim, a maioria das palavras é lida e escrita em "pedaços", como rimas, sílabas ou morfemas, em vez de com base em relações grafema-fonema.

É importante observar que a proposta de Ehri foi sendo construída a partir de diversas pesquisas, iniciadas por ela nos anos 1980, e o interesse dessa autora foi mostrar como vão sendo construídas e consolidadas as representações mentais das palavras para construírem um léxico que permite o reconhecimento quase instantâneo efetuado por leitores fluentes. Para a autora, o conhecimento de letras e das relações grafema-fonema são essenciais para o estabelecimento de conexões entre as palavras escritas e suas representações mentais, as quais são dependentes do domínio do sistema alfabético. Ainda segundo Ehri (1995), o termo *alfabético* indica que as letras funcionam como símbolos para os fonemas e os fonemas se amalgamam em palavras.

Nesse sentido, a autora defende que o conhecimento de letras e das relações grafema-fonema são essenciais para o estabelecimento de conexões entre as palavras escritas e suas representações mentais.

Níveis evolutivos da escrita propostos por Ferreiro e Teberosky

Embora a proposta de Ferreiro e Teberosky tenha sido a primeira a ser publicada, em 1979, decidimos apresentá-la depois das outras, não apenas por seu impacto ter sido muito maior na educação brasileira, mas, sobretudo, porque ela foi produzida dentro de outro contexto teórico.

Ferreiro; Teberosky (1999)[9] tinham como objetivo

9. Obra original publicada em espanhol sob o título*: Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo Veintiuno Editores, México, D. F., 1979.

explicar os processos e as formas como a criança se apropria e domina o sistema de escrita, considerado como um objeto de pensamento. Sua investigação está fundamentada na psicologia genética de Jean Piaget e na Psicolinguística contemporânea. Assim, as autoras não se limitaram a descrever as estratégias que as crianças adotam ao longo do seu aprendizado, mas procuraram compreender a dinâmica de sua evolução. A ênfase de seu estudo são as compreensões que as crianças vão construindo e não os processos de formação de representações mentais. Quando as crianças se dão conta de que a escrita representa algo da realidade de uma forma peculiar, procuram dar sentido a essas representações e usá-las para se expressarem.

Utilizando o método clínico crítico, as autoras concluíram que as crianças seguiam alguns princípios (mesmo que implícitos) que as guiavam na interpretação do que os escritos poderiam representar. Esses princípios eram utilizados por várias crianças e, como era pouco provável que eles tivessem sido ensinados, as autoras sugeriram que se tratava de compreensões e suposições elaboradas pelas próprias crianças, com base nas informações que lhes eram disponibilizadas em seu meio social.

Em relação aos elementos gráficos que compõem as palavras, as autoras verificaram que o processo de construção da relação entre numerais e letras e o reconhecimento de letras individuais têm três momentos importantes: no início, as crianças percebem que, como o desenho, tanto os numerais como as letras servem para representar algo, mas de uma maneira diferente. Assim, elas distinguem dois tipos de representação: o desenho, por um lado, e as letras e numerais, por outro. Letras e numerais se confundem pelas semelhanças gráficas e por não serem uma representação direta e óbvia (icônica) dos objetos. No segundo momento,

a criança faz a distinção entre as letras, que servem para ler, e os numerais, que servem para contar. O terceiro momento é quando tomam consciência de que numerais compõem um sistema diferente do sistema alfabético, utilizado para escrever as palavras (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 51), ou seja, as regras do sistema numérico não funcionam para o sistema de escrita alfabética e vice-versa.

Ferreiro (2011) sintetiza e esclarece as descobertas de seu trabalho seminal de 1979 apresentando os quatro níveis na compreensão infantil do princípio alfabético, de acordo com as ideias que as crianças formulam sobre o sistema de escrita: pré-silábico, silábico, silábico alfabético, alfabético.

> **1. Pré-silábico**: para a criança, escrever é reproduzir os traços típicos da escrita, mesmo que eles formem pseudoletras e não letras convencionais. A intenção subjetiva do escritor conta mais que as diferenças objetivas do resultado – cada um pode interpretar a sua escrita, não a dos outros. Além disso, dois critérios devem ser seguidos em um escrito, para permitir o ato da leitura: "que exista uma quantidade suficiente de letras, e que haja variedade de caracteres" (Ferreiro; Teberosky, 1999, p.43).
>
> **2. Silábico**: para poder ler coisas diferentes, deve haver uma diferença objetiva nas escritas. O progresso gráfico mais evidente é que a forma dos grafismos é mais definida, mais próxima à das letras. A criança segue trabalhando com a suposição de que é necessária uma certa quantidade mínima de grafismos para escrever algo e que esses grafismos devem ser variados. Inicia a tentativa de atribuir um valor sonoro a cada uma das letras que compõem um escrito. Gradualmente, a exigência de correspondência sonora pode se impor sobre o requisito de variedade e

de quantidade mínima de caracteres, e a criança passa a aceitar escritos com menos de três letras e/ou com repetição da mesma letra.

Em sistemas em que a sílaba é bem definida, como nas ortografias de origem latina, a criança passa a considerar que cada letra vale por uma sílaba (hipótese silábica) e, em ortografias mais transparentes foneticamente, é bastante comum que as crianças escolham as vogais e não as consoantes, para representar as sílabas. De acordo com Cordeiro (1999), em Português (especialmente Português do Brasil), como em espanhol, o valor sonoro das vogais é bastante transparente e muitas vezes coincide com o seu nome, ou seja, o nome da vogal é ouvido toda vez que uma sílaba é pronunciada. Além disso, as vogais são as primeiras letras ensinadas na escola e muitas crianças já as conhecem antes de serem formalmente ensinadas. Assim, não é de surpreender que as vogais sejam usadas para representar sílabas tanto na escrita quanto na identificação de palavras. Portanto, é possível que algumas crianças aprendam a (de)codificar sílabas usando essa estratégia, sobretudo quando o seu conhecimento do alfabeto ainda é limitado. Conforme vão aprendendo o nome das consoantes, muitas crianças passam a usar também essas letras para representarem sílabas cujo som corresponde a seu nome (por exemplo, PCVJ em vez de PERCEVEJO).

Já em ortografias menos transparentes e com sílabas menos definidas, em que as vogais assumem diferentes valores sonoros, dependendo do contexto ortográfico, como ocorre na língua inglesa, o número de letras pode ser definido pelo ponto de

articulação das consoantes, resultando em registros predominantemente consonantais, que marcam mais o ataque e o coda silábico do que a sílaba, como mostrou a pesquisa de Cordeiro (1999). Nesta pesquisa, a autora defende que o que caracteriza o nível chamado de silábico não é propriamente a concepção de que as unidades representadas no sistema de escrita são as sílabas, mas sim a concepção de que a escrita é o simples registro de unidades sonoras perceptíveis auditivamente, que se justapõem em sequência.

3. Silábico alfabético: Para Ferreiro (2011), este nível refere-se à transição entre o nível silábico e o alfabético. O conflito entre as suposições do nível silábico e a exigência de quantidade mínima de letras (em palavras com menos de três sílabas), assim como o conflito entre as formas gráficas que o meio lhe propõe (palavras com mais de uma letra por sílaba) e a tentativa de leitura dessas formas em termos da hipótese silábica, que geralmente resulta em uma "sobra" de letras, levam a criança a aceitar a necessidade de fazer uma análise fonológica mais "fina" do que a sílaba, o que permite a superação da hipótese silábica. Nesse sentido, ela começa a registrar unidades menores que a sílaba, sobretudo nas sílabas iniciais. Cordeiro (1999) sugere que, neste nível, o ponto de articulação passa a ser uma referência física para o registro do ataque. Isso acontece principalmente nas sílabas iniciais, contribuindo para a superação dos registros silábicos, sobretudo quando estes têm como referência apenas as vogais (o que, como acabamos de explicar, acontece com maior frequência em ortografias em que as vogais são mais estáveis, em termos de valor sonoro).

4. Alfabético: Este nível, segundo Silva (2003), corresponde à compreensão do princípio da natureza alfabética do sistema de escrita. A escrita alfabética constitui o final desta evolução. A criança neste nível já compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise fonêmica das palavras que vai escrever. Ela ainda se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas em reconhecer e produzir a escrita de palavras que sejam legíveis por outras pessoas alfabetizadas, mesmo que contenham erros ortográficos.

Embora os autores desenvolvimentistas tenham partido de perspectivas teóricas e encaminhamentos metodológicos diferentes, podemos perceber que todos utilizaram as produções escritas e/ou a leitura espontânea das crianças para proporem seus modelos evolutivos. Entretanto, enquanto Marsh e colaboradores, assim como Frith, focaram nas estratégias (visuais, grafo-fonéticas ou outras) utilizadas pelas crianças em suas produções, Ehri focou na formação de representações mentais das palavras. Já Ferreiro e seus seguidores procuraram inferir as compreensões por trás das produções das crianças e explicar a sua evolução. Para isso, utilizaram o referencial Piagetiano, buscando identificar os conflitos que acionariam os mecanismos de assimilação e acomodação, já que, para Piaget, são esses os motores do desenvolvimento.

Na proposta de Ferreiro; Teberosky (1999), a categorização dos níveis evolutivos se dá a partir da consideração que as suposições das crianças sobre o funcionamento do sistema de escrita se dá em duas

dimensões: o aspecto quantitativo, ou seja, quantas letras são necessárias para escrever uma palavra que possa ser lida e veicule um significado e o aspecto qualitativo, que diz respeito a quais letras são utilizadas em cada palavra e quais os critérios de seleção para escolher que letras devem ser utilizadas. Os conflitos entre as compreensões e suposições (hipóteses) formuladas a partir de cada um desses eixos provocariam a necessidade de mudança dessas compreensões.

Apesar das diferenças, pode-se observar certa semelhança na descrição dos níveis propostos pelos autores acima apresentados. Assim, a semelhança entre as etapas evolutivas, encontradas em crianças usuárias de diferentes línguas, sugere que a apropriação do sistema de escrita alfabético requer a compreensão gradual dos princípios alfabéticos, que orientam tanto as produções de escrita espontânea como as estratégias de leitura utilizadas pelas crianças. Embora alguns autores descrevam mais detalhadamente alguns momentos dessa evolução do que outros e até distingam alguns níveis intermediários, fica claro que o caminho seguido por todas as crianças (e possivelmente por aprendizes adultos) se inicia com uma tentativa de descobrir o que a escrita representa tendo por base estratégias visuais apoiadas por pistas contextuais e/ou outros indícios que não as relações entre letras e sons. A seguir, percebem que a escrita é uma representação de sons da fala e procuram pistas sonoras que as levem a identificar quais os sons representados por cada letra, iniciando com unidades maiores que os fonemas, que podem ser sílabas ou unidades intrassilábicas (provavelmente dependendo da ortografia), até chegarem a compreender o princípio alfabético e, a partir daí, ampliar o conhecimento do sistema dominando as outras regras que o governam.

De acordo com Melo *et al.* (2015), a partir dos estudos propostos por Dehaene (2012) relacionados à neuroplasticidade nas regiões envolvidas com a leitura, existem evidências dos mecanismos e processamentos neurais subjacentes às fases de desenvolvimento da leitura propostas por Frith. Segundo Melo *et al.* (2015),

> inicia-se pela representação logográfica ou pictorial de palavras com sua característica arbitrariedade, que segue a rota cortical visual, após o que adentra-se na fase em que representações fonológicas permitem a conversão dos grafemas em fonemas (letras em sons) – marco de entrada da mente da criança na fase revolucionária de uma consciência fonêmica -, e por fim, o estágio mais avançado da ortografia em que palavras longas e curtas são lidas na mesma rapidez, posto haver um alicerce robusto de léxico já pronto em termos de lugares e códigos, que são ativados automaticamente, desobrigando a criança da pesada tarefa de decodificação fonológica passo a passo. Em suma, a conjunção das duas visões pautadas nos mecanismos cognitivos *frithanos* e neuronais *dehaeneanos* edificam um papel muito expressivo e singular aos processos de ensinagem da leitura na escola (Melo *et al.*, 2015, p. 289).

Embora os autores tenham se referido especificamente ao modelo de Frith, podemos inferir que os mecanismos neurais propostos por Dehaene se constituem em evidências neurológicas da existência das fases de desenvolvimento da apropriação do sistema de escrita que são comuns a todos os modelos desenvolvimentistas apresentados e a outros que não apresentamos neste trabalho.

Em síntese, apropriar-se do princípio alfabético significa compreender que as palavras escritas não são uma representação direta do significado, que a fala pode ser decomposta em unidades sonoras e que as letras representam fonemas e não outras unidades fonéticas. O caminho evolutivo até essa apropriação, que acabamos de apresentar, sugere que há alguma relação entre as compreensões das crianças e o desenvolvimento da consciência fonológica, provavelmente mediada pelo aprendizado das letras. Alguns autores como Byrne (1992); Cordeiro (1994, 1999); Silva (2003) e Vernon (1998), estudaram justamente essas relações. Apresentaremos a seguir uma breve síntese das principais questões levantadas e do conhecimento produzido nesses estudos.

RELAÇÃO ENTRE ESCRITA, LEITURA E CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Estudos sobre o conhecimento dos sons das letras e sua relação com a apropriação do princípio alfabético foram realizados por Byrne (1992, 1998), com o objetivo de verificar se a criança conseguia identificar uma palavra desconhecida a partir de pistas grafo-fonéticas fornecidas por palavras conhecidas. Se isso acontecesse, mostraria que o conhecimento sobre relações letra-som obtido na análise de palavras conhecidas poderia ser transferido e utilizado na aprendizagem de novas palavras. Cordeiro (1999) afirma que os estudos de Byrne (1998) e Byrne; Fielding-Barnsley (1990) mostraram que, uma vez que as crianças pudessem isolar o fonema e aprendessem o princípio alfabético aplicado a uma situação, elas transfeririam seu conhecimento para outra situação. Portanto, tarefas que mostrem a capacidade de fazer inferências sobre segmentos grafo-fonéticos,

transferindo o conhecimento obtido em palavras familiares para identificar novas palavras (ou seja, aprendizagem baseada em analogias), podem ser utilizadas para verificar a compreensão do princípio alfabético.

Inspirada nos estudos de Byrne acima citados, Cordeiro (1994; 1999) investigou a relação entre a compreensão do princípio alfabético, a consciência fonológica e o conhecimento de letras, manifestados pelas crianças em diferentes tarefas, argumentando:

> É muito difícil chegar a qualquer conclusão sobre o que as crianças podem ou não fazer em atividades relacionadas à alfabetização se não levarmos em consideração sua compreensão de como funciona o sistema de escrita [...] a compreensão das crianças sobre o sistema de escrita pode oferecer a estrutura unificadora dentro da qual os diferentes achados podem ser compreendidos (Cordeiro, 1999, p. 257, tradução nossa).

Nesse estudo, para avaliar a compreensão das crianças sobre o sistema alfabético, foram utilizados dois tipos de tarefas: a criação de representações ortográficas de palavras (*invented spelling*, ou escrita inventada) e a capacidade de fazer inferências sobre segmentos grafo-fonéticos, tanto na escrita quanto na identificação de palavras.

Na tarefa que avaliava a capacidade de fazer inferências na escrita (*analogy spelling* ou escrita por analogia), a criança deveria escrever o nome do objeto ou animal representado em uma figura, tendo como referência duas ou mais palavras escritas que continham os segmentos necessários para compor esse nome. Por exemplo:

Figura apresentada: barco (palavra que a criança deveria escrever)
Pistas oferecidas (palavras escritas associadas a figuras): barba - brinco - arco

Na tarefa de identificação, a criança deveria selecionar, num universo de quatro palavras possíveis, aquela que poderia estar "escrita" em uma representação ortográfica que lhe era apresentada incompleta, tendo como referência cinco palavras conhecidas (escritas e associadas às respectivas ilustrações), uma das quais continha o segmento grafo-fonético que faltava na palavra a ser identificada. Por exemplo:

Palavra a ser identificada: Cor
Alternativas (apresentadas por figuras): cobra - corda - pote - porca
Palavras de referência (escritas e ilustradas) copo - porta - corte - barba - carne

Em ambas as tarefas (escrita por analogias e identificação de palavras) os segmentos das palavras-teste variavam, para que fosse possível relacionar o desempenho com o tipo de segmento testado (sílaba inicial, medial ou final; ataque; rima; fonema inicial; fonema final).

Com base nessas medidas, segundo Cordeiro (1999),

> foram distinguidos quatro níveis de desenvolvimento da compreensão das crianças sobre o sistema alfabético, os quais correspondem, aproximadamente, aos níveis identificados por Ferreiro. O nível 1 corresponde à hipótese pré-silábica; o nível 2 corresponde à hipótese silábica; o nível 3 corresponde à hipótese silábico-alfabética e

> o nível 4 corresponde à hipótese alfabética (Cordeiro, 1999, p. 258, tradução nossa).

O quadro 4 mostra a relação entre as possíveis compreensões sobre o sistema de escrita e as habilidades de (de)codificação fonológica (medida por uma tarefa de leitura de palavras), as representações ortográficas (avaliadas pelas tarefas de escrita inventada e escrita por analogias) e a consciência fonológica (medida por uma tarefa de segmentação fonológica com diferentes tipos de segmentos).

Os resultados desses estudos sugerem que as hipóteses das crianças sobre o sistema de escrita orientam a construção de representações ortográficas em diferentes ortografias (neste caso, escritas alfabéticas). Para falantes de português, mesmo para aqueles que estavam sendo alfabetizados em inglês, o primeiro passo para entender como as letras representam os sons foi a correspondência entre sons e letras, no nível silábico.

Cordeiro (1999) destaca que, o que caracteriza o nível 2, o qual corresponderia à hipótese silábica de Ferreiro e Teberosky acima descrita, não é propriamente o fato de a criança representar uma letra por sílaba, mas a ideia de que as palavras se escrevem justapondo segmentos gráficos de acordo com os segmentos sonoros detectados na fala. Assim, ao escreverem na língua inglesa, as crianças não representam necessariamente a sílaba, mas os segmentos que elas detectam na pronúncia, como ataque e rima, por exemplo. O ponto de articulação é geralmente usado como marcador desses segmentos. Diante dessas evidências, a autora defende que o grande passo para a compreensão do princípio alfabético requer a descoberta de que as letras se justapõem na escrita das palavras, mas seus correspondentes sonoros não podem ser justapostos e sim fundidos, aglutinados, para formarem as palavras faladas.

Quadro 4: Relação entre compreensão do sistema alfabético, (de) codificação fonológica, representações ortográficas e detecção de identidade fonológica

Habilidades avaliadas	Nível 2	Nível 3	Nível 4
Compreensões sobre o sistema de escrita	As letras representam os sons dentro das palavras: correspondência um a um entre sons (sílabas, em ortografia portuguesa) e letras	A letra isolada não soa igual à letra dentro da palavra - há uma correspondência entre sons (geralmente sílabas) e sequências de letras e não entre esses sons e letras isoladas	Compreensão total do princípio alfabético
Recodificação fonológica (codificação e decodificação) - conhecimento do som das letras	A conexão entre sílabas e letras não envolve recodificação fonológica ("som" da letra), mas pode se basear no nome das letras.	Esforços para descobrir a correspondência sonora das letras dentro das sequências (sílabas, rimas, morfemas). Uso de pistas grafofonéticas (especialmente consoante inicial) para identificar e codificar palavras novas	Correspondência um a um entre grafemas e fonemas
Representações ortográficas (avaliada pelas escritas "inventadas")	Representação Silábica: correspondência convencional de uma letra por sílaba em pelo menos duas sílabas	Representação de unidades subsilábicas em, pelo menos, uma sílaba por palavra, na maioria das palavras	Principalmente fonêmicas; eventualmente ortográficas
Detecção de identidade fonológica (habilidade de consciência fonológica)	Detecção da identidade da sílaba inicial - baseada em pistas auditivas	Detecção da identidade nos limites de sílaba (ataque e rima) - baseada em pistas auditivas e articulatórias	Detecção da identidade da maioria dos segmentos - com base em pistas auditivas e articulatórias, bem como em representações ortográficas

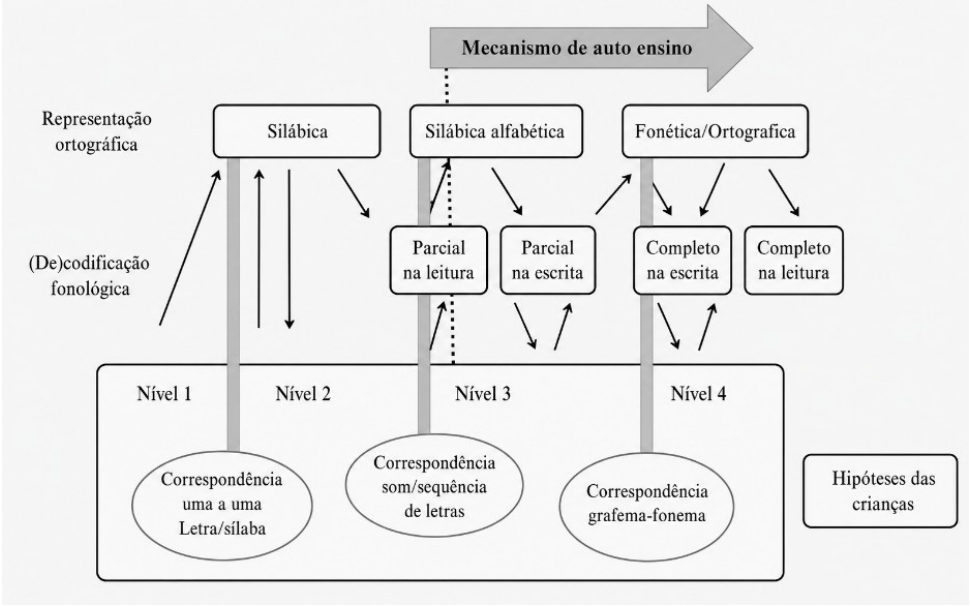
Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos estudos de Cordeiro (1999).

Esse é um salto conceitual que ocorre durante o nível 3, que corresponde aproximadamente ao nível silábico alfabético. Assim, esse nível não é um mero período de transição e sim um período que marca uma mudança conceitual essencial para a compreensão do princípio alfabético, ou seja, para a tomada de consciência do fonema e sua representação por meio de grafemas. Pelo menos na Língua Portuguesa, as tarefas de escrita inventada, isoladamente, não são suficientes para avaliar essa compreensão. Embora com uma maior sobrecarga da memória, é possível codificar as palavras por uma justaposição de sílabas cuja grafia pode ser memorizada, como se o sistema fosse silábico e não alfabético. As crianças podem aprender a soletrar/(de)codificar sem formarem representações lexicais com base na ortografia da palavra (vide Byrne, 1998, para uma discussão sobre a natureza dos diferentes sistemas de escrita e suas implicações para a maior ou menor dificuldade de as crianças verem suas hipóteses desafiadas).

Os resultados também confirmaram que, para progredir para o Nível 4, é necessário um conhecimento sólido das correspondências letras-sons. Foi no Nível 4 que as crianças alcançaram a habilidade de relacionar grafemas a fonemas e vice-versa, ou seja, passaram a fazer uso da (de)codificação fonológica completa. Isso significa que foi apenas no Nível 4 que o princípio alfabético foi totalmente compreendido, mesmo que essa compreensão não fosse imediatamente exibida em suas produções ortográficas: algumas crianças alcançaram esse nível de compreensão antes de serem capazes de produzir grafias totalmente alfabéticas. A compreensão de como as letras representam os sons permitiu a algumas crianças perceberem que a relação entre grafemas e fonemas nem sempre é transparente e que poderiam recorrer a palavras-chave para corrigir sua

grafia de acordo com as convenções ortográficas. Portanto, a compreensão total do princípio alfabético e o uso da (de)codificação fonológica auxilia no desenvolvimento da consciência fonêmica a qual, por sua vez, proporciona a leitura de segmentos desconhecidos, proporcionando a formação de novas representações que servirão de pistas para a leitura e a escrita de novas palavras.

Figura 4: Diagrama para ilustrar a inter-relação entre as hipóteses das crianças sobre o sistema alfabético, a (de)codificação fonológica e as representações ortográficas



Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos estudos de Cordeiro (1999).

Portanto, os estudos de Cordeiro (1999) permitiram evidenciar e esclarecer melhor a relação interativa entre o desenvolvimento da consciência fonológica, o conhecimento do som das letras e as compreensões construídas pelas crianças acerca do funcionamento do sistema alfabético.

Os estudos experimentais de Silva (2003) corroboram os resultados encontrados por Cordeiro (1994;1999) no que se refere à interatividade entre a evolução das representações infantis sobre a escrita e o desenvolvimento das habilidades fonológicas. A autora buscou explicitar a forma como a evolução da consciência em relação aos segmentos orais do discurso estaria relacionada com o desenvolvimento do conhecimento que as crianças vão construindo sobre o sistema de escrita, assim como identificar relações causais de natureza bidirecional entre o desenvolvimento de habilidades fonológicas e progressos nas representações escritas. Ela observou que, no início do percurso da criança em relação à compreensão da natureza da codificação subjacente à linguagem escrita, "a apreensão de que a escrita representa unidades linguísticas (numa primeira fase, as sílabas) parece acontecer segundo duas vias possíveis" (Silva, 2003, p. 357). A primeira poderá implicar o desenvolvimento prévio da habilidade de manipulação das unidades silábicas, as quais, em situação de exploração do objeto "escrita", seriam aplicadas na construção da hipótese silábica. A segunda via para a elaboração da hipótese silábica decorreria das tentativas infantis em coordenar a totalidade das palavras e as partes que a compõem no decurso de seus ensaios de escrita "à sua maneira".

Em suma, as evidências encontradas, de acordo com Silva (2003)

> sugerem que as crianças que equacionam a linguagem escrita dentro da hipótese silábica, mas utilizam letras com valor sonoro convencional, conseguem adquirir *"insigths"* sobre a estrutura alfabética do código escrito, quer através de um treino fonêmico, quer através da indução da notação com letras dos vários componentes fonêmicos das palavras (Silva, 2003, p. 358).

Em síntese, os resultados encontrados nessas pesquisas permitem estabelecer ligações de causalidade recíproca entre as competências de análise da fala e a apropriação do conhecimento sobre o funcionamento da linguagem escrita, desde os níveis pré-alfabéticos e reforçam as teses de Byrne (1998) de que a compreensão do princípio alfabético implica a coordenação de competências fonêmicas com a descoberta de que as unidades gráficas codificam a estrutura fonológica das palavras, e com o conhecimento do valor fônico das letras.

As pesquisas acadêmicas que acabamos de relatar, entre outras, trazem inúmeras evidências de que a consciência metalinguística (neste caso, mais especificamente, a consciência fonológica) e o conhecimento do som das letras, estão intimamente ligados às ideias que as crianças vão construindo sobre a natureza do sistema de escrita. Assim, a compreensão de que se trata de um sistema alfabético, ou seja, a descoberta do princípio alfabético, é resultado de um longo caminho.

Entretanto, essa descoberta é insuficiente para o uso proficiente desse sistema, o qual requer, para além do conhecimento das relações grafema-fonema, a capacidade de aglutinar esses fonemas em palavras, formando um léxico que possa ser acessado diretamente sem a necessidade de decodificação (Ehri, 1995). Essa habilidade, que, em termos de desenvolvimento, se consolida na fase ortográfica proposta por alguns dos autores acima citados, depende do uso de várias estratégias de leitura que vão além da decodificação, como a leitura com base em pistas grafo-fonéticas e o uso de analogias. Essas estratégias permitem que a criança se autoensine, como mostram os estudos de Byrne (1992; 1998) e de Cordeiro (1999) (vide Figura 4) e essa habilidade pode ser considerada como uma evidência de que a criança

compreendeu o princípio alfabético e pode utilizar o sistema de escrita não apenas como um objeto do pensamento, mas também como uma ferramenta do pensamento, como discutimos acima. Poderíamos considerar que é esse domínio do sistema que o torna um sistema predominantemente de primeira ordem, pois o leitor/escritor passa a usá-lo como um sistema de representação direta do pensamento, sem necessidade de intermediação da linguagem oral, exceto para palavras desconhecidas, tanto oral como ortograficamente.

Cap.4

O PRINCÍPIO ALFABÉTICO NO LIVRO DIDÁTICO: ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA

O PRINCÍPIO ALFABÉTICO NO LIVRO DIDÁTICO: ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA

Conforme Nunes (1998), a escola tem duas funções extremamente importantes no desenvolvimento da inteligência: oferecer aos alunos novos objetos de pensamento e promover a capacidade de eles utilizarem esses objetos como novas ferramentas do pensamento.

Dessa forma, nos questionamos se as tarefas propostas nos livros didáticos para o ensino da leitura e da escrita levam em consideração os achados da literatura que apresentamos acima. Mais especificamente, consideramos relevante investigar se os livros didáticos promovem nos aprendizes a reflexão e compreensão sobre o objeto a ser dominado (o sistema de escrita), de forma que eles possam se apropriar dele e utilizá-lo como uma ferramenta para pensar, criar e intervir na realidade.

Para isso, realizamos um estudo Oliveira (2020) em que procuramos responder à seguinte questão: **Que conhecimentos linguísticos e/ou compreensões psicolinguísticas são promovidos na resolução das tarefas propostas por livros didáticos?** Embora se trate de um estudo sobre uma única coleção, nos parece importante apresentá-lo brevemente, pois pode servir de base para que esse exercício de reflexão seja ampliado e, por que não, se torne um suporte para orientar a seleção de materiais e estratégias didáticas pelas professoras alfabetizadoras.

DESCRIÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS ANALISADOS E RECORTE DO *CORPUS*

No livro didático analisado, o ensino da Língua Portuguesa está organizado em quatro eixos

correspondentes às práticas de linguagem, conforme estabelece a BNCC (Brasil, 2017, p. 69), a saber: oralidade; leitura/escuta; escrita; análise linguística/semiótica. Focaremos aqui o último eixo, por compreendermos que ele perpassa todos os demais, em diferentes níveis, de acordo com a etapa da escolaridade.

Na proposta do livro didático, nos dois primeiros anos, enfatiza-se a compreensão e o domínio do sistema alfabético/ortográfico. Na medida em que se avança na escolaridade, aprofunda-se a reflexão sobre os recursos linguísticos que envolvem a oralidade, a leitura e a escrita, a partir da análise de elementos presentes nos textos. Este estudo se restringe ao livro destinado ao primeiro ano, que é composto de quatro volumes. Entretanto, em virtude da suspensão das aulas por conta da pandemia do vírus SARS-CoV-II, o último volume não tinha sido adquirido pelo município até o final da pesquisa. Assim, foram analisadas as tarefas propostas nos volumes 1, 2 e 3 do livro do 1º ano do Ensino Fundamental.

Cada um dos volumes analisados é composto por dois capítulos, como apresentamos no Quadro 5.

Quadro 5: Volumes e capítulos livro didático – 1º ano

Volumes	Capítulos
Volume 1	1º Atenção para a chamada!
	2º Diga um verso bem bonito!
Volume 2	3º Alô! Quem fala!
	4º Só para lembrar!
Volume 3	5º O que é que a embalagem tem?
	6º Amarre-se nessa ideia!

Fonte: Elaborado pelas autoras com base no livro didático 1º ano.

Os capítulos estão organizados em seções com ícones

que orientam as tarefas específicas, de acordo com o tipo de conteúdo a ser abordado e os aspectos específicos a serem aprofundados, o que facilita o planejamento e a execução das práticas em sala de aula.

> **Aprender é divertido:** são apresentadas tarefas lúdicas, brincadeiras e jogos.
> **Atividades:** são estimulados o registro e a aplicação do conhecimento com estratégias variadas, envolventes e criativas.
> **Saiba mais:** apresenta textos de gêneros variados que ampliam os assuntos trabalhados no capítulo.
> **Roda de conversa:** contempla o eixo Oralidade que se refere ao uso da linguagem oral nas diversas situações de interação presentes no cotidiano da sala de aula.
> **A leitura entrou na roda:** abrange os eixos Leitura e Educação Literária e focaliza sempre um gênero textual.
> **Vamos todos escrever:** esta seção favorece o eixo Escrita. São propostas situações reais de produções escritas, individuais e/ou coletivas.
> **Texto puxa texto:** o objetivo é desenvolver um trabalho de intertextualidade, pois é apresentado um texto que dialoga com o gênero textual em foco.
> **A palavra é sua:** considera o eixo Oralidade e propõe situações reais de comunicação, estimulando a necessidade de interação oral.
> **Ciranda das letras:** contempla o eixo Conhecimentos Linguísticos e Gramaticais e apresenta atividades que envolvem o sistema alfabético de escrita, ortografia, convenções gráficas da escrita e processos de formação e significados das palavras (Wandresen e Cipriano, 2018, p. 12-13)

As tarefas se apresentam em níveis diferentes de dificuldade, com o propósito de que as crianças avancem conforme os conceitos trabalhados. Além disso, são propostas tarefas de revisão dos conteúdos já trabalhados.

Selecionamos as tarefas que promovem implicitamente e/ou explicitamente a compreensão do princípio alfabético, ou seja, as tarefas que fazem parte das seções **"A leitura entrou na roda"** e **"Ciranda das letras"**. Pelo fato de estarem interligadas, eventualmente, incluímos ou comentamos tarefas que fazem parte de outras seções, quando isso se faz necessário para evitar incompreensões ou vieses nas análises.

Cada capítulo do livro é iniciado com uma ilustração do tema que será abordado e é sugerido que a professora organize uma roda de conversa sobre esse tema com as crianças.

As categorias gramaticais (fonéticas/fonológicas, morfológicas, sintáticas, morfossintáticas) e as convenções da escrita (concordância, regência, ortografia, pontuação, acentuação, etc.) são trabalhadas, quando necessário, para auxiliar na compreensão oral e escrita, sempre dentro do contexto temático trabalhado. Esses conteúdos são abordados de acordo com uma sequência didática pré estabelecida.

O LIVRO DIDÁTICO EM ANÁLISE: CRITÉRIOS E ENCAMINHAMENTOS

O estudo consistiu na realização de uma análise descritiva das tarefas propostas em cada capítulo, considerando a contextualização da temática abordada. Nessa análise, buscamos levantar os conhecimentos linguísticos e compreensões psicolinguísticas promovidos

nessas tarefas.

Elaboramos um quadro síntese, que contém informações extraídas do próprio livro didático acerca de cada tarefa e, em seguida, com base no referencial teórico discutido acima, sugerimos as compreensões psicolinguísticas mais relevantes que poderiam ser promovidas pelas tarefas propostas. Muitas dessas compreensões são desenvolvidas implicitamente, mas consideramos que é importante que elas sejam explicitadas para as professoras. Por fim, categorizamos essas compreensões e elaboramos quadros com as principais categorias elencadas, para verificarmos as ênfases dadas pelo livro didático.

A análise dos conhecimentos linguísticos foi apoiada nos estudos de Scliar-Cabral (2003). A autora propõe os seguintes processos envolvidos na leitura, alguns dos quais ocorrem simultaneamente:

a) **Motivação**, que determina qual o texto que se vai ler (notícia de jornal sobre o resultado das eleições; receita de bolo; seção de anúncios de emprego; novela policial; história em quadrinhos; poesia);
b) **Pré-leitura**, que determina a seleção do **esquema mental** para nós atribuirmos o sentido adequado às palavras do texto. Por exemplo, o sentido atribuído à palavra **ponte**, na frase "A ponte quebrou", se puxarmos o esquema "dentes" ou "construção que liga duas margens". Há muitos sinalizadores para a pré-leitura nos textos, desde o nome das disciplinas, as seções que ocupam num jornal ou revista, os títulos, subtítulos e assim por diante.
c) **Movimentos de fixação e sacada para fatiar a frase,** ou seja, quando o indivíduo já está alfabetizado, não fixa o olhar só numa letra, mas processa uma frase, delimitada por marcadores tais como parágrafo, maiúsculas e

os vários sinais de pontuação e/ou conectivos (conjunções, pronome relativo e preposições que separam orações) [...].

d) **Reconhecimento das letras, atribuição dos valores aos grafemas e identificação do vocábulo (descodificação),** [...] o reconhecimento das letras é possível porque percebemos a combinação de traços verticais, horizontais ou inclinados com metade de círculos, em relação a uma linha real ou imaginária: a rotação destas combinações permite, ainda, uma outra grande economia no reconhecimento e identificação das letras. Por exemplo, se combinarmos o meio círculo **c** com um traço vertical l à sua direita, sobre uma linha imaginária, teremos a letra **d**; a rotação para a esquerda nos dá a letra **b**; aos roteiros para baixo, deixando que a linha imaginária parta um terço da letra, de modo que o meio círculo fique acima da linha, teremos a letra **p**; a rotação para a esquerda agora nos dará a letra **q.** É muito importante, desde o início, mostrar o que diferencia uma letra de outra: trabalhar sempre com comparação. Um grafema é formado por uma ou mais letras, como grafema **p**, ou **nh**. Atente para o fato de que a função dos grafemas é **distinguir significados**, como, p.ex., se substituirmos o **b** de **b**ola por **m**. Sendo assim, não ocorrerá aprendizagem se os valores dos grafemas forem ensinados fora de um texto ou se este for um mero pretexto, os chamados textos matracas, que a rigor não considero texto. Decorar o nome das letras não tem nada a ver com descodificação.

e) **Atribuição do sentido às palavras, às frases e ao texto.** Depois de atribuídos os sentidos às palavras, eles são articulados no sentido da frase, ficando provisoriamente armazenados, até que todas as frases sejam fatiadas,

repetindo-se o processo para chegar à compreensão de todo o texto.

f) **A interpretação** do texto decorre de cruzar vários conhecimentos anteriores com o que se colheu do texto, incluindo-se aí o posicionamento crítico.

g) **A retenção** consiste em incorporar de forma estruturada os conhecimentos adquiridos na leitura de um texto à memória, aprofundando e ampliando os esquemas cognitivos (Scliar-Cabral, 2003, p. 37).

Em relação ao processamento da escrita, "a codificação não é o único, nem o objetivo central da escrita" (Scliar-Cabral, 2003, p. 71). Para essa autora, a escrita precisa ser fundamentada em profundidade para que os educadores possam entender os problemas com os quais se encontram para alfabetizar e desenvolver a escrita. A escrita começa do mesmo modo que a leitura, pela motivação, mas, na sequência, se diferencia. Assim, Scliar-Cabral (2003) propõe os seguintes processos observados durante o ato de escrever:

a) **Motivação** - Como qualquer ação humana, o ato de escrever começa por uma motivação. Escrevemos um texto, desde um bilhete, lista de compras, anotações na agenda, um relatório [...] porque somos movidos por intenções as mais variadas: a necessidade de tomar notas para não nos esquecermos do que julgamos importante, o desejo de convencer alguém, a vontade de expor nossas ideias, de informar, de divertir [...].

b) **Planejamento**: embora não sejamos conscientes deste passo, o cérebro planeja nossas ações, do contrário elas seriam descoordenadas e numa sequência qualquer. [...] O planejamento envolve a escolha do

assunto de que vamos tratar, o qual está estruturado em esquemas, marcos ou roteiros (conforme vimos acima), pois são eles que balizam os sentidos que serão atribuídos às palavras que vamos usar, bem como a coerência do texto [...] Além disto, o planejamento envolve a escolha do registro ou estilo que vai empregar no texto, dependente da(s) pessoa(s) para quem escreve [...]

c) **Estruturação linguística, ou linearização**: [...] As ideias são articuladas nas orações, que consistem basicamente de um tópico e um comentário, nos quais as palavras são inseridas de modo que o futuro leitor possa entender o que foi escrito. É neste último ponto que o professor deve insistir com os seus alunos.

d) **Codificação**: [...] a realização dos fonemas deve ser convertida em grafemas, ou seja, devem ser **codificados**. [...] A conversão aos grafemas, realizados por uma ou mais letras, se dá a partir da variedade sociolinguística praticada pelo aluno, por isto, esteja atento a como ele fala, principalmente os verbos, pois a distância entre o oral e o escrito será muitas vezes muito grande, cabendo explicações específicas, adaptando os princípios da codificação a cada caso, uma vez que eles não detalham todas as realizações possíveis de seus alunos [...].

e) **Monitoria**: [...] É uma das formas de desenvolverem a metalinguagem, ou seja, se debruçarem reflexivamente sobre o que escreveram. [...] Os critérios sobre o que tem mais importância na escrita são, pela ordem decrescente: coerência, escolha do registro ou estilo adequados (ambos explicados acima); coesão (em grande parte, o que era conhecido como concordância), pontuação, adequação vocabular (a ortografia deve ser

> trabalhada principalmente em torno desta questão); finalmente, outras questões de ortografia. (Scliar-Cabral, 2003, p. 75)

Nesse trabalho, nos preocupamos em aprofundar a análise das tarefas que se referem aos conhecimentos envolvidos nos processos de (de)codificação descritos no item **(d) - Reconhecimento das letras, atribuição dos valores aos grafemas e identificação do vocábulo (decodificação)**, para a leitura e **(d) – codificação**, para a escrita, pois são esses os conhecimentos mais diretamente relacionados ao princípio alfabético, no sentido estrito a que vimos nos referindo. Como discutimos na seção "Relação entre escrita, leitura e consciência fonológica" do capítulo 3, a compreensão do princípio alfabético se refere à descoberta de que as letras representam fonemas e não outras unidades fonológicas ou semânticas.

Apesar de todos os processos mencionados acima estarem intimamente envolvidos na leitura ou na escrita, os processos mais sofisticados são usados sobretudo por aqueles que já compreendem o princípio alfabético, mas precisam se aprofundar no uso do sistema.

Para a identificação das compreensões psicolinguísticas nos baseamos nos estudos já elencados no capítulo 3.

Apresentamos, a seguir, a descrição e análise dos livros do 1º ano.

A CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA E O USO DE DIFERENTES GÊNEROS TEXTUAIS

Conforme a proposta pedagógica do livro didático, a linguagem é concebida como "forma de interação social porque considera que é por meio dela que nos constituímos como sujeitos no mundo, ou seja, temos a possibilidade

de participação social" (Wandresen e Cipriano, 2018, p. 4). Sob essa perspectiva, o livro defende que o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa devem "contribuir para aprimorar os conhecimentos linguísticos e discursivos dos alunos, para que eles possam compreender os discursos que os cercam e ter condições de participar de forma autônoma e crítica na sociedade" (Wandresen e Cipriano, 2018, p. 4).

Nesta perspectiva, ao reconhecer a natureza social da linguagem e seu caráter dialógico e interativo, considera-se o texto como o centro das práticas de linguagem. Compreende-se que o ensino de língua materna não está mais centrado no código linguístico, mas na utilização da linguagem escrita.

O livro didático analisados parte do pressuposto de que as tarefas têm que ser inseridas em um contexto familiar em que a escrita faça sentido e tenha um uso social para as crianças. Por isso, as propostas didáticas são organizadas em capítulos, sendo que cada um corresponde a um tema relacionado ao cotidiano da criança. Dessa forma, quando a criança se depara com um conteúdo novo a ser estudado, cria expectativas que a envolvem emocionalmente. Isso garante a motivação, que é um dos processos cognitivos e emocionais destacados por Scliar-Cabral (2003), como visto acima. Portanto, quanto mais a criança estiver envolvida em um ambiente significativo, com tarefas que estimulem a curiosidade, maior será sua motivação para aprender.

O envolvimento emocional também facilita a ativação dos processos de pré-leitura, na medida em que engaja a criança na (re)construção de esquemas que dão sentido ao texto. Nesse sentido, os cenários significativos criados pelas ilustrações que contextualizam os temas, se constituem em sinalizadores para a pré-leitura, ativando processos cognitivos de ordem superior, essenciais para a leitura e compreensão de textos. Esses processos superiores de compreensão

(sobretudo os que envolvem a consciência semântica e a pragmática) auxiliam na decodificação, ao limitarem o número de palavras possíveis nesse contexto. Além disso, esses processos poderão vir a ser utilizados no controle de possíveis erros de decodificação, o que acelerará a leitura, pois permite que sejam usadas apenas algumas pistas grafo-fonéticas para inferir qual a palavra escrita, sem necessidade de decodificação de todos os grafemas. O desenvolvimento dessas habilidades libera a memória de trabalho e é fundamental para se alcançar uma leitura fluente. Dessa forma, é importante que as tarefas de leitura e de escrita se mantenham dentro do mesmo contexto semântico, o que, neste caso, é conseguido pela organização do livro didático em capítulos.

Os temas abordados em cada capítulo são apresentados às crianças em diversos portadores de texto, que utilizam diferentes gêneros textuais, possibilitando a compreensão de que o texto escrito possui características específicas, de acordo com a sua finalidade, os interlocutores envolvidos e os portadores desse texto.

É importante destacar a necessidade de apresentar para as crianças diferentes textos, desde a fase inicial da alfabetização, para que vão compreendendo o objetivo, forma e função de cada um. Por exemplo, o bilhete é um texto curto que tem o objetivo de informar algo ou fazer um pedido a alguém. Além disso, a leitura e a produção de texto fazem com que as crianças avancem no entendimento sobre o sistema de escrita, facilitando, entre outras, as seguintes compreensões: 1) as letras representam sons, mas o significado é produzido por uma organização específica de letras e não por cada uma, isoladamente; 2) existe uma grafia convencional e é necessário utilizar marcadores para separar as palavras.

Nesse sentido, o livro didático chama a atenção para as práticas de produção de texto coletivo, como a escrita de listas, quadrinhas e bilhetes, mostrando a necessidade da participação de todos e da atenção e respeito às ideias colocadas pelos demais colegas. Nesta prática coletiva de produção de texto, as crianças aprendem a planejar o que escrever (conteúdo) e a estrutura do texto.

A produção de textos com diferentes gêneros textuais contribui significativamente para o desenvolvimento das consciências metatextual, sintática e semântica e ajuda na verificação e controle dos processos grafo-fonéticos. Isso significa que a familiaridade com diferentes gêneros textuais contribui para que os leitores antecipem possibilidades de leitura de textos, palavras e frases e verifiquem se as relações grafo-fonéticas que estabeleceram fazem sentido no contexto apresentado.

Analisaremos a seguir como cada contexto foi criado e utilizado nos diferentes capítulos.

Capítulo 1 - Atenção para a chamada!

O capítulo 1, intitulado "Atenção para a chamada", aborda a importância da identificação em ambientes institucionais, nomeadamente a escola. A escolha desse tema específico atende a dois aspectos diferentes, intencionalmente ou não: primeiro, trata de uma situação comum a todas as crianças a partir do momento em que começam a frequentar a escola e, segundo, insere as crianças que nunca frequentaram a educação infantil no contexto escolar institucionalizado, no qual, diferentemente do que acontece no ambiente doméstico, a identificação dos participantes é um procedimento fundamental. Dessa forma, a escola cumpre a função de incluir as crianças na cultura

escolar e, ao mesmo tempo, tornar essa cultura objeto de reflexão e de comunicação oral e escrita.

A ilustração da página de abertura deste capítulo apresenta um cenário que permite às crianças perceberem a semelhança entre a ilustração e o ambiente escolar (sala de aula) e compreenderem que este é diferente de outros ambientes, como por exemplo, o ambiente doméstico.

Coerentemente com esse contexto, as tarefas propostas neste capítulo utilizam como portadores de texto a lista de chamada e a carteirinha de estudante. Ao chamar a atenção para os textos que esses objetos veiculam, o livro didático trabalha com os gêneros textuais lista e carteirinha de identificação, enfatizando a compreensão das suas funções sociais e promovendo reflexões psicolinguísticas. No caso da lista de chamada, a criança é levada a compreender que a professora verifica a presença ou a ausência dos alunos na turma, oportunizando a reflexão sobre a importância da assiduidade e da pontualidade em compromissos sociais. Em relação à carteirinha, as crianças vão conhecer um documento comprobatório de identidade (neste caso específico, de alguém que é estudante), possibilitando a reflexão do que isso significa em termos de cidadania. Dessa forma, as funções sociais desses gêneros textuais vão sendo assimiladas pelas crianças.

Assim, neste capítulo, todas as atividades metalinguísticas são contextualizadas em situações relacionadas à integração da criança no grupo escolar, promovendo a socialização dos alunos por meio de tarefas que envolvem o próprio nome e o nome dos colegas. Os conhecimentos envolvidos neste contexto vão desde a capacidade da criança de reproduzir seu nome, mesmo antes de escrever outras palavras, até diferenciar os tipos de letras e outros recursos gráficos.

Neste capítulo, são propostas tarefas que envolvem palavras homônimas, ou seja, palavras com a mesma grafia, mas que têm diferentes significados, como, por exemplo, a carteira (documento) e a carteira (peça de mobiliário escolar). Assim, as crianças são levadas a compreender que podem utilizar o contexto semântico, proporcionado pelas ilustrações, como pista para a atribuição de significado às palavras de um texto escrito, sobretudo quando elas são homônimas.

Capítulo 2 - Diga um verso bem bonito!

O tema abordado neste capítulo permite aproximar a criança do patrimônio linguístico e cultural do universo infantil (as quadrinhas, as parlendas e as cantigas de roda), representado na ilustração da página inicial do capítulo. Esses gêneros tiveram primeiramente a sua origem na tradição oral e posteriormente, com o passar do tempo, foram aparecendo seus primeiros registros escritos. Assim, o uso desses registros permite inserir as crianças nesse universo cultural, oportunizando-lhes a construção de inferências sobre os significados dos textos/palavras. O contato com a ilustração que abre o capítulo é uma forma da criança conhecer ou relembrar algumas brincadeiras de roda e cantigas.

Neste capítulo, é solicitado que as crianças circulem cada uma das palavras no texto, neste caso, nas quadrinhas. Esse tipo de prática é muito importante no início da fase inicial da alfabetização, porque ajuda a promover o desenvolvimento da consciência de palavras. Nas frases ou textos escritos, as palavras são facilmente identificáveis pela existência de espaços entre elas, enquanto que na oralidade é mais difícil para uma criança compreender onde termina uma palavra e começa outra. É importante ressaltar que a

palavra é uma unidade com significado próprio, fundamental para a leitura e compreensão do texto. Segundo Scliar-Cabral (2003, p. 36), no processo de leitura, "depois de atribuídos os sentidos às palavras, eles são articulados no sentido da frase, ficando provisoriamente armazenados, até que todas as frases sejam fatiadas, repetindo-se o processo para chegar à compreensão de todo o texto".

Os gêneros introduzidos neste capítulo possuem algumas características em comum que ajudam na apropriação do sistema de escrita alfabética: são fáceis de serem memorizados, têm vocábulos simples, contêm rimas e repetições de palavras ou pequenos fragmentos. Por isso, favorecem o uso de estratégias para a antecipação da leitura pelas crianças na fase inicial da alfabetização.

Capítulo 3 - Alô! quem fala?

Este capítulo tem como tema a conversa telefônica em situações de convivência familiar, representada na ilustração da página de abertura do capítulo.

Destaca-se, na conversa telefônica, a importância de contextualizar o respeito aos turnos da fala, pois o diálogo pressupõe não apenas falar, mas também ouvir, além da utilização de fórmulas de cortesia – cumprimentos e outras expressões. O livro didático chama a atenção para marcadores na escrita (como o uso do travessão) que sinalizam a mudança de interlocutor em uma conversa e que orientam os movimentos de fixação e sacada na leitura de textos.

Embora essa situação seja permeada pela oralidade, em muitos casos ela requer o apoio de ferramentas que utilizam a escrita, como é o caso da agenda telefônica. O livro didático explora esta ferramenta como portadora de texto. A

agenda telefônica é um recurso tecnológico, um instrumento cultural que pode ter versões impressas ou digitais. Em ambos os casos, veicula um gênero textual diferenciado, com características específicas, como, por exemplo, a ordem alfabética, que podem contribuir de forma significativa para o letramento. O conhecimento e uso da ordem alfabética exige não apenas o conhecimento de letras, mas também a capacidade de refletir sobre unidades subsilábicas.

Capítulo 4 - Só para lembrar!

Este capítulo tem como tema o uso da escrita como ferramenta amplificadora da memória, utilizando como portadores de texto o bilhete e a receita culinária.

A ilustração da página de abertura apresenta um diálogo entre pai e filha durante a preparação do lanche. Na geladeira, aparece um bilhete datado e assinado por uma criança (trata-se de um lembrete para comprar limão para fazer suco). Isso retrata a função social do bilhete e espera-se que as crianças percebam que uma das funções desse gênero é auxiliar a memória e a comunicação.

Além da interpretação desses textos, nas tarefas propostas, é feita a observação de seus elementos constitutivos e são provocadas conversas sobre o contexto de produção desses gêneros, considerando-se determinadas situações comunicativas, ou seja, tendo em vista os interlocutores, o propósito dos textos e o espaço de circulação.

Capítulo 5 - O que é que a embalagem tem?

A escolha do tema "O que é que a embalagem tem?" parte do pressuposto de que as crianças normalmente acompanham seus pais durante as compras ao supermercado

e que nesse convívio, as crianças já possuem noções do que são rótulos, cartazes promocionais e listas de compras.

Nesta seção, todas as atividades metalinguísticas são contextualizadas em situações que fazem parte da vida cotidiana familiar da criança, como por exemplo, ajudar ou elaborar a lista de compras do supermercado. Considerando como portadores de texto os gêneros textuais rótulos e lista de compras, o livro didático mostra uma preocupação que incentiva o consumo consciente de alguns produtos, destacando a importância de ler as informações do rótulo antes de comprar ou consumir determinado produto.

A ilustração da página inicial do capítulo do livro didático representa uma situação cotidiana familiar em um supermercado. Neste cenário, é evidenciada a presença dos gêneros textuais em estudo e é sugerido que seja realizada uma roda de conversa/socialização entre professora e colegas da sala, para chamar a atenção para os sinalizadores de pré-leitura que fazem parte desse contexto pragmático – o mercado. Por exemplo, o livro didático orienta que as crianças sejam levadas a perceber a diferença entre rótulo e embalagem, diferenciando que a embalagem é o recipiente que contém o produto com o objetivo de conservação enquanto os rótulos contêm as informações pertinentes ao produto, que podem ser fixadas na embalagem ou impressas sobre a mesma, como nos casos da garrafa de refrigerante e do pacote de arroz.

Neste espaço de socialização, o livro didático recomenda que o professor aborde questões envolvendo a sustentabilidade, qualidade de vida e cuidados com a saúde.

Capítulo 6 - Amarre-se nessa ideia!

Neste capítulo, todas as atividades metalinguísticas

são contextualizadas e relacionadas às questões de cidadania, utilizando cartazes de campanhas educativas como portadores dos textos a serem discutidos. A ilustração da página de abertura apresenta um cenário que contextualiza o título deste capítulo, "Amarre-se nessa ideia!". No exemplo apresentado, trata-se de campanhas educativas que visam cuidar da saúde da população. Assim, as crianças são estimuladas a conversar sobre o propósito desses textos, os interlocutores envolvidos e o espaço de circulação das mensagens, levando-as a se familiarizar com esse gênero e a compreender a sua função social.

Considerações sobre a contextualização dos temas e os gêneros textuais utilizados no livro didático

A convivência com o texto escrito desde a fase inicial da alfabetização proporciona às crianças a oportunidade de perceberem que, na escrita, existe espaçamento entre as palavras. Devido à rapidez da emissão e por ser um processo contínuo, na oralidade é difícil para os ouvintes perceberem quando uma palavra termina e quando outra começa. Diferentemente, na escrita, os limites das palavras são facilmente visualizados em razão dos espaços em branco, antes e depois de cada palavra. Assim, a convivência com o texto escrito desde a fase inicial da alfabetização proporciona às crianças a oportunidade de perceberem que, na escrita, existe espaçamento entre as palavras. Isso permite desenvolver a consciência lexical como uma primeira segmentação do discurso, que servirá de base a segmentações mais finas que são necessárias para o domínio da representação alfabética desse discurso.

Segundo Scliar-Cabral (2003), movimentos de fixação e sacada para fatiar a frase ocorrem quando a pessoa já

domina a leitura. O leitor fluente não fixa o olhar só numa letra, mas processa uma frase, delimitada por marcadores como os parágrafos, distingue entre letras maiúsculas e minúsculas, entre outros sinalizadores gráficos, como os sinais de pontuação e/ou conectivos. Isso quer dizer que o leitor utiliza de pistas/marcadores que o auxiliarão durante a leitura, como é o caso dos espaçamentos entre as palavras em um texto escrito. Esse processo envolvido na leitura (movimentos de fixação e sacada para fatiar a frase), ocorre com pessoas já alfabetizadas porque uma pessoa que está aprendendo como funciona o sistema de escrita ainda não tem todos os conhecimentos necessários para operar com sentenças muito cumpridas e complexas. Entretanto, é a familiaridade com textos de diferentes tipos que lhe permitirá perceber esses marcadores e utilizá-los mais adiante como pistas para a leitura fluente e a compreensão do texto.

Os textos apresentados nos livros didáticos analisados estão organizados em diferentes gêneros. O trabalho com diferentes gêneros textuais, na fase inicial da alfabetização, contribui significativamente para o conhecimento, compreensão e apropriação dos conteúdos escolares, na medida em que aproxima as crianças dos textos/gêneros com os quais se deparam no dia a dia. Nesta fase da alfabetização, é importante que as crianças desenvolvam algumas habilidades e compreensões como:

- Ouvir atentamente a leitura de diversos gêneros;
- Identificar o gênero textual e seu uso social;
- Reconhecer o tipo do livro pela capa, autor e ilustrador;
- Relacionar o texto e as ilustrações;
- Ler oralmente pequenos textos;
- Em um texto diferenciar partes da fala dos personagens;

- Identificar a estrutura dos textos;
- Identificar informações do texto a partir da leitura pelo professor, entre outros.

Os livros didáticos analisados introduziram diversos gêneros textuais de uma forma significativa, apresentando-os em contextos de uso familiares, de tal forma que as tarefas orientadas para a decodificação das palavras não ficassem dissociadas da função social dos textos que elas compunham, como é evidenciado abaixo:

- **Escola; institucionalização; identificação; cidadania:** chamada, carteira de identificação, crachá.
- **Expressão cultural; brincadeiras; manutenção das tradições:** poemas/quadrinhas, trava-línguas, parlendas, história em quadrinhos.
- **Amplificação da memória:** agenda telefônica, bilhetes, lembretes, lista de compras, receita culinária.
- **Informação sobre produtos: rótulos.**
- **Cidadania:** informação comunitária: cartazes, slogans.

Dessa forma, foi oportunizado às crianças o conhecimento de diferentes gêneros textuais, permitindo uma reflexão não apenas sobre a organização das palavras no texto como também de sua apresentação gráfica e seu contexto de uso.

Além das tarefas de leitura, a produção de textos de diferentes gêneros com as crianças, no início da alfabetização, quando estão aprendendo o que está envolvido na escrita, também é de grande importância, pois reforça o que Scliar-Cabral (2003), chama de monitoria. É por meio da produção do texto e de sua correção, tanto por parte da professora como do aluno, que a criança vai perceber os critérios mais

importantes utilizados durante o processo da escrita, como: a coerência, a escolha do registro ou estilo adequados, a coesão, a pontuação, a adequação vocabular e questões ortográficas. Esse processo de monitoria também é uma forma de desenvolver a metalinguagem, pois a criança é levada a refletir sobre o erro em uma palavra ou na formação de uma frase.

De acordo com Scliar-Cabral (2003, p. 75), o gênero influi decisivamente no planejamento da escrita, conforme já destacamos acima:

> [...] embora não sejamos conscientes deste passo, o cérebro planeja nossas ações, do contrário elas seriam descoordenadas e numa sequência qualquer. [...] O planejamento envolve a escolha do assunto de que vamos tratar, o qual está estruturado em esquemas, marcos ou roteiros [...], pois são eles que balizam os sentidos que serão atribuídos às palavras que vamos usar, bem como a coerência do texto [...] Além disto, o planejamento envolve a escolha do registro ou estilo que vai empregar no texto, dependente da(s) pessoa(s) para quem escreve [...]

Dessa forma, é importante que o livro didático contribua com recursos para que a professora possa ajudar as crianças a desenvolverem a capacidade de planejar um texto.

Os diferentes gêneros presentes no livro didático normalmente se constituem de pequenos fragmentos e possuem algumas características em comum: são fáceis de memorizar, possuem vocábulos simples e/ou contêm rimas ou aliterações e repetições de palavras. Assim, exploram os aspectos gráficos e sonoros das palavras e favorecem o uso de estratégias para a antecipação da leitura. Essas estratégias

são importantes para as crianças avançarem na compreensão do princípio alfabético, na fase inicial da alfabetização.

Trabalhar com diferentes gêneros textuais também contribui para o desenvolvimento de habilidades metalinguísticas que estão associadas ao processo de apropriação da linguagem escrita, como a consciência fonológica, a consciência morfológica, a consciência sintática e a consciência metatextual. Por exemplo, gêneros textuais como os poemas, os trava-línguas e as histórias em quadrinhos (com onomatopeias) oferecem ricas oportunidades para que sejam desenvolvidas atividades promotoras da consciência fonológica, se os professores estiverem atentos para essa possibilidade.

Além disso, como vimos na seção "Modelos de leitura interativos" do capítulo 1, quando apresentamos os modelos interativos, as informações obtidas nos níveis sintáticos e semânticos contribuem para a verificação e controle dos processos fonológicos. Isso significa que a familiaridade com diferentes gêneros textuais contribui para que os leitores antecipem possibilidades de leitura de palavras e frases que fazem sentido naquele contexto específico e verifiquem se as relações grafo-fonéticas que estabeleceram são compatíveis com essas antecipações.

Esses processos cognitivos de um nível superior possibilitarão o controle de possíveis erros de decodificação e acelerarão da leitura, permitindo o uso de pistas grafo-fonéticas e dispensando a necessidade de decodificação de todos os grafemas. Ou seja, o texto cria um contexto semântico que limita a variedade de palavras possíveis em cada frase, de tal forma que a decodificação parcial pode ser suficiente para inferir qual a palavra que está escrita. Essa é uma estratégia utilizada pelos leitores fluentes, que não têm necessidade de decodificar todos os grafemas para

identificarem uma palavra.

Da mesma forma, uma criança que ainda não domina todas as relações grafema-fonema, pode inferir uma palavra escrita a partir de pistas como as letras iniciais ou finais, por exemplo, já que o contexto semântico é limitado. Isso proporciona a auto aprendizagem, pois torna possível a descoberta de relações grafofonéticas que antes eram desconhecidas (Byrne, 1998; Cordeiro, 1999). Esses processos ajudam a formar um léxico na memória e é esse léxico que vai permitir fazer o controle das relações grafema-fonema, possibilitando a correção da pronúncia de uma palavra decodificada incorretamente. Assim, indiretamente, são recursos que servem para as crianças desenvolverem a consciência fonológica e avançarem na compreensão do princípio alfabético.

Entretanto, o livro didático analisado não apresenta essas reflexões explicitamente, para que o professor possa explorar melhor a diversidade de gêneros. Assim, muitas vezes esses gêneros são utilizados apenas pelos aspectos lúdicos, e não para o desenvolvimento das habilidades metalinguísticas envolvidas no processo de apropriação da escrita.

A MANIPULAÇÃO DOS REGISTROS ESCRITOS E A PROMOÇÃO DE REFLEXÕES PSICOLINGUÍSTICAS

Como acabamos de discutir que a utilização de textos escritos de diferentes gêneros desde o início da aprendizagem da leitura e da escrita é fundamental para o desenvolvimento da compreensão sobre como funciona e quais os usos sociais do sistema de escrita para obtenção de fluência na sua utilização. Entretanto, por se tratar de um sistema que se baseia em regras arbitrárias construídas socialmente,

faz-se necessária a orientação de usuários mais experientes desse sistema para que um iniciante possa ter acesso às regras que o regem. Assim, é necessário, por exemplo, o ensino explícito sobre os elementos constituintes como letras e sinais de pontuação, assim como sobre o que eles representam, como o fato de que os grafemas representam fonemas e não outras unidades semânticas ou fonológicas. Em outras palavras, é necessário fornecer informações e suscitar reflexões psicolinguísticas que levem à compreensão do princípio alfabético. Mesmo quando uma criança parece ter aprendido a ler "sozinha", é muito provável que, em algumas ocasiões anteriores, ela tenha feito perguntas aos adultos cujas respostas a ajudaram a confirmar, ou não, suas suposições acerca do que as letras representam e como elas se relacionam em um escrito.

A seguir, procuraremos destacar, em cada capítulo do livro didático analisado, as características das tarefas que podem contribuir para promover as reflexões psicolinguísticas necessárias para o desenvolvimento da compreensão do princípio alfabético.

Capítulo 1 - Atenção para a chamada! - Conhecimento de letras (nome e forma gráfica) e do alfabeto

No que se refere às reflexões psicolinguísticas, neste capítulo são utilizados os nomes das crianças como ponto de partida para a construção de tarefas que visam, sobretudo, à consolidação do conhecimento das letras. Os nomes próprios são uma das primeiras formas de escrita que as crianças estabilizam, graças ao significado que têm para elas, pois estão vinculados a práticas sociais e culturais e marcam a identidade e a história de cada uma. O trabalho com os nomes das crianças, sobretudo com a análise dos tamanhos

dos nomes próprios, é de grande importância para as crianças que ainda não atingiram o nível silábico ou precisam aprimorá-lo. Dessa forma, no plano psicolinguístico, com a escrita do nome, as crianças aprendem que palavras diferentes podem ou não ter a mesma quantidade de letras, mas a sequência dessas letras é diferente de uma palavra para outra.

O capítulo 1, de um modo geral, está focado no conhecimento do nome das letras do alfabeto e de sua forma gráfica e não nos aspectos fonológicos das palavras. Aborda o conceito de letra, a observação de que a palavra é composta por várias letras, a importância da posição das letras dentro da palavra, por meio de tarefas que requerem a segmentação gráfica da palavra, a escrita das letras, o reconhecimento das letras em diferentes contextos e o reconhecimento da letra inicial das palavras.

Essas tarefas são introdutórias para o trabalho com o alfabeto e para os alunos começarem a entender como o sistema de escrita funciona. Em algumas tarefas é solicitado que as crianças prestem atenção na escrita dos nomes da lista de chamada e destaquem a letra inicial, reconhecendo-a não apenas no contexto gráfico desses nomes, mas também no alfabeto. Há uma preocupação com a posição das letras nas palavras, de modo que são propostos exercícios para garantir que a criança se aproprie do vocabulário referente a essas posições (começo, meio e fim).

As tarefas mostram às crianças que todas as letras que utilizamos para escrever fazem parte do alfabeto, cada uma delas tem um nome, e que existe uma sequência fixa no alfabeto. Nesta fase inicial do processo de alfabetização, saber que o alfabeto tem uma sequência determinada vai auxiliar na memorização dos nomes das letras, relacionados a sua grafia, ou seja, o alfabeto, quando disponível visualmente para a criança, vai se constituir em um suporte que a ajuda

a memorizar visualmente as letras e relacionar com os seus nomes.

Na seção Ciranda das Letras, o livro didático apresenta o alfabeto com diferentes formas gráficas de letras. Essa é uma informação importante para que a criança comece a refletir sobre as letras como objetos diferenciados, sendo levada a compreender que podem assumir diferentes formas gráficas (limitadamente), mas que essas diferenças não interferem nos sons que cada letra representa. Essa compreensão é induzida por meio de uma tarefa em que a criança tem que identificar e colorir, nas diferentes apresentações do alfabeto, a letra inicial dos nomes listados na chamada.

Esse tipo de tarefa, focada na letra inicial, poderia ser utilizado para provocar uma reflexão sobre a relação entre sons e letras. Por exemplo, seria capaz de levar a criança a deduzir que nomes que começam com a mesma letra podem não soar igual no início de sua pronúncia, pois o som que elas escutam não depende apenas da letra inicial, mas de sua agregação com as letras seguintes (vogais). Essa constatação poderia induzir a criança a compreender que o som que ela escuta (sílaba) é segmentável em unidades menores e que, embora os grafemas sejam separados graficamente, os fonemas que eles representam se realizam em um contínuo. Essas compreensões marcam a distinção entre consciência silábica e consciência fonêmica, que é fundamental para a compreensão do princípio alfabético.

Assim, neste capítulo, o livro didático poderia sugerir que fossem explorados os aspectos fonológicos dos nomes e não apenas sua dimensão gráfica, como ocorre na grande maioria das tarefas propostas. Muitas crianças, espontaneamente, analisam partes sonoras de seus nomes e dos colegas da sala de aula e relacionam com outros nomes

ou outras palavras. Essa análise acontece, segundo Morais A. (2019), porque alguns nomes são parecidos, muitos nomes próprios se parecem com outras palavras ou começam ou terminam com "pedaços sonoros" iguais (geralmente sílabas). As crianças poderão ser incentivadas a fazer algumas comparações quanto à quantidade de sílabas de cada nome, entre as quantidades de sílabas e as de letras e quanto ao fato de terem "pedaços gráficos" que são iguais e que, ao falarmos, pronunciamos de modo parecido.

Porém, como acabamos de observar, neste momento o livro didático não sugere que o professor faça qualquer provocação ou reflexão sobre a relação entre sons e letras (codificação e decodificação), apenas se preocupa com o reconhecimento da forma gráfica das letras e com a fixação da ordem das letras no alfabeto e não com a relação grafema-fonema.

Capítulo 2 - Diga um verso bem bonito! - Escrita e identificação de palavras: (de)codificação com ênfase no conhecimento do nome das letras e das relações grafema-fonema.

O capítulo 2 propõe várias tarefas que objetivam consolidar o conhecimento de letras no que se refere a sua forma gráfica e avança na promoção da descoberta da relação entre as letras e os sons que elas representam.

Algumas tarefas requerem a escrita (codificação) de várias palavras comuns do vocabulário infantil representadas pelas respectivas imagens. Nas primeiras tarefas de escrita de palavras, o livro didático teve o cuidado de tornar mais acessível a sua realização pelas crianças que ainda não dominam a codificação, propondo algumas etapas: em um primeiro momento, as letras de cada palavra foram apresentadas embaralhadas, junto de cada figura. A criança

deveria buscar no alfabeto móvel essas mesmas letras e ordená-las na sequência correta. Em seguida, deveria copiar, escrevendo, a palavra que tinha montado.

De acordo com Morais A. (2019), a presença da figura torna mais evidente a desconexão entre a aparência física dos objetos do mundo real e os segmentos representados na grafia dos nomes (letras). Ao constatar essa desconexão, a criança é levada a se questionar sobre o que esses segmentos representam, permitindo que ela passe a se focar nas relações entre sons e letras. Evidentemente, esse processo será bastante facilitado se a professora fizer essa mediação de forma intencional. Porém, essa é uma sugestão que não consta explicitamente no livro didático, mesmo no caso das tarefas do capítulo 2, que objetivam consolidar a relação entre o grafema B e o fonema por ele representado, já que todas as palavras que a criança é levada a construir com as letras móveis e, posteriormente, a escrever, iniciam com a letra B (BALA-BARCO-BONECA-BALEIA-BICICLETA). É relevante que essas palavras tenham um número diferente de letras e representem objetos de diferentes tamanhos, justamente para levar a criança a compreender que a escrita não tem a ver com o significado ou qualquer característica física do objeto e sim com o som da palavra que o identifica.

A apresentação prévia das letras necessárias para compor cada palavra reduz a carga da memória de trabalho, possibilitando a focalização nas relações grafema-fonema. A criança não precisa recuperar da memória o formato da letra, mas apenas reconhecê-lo entre um número limitado de possibilidades. Além de induzir ao estabelecimento de relações entre sons e letras e de aliviar a carga da memória de trabalho, o uso das letras móveis também estimula o desenvolvimento da consciência fonêmica, na medida em que fornece um elemento físico para cada segmento

fonêmico, levando a criança a perceber que o número de articulações da palavra oral (sílabas) é inferior ao número de letras, o que cria a necessidade de segmentar a sílaba. Em última análise, isso induz à segmentação fonêmica da palavra. Nesse sentido, o processo de codificação colabora para o desenvolvimento da consciência fonêmica ao oferecer um suporte gráfico (grafema) para representar cada fonema. Por sua vez, a consciência fonêmica, sobretudo, a habilidade de segmentar a palavra em seus fonemas, é essencial para consolidar o processo de codificação, pois evidencia os segmentos (fonemas) que deverão ser codificados.

A atividade de escrita de palavras (no caso, copiar por meio da escrita a palavra previamente montada com as letras móveis), além de aprimorar a coordenação motora necessária para a escrita, ajuda a consolidar a formação do léxico, facilitando a memorização da palavra associada a sua forma gráfica, ou seja, fortalece a associação entre a palavra escrita e seu significado (no caso sugerido pelo desenho), o que é essencial para que a escrita se torne um objeto de segunda ordem, como discutido no capítulo 3.

A leitura e a escrita de textos em versos e com rimas, como é o caso das quadrinhas e/ou parlendas, possibilitam que os alunos comecem a prestar atenção nas palavras com a mesma terminação, permitindo observar que palavras que terminam com sons iguais, também, geralmente, terminam com as mesmas letras.

Nesse sentido, algumas tarefas procuram levar a criança a reconhecer a identidade de segmentos sonoros – neste caso, rimas - tanto na palavra oral como na palavra escrita, como, por exemplo, a terminação "ÃO" nas palavras BOTÃO e CORAÇÃO. Esse tipo de tarefas estimula a consciência fonológica e a decodificação, pois a criança tem a oportunidade de tomar consciência da possibilidade

de segmentar fonologicamente a palavra, na oralidade, e perceber a relação dessa segmentação com a escrita das palavras, observando a existência de correspondências entre as formas oral e escrita das palavras.

Na escrita alfabética, faz-se necessário compreender que o que os grafemas representam não são ideias, significados, mas sim fonemas. Esse é um passo fundamental e, muitas vezes, as crianças têm dificuldade para chegar a essa compreensão. Dessa forma, é fundamental que, ao proporem este tipo de tarefas, as professoras tenham consciência de que elas são muito importantes para que a criança compreenda que as letras representam sons, os quais são segmentos de palavras e que esses sons, embora não tenham significado, podem ser manipulados, pode-se brincar com eles. Seria interessante que o livro didático chamasse a atenção para esse fato e sugerisse outras brincadeiras de "manipulação" de sons.

Em relação à "manipulação" dos sons das palavras, neste capítulo são propostas várias tarefas de rimas, enfatizando a semelhança sonora e a posição do som na palavra. São também propostas algumas tarefas em que é destacado o som inicial. No entanto, nestas tarefas, parece não haver uma preocupação explícita do livro didático em relação aos fonemas da palavra. Por exemplo, a criança poderia ser levada a perceber a diferença sonora e de significado da palavra, a partir da substituição do fonema inicial. As rimas, ou os monossílabos, como é o caso de *mão*, *cão*, *pão*, que diferem apenas no grafema inicial, são suportes cognitivos de grande importância para as crianças chegarem à percepção do fonema.

A aprendizagem das relações grafema-fonema pode ser promovida em outras tarefas que chamam a atenção para a letra que se repete dentro de cada palavra (quando é o caso)

e para a letra inicial de palavras diferentes que começam com a mesma letra. É importante que as professoras tenham consciência da relação entre este tipo de tarefas, mais focadas na (de)codificação e o desenvolvimento da consciência fonêmica, destacando a existência do mesmo segmento (fonema) em diferentes palavras, ou em diferentes posições da mesma palavra e chamando a atenção para o fato de que, geralmente, esse segmento é representado pela mesma letra (grafema). Entretanto, o livro didático não sugere que as professoras aproveitem essas tarefas para chamar a atenção para essas relações.

Enquanto as tarefas que acabamos de descrever focam na identidade do som inicial de diferentes palavras, outras destacam a diferença de significado produzida pela alteração de apenas uma letra (geralmente a inicial). Dentro do contexto semântico proposto neste capítulo, são aproveitadas, nestas tarefas, palavras que rimam (ex: dedo-cedo-medo; mão-pão-cão). Elas têm um grande potencial para levar a criança a descobrir a existência de fonemas, ou seja, de segmentos mínimos da palavra, que, se forem trocados, alteram o sentido, criando uma nova palavra. Nesse sentido, é necessário que as professoras, intencionalmente, ajudem as crianças a perceberem essas alterações oralmente e não reduzam a tarefa a um exercício de troca de formas gráficas sem reflexão. Mais uma vez, o livro didático não alerta para essa necessidade, enfatizando a (de)codificação e não propondo relações com a consciência fonêmica. Ou seja, a criança não é levada a refletir sobre os fonemas, mas sim a identificar a letra inicial da palavra. Como a representação gráfica das letras na palavra é bem observável, enquanto os fonemas são segmentos mais conceituais do que sensíveis, chamar a atenção para a letra inicial e sua função sonora na palavra (ou seja, a relação entre o grafema e o fonema que representa) é uma das formas de promover a consciência do

fonema.

Capítulo 3 - Alô! quem fala? - (de)codificação; consoantes com o mesmo ponto de articulação

Aproveitando o contexto temático referente à conversa telefônica, o livro didático chama a atenção para a importância de o professor pronunciar as palavras corretamente, sobretudo na fase inicial da alfabetização. O uso de palavras e expressões que, muitas vezes, ao falarmos com rapidez, acabamos abreviando, como é o caso das palavras "está" e "está aí" por "tá" e "taí", é mostrado por meio de um trava-língua, adaptado da cultura popular, que pretende reconstruir uma conversa telefônica:

> ***- ALÔ, O TATU TAÍ?***
> ***- NÃO, O TATU NÃO TÁ,***
> ***MAS O TIO DO TATU TÁ.***
> ***E QUANDO O TIO DO TATU TÁ E O TATU NÃO TÁ,***
> ***É O MESMO QUE O TATU TÁ, TÁ?***

A reflexão sobre as palavras dos trava-línguas contribui para o desenvolvimento da consciência lexical e também permite focar em segmentos de palavras e manipulá-los, contribuindo para o desenvolvimento da consciência fonológica.

Um ponto a ser considerado diz respeito ao uso exclusivo de letras maiúsculas nos textos de algumas tarefas. De acordo com Scliar-Cabral (2003, p. 36), "não podemos concordar com a didática de alfabetizar apenas com caixa alta (maiúsculas), pois, nos textos com os quais irá se defrontar, a maiúscula tem várias funções, em contraste com a letra minúscula". Assim, ao trabalhar apenas com letras maiúsculas, cria-se uma dificuldade para a criança, porque se deixa de mostrar que as letras maiúsculas são marcadores

importantes para a compreensão de conceitos como o de frase e de nome próprio. Essa situação muitas vezes passa despercebida aos professores no momento de escolher uma tarefa.

Neste capítulo, o livro didático propõe mais algumas tarefas que dão ênfase à reflexão sobre a quantidade de letras e à relação grafema/fonema no início das palavras, que ajudam a desenvolver a consciência de unidades sub silábicas. As tarefas de segmentação que destacam a diferença entre o número de sílabas e o de letras ajudam a superar a hipótese silábica, por levarem as crianças a perceberem que a palavra possui mais letras do que sílabas, conforme discutimos nos modelos desenvolvimentistas, no capítulo 3 deste trabalho. No entanto, o livro didático não sugere, explicitamente, que a professora questione as crianças sobre essas diferenças, o que poderia ajudá-la a identificar o nível de compreensão das crianças sobre o princípio alfabético.

Ainda neste capítulo, são propostas tarefas que enfocam a distinção entre grafemas que representam fonemas com o mesmo ponto de articulação no aparelho fonador, como, por exemplo, uma tarefa em que são apresentadas figuras cujos nomes começam com D ou T e é solicitado à criança que pinte apenas as que começam com T.

A diferença entre consoantes surdas e sonoras não é facilmente perceptível por meio de pistas físicas, o que dificulta a compreensão do porquê da existência de letras diferentes para representar sons que parecem ser o mesmo (fisicamente). Assim, ajudar as crianças a perceberem essas diferenças usando as letras como suporte, contribui para a consolidação da consciência fonêmica. Como vimos anteriormente na seção "Relação entre escrita, leitura e consciência fonológica" do capítulo 3, o trabalho de Cordeiro (1999) mostrou que o ponto de articulação é

uma pista importante para a tomada de consciência de unidades subsilábicas. Entretanto, os fonemas são entidades conceituais e não físicas, o que requer a utilização de símbolos (os grafemas) como meios para possibilitar a sua representação mental.

Apesar do livro didático propor algumas tarefas em que são contrastadas consoantes surdas e sonoras com o mesmo ponto de articulação, elas se tornam meros exercícios de distinção de letras que, habitualmente, são confundidas pelas crianças. Em momento algum é proposta, às professoras, uma reflexão sobre o porquê dessa aparente confusão e da importância desse tipo de tarefas para superá-la e promover tanto a consciência fonêmica como a compreensão do princípio alfabético.

Capítulo 4 - Só para lembrar! - conceitos de palavra, letras e sílabas; acentuação; relações grafo-fonéticas

Neste capítulo, segue o trabalho em relação à apropriação do sistema de escrita, levando as crianças a realizarem a análise grafo-fonológica de palavras por meio de tarefas de segmentar palavras em unidades menores (letras e sílabas) e identificar semelhanças e diferenças no início e término de palavras.

Na seção Ciranda das letras, por exemplo, é apresentado um texto em que o diminutivo é usado para produzir rimas que poderiam ser exploradas como recurso para estabelecer correspondências entre os aspectos gráficos e sonoros das palavras.

As rimas são importantes para as crianças desenvolverem a consciência fonológica e a associação entre as rimas e suas grafias pode contribuir para que as crianças avancem na compreensão do princípio alfabético.

BILHETINHO

VOU PEGAR UM PAPELZINHO,
ESCREVER UM BOCADINHO,
GUARDAR NUM ENVELOPINHO,
ESPERAR UM MOMENTINHO,
PODE SER UM INSTANTINHO,
DEPOIS VOU DAR UM JEITINHO,
E ANDAR DEVAGARINHO,
VOU TENTAR CHEGAR PERTINHO,
ENTREGAR UM BILHETINHO
CONTANDO MEU SEGREDINHO

Entretanto, o uso de "textos" resultantes de uma mera colagem forçada de frases, tendo em vista apenas a produção de rimas, além de desnecessária, pode comprometer o desenvolvimento da compreensão da criança sobre o que é um texto literário, sobretudo quando se trata de poemas. Além disso, o livro didático também não apresenta sugestões de tarefas que trabalhem com o diminutivo das palavras, o que poderia criar um contexto que justificasse a utilização do "texto" apresentado.

Neste capítulo, voltam a ser trabalhadas as relações grafema-fonema de fonemas que têm o mesmo ponto de articulação, como é o caso de "P e B" (além de F e V, T e D). Como discutimos no item anterior, quando o ponto de articulação não pode ser utilizado como pista para distinguir os fonemas, os grafemas se tornam os únicos recursos disponíveis (ou, pelo menos, os mais econômicos), para representar mentalmente esses fonemas.

Scliar-Cabral (2003. p. 44) também chama a atenção para as dificuldades na grafia de algumas letras específicas, por exemplo "p", "b" e "d", afirmando que "as letras "p, b e d" podem apresentar alguns problemas, por se diferenciarem

entre si apenas pela rotação".

Em algumas palavras, as crianças vão perceber que aparecem alguns sinais, além das letras, como por exemplo, nas palavras: água, maracujá, açúcar, função. As crianças vão precisar da orientação da professora para as auxiliarem a conhecer cada sinal: o acento agudo indica som aberto, cedilha indica que o som é de /S/, til indica som nasal. O livro didático apresenta os sinais e propõe tarefas que podem auxiliar as crianças a reconhecer sua função, sem aprofundar esse tópico, que será retomado no livro didático do 2º ano. É interessante que o livro didático apresente situações que despertem a curiosidade das crianças sobre especificidades da escrita sem que necessariamente isso se torne um conteúdo a ser cobrado. Dessa forma, as crianças são estimuladas a questionar e a fazer descobertas sobre o texto escrito sem ficarem restritas à sequência imposta pelo livro didático.

Capítulo 5 - O que é que a embalagem tem? - reconhecimento de letras (nome, grafia e valor sonoro no início das palavras); pontuação

Para promover a apropriação do sistema de escrita alfabética, este capítulo propõe a realização do ditado de letras realizado pela professora. A tarefa proposta apresenta um quadro com células numeradas, como uma cartela de bingo, e a criança deverá escrever, em cada célula, a letra ditada pela professora até completar o alfabeto que deve ficar arrumado na ordem correta. Embora esta tarefa possa ser encaminhada de várias maneiras, o livro didático não faz sugestões de encaminhamento.

Outra tarefa propõe que seja destacada, entre várias letras apresentadas, a letra inicial que corresponde ao nome do alimento apresentado em uma figura. Essa tarefa pode

auxiliar a criança a desenvolver a consciência fonêmica a partir da segmentação do fonema inicial das palavras, ao mesmo tempo que requer a sua codificação pelo reconhecimento do grafema correspondente.

Neste capítulo, é introduzido um novo sinal de pontuação: o ponto de exclamação. De acordo com Scliar-Cabral (2003), os sinais de pontuação são marcadores, são marcas gráficas que servem também para separar as orações. As crianças vão perceber que um texto/frase pode conter esses sinais de pontuação que são diferentes de letras e números e que esses marcadores são importantes para possibilitar a compreensão do texto escrito.

Capítulo 6 - Amarre-se nessa ideia! - aspectos gráficos da língua escrita: letras, acentos e sinais de pontuação

Os conhecimentos linguísticos desenvolvidos neste capítulo estão focados na diferenciação entre letras e outros sinais gráficos presentes no texto. Assim, retomam e ampliam os conhecimentos sobre acentuação e pontuação, além de reforçar as diferenças entre os tipos de letra maiúscula e minúscula.

São propostas tarefas em que é solicitado que as crianças circulem cada palavra, em um texto escrito de acordo com as convenções de uso de letras maiúsculas e minúsculas. Este movimento de circular cada palavra pode provocar na criança algumas reflexões, tais como: as letras estão escritas em um formato que não é o habitual apresentado no livro didático; as letras que estão no início das frases estão em um formato diferente das demais.

No entanto, o livro didático apenas sugere que seja solicitado à criança que diferencie as letras maiúsculas das minúsculas, sem propor reflexões sobre as situações em que

deve ser usado cada um desses dois tipos de letra.

Para destacar e ajudar a criança a memorizar os sinais de pontuação, são propostas tarefas em que é solicitado que as crianças pintem de cores diferentes os sinais de pontuação que aparecem no texto (vírgula, dois pontos e ponto final), sem, no entanto, explicar as funções desses sinais.

No que se refere ao ensino da acentuação das palavras e do uso do til, o livro didático também propõe a tarefa de colorir, nas palavras, o que não é letra e de classificar palavras de acordo com o acento utilizado. Tal como vimos acima sobre a pontuação, o livro didático não esclarece as funções desses sinais, apenas destaca que são sinais diferentes de letras. Aparentemente, pressupõe-se que as professoras esclareçam a função dos acentos e do til na pronúncia das vogais dentro das palavras, mas seria interessante que, no livro da professora, fosse dada explicitamente alguma orientação nesse sentido.

De acordo com Scliar-Cabral (2003), é importante trabalhar a percepção da sílaba mais forte no vocábulo, isso ajuda a identificar onde deve ser colocado o acento de intensidade. Essas regras não são aprofundadas especificamente neste nível de ensino. É provável que essa seja a razão que justifique o fato de alguns conteúdos, como acentuação e pontuação, serem trabalhados apenas de forma implícita, adiando para os anos seguintes o aprofundamento desses tópicos.

Em síntese, em relação às compreensões que podem ser desenvolvidas neste capítulo, mesmo que implicitamente, observamos que ele reforça conteúdos já trabalhados anteriormente, focando sobretudo nos aspectos gráficos como letras, acentos e sinais de pontuação.

O que as tarefas revelam: Síntese das reflexões psicolinguísticas para a compreensão do princípio alfabético

A compreensão do princípio alfabético envolve diversas compreensões relativas à identificação das características e ao reconhecimento das propriedades essenciais da escrita como sistema de representação, as quais podem ser organizadas nas seguintes categorias:

a) Conhecimento dos componentes gráficos e regras de composição, que se refere ao conhecimento do nome, da forma e do uso dos vários tipos de letras, assim como dos sinais de acentuação e de pontuação;
b) (De)codificação fonológica, que se refere à relação entre os componentes gráficos da escrita e os elementos fonéticos da fala;
c) Consciência fonológica, que é a capacidade de identificar e manipular os segmentos da fala, como vimos na seção "Consciência fonológica e aprendizado da leitura e da escrita" do capítulo 2. Destacamos três níveis:
    - nível de sílabas
    - nível de unidades intrassilábicas
    - nível de fonemas
d) Regras ortográficas.

Sintetizamos, a seguir, como essas compreensões foram desenvolvidas pelo livro didático analisado.

a) Conhecimento dos componentes gráficos e regras de composição

Esta categoria refere-se às tarefas de alfabetização

que estão relacionadas à identificação visual (gráfica), à forma e ao nome das letras, assim como sinais de acentuação e de pontuação. As tarefas mais frequentes no livro didático analisado são aquelas que solicitam o reconhecimento (e reprodução) visual das letras. Nos referimos a reconhecimento visual quando o foco é a memorização do nome da letra relacionado a seu formato. Além do reconhecimento ou reprodução de letras isoladas, o livro didático também sugere outras tarefas que contribuem para o reconhecimento das letras, como a localização de letras específicas dentro da palavra, da frase ou do alfabeto. Além dessas, as tarefas que trabalham diferentes tipos de letras também podem ser consideradas de reconhecimento visual das letras, assim como aquelas que requerem a distinção entre letras e outros sinais gráficos. Assim, o livro didático analisado propôs 24 tarefas com a finalidade de promover o conhecimento de letras.

O alfabeto da língua portuguesa é composto de 26 letras (incluindo k, w e y, usadas em casos especiais). A criança precisa compreender que essas letras (as letras do alfabeto), isoladas ou combinadas com outros sinais gráficos, vão servir para representar todas as palavras existentes. Como explica Scliar-Cabral (2003), o reconhecimento das letras é possível porque percebemos a combinação de traços verticais, horizontais ou inclinados com metade de círculos, em relação a uma linha real ou imaginária: a rotação destas combinações permite, ainda, uma outra grande economia no reconhecimento e identificação das letras.

Ainda segundo Scliar-Cabral (2003) se combinarmos o meio círculo c com o traço vertical l à sua direita, sobre uma linha imaginária, teremos a letra d; a rotação para a esquerda nos dá a letra b; ao rotarmos para baixo, deixando que a linha imaginária parta um terço da letra, de modo que meio círculo

fique acima da linha, teremos a letra p; a rotação para a esquerda agora nos dará a q. Dessa forma, embora a mesma letra possa ter diferentes estilos, há características essenciais que não podem ser alteradas sob pena de se tornar outra letra.

Segundo Morais A. e Leite (2012), a criança precisa "compreender que as letras são classes de objetos substitutos, que se equivalem entre si, de modo que B, b, *B* e *b* são a mesma letra" (Morais A. e Leite, 2012, p. 24) e complementa que as letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças na identidade delas (p, q, b, d).

A distinção das letras oferece ainda outras dificuldades como aquelas com traçados semelhantes: nas maiúsculas M/N – M/W – O/Q – F/P - E/F – A/V – Z/N e nas letras minúsculas h/n – p/q/d/b – c/o – i/l. Diante disso, é muito importante, desde o início, mostrar o que diferencia uma letra da outra, ou seja, trabalhar sempre com comparação.

Além de distinguir as letras, é necessário relacionar as maiúsculas com as minúsculas correspondentes.

Entretanto, para a compreensão do sistema de escrita, o conhecimento de letras não se reduz a uma simples associação entre formas gráficas e seus nomes, mesmo considerando as complexidades a que acabamos de nos referir. É importante que a criança compreenda que as letras são objetos especiais cuja função é produzir significados a partir de regras de composição que devem ser respeitadas.

Assim, após analisarmos as tarefas do livro didático, identificamos a exigência das seguintes compreensões, no que se refere aos **componentes gráficos da língua escrita e às regras que orientam sua composição:**

Quadro 6: Compreensões identificadas no livro didático

A palavra escrita é segmentável em seus componentes gráficos, as letras;
Escreve-se com letras, que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de numerais e de outros símbolos;
As letras podem ser reconhecidas como elementos independentes (têm nomes), mesmo quando estão juntas compondo palavras;
Existe uma grafia convencional e é necessário utilizar marcadores para separar as palavras, como os espaços;
Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra;
As mesmas letras podem aparecer em diferentes contextos/palavras;
Dentro da palavra, a posição das letras é importante, não pode ser aleatória;
A letra inicial é uma pista importante para identificar a palavra;
A troca de uma letra em uma palavra forma outra palavra, que pode, ou não, ter significado;
As mesmas letras podem ter diferentes formatos;
Os diferentes formatos das letras servem de marcadores que auxiliam na compreensão do texto;
No texto escrito existem sinais gráficos que não são letras e têm por função marcar a sonoridade das vogais, orientando a pronúncia das palavras;
No texto escrito existem ainda outros sinais gráficos que não são letras e têm por função orientar a leitura e a interpretação do texto.

Fonte: Elaborado pelas autoras com base no livro didático 1º ano.

A compreensão do princípio alfabético pode ser entendida como a compreensão que o sistema de escrita é formado por um conjunto de símbolos gráficos, que chamamos de grafemas, que vão representar a língua falada em um determinado nível (do fonema). Os grafemas são constituídos por uma ou mais letras. O conhecimento das letras enquanto componentes gráficos elementares do sistema de escrita é necessário para que a criança compreenda que, geralmente,

letras diferentes se referem a fonemas diferentes, enquanto variações da mesma letra se referem ao mesmo fonema, ou seja, para que consiga compreender o princípio alfabético e desenvolva a capacidade de (de)codificação fonológica.

O nome das letras é um facilitador para perceber a relação grafema/fonema. Geralmente, as crianças conhecem as letras e seus nomes muito antes de aprender a relação letra-som. Conforme Ehri (2005) o conhecimento das letras é um importante preditor do progresso na leitura e na escrita. Isso provavelmente se deve ao fato de que o nome da maioria das letras se inicia com o mesmo fonema que elas representam e, por isso, pode servir como pista grafo-fonética para o auxílio na decodificação. Nesse sentido, as tarefas de identificação da letra inicial são as que têm maior potencial de desenvolver a sensibilidade ao fonema.

Além disso, tarefas que fazem com que a criança preste atenção na posição da letra, podem ajudá-la a, posteriormente, utilizar essa posição como uma pista grafo-fonética para auxílio na (de)codificação (Cordeiro, 1999).

No entanto, o LD não apresenta essas reflexões explicitamente para a professora, que pode ficar mais preocupada com a identificação das letras em si mesmas e na fixação da ordem dessas letras no alfabeto, do que na relação grafema-fonema.

b) (De)codificação fonológica: relação entre os componentes gráficos da escrita e os elementos fonéticos da fala

Nesta categoria foram incluídas todas as tarefas que requerem a representação gráfica dos sons, ou seja, não se trata mais do simples conhecimento do nome e formatos das letras, mas sim do estabelecimento de correspondências

entre as letras e os sons que elas representam, promovendo as seguintes compreensões:

Quadro 7: Relação entre os componentes gráficos da escrita e os elementos fonéticos da fala

Existem mais letras que sílabas nas palavras (as letras não representam as sílabas);
Palavras que compartilham o mesmo som no início ou no final também compartilham as mesmas letras nessas posições, quando escritas;
Os mesmos sons são geralmente representados pelas mesmas letras, ou seja, na escrita alfabética os grafemas representam fonemas;
Eventualmente o mesmo fonema pode ser representado por mais de um grafema (ex: CH / X; C / Ç / S etc.);
Os nomes das letras servem de pistas para os fonemas que elas representam;
As letras representam sons, mas o significado é produzido por uma organização específica de letras e não por uma isoladamente;
São as vogais que dão sonoridade à sílaba;
Existem marcadores para sinalizar as diferenças de som da mesma vogal;
Os fonemas representados por consoantes só se realizam quando estão juntos das vogais;
Em um contexto significativo, é possível inferir uma palavra escrita a partir da identificação de apenas alguns de seus segmentos (uso de pistas grafo-fonéticas), com o auxílio do contexto e do conhecimento da função social do texto;
Apesar dos grafemas serem independentes, os fonemas se aglutinam, formando palavras.

Fonte: Elaborado pelas autoras com base no livro didático 1º ano.

Nos primeiros capítulos, o livro didático apresentou algumas tarefas que solicitam a contagem de letras de cada palavra e, em algumas delas, a comparação entre a quantidade de letras e a quantidade de sílabas. A contagem de letras e sílabas de diferentes palavras induz as crianças a

se questionarem sobre o que as letras representam, criando oportunidades para que a professora ajude as crianças a desvincularem o tamanho da palavra de seu significado e se focarem nos sons. Porém, mesmo após compreenderem que as letras representam segmentos sonoros das palavras, elas ainda precisam descobrir que segmentos são esses. Assim, ao constatarem a diferença entre o número de sílabas da palavra e a quantidade de letras, as crianças são levadas a abandonar a ideia de que as letras poderiam representar as sílabas, o que é fundamental para que cheguem à descoberta das relações grafema-fonema.

Focar nos sons das palavras é uma operação cognitiva fundamental para o desenvolvimento da consciência fonológica, como vimos no capítulo 2.

Quando nos referimos aos processos cognitivos, consideramos como expressões da consciência fonológica as habilidades de segmentação e manipulação dos segmentos, na modalidade oral. Ao registro dessas operações por meio de letras, no sistema alfabético, denominamos (de)codificação. Portanto, as tarefas de (de)codificação fonológica também promovem a consciência fonológica. Já as tarefas que requerem a manipulação de sons oralmente promovem a consciência fonológica, mas não, simultaneamente, a capacidade de (de) codificação. No livro didático não foram propostas tarefas específicas para a promoção da consciência fonológica (ou seja, tarefas orais de manipulação de segmentos sonoros das palavras). Dessa forma, buscaremos identificar o potencial das tarefas de (de)codificação fonológica para a promoção da consciência fonológica.

Para codificar corretamente palavras cuja representação ortográfica não tenha sido previamente armazenada na memória, é necessário segmentá-las fonologicamente e representar esses segmentos pelas letras

correspondentes. Paralelamente, para decodificá-las, é necessário que cada letra ou grupo de letras seja associado ao som que representa. Assim, embora as tarefas do livro didático sejam tarefas de (de)codificação e não propriamente de consciência fonológica, analisaremos a seguir seu potencial para o desenvolvimento da consciência fonológica. É importante que as professoras tenham consciência de que a grande maioria dos problemas de aprendizagem da leitura e da escrita está relacionada a dificuldades nas tarefas de consciência fonológica e, mais especificamente, de consciência fonêmica (Bryant e Bradley, 1987) e que elas podem aproveitar as tarefas de decodificação para a promoção do desenvolvimento da consciência fonológica.

c) Consciência fonológica

Como acabamos de argumentar, as professoras podem utilizar as tarefas de (de)codificação para desenvolver, mesmo que implicitamente, as seguintes compreensões, no que se refere à consciência fonológica:

- a fala é segmentável em palavras, com significado;
- as palavras faladas são segmentáveis em sons, os quais não têm relação com o significado da palavra;
- os sons obtidos pela segmentação de uma palavra podem ser reagrupados formando outras palavras de diferentes significados;
- palavras diferentes podem compartilhar os mesmos sons, em diferentes posições dentro delas;
- as palavras são segmentáveis em unidades sonoras de acordo com a articulação da fala (consciência de sílabas);
- as sílabas são segmentáveis em unidades menores detectadas pelo ponto de articulação e pelo som vocálico (consciência de unidades intrassilábicas);

- o ponto de articulação pode ser uma pista para detecção do fonema (nos fonemas consonantais), mas não é suficiente porque existem fonemas diferentes que compartilham o mesmo ponto de articulação;

- os fonemas consonantais só se realizam (são pronunciáveis) quando estão aglutinados aos fonemas vocálicos;

- ao invés de se justaporem, como as sílabas, os fonemas se aglutinam em um contínuo, para formar as sílabas e as palavras (e outras unidades, como os morfemas).

Para analisarmos as tarefas que têm o potencial para promover a consciência fonológica, dividimos esta categoria em subcategorias:

a) - nível de sílabas;

b) - nível das unidades intrassilábicas: rimas e aliterações;

c) - nível do fonema (consciência fonêmica);

Nível de sílabas

Esta subcategoria refere-se às tarefas que estão relacionadas ao conhecimento das sílabas. Tais tarefas se constituem de identificação de sílabas, contagem de sílabas, formação de palavras juntando sílabas, separação das sílabas, troca de sílabas. Entre essas possibilidades, o livro didático apenas sugeriu algumas tarefas de contagem de sílabas, que foram propostas nos dois primeiros volumes do primeiro ano.

A segmentação da palavra falada em sílabas faz com que as crianças foquem no som e não no significado das palavras. Entretanto, se as sílabas forem apresentadas como unidades indivisíveis, as crianças podem ser levadas a supor que o sistema de escrita é silábico, dificultando a descoberta da natureza alfabética desse sistema (Byrne,

1998). O confronto entre o número de sílabas detectado na palavra oral e o número de letras observado na palavra escrita ajuda as crianças a perceberem que as sílabas são segmentos sonoros das palavras e podem ser constituídas por diferentes quantidades de letras. Para descobrirem o que as letras representam, elas devem ser orientadas a analisar fonologicamente a sílaba em unidades menores. No entanto, o LD não sugere explicitamente que a criança seja provocada a perceber essas relações e muitas vezes, tarefas como essas, de contagem de letras e sílabas, são utilizadas apenas para o trabalho com a matemática, em que são desenvolvidos a contagem e o conceito de quantidade.

Nível das unidades intrassilábicas: rimas e aliterações

As rimas e aliterações são elementos importantes para a apropriação da escrita por tornarem as crianças mais conscientes do fato de como unidades sonoras, como as palavras e até mesmo as sílabas, que parecem indivisíveis, na verdade são segmentáveis em unidades menores.

O trabalho com rimas e aliterações na fase inicial da alfabetização é de grande importância, pois possibilita que as crianças comecem a prestar atenção ao som das palavras em vez de seu significado. As brincadeiras de rima (sobretudo em palavras oxítonas) ajudam as crianças a prestarem atenção a segmentos menores que a sílaba, enquanto as brincadeiras com aliteração podem ser utilizadas para levar as crianças a desenvolverem a consciência de fonema porque, na maioria das sílabas, o ataque coincide com o fonema inicial.

O primeiro volume do livro didático analisado propôs sete tarefas que estão relacionadas ao desenvolvimento psicolinguístico no nível das unidades intrassilábicas (rimas e aliterações), que podem ser descritas em dois tipos:

demarcação/identificação de rimas e substituição do ataque formando novas palavras.

Verifica-se que as tarefas mais recorrentes em relação ao desenvolvimento da consciência de unidades intrassilábicas são as de identificação de rimas. As outras tarefas propõem a identificação, substituição ou preenchimento da letra inicial da palavra que geralmente é uma consoante em sílaba CV ou CVC. Nesse caso, tanto poderiam ser consideradas tarefas que promovem a consciência de ataque, como também de fonema.

Focar nos sons comuns no final ou no início das palavras e, ao mesmo tempo, ver essas palavras escritas, induz a criança a perceber que palavras que terminam ou começam com sons iguais também, geralmente, terminam ou começam com as mesmas letras. As crianças terão a oportunidade de refletirem sobre os segmentos orais e escritos das palavras, e compreenderem que as letras representam esses segmentos os quais, embora não tenham significado, podem ser manipulados.

Nível do fonema

Como vimos acima, para descobrir o princípio alfabético, a criança precisa compreender que as letras (ou mais precisamente os grafemas) representam fonemas. Se isso não ocorrer, não existe a compreensão plena desse princípio. Sendo assim, a habilidade de segmentar e manipular os fonemas dentro das palavras, ou seja, a consciência fonêmica, é condição *sine qua non* na descoberta do princípio alfabético. Isso não significa que a consciência fonêmica antecede a compreensão do princípio alfabético, pois, como vimos na seção "Relação entre escrita, leitura e consciência fonológia" do capítulo 3, as habilidades de manipulação dos

fonemas e a compreensão do princípio alfabético evoluem simultaneamente de forma interativa.

No livro didático analisado, pudemos perceber que a maioria das tarefas está direcionada ao reconhecimento das letras e que as tarefas que podem promover a consciência fonêmica são mais frequentes do que as que visam promover a consciência silábica, o que ajuda as crianças a compreenderem a natureza alfabética do sistema de escrita.

Entretanto, as tarefas com potencial para desenvolverem a consciência fonêmica são apresentadas num contexto de aprendizado das relações entre fonemas e grafemas como, por exemplo, as que solicitam a seleção, a substituição ou o preenchimento de grafemas faltantes na palavra. Dessa forma, quase sempre, as tarefas de (de) codificação são também as que têm maiores possibilidades de promover a consciência de fonema. Essas tarefas se baseiam quase que exclusivamente na (de)codificação do fonema inicial, ou seja, pretende-se que a criança se aproprie da relação entre grafema e fonema a partir da ênfase no primeiro fonema da palavra, que, nos exemplos estudados, coincide com o ataque da primeira sílaba. Por exemplo, em vários capítulos são propostas tarefas em que a criança deve escrever a letra inicial do nome de elementos representados em imagens. Dessa forma, ela é obrigada a perceber e segmentar o fonema inicial desses nomes para representá-los pelo grafema correto. Portanto, a ênfase é na letra inicial e supõe-se que a descoberta do fonema derive "naturalmente" dessa aprendizagem dos sons que as letras representam.

Essas tarefas são propostas sobretudo para a distinção de fonemas com o mesmo ponto de articulação. Essa distinção requer a utilização de representação mental do fonema, já que pistas físicas como o ponto de articulação não são eficazes. Assim, as letras (ou melhor, os grafemas)

se constituem na representação simbólica necessária para a manipulação dos fonemas.

Torna-se importante ressaltar que, como vimos no capítulo 2, a consciência fonêmica se expressa em várias habilidades que poderiam ser desenvolvidas por uma diversidade de tarefas, em vez de ficarem restritas à correspondência letra/som no início da palavra. A capacidade de segmentar as palavras em fonemas ajuda a criar representações mentais ortográficas dessas palavras, agilizando a leitura e a escrita e permitindo o uso de pistas grafo-fonéticas e o auto aprendizado (Byrne, 1998; Cordeiro, 1999).

Em síntese, a maioria das tarefas propostas pelo livro didático não sugere explicitamente a promoção da consciência fonêmica, pois focam no reconhecimento das letras, sobretudo da letra inicial. No entanto, para chegar ao desenvolvimento da consciência fonêmica, é necessário construir representações mentais dos fonemas e são as imagens das letras que servem de suporte para criar essas representações.

d) Especificidades ortográficas

As especificidades ortográficas referem-se a compreensões necessárias para o domínio do sistema alfabético, mas que não dizem respeito ao princípio alfabético no sentido restrito que adotamos aqui. Ainda assim, estes conhecimentos ampliam a compreensão do princípio alfabético, porque o conhecimento dos complementos, exceções e irregularidades ortográficas ajuda a tornar explícitas e consolidar as regularidades. É por isso que mantivemos essa categoria, apesar do conhecimento ortográfico ir além da compreensão do princípio alfabético no sentido restrito.

Os livros analisados, direcionados ao primeiro ano, não se focam no ensino de regras ortográficas que permitam decidir entre duas letras concorrentes, por exemplo, mas trabalham elementos gráficos que fazem parte da representação escrita apesar de não serem letras: acentos e sinais de pontuação. Mesmo assim, o foco está na distinção entre estes sinais e as letras, pois apenas uma tarefa explicita a função dos sinais de acentuação e outra a função dos sinais de pontuação (mais especificamente, do ponto final). É nos livros do segundo ano que é proposto o trabalho mais complexo que requer a compreensão de regras ortográficas, o que permite a evolução da compreensão do sistema de escrita para além do princípio alfabético, ou seja, a passagem da fase alfabética para a ortográfica, conforme vimos no capítulo 3.

Como o nosso sistema de escrita é alfabético, o primeiro e fundamental princípio é compreender que os grafemas representam fonemas. Depois, vêm as regras do sistema alfabético que são aplicadas pelo leitor e pelo escritor proficiente permitindo a leitura fluente e o respeito às convenções ortográficas. Conforme os estudos de Scliar-Cabral (2003) as regras de decodificação estão divididas em quatro subgrupos:

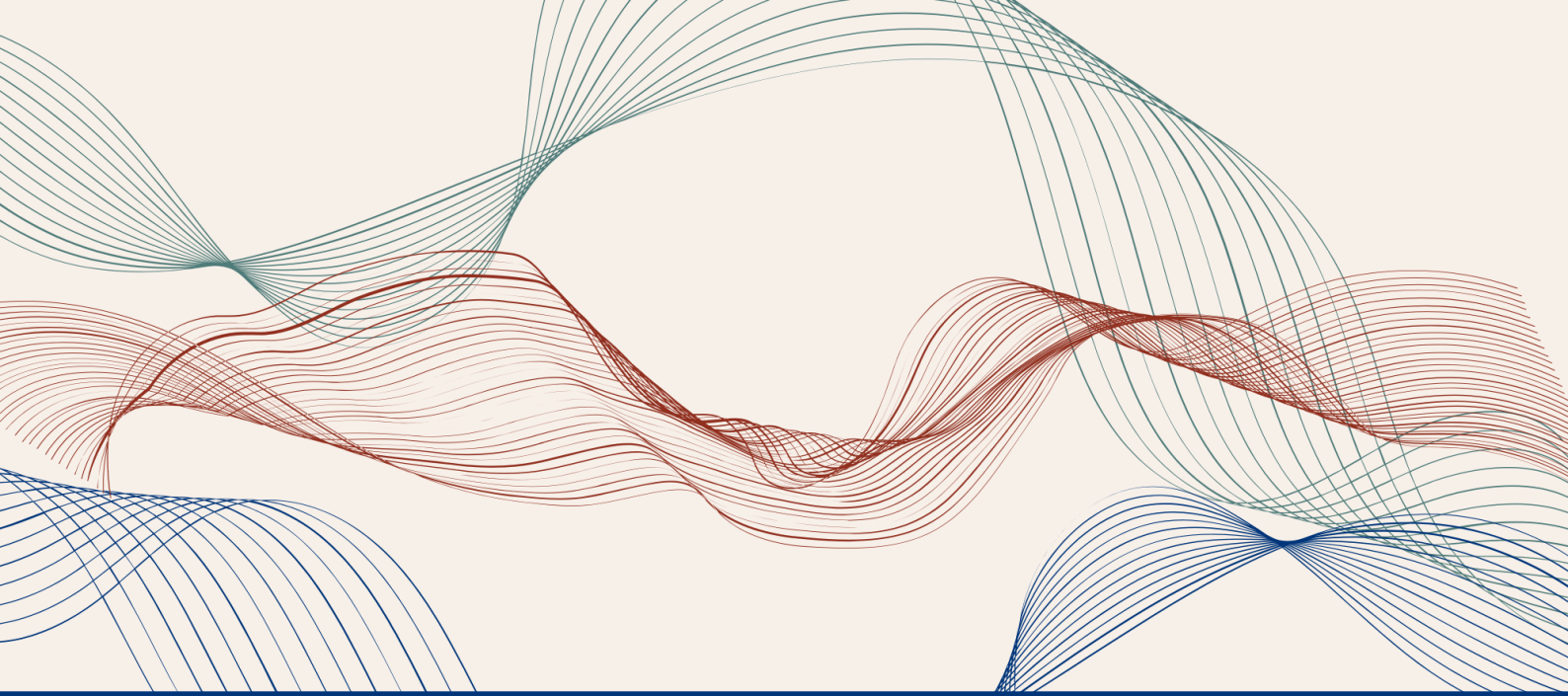
> a) As regras de correspondência grafo-fonêmica independentes de contexto;
> b) As regras de correspondência grafo-fonêmica dependentes do contexto grafêmico;
> c) As regras dependentes da metalinguagem e/ou do contexto textual morfossintático e semântico;
> d) Três valores imprevisíveis para o grafema "X" e a leitura de "muito"
> (Scliar-Cabral, 2003, p. 21)

Os livros do primeiro ano que foram analisados na pesquisa aqui relatada centralizam-se nas regras a que se refere o item a). Os do segundo ano focaram nos outros itens. É relevante frisar que a construção dessas compreensões não é elaborada pela criança imediatamente, é um processo contínuo que vai sendo internalizado aos poucos pela criança, conforme as tarefas são desenvolvidas em sala de aula.

Nesse sentido, Morais A. e Leite (2012) defendem que, no primeiro ano da escolarização, as crianças precisam iniciar, aprofundar e consolidar alguns conhecimentos convencionais, tais como:

> compreender que as palavras são escritas com letras e que há variação na sua ordem, contar oralmente as sílabas das palavras e compará-las quanto ao tamanho, perceber as semelhanças sonoras iniciais e finais, reconhecer que as sílabas variam quanto a sua composição, além de perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas (Morais A. e Leite, 2012, p. 19).

A análise das tarefas que apresentamos nesta seção, "A manipulação dos registros escritos e a promoção de reflexões psicolinguísticas", mostrou que a descoberta do princípio alfabético envolve várias compreensões que podem ser desenvolvidas por meio dos desafios contidos nas tarefas propostas pelas professoras e pelos livros didáticos. No entanto, é possível que algumas professoras alfabetizadoras ainda não tenham clareza de qual o potencial de cada tarefa para a promoção dessas compreensões. Sendo assim, deveria ser exigido dos livros didáticos que explicitassem as compreensões envolvidas em cada tarefa e não apenas os resultados que se espera que sejam atingidos pelas crianças.



Considerações finais

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O modo como são compreendidos os processos envolvidos na leitura e na escrita orienta os encaminhamentos metodológicos para ensinar e aprender em sala de aula. Embora, como vimos acima, existam muitas teorias que buscam compreender e explicar o processo de alfabetização (como um todo), vemos, em muitas práticas pedagógicas, a ausência da compreensão sobre os processos envolvidos na leitura e na escrita e sobre os princípios que os sustentam. Dessa forma, as ações das professoras, em sala de aula, são, por vezes, concebidas sem uma fundamentação consistente, o que revela um distanciamento entre a teoria e a prática, resultando em práticas que não consideram a atividade intelectual da criança. Para Scliar-Cabral (2003), uma das razões para o descompasso entre os esforços desenvolvidos e os resultados obtidos é a falta de uma melhor fundamentação sobre o próprio processo de leitura e sobre os princípios que sustentam o sistema de escrita e leitura, o que impossibilita ou dificulta:

> a) Entender o processo de leitura;
> b) Analisar e selecionar o material pedagógico a ser utilizado em sala de aula;
> c) Descobrir qual a finalidade das atividades e/ou exercícios desenvolvidos em sala de aula;
> d) Estabelecer a gradação dos conteúdos e respectivas atividades e/ou exercícios;
> e) Detectar onde estão as dificuldades mais importantes do aluno;
> f) Avaliar as razões do progresso, a fim de generalizar a experiência (Scliar-Cabral, 2003, p. 34).

Conforme Scliar-Cabral (2003), todos temos conhecimentos estruturados em nossa memória que podem

ser denominados de esquemas, roteiros ou marcos. A criança, quando chega à escola, também dispõe de alguns desses discernimentos estruturados por meio de suas experiências e de seu conhecimento prévio sobre determinado assunto. Cabe à escola, enquanto espaço de conhecimento sistematizado, ampliar e aprofundar esses esquemas por meio da leitura.

Os processos de ensino da leitura e da escrita sofreram, ao longo do tempo, algumas mudanças substanciais. Diversos fatores contribuíram para essas mudanças, principalmente, os avanços teóricos referentes aos processos psicológicos envolvidos na alfabetização. A partir dos estudos advindos da psicologia cognitiva e da linguística, ocorreram revisões das propostas pedagógicas, reformulação dos objetivos e elaboração de novos livros didáticos.

Nesse sentido, surgiu o problema que deu origem à pesquisa aqui relatada, tendo como objeto as tarefas propostas pelo livro didático, que, apesar de algumas limitações e problemas, ocupa um espaço significativo em nossa cultura escolar brasileira. Buscamos identificar os conhecimentos linguísticos e/ou compreensões psicolinguísticas que são promovidos na resolução das tarefas propostas em livros didáticos.

Ressalvamos que, apesar do livro didático analisado ter sido selecionado porque era o adotado na escola onde foi realizada a pesquisa, ele FAZENDO parte de um sistema que muitos municípios e escolas privadas do país adotavam na época em que a pesquisa foi realizada. Além disso, as tarefas analisadas não são muito diferentes das que a maioria dos livros didáticos e até alguns canais da internet costumam propor. Portanto, a resposta a nosso problema é relevante para as professoras alfabetizadoras, até porque as análises que fizemos, com base em uma diversidade de referenciais teóricos, poderão servir de base para a análise de outros

livros e materiais didáticos.

Ao realizarmos esta pesquisa, e com o intuito que este estudo contribua para a formação inicial e continuada das alfabetizadoras, consideramos necessário trazer as discussões referentes aos modelos de processamento de leitura a partir da perspectiva da Psicologia Cognitiva e discutir as capacidades metalinguísticas, sobretudo da consciência fonológica, para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Optamos por promover o diálogo entre diferentes perspectivas para ampliar as possibilidades de construir uma compreensão mais abrangente deste problema, privilegiando os estudos que mostram a existência de relações entre o desenvolvimento das habilidades metalinguísticas e as compreensões que as crianças vão elaborando sobre a natureza do sistema de escrita, visto que muitas vezes essas discussões não chegam aos cursos de graduação em Pedagogia e muito menos às escolas. Para Cordeiro (1999), é possível construir uma compreensão mais ampla sobre a apropriação do sistema de escrita considerando as descobertas de autores que realizaram suas pesquisas a partir de diferentes perspectivas e que mostram a existência de uma relação entre o desenvolvimento das habilidades metalinguísticas e as compreensões que as crianças vão elaborando sobre a natureza desse sistema.

Constatamos, na análise apresentada no capítulo 4, que o livro didático apresenta tarefas de reconhecimento de letras que promovem a identificação visual de sua forma gráfica e o conhecimento do seu nome e também apresenta tarefas de identificação e manipulação das sílabas que buscam estabelecer conexões entre a sua representação escrita e a oralidade.

O livro didático também apresenta algumas tarefas no nível das unidades intrassilábicas (rimas e aliterações)

usando textos como poemas e trava línguas que, além de promoverem implicitamente a consciência textual e sintática, contribuem para o desenvolvimento da consciência fonológica, já que envolvem as crianças e as levam a focar a atenção nos sons da língua. No entanto, essa possibilidade de desenvolvimento da consciência fonológica não é colocada explicitamente como um objetivo pedagógico.

O livro didático ainda apresenta tarefas com potencial de promover a consciência fonêmica. No entanto, destacamos que a maioria dessas tarefas se baseia apenas na letra inicial, relacionando-a com o fonema que ela representa. Torna-se importante ressaltar que o destaque restrito à letra inicial pode ter impacto limitado no desenvolvimento da consciência fonêmica, dependendo do encaminhamento que a professora der à tarefa, mas o livro didático não dá qualquer orientação para as professoras sobre as diversas possibilidades de trabalhar os fonemas. Assim, não existe uma preocupação explícita com o desenvolvimento da consciência fonêmica.

Podemos considerar que, tal como o livro analisado, em geral os livros didáticos tiveram uma melhoria em termos de diversidade das tarefas de alfabetização em relação aos materiais tradicionais, as chamadas cartilhas. Eles são mais interessantes, porque ampliam e oferecem tarefas mais coerentes com o cotidiano das crianças e com propostas mais atuais de interatividade. O livro didático analisado está baseado em proposições da psicolinguística: ele incorpora as descobertas científicas sobre a importância do texto, trabalhando com os vários aspectos da linguagem, explorando uma diversidade de gêneros textuais, promovendo situações de uso da escrita que requerem a interação de várias consciências metalinguísticas. As tarefas estão baseadas na linguagem oral e ocupam um espaço que dá continuidade

ao processo de socialização entre a professora e os colegas, integrando o tema trabalhado.

Além disso, também inclui conhecimentos da psicologia do desenvolvimento a partir dos modelos desenvolvimentistas, mas apresenta algumas insuficiências em relação ao ensino da escrita alfabética, como a falta de clareza na finalidade das tarefas à luz dos conhecimentos científicos acerca do processo de apropriação do sistema de escrita. Sobretudo, apresenta algumas lacunas na falta de orientação mais explícita para a professora sobre o potencial das tarefas ou na explicitação do que realmente é importante nessas tarefas, de forma que as professoras possam modificá-las, ampliá-las ou produzir outras semelhantes, com base nas necessidades das crianças.

Observamos cotidianamente que, de um modo geral, o livro didático ainda é um recurso importante e permanece como suporte preferencial (às vezes o único) na organização do trabalho pedagógico para as professoras e professores da Educação Básica. Não podemos deixar de considerar as condições de trabalho desses profissionais que, muitas vezes, precisam conciliar o trabalho em mais de uma escola, ou estão envolvidos em questões referentes à administração escolar, o que interfere no tempo para planejar as tarefas. As próprias condições da formação inicial e continuada também podem limitar as possibilidades de estabelecerem conexões entre a teoria e as práticas que desenvolvem nas salas de aula, limitando sua autonomia para criar os materiais que utilizam. Todas essas condições são agravadas, muito frequentemente, pelas orientações e políticas educacionais conflitantes entre sucessivas gestões, nos diferentes níveis (escolar, municipal, estadual e federal).

Diante disso, defendemos que o livro didático não poderia ser apenas um suporte utilizado como um banco de

tarefas a serem aplicadas acriticamente, por mais coerentes que essas tarefas sejam entre si, mas deveria contribuir para suprir as necessidades de formação, esclarecendo, no livro do professor, as bases científicas das tarefas propostas, justamente por ser uma das principais funções do livro didático servir de instrumento de apoio tanto para as professoras como para os alunos. Dessa forma, nossa sugestão não é abandonar o livro, o que provavelmente seria inviável nas condições atuais de trabalho que as professoras enfrentam, mas enfatizar a importância de elaborar livros que realmente sirvam de suporte para as professoras, pensando em como eles podem orientar sua prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, E. M. DE A.; MECCA, T. P.; ALMEIDA, R. P. DE; MACEDO, E. C. DE. Eficácia de um programa de intervenção fônica para crianças com dificuldades de leitura e escrita. **Rev. Psicopedagogia**, v. 31, n. 95, p. 119–129, 2014.

BARRERA, S. D. Papel facilitador das habilidades metalingüísticas na aprendizagem da linguagem escrita. **Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização**. p.65–90, 2003. São Paulo: Casa do Psicólogo.

BARRERA, S. D.; SANTOS, M. J. DOS. Conhecimento do nome das letras e habilidades iniciais em escrita. **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, v. 36, n. 90, p. 1–15, 2016.

BERNARDINO JÚNIOR, J. A.; FREITAS, F. R.; SOUZA, D. G. DE; MARANHE, E. A.; BANDINI, H. H. M. Aquisição de leitura e escrita como resultado do ensino de habilidades de consciência fonológica. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, v. 12, p. 423–450, 2006. Marília.

BRASIL, M. DA E. (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, SEB, 2017.

BRYANT, P.; BRADLEY, L. **Problemas de leitura na criança** (Irineo C. S. Ortiz, Trad.) Porto Alegre, RS, Brasil: Editora Artes Médicas Sul Ltda. 1987.

BYRNE, B. Studies in the acquisition procedure for reading: Rationale, hypotheses, and data. In: & R. T. P. B. Gough, L. C. Ehri (Org.); **Reading acquisition**. p.1–34, 1992. Hillsdade: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

BYRNE, B. **The foundation of literacy**. Hove: Psychology Press, Ldt, 1998.

BYRNE, B.; FIELDING-BARNSLEY, R. Acquiring the alphabetic principle: A case for teaching recognition of phoneme identity. **Journal of Educational Psychology**, v. 82, n. 4, p. 805–812, 1990.

COLTHEART, M. Lexical access in simple reading tasks. In: G. Underwood (Org.); **Strategies of Information Processing**. p.151–216, 1978. San Diego: Academic Press.

CORDEIRO, M. H. B. V. **O uso de pistas grafo-fonéticas na aquisição de leitura e sua relação com: conhecimento de letras, consciência fonológica e concepções de escrita**, 1994. Universidade Federal de Pernambuco.

CORDEIRO, M. H. B. V. **Towards the Understanding of the Alphabetic Principle: conceptual changes as children learn to identify and spell novel words**, 1999. University of London.

CORREA, J. A avaliação da consciência sintática na criança: uma análise metodológica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 20, n. 1, p. 69–75, 2004. Brasilía.

DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura - Como a ciência explica a nossa capacidade de ler**. Porto Alegre: Editora Penso, 2012.

EHRI, L. C. Reconceptualizing the development of sight word reading and its relationship to recoding. In: L. E. & R. T. P. Gough (Org.); **Reading acquisition**. p.107–143, 1992. Hillsdale: Erlbaum.

EHRI, L. C. Phases of development in learning to read words by sight. **Journal of Research in Reading**, v. 18, n. 2, p. 116–125, 1995.

EHRI, L. C. Learning to read and learning to spell are one and the same, almost. In: C. A. Perfetti (Org.); **Learning to spell: Research, theory and practice across languages**. p.237–270, 1997. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

EHRI, L. C. Development of Sight Word Reading: Phases and Findings. **The Science of Reading: A Handbook**. p.135–154, 2005. Oxford, UK: Blackwell Publishing Ltd.

EHRI, L. C. Aquisição da habilidade de leitura de palavras e sua influência na pronúncia e na aprendizagem do vocabulário. **Alfabetização no século XXI: Como se aprende a ler e a escrever**. p.49–81, 2013. Porto Alegre: Penso.

EHRI, L. C.; WILCE, L. S. Movement into Reading: Is the First Stage of Printed Word Learning Visual or Phonetic? **Reading Research Quarterly**, v. 20, n. 2, p. 163, 1985.

FERREIRA, A. L.; SPINILLO, A. G. Desenvolvendo a habilidade de produção de textos em crianças a partir da consciência metatextual. **Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização**. p.119–148, 2003. São Paulo: Casa do Psicólogo.

FERREIRA, V. S. **Infância e linguagem escrita: práticas docentes**. Itajaí: Universidade do Vale do Itajaí, 2007.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 26ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GOMBERT, J. E. Metacognition, Metalanguage and Metapragmatics. **International Journal of Psychology**, v. 28, n. 5, p. 571–580, 1993. Dijon, France.

GOMBERT, J. E.; MALUF, M. R. Habilidades implícitas e controle cognitivo na aprendizagem da linguagem escrita. **Desenvolvimento da Linguagem Oral e Escrita**. p.123–136, 2008. Curitiba: Editora UFPR.

GOODMAN, K. S. **What's Whole in Whole Language? A Parent/Teacher Guide to Children's Learning**. Portsmouth: Heinemann Educational Books Inc, 1986.

GOUGH, P. B. One second of reading. In: J. F. K. & I. G. Mattingly (Org.); **Language by ear and by eye: The relationship between speech and reading**. p.353–378, 1972. Cambridge, MA: MIT Press.

GOUGH, P. B.; HELLINGER, M. L. Learning to read: an unnatural act. **Bulletin of the Orlon Society,** 30, p. 180-196, 1980.

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

GUIMARÃES, S. R. K. Habilidades metalinguísticas e dificuldades na aquisição e aperfeiçoamento da leitura e da escrita. **Tomada de consciência e conhecimento metacognitivo**. p.57–84, 2008. Curitiba: Editora UFPR.

GUIMARÃES, S. R. K. Relações entre a consciência morfossintática e o desempenho na segmentação do texto em palavras gráficas. **Aprendizagem da Linguagem Escrita: Contribuições da pesquisa**. p.121–152, 2010. São Paulo: Ed. Vetor.

GUIMARÃES, S. R. K. Relações entre capacidade de segmentação lexical, consciência morfossintática e desempenho em leitura e escrita. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 27, n. 1, p. 23–32, 2011. Brasília.

HERNÁNDEZ, F. Formação Docente: o desafio da qualificação cotidiana. **Pátio Revista Pedagógica**, v. fev/abr, 1998. Porto Alegre.

KATO, M. A. **Aprendizado da Leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

LIBERMAN, I. Y.; SHANKWEILER, D.; FISCHER, F. W.; CARTER, B. Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. **Journal of Experimental Child Psychology**, v. 18, n. 2, p. 201–212, 1974.

MELO, M. R. A.; ROAZZI, A.; MINERVINO, C. A. DA S. M.; NASCIMENTO, A. M. DO. Quantos sons existem na palavra ler? Contribuições da pesquisa científica em Psicologia Cognitiva da Leitura e análise do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). **Revista EDUCAmazônia**, v. XIV, p. 277–293, 2015. Manaus.

MORAIS, A. G. DE. **Sistema de escrita alfabética**. 1ª ed. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

MORAIS, A. G. DE. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. 1 ed. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MORAIS, A. G. DE; LEITE, T. M. S. B. R. O Ensino do Sistema de Escrita Alfabética: por que vale a pena promover algumas habilidades de consciência fonológica? **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. p.19–26, 2012. Brasília: MEC, SEB.

MORAIS, J. **A arte de ler**. São Paulo: Editora UNESP, 1996.

MOTA, M. M. P. E. DA. Processamento morfológico e alfabetização em português do Brasil. In: **Desenvolvimento da Linguagem Oral e Escrita.** Curitiba: Editora UFPR, 2008. p. 189–204.

MOTA, M. DA. **Desenvolvimento metalinguístico: Questões contemporâneas**. 1 ed. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

NOVAES, C. B. DE; MISHIMA, F.; SANTOS, P. L. DOS. Treinamento breve de consciência fonológica: Impacto Sobre a Alfabetização. **Rev. Psicopedagogia**, v. 30, n. 93, p. 189–200, 2013.

NUNES, T. **Developing children's minds through literacy and numeracy (Inaugural Professorial Lecture)**. London: Institute of Education, 1998.

NUNES, T.; BRYANT, P. **Leitura e ortografia: além dos primeiros passos**. Porto Alegre: Penso, 2014.

OLIVEIRA, L. A. G. **Processos psicolinguísticos envolvidos na compreensão do princípio alfabético: um estudo sobre as tarefas de alfabetização**, 2020. UFFS.

PESTUN, M. S. V.; OMOTE, L. C. F.; BARRETO, D. C. M.; MATSUO, T. Estimulação da consciência fonológica na educação infantil: prevenção de dificuldades na escrita. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 14, n. 1, p. 95–104, 2010.

POZO, J. I. **Aprendizes e Mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

READ, C. Another interactive view. **Cahires de Psychologie cognitive (European Bulletin of Cognitive Psychology)**, p. 500–503, 1987.

REGO, L. L. B.; BUARQUE, L. L. Consciência sintática, consciência fonológica e aquisição de regras ortográficas. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 10, n. 2, p. 199–217, 1997. FapUNIFESP (SciELO).: Vozes, 2014.

REZENDE, C. M. A. **Prática pedagógica como componente curricular formativo: uma etnografia**, 2009. Teresina: Universidade Federal do Piauí.

ROAZZI, A.; ROAZZI, M. M.; JUSTI, C. N. G.; JUSTI, F. R. DOS R. A relação entre a habilidade de leitura e a consciência fonológica: estudo longitudinal em crianças pré-escolares. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 13, n. 2, p. 420–445, 2013. Rio de Janeiro.

RUMELHART, D. E. Toward an interactive model of reading. In: & H. S. R. B. Ruddell, M. R. Ruddell (Org.); **Theoretical models and processes of reading**. 4th ed. ed., p.864–894, 1994. Newark: International Reading Association.

SANTOS, M. J. DOS; MALUF, M. R. Consciência fonológica e linguagem escrita: efeitos de um programa de intervenção. **Educar em Revista**, , n. 38, p. 57–71, 2010.

SARGIANI, R. DE A. **Fases iniciais da aprendizagem da leitura e da escrita em português do Brasil: efeitos de fonemas, gestos articulatórios e sílabas na aquisição do mapeamento ortográfico**, 10. out. 2016. São Paulo: Universidade de São Paulo.

SCLIAR-CABRAL, L. **Princípios do sistema alfabético do português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003.

SGANDERLA, A. P. **A Psicologia na Constituição do Campo Educacional Brasileiro: a defesa de uma base científica da organização escolar**, 2007. Florianópolis: UFSC.

SILVA, A. C. C. DA. **Até à Descoberta do Princípio Alfabético**. Coimbra: Dinalivro, 2003.

SPINILLO, A. G. A consciência metatextual. **Desenvolvimento metalinguístico: Questões contemporâneas**, 2009. São Paulo: Casa do Psicólogo.

SPINILLO, A. G.; MOTA, M. M. P. E. DA; CORREA, J. Consciência metalinguística e compreensão de leitura: diferentes facetas de uma relação complexa. **Educar em Revista**, n. 38 p. 157–171, 2010. Curitiba.

STERNBERG, R. J. **Psicologia Cognitiva**. 5ª ed. São Paulo: Cengage Learning, 2010.
VERNON, S. A. **Types of segmentation in orality and writing in Spanish-speaking children**. Querétaro: Universidad Autónoma de Querétaro, 1998.

VÉSPOLI, A. C. T.; TASSONI, E. C. M. A consciência fonológica e o Programa Ler e Escrever. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, v. 22, n. 44, p. 61–87, 2017.
VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

WANDRESEN, M. O. L.; CIPRIANO, L. H. R. **Sistema de ensino aprende Brasil - Língua Portuguesa: 1º ano**. Curitiba: Positivo, 2018.

SOBRE AS AUTORES



Leisa Aparecida Gviasdecki de Oliveira

Professora Adjunta do curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Mestra em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Possui especializações em Gestão e Coordenação Escolar, Psicopedagogia, Educação Infantil e Anos Iniciais. É graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) e realizou mobilidade acadêmica junto ao Departamento de Educação da Universidade de Valladolid, na Espanha.



Maria Helena Baptista Vilares Cordeiro

PhD em Psicologia da Educação pela Universidade de Londres e mestre em Psicologia do Desenvolvimento Cognitivo pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), com pesquisas focadas na aprendizagem da leitura e da escrita. O pós doutorado foi realizado na Universidade Aix-Provence, na área de Psicologia Social, com pesquisa sobre as representações sociais do trabalho das professoras de Educação Infantil. Lecionou nos cursos de Psicologia, Pedagogia e outras licenciaturas, além de cursos de Mestrado em Educação, na UNIVALI (2001 a 2009) e na UFFS (2010 a 2021), onde se aposentou.

Fonte: Candara
Papel: Offset 90
Gráfica: K DE F C FREITAS LTDA

O livro didático constitui um produto cultural e um importante suporte ao trabalho pedagógico das alfabetizadoras. Esta obra analisa tarefas de um livro didático para mostrar como podem favorecer a construção de compreensões necessárias à aprendizagem da leitura e da escrita em um sistema alfabético. Dialogamos com diferentes perspectivas, pois consideramos possível ampliar a compreensão sobre a apropriação do sistema de escrita. As reflexões desenvolvidas articulam contribuições da psicolinguística, da psicologia do desenvolvimento e da psicologia cognitiva. Busca-se tornar esses debates acessíveis às alfabetizadoras, fortalecendo as relações entre teoria e prática na escolha e na elaboração de tarefas.

PROPGI
Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação
EDITORA UEMASUL
10 anos UEMASUL