

A formação do leitor principiante: uma reflexão sobre o todo e as partes no processo de alfabetização

The training of the beginner reader: a reflection about the whole and the parts in the literacy process

La formación del lector principiante: una reflexión sobre el todo y las partes en el proceso de alfabetización

Tania Mikaela Garcia Roberto

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro – Brasil



Resumo: Este trabalho propõe-se a apresentar uma reflexão sobre a formação do leitor principiante, ou seja, aquele que inicia seu contato com a leitura e a escrita, em fase de alfabetização. Para tanto, tem como objetivo explicar questões teóricas pouco exploradas na formação do alfabetizador, além de apontar caminhos para a mudança do cenário nacional quanto aos baixos índices de leitura. O artigo explora o aspecto cognitivo da leitura quanto às etapas anteriores à relação grafêmico-fonêmica, especificamente no que diz respeito ao reconhecimento das letras e ao necessário processo de dissimetriação para a leitura (reciclagem neuronal), enfatiza a importância da via fonológica de leitura durante o processo de alfabetização, apresenta as diferentes relações entre grafemas e fonemas presentes no sistema alfabético do Português Brasileiro (PB) e destaca o imprescindível desenvolvimento da consciência fonêmica como caminho para minimizar os problemas de alfabetização que se estendem ao longo da formação do leitor em séries finais da Educação Básica.

Palavras-chave: Leitura. Alfabetização. Princípio alfabético.

Abstract: This paper proposes a reflection on the training of the beginner reader, that is, the one who initiates his contact with reading and writing, in the literacy period. In order to do so, it aims to explain theoretical issues hardly explored in the literacy training, as well as point out ways to change the national scenario of low reading rates. The article explores the cognitive aspect of reading, focusing on the stages prior to the grapheme-phonemic correspondence, specifically about the recognition of letters and the necessary process of dissimetry for reading (neuronal recycling), emphasizes the importance of the phonological path of reading during the literacy process, which presents the different correspondences between graphemes and phonemes present in the Brazilian Portuguese (PB) system, and emphasizes the essential development of phonemic awareness as a way to minimize the problems of literacy that extend throughout the training of the reader in later grades of Basic Education.

Keywords: Reading. Literacy. Alphabetical principle.

Resumen: Este trabajo tiene como objetivo presentar una reflexión sobre la formación del lector principiante, es decir, aquel que inicia su contacto con la lectura y la escritura, en la fase de alfabetización. Para ello, pretende explicar cuestiones teóricas poco exploradas en la formación de alfabetizadores, además de señalar formas de cambiar el escenario nacional respecto de los bajos índices de lectura. El artículo explora el aspecto cognitivo de la lectura en términos de las etapas previas a la relación grafémico-fonémica, específicamente en lo que respecta al reconocimiento de letras y el proceso de desimetrización necesario para la lectura (reciclaje neuronal), enfatizando la importancia del recorrido de la lectura fonológica durante el proceso de alfabetización, presenta las diferentes relaciones entre grafemas y fonemas presentes en el sistema alfabético del portugués brasileño (BP) y destaca el esencial desarrollo de la conciencia fonémica como forma de minimizar los problemas de alfabetización que se extienden a lo largo de la formación del lector en las series finales de la Educación Básica.

Keywords: Lectura. Alfabetización. Principio alfabético.

1 Considerações iniciais

O panorama do ensino de Língua Portuguesa no Brasil tem-se mostrado preocupante, apesar dos inúmeros esforços de estudiosos em produzir pesquisa e conhecimento para o avanço e transformação do quadro que se apresenta. Professores muitas vezes conseguem identificar o que não “devem” fazer em sala de aula, mas, infelizmente, isso nem sempre representa algum tipo de orientação sobre como garantir o sucesso do processo de ensino e aprendizagem da língua. No que se refere à leitura, parece consenso que a escola precisa resgatar seu papel de formação de leitores e adequar-se à formação de hiperleitores. Para tanto, não basta que motive à leitura – objetivo de imprescindível relevância, reconheça-se –, mas cabe também ao professor se apropriar de conhecimentos que lhe permitam contribuir efetivamente para que seus alunos alcancem níveis de (multi)letramentos mais profundos. Consolidar conhecimentos construídos em diferentes áreas ao longo de sua formação (continuada) mostra-se, assim, ainda um caminho necessário.

O primeiro ponto relevante a ser mencionado neste artigo diz respeito à necessidade de se desenvolver um trabalho de formação de leitores desde a mais tenra idade. Se a escola não consegue garantir que as crianças sejam estimuladas na primeira infância por meio de contação de histórias e contato frequente com livros infantis em seu ambiente familiar, precisa ao menos garantir que desde o início do processo de escolarização seja construído esse gosto pela leitura e, também, que esse leitor seja estimulado e orientado adequadamente para desenvolver habilidades de leitura rumo à proficiência e à apropriação da leitura como hábito em sua vida.

O primeiro impasse que surge nesse processo é a desconsideração, por parte de muitos professores, de que o leitor principiante apresenta peculiaridades em sua relação com a língua escrita distintas do leitor proficiente. Atualmente, uma das críticas constantes à escola, no que se refere ao seu papel de formação do leitor, é que ela se preocupa apenas com a

alfabetização, sem garantir ao leitor o desenvolvimento da leitura como fruição e, ainda, sem lhe oferecer meios de acessar níveis mais profundos de compreensão e interpretação. Mas será que no Brasil a escola tem se mostrado apta a garantir a efetiva formação desses leitores mirins? Os índices apontados por conceituados estudos e testes internacionais mostram que os resultados ainda não são satisfatórios.

Se a escola hoje não está dando conta de fazer nem uma coisa nem outra, parece razoável afirmar que parte disso decorre da quase ausente associação entre práticas de letramento e o indispensável trabalho pedagógico com o reconhecimento das letras, as relações grafêmico-fonêmicas e a intrincada internalização do princípio alfabético e da norma ortográfica para a automatização da decodificação, etapas essenciais para a fluência da leitura em níveis mais avançados. Essa falta de atenção aos processos sinalizados tanto é fato que vez ou outra temas que parecem esgotados voltam à tela dos debates, como é o caso da questão dos métodos de alfabetização, pano de fundo da obra de Magda Soares (2016), que objetiva apresentar caminhos para solucionar o que a autora sugere ter sido uma interpretação equivocada das abordagens vigentes no cenário nacional, no que se refere à alfabetização.

Se os baixos índices de leitura são mesmo decorrentes da incompreensão das propostas construtivistas de ensino ou não, precisamos ajustar o foco e nos ater a etapas que têm sido postas no processo de alfabetização. Somos, sem dúvida alguma, fruto de uma constante transformação cultural. Mudanças culturais, contudo, acomodam-se a uma determinada estrutura cognitiva que impõe certas limitações. Assim, os estudos que hoje resgatam o caráter social, histórico e cultural do ser humano, precisam também levar em conta seu caráter neurobiológico. É com o intuito de garantir esse enfoque cognitivo que a leitura é apresentada neste trabalho sob o prisma dos estudos psicolinguísticos, embora os diferentes enfoques não possam, para fins de aplicação prática no ensino, ser desvinculados.

2 Há um longo caminho antes de relacionar grafemas e fonemas

Levando-se em conta os diferentes enfoques pelos quais a leitura pode ser concebida, parece pacífico afirmar que a aprendizagem da leitura inicia anteriormente à entrada da criança no espaço escolar, já que é no seu entorno social – essencialmente grafocêntrico – que esse potencial leitor se depara com diferentes práticas de letramento. Por assumir neste trabalho o enfoque cognitivo, porém, o foco da formação do leitor principiante é estabelecido a partir de seu processo de escolarização, quando a criança inicia seu contato formal com a língua escrita, já que é nessa fase que se costuma sistematizar o reconhecimento dos símbolos gráficos que constituem o sistema escrito para o estabelecimento das relações grafêmico-fonêmicas da língua (comumente chamadas de “relações letra e som”), a fim de que se estabeleçam posteriormente os níveis mais complexos de compreensão, interpretação, ressignificação, etc.

Antes mesmo que se estabeleçam as relações grafêmico-fonêmicas no processo de ensino e aprendizagem da leitura em nível de alfabetização, há um longo caminho cognitivo a ser percorrido pelo aprendiz. E, se é verdade que as relações grafêmico-fonêmicas em si nem sempre costumam ter o espaço que lhes cabe de atenção, durante o processo inicial de ensino e aprendizagem da leitura, mais certo ainda é que a etapa que antecede tais relações se faz ainda mais negligenciada em termos de processamento linguístico, ainda que os cuidados psicomotores costumem ser devidamente atendidos em sala de aula.

São inúmeros os indicadores que apontam os níveis alarmantes de analfabetismo funcional do Brasil. Para muitos autores, há uma associação direta entre tais índices e uma equivocada concepção teórico-metodológica para a alfabetização. (Dehaene, 2007; 2012; Seabra; Capovilla, 2011; Scliar-Cabral, 2012, dentre outros). Dehaene (2007, p. 29) faz dura crítica às chamadas concepções globais de formação de leitores principiantes, considerando ingênua a hipótese

de que a leitura possa se dar de forma imediata e global no início do processo de aprendizagem, uma vez que o reconhecimento da palavra consiste, primeiramente, em analisar a cadeia das letras e descobrir suas combinações (sílabas, prefixos, sufixos, radicais das palavras), para, então, associá-las aos sons e aos sentidos.

Infelizmente, as orientações nacionais para alfabetização defendem a formação inicial do leitor assumindo-o já como um leitor experiente, que automatizou o processo de descodificação, quando isso não é verdade nessa fase inicial de aprendizado. Um exemplo dessa confusão apresenta-se em uma resenha referente à avaliação de livros de alfabetização aprovados pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) de Alfabetização (Brasil, 2006):

Um primeiro grupo desses livros pode ser identificado por investir na apresentação de atividades contextualizadas que possibilitam ao aluno conhecer as letras do alfabeto e compreender as relações entre fonemas e grafemas – seja alternando e/ou conjugando **princípios analíticos dos métodos de alfabetização** (geralmente elegem a palavra como unidade de sentido para ser analisada em seus aspectos gráficos e sonoros), seja adotando **princípios do “aprender fazendo”** (propondo atividades escolares que não são seguidas nem de transmissão de conhecimento nem de reflexão). Entretanto, **esses livros têm em comum o fato de não explorarem de forma adequada e satisfatória as habilidades de leitura e produção de texto, pois deixam de enfatizar algumas habilidades mais complexas de construção de sentido** e nem sempre definem as condições necessárias para a produção de textos escritos, como objetivos, destinatários, suporte e esfera de circulação. (Brasil, 2006, p. 31. Grifos nossos).

O trecho de resenha aqui apresentado refere-se a um grupo de livros aprovados pelo PNLD de Alfabetização. Os trechos em destaque sinalizam que a concepção por trás desse leitor não é a de um leitor principiante. “Princípios analíticos” sugerem a concepção global de ensino, ainda que a palavra também possa ser considerada a unidade de partida em modelos chamados sintéticos (dela para o texto). O “aprender fazendo”, embora criticado na resenha,

mostra-se uma tendência de muitos livros que se apoiam em modelos globais. Vale lembrar que os livros que adotam tais princípios foram aprovados pelo programa e são recomendados pelo documento citado. A crítica à ausência de “habilidades mais complexas de construção de sentido” nos livros do grupo, por sua vez, sinaliza a valorização de etapas de aprendizagem da leitura posteriores à automatização da decodificação.

O exemplo ilustra que conceber o leitor principiante da mesma forma que o leitor maduro mostra-se, no mínimo, improdutivo, sinalizando um dos problemas do insucesso nos primeiros anos de alfabetização no Brasil. A esse respeito, Seabra e Capovilla (2011) tecem dura crítica, argumentando contundentemente que países com índices de leitura semelhantes aos que hoje o Brasil apresenta perceberam o equívoco teórico-metodológico de suas concepções de alfabetização, revendo suas abordagens e alcançando excelentes resultados (como França, Grã-Bretanha e Estados Unidos), enquanto, no Brasil, México e Argentina, por exemplo, persiste uma concepção contrária ao que inúmeros estudos comprovam, em insistência por uma concepção global no processo de alfabetização e formação desses leitores principiantes que nos leva aos tão conhecidos baixos índices de desempenho em leitura, como foi o caso do 52º lugar, de 57 países avaliados, ocupado pelo Brasil no testes de avaliação internacional em leitura PISA, em sua edição de 2022 (Pille, 2023), um ponto a mais do que a edição de 2009, que avaliou 66 países, ou seja, o desempenho piorou (INEP, 2012).

Se é verdade que os estudos evidenciam hoje um consenso quanto à importância do texto como unidade de ensino, o professor alfabetizador não pode perder de vista o necessário e momentâneo isolamento do objeto de estudo de seu contexto natural, para fins de desenvolvimento da consciência metalingüística em seus diferentes níveis, o que exigirá, muitas vezes, nessa fase, o estudo da palavra como unidade autônoma, bem como os seus constituintes morfemas, sílabas e fonemas/grafemas. A consciência dessa unidade faz a criança centrar-se

nesse objeto, abstraindo-o temporariamente de seu contexto, o qual ela recupera com maior ou menor rapidez (Kato, 1998, p. 32-33). A ênfase no contexto como recurso a ser utilizado na leitura dentro de concepções globais é um equívoco, quando desconsidera essa importante etapa.

É porque a decodificação é insuficiente ou lenta que o conhecimento derivado do contexto intervém para permitir o reconhecimento da palavra. O contexto desempenha portanto um papel compensatório. [...] Assim, para ser justo com o contexto, devo sublinhar aqui sua grande importância, não para identificar as palavras, mas para apreender sua significação. (Morais, 1996, p. 167-169).

Recorrendo a uma metáfora que Garcia (2008) adota para ilustrar o que se quer abordar neste artigo, como bem coloca Rubem Alves (2004, p. 59), quanto ao aprendizado da música, o mesmo vale para a aprendizagem da leitura, pois o que se objetiva é chegar ao ponto de dizer: “Aquilo que um dia eu não sabia me foi ensinado; aprendi com o corpo e esqueci com a cabeça. E a condição para que minhas mãos saibam bem é que a cabeça não pense sobre o que elas estão fazendo.” De fato, como continua o filósofo, um pianista que precisa pensar nas teclas percorridas por seus dedos ao executar uma canção “tropeará fatalmente.” (Alves, 2004, p. 60). Para o leitor principiante, não é diferente. Como bem aponta Dehaene (2007, p. 290), “o cérebro não passa diretamente da imagem ao sentido”. Assim sendo, é necessário aprender como funcionam essas relações entre grafemas e fonemas, de modo que o princípio alfabético possa ser internalizado pelo aprendiz, e isso não ocorre espontânea e implicitamente, como por vezes a ampla adoção da expressão “*aquisição* da escrita” pode sugerir, em paralelo à aquisição da oralidade.

Aos que possam se questionar como uma criança consegue ler, então, a partir de abordagens que pouco favorecem a explicitação desse sistema de correspondências grafêmico-fonêmicas, Morais (1996, p. 198) bem coloca que “[...] o conhecimento explícito dos fonemas e das correspondências grafema-

fonema, por rudimentar que seja, abre o caminho para o estabelecimento de um conhecimento implícito de outros tipos de relações mais complexas (contextuais, posicionais)”, o que facilita o processo de ensino e aprendizagem e talvez esteja no cerne da conhecida expressão que diz que às vezes o aluno aprende, apesar da escola.

A chamada via de duplo sentido da leitura, a via fonológica e a lexical (Ellis, 1995; Coltheart *et al.*, 2001; Godoy, 2005; Seabra; Capovilla, 2011; Soares, 2016), apresenta-se refletida nos sistemas de escrita. No caso de estímulos visuais, o chamado *sistema de análise visual* identifica o estímulo como sendo ou não escrito, reconhecendo invariâncias, ou seja, independentemente da maneira como cada letra esteja grafada (desde que o leitor já tenha internalizado os traços pertinentes dos diferentes grafemas) e analisa a posição de cada letra na palavra. É ativado, então, o *sistema de reconhecimento visual de palavras*, que processa as informações visuais para definir se a palavra é conhecida ou não. Em caso positivo, o processamento se dá pela rota lexical, com a ativação do léxico ortográfico.

Neste caso de reconhecimento visual de palavras (e. g., palavra escrita *cavalo*), o *léxico ortográfico* serve de porta de entrada ao léxico como um todo, que contém as demais representações semântica (suas características definicionais), linguística auditiva (palavra ouvida *cavalo*), não linguística auditiva (som do cavalgar ou relinchar), e não linguística visual (imagem de um cavalo), correspondentes à representação ortográfica específica (Seabra; Capovilla, 2011, p. 76-77).

Caso o item não seja reconhecido, entretanto, a palavra só poderá ser lida pela rota fonológica. O sistema de segmentação da sequência ortográfica é ativado, “desmembrando” a palavra em porções menores a serem processadas. O leitor, assim, processa recursivamente segmento a segmento a informação ortográfica em informação fonológico-auditiva, até que obtenha um todo fonológico, que, por sua vez, ativa o sistema de reconhecimento de sons linguísticos a fim de verificar se esse todo fonológico corresponde a uma palavra. “Quanto mais rápida é a identificação de cada palavra, mais resta memória de

trabalho a ser consagrada às operações de análise sintática, de integração semântica dos constituintes da frase e de integração das frases na organização textual.” (Morais, 1996, p. 164-165).

O problema é que leitores principiantes tendem a identificar segmentos menores, como letras e sílabas e, caso não dominem ainda as relações grafêmico-fonêmicas mais regulares, terão dificuldade de manter tais informações ativas na memória de trabalho a fim de obterem um todo fonológico, gerando o insucesso na leitura de palavras, frases e textos.

Algumas características psicolinguísticas das palavras, tais como regularidade das relações grafêmico-fonêmicas, lexicalidade, frequência e tamanho, definem qual rota de leitura será utilizada pelo leitor. Palavras que apresentam relações grafêmico-fonêmicas regulares podem ser lidas pela rota fonológica, já que essas relações são previsíveis. Palavras com relações grafêmico-fonêmicas irregulares, por sua vez, só podem ser lidas pela rota lexical, já que a leitura pela rota fonológica pode levar a equívocos de pronúncia. Pseudopalavras – ou seja, palavras inventadas, *significantes*, nos termos saussurianos – só podem ser lidas pela rota fonológica, já que não têm significado. Como aponta Morais (1996, p. 162), “o domínio do princípio alfabético [...] é indispensável para a identificação de palavras novas”. Pseudopalavras encaixam-se nesse perfil. Já em relação à frequência, quanto maior a frequência de uma determinada palavra na língua, maior a probabilidade de ela ser lida pela rota lexical. Por fim, quanto ao tamanho da palavra, ele não interfere na leitura pela rota lexical, mas a leitura pela rota fonológica será mais precisa para itens mais curtos.

Leitores inexperientes manifestam instabilidade na coordenação dessas duas vias. Com a experiência em leitura, as duas vias se integram, parecendo “um sistema único e integrado de leitura”, como afirma Dehaene (2007, p. 71).

No estágio inicial da leitura, **o processo de descodificação é fundamental** para a aquisição das representações ortográficas das palavras, o que posteriormente

permitirá a leitura via rota lexical. Nos estágios posteriores, a descodificação fonológica ainda continua sendo de extrema importância visto que leitor está sempre se deparando com palavras desconhecidas. (Seabra; Capovilla, 2011, p. 82, grifo nosso).

No Brasil, o que predomina atualmente na alfabetização são propostas que acabam por não favorecer o processo de ensino e aprendizagem da descodificação e da rota fonológica de leitura, atrasando a automatização desse processamento elementar que sustentará o desenvolvimento da leitura nos seus demais níveis até que o leitor se torne proficiente. Mas, se a descodificação é por si só tão importante, também é verdade que, antes dela, uma série de operações cerebrais e mentais se encadeia. Pode-se dizer que a palavra é dissecada, recomposta em letras, bigramas, sílabas e morfemas. Para que todos os aspectos que envolvem a leitura em nível de descodificação sejam alcançados, o leitor aprendiz precisa organizar essa hierarquia no cérebro, reconhecendo primeiramente o grafema e transformando-o em imagem acústica. Todo o restante depende disso.

Como fica claro, desconsiderar a hierarquia dessas operações cerebrais mostra-se um desserviço ao processo de ensino e aprendizagem da leitura em sua fase inicial de escolarização. Se o objetivo é formar um leitor proficiente, as etapas iniciais de reconhecimento das letras, descodificação e codificação são a “chave” para o sucesso da formação desse leitor e é preciso dar a ele essa chave.

Muitos estudos atuais assumem uma plasticidade generalizada do cérebro, além de uma postura fundada no relativismo cultural, desconsiderando questões neurobiológicas importantes para a aprendizagem da leitura (e da escrita). O fato é que, embora o cérebro humano tenha evoluído bastante nos últimos milênios, sua diferença estrutural, comparada à do cérebro do chimpanzé, por exemplo, não justifica qualquer especificidade para leitura, até porque os sistemas de escrita teriam sido inventados há pouco mais de cinco mil anos, não

havendo tempo suficiente para tal especialização no cérebro humano.

Em uma concepção relativista, a natureza humana não imporá barreiras e a aprendizagem se “construiria” sem problemas. O cérebro, nessa concepção, poderia ser comparado a um disco rígido novo e formatado, pronto a receber informações, impressas pelos sentidos a partir da experiência cultural. Dehaene (2007) alerta, porém, para o fato de que essa capacidade de aprendizagem cerebral não é tão ilimitada assim. O circuito neuronal da leitura é o mesmo, independente da língua e do sistema de escrita em que ocorra, por exemplo. Essa estrutura cerebral, segundo o autor, é estabelecida por limites genéticos. Os circuitos do córtex visual dos primatas possuem certa plasticidade, mas não aquela sem limites assumida pelos relativistas, aliada à capacidade de aprendizagem. A leitura, bem como outras invenções culturais, insere-se nessa plasticidade. O cérebro, assim, não é um vazio no qual se imprimem as construções culturais. Tais construções se dão de forma dialética, com a adaptação do novo ao velho. Se o cérebro não teve tempo suficiente para se adaptar à leitura, foi a leitura que, por sua vez, se adaptou às estruturas cerebrais. Deste modo, o que neste trabalho se defende é que os estudos sobre ensino e aprendizagem de leitura precisam levar em consideração os aspectos neurofisiológicos envolvidos nesse processo.

Pode-se dizer que desde o início do processo de leitura as estruturas biológicas do ser humano impõem limites. Tudo começa no olho e, nele, somente os cones, na fóvea, no centro da retina, são suficientemente especializados para reconhecer os detalhes gráficos das letras. Essa região retiniana, única útil para a leitura, ocupa aproximadamente 15° do ângulo de visão, obrigando o leitor a realizar variados movimentos em sacada com os olhos, a fim de percorrer a linha escrita, identificando apenas nos momentos de fixação os diferentes grafemas apresentados em seu campo visual. Durante uma única fixação, de acordo com Larson (2004), há um limite na quantidade de informação a ser reconhecida e é possível visualizar cerca de três a quatro letras

para a esquerda e sete a oito para a direita em sistemas alfabéticos, como o do Português do Brasil (PB), sendo que a acuidade visual decresce consideravelmente na parafóvea, em que é possível ver de 15 a 20 letras. Dada essa estrutura, o olho, ao preparar as sacadas, adapta-se ao tamanho dos caracteres, avançando a cada sacada, conforme a figura a seguir:

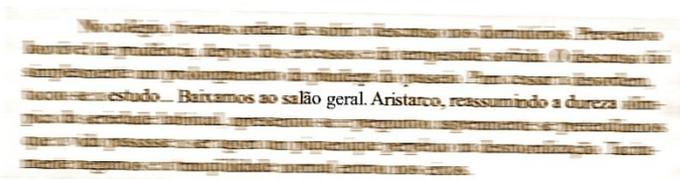


Figura 1 – Organização da retina durante a leitura

Fonte: Garcia (2008).

Parafraseando Dehaene (2007, p. 29), uma vez fixado o olhar sobre a palavra a ser lida, é como se cada letra se fragmentasse em milhares de *pixels* e o sistema neuronal recompusesse todos esses minúsculos elementos para formar novamente a unidade gráfica, a fim de reconhecê-la. Importante aqui destacar que, ao recompor traços e letras com o propósito de ler a palavra, o cérebro reconhece invariâncias, uma vez que as letras e palavras não se manifestam fisicamente sempre da mesma forma.

Embora ainda não haja respostas suficientes sobre como se dá a análise de cada unidade, nos diferentes níveis de processamento, Dehaene (2007) postula a coexistência de níveis múltiplos de análise, desde os traços distintivos das letras, passando pelos grafemas, pelas sílabas e pelos morfemas, para, enfim, se chegar à leitura da palavra, a qual estaria representada por uma estrutura arbórea, em que as ramificações e folhas se constituiriam em suas unidades mais elementares. Assim, pode-se seguir, indiretamente, o avanço progressivo da informação no cérebro desde os traços sobre a retina até sua transformação em letras e imagens acústicas. O acesso à sonoridade das palavras se produz muito rapidamente, inconscientemente, por uma via de conversão rápida dos grafemas em fonemas.

(Dehaene, 2007, p. 56). Essa conversão de grafemas em fonemas na leitura, contudo, está longe de ser uma operação simples, já que as ambiguidades decorrentes da falta de biunivocidade – nos termos de Scliar-Cabral (2003) – nas relações grafêmico-fonêmicas geram dificuldades, obrigando o leitor a utilizar estratégias metacognitivas para resolver tais impasses, como poderá ser visto mais à frente.

Técnicas atuais avançadas de imagem por ressonância magnética funcional (fMRI) permitiram detectar com precisão a região occípito-temporal ventral esquerda do cérebro como sendo a região central do circuito da leitura, na qual ocorre a análise das formas das letras, seu reconhecimento e sua reunião em palavras. Cohen e Dehaene (2004) a denominaram “região da forma visual das palavras”. Esse mesmo “circuito cerebral” para a leitura é ativado em línguas cujo sistema não é alfabético, como o chinês e o japonês, ou cuja direção da leitura não se dá da esquerda para a direita, como o hebraico. A região da forma visual das palavras funciona como uma espécie de centro de processamento e distribuição, pois capta e atribui as informações visuais a diferentes áreas do cérebro, distribuídas pelo hemisfério esquerdo e envolvidas em diferentes níveis do processamento (representação do sentido, relação sonora, articulação, etc.).

Talvez um dos motivos de se difundir uma concepção de reconhecimento global para a leitura seja o fato de essa região estar muito próxima, na estrutura cerebral, à de reconhecimento de rostos, casas e outros artefatos – caracteristicamente reconhecidos por sua estrutura holística – e ter sido identificada muito recentemente. Diferentemente desses sistemas de reconhecimento por configuração, entretanto, “a linguagem verbal apresenta uma arquitetura, pela qual suas unidades são articuladas em diferentes níveis, que correspondem a circuitos cerebrais, nos quais os neurônios se especializam para determinadas funções.” (Scliar-Cabral, 2012, p. 36).

É a partir da representação visual da cadeia de letras que múltiplas informações serão encontradas: radicais das palavras, seus sentidos, sua

sonoridade, a forma de articulá-los, etc. Áreas corticais distintas são envolvidas nessas operações. O que se faz necessário observar é que “menos de um quarto de segundo depois do aparecimento da palavra na retina, as regiões não têm nada de específico à leitura”. (Dehaene, 2007, p. 147). De acordo com o autor, a especialização da região da forma visual das palavras se deu por adaptações ao longo da evolução do ser humano. Antigamente, levava-o à leitura dos traços de animais e do ambiente com propósitos de sobrevivência, tendo novas funções com as mudanças culturais, perdendo as especificidades anteriores e se tornando especializada para uma função pertinente às novas necessidades: a saber, a leitura.

Rubem Alves (1996, p. 141) afirma que “a percepção é um ato pelo qual organizamos dados soltos e isolados em totalidades significativas. É isto que conhecemos: a totalidade. As partes adquirem sentido na medida em que as identificamos como pertencendo a um todo”. Essa maneira gestáltica de interpretar as coisas também favoreceu a concepção de métodos globais de alfabetização, mas tem muito mais a ver com a essência da noção de invariância, relevante na teoria de Dehaene. Um dos aspectos dessa invariância é que o cérebro está organizado para interpretar simetricamente as informações que recebe. Tanto é verdade que, quando uma pessoa se olha no espelho, consegue se reconhecer a si mesma, apesar da diferença na orientação da imagem – esse processo chama-se simetrização. É esse mesmo processo que faz com que uma pessoa reconheça uma xícara como sendo um mesmo objeto, mesmo quando sua posição no espaço é alterada (com a alça para a direita ou para a esquerda).

Na leitura, entretanto, a diferença orientacional (esquerda e direita), não relevante para o reconhecimento de objetos, torna-se relevante para o reconhecimento das letras. Nesse sentido, os neurônios precisam “desaprender” a simetrizar, reaprendendo a interpretar os dados que recebem, já que a informação que espacialmente, na vida cotidiana, não é relevante, para a leitura torna-se relevante. Por volta dos cinco ou seis anos de idade os processos mais significativos de reconhecimento

visual e de invariância se estabelecem, sendo um momento propício para a apropriação de novos “objetos visuais”, como a letra, por exemplo. Nessa fase, porém, também é comum que a criança, em contato com a leitura e a escrita, passe por um estágio de espelhamento das letras, não conseguindo distinguir letras espelhadas, tais como “b” e “d”, e invertendo a orientação de letras e números na escrita.

Tal estágio de espelhamento é decorrente do processo de simetrização, ou seja, da interpretação das letras da mesma forma que a criança entende os demais objetos com os quais se relaciona, sem a consciência de que, no caso do sistema alfabético, a orientação é relevante. Essa confusão que as crianças fazem entre letras muito semelhantes em seus traçados, mas diferentes quanto à orientação – tais como b/d; p/q; c/u; e/a; u/n; M/W; f/t; etc. – tem a ver com uma imposição da composição neurológica do ser humano. Dehaene (2007) vai dizer que é necessária uma “reciclagem neuronal” para que a criança perceba a orientação como relevante e avance no processo de reconhecimento das letras. Algumas trocas e confusões feitas pelas crianças nessa fase não estariam associadas, portanto, a uma dificuldade de relacionamento entre grafemas e suas contrapartidas sonoras, mas a um estágio anterior a esse: o do reconhecimento das letras e de seus traços. (Garcia, 2008).

O que se vê, muitas vezes, nas práticas de alfabetização é que o desconhecimento dessas questões leva os professores a não auxiliarem seus alunos no desenvolvimento de estratégias metacognitivas que favoreçam essa necessária dissimetrização. É comum que pais e professores mostrem-se preocupados com essas trocas e, por vezes, recorram a profissionais como fonoaudiólogos, psicopedagogos ou psicólogos, associando precipitadamente tal dificuldade a problemas de dislexia, por exemplo. Dado o desconhecimento dessa fase do espelhamento e de como auxiliar em sua superação, os alunos acabam fazendo tal “reciclagem neuronal” sozinhos, cada qual em seu tempo, por vezes levando um tempo maior do que o que levariam caso tivessem auxílio, acumulando frustrações no

processo de aprendizagem da leitura já em sua fase inicial. Essas frustrações evidenciadas em etapa relativamente simples, se comparadas aos desafios a serem vencidos em fases posteriores, podem minar o processo de aprendizagem da leitura, prejudicando que alcancem um nível de proficiência satisfatório no prazo previsto de seu processo de escolarização.

Para a leitura fluente, condição necessária à compreensão textual e discursiva, faz-se necessário que o reconhecimento da palavra escrita seja muito rápido. [...] após ter havido o reconhecimento dos traços e das letras, sua representação mais abstrata em grafemas e a ligação aos respectivos fonemas, para o reconhecimento da palavra e o acesso à significação básica, o resultado é provisoriamente registrado na memória de trabalho, um buffer ou estacionamento muito breve, para poder acomodar os resultados subsequentes dos processamentos seguintes e assim amalgamá-los para obtenção dos significados frasais, oracionais e assim por diante. Já deu para concluir que, se o indivíduo não tiver automatizado (e muito bem) o reconhecimento dos traços que diferenciam as letras entre si e os valores que os grafemas têm, começará a tropeçar diante de palavras que estiver vendo pela primeira vez e, quando chegar ao reconhecimento da palavra, a significação básica anteriormente armazenada na memória de trabalho (se é que conseguiu chegar até esta etapa) se esvaiu (Scliar-Cabral, 2012, p. 39).

Como bem coloca a autora, a escola precisa oferecer condições para que os aprendizes principiantes automatizem a decodificação o quanto antes, a fim de avançar os demais níveis de leitura. Trata-se de uma imposição do próprio processamento e suas limitações. O reconhecimento visual dos grafemas é anterior à sua relação com o fonema correspondente e impõe os limites evidenciados nesta seção. A relação grafêmico-fonêmica, por sua vez, apresenta outras complexidades de necessário aprendizado do professor formador desse leitor. O que se tem visto nos cursos de formação de alfabetizadores é que pouco ou nenhum espaço para essas questões e outros conhecimentos (psico)linguísticos tem sido destinado a essa necessária construção de conhecimentos básicos essenciais a esse processo. Quando muito, cursos de

Letras dão conta dessas questões – ainda que, por muitas vezes, de forma bastante superficial –, mas não costumam ser esses cursos os que formam essa demanda de professores.

3 Grafemas e fonemas: do casamento perfeito aos conflitos nos relacionamentos

Após o reconhecimento dos traços escritos das letras é que se dará o processo de relacionamento dos grafemas e fonemas. Esse relacionamento nem sempre é simples e surgem novos desafios para a leitura. Diferentemente da percepção auditiva de um *continuum* na fala, o leitor se depara com espaços em branco delimitando as palavras. Tal imposição, por si só, já apresenta complexidade no processo de aprendizagem da leitura em fase de alfabetização. Além disso, o que se percebe acusticamente são sílabas (e não fonemas, que, com exceção das vogais, não se manifestam isoladamente), enquanto a escrita discrimina suas unidades em grafemas (uma ou duas letras, com ou sem diacrítico, que representam um dado fonema em sistemas alfabéticos).

A percepção de que as letras do alfabeto representam unidades menores que as sílabas e que a relação entre grafemas e os fonemas por eles representados nem sempre se dá de forma biunívoca (de um para um) – princípio alfabético (Scliar-Cabral, 2003) – também é algo que ocorrerá paulatinamente durante o processo de aprendizagem da leitura. É a chamada consciência fonológica em seus diferentes níveis, de acordo com Nascimento (2004) – consciência de rima e aliteração, consciência de palavras, consciência silábica e consciência fonêmica –, que possibilitará a esse aprendiz condições para manipular as diferentes unidades dessa língua. E é o desenvolvimento dessa consciência fonológica em seus diferentes níveis que garantirá a compreensão do princípio alfabético. Nas palavras de Morais (2013, p. 35), é a compreensão do princípio alfabético que sustentará a aprendizagem da leitura e da escrita, e tal compreensão só será possível com o desenvolvimento – ainda que incipiente – da noção de fonema.

Muitos professores confundem consciência fonológica com consciência fonêmica. Saber que a consciência fonológica implica diferentes níveis e que atividades diversas estimularão diferentes aspectos desse tipo de consciência metalinguística pode ser a diferença na hora de selecionar e propor atividades que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem da leitura em sua fase inicial de aprendizagem sistematizada. Vale, ainda, ressaltar, como comentam Seabra e Capovilla (2011, p. 85), que “enquanto a consciência de segmentos suprafonêmicos parece desenvolver-se espontaneamente, a consciência fonêmica não. Em vez disso, a consciência fonêmica parece requerer experiências específicas além da mera exposição [...]” a segmentos e seus conceitos. “[...] a criança precisa receber instrução explícita sobre regras de mapeamento da escrita alfabética, isto é, o ensino formal e sistemático da correspondência entre os elementos fonêmicos da fala e os elementos grafêmicos da escrita (Jenkins & Bowen, 1994).” (Seabra; Capovilla, 2011, p. 86).

O PB teve os princípios de seu sistema alfabético formalizados por Scliar-Cabral em 2003, embora outros autores tivessem se esforçado por apontá-los anteriormente, ainda que não de forma tão exaustiva. Ao destacar a importância de dominar esses princípios, talvez a primeira questão que precise ser enfatizada é que, embora os processos de ensino e aprendizagem da escrita e da leitura se deem concomitantemente, os princípios envolvem dois processos distintos: a descodificação (leitura) e a codificação (escrita). Os princípios que envolvem a escrita são bem mais complexos que os envolvidos na leitura, uma vez que o PB mostra-se um sistema bastante transparente para a leitura, o que significa dizer que as relações entre grafemas e fonemas (para a leitura) são mais regulares que as relações entre fonemas e grafemas (para a escrita). Foquemo-nos, neste artigo, portanto, nos que se referem à leitura.

Scliar-Cabral (2003) organiza os princípios relacionados à descodificação (leitura) em três grupos distintos. No primeiro estariam as relações com base em regras independentes de contexto grafêmico, ou seja, as chamadas relações biunívocas (de um para

um)... os casamentos perfeitos ou monogâmicos, numa metáfora adotada por Lemle (2009). Nesse tipo de relação, um grafema corresponde sempre a um único fonema, independente do lugar em que se encontra na palavra. Assim, a letra <p>, por exemplo, sempre corresponderá em português ao fonema /p/, seja no início ou no final de uma palavra, no início ou no final da sílaba, em sílabas tônicas ou átonas. Este é o tipo de relação mais transparente que existe e não costuma gerar dificuldade entre os leitores aprendizes que já reconhecem as letras e têm o nível de consciência fonêmica razoavelmente desenvolvido. São também conhecidas como relações regulares, nos termos de Morais (2010).

No segundo grupo, encontram-se as relações com base em regras dependentes de contexto grafêmico. Neste grupo, as relações vão variar, de acordo com o lugar em que o grafema esteja (contexto grafêmico). Tome-se como exemplo o <s>, que se realizará ora como /s/, ora como /ʒ/, dependendo de sua posição na sílaba e na palavra. O “s” terá valor de /s/ no início de palavras, como em “sapo”, e depois das consoantes “r”, “n” ou “l”, como em “urso”, “ganso” ou “salsa”; e se realiza como /ʒ/ quando estiver entre as letras que representam vogais ou semivogais. A transparência da relação biunívoca presente no primeiro grupo não ocorre neste grupo, que exigirá do aprendiz o conhecimento da regra por trás de cada relação nos diferentes contextos. Aqui, o importante é perceber que o valor de um grafema é definido pelos outros grafemas que o cercam, e não pelos fonemas em si. É o contexto *grafêmico* que será relevante. Esse conhecimento é crucial para se pensar atividades que favoreçam tal aprendizagem, uma vez que o foco dessas atividades deverá ser a extração da regra envolvida nas relações, e não a memorização visual da palavra em si.

Por fim, o terceiro grupo apresenta relações com base em regras dependentes da metalinguagem e/ou do contexto textual morfossintático e semântico. Este grupo impõe maior complexidade ao processo de ensino e aprendizagem da leitura, uma vez que exige do aprendiz conhecimento metalinguístico que favorecerá a identificação de algumas relações

grafêmico-fonêmicas. Diferentemente dos perfeitos casamentos monogâmicos a que metaforicamente se associam as relações do primeiro grupo, aqui o que se pode tomar como parâmetro metafórico são relacionamentos mais complicados.

Tome-se como exemplo a palavra “transe”, em que <s> não se realiza como /ʔ/, mesmo estando após “n”, como preveem as relações exploradas no segundo grupo. A realização do “s” como /ʃ/, neste caso, se deve ao fato de <s> pertencer ao morfema prefixal “trans-” diante de vogal. Quando ocorre “trans-” + “vogal”, como em “transe”, “trânsito”, “transatlântico”, o <s> se realiza como /ʃ/. Assim sendo, vão pertencer a este grupo as relações entre grafemas e fonemas que dependem de conhecimento gramatical, já que é preciso identificar o morfema “trans-” e constatar que ele está diante de uma palavra que inicia com vogal para atribuir ao <s> o valor de /ʃ/. Caso o mesmo morfema se apresente diante de palavra que inicia com <s>, o valor será /ʔ/, não /ʃ/, como em “transexual”, “trans-” + “sexual”, sem que a escrita registre <ss> para que se pronuncie assim. O leitor precisa, portanto, de informações gramaticais – que podem ser morfológicas, semânticas ou sintáticas – para estabelecer o correto valor fonêmico do grafema que lê.

Cabe sinalizar que, devido à transparência do sistema do PB para leitura, a ocorrência das chamadas relações competitivas (*relacionamentos poligâmicos*, ainda se pensando na associação metafórica de Lemle, 2009), nas quais dois ou mais fonemas podem ser realizados sem que haja regra que resolva o problema, é baixíssima. Anteriormente ao Acordo Ortográfico de 1990, apenas três valores do “x” e os valores aberto e fechado de <e> e <o> em alguns contextos não poderiam ser definidos com base em regras¹. A partir do Acordo, a queda de alguns sinais gráficos gerou outras dificuldades para a leitura².

Se é verdade que a norma ortográfica do PB apresenta inúmeras dificuldades ao aprendiz, de modo que precisa ser gradativamente aprendida ao longo de

toda a formação escolar, trazendo à aprendizagem da escrita um desafio ainda a ser superado no processo de ensino e aprendizagem, o mesmo não se pode dizer em relação à leitura. Encontramos alunos hesitando para ler em estágios avançados de escolaridade, mesmo sem manifestar qualquer tipo de distúrbio neurológico que justifique dificuldades de aprendizagem, quando seria de se esperar que esse aprendiz aprendesse relativamente cedo essas relações, passando a estágios de leitura mais avançados, dada a necessária automatização do processo de descodificação. Se essa automatização não ocorre, há de se repensar urgentemente a formação desse leitor principiante (ou, antes ainda, a formação do formador desse leitor), uma vez que a dificuldade não se encontra inerente ao sistema para a leitura.

4 Alguns caminhos possíveis

Este trabalho, para além de oferecer fundamentação teórica que municie professores em sua práxis docente, propõe-se apresentar propostas práticas que o auxiliem, no intuito de resgatar a legitimidade do espaço escolar como lugar da formação do leitor. Nesse sentido, uma vez expostas as questões apresentadas, compete apontar alguns caminhos possíveis em relação à fase inicial do processo formal de sistematização dos conhecimentos de leitura necessários para a automatização da descodificação, essencial para que outros níveis de leitura sejam alcançados pelos leitores aprendizes.

4.1 O reconhecimento das letras e a necessidade de dissimetriação

A despeito de críticas relativas a práticas meramente reprodutivas de atividades mecânicas, autores ainda insistem em produzir cartilhas e livros voltados à fase de alfabetização que apresentam atividades de reprodução gráfica, a fim de desenvolver os movimentos necessários à habilidade de manusear, como, por exemplo, séries de letras ou números pontilhados com a solicitação de que a

¹ Ver Sciar-Cabral (2003) quanto a esses casos.

² Ver Roberto (2016) quanto a essas dificuldades.

criança escreva por cima, seguindo a orientação e os movimentos indicados. Estas enfadonhas tarefas têm por foco a coordenação motora fina, útil para a escrita. Embora costumem sinalizar a orientação a ser adotada na produção manuscrita de números e letras – o que nem sempre acaba sendo observado pelo professor e pelo aluno, levando a gerações de produtores de garatujas –, não costumam levar ao despertar do aprendiz relativamente aos traços desses sinais gráficos.

Como é característico, os livros didáticos valorizam a produção escrita, mas enfocam a leitura de modo tangencial. Não é comum ver atividades que proponham a esse leitor principiante observar as sutis diferenças entre as letras, a fim de que perceba quais detalhes são relevantes e quais não são. Assim, não são poucas as crianças que avançam anos de escolaridade sem perceber, por exemplo, que a volta da perna do <g> é o que o distingue do <q> na manuscrita. A troca de um pelo outro, assim, pode não estar necessariamente associada a uma dificuldade em perceber os traços [+sonoro/-sonoro] dos fonemas aos quais esses grafemas respectivamente se relacionam, mas a um desconhecimento da relevância do traço gráfico em si – um problema de discriminação visual, portanto, não auditiva. O mesmo pode ocorrer com outros pares de letras. A troca de <p> por pode estar associada ao aspecto da sonoridade, mas também pode ser uma dificuldade relativa à orientação das letras, em que a criança as visualiza sem considerar a relevância da posição do traço em relação à linha imaginária da escrita (problema da simetriação, conforme já explanado).

Os exemplos que poderiam ilustrar as dificuldades relativas ao reconhecimento dos traços gráficos relevantes nas letras são muitos. A importância desta seção, entretanto, é enfatizar que o professor pode ser um facilitador ou um dificultador do processo de aprendizagem para o leitor principiante, quanto a essa fase tão elementar do contato com a leitura. A partir de brincadeiras e jogos diversos, ele pode levar o aluno a perceber detalhes gráficos das letras, sensibilizando-se para aspectos relevantes a serem observados – traços que ficam abaixo da linha

imaginária, traços que ficam acima do nível médio das letras, direção dos traços, inclinação, quantidade de curvas e retas, etc. Tais atividades não envolvem necessariamente produção escrita. São propostas de percepção visual e podem ser elaboradas a partir de imagens impressas, mas também de objetos diversos – letras emborrachadas, palitos e brinquedos disponíveis, dentre outros, preferencialmente de forma lúdica e motivante.

Scliar-Cabral (2012), em sua concepção metodológica de alfabetização, sugere que as crianças tracem as letras com o dedo, conforme a associem ao fonema a que correspondem, uma vez que as “informações sensoriais processadas pela visão, pela audição, pelo tato e pela propriocepção se reforçam mutuamente.” (Scliar-Cabral, 2012, p. 7). Atividades como “jogo dos sete erros” também ajudam a criança a desenvolver a observação de pequenas diferenças que podem ser relevantes para a leitura. Explorar essas características e conversar com a criança sobre a importância de detalhes como a direção dos traços para a leitura também é uma forma de facilitar o processo, já que, como visto, em outras situações de sua vida essas questões não são relevantes.

4.2 O desenvolvimento da consciência fonêmica

O desenvolvimento da consciência fonêmica é essencial ao processo de alfabetização. Na verdade, um interfere no outro e, conforme um avança, o outro também. Talvez o mais importante de se sinalizar seja o fato de que a consciência fonêmica é o estágio mais complexo do desenvolvimento da consciência fonológica em si. Crianças muito pequenas mostram aptidões em reconhecimento de rima e aliteração. Elas também conseguem, a partir de algumas brincadeiras, segmentar palavras em sílabas espontaneamente. Diferentemente, o “recorte” das palavras, ouvidas num *continuum*, mas registradas com espaços em branco na escrita, é tarefa mais complexa. Num nível ainda maior de complexidade apresenta-se o “recorte” da sílaba em fonemas.

A escrita simula uma tentativa de formalizar esses fonemas isoladamente por meio de grafemas, o

que por si só já se mostra uma dificuldade, uma vez que o que esse leitor principiante percebe como unidade mínima é a sílaba. Some-se a isso o fato de essa representação não ser biunívoca em todas as associações grafema-fonema, como já sinalizado (as relações “poligâmicas”, dependentes do contexto ou irregulares). Dígrafos e dífonos, por exemplo, aumentam a dificuldade de associação grafêmico-fonêmica.

Alunos que ainda não conseguem relacionar grafemas e fonemas precisam desenvolver a consciência fonêmica – obviamente, após ter conseguido desenvolver a consciência fonológica nos demais níveis –, o que pode ocorrer por meio de inúmeras atividades lúdicas de segmentação silábica. O apelo por brincadeiras que envolvam adivinhações, investigações e enigmas pode ser um caminho interessante nesse processo.

Alguns exemplos:

- “O que é, o que é... eu troco o primeiro sonzinho de ‘faca’ por outro e tenho o nome de um bicho”. Resposta: vaca.
- “Adivinhe se for capaz: eu troco o primeiro som de alô pelo último e tenho outra palavra. Qual é?” Resposta: olá.
- “Se eu tirar o primeiro som de ‘louça’, tenho qual palavra?” Resposta: ouça.
- “Se eu colocar ‘rrrr’ [pronunciar o som do ‘r’] no final de ‘casa’, que palavra eu tenho?” Resposta: casar.

Alguns autores apresentam ótimas sugestões que podem ser adaptadas. Citem-se Adams (2006), Alves (2012), Capovilla e Capovilla (1998), Seabra e Capovilla (2011), Cardoso-Martins (1991; 1995), Cielo (1996; 2001) e Guedes (2010), dentre outros.

4.3 A compreensão do sistema alfabético e as distintas relações grafêmico-fonêmicas

Parece consenso entre os estudiosos que defendem o ensino sistematizado das relações grafêmico-fonêmicas na fase de alfabetização

selecionar inicialmente para seus leitores aprendizes palavras que apresentem relações regulares (biunívocas).

Com elas, seriam formadas as primeiras palavras e as primeiras frases dos exercícios, seriam inventados versinhos e musiquinhas. Por que não brincar com sílabas desprovidas de sentido? Criar ritmos alternando as consoantes, tomar melodias conhecidas e cantarolá-las, lendo simultaneamente sucessões de sílabas formadas com essas consoantes virtuosas, e inventar joguinhos de palavras cruzadas usando só essas letras são algumas sugestões de atividades que podem ser criadas. (Lemle, 2009, p. 26-27).

A autora, contudo, atenta para o cuidado que o professor deve ter com o tempo em que trabalhará “sob a redoma da hipótese da monogamia”, já que não conseguirá sustentá-la prolongadamente. Iniciar a desconstrução dessa ilusória hipótese apresentando “letras menos virtuosas” em seus contextos mais regulares seria uma opção. A apresentação das relações regulares contextuais precisa ser feita sistematicamente pelo professor, que pode adotar uma abordagem investigativa, levando seus alunos a elaborarem desde cedo as próprias regras por trás de cada relação, como sugerem Lemle (2009) e Morais (2010).

Explorar regularidades morfológicas que facilitem a representação ortográfica de determinados fonemas em contextos fonologicamente irregulares também se mostra muito produtivo no processo de ensino e aprendizagem inicial da leitura. O reconhecimento de sufixos e prefixos frequentes (*bobagem/viagem/bagagem* ou *desfazer/desmanchar/descolar*) facilita a aprendizagem.

Respeitar a pronúncia do aluno e explorar as diferenças entre realização fonética e representação escrita também se mostra crucial nessa etapa inicial dos estudos. Como bem coloca Lemle (2009, p. 20), dizer que “a gente é que fala errado [...] é uma péssima resposta. [...] Responder dizendo que as pessoas falam errado é um equívoco linguístico, um desrespeito humano e um erro político”.

Por fim, as relações irregulares (alternativas competitivas)³ seguirão em aprendizagem durante toda a vida, de modo que o professor não deve preocupar-se muito com os problemas decorrentes dessas relações nesse estágio inicial de aprendizagem da leitura (e da escrita), o que poderia desestimular o prazer pela leitura e inibir o processo criativo na escrita.

5 Considerações finais

Este artigo teve por objetivo explorar temas relevantes na formação do leitor principiante, a fim de evidenciar suas peculiaridades relativamente ao leitor já proficiente e apontar caminhos ao professor alfabetizador. Abordagens metodológicas globais predominam nas concepções de alfabetização do Brasil, as quais supervalorizam aspectos contextuais e processos de adivinhação e aprendizagem por formação de hipóteses, num incentivo ao desenvolvimento espontaneísta do “aprender fazendo”.

Independentemente de ser essa tendência fruto de um problema epistemológico de concepções construtivistas de ensino e aprendizagem ou fruto de interpretações equivocadas relativamente ao processo de alfabetização, como defende Soares (2016), leitores principiantes apoiam-se na via fonológica para leitura, até automatizarem o processo de descodificação e tal fato não pode ser negligenciado. E, conforme explorado neste artigo, um longo caminho cognitivo deve ser percorrido até que essa automatização esteja consolidada. Compete à escola garantir que todo esse processo ocorra em tempo adequado, com base em um planejado e sistematizado processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. É inconcebível que alunos cheguem ao nono ano do Ensino Fundamental sem que tenham resolvido questões elementares de alfabetização, como a simples automatização do processo de descodificação ou o domínio das relações grafêmico-fonêmicas regulares e contextuais, bem

como as irregulares de palavras conhecidas, o que, muitas vezes, é facilmente resolvido ou minimizado com um bem planejado trabalho de desenvolvimento de consciência fonêmica, como têm evidenciado pesquisas recentes (Cesar, 2017; Dotta de Oliveira, 2017; Fernandes, 2016; Ramos, 2016).

Constata-se atualmente a crescente procura por apoio psicopedagógico e fonoaudiológico em clínicas particulares. Cada vez mais, pais preocupados procuram recursos que garantam o aprendizado de seus filhos. Infelizmente, apenas os que podem pagar por esses serviços têm seus objetivos alcançados. Esses profissionais, de relevância inquestionável no tratamento de inúmeras dificuldades associadas ao processo de ensino e aprendizagem, costumam obter excelentes respostas dos leitores aprendizes que os procuram. Mas, sem desconsiderar os casos que de fato necessitam desse apoio, não estariam tais profissionais por vezes assumindo um papel negligenciado pela escola?

A urgente reformulação das concepções metodológicas do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita em fase inicial de alfabetização, bem como a revisão do processo de formação dos alfabetizadores – que hoje não têm em sua formação superior conhecimentos linguísticos e/ou metodológicos/pedagógicos que atendam adequadamente à formação do leitor principiante –, mostra-se indiscutível frente à realidade que se nos apresenta. Diante de uma comprometida mudança feita a partir do reconhecimento de resultados que inúmeros estudos apresentam, permaneceriam as clínicas abarrotadas e os índices de fracasso escolar elevados como hoje estão?

³ Loth (2015) faz uma exposição didática dos diferentes tipos de relações e nomenclaturas adotadas pelos autores que se dedicaram a debater o assunto.

Referências

- ADAMS, Marilyn Jager *et al.* *Consciência fonológica em crianças pequenas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ALVES, Rubem. *Ao professor, com o meu carinho*. Campinas, SP: Verus, 2004.
- ALVES, Rubem. *Filosofia da Ciência*. São Paulo: Ars Poetica, 1996.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Guia do livro didático 2007*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2006.
- PILLE, Leticia. Brasil fica em 52º lugar em ranking de leitura. **Poder 360 graus**, [s.n.: s.l.], 2023. Disponível em: [https://www.poder360.com.br/educacao/brasil-fica-em-52o-lugar-em-ranking-internacional-de-leitura/#:~:text=2023\),como%20lr%C3%A3%2C%20Egito%20e%20Jord%C3%A2nia](https://www.poder360.com.br/educacao/brasil-fica-em-52o-lugar-em-ranking-internacional-de-leitura/#:~:text=2023),como%20lr%C3%A3%2C%20Egito%20e%20Jord%C3%A2nia). Acesso em 16 nov. 2023.
- CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra; CAPOVILLA, Fernando César. *Prova de consciência fonológica: desenvolvimento de dez atividades da pré-escola à segunda série*. Temas sobre desenvolvimento, n. 7, v. 37, p. 14-20, 1998.
- CARDOSO-MARTINS, Cláudia. A consciência fonológica e a aprendizagem inicial da leitura e da escrita. Faculdade de Educação, UFMC, *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, p. 41-49, 1991. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/800.pdf>
- Acesso em 31 de dezembro de 2015.
- CARDOSO-MARTINS, Cláudia. *Sensitivity to Rymes, Syllables, and Phonemes in Literacy Acquisition in Portuguese*. Reading Research Quarterly, v. 30, n. 4, p. 808-828, oct./nov./dec., 1995.
- CESAR, Helena Horvat de Farias. *Acréscimo do grafema <r> em coda silábica: intervenção para casos de hipercorreção*. 148 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2017.
- CIELO, Carla Aparecida. *Relação entre a sensibilidade fonológica e a fase inicial da aprendizagem da leitura*. 148f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1996.
- CIELO, Carla Aparecida. *Habilidades em consciência fonológica em crianças de 4 a 8 anos de idade*. 194 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2001.
- COHEN, Laurent; DEHAENE, Stanislas. *Specialization within the ventral stream: the case for the visual word form area*. Neuroimage, Orlando, v. 22, n. 1, p. 466-476, may, 2004.
- COLTHEART, Max *et al.* *DRC: A dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud*. Psychological Review, Washington, v. 108, n. 1, p. 204-256, jan. 2001.
- DEHAENE, Stanislas. Les neurones de la lecture. Paris: Odile Jacob, 2007.
- DEHAENE, Stanilas. *Os neurônios da leitura*. Tradução Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.
- DOTTA DE OLIVEIRA, Ana Lúcia Soares. *Regularidades e irregularidades fonêmico-grafêmicas: uso de andaimagem no ensino reflexivo de ortografia*. 126 p. (Dissertação de Mestrado Profissional de Letras) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2017.
- ELLIS, Andrew W. *Leitura, escrita e dislexia: uma análise cognitiva*. 2. ed. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- FERNANDES, Carla Cristina Silva. *Consciência fonológica e ortografia: ensino dos grafemas <s> e <ss> em contexto intervocálico*. 113 p. (Dissertação de Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2016.
- GARCIA, Tania Mikaela. *Reciclagem neuronal: o espelhamento de grafemas na leitura de um silabário*. 2008. 323 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Curso de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.
- GODOY, Dalva Maria Alves. *Aprendizagem inicial da leitura e da escrita no português do Brasil: influência da consciência fonológica e do método de alfabetização*. 2005. 188 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Curso de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.
- GUEDES, Mariana Chaves Ruiz; GOMES, Christna Abreu. Consciência fonológica em períodos pré e pós-alfabetização. *Cadernos de letras da UFF – Dossiê: Letras e cognição*, n. 41, p. 263-281, 2010.
- INEP. *Programa Internacional de Avaliação de Alunos - PISA 2009*. Brasília: INEP, 2012.

- KATO, Mary A. Como a criança aprende a ler: uma questão platoniana. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da (Org.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. 4. ed. São Paulo: Editora Ática, 1998.
- LARSON, Kevin. *The Science of word recognition or how I learned to stop worrying and love the bouma*. Advanced Reading Technology, Washington: Microsoft, jul. 2004. Disponível em: <http://www.microsoft.com/typography/ctfonts/WordRecognition.aspx>. Acesso em: 14 ago. 2008.
- LEMLE, Mirian. *Guia teórico do alfabetizador*. 17. ed. São Paulo: Ática, 2009.
- LOTH, Leda Marques. *Regularidades ortográficas contextuais: atividades de intervenção educacional*. 2015. 156f. Dissertação (Mestrado). Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2015.
- MORAIS, Artur Gomes de. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ática, 2010.
- MORAIS, José Junça de. *A arte de ler*. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora Unesp, 1996.
- MORAIS, José Junça de. *Criar leitores: para professores e educadores*. Barueri, SP: Minha editora, 2013.
- NASCIMENTO, Lilian Cristine Ribeiro. Consciência fonológica. *Fono&Saúde*, Porto Alegre, abr. 2004. Disponível em: <http://www.fonoesaude.org/consfonologica.htm>. Acesso em: 10 jun. 2007.
- RAMOS, Tainara Batista. *Consciência fonêmica e norma ortográfica: percepção do traço da sonoridade nas obstruïntes*. 122 p. (Dissertação Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2016.
- ROBERTO, Tania Mikaela Garcia. *Fonologia, fonética e ensino: guia introdutório*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- SCLIAR-CABRAL, Leonor. *Princípios do sistema alfabético do português do Brasil*. São Paulo: Editora Contexto, 2003.
- SCLIAR-CABRAL, Leonor. *Sistema Scliar de Alfabetização: fundamentos*. Florianópolis: Editora Lili, 2012.
- SEABRA, Alessandra Gotuzo; CAPOVILLA, Fernando César. *Problemas de Leitura e Escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica*. 6. ed. São Paulo: Editora Memnon, 2011.
- SOARES, Magda. (2016) *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto.