

O conhecimento do sistema fonológico e o ensinar a ensinar a ler: aspectos da formação (psico)linguística da professora alfabetizadora^{1,2}

Ana Cláudia de Souza³

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil

Letícia Junkes⁴

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil

Resumo: O sistema fonológico está na base da representação escrita das línguas cujo sistema de registro é alfabético. Por isso, seu conhecimento explícito e teórico é fundamental à professora alfabetizadora, uma vez que tal conhecimento é acionado e manipulado nos processos de aprendizagem inicial da leitura e da escrita. Assumindo perspectiva psicolinguística, neste artigo nos dedicamos a explorar tal conhecimento para a formação das professoras alfabetizadoras. Quanto ao método, este estudo é bibliográfico. Na discussão proposta, consideramos os processos de leitura e escrita e algumas das implicações do conhecimento do sistema fonológico ao ensino e à aprendizagem na alfabetização de crianças típicas em português brasileiro.

Palavras-chave: Alfabetização; Sistema fonológico; Sistema de escrita alfabético; Formação da alfabetizadora.

Title: The phonological system knowledge and the teaching to teach reading: (psycho)linguistic aspects of training of the literacy teacher

Abstract: The phonological system is at the base of the language writing representation whose registration system is alphabetical. Therefore, its explicit and theoretical knowledge is fundamental to the literacy teacher once such cognizance is activated and manipulated in reading and writing initial learning processes. Following a psycholinguistics perspective in

¹ Pedimos licença à leitora e ao leitor para o emprego exclusivo do feminino quando da menção à professora que atua na alfabetização, uma vez que se trata de área composta, predominantemente, pelo sexo feminino e que esteve, por muito tempo, associada ao cuidado materno e à mulher. Defendemos, entretanto, que, ainda que a presença masculina seja pouco frequente nesta atividade profissional, este não é um espaço exclusivamente feminino, constituindo-se em potencial área de atuação profissional masculina. É também nosso papel de pesquisadoras participar da desconstrução do pensamento que predominou por tanto tempo – e ainda perdura – acerca da relação entre o feminino, a maternidade e a educação formal e escolarizada das crianças e jovens.

² Agradecemos aos avaliadores ou avaliadoras deste artigo pela cuidadosa leitura e pelas valiosas contribuições para esta versão do texto que segue à apreciação do leitor e da leitora.

³ Professora do Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de Santa Catarina. Docente do corpo permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguística da mesma universidade. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0833-6903>. E-mail: ana.claudia.souza@ufsc.br.

⁴ Professora atuando em caráter temporário no C.E.I.M Professora Xênia Goedert Kremer, município de Antônio Carlos/SC. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5321-3614>. E-mail: leticiajunkes96@hotmail.com.

this article, we dedicate to explore such knowledge to the literacy teachers' training. As for the method, this study is bibliographical. In the proposed discussion, we consider reading and writing processes and some of the phonological system knowledge implications to the teaching and the learning in typical children literacy in Brazilian Portuguese.

Keywords: Literacy; Phonological system; Alphabetical writing system; Literacy teacher training.

Palavras iniciais

A formação docente para alfabetizar é multifacetada e requer que sejam contemplados necessariamente: 1) a constituição, o uso e a função do que se objetiva levar a aprender: leitura e escrita; 2) os aspectos fundamentais à profissional docente e sua atuação; e 3) as questões relativas ao público-alvo da docência que, quando se trata de alfabetização, é majoritariamente pertencente à infância e se encontra em fase avançada do processo de aquisição da linguagem, incluindo a aquisição fonológica, conhecimento implícito⁵ fundamental à imersão na aprendizagem da leitura e da escrita, conforme detalharemos nesta exposição.

Neste texto, focamos no sistema de escrita, sua natureza, especificidades e funcionamento, e em processos implicados na sua aprendizagem para fins de leitura, processos tais, que não ocorrem senão a indivíduos que estejam efetiva e afetivamente envolvidos de modo ativo e dinâmico, em determinado contexto de ensino, segundo objetivos claramente delineados e planejamento e prática docente consistentemente fundamentados e sistematizados. No que diz respeito à inter-relação entre sistema de escrita e processos de aprendizagem inicial da leitura, destacamos não apenas o papel da aquisição fonológica do alfabetizando, mas também o conhecimento explícito do sistema fonológico pela professora alfabetizadora, a fim de que haja associação e integração dessas variáveis no empreendimento da alfabetização.

Na esteira do que já defendia Paulo Freire (1987), este texto se situa no espaço da formação docente, do ensino e da aprendizagem, considerando a formação do professor como um movimento político, democrático, de fortalecimento, luta e resistência, que requer ações permanentes e autênticas e que se vincula à experiência de viver a tensão dialética entre teoria e prática. Foi justamente essa tensão que nos impulsionou como pesquisadoras ao aperfeiçoamento e à constante busca por formação para o ensino do ensino e para a promoção da aprendizagem da leitura e da escrita desde as suas fases iniciais, das quais se destaca a alfabetização.

Assim, particularmente, dedicamo-nos aos conhecimentos linguísticos – dando destaque aos fonológicos e psicolinguísticos – necessários à alfabetizadora para que se possa envolver, de modo fundamentado, com a formação inicial de leitores e produtores de textos

⁵ Se o conhecimento fonológico é implícito quando se trata de aquisição da linguagem oral, ele se torna explícito durante o processo de alfabetização, em razão da natureza dos sistemas de escrita alfabéticos (ORDEN; KLOSS, 2013; SCLiar-CABRAL, 2003a; SCLiar-CABRAL, 2013; SOUZA; LAZZAROTTO-VOLCÃO, no prelo).

escritos, em contexto de tipicidade. Em seu artigo seminal, publicado em 1985, Magda Soares, ao tratar das múltiplas facetas da alfabetização, abordou a natureza deste processo, incluindo os aspectos psicolinguísticos e os especificamente linguísticos como essenciais ao fenômeno aprendizagem da leitura e da escrita iniciais, tal como em alguma medida de proximidade aqui o fazemos. Visando delimitar o campo de abordagem desta pesquisa, ainda que a alfabetização opere sobre a aprendizagem da leitura e da escrita, neste texto o foco incidirá, principalmente, sobre aspectos da leitura, pois é nela que reside a chave da alfabetização, conforme há mais de 20 anos já salientava Cagliari (1998, p. 99-100):

Em primeiro lugar, é preciso entender que o segredo da alfabetização está na aprendizagem da leitura. Aprender a ler, aqui, significa aprender a decifrar a escrita. Para saber decifrar a escrita, é preciso saber como os sistemas de escrita funcionam e quais os seus usos. Como a escrita é uma forma gráfica de representação da linguagem oral, é necessário estudar os mecanismos de produção da linguagem oral, quais os seus usos e, ainda, como a linguagem oral se relaciona com a forma escrita que a representa, num contexto culturalmente específico da sociedade moderna.

Dedicamo-nos em especial à leitura no que diz respeito ao complexo fenômeno de alfabetizar e de formar professores que atuam visando este propósito não somente porque se trata do fenômeno ao qual nossas pesquisas se voltam, mas também porque argumentamos pela abordagem do ensino da escrita como modalidade a partir do campo da recepção e da compreensão para, assim, criar condições de produção que não se pautem em atividades de cópia e repetição. Bastante frequente é a abordagem do ensino da modalidade escrita pautando-se diretamente na produção, prescindindo da compreensão proveniente dos processos de leitura. Pode estar aí uma das razões – entre tantas – para os resultados insatisfatórios reportados tão frequentemente por estudantes, professores e indicadores de larga escala no que diz respeito ao ler e escrever.

Tendo delimitado o recorte na leitura, nosso olhar se volta especialmente a um dos conhecimentos linguísticos necessários à alfabetização das crianças e dos adultos, os quais, segundo Scliar-Cabral, em entrevista concedida a Heinig, Souza e Finger-Kratochvil (2019), envolvem: ser um leitor competente, conhecer os princípios do sistema alfabético do português brasileiro (PB), conhecer o sistema fonológico do PB, ter conhecimento sobre processamento da leitura e da escrita e conhecer os princípios de metodologia de ensino-aprendizagem na alfabetização.

Sem deixar de abordar todos os demais, o conhecimento ao qual dedicaremos a maior parte das nossas reflexões é aquele relativo ao sistema fonológico da língua portuguesa. Tal escolha se justifica principalmente porque o sistema fonológico é a base para a constituição de um sistema alfabético, como o do PB, e porque os cursos de Pedagogia, em alguma medida, não têm oferecido sistematicamente o seu ensino às professoras alfabetizadoras em sua fase de formação inicial para a docência durante a graduação (BORTONI-RICARDO; FREITAS, 2009; JUNKES, 2018; SILVA; MAGALHÃES, 2011; SOUZA, 2012a), ainda que seja consensual, nas diferentes áreas e abordagens do campo da pesquisa, a importância dos conhecimentos produzidos na área da Fonologia ao processo de alfabetização e, em decorrência disso, à

formação das professoras alfabetizadoras. Essa diferença entre o que evidenciam as pesquisas e o que propõem os currículos de formação das alfabetizadoras revela o quão apartada está a formação inicial dos professores daquilo que as pesquisas na área vêm demonstrando e defendendo.

Constituem, pois, o núcleo do nosso objeto de reflexão conhecimentos que compõem a dimensão acadêmica da formação docente. Todavia, conforme alerta Nóvoa (1992), destacamos que há que se considerar, no contexto educacional, também, as dimensões profissional, pessoal e organizacional dessa formação. Entre os aspectos e subáreas linguísticas abordadas neste texto, damos atenção à Fonologia e a Psicolinguística, segundo já explicitado. Aquela em razão da natureza do objeto de ensino e aprendizagem no processo de alfabetização: o sistema de escrita alfabético, que toma por base de representação traços do sistema fonológico da língua que representa. Esta dada a possibilidade de um enquadramento mais abrangente da linguagem, o qual considera a língua na sua relação com o sujeito da aprendizagem, estudando processos de aquisição da linguagem, aprendizagem e ensino. Como todo o enfoque deste estudo leva em conta tais processos e não considera a linguagem senão naquilo que diz respeito aos aspectos iniciais da aprendizagem – e do ensino – da escrita, principalmente no que diz respeito à atividade de leitura, é à Psicolinguística que recorreremos. E é na Fonologia que embasamos a discussão a respeito de aspectos centrais à formação da professora alfabetizadora.

No que diz respeito à leitura, o recorte deste estudo abrange apenas sua fase de ensino e aprendizagem inicial: a alfabetização, fase em que o conhecimento fonológico tem significativo papel para o aprendiz e para o processo, porque o tem para a própria constituição do sistema de escrita, objeto alvo do ensino. Todavia, a leitura envolve muito mais do que a leitura da palavra. Leem-se textos em cuja construção operam fatores linguísticos para além da palavra e fatores extralinguísticos, que dizem respeito ao leitor ou leitora, à situação e ao contexto e condições em que a leitura ocorre e aos propósitos que provocam o encontro ou a busca por determinado texto.

A leitura, entendida como um processo e uma competência, requer um conjunto de conhecimentos conceituais, um conjunto de habilidades e um conjunto de fatores condicionais. Dos conhecimentos conceituais ou declarativos destacam-se os linguísticos, os formais, os temáticos e os socioculturais. Das habilidades, que envolvem ações estratégicas, procedimentos e comportamentos, fazem parte os processos de decodificação, de reconhecimento da palavra escrita – ambos abordados neste texto –, de computação sintática e textual, e a inferência e o monitoramento (SOUZA; SEIMETZ-RODRIGUES; WEIRICH, 2019). Esses dois conjuntos de conhecimentos são acionados e atuam, simultaneamente, para que o leitor vise à compreensão. Os fatores condicionais são aqueles que delineiam o porquê e o quando ler (PARIS, LIPSON; WIXSON, 1994). Eles condicionam a situação de leitura e participam do acionamento ou inibição de conhecimentos, com vistas à obtenção de sucesso na tarefa. São eles que permitem que o leitor, de modo controlado ou não, selecione estratégias e procedimentos e adote determinado comportamento frente ao texto.

Considerando o exposto quanto ao conceito de leitura e ao foco em leitura inicial no processo de alfabetização, o objetivo deste texto é demonstrar a importância do conhecimento do sistema fonológico para a formação da professora alfabetizadora e para a implementação do processo de alfabetização. Quanto ao método, esta é uma pesquisa de cunho bibliográfico, baseando-se em estudos que se debruçam sobre a faceta (psico)linguística da alfabetização, principalmente nos aspectos que entrecruzam com a Fonologia, e sobre questões relativas a quem alfabetiza.

A professora, a leitura e os conhecimentos acadêmicos requeridos à alfabetização

O sistema de escrita se constitui como uma propriedade tecnológica cultural cujo domínio implica processos de aprendizagem explícita, diferentemente da fala cuja condição para aquisição é estar em contato e interação ativa com falantes da mesma língua, sem que nenhum processo deliberadamente instrucional precise ser implementado. Concordamos, pois, com Soares (2016, p. 45) quando afirma que

[...] a aprendizagem da escrita não é um processo natural, como é a aquisição da fala: a fala é *inata*, é um *instinto*; sendo *inata*, instintiva, é naturalmente adquirida, bastando para isso que a criança esteja imersa em um ambiente em que ouve e fala a língua materna. A escrita ao contrário, é uma invenção cultural, a construção de uma *visualização* dos *sons* da fala, não um instinto. [...] se a fala não é, nem precisa ser ensinada de forma explícita, consciente – não há necessidade de métodos para orientar a aquisição do falar e do ouvir –, a escrita precisa ser ensinada por meio de métodos que orientam o processo de aprendizagem do ler e escrever.

Na perspectiva que aqui assumimos, há uma diferença fundamental entre aquisição e aprendizagem que precisa estar clara às docentes que atuam na e para a infância e também àquelas que ensinam adultos a ler e escrever. Adquirimos a linguagem verbal oral (ou visuoespacial, a depender da condição e das características do sujeito). Somos, no entanto, ensinados e aprendemos a ler e escrever. Daí a principal razão por optarmos pelo emprego distinto dos termos e por argumentarmos pela necessidade de a professora conhecer o objeto de ensino e aprendizagem, para, somente então, se envolver em ensiná-lo. Não podemos, portanto, deixar as crianças jogadas à própria sorte, muito menos considerar que elas vão adquirir espontaneamente a leitura e a escrita por pertencerem a uma sociedade grafocêntrica (SOUZA, 2012b).

Se uma das principais funções da professora alfabetizadora é ensinar a criança a ler e escrever, ela precisa, antes e como pré-requisito, ser uma leitora competente. Precisa, para além de ler, compreender e contemplar aquilo que leu e ter condições de estudo a partir não apenas da experiência, mas também da literatura produzida pela ciência. Se não sabemos tocar violão, afinar suas cordas, tomá-lo nos braços, compreender a relação das cordas e seus movimentos com as notas musicais, não somos capazes de nos dispor a ensinar, mesmo que informalmente, alguém a tocar violão. É assim também na alfabetização. Não podemos ofertar aquilo que não temos, e, se não formos proficientemente alfabetizados e, para além

disso, leitores e leitoras competentes e experientes, não estamos aptos a alfabetizar outras pessoas.

É de se esperar, portanto, que a alfabetizadora esteja entre aqueles leitores “[...] cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar elementos usuais da sociedade letrada; leem textos mais longos, relacionando suas partes, comparam e interpretam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses” (SCLIAR-CABRAL, 2013, p. 24). A leitura competente e experiente é, pois, um pré-requisito básico para chegar aos conhecimentos específicos que lidam com as condições de leitura e escrita na alfabetização: o sistema alfabético, o sistema fonológico, o processamento e os princípios de metodologia no ensino-aprendizagem.

A que se referem tais conhecimentos?

Conhecer os princípios regentes do sistema alfabético da língua em que se vai ensinar a ler e escrever (do PB, em nosso caso), seus usos e funções é condição necessária à alfabetizadora. Scliar-Cabral (2003a, p. 57) esclarece que esses sistemas “revelam inferencialmente que seus inventores concebiam a fala como constituída de unidades dotadas de significado, as quais se decompunham em unidades menores destituídas de significado, representadas por letras, as quais articulam determinados traços para se diferenciarem entre si”. Disso se pode deduzir o princípio geral das escritas alfabéticas segundo o qual cada unidade sonora funcional (fonema) é representada por uma determinada unidade escrita (grafema) e cada unidade escrita (grafema) representará, por sua vez, uma unidade sonora funcional (fonema) (FARACO, 2012). Esta é a razão para o alfabeto ser constituído, no caso do português, de 26 letras.

A existência das letras isoladamente, entretanto, não se relaciona diretamente à escrita e não possibilita meios para atos de ler e escrever. Às letras é conferido o valor funcional de grafema nos sistemas de escrita, quando constitutivas da unidade palavra, passando a representar os fonemas a que correspondem. Isso explica por que os sistemas alfabéticos revelam que seus criadores concebiam a fala como constituída de unidades de distinção de significado.

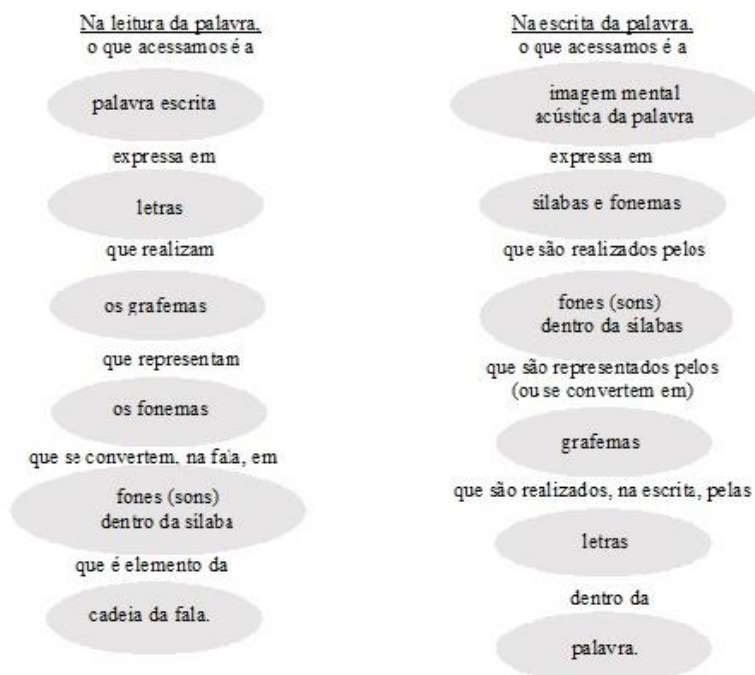
Quanto ao registro, a escrita alfabética é econômica, pois não grafa todos os sons da fala, mas apenas aqueles que servem para distinguir significado. Uma ou mais letras, combinadas ou não com sinais diacríticos (acentos, til e cedilha), formam os grafemas. O grafema é, assim, a unidade de um sistema de escrita, sendo “[...] a representação gráfica de um fonema” (SEARA; NUNES; LAZZAROTTO-VOLCÃO, 2015, p. 172). Segundo Faraco (2012, p. 56), tal economia revela que

os criadores da escrita alfabética tiveram a fina percepção de que nem toda diferença fônica é relevante e, conseqüentemente, as letras poderiam não remeter a sons da fala, mas unidades sonoras abstratas, isso é àquelas (e apenas aquelas) que têm efetiva funcionalidade na articulação sonora da língua.

Além de econômica, a escrita do PB é também relativamente transparente (SCLIAR-CABRAL, 2013; SOARES, 2016). A justificativa para tal transparência é motivada em parte pela biunivocidade na relação entre fonemas e grafemas e, em parte, pela previsibilidade contextual imediata quando da existência de mais um grafema para representar um fonema ou quando da possibilidade de um único grafema poder representar mais de um fonema. A previsibilidade é especialmente alta no processo de leitura – relação grafêmico-fonológica – e não tão alta, sendo, portanto, menos transparente, no processo de escrita – relação fonológico-grafêmica. Há, ainda, os casos de relações arbitrárias (imprevisíveis pela posição do grafema), que ocorrem em número menor e cuja resolução requer conhecimentos etimológicos, morfológicos ou sintáticos.

É fundamental, para poder alfabetizar, que a professora conheça explicitamente o sistema alfabético e que compreenda que os fonemas são representados por grafemas. Além do mais, há que se ter clareza de que as relações entre grafemas e fonemas são diferentes das relações entre fonemas e grafemas. Ou seja, o tipo de processo – se leitura ou escrita – importa. Se o que se almeja é alfabetizar, não é suficiente, portanto, trabalhar incansavelmente com o nome das letras, ainda que pesquisas indiquem um possível papel preditor do conhecimento do nome das letras para o processo de alfabetização (CARDOSO-MARTINS; BATISTA, 2005; EHRI, 2013; BOWEY, 2013; BARRERA; SANTOS, 2016; RAMOS, 2017). Destacamos aqui a importância dos valores sonoros das letras (SANTOS; MALUF, 2010; BOWEY, 2013; SCLIAR-CABRAL, 2015) e ainda que a materialidade das letras – não os seus nomes – realiza os grafemas, que, por sua vez, não guardam, necessariamente, relação entre o valor representado (fonema) e o nome da letra. Para aprender a ler e a escrever, o nome da letra não é o que importa, mas a função que aquela materialidade gráfica realiza no sistema com vistas a produzir significado. (Re)conhecer a letra e estabelecer a relação com o grafema que ela realiza e então com fonema que está sendo representado é diferente de ter o nome da letra de memória. Considerando o valor e o papel desempenhado pelas letras e grafemas na representação das unidades sonoras do sistema linguístico primário, a figura 1 busca esclarecer essas relações nos processos de leitura e escrita:

Figura 1 – Relação entre grafemas, fonemas, letras e fones na leitura e na escrita



Fonte: Souza e Lazzarotto-Volcão (no prelo).

Por implicar relações grafêmico-fonológicas, é perceptível que o ensino inicial da leitura e da escrita não depende somente do sistema alfabético e suas letras. Na alfabetização, não se trabalha apenas com grafemas nas palavras, uma vez que, “o sistema alfabético do português do Brasil se constitui como uma representação dos traços fonológicos da língua portuguesa brasileira” (SOUZA, 2012b, p. 52). Daí decorre a importância do estudo do sistema fonológico dessa mesma língua. É a natureza do sistema alfabético de escrita que requer que se conheça e que se explore o sistema fonológico.

É importante registrar que, se o sistema alfabético só se torna conhecido (não nos referimos aqui à memorização, mas à aprendizagem) quando se mergulha nos processos de leitura e escrita, o sistema fonológico é adquirido durante a aquisição da linguagem. Então, tanto alfabetizadora quanto alfabetizadas e alfabetizados o detêm, pois são falantes do PB⁶. Entretanto, conhecer implicitamente este sistema, por meio do uso da língua, não é suficiente para poder manipulá-lo de sorte a obter sucesso no empreendimento de projetos e ações de ensino e aprendizagem de leitura e escrita iniciais, que é o movimento prioritário no processo de alfabetização.

A escrita alfabética, como visto, tem por princípio registrar “uma classe de sons, com a função de distinguir significado”, os fonemas (SCLIAR-CABRAL, 2013, p. 15). Sendo os fonemas parte do sistema fonológico, é possível perceber a estreita relação que se estabelece

⁶ Excetuam-se os casos de estudantes surdos, que, por dominarem língua cuja natureza não é oral – LIBRAS, não desenvolvem, salvo se forem ensinados, conhecimentos acerca do sistema fonológico do PB (SEIMETZ-RODRIGUES, 2017).

entre o sistema fonológico e o sistema alfabético, assim como a importância que assume conhecer explicitamente ambos para alfabetizar.

Quanto ao processamento em leitura, há que se considerar que ensinar alguém a ler e escrever não é tarefa simples. Leitura e escrita são duas competências que exigem – de quem ensina e de quem aprende – conhecimentos distintos e abordagem que propicie a aprendizagem respeitando os diferentes processos implicados e requeridos no ler e no escrever. Nas palavras da psicolinguista portuguesa, professora Maria da Graça Lisboa de Castro Pinto (2019, p. 93), “leitura e escrita contrastam em virtude de a primeira, compreendida para lá da decifração, implicar criar e até recriar e de a segunda, para além de criar, implicar originar um construto verbal registrado graficamente”. A defesa em favor do início do processo pela via da leitura se respalda na perspectiva de que, sendo do domínio da recepção, é a leitura que oferece insumo para a escrita. “Ademais, por mais complexo que seja o processo de leitura, o processo de escrita o supera em complexidade e exige que o indivíduo tenha conhecimento das regras de funcionamento e organização do sistema de notação (SOUZA, 2012b, p. 58).

Dizer que a leitura é pré-requisito à escrita não significa dizer que tais competências devem ser ensinadas linear e sequencialmente. Uma vez iniciado o processo de exposição da criança ao universo da escrita pela via da leitura e promovidas interações sociais permeadas pela escrita – por meio de contações e escutas de histórias, de leituras em voz alta realizadas por leitores mais experientes em interação com crianças que ainda não leem, de invenções narrativas que as próprias crianças produzem (pautadas ou nas histórias que lhes lidas ou contadas) e também no processo de alfabetização nos primeiros anos do ensino fundamental – leitura e escrita podem e devem ser exploradas simultaneamente, de modo a se retroalimentarem e possibilitarem que a criança possa construir e testar suas hipóteses, à luz de um ensino sistematizado, devidamente fundamentado e planejado, visando ao seu desenvolvimento como leitora e produtora de textos. Tal como advogam Godoy e Dias (2014), nos primeiros meses de vida a criança percebe aspectos da linguagem verbal e interage a partir deles por meio de sua própria linguagem ainda não verbal. Essa característica revela que quanto antes à criança é possibilitada a interação por meio do escrito, mais conhecimentos pautados pela experiência ela terá quando imergir no processo de alfabetização formal e escolarizado e maiores chances de ser bem sucedida sem percalços ela terá.

Se no processo de alfabetizar partimos da leitura para a escrita, precisamos entender os processos que envolvem a leitura, espinha dorsal da alfabetização. E, para isso, a neurociência vem contribuindo significativamente. Nosso cérebro é dotado de plasticidade. Isso significa que ele é capaz de se modificar e adaptar conforme as necessidades e experiências com as quais nos deparamos no decorrer da vida. Para a aprendizagem da leitura na alfabetização, parte do nosso cérebro sofre modificações – já que leitura e escrita são inventos do ser humano; não nascemos preparados para tais aptidões, diferentemente da fala. A essas modificações a neurociência se refere como reciclagem neuronal, que ocorre, mais precisamente, nos neurônios da região do nosso cérebro denominada occipitotemporal

ventral esquerda. É nessa região em que ocorre o reconhecimento dos traços das letras, daí a necessidade da reciclagem para a aprendizagem da leitura (DEHAENE, 2012; SCLIAR-CABRAL, 2013, 2018).

Conforme esclarece Scliar-Cabral (2013), sem a reciclagem, a aprendizagem da leitura tornar-se-ia praticamente impossível. Isso porque os nossos neurônios não foram programados para reconhecer a diferença nos objetos entre a direita e a esquerda, para cima e para baixo. Se, por exemplo, uma xícara está com a alça para esquerda e outra com a alça para a direita, ambas são xícaras; não importa sua posição. Uma mesma xícara pode estar em qualquer posição e continuará sendo o mesmo objeto. Com as letras, porém, isso é diferente: qualquer mudança de posição implica mudança de objeto: ou tem-se outra letra, ou tem-se letra nenhuma.

Como um dos principais processos para aprender a ler é o de reconhecer os traços invariantes (retas e semicírculos) que constituem as letras, inclusive a direção de tais traços (esquerda, direita; vertical, horizontal ou diagonal; acima, abaixo), à professora cabe conduzir essa aprendizagem, com o auxílio de atividades – compreendendo, durante este período, o motivo das eventuais trocas dos fonemas na leitura e uma possível escrita espelhada –, até que o cérebro aprenda a distinguir e processar esses traços. Assim, não haverá dificuldades em identificar as letras, que é um dos fatores possibilitadores da leitura inicial, que só ocorre porque nas palavras é pelas letras que chegamos ao reconhecimento dos grafemas e, por meio deles, ao fonema.

Identificar os traços constitutivos das letras, relacioná-las ao grafema que materializam e, então, ao fonema representado dentro de determinada palavra, é atividade fundamental das fases iniciais da aprendizagem da leitura. E essa atividade, requer aprendizagem. O ensino de uma das habilidades de leitura tem, portanto, efeitos diretos também sobre a aprendizagem da escrita, cujos princípios são os mesmos. O processo, todavia, é diferente.

Para escrever, não se parte da palavra escrita, mas da ideia e da intenção que provoca o acionamento da palavra na memória e, então, sua transposição para a escrita, o que implica o estabelecimento da relação fonológico-grafêmica, a seleção dos traços para chegar ao elemento concreto e acessível aos olhos (ou ao tato, no caso de braile – guardadas as devidas diferenças, já que em braile o alto relevo não é idêntico às letras), que é a palavra escrita. Ainda que importante e complexa, a reciclagem neuronal, que permite o reconhecimento das letras e o desencadeamento do processo de decodificação e codificação, não é suficiente para aprender a ler.

Há que se considerar que a aprendizagem das habilidades de leitura e de escrita não ocorre de forma linear. É um processo que possui aprendizados simultâneos, com idas e vindas. Quando se trata da alfabetização, chegamos à decodificação, que leva ao reconhecimento da palavra escrita, e à codificação, que significa a materialização de uma intenção em palavra escrita. Isso acontece a partir do momento em que a criança (ou o adulto em alfabetização) consegue fazer a junção do processo de reconhecimento e identificação dos traços das letras, com o processo de atribuir valor ao grafema, que só ocorre na palavra, pois as letras passam a constituir os grafemas, e estes representam os valores sonoros funcionais,

fonemas (seja nas relações biunívocas seja nas posicionais e nas arbitrarias). Isso levará à identificação do vocábulo. A decodificação é indispensável na alfabetização e será automatizada, aos poucos, no avanço do processo de ensino e aprendizagem da leitura, de sorte a que se possa reconhecer a palavra escrita diretamente. Tal explicação vale, também, para a escrita, em um caminho inverso, porém. Parte-se da intenção e do acesso ao vocábulo oral nos sistemas de memória, para do fonema seguir ao grafema que o representa e, então, à palavra escrita, disponível aos olhos por meio de um conjunto organizado e regrado de letras.

Todo o caminho para chegar à decodificação e à codificação é apenas um passo no processo da aprendizagem da leitura e da escrita, o que inclui o reconhecimento dos traços das letras seguido da atribuição de valores dos grafemas, na leitura, e a transposição do fonema em grafema, realizado por meio da letra, na escrita. Para que a criança possa compreender, interpretar, internalizar e aprofundar o conteúdo do que leu e também para que possa produzir textos, precisa passar por diferentes etapas ou fases (não estritamente lineares) que envolvem o processo da leitura e da escrita. Assim, segundo Scliar-Cabral (2003b; 2013, 2018) e exemplificando com foco na leitura, ter conhecimento sobre o processamento de leitura significa compreender o que é e reconhecer ou realizar a pré-leitura, os movimentos de fixação e sacada, o reconhecimento dos traços das letras e sua articulação, o acesso lexical, a busca de significação básica, a inferenciação, a interpretação, a elaboração e a representação mental do escrito, tudo isso motivado por um propósito.

Propor às crianças que leiam um texto – segundo as fases do processamento de leitura, acima citadas – implica ter uma motivação para fazer tal leitura: motivação tanto docente e de ensino quanto discente e de aprendizagem. Esse é o primeiro passo. A professora, em sala de aula, estimula seus estudantes para que desenvolvam interesse em ler diferentes textos, ensina a usar a biblioteca, criando com a turma um hábito, sempre tendo em mente que nada acontece sem motivação e sem propósito. Antes de começar a ler um texto propriamente dito, lê-se o título. Se houver informações imagéticas, resumo, sinopse, também é importante ler. Tudo isso se configura como sinalizadores, que nos alertam para o que está por vir no desenvolvimento daquele texto, preparando o nosso esquema cognitivo para selecionar sentidos adequados das palavras e produzir, gradativamente, sentido coerente ao texto.

Realizada a pré-leitura, que não se restringe apenas à leitura do título, mas também de todos os demais elementos antecipadores de informação que o manuseio do material permite captar, fatiamos, de modo não controlado quando já somos leitores, a linha para a fixação. Debruçamo-nos sobre a microestrutura do texto. Aos poucos, passamos a não deter nosso olhar apenas em uma palavra a cada vez, como fazem as crianças em processo de alfabetização, mas também em frases ou até em porções um tanto maiores, dependendo daquilo que nosso olhar pode captar.

Paulatinamente, vamos da micro à macroestrutura, compreendemos a base do texto e passamos a ter condições de interpretá-lo com base em uma representação mental que dele criamos (KINTSCH, 1998; KINTSCH; RAWSON, 2013). É importante saber interpretar com qualidade um texto e, para isso, uma leitura crítica é fundamental, mas ela só acontece se

houver compreensão, se forem agregadas às informações de que o leitor já dispõe – aquelas anteriores à leitura, que constituem as suas memórias – as que adquiriu lendo o novo texto.

E assim segue o processamento em leitura, que requer uma gama de subprocessos que ocorrem, por vezes, paralelamente e, por vezes, sequencialmente, de sorte a permitir que os sentidos do texto escrito se produzam. É a leitura que dá vida ao texto; é ela que permite que o texto fale e que permaneça reverberando sentidos. Quanto menos experiente é o leitor, mais lineares e dispendiosos são esses processos. Essa é uma das razões para o investimento no processo de alfabetização, de modo a possibilitar que o leitor automatize os processos básicos e passe a operar sobre o texto escrito de modo dinâmico e autônomo.

No que diz respeito ao conhecimento do processamento em escrita, precisamos levar em conta que é um processo inverso ao de leitura e, ainda, que escrever possui um grau de complexidade maior do que ler. Assim como a leitura, a escrita também exige motivação. Para Scliar-Cabral (2003b), o primeiro passo para o ensino da escrita é, portanto, a motivação. O ato de escrever é uma necessidade; somos impulsionados a escrever – seja uma receita, uma carta, poesia, sejam anotações de uma aula, diálogos nas redes sociais – ou somos motivados por alguma situação. Por exemplo, ao anotar algo dito em uma aula, estamos sendo motivados pela necessidade de não esquecer para depois poder estudar.

Outro passo é o planejamento, que se segue de tradução (a escrita em si) e, não linearmente, de revisão. Escrever, ação aqui compreendida como compor, também requer planejar (PINTO, 2019). A escolha do tema, o modo como se vai olhar para ele e tratar dele, o gênero textual, a linguagem são planejados. Pensar em um esquema antes de começar a esboçar o texto, planejar, é sempre um bom recurso para a professora utilizar com seus estudantes. Há que se considerar também a estruturação linguística ou linearização, que é quando se estrutura o texto.

Voltando ao nível da palavra, essencial à alfabetização, a codificação é um elemento central no processo da escrita. Assim como para a leitura temos a decodificação, para a escrita temos a codificação. Esse é o momento em que a criança vai converter o fonema em grafema, e daí o motivo de a escrita ser considerada mais difícil, porque as relações fonológico-grafêmicas são menos previsíveis. Essa menor previsibilidade na relação fonológico-grafêmica pode gerar dificuldades à alfabetização, se não for sistematicamente trabalhada de modo fundamentado nas atividades propostas, ou seja, se a docente não dispuser de conhecimento explícito sobre os sistemas fonológico e alfabético e sobre o processamento em leitura e escrita. E isso pode se estender para o restante dos anos de escolarização. Por fim, há que se considerar ainda a monitoria, que implica o constante revisar do texto, refletindo sobre aquilo que está escrito, não apenas ao final da produção, mas também e até, principalmente, durante o curso de elaboração e geração textual (PINTO, 2017).

É importante registrar que todos os processos e ações aqui descritos não são lineares quando já se está plenamente alfabetizado, tampouco acontecem um a um, quando já se domina a escrita, assim como ocorre com a leitura. Para ensinar, é preciso, entretanto, segmentar e demonstrar cada um dos processos separadamente. Somente tendo aprendido é que o leitor-escriptor poderá atuar de modo espontâneo, automatizado e interativo quanto

aos processos superiores e efetivos de leitura e de escrita.

Por fim, o conhecimento dos aspectos metodológicos e métodos de ensino-aprendizagem na alfabetização também é fundamental à alfabetizadora. Dada a complexidade desse processo, é preciso saber como ensinar, pensar estrategicamente atividades e abordagens metodológicas adequadas, que poderão favorecer a aprendizagem da leitura e da escrita. A condução não planejada desse processo pode acarretar a insuficiente alfabetização da criança, e esta poderá arrastar dificuldades – provocadas no processo inicial da alfabetização – por toda a sua vida escolar, cotidiana, acadêmica e profissional. É uma situação que, se não resolvida, tende a piorar: não sabendo ler suficientemente, a criança não escreverá, também terá dificuldade em interpretar enunciados e textos, comprometendo, assim, a aprendizagem em outras disciplinas. Além de conhecer o objeto de ensino, a professora precisa orientar-se, portanto, por princípios metodológicos adequados. Segundo Soares (2016, p. 333):

[o] que se propõe é que uma alfabetização bem-sucedida não depende de um método, ou, genericamente, de métodos, mas é construída por aqueles/aquelas que alfabetizam compreendendo os processos cognitivos e linguísticos do processo de alfabetização, e com base neles desenvolvem atividades que estimulem e orientem a aprendizagem da criança, identificam e interpretam dificuldades em que terão condições de intervir de forma adequada – aqueles/aquelas que alfabetizam com método.

A história da alfabetização, segundo Mortatti (2006, 2008), é marcada por debates e tentativas de estabelecer o método mais eficaz no ensino da leitura e escrita. Não pretendemos explicar cada um dos métodos propostos, o lugar por eles ocupado na história da alfabetização no Brasil, tampouco defender a concepção empirista da aprendizagem da leitura e escrita tal como preconizada pelos métodos analíticos e sintéticos de alfabetização, aos quais a autora faz referência. Esses métodos tendem a desconsiderar os sujeitos aprendizes, suas histórias, suas experiências e relações com o universo letrado, seus afetos decorrentes dessas experiências, seus perfis leitores a serem desenvolvidos ou aprimorados. Sem a participação ativa e dinâmica do aprendiz, não há processo de ensino com vistas à aprendizagem que possa resultar efetivamente bem sucedido, podendo ser considerado inclusivo e democrático no propósito de garantir acesso à leitura e à escrita a todas e todos indistintamente.

O aspecto que se está destacando, aqui, é a necessidade de a professora conhecer princípios metodológicos adequados para ensinar a ler e a escrever; princípios que respeitem não apenas o objeto de conhecimento em questão, mas também os processos implicados para aprender tais conhecimentos e os meios que permitem que determinado conhecimento possa ser acessado pelo aprendiz, considerando sempre quem é este aprendiz. Somente assim, considerando os conhecimentos linguísticos – e estes, destacamos, não estão nos métodos de alfabetização – poder-se-á efetivamente almejar a alfabetização plena dos estudantes. Alfabetizar com método é chegar ao fim do processo com a criança alfabetizada, seguindo um caminho, o que inclui o trabalho sobre as várias subfacetadas da faceta linguística, algumas das

quais estamos abordando neste artigo.

Além de fundamentar, planejar e sistematizar o ensino, uma metodologia que se queira adequada leva em conta, ainda, quem são os alfabetizandos, o quanto e como usam a língua, quais são as condições e o contexto da aprendizagem. Saber ensinar não significa apenas saber organizar e implementar os processos com base nas características do objeto de ensino-aprendizagem. Envolve também conhecer os estudantes – as crianças – e o contexto no qual o processo será empreendido.

Conhecer as crianças também permite à professora ter acesso às variedades sociolinguísticas da turma. Importa à professora ter consciência de que está lidando com as mais diversas realidades e variedades sociolinguísticas, e isso deve ser levado em conta no processo de alfabetização. Cabe à alfabetizadora um olhar atento e cuidadoso ao que ocorre em sala de aula. Só assim ela poderá fazer as devidas escolhas metodológicas e de interação, evitando estigmatizações. Para além das questões que podem incitar o preconceito se não forem devidamente trabalhadas, a variação linguística também pode afetar diretamente na alfabetização. A criança pode, por exemplo, não reconhecer uma relação grafêmico-fonológica, por não dispor, em seu inventário, de determinado fonema. Em relação a essa questão, importa registrar que

a conversão aos grafemas, realizados por uma ou mais letras, se dá a partir da variedade sociolinguística praticada pelo aluno, por isto, esteja atento [professor] 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. Lembre-se que, embora o sistema escrito seja um só para todo o território brasileiro, a diversidade impera na fala e ela deve ser respeitada (SCLIAR-CABRAL, 2003b, p. 74, acréscimo nosso).

Precisamos de um caminho em direção a um alvo: saber para onde vamos, como vamos, de que recursos dispomos para chegar e qual percurso vamos fazer. Percorrer o caminho da alfabetização pode ser muito mais seguro, quando se compreende a natureza do objeto que se está ensinando, sua função e quando se conhecem aspectos relevantes do contexto e dos sujeitos da e para a aprendizagem.

O conhecimento do sistema fonológico sob enfoque

O sistema fonológico de uma língua é adquirido, aos poucos, quando a criança está em processo de aquisição da linguagem verbal oral. Segundo Roberto (2016, p. 129), “o processo de aquisição do sistema fonológico se dá gradualmente, revelando um padrão de desenvolvimento geralmente comum a diferentes sujeitos em variadas línguas”. A maturidade desse sistema, segundo a autora, vai ocorrer, mais ou menos, quando a criança estiver com cinco anos de idade.

Desde muito cedo, então, a criança lida – de modo implícito ou não controlado – com o sistema fonológico. Ao começar a ensaiar a fala na fase do balbúcio, ela articula os sons

sempre dentro da sílaba, que é uma unidade fonológica. Aos poucos, a produção linguística vai se complexificando e enriquecendo, e a criança passa a articular e produzir sequências de sílabas, inicialmente apenas repetidas e depois combinadas, palavras inteiras até chegar ao desenvolvimento da sintaxe e do seu próprio discurso (HARLEY, 2014).

Como desde muito cedo a criança reconhece e usa a unidade sílaba, ela se torna familiar, o que faz com que as brincadeiras com rimas, por exemplo, sejam frequentes e acabem sendo utilizadas com sucesso em atividades escolares desde a Educação Infantil, não apenas porque operam sobre um conhecimento que as crianças já têm e assim as aproximam afetivamente do que é proposto, mas também porque lidam com elementos que são fundamentais ao desencadeamento do processo de alfabetização. Operar sobre rimas implica operar sobre parte da sílaba, principalmente sobre seu núcleo e coda juntos. Essa é uma operação que desmembra a sílaba, mas não ao ponto do fonema. A rima, em sílabas travadas, por exemplo, ou seja, em sílabas que têm uma ou duas consoantes depois da vogal, que é o núcleo, se constitui de mais de um fonema⁷.

Ao lidar com as sílabas e com a rima, a criança está o tempo todo, necessariamente, lidando, em alguma medida, com os fonemas da sua língua (isso muito antes do processo de alfabetização), já que ela opera com os sons da fala, que são os elementos que concretizam, que realizam os fonemas. Na alfabetização não é diferente, pois ela continua a lidar (até porque ela continua a falar!), mas agora precisa ser de modo controlado. A criança necessita compreender a relação que os fonemas – que até então só ocorriam na fala e sem ela perceber – têm com a escrita.

Sabendo que o sistema alfabético se utiliza das letras, que são as unidades que materializam a palavra escrita e que realizam grafemas que, por sua vez, representam fonemas, a alfabetização está profundamente centrada na relação entre os grafemas e os fonemas dentro da sílaba, que não ocorre senão na palavra ou em um conjunto de palavras. Se todos nós lidamos com os fonemas muito antes da alfabetização, é a partir do momento em que vamos trabalhar com o sistema de escrita para ler e escrever, na alfabetização, que precisamos operar de modo controlado com o sistema fonológico, desmembrando a sílaba a fim de alcançar a unidade fonema. Scliar-Cabral (2013, p. 101, grifos da autora) alerta para isso:

[...] uma primeira distinção a ser feita é entre conhecimento para o uso, não consciente, dos fonemas de uma língua, que todo o falante-ouvinte nativo tem, independente ou não de ser alfabetizado, pois utiliza com propriedade, quer quando escuta, quer quando fala, a diferença entre /'bala/ e /'mala/, e o conhecimento consciente dos fonemas, ou consciência fonológica que se desenvolve lado a lado com a aprendizagem do sistema alfabético da respectiva língua.

⁷ Exemplo de constituição da rima: Em /amor/, a segunda sílaba, /mor/, se constitui pelo ataque /m/ e pela rima /or/, que, por sua vez, se constitui de /o/, núcleo, mais /r/, coda. É a rima que se repete quando se busca rimar palavras. “amor” rima com “flor” e com “pôr”, por exemplo. É relevante destacar, para além da concepção teórica – baseada na Fonologia – a respeito do seja e de como se constitui a rima, a designação atribuída ao termo *rima* no contexto escolar que se pauta na semelhança existente entre os sons finais das palavras, considerando-se o seu papel nos processos de aprendizagem e a sua ocorrência no contexto escolar.

Se o objeto da consciência fonológica é o fonema, é preciso também ter claro o conceito de fonema, pois muitos confundem fonema com som, ou colocam, dentro do objeto da consciência fonológica, outras capacidades de lidar com os sons.

Se para a criança passar do conhecimento implícito ao conhecimento explícito do sistema fonológico ela precisa entender o que é um fonema, antes ela precisa perceber o fonema, notar sua existência como elemento constitutivo do seu conhecimento linguístico. Para Roberto (2016, p. 159),

no que se refere à percepção do fonema, entidade psíquica, abstrata e, na maioria dos casos, em sua realização coarticulada com os seguimentos adjacentes – ou seja, pronunciável apenas junto a outro, como é o caso das consoantes [- contínuas] ou oclusivas – a dificuldade é ainda maior e há uma razão para que isso ocorra. Acusticamente, o que se percebe é a sílaba, ou seja, uma única emissão de voz. A pessoa que não detém conhecimentos relativos ao sistema escrito alfabético percebe apenas esse conjunto, não conseguindo desmembrá-lo, uma vez que não possui as ferramentas necessárias para abstrair o fonema.

Uma vez que não percebemos na fala o fonema, apenas a sílaba, o alfabetizando precisa ser levado a essa percepção. Para isso, necessita compreender que a sílaba é constituída de unidades menores, que só serão percebidas a partir do momento em que conseguir desmembrá-la, associando-a a sua unidade constitutiva: os fonemas. A importância atribuída para se chegar à unidade que constitui a segunda articulação da linguagem está no fato de que o nosso sistema é alfabético e não silábico. Portanto, na alfabetização, se se trabalha, em algum momento, com as sílabas é para alcançar os fonemas que a constituem, de modo a poder operar sobre as relações grafêmico-fonológicas e fonológico-grafêmicas dentro da palavra. Conforme esclarece Soares (2016, p. 199):

[é] a natureza abstrata dos fonemas e a impossibilidade de reconhecê-los e pronunciá-los isoladamente que explica por que as pesquisas constataam, reiteradamente, a dificuldade de reconhecimento e manipulação consciente de fonemas, ao contrário do que ocorre com as tarefas de reconhecimento e manipulação de rimas e de sílabas, que se revelam mais fáceis.

Conhecer o fonema significa, primeiro, entender que ele não é um som. Segundo Scliar-Cabral (2013, p. 103), fonema não é som “porque o fonema é uma entidade psíquica. Assim como você não pode colocar uma cadeira dentro de sua cabeça, as moléculas de ar que se comprimem e rarefazem para produzir as ondas acústicas também não entram lá dentro”. Não sendo som, conforme Roberto (2016, p. 26),

um fonema é a representação mental que se tem de uma classe de fones, como no exemplo da palavra “porta”, em que o terceiro segmento pode ser pronunciado de maneiras completamente diferentes por um carioca, por um nordestino, por um caipira, ou nalgumas regiões do Rio Grande do Sul e da cidade de Curitiba, mas o fonema é o mesmo, pois não ocorre mudança de significado quando você substitui qualquer um daqueles sons por outro.

Isso significa que o fonema tem função distintiva, servindo para diferenciar a significação básica das palavras. Os fonemas podem ser enunciados de maneiras diferentes, o que não pode ser considerado uma mudança de fonema e significação do vocábulo, mas modos diferentes de realizar – na fala – um mesmo fonema. Tais modos diferentes de realizar a fala, se não são distintivos, não são registrados na escrita. Por isso, é fundamental o trabalho sobre o fonema não sobre o som ou fone no processo de alfabetização.

A essa diferença na emissão de um mesmo fonema nomeia-se alofonia, que é parte da variação linguística, fenômeno que ocorre tanto por razões externas à língua, a exemplo da região onde vive o falante, sua escolaridade e faixa etária, quanto por razões propriamente linguísticas, como o que ocorre no fenômeno de coarticulação, quando traços de um fonema aparecem em outro fonema imediatamente próximo na mesma sílaba no ato da emissão, ou seja, na fala. Se não há mudança de fonema, também não há de grafema. Isso significa que a escrita não muda de acordo com a variedade sociolinguística, não registrando, portanto, todos os sons da fala. Assim,

o que a escrita representa, efetivamente, são as unidades sonoras abstratas da linguagem verbal oral independente do uso, aquelas unidades que, mesmo não sendo significativas, provocam mudança de significado. Ou seja, somente os sons que possuem função de promover distinção de significados, os fonemas, são registrados pela escrita (SOUZA, 2012b, p. 45).

Tais sons que promovem mudança de significado, ou seja, os fonemas, são de dois tipos tanto quanto a função no sistema fonológico quanto como a realização fonética: vogais e consoantes. Seguindo uma perspectiva fonética ou que considera a realização dos sons, a identificação de vogais e consoantes se dá a partir da forma como o ar escapa pela cavidade oral: se sem obstrução, tem-se vogal; se com obstrução, tem-se consoante (SEARA; NUNES; LAZZAROTTO-VOLCÃO, 2015). De uma perspectiva fonológica, ou seja, considerando o sistema linguístico abstrato, vogais e consoantes são identificadas a partir de sua função na unidade silábica: se núcleo de sílaba, vogal; se margem silábica (tanto ataque quanto coda), consoante.

Para a alfabetização, a perspectiva fonológica é fundamental, uma vez que a escrita não representa os sons eles mesmos, mas os fonemas, ou seja, os sons abstratos que têm função de distinguir significado, conforme já esclarecido. A perspectiva fonética, por sua vez, também deve ter seu espaço garantido no conhecimento docente. Uma vez que o que as crianças realizam conforme suas variedades sociolinguísticas interfere diretamente na forma como leem e, principalmente, como escrevem, isso deve ser considerado pela alfabetizadora, de modo a poder intervir direta e pontualmente nos aspectos cuja variação pode dificultar o processo de aprendizagem.

Sem o trabalho sobre o sistema de escrita, o conhecimento fonológico que se adquire no processo de aquisição da linguagem permanece implícito, disponível apenas para uso, estando acessíveis explicitamente apenas os níveis linguísticos a partir da sílaba ou, então, a partir de seu desmembramento em ataque e rima. Desmembrar a sílaba em fonemas é tarefa

que a criança passa a exercer a partir do contato com a escrita e da análise linguística que este contato incitador da aprendizagem da modalidade secundária da língua promove. Tal como esclarecem Landim e Flôres (2019, p. 29), para falar a criança “não precisa identificar os contrastes entre os segmentos que constituem a sílaba e muito menos desmembrar a sílaba falada em unidades menores – os fonemas”. Entretanto, para ler e escrever tal desmembramento é necessário, já que a criança precisa analisar a fala, desmembrá-la em palavras e, então, em sílabas, para poder alcançar a unidade alvo, que será representada por um grafema e realizada por uma letra na materialidade da escrita. Esse processo, nomeado por Scliar-Cabral (2013) como tomada de consciência fonológica, é complexo e requer ensino planejado e sistematizado.

Conhecendo o sistema fonológico, a docente poderá, além de elaborar planejamentos de ensino e de aula claros, bem fundamentados e sistematizados, lidar, apropriadamente, com as possíveis dificuldades do processo de alfabetização. Por exemplo, a criança que não adquiriu o fonema /r/ devido à sua variedade sociolinguística, provavelmente encontrará dificuldades ao ler e principalmente ao escrever palavras como “carro” e “carrinho”, já que para ela só existe o /r/. Sabendo disso, a professora precisa trabalhar com a criança, cuidadosamente – até porque ela não deve ser instigada a silenciar seu dialeto para ser alfabetizada –, mostrando que existe uma diferença entre os fonemas /r/ e /r/, e é devido a essa diferença que ocorre uma mudança no modo de ler e escrever. Roberto (2016, p. 153) destaca em seu texto para o que geralmente acontece, e o que deveria ou poderia ser feito. Nas palavras da autora:

Alguns professores ocupam um tempo precioso de suas aulas tentando corrigir a fala de seus alunos, o que muitas vezes só acaba fortalecendo preconceitos, quando a solução seria levar o aluno a pensar as relações de proximidade e distanciamento existentes entre sua forma de falar (e outras formas de falar) e a forma oficial de escrever determinadas palavras.

Outro exemplo é a escrita silábica da criança no início da alfabetização. A professora, entendendo que a criança não consegue abstrair o fonema – porque ela só lida de maneira controlada com os fonemas aos poucos no processo de alfabetização –, compreenderá o motivo de a criança lidar com aquilo que ela já domina, no caso, as sílabas. Assim, o aprendiz poderá representar a sílaba por um grafema, já que ele ainda não consegue perceber que existe uma unidade menor – dentro da sílaba – que o grafema representa. Segundo Soares (2016, p. 187), “a criança começa a escrever silabicamente – a usar as letras, para representar os recortes orais que identifica nas palavras: neste momento inicial, as sílabas”. Outra mediação fundamental que a professora deve fazer – e que só é capaz quando conhece explicitamente o sistema fonológico – é quando a criança encontra dificuldades na leitura e escrita (ainda mais na escrita) ao se deparar com as relações entre grafemas e fonemas que são arbitrárias e não previsíveis.

Em síntese, uma boa alfabetização depende, além de infraestrutura e de adequadas condições de trabalho à docente (condição que vem sendo severamente violada pelo Estado),

boa alimentação e cuidados emocionais e afetivos com a criança, de uma professora ou de um professor com conhecimentos bem fundamentados. A criança aprende; não adquire leitura e escrita. Assim, precisa ser ensinada, e quem a ensina precisa conhecer o objeto de conhecimento com o qual trabalha.

Considerando que, normalmente, não ocorre aprendizagem sem ensino e que para ensinar é preciso ter aprendido, a professora precisa aprender para ensinar, não só aprender a ensinar, mas também aprender aquilo que ensina. Não é somente lidando com as crianças que a professora vai aprender o que precisa para ser uma alfabetizadora. Ela necessita de conhecimentos anteriores e concomitantes àqueles que adquire na prática docente, em sala de aula, que devem – ou, pelo menos, deveriam – ser garantidos na sua formação inicial e continuada. Conhecer o sistema fonológico é um dos fundamentais conhecimentos a ser adquirido, assim como os demais mencionados discutidos nesta pesquisa, para o adequado trabalho de alfabetização de crianças (e de adultos).

Considerações finais

A formação docente foi abordada nesta pesquisa no que diz respeito a conhecimentos linguísticos (principalmente os fonológicos) e psicolinguísticos necessários ao alfabetizar. Os aspectos linguísticos são fundamentais, porque dizem respeito ao objeto do ensino e da aprendizagem: a escrita, nos processos de ler e escrever. Os psicolinguísticos ganham destaque justamente porque se trata de aprendizagem e de ensino, não apenas da língua e sua representação linguística por ela mesma ou pelos seus usos, mas dela na relação com o sujeito da aprendizagem, fator participante do delineamento dos programas de ensino.

Entre os conhecimentos aqui considerados, quais sejam: o saber ler, e o dominar explicitamente o sistema de escrita, o sistema fonológico, os processos de leitura e escrita e as metodologias para alfabetizar, destacou-se o conhecimento do sistema fonológico, porque ele está na base da criação das escritas alfabéticas – o que por si só já justificaria a pesquisa a ele dedicada na área da formação de professoras para alfabetizar –, e também porque os cursos que se destinam à formação inicial das alfabetizadoras não parecem investir suficiente espaço para a formação linguística geral dos potenciais professores, muito menos espaço para as especificidades linguísticas envolvidas nos complexos atos de ler e escrever. As palavras de Morais (2013, p. 35) servem para sintetizar os aspectos centrais do que defendemos neste texto: “Na aprendizagem da leitura e da escrita, o primeiro passo é a compreensão do princípio alfabético, e essa compreensão requer que se tenha, se não a noção, pelo menos a intuição do fonema”.

Dedicar-se à alfabetização é dedicar-se à leitura e à escrita. E dedicar-se à leitura e à escrita, no caso da pesquisa que resultou neste texto, significa voltar a atenção àquelas que ensinam a ler e a escrever: as professoras alfabetizadoras, considerando alguns dos principais aspectos linguísticos necessários à sua formação para atuação profissional e também necessários à sua própria formação como leitoras. Se no ensino e na aprendizagem está implicada a relação entre estudante e objeto de conhecimento (neste caso, o sistema de

escrita e seus processos de ler e escrever), dirigido e mediado por uma professora, em um dado contexto e segundo determinados objetivos, há que se observar, fortemente, as características e as condições dessa professora em todo o processo. Considerando que para ensinar a ler, ser leitor é um pré-requisito, debruçamo-nos, neste estudo, especialmente sobre os traços de leitor e de formação para o ensino da leitura e da escrita iniciais na educação básica.

A discussão proposta não se vê encerrada. Quanto mais estudos houver e quanto mais esses estudos se aproximarem do contexto escolar, melhores e mais satisfatórios poderão ser os processos de alfabetização. E, sendo a criança (ou adulto) plenamente alfabetizada (e alfabetizado), mais e competentes leitores e produtores de textos escritos haverá. E esse é um dos meios de promoção do desenvolvimento de uma sociedade efetivamente mais democrática.

Referências⁸

BARRERA, Sylvia D.; SANTOS, Maria José dos. Conhecimento do nome das letras e habilidades iniciais em escrita. *Bol. Acad. Paulista de Psicologia*, v. 36, n. 90, p. 1-15, 2016.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; FREITAS, Vera Aparecida de Lucas. Sociolinguística educacional. In: HORA, Dermeval da; ALVES, Eliane Ferraz; ESPÍNDOLA, Lucienne C. (Org.). *Abralin: 40 anos em cena*. João Pessoa: Universitária, 2009. p. 217-240. <https://doi.org/10.1590/S0102-44502010000100014>

BOWEY, Judith A. Prevendo diferenças individuais na aquisição da leitura. In: SNOWLING, Margaret J.; HULME, Charles (Org.). *A ciência da leitura*. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 173-190.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu*. São Paulo: Scipione, 1998.

CARDOSO-MARTINS, Cláudia; BATISTA, Anna Cláudia E. O conhecimento do nome das letras e o desenvolvimento da escrita: evidências de crianças falantes do português. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 18, n. 3, p. 330-336, 2005. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722005000300006>

DEHAENE, Stanislas. *Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler*. Tradução de Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

EHRI, Linnea E. A aquisição da habilidade de leitura de palavras e sua influência na pronúncia e na aprendizagem do vocabulário. In: MALUF, Maria Regina; CARDOSO-MARTINS, Cláudia (Org.). *Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e a escrever*. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 49-81.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem escrita e alfabetização*. São Paulo: Contexto, 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GODOY, Elena; DIAS, Luzia S. *Psicolinguística em foco: Linguagem- aquisição e aprendizagem*.

⁸ Justificamos a opção pelos nomes completos dos autores nas referências como uma posição política, que visa dar visibilidade à mulher e ao seu/nosso papel na ciência. É frequente que o emprego das iniciais nos remeta a ideia de pesquisadores homens.

Curitiba: Intersaberes, 2014.

HARLEY, Trevor A. *The Psychology of language: from data to theory*. 4th edition. London/New York: Psychology Press, 2014.

HEINIG, Otília Lizete de Oliveira Martins; SOUZA, Ana Cláudia de; FINGER- KRATOCHVIL, Claudia. Cristal da docência e da pesquisa: as contribuições da Professora Leonor Scliar-Cabral em favor de uma alfabetização de qualidade. In: SOUZA, Ana Cláudia de; SEIMETZ-RODRIGUES, Cristiane; FINGER-KRATOCHVIL, Claudia; BARETTA, Luciane; BACK, Angela Cristina Di Palma (Org.). *Diálogos linguísticos para a leitura e a escrita*. Florianópolis: Insular, 2019. p. 17-43.

JUNKES, Letícia. Formação do/a alfabetizador/a e o curso de Pedagogia: o sistema fonológico como um dos fundamentais conhecimentos a ser estudado e aprendido. Orientadora: Ana Cláudia de Souza. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Curso de Pedagogia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

KINTSCH, Walter. *Comprehension: a Paradigm for Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

KINTSCH, Walter; RAWSON, Katherine A. Compreensão. In: SNOWLING, Margaret J.; HULME, Charles (Org.). *A ciência da leitura*. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 227-244.

LANDIM, Márcia Regina Melchior; FLÔRES, Onici Claro. Aprendizagem da leitura: preditores emergentes na pré-escola. *A Cor da Letras*, v. 19, n. 3, p. 27-37, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.13102/cl.v19i3.3482>.

MORAIS, José. *Criar leitores: para professores e educadores*. Barueri, SP: Manole, 2013.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. In: Seminário de Alfabetização e Letramento em Debate, v. 1, 2006, Brasília. *Anais...* Brasília: MEC, 2006. p. 1-16.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Notas para uma história da formação do alfabetizador no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 89, n. 223, p. 467-476, 2008.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antonio (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

ORDEN, Guy C Van; KLOSS, HEIDI. A relação entre fonologia e leitura. In: SNOWLING, Margareth J.; HULME, Charles. *A ciência da leitura*. Tradução: Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 79-96.

PARIS, Scott G.; LIPSON, Marjorie Y.; WIXSON, Karen K. Becoming a strategic reader. In: RUDELL, Robert B.; RUDELL, M. R.; SINGER, Harry. (Ed.). *Theoretical models and processes of reading*. 4.ed. Newark, Delaware: International Reading Association, 1994. p. 788-810.

PINTO, Maria da Graça Lisboa Castro. Da revisão na escrita: uma gestão exigente requerida pela relação entre leitor, autor e texto escrito. *Revista Observatório*, Palmas, v. 3, n. 4, p. 488-517, 2017. <https://doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2017v3n4p488>

PINTO, Maria da Graça Lisboa Castro. Uma breve abordagem à leitura e à escrita na perspectiva da Psicolinguística. In: SOUZA, Ana Cláudia de; SEIMETZ-RODRIGUES, Cristiane; FINGER-KRATOCHVIL, Claudia; BARETTA, Luciane; BACK, Angela Cristina Di Palma (Org.). *Diálogos linguísticos para a leitura e a escrita*. Florianópolis: Insular, 2019. p. 85-106.

RAMOS, Adriana Príncipe dos Reis A. Habilidades metafonológicas e conhecimento do nome das letras na alfabetização: estudo longitudinal com crianças do primeiro ano de Ensino Fundamental. Orientadora: Maria Regina Maluf. 2017. 86 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

ROBERTO, Tania Mikaela Garcia. *Fonologia, fonética e ensino: guia introdutório*. 1.ed. São Paulo: Parábola, 2016.

SANTOS, Maria José dos; MALUF, Maria Regina. Consciência fonológica e linguagem escrita: efeitos de um programa de intervenção. *Educar em Revista*, n. 38, p. 57-71, 2010. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000300005>

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

SCLIAR-CABRAL, Leonor. *Guia prático de alfabetização: baseado em Princípios do sistema alfabético do português do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2003b.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. *Sistema Scliar de alfabetização: fundamentos*. Florianópolis: Lili, 2013.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. Processos cognitivos no reconhecimento da palavra escrita: impacto sobre os métodos de alfabetização. In: NASCHOLD, Angela C.; PEREIRA, Antônio; GUARES, Ronei; PEREIRA, Vera Wannmacher (Org.). *Aprendizado da leitura e da escrita: a ciência em interface*. Natal: EDUFRN, 2015. p. 105-117.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. Inter-relação entre o biológico e o cultural: Psicolinguística e Educação. In: MAIA, Marcus (Org.). *Psicolinguística e educação*. São Paulo: Mercado de Letras, 2018.

SEARA, Isabel Christine; NUNES, Vanessa Gonzaga; LAZZAROTTO-VOLCÃO, Cristiane. *Para conhecer fonética e fonologia do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2015.

SEIMETZ-RODRIGUES, Cristiane. Competência leitora no contexto da surdez: relações entre consciência fonológica, reconhecimento de palavras e compreensão em leitura. Orientadora: Ana Cláudia de Souza. 2017. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

SILVA, Maria Diomara da; MAGALHÃES, Luciane Manera. A (não) formação linguística do professor alfabetizador. *Cadernos do CNLF*, Rio de Janeiro, v. XV, n. 5, t. 2, p. 1362-1372, 2011.

SOARES, Magda. As muitas facetas da alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*, v. 54, p. 19-24, 1985.

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

SOUZA, Ana Cláudia de. Leitura, produção de sentidos e ensino. In: II Seminário de Leitura e Produção Textual - SELEP, 2012, Criciúma. *II SELEP - Seminário de Leitura e Produção Textual*. Criciúma: Editora da UNESC, 2012a, v. 1. p. 1-12.

SOUZA, Ana Cláudia de. Leitura emergente: a alfabetização como chave à produção de sentidos a partir do escrito. In: SOUZA, Ana Cláudia de; GARCIA, Wladimir Antônio da Costa. *A produção de sentidos e o leitor: os caminhos da memória*. 1.ed. Florianópolis: NUP-CED-UFSC, 2012b. p. 43-60.

SOUZA, Ana Cláudia de; LAZZAROTTO-VOLCÃO, Cristiane. Ensino inicial de leitura e escrita no processo de alfabetização: contribuições da Fonologia e da Psicolinguística. In: GUESSER, Simone; FERREIRA, Núbia Saraiva (Org.). *Coletânea Linguística para o Ensino de Língua Portuguesa - Volume III*. São Paulo: Pontes, no prelo.

SOUZA, Ana Cláudia de; SEIMETZ-RODRIGUES, Cristiane; WEIRICH, Helena Cristina. Ensinar a estudar ensinando a ler: potências dos roteiros de leitura. In: SOUZA, Ana Cláudia de; SEIMETZ-RODRIGUES, Cristiane; FINGER-KRATOCHVIL, Claudia; BARETTA, Luciane; BACK, Angela Cristina Di Palma (Org.). *Diálogos linguísticos para a leitura e a escrita*. Florianópolis: Insular, 2019. p. 164-200.

Recebido em: 15/05/2021.

Aceito em: 22/10/2021.