

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
CURSO DE PEDAGOGIA

MARLA ALEXSANDRA BOCALÃO COELHO

ALFABETIZAÇÃO INFANTIL:  
O QUE AS EVIDÊNCIAS CIENTÍFICAS TÊM A DIZER

MARINGÁ  
2016

MARLA ALEXSANDRA BOCALÃO COELHO

**ALFABETIZAÇÃO INFANTIL:  
O QUE AS EVIDÊNCIAS CIENTÍFICAS TÊM A DIZER**

Trabalho de Conclusão de Curso – TCC,  
apresentado como requisito parcial para a  
conclusão do Curso de Pedagogia da  
Universidade Estadual de Maringá.

Orientação: Profa. Dra. Ruth Izumi Setoguti.

MARINGÁ

2016

MARLA ALEXSANDRA BOCALÃO COELHO

**ALFABETIZAÇÃO INFANTIL:  
O QUE AS EVIDÊNCIAS CIENTÍFICAS TÊM A DIZER**

Trabalho de Conclusão de Curso – TCC,  
apresentado como requisito parcial para a  
conclusão do Curso de Pedagogia da  
Universidade Estadual de Maringá.

Orientação: Profa. Dra. Ruth Izumi Setoguti.

Aprovado em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Ruth Izumi Setoguti (Orientadora)  
Universidade Estadual de Maringá - DFE

---

Prof. Dr. Luiz Carlos Faria da Silva  
Universidade Estadual de Maringá - DFE

---

Profa. Dra. Marta Sueli de Faria Sforzi  
Universidade Estadual de Maringá - DTP

CONCEITO FINAL: \_\_\_\_\_

**Pode surpreender a muitos leitores o fato de sabermos como ensinar leitura de tal forma que toda criança possa alcançar bons resultados.**

**(Diane McGuinness, 2006)**

## RESUMO

A alfabetização infantil constitui uma preocupação para a sociedade contemporânea. Dados apontam que, apesar de o Brasil ter conseguido universalizar a Educação Básica, tendo colocado quase todas as crianças em idade escolar nas salas de aula, os índices de leitura e escrita da população brasileira continuam insatisfatórios. Dentre os diversos fatores que corroboram para tal situação, temos observado uma enorme falta de clareza quanto à definição do que seja alfabetizar, quais habilidades precisam ser desenvolvidas, bem como qual método de alfabetização é mais eficaz, o que pode ser visto nos meios acadêmicos, nos cursos de formação de professores, nas salas de aula, ou nos próprios documentos que norteiam o ensino no país. Estudos científicos revelam que a concepção de alfabetização disseminada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), é, na verdade, equivocada e já superada em diversos países (como França, Estados Unidos e Inglaterra). Diante disso, o presente trabalho tem por objetivo principal apresentar algumas das contribuições da Ciência Cognitiva da Leitura, que definem o atual estado da arte sobre alfabetização. Por meio de pesquisa bibliográfica, buscamos compreender como esse paradigma define alfabetização, explicitando o que significa ler e escrever e quais as especificidades dessa aprendizagem num sistema de escrita alfabético. Em seguida, buscamos delimitar quais as habilidades específicas a serem desenvolvidas na fase inicial de aprendizagem da leitura e da escrita. Então, trazemos uma discussão acerca dos métodos de alfabetização, evidenciando a superioridade dos métodos fônicos. E, por último, apresentamos as orientações dos PCN para o ensino inicial de leitura e escrita, contrapondo-as as evidências científicas explicitadas. Esperamos poder contribuir para o debate acerca do processo de alfabetização infantil em nosso país, possibilitando melhor formação dos futuros profissionais da área.

**Palavras-chave:** Alfabetização Infantil. Ciência Cognitiva da Leitura. Decodificação. Leitura. Escrita.

## ABSTRACT

Childhood literacy is a concern for the contemporary society. Data indicate that, although Brazil has managed to universalize Basic Education, having put nearly all school children in classrooms, reading and writing levels of Brazilian population are still unsatisfactory. Among several factors that support this situation, we have seen a huge lack of clarity regarding the definition of literacy, the skills that must be developed, as well as which teaching method is more effective, and this can be seen in academic circles, in teacher training courses, in the classrooms, and even in the documents that guide country Education. Scientific studies have shown that literacy conception spread by the National Curriculum Parameters (PCN) is actually mistaken and has been surpassed in many countries (such as France, United States and England). Considering this, the present work main objective is to present some of the contributions of Cognitive Science of Reading, which brings the most updated researches about literacy. Through bibliographic research, we seek to understand how this paradigm defines literacy, explaining what it means to read and write, and what are the specific characteristics of learning to read and write in an alphabetic writing system. Then, we try to define what are the specific skills that must be developed at the early process of learning how to read and write. After, we bring a discussion about literacy methods, demonstrating the superiority of phonic methods. And finally, we present the guidelines of the PCN for the initial teaching of reading and writing, opposing them to the scientific evidences. We hope to contribute to the debate about children's literacy process in our country, enabling a better training for future professionals.

**Keywords:** Childhood Literacy. Cognitive Science of Reading. Decoding. Reading. Writing.

## SUMÁRIO

<b>RESUMO.....</b>	<b>4</b>
<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>7</b>
<b>2 PARA ALFABETIZAR É PRECISO SABER O QUE SIGNIFICA LER E ESCREVER.....</b>	<b>12</b>
<b>2.1 O Sistema de Escrita Alfabético .....</b>	<b>17</b>
<b>3 HABILIDADES NECESSÁRIAS PARA A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA.....</b>	<b>20</b>
<b>4 MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO: EVIDÊNCIAS DA SUPERIORIDADE DO MÉTODO FÔNICO.....</b>	<b>28</b>
<b>5 ALFABETIZAÇÃO INFANTIL E OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS .....</b>	<b>38</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>44</b>
<b>7 REFERÊNCIAS.....</b>	<b>47</b>

## 1 INTRODUÇÃO

As habilidades de ler e escrever são imprescindíveis para uma efetiva inserção na sociedade contemporânea. No entanto, dados estatísticos comprovam que uma grande parcela da população brasileira não tem conseguido atingir um desenvolvimento pleno nessas duas habilidades.

Os resultados do PISA<sup>1</sup> 2012, por exemplo, apontam que o Brasil ficou em 55º lugar em leitura, de 65 países e economias que participaram da avaliação. Com uma média nacional de 410 pontos, verificamos que o nível de leitura da maioria dos brasileiros, de acordo com tal avaliação, coincide com o nível 2 numa escala que vai até 6 (sendo o nível 1 dividido em *a* e *b*, e contendo ainda o nível *abaixo de 1b*).

Os dados do INAF<sup>2</sup> também ajudam a ilustrar essa situação. De acordo com as informações do indicador de 2011, apenas um em cada quatro brasileiros atinge o desenvolvimento em nível pleno de alfabetismo<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> O PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) é desenvolvido e coordenado pela OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), e tem como objetivo produzir indicadores que possam contribuir nas discussões acerca da qualidade da educação dos países participantes e subsidiar as políticas de melhoria do ensino. As avaliações acontecem a cada três anos e abrangem as áreas de Matemática, Leitura e Ciências, sendo que cada edição enfatiza uma das áreas. É aplicado de forma amostral com alunos de 15 anos de idade, faixa etária que corresponde ao término da escolaridade obrigatória da maioria dos países.

<sup>2</sup> O INAF (Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional) foi criado em 2001 pelo Instituto Paulo Montenegro em parceria com a ONG Ação Educativa, com o intuito de fomentar o debate público acerca das questões educacionais e estimular iniciativas na área da educação e cultura. É realizado a partir de uma amostra de 2000 brasileiros entre 15 e 64 anos, residentes de todas as regiões do país, por meio de entrevista, com questionário que aborda as características sócio demográficas e as práticas de leitura, escrita e cálculo realizadas pelos sujeitos no dia-a-dia, e teste cognitivo, que focaliza as habilidades de leitura e escrita e as habilidades de cálculo e resolução de problemas, alternadamente, mensurando o nível de alfabetismo funcional e visando ampliar o debate acerca das questões educacionais.

<sup>3</sup> O INAF classifica as habilidades avaliadas nos testes em quatro níveis de alfabetismo, sendo: *analfabetos* aqueles que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras ou frases; *alfabetizados em nível rudimentar* os que conseguem localizar informação em textos simples, curtos e familiares, como um anúncio ou uma carta; *alfabetizados em nível básico*, que leem e compreendem textos de extensão média e localizam informações nesses textos; e *alfabetizados em nível pleno* que são as pessoas que conseguem realizar a leitura de textos mais longos e usuais, compreendendo e interpretando as informações sem restrições, e ainda, analisam e relacionam as partes do texto, comparam e avaliam informações, distinguem fato de opinião e realizam inferências e sínteses (INAF, 2011, p.4).



Uma comparação entre os anos de 2001 e 2011, como mostra a Tabela 1, aponta uma diminuição no número de pessoas analfabetas entre a população que cursou as séries iniciais do Ensino Fundamental, e um aumento de alfabetos funcionais no nível básico. Em contrapartida, observamos que no decorrer da década analisada, o número de alfabetos funcionais em nível pleno decaiu em todos os níveis de ensino. Para os que cursaram a segunda etapa do Ensino Fundamental, por exemplo, a queda foi de 7 pontos percentuais; percentual bastante significativo se pensarmos que é ao término dessa etapa da escolarização que se espera que o indivíduo esteja num nível avançado de leitura e escrita para poder continuar se desenvolvendo por meio dos estudos, segundo o artigo 32º, inciso I da LDB 9.394/96, que estabelece como objetivo para o Ensino Fundamental a formação básica do cidadão, mediante, entre outras coisas, “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (BRASIL, 1996, p.12).

Tabela 1 – Níveis de alfabetismo da população entre 15 e 64 anos por escolaridade.

Níveis		Até Ensino Fundamental I		Ensino Fundamental II		Ensino Médio		Ensino Superior	
		2001-2002	2011	2001-2002	2011	2001-2002	2011	2001-2002	2011
<b>BASES</b>		797	536	555	476	481	701	167	289
Analfabeto		30%	21%	1%	1%	0%	0%	0%	0%
Rudimentar		44%	44%	26%	25%	10%	8%	2%	4%
Básico		22%	32%	51%	59%	42%	57%	21%	34%
Pleno		5%	3%	22%	15%	49%	35%	76%	62%
Analfabeto e Rudimentar	Analfabetos funcionais	73%	65%	27%	26%	10%	8%	2%	4%
Básico e Pleno	Funcionalmente alfabetizados	27%	35%	73%	74%	90%	92%	98%	96%

Fonte: INAF Brasil 2001-2002 e 2011.

O aumento no número de pessoas que se alfabetizaram no período analisado pelo INAF pode ser explicado pelos esforços realizados no país em prol da universalização da Educação Básica, o que garantiu o acesso à escola da grande maioria das crianças em idade escolar. Porém, a conquista do direito de acesso a escola não parece ter garantido o direito a uma educação de qualidade, já

que pouquíssimos brasileiros se encontram, hoje, em níveis de desenvolvimento satisfatórios nas habilidades de leitura e escrita.

Diante da situação exposta pelos dados estatísticos, que coincidem com a realidade observada nas escolas (em todos os níveis de ensino) e na sociedade em geral, estudos vêm sendo realizados com o intuito de se discutir as possíveis causas (bem como se buscar soluções) para o fracasso escolar; fracasso que se mostra mais acentuado no âmbito das habilidades de leitura e escrita.

Sabemos que a alfabetização tem sido um dos pontos centrais no debate acerca dos problemas educacionais enfrentados na contemporaneidade, mas, apesar dos esforços empreendidos na melhoria das condições de ensino no país, observamos que pouco tem sido feito, até o momento, no sentido de revisar concepções e métodos de ensino.

Temos observado uma enorme falta de clareza quanto à definição do que seja alfabetizar, quais habilidades precisam ser desenvolvidas nos alunos durante o processo de alfabetização, bem como qual método utilizar para auxiliar os pequenos na efetiva aprendizagem da leitura e da escrita. Isso pode ser visto nos meios acadêmicos, nos cursos de formação de professores, nas salas de aula das séries iniciais do Ensino Fundamental, ou nos próprios documentos que norteiam as questões educacionais no país.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1997, por exemplo, ainda constituem o principal documento norteador das práticas pedagógicas em quase todo o território nacional, conforme o relatório final do Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil<sup>4</sup> (BRASIL, 2007, p.132-135). Porém, os PCN apresentam uma compreensão de alfabetização apontada por pesquisas baseadas na Ciência Cognitiva da Leitura como equivocada e já superada em diversos países como França, Estados Unidos e Inglaterra. Além disso, tal documento não apresenta de forma clara o que está envolvido no processo de alfabetização, quais habilidades

---

<sup>4</sup> O relatório *Alfabetização Infantil: os novos caminhos* foi elaborado por um grupo de trabalho formado por pesquisadores envolvidos com a aprendizagem de leitura e escrita, a partir da solicitação da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados e apresentado em 15 de setembro de 2003 no Seminário O Poder Legislativo e a Alfabetização Infantil: os Novos Caminhos. Ele representa uma importante contribuição do Parlamento em “associar o Brasil aos esforços da comunidade internacional de pesquisadores, educadores e países comprometidos com a adoção de critérios científicos como base para a formulação de políticas e práticas de ensino da leitura e escrita” (BRASIL, 2007, p.18).

precisam ser desenvolvidas e de que forma deve se dar o ensino inicial de leitura e de escrita para que as crianças se tornem leitores autônomos e competentes.

A Ciência Cognitiva da Leitura, que constitui o paradigma dominante na área da alfabetização atualmente, apresenta os conhecimentos científicos mais atualizados acerca dessa fase inicial de aprendizagem da leitura e da escrita. De acordo com Oliveira (2010), os paradigmas da Ciência Cognitiva da Leitura se desenvolveram nas décadas de 1970 e 1980 e nos anos de 1990 foram fortemente impulsionados pelos avanços da neurociência, da psicologia cognitiva e da psicolinguística. O mesmo autor afirma que a partir de estudos embasados pela Ciência Cognitiva da Leitura, os diversos cientistas da área passaram a ter maior clareza quanto a aspectos importantes que devem ser considerados no processo de alfabetização, principalmente quanto ao que significa alfabetizar, como esse processo ocorre e quais as relações entre leitura, escrita e alfabetização (OLIVEIRA, 2015).

McGuinness (2006, p. 230) afirma, inclusive, que atualmente já se possui “o conhecimento preciso sobre como ensinar cada criança a decodificar, a ler fluentemente e a compreender o que elas leem”, e que, portanto, “nenhuma criança precisa ficar para trás”. No entanto, a realidade brasileira ainda nos mostra que muitas crianças não estão obtendo o sucesso esperado na aprendizagem de leitura e escrita e estão, sim, ficando “para trás”.

Certamente são diversos aspectos que corroboram para essa situação alarmante e, portanto, as iniciativas em busca de melhorias devem se dar também em diferentes frentes. No relatório final do Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil (2007, p.19) há um alerta para o fato de que as políticas e práticas relacionadas à alfabetização precisam levar em conta um grande número de aspectos complexos e gerais como “currículo, formação de professores, provisão de materiais didáticos, avaliação, gestão escolar, etc”, mas que questões específicas do processo de alfabetização também merecem cuidadosa atenção. Capovilla & Seabra (2010, p.75) abordam a questão, afirmando que “para ir à raiz do fracasso escolar das crianças, é preciso avaliar o ensino que vem sendo ministrado e os parâmetros que o norteiam ou desnorteiam”.

No entanto, em nosso país, as pesquisas (nacionais e internacionais) que configuram o estado da arte sobre a alfabetização não são sequer mencionadas nos meios políticos, responsáveis pela formulação e implementação de políticas educacionais, tampouco nos meios acadêmicos, responsáveis pela disseminação do conhecimento científico (BRASIL, 2007).

Sendo assim, o objetivo principal do presente trabalho é apresentar algumas das contribuições da Ciência Cognitiva da Leitura, no que concerne ao processo de alfabetização, a fim de incitar o debate acerca das atuais concepções adotadas em nosso país contrapondo-as às concepções mais atualizadas sobre a aprendizagem inicial da leitura e da escrita.

Por meio de pesquisa bibliográfica, buscamos, primeiramente, compreender como o paradigma da Ciência Cognitiva da Leitura define alfabetização. Tendo em mente que alfabetizar significa, de modo geral, ensinar a ler e a escrever, explicitamos, no primeiro capítulo, o que significa ler e escrever, e o que significa ler e escrever em um sistema de escrita alfabético, como é caso da Língua Portuguesa. Em seguida, buscamos delimitar quais habilidades precisam ser desenvolvidas para que as crianças efetivamente aprendam a ler e a escrever num sistema de escrita alfabético. No terceiro capítulo, trazemos uma discussão acerca dos métodos de alfabetização, a partir do relato de pesquisas científicas embasadas nos pressupostos da Ciência Cognitiva da Leitura, com o intuito de evidenciar a superioridade dos métodos fônicos em apresentarem melhores resultados quanto ao desenvolvimento das habilidades específicas necessárias para a aprendizagem da leitura e da escrita num sistema de escrita alfabético. E, por último, apresentamos as orientações dos PCN para o ensino inicial de leitura e escrita, contrapondo-as as evidências científicas explicitadas e mostrando alguns dos equívocos desse documento norteador das práticas pedagógicas brasileiras.

Esperamos, com este trabalho, poder contribuir para o debate acerca do processo inicial de aprendizagem de leitura e escrita em nosso país, possibilitando, principalmente, uma melhor formação dos futuros profissionais da área por meio do conhecimento das evidências científicas que definem o atual estado da arte sobre alfabetização.

## **2 PARA ALFABETIZAR É PRECISO SABER O QUE SIGNIFICA LER E ESCREVER**

Ao ser questionada sobre o que significa alfabetizar, qualquer pessoa consegue responder corretamente que alfabetizar significa ensinar a ler e a escrever. No entanto, tal definição é superficial e não dá conta de explicitar todos os aspectos envolvidos com a leitura e a escrita, e com o processo de aprendizagem dessas habilidades.

Assim, para poder alfabetizar de maneira eficiente, para ensinar as crianças a realmente ler e escrever, precisamos, antes de tudo, ter uma resposta clara a esta pergunta: o que significa ler e escrever?

No relatório final do Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil encontramos a definição de que ler “consiste na capacidade de extrair a pronúncia e o sentido de uma palavra a partir de sinais gráficos”, e ainda, que ler implica na “capacidade de identificar uma palavra” (BRASIL, 2007, p. 25).

José Morais<sup>5</sup> (2013, p.11) afirma que ler “implica um sistema mental de tratamento da informação escrita, isto é, um conjunto complexo de operações de transformação de representações noutras representações”, explicando que esse conjunto de operações mentais “fazem com que a representação de entrada – o sinal gráfico – seja convertido, no fim deste processo incrivelmente rápido, em representações da sua pronúncia e do seu significado”.

Antes de aprender a ler uma criança já conhece um número elevado de palavras da sua língua materna, sendo capaz de relacionar a pronúncia das palavras, ou suas formas fonológicas, aos seus significados. Mas se ela não tiver sido ensinada a ler, não conseguirá associar a pronúncia e o significado aos sinais gráficos correspondentes à mesma palavra escrita. Assim, é por meio da

---

<sup>5</sup> José Morais é doutor em Ciências Psicológicas, Professor da Universidade Livre de Bruxelas e autor de diversos trabalhos na área da Ciência Cognitiva da Leitura, dentre os quais se destacam as obras *A Arte de Ler* (1996) e *Criar Leitores* (2013). Foi co-diretor do relatório *Aprender a Ler*, do Observatório Nacional de Leitura da França, cujos resultados ajudaram a redirecionar o ensino inicial de leitura e escrita no país. Foi ainda, membro do Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil: os novos caminhos, organizado pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados.

aprendizagem da leitura que podemos adquirir a capacidade de identificar, nos sinais gráficos, as palavras (pronúncia e significado) que já conhecemos e, a partir daí, aprender novas palavras por meio da leitura.

Fica evidente, com essas afirmações, que a leitura está diretamente relacionada à escrita, ou, “a leitura depende da escrita” (OLIVEIRA, 2008, p.44). De acordo com Moraes (2013, p.11) “não há leitura sem texto escrito”, porque ler consiste, justamente, em traduzir o texto escrito naquilo que ele representa, ou seja, traduzir o texto escrito em linguagem oral. Portanto, “o par leitura-escrita é indissociável, só há leitura quando há (ou, mais precisamente, quando houve) escrita” (MORAIS, 1996, p.111.).

A escrita consiste, neste sentido, na representação gráfica da linguagem. Ela é constituída por um conjunto de símbolos criados pela humanidade para representar a fala, ou nas palavras de Moraes (2013, p. 12), “ela foi criada para representar de modo duradouro a linguagem oral, para que a linguagem sobreviva à ausência e à morte”. Sendo assim, escrever (ou soletrar<sup>6</sup>), significa “codificar sons usando os sinais gráficos correspondentes” (BRASIL, 2007, p.48).

Compreendendo que ler significa, portanto, identificar as palavras escritas, isto é, ser capaz de transformar o sinal gráfico naquilo que ele representa na linguagem oral, ou decodificar; e que escrever significa representar a linguagem oral por meio dos sinais gráficos, ou codificar; podemos afirmar que, para uma efetiva participação em situações que demandam o uso competente das habilidades de leitura e escrita na sociedade atual, desejamos (e precisamos) mais do que apenas ler e escrever no sentido exposto acima.

Ao ler um texto queremos mais do que somente identificar as palavras pela decodificação, ao ler um texto desejamos compreendê-lo. Da mesma forma, ao escrever um texto fazemos mais do que apenas representar graficamente os sons da fala por meio da codificação; ao escrever um texto, levamos em consideração o contexto, os padrões que regem o gênero textual em questão, as regras gramaticais,

---

<sup>6</sup> Os autores que trabalham com o paradigma da Ciência Cognitiva da Leitura, diferenciam escrever e soletrar, apontando que o primeiro termo envolve a capacidade de “redigir um texto, com variados graus de respeito aos padrões que regem os diversos gêneros, as regras gramaticais e uso de palavras com adequação semântica e ortográfica”, enquanto que soletrar consiste em “transcrever os sons de uma palavra na sua forma escrita” (BRASIL, 2007, p.47-48).

os aspectos semânticos e ortográficos das palavras, etc., com o intuito de comunicar algo a alguém. Dessa forma, temos que

O propósito da leitura é a compreensão. O propósito da alfabetização é ajudar as crianças a compreender o que leem e a desenvolver estratégias para continuar a ler com autonomia. Da mesma forma, o propósito de escrever é comunicar, de modo que um leitor, situado remotamente no tempo e espaço, possa compreender o propósito e o significado do que foi escrito (BRASIL, 2007, p. 25).

Portanto, o objetivo principal da leitura não é a decodificação, assim como o objetivo principal da escrita não é a codificação. Porém, decodificação e codificação são processos imprescindíveis para que se leia bem e se escreva bem.

É necessário, então, diferenciar o objetivo da leitura, que é a compreensão, do processo de aquisição da leitura, ou seja, o “processo de aprender a ler não pode ser confundido com o propósito da leitura” (BRASIL, 2007, p.25). E com a escrita ocorre a mesma coisa.

Vale ressaltar que os processos envolvidos na aprendizagem da leitura são muito semelhantes aos da escrita, pois “ler e escrever são faces de uma mesma moeda” (BRASIL, 2007, p. 27). Assim, apesar de encontrarmos mais pesquisas relacionadas à leitura, as conclusões dessas pesquisas se estendem para os processos que envolvem a escrita também. A escrita é mais complexa que a leitura por exigir que a criança aprenda de forma mais precisa as representações ortográficas da língua. McGuinness (2006, p.39) fala sobre esses processos, afirmando que “leitura e escrita são estruturalmente reversíveis, mas recorrem a diferentes habilidades de memória”, e explicando que

decodificação, ou leitura, envolve a memória de reconhecimento, memória com uma pista indutiva. As letras permanecem visíveis enquanto estão sendo decodificadas. Codificação, soletração ou escrita, envolve a memória de evocação, memória sem dicas ou pistas, que é consideravelmente mais difícil. Para escrever uma palavra, você deve primeiro identificar cada fonema em sequência na sua mente, lembrar-se de como cada fonema naquela palavra em particular é soletrado e depois escrevê-la (soletrá-la). O que você consegue escrever você pode facilmente ler (reconhecer). Mas o que você consegue ler não é necessariamente fácil de soletrar (MCGUINNESS, 2007, p. 39).

A mesma autora aponta, ainda, que leitura e escrita “deveriam ser ensinados ao mesmo tempo para que essa reversibilidade fique óbvia” (MCGUINNESS, 2006, p. 39). Dessa forma, mesmo quando mencionamos apenas os aspectos da leitura, não podemos perder de vista que os dois processos, leitura e escrita, devem ser trabalhados ao mesmo tempo durante o processo de alfabetização.

Diferenciando, então, o objetivo da leitura e da escrita dos seus processos de aprendizagem, temos que o momento de aprender a ler e a escrever é o que caracteriza a alfabetização. A alfabetização é, portanto, o momento inicial de aprendizagem da leitura e da escrita, é o momento em que a criança aprende a decifrar os sinais gráficos, entendendo o que eles representam, dependendo de como são combinados. É o momento, portanto, em a que decodificação (e codificação) exerce o papel mais importante no processo. Oliveira (2008, p.21) sintetiza essa afirmação apontando que

a decodificação constitui a essência do processo de aprender a ler; a decodificação é essencial para tonar o leitor autônomo; a decodificação é necessária, mas não suficiente para ler; a decodificação refere-se ao momento de aprender a ler, mas há outro momento, o de ler para aprender; a decodificação não esgota o objetivo da alfabetização – que é compreender o que se lê. Primeiro o aluno precisa aprender a ler, para depois aprender a partir do que lê (OLIVEIRA, 2008, p. 21).

Morais (2013, p. 14) chama a atenção para o fato de que a leitura se realiza por meio de duas componentes: uma habilidade específica de identificação de palavras (que é tida como específica, pois não serve a nenhum outro propósito que não seja a leitura, “adquire-se durante o processo de aprendizagem da leitura e só serve para a leitura”); e um conjunto de capacidades mais gerais, que o autor afirma serem capacidades e conhecimentos cognitivos e linguísticos (como atenção, memória, raciocínio, capacidade de análise e síntese, etc.).

Para se ler com proficiência, sendo capaz de atingir a compreensão daquilo que se lê, portanto, dependemos da habilidade de reconhecer as palavras impressas, bem como compreender seus significados nos textos lidos. Quando a criança começa a aprender a ler ela já possui uma gama de competências que irão auxiliá-la na compreensão dos textos, pois são competências compartilhadas com outras funções cognitivas e linguísticas, como o uso da linguagem oral. Porém, a



habilidade de identificar as palavras, ou seja, de decodificar os sinais gráficos, é o que lhe falta. E esse é, portanto, o cerne da alfabetização: “aprender a ler consiste essencialmente em adquirir as competências para decodificar” (BRASIL, 2007, p. 27).

Durante o processo de alfabetização, apesar de esse ser o momento de adquirir a habilidade específica de identificação de palavras, não podemos ignorar a existência e a importância dessas capacidades mais gerais. No entanto, essas capacidades e conhecimentos mais gerais, “por mais extraordinários que sejam, não permitem compreender o texto se não se identificar correta e precisamente as palavras escritas” (MORAIS, 2013, p. 14).

As conclusões de Adams (1990, p.3) corroboram essa ideia. A autora afirma que a leitura hábil não depende de uma única habilidade, mas de um sistema complexo que envolve diferentes habilidades e conhecimentos. A identificação de palavras por si só é inútil, e não garante uma leitura hábil. Porém, tampouco é possível que se chegue a uma leitura hábil e competente, com compreensão efetiva daquilo que se lê, se a habilidade de identificação de palavras não for adquirida.

O que precisa ficar evidente, portanto, é que a alfabetização implica, prioritariamente, na aquisição dessa habilidade específica de identificação de palavras. Esse deve ser o foco do processo inicial de aquisição de leitura. Essa habilidade deve se tornar automática, como acontece com o leitor hábil, pois quanto mais rápida, precisa e sem esforço consciente for realizada essa identificação, melhor poderá ser a compreensão do texto lido.

Dessa forma, podemos concluir que alfabetizar requer um processo de ensino sistemático para que a criança possa desenvolver essa habilidade específica de identificação de palavras.

Reforçando essa ideia, Morais (2013, p. 16) afirma que

Ler, no sentido de utilizar a habilidade – absolutamente necessária para ler com compreensão – de identificação das palavras escritas, requer, portanto, uma técnica que, por meio de muitos estudos científicos experimentais, conhecemos hoje com bastante precisão. É essa técnica que as crianças que aprendem a ler têm de adquirir, além de precisarem desenvolver – em paralelo – as capacidades cognitivas e os conhecimentos linguísticos que lhes permitem ler com compreensão (MORAIS, 2013, p.16).

Pensar em um método de alfabetização que seja eficiente, portanto, implica, necessariamente, considerar os conhecimentos sobre o que significa realmente ler e escrever e como fazer com que a criança desenvolva essa habilidade específica de identificação de palavras, bem como desenvolva, em paralelo, suas capacidades e conhecimentos cognitivos e linguísticos.

## 2.1 O Sistema de Escrita Alfabético

Assim como é de extrema importância que os profissionais que trabalham com alfabetização tenham clareza quanto ao que significa ler e escrever, é preciso que possuam um conhecimento amplo sobre o “material” com o qual trabalham, isto é, é necessário que conheçam as características do sistema de escrita que se está ensinando.

Qualquer trabalhador manual sabe que, para trabalhar bem um material, é essencial conhecer as suas propriedades. O mesmo ocorre com os materiais *mentais*. Quem ensina a ler em um sistema alfabético de escrita precisa saber o que é o alfabeto (MORAIS, 2013, p. 19).

Para além de compreendermos que ler significa identificar as palavras escritas, entendendo que os sinais gráficos representam a linguagem oral, precisamos, portanto, saber como os sinais de uma determinada língua representam a linguagem oral, como são combinados, segundo quais princípios. Não é possível, portanto, “compreender o que é a habilidade de leitura e como se aprende a ler sem se ter em conta o texto escrito e, sobretudo, o fato de que este representa a linguagem e a maneira como a representa” (MORAIS, 2013, p. 11).

A maneira como a linguagem oral é representada na escrita depende de cada sistema de escrita e, mais especificamente, de cada língua.

Os sistemas de escrita são invenções humanas, criados para representar a linguagem falada. Um sistema de escrita é, na verdade, um código, no qual “elementos específicos de uma língua são mapeados sistematicamente por sinais gráficos ou símbolos” (MCGUINNESS, 2006, p. 22).

Existem diferentes sistemas de escrita utilizados no mundo atualmente, cada um deles tendo como base um elemento fonológico da língua em questão, ou seja, “os sistemas de escrita diferem entre si pelo nível de estrutura (palavra, morfema, sílaba ou fonema) da linguagem falada, da qual constituem a representação” (MORAIS, 1996, p.38-39).

O sistema de escrita que interessa no ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa é o sistema de escrita alfabético, cuja essência reside na representação dos sons da fala por meio do alfabeto, ou mais especificamente, na representação dos fonemas por meio dos grafemas.

Nesse sentido, o alfabeto constitui o código do sistema de escrita e o elemento específico representado pelo alfabeto é o fonema, isto é, “o alfabeto é uma representação escrita da linguagem no nível do fonema” (MORAIS, 1996, p.39). Dessa forma, “fonemas são a base para o código, e as letras são o código”. (MCGUINNESS, 2006, p.23).

As letras constituem os grafemas. Grafemas são, na verdade, unidades gráficas constituídas de uma letra ou um conjunto de letras que representam um som elementar, ou um fonema. Enquanto fonema é uma abstração do som, a menor unidade fonológica suscetível de permitir uma distinção de significado.

Em outras palavras, os grafemas são “aquelas letras simples – falamos então de grafemas simples – ou aqueles grupos de letras (em português não mais do que duas) – falamos então de grafemas complexos – que se pronunciam com um som elementar” (MORAIS, 2013, p.21). E, por sua vez, os fonemas são esse “som elementar; que, na verdade, não é um som: é antes uma abstração do som.” (MORAIS, 2013, p. 24). Resumindo,

as palavras são formadas por letras, também chamadas de grafemas. Um grafema pode constar de uma ou mais letras (como no caso dos dígrafos). Cada grafema representa um fonema. Fonema é um conceito abstrato: a menor unidade fonológica que constitui uma palavra (OLIVEIRA, 2008, p.16).

A aprendizagem da leitura e da escrita em um sistema de escrita alfabético implica, então, na aprendizagem das relações entre grafemas e fonemas, sendo preciso compreender de que maneira os grafemas representam os fonemas da

língua. Além disso, cada língua que utiliza o alfabeto como código, possui especificidades nessas representações, princípios que regem as correspondências grafemas-fonemas, e esses princípios também devem ser dominados para que a criança se torne uma leitora/escritora competente.

Morais (1996, p.50) chama a atenção para essa questão ao afirmar que

as capacidades linguísticas interpeladas pelos diferentes sistemas de escrita não são exatamente as mesmas. A aprendizagem de uma escrita alfabética, por exemplo, exige competências diferentes daquelas que a aprendizagem dos outros sistemas demanda e se desenvolve de maneira própria. Para compreender a aprendizagem do sistema alfabético, é preciso saber exatamente o que é o alfabeto, como ele se tornou capaz de representar a linguagem no nível dos fonemas, de que capacidades nós precisamos para apreender essa relação, e como a representação alfabética pode ser modulada por convenções ortográficas (MORAIS, 1996, p.50).

Compreender as características do sistema de escrita alfabético e conhecer as especificidades das relações entre grafemas e fonemas da língua com a qual se está trabalhando, justifica-se, portanto, pois é a partir desses conhecimentos que se pode determinar a sequência que o processo de ensino e aprendizagem deve seguir, bem como quais as capacidades a serem desenvolvidas nas crianças.

Assim, como afirma McGuinness (2006, p.64), “se você tem um sistema de escrita alfabético, você deve ensinar um sistema de escrita alfabético”. E, ensinar um sistema de escrita alfabético implica o desenvolvimento de uma série de habilidades específicas que possibilitem a efetiva aprendizagem da leitura e da escrita (enquanto codificação e decodificação, mas, sem perder de vista que os objetivos desses processos estão além da aquisição do código apenas).

### 3 HABILIDADES NECESSÁRIAS PARA A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA

Conforme já explicitado, a leitura hábil não se caracteriza por uma habilidade isolada, mas é realizada por um “sistema complexo de habilidades e conhecimentos” (ADAMS, 1990, p. 4), sendo a habilidade específica de identificação de palavras o foco principal do momento inicial de aprendizagem da leitura e da escrita.

No entanto, para que a criança tenha essa habilidade específica de identificação de palavras totalmente desenvolvida, outras habilidades são necessárias e devem ser priorizadas no processo de alfabetização.

O relatório final do Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil (BRASIL, 2007, p.40-42) traz importantes contribuições ao descrever quais habilidades são fundamentais para o processo de alfabetização, partindo do que o documento *National Reading Panel Report*<sup>7</sup> (NRPR) apresenta sobre o assunto. A saber, as habilidades são: consciência fonológica; familiaridade com textos impressos; metalinguagem; consciência fonêmica; conhecimento do princípio alfabético; decodificação; fluência; vocabulário; estratégias de compreensão de textos.

Oliveira (2008, p. 23) também evidencia que “ler implica, fundamentalmente, identificar as palavras de maneira automática” e que “a competência central é a decodificação”, mas também enfatiza que para que isso se efetive, é preciso que a criança tenha “adquirido uma série de outras competências”. O autor divide as habilidades a serem desenvolvidas no processo de aprendizagem de leitura em quatro grupos: 1 – fundamentos (consciência fonológica, familiaridade com livros e textos impressos, metalinguagem); 2 – pré-requisitos (consciência fonêmica, princípio alfabético); 3 – requisitos (decodificação, fluência); 4 – desenvolvimento da leitura (vocabulário, compreensão). Um quinto grupo de habilidades é apresentado, mas é destinado ao desenvolvimento da escrita exclusivamente.

---

<sup>7</sup> O *National Reading Panel Report* é um documento elaborado pela Secretaria de Educação norte-americana e pelo *National Institute of Child Health and Human Development* (NICHD), por solicitação do Congresso, com a finalidade de organizar as evidências de pesquisas científicas produzidas a respeito do ensino e aprendizagem de leitura, sob diversos aspectos.

Sobre os grupos de habilidades, Oliveira (2008) ainda afirma que os três primeiros são referentes ao momento de “aprender a ler”, enquanto o quarto grupo refere-se ao momento de “ler para aprender”. Assim, são as habilidades dos três primeiros grupos que interessam ser destacadas neste trabalho, pois são as que caracterizam a alfabetização propriamente dita. Na sequência descrevemos cada uma das habilidades específicas necessárias para a aprendizagem inicial da leitura e da escrita.

A consciência fonológica consiste na habilidade de prestar atenção aos diferentes sons, sendo capaz de identificá-los e discriminá-los. Implica, por exemplo, em reconhecer os sons de objetos, dos animais, de instrumentos, se o som está próximo ou distante, se é alto ou baixo, agudo ou grave. Reconhecer rimas e aliterações, perceber as diferentes entonações, descobrir que a frase é formada por palavras e identificar as diferentes palavras, identificar a quantidade de sílabas das palavras, também demonstram se a criança já possui essa habilidade desenvolvida. Em geral, o desenvolvimento da consciência fonológica ocorre de maneira informal, por meio de conversas, jogos, brincadeiras e leituras que enfatizam o ritmo da fala (por exemplo, cantigas de roda, poesia, parlendas, trava-línguas, jogos de palavras, etc.). A consciência fonológica é fundamental para o posterior desenvolvimento da consciência fonêmica e da decodificação (OLIVEIRA, 2008).

A familiaridade com livros e textos impressos indica quanto a criança já sabe sobre questões gerais da escrita, como, por exemplo, se ela diferencia letras de outros símbolos, se consegue nomear as letras, se diferencia o que é palavra, se sabe a direção da leitura e da escrita (da esquerda para a direita ao longo das linhas e de cima para baixo), se reconhece as partes de um livro (capa, título, frente e verso), se consegue identificar onde começa e termina o texto, etc. Para que a criança adquira essas habilidades, é importante que ela participe de forma interativa de atividades que envolvam a leitura, podendo manusear os livros, explorar o texto impresso, acompanhar a leitura realizada por um leitor experiente ou “fingir” que lê o texto, identificar as palavras e as ilustrações (OLIVEIRA, 2008).

A metalinguagem refere-se à linguagem ou ao vocabulário usado para falar da própria língua, para descrevê-la ou explicá-la (BRASIL, 2007). Consiste, principalmente, na habilidade de compreender e usar os termos adequados para

aprender a língua (termos como frase, palavra, acento, ponto final, espaço, etc.). Além disso, Oliveira (2008, p. 74-75) afirma que o processo de alfabetização deve levar a criança a lidar com três outros tipos de competências que o autor inclui no âmbito da metalinguagem: a língua falada padrão, as palavras que expressam conceitos básicos e os comandos da escola.

As três habilidades descritas até o momento referem-se aos fundamentos da alfabetização, ou seja, constituem aprendizagens preliminares ao processo formal de alfabetização, mas que são essenciais para a posterior aprendizagem da leitura e da escrita.

Crescer num ambiente em que a leitura e a escrita são valorizadas, em que as interações com leitores experientes ocorrem com frequência e em que há disponíveis materiais de leitura diversos, permite que a criança desenvolva as habilidades descritas acima de maneira informal, não sistematizada. Porém, essas habilidades precisam ser intencionalmente trabalhadas na escola, pelo professor alfabetizador, caso este perceba que tais habilidades não foram desenvolvidas no convívio familiar, o que, em geral, ocorre com crianças oriundas de classes menos favorecidas (OLIVEIRA, 2008).

Enquanto a consciência fonológica consiste da consciência mais geral dos sons, a consciência fonêmica corresponde à habilidade de identificar os sons que constituem as palavras, ou seja, é “o entendimento de que cada palavra falada pode ser concebida como uma sequência de fonemas” (BRASIL, 2007, p.41-42).

Adams (1990) descreve diversas pesquisas realizadas com crianças pré-leitoras (ou seja, crianças que ainda não receberam instrução formal em leitura) cujos resultados indicaram o conhecimento das letras e a consciência fonêmica como os melhores indicadores para o posterior sucesso dessas crianças na aprendizagem da leitura e da escrita. A autora enfatiza que não é apenas o conhecimento dos nomes das letras que faz diferença, mas as relações entre letra e som é que efetivamente auxiliam a criança a adquirir a consciência fonêmica necessária para chegar à compreensão do princípio alfabético.

McGuinness (2006) também destaca algumas pesquisas envolvendo o treino em consciência fonêmica descritas no *National Reading Panel Report*, e os resultados dessas pesquisas também apresentam a conclusão de que “quando o

treino de consciência fonêmica é mesclado com o ensino de correspondências letra-som isto tem um impacto muito mais forte na leitura e na soletração que apenas o treino no modo oral/auditivo” e ainda que “a instrução eficaz em identificação fonêmica pode, quando combinada com conhecimento relevante de letra-som, promover a aquisição do princípio alfabético”.

É nesse aspecto que reside a importância do desenvolvimento da consciência fonêmica, no fato de ela auxiliar na descoberta do princípio alfabético. Como nos diz Morais (1996, p. 75) “tomar consciência dos fonemas é apenas a descoberta inicial que fazemos ao aprender o alfabeto”, pois outras habilidades se desenvolvem a partir dessa descoberta. Em outras palavras, a consciência fonêmica é a “a chave para a compreensão do princípio alfabético, pois os fonemas são as unidades de som representadas pelas letras” (BRASIL, 2007, p.42). Ou, ainda, o “objetivo de desenvolver a consciência fonêmica consiste em preparar o aluno para descobrir o princípio alfabético” (OLIVEIRA, 2008, p.96).

O desenvolvimento da consciência fonêmica está totalmente relacionado ao processo de aprendizagem de leitura em um sistema alfabético de escrita. A consciência fonêmica, portanto, não se desenvolve naturalmente como a fala e nem evolui a partir da consciência fonológica. Assim, ao mesmo tempo em que essa habilidade constitui um excelente indicador de futuro sucesso na aprendizagem de leitura, ela só pode ser desenvolvida a partir de alguma instrução acerca do código alfabético. Morais (1996, p.88), citando uma monografia de 2005 de um estudante de psicolinguística cognitiva, afirma que

no momento da audição da fala, os fonemas são recuperados automática e inconscientemente. Através das letras, o aprendiz de leitor não pode encontrar imediatamente as unidades fonêmicas correspondentes que ele ainda não conhece. Para descobrir a maneira como as palavras escritas alfabeticamente correspondem a palavras faladas, a criança deve descobrir os fonemas. Ora, como sabemos, sem receber uma instrução sobre o código alfabético, a criança não descobre os fonemas (MORAIS, 1996, p. 88).

A consciência dos fonemas é uma aprendizagem que exige atenção consciente no início, mas que, à medida que se desenvolve, torna-se automática. Devido ao fato de terem aprendido tão bem as correspondências entre grafemas e



fonemas é que os leitores experientes podem despende sua atenção consciente a outros elementos envolvidos com a leitura.

Conforme McGuinness (2006, p.20), qualquer pessoa que precisar aprender a ler e a escrever num sistema de escrita alfabético “deve ser ensinada a reconhecer fonemas nas palavras a fim de compreender como tal sistema funciona”. Assim, o desenvolvimento da consciência fonêmica (como dito anteriormente, associado ao conhecimento das letras do alfabeto) é imprescindível no início da aprendizagem da leitura por permitir a compreensão do funcionamento do sistema, ou seja, a compreensão do princípio alfabético que rege a língua em questão.

Adams (1990, p. 245) afirma que o objetivo mais importante em dar aos estudantes um conhecimento produtivo das correspondências grafema-fonema é, justamente, transmitir-lhes o princípio alfabético.

O princípio alfabético consiste no princípio de correspondência entre as letras e os sons, ou melhor, entre grafemas e fonemas. Como dissemos anteriormente, o alfabeto constitui um código, e esse código possui regras que determinam como cada símbolo impresso (letras ou grafemas) pode ser usado para representar, ou “traduzir os sons falados (fonemas)” (OLIVEIRA, 2008, p. 115). Para poder descobrir o funcionamento desse código, portanto, é preciso conhecer tais regras. São essas regras que constituem o princípio alfabético da língua.

De acordo com Oliveira (2008, p.116), “o princípio alfabético refere-se à descoberta do princípio que rege o código alfabético” da língua, princípio que determina que “a cada letra corresponde (pelo menos) um som e que a letra carrega esse som se mudar de posição” nas palavras.

Cada língua possui especificidades quanto ao uso do alfabeto e suas formas de representar os sons da fala. Assim, cada língua apresenta um código alfabético próprio, sendo que alguns códigos são chamados de transparentes na literatura científica, por apresentarem relações quase de um para um entre fonemas e grafemas; e outros são chamados de opacos, por apresentarem um grande número de correspondências irregulares, podendo ter diferentes soletrações para um mesmo fonema, e diferentes decodificações para um mesmo grafema (MCGUINNESS, 2006, p.13).

No caso da Língua Portuguesa, Oliveira (2008, p. 115) informa que ela “situa-se entre as línguas mais estáveis e regulares do ponto de vista da correspondência entre letras e sons”. Isso influencia diretamente o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, tornando-o mais fácil e mais rápido, se comparado com línguas cujos códigos são menos regulares, como no caso da Língua Inglesa, por exemplo.

O conhecimento das relações entre grafemas e fonemas, ou seja, a descoberta do princípio alfabético nos permite ler qualquer palavra da língua em questão, por meio da decodificação. A decodificação, portanto, consiste no uso do princípio alfabético para transformar letras em sons e sons em letras. Decodificar significa “identificar uma palavra escrita ou falada decifrando as correspondências entre grafemas e fonemas correspondentes” (BRASIL, 2007, p.45). É a decodificação que permite a criança ser capaz de ler qualquer palavra (conhecida ou não, e até mesmo pseudopalavras) com autonomia. De acordo com Oliveira (2008, p. 146-147):

o termo decodificação refere-se à capacidade de decifrar, “quebrar” o código alfabético, descobrir como ele funciona para que o aluno consiga ler e escrever qualquer palavra. Quebrar o código significa aprender a usar os conhecimentos sobre as relações entre letras e sons para identificar palavras conhecidas de maneira precisa e automática, bem como para “identificar” palavras novas ou desconhecidas. Decodificar é transformar sons em letras e letras em sons, aplicando as regras do código alfabético. É só dessa forma que podemos nos tornar leitores independentes e autônomos (OLIVEIRA, 2008, p.146-147).

Dessa forma, percebe-se que a decodificação exerce um papel importantíssimo no processo de aquisição inicial da língua escrita, podendo ser entendida como “a competência central do processo de aprendizagem da leitura” (BRASIL, 2007, p.42).

Neste sentido, a decodificação é a chave para que a criança desenvolva a habilidade específica necessária para a realização da leitura, apontada anteriormente como a habilidade que consiste no foco do processo de alfabetização, ou seja, a habilidade de identificação de palavras (MORAIS, 2013).

Assim, quanto melhor for a habilidade de decodificação, mais rápida, precisa, sem esforço e fluente será a leitura, pois, à medida que se desenvolve a capacidade

de decodificar qualquer palavra da língua, mais “independente e autônomo” se torna o leitor, mais automatizada se torna a leitura e, portanto, esta passa a ser realizada de forma que não necessita mais da atenção e consciência do leitor para as relações entre grafemas e fonemas permitindo, assim, que o leitor dirija sua atenção consciente para a compreensão dos sentidos do que está sendo lido, já que o objetivo da leitura é justamente a compreensão.

Afirmar que a decodificação constitui “o núcleo central de um programa de alfabetização”, não significa dizer que todas as outras habilidades descritas acima não sejam igualmente importantes. No entanto, elas estão diretamente relacionadas à decodificação, “como pré-requisitos - como no caso da consciência fonêmica e do domínio do princípio alfabético – ou como decorrência, no caso da fluência” (BRASIL, 2007, p.42).

A leitura fluente demanda três critérios: “precisão, rapidez e compreensão”; e esses critérios só podem ser atingidos quando há “automaticidade na leitura”, o que significa dizer que a decodificação é feita sem esforço, que a leitura é realizada sem que o leitor precise atentar conscientemente para cada grafema a ser decodificado. A automaticidade ocorre a partir do momento em que o leitor, após várias exposições às palavras da língua, cria representações mentais dessas palavras, passando a reconhecê-las automaticamente.

Para que ocorra esse processo de identificação da palavra pelo cérebro, de forma independente e autônoma, o aluno precisa, no primeiro momento, se mostrar capaz de decodificar a palavra. Ou seja: o aluno primeiro aprende a decodificar, depois vai automatizando a leitura da palavra, para depois ler automaticamente, sem precisar decodificar (OLIVEIRA, 2008, p. 145-146).

Assim, podemos dizer que “decodificação e fluência são o caminho de entrada para a compreensão da leitura” (MCGUINNESS, 2006, p.159). E, apesar de a decodificação ser a competência central desse processo, “não basta ensinar a decodificar”, já que conforme mencionado anteriormente, a leitura se realiza por meio de uma habilidade específica (a habilidade de identificação de palavras) juntamente com capacidades mais gerais (cognitivas e linguísticas).

As palavras de Morais (1996, p.165) nos permitem compreender melhor o que significa a decodificação no processo amplo e complexo que caracteriza a leitura hábil:

[...] a impulsão à leitura é dada pela atividade de decodificação. A capacidade de decodificação é uma espécie de propulsor, cuja única função é pôr em órbita os processos do leitor hábil para em seguida desaparecer nos esconderijos da infância (MORAIS, 1996, p. 165).

Fica evidente, então, que para a criança tornar-se um leitor hábil não basta ensiná-la apenas a decodificar os textos, porém, “também não é possível ensinar a ler bem sem ensinar a decodificar” (BRASIL, 2007, p. 42).

## **4 MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO: EVIDÊNCIAS DA SUPERIORIDADE DO MÉTODO FÔNICO**

Observamos que o fracasso na aprendizagem das habilidades de leitura e escrita ainda constitui um sério problema na contemporaneidade. A não aplicação dos conhecimentos científicos existentes acerca do processo de alfabetização é um dos fatores determinantes para que a criança não se aproprie efetivamente do sistema de escrita, ficando impossibilitada de fazer uso da leitura e da escrita de forma autônoma, independente e eficaz.

Explicitamos, nos capítulos anteriores, algumas importantes contribuições da Ciência Cognitiva da Leitura, que nos auxiliam na compreensão do processo de alfabetização. A partir dessas evidências, buscamos, agora, apresentar uma discussão acerca dos métodos de alfabetização, a partir do relato de pesquisas científicas realizadas, com o intuito de evidenciar a superioridade dos métodos fônicos em apresentarem melhores resultados quanto ao desenvolvimento das habilidades específicas necessárias para a aprendizagem da leitura e da escrita num sistema de escrita alfabético.

Tradicionalmente, o foco da discussão sobre métodos de alfabetização residia na forma como eles tratavam a identificação das palavras, já que a alfabetização pautava-se unicamente no ensino do código. Assim, a discussão polarizava-se entre métodos analíticos ou métodos sintéticos. De modo geral, o que diferencia essas duas abordagens é a direção dada ao ensino. Os métodos sintéticos seguem da parte para o todo, isto é, começa pelas unidades menores, como fonemas, letras, sílabas, palavras, etc. Enquanto os métodos analíticos seguem na direção contrária, partindo do todo, que pode ser o texto, o parágrafo, ou uma sentença, até chegar às unidades menores (BRASIL, 2007, p. 65).

Numa abordagem mais contemporânea, vemos que os métodos de alfabetização existentes são classificados com base em três concepções: alfabética, global ou ideovisual e fônica.

No método alfabético, tradicionalmente chamado de  $b+a=ba$ , as crianças são ensinadas a identificar as letras (suas formas e nomes), para então, após memorizar

todo o alfabeto, aprender a combinar as letras para formar as sílabas e depois as palavras. Morais (1996, p. 261) descreve o método alfabético, dizendo que à criança era ensinado, primeiramente “o abecedário, isto é, os nomes das letras na ordem”, depois a criança aprendia a “associar cada nome de letra a um símbolo” e então “a combinar consoantes e vogais e a recitar sílabas sem significação (ba, be, bi, bo, bu etc.)”, e somente depois de muitos exercícios desse tipo é que as crianças eram colocadas em contato com a leitura de fato.

Os métodos globais ou ideovisuais pressupõem que aprender a ler e escrever é tão natural quanto aprender a falar, a criança identifica a palavra a partir de sua forma visual e ajudada pelo contexto, sem considerar as unidades menores que compõem as palavras. As relações entre letras e sons vão sendo construídas pelas crianças com base nas hipóteses que elas fazem em contato com os textos.

Os métodos fônicos propõem o ensino sistemático das relações entre fonemas e grafemas, partindo, portanto, dos sons das letras ao invés de seus nomes, para auxiliar o aluno na compreensão do princípio alfabético e, progressivamente, no domínio dos conhecimentos ortográficos da língua.

De acordo com Morais (1996, p. 261), o método alfabético “está hoje abandonado”, e a discussão a respeito da eficácia dos métodos de alfabetização tem girado “há mais de um século em torno de uma posição entre duas concepções: de um lado, insiste-se na aprendizagem do código (*code emphasis*) e, de outro, na linguagem global (*whole language*)”, sendo que a primeira concepção corresponde ao método fônico, e a segunda ao método global.

Provavelmente, os métodos fônicos existentes hoje são provenientes de um programa de alfabetização de crianças desenvolvido no século XIX, por Nellie Dale. Nesse programa, Dale tentou sistematizar o ensino fônico por meio do estabelecimento de um código básico usando a soletração mais comum para cada fonema da Língua Inglesa (MCGUINNESS, 2006) e (OLIVEIRA & SILVA, 2011). Seu programa se tornou muito popular na época. Porém, segundo McGuinness (2006, p14), essa popularidade só durou até o aparecimento dos métodos de palavra inteira.

Infelizmente, o aparecimento do movimento de educação universal paralisou esses avanços. Na década de 1920, os métodos de memorização de palavra inteira começavam a predominar e, por volta de 1930, já haviam obscurecido qualquer tipo de ensino fônico. (MCGUINNESS, 2006, p.14)

Os métodos de palavra inteira, conhecidos também como o movimento da linguagem total (*whole language*) ou global, coincidem com as ideias disseminadas pela abordagem construtivista, que, de forma resumida, abordam os seguintes aspectos: “ler é construir sentido a partir de um texto; ensino centrado no aluno; empoderamento dos professores; integração curricular; leitura compreendida como um fenômeno natural, igual à aprendizagem da fala” (OLIVEIRA 2002).

O Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil também aponta quais são as principais ideias disseminadas pelo construtivismo:

- O construtivismo não é um método, é uma filosofia, um modo de pensar sobre como as crianças aprendem a ler e escrever.
- O objetivo da alfabetização e do ensino da língua é levar o aluno a compreender os usos sociais da linguagem e usá-la para esses fins.
- Aprender a ler é um ato natural, tão natural quanto aprender a falar. Da mesma forma que as crianças aprendem a falar por meio de atividades sociointerativas com adultos, aprender a ler deve ser o resultado de interações com adultos e com uma variedade de textos de diferentes gêneros.
- As crianças aprendem sobre o código alfabético fazendo hipóteses sobre as relações entre letras e seus sons e significados. Essas relações devem surgir naturalmente como fruto de interações com textos e com adultos, sendo descobertas de forma incidental.
- Textos autênticos, de preferência trazidos para a sala de aula em seus portadores originais, devem se constituir no material didático por excelência para alfabetizar (BRASIL, 2007, p. 126).

Tais ideias seduziram muitas pessoas.

Grandes princípios como ‘ler é compreender’ ou ‘é preciso colocar a aprendizagem da leitura na sua função’ são mais acessíveis e mais sedutores que as análises linguísticas sobre a relação entre a fala e a escrita – que fazem intervir uma entidade estranha, o fonema. Além disso, a concepção do método global faz brilhar a perspectiva de um progresso maior – o progresso do sistema inteiro da linguagem e da cognição, de todo o indivíduo – do que a concepção aparentemente mais estreita do método fônico (MORAIS, 1996, p. 86).

E a linguagem total passou, então, a ser a abordagem predominante no ensino de leitura e escrita em diversos países, principalmente (mas não apenas) em

países anglo-saxões a partir da década de 1930 (o Brasil está incluído na lista dos países que adotaram oficialmente tais pressupostos para o processo de alfabetização e, infelizmente, ainda não os abandonou).

De acordo com Mcguinness (2006), até a década de 1960 poucos estudos comparando a eficácia dos métodos de alfabetização foram realizados e mesmo assim, as pesquisas feitas trouxeram poucas contribuições devido à falta de metodologia rigorosa para efetuar as comparações e, também, devido à falta de conhecimentos mais específicos envolvendo a questão. Segundo a autora “havia pouco entendimento sobre o funcionamento dos sistemas de escrita”, bem como “não havia testes confiáveis para medir o sucesso ou o fracasso de um método de ensino e nenhuma ferramenta científica ou estatística” (MCGUINNESS, 2006, p. 67).

Assim, os estudos realizados nesse período, apesar de sinalizarem a superioridade dos métodos fônicos, não foram suficientemente enfáticos nessa comprovação, acabando por suscitar o debate de outros assuntos e deixando a questão da eficácia dos métodos de alfabetização em segundo plano.

A publicação do livro *Why Johnny can't read*, na década de 1950, foi, provavelmente, a primeira obra a levantar a discussão sobre métodos. Rudolph Flesch, autor do livro, chama a atenção para o problema de os alunos norte-americanos não aprenderem a ler. Ele enfatiza que, para a Língua Inglesa, como para todas as línguas alfabéticas, a instrução fônica é a única forma de se aprender a ler e escrever (ADAMS, 1990, p.23) e que, portanto, o fracasso dos alunos se deve ao uso dos métodos globais (OLIVEIRA & SILVA, 2011, p. 86). No entanto, seu discurso altamente politizado, afirmando que o método global é antidemocrático e chegando a fazer alusão ao comunismo, mascarou as evidências positivas sobre os métodos fônicos.

Duas importantes revisões sobre a eficácia dos métodos de alfabetização resultaram das iniciativas da *National Conference on Research in English*. A publicação do livro *Learning to Read: the Great Debate*, da pesquisadora Jeanne Chall, em 1967, cujo estudo incluiu análise de programas de alfabetização, muitas horas de observação em sala de aula, entrevistas com autores e editores de programas de alfabetização e uma revisão de literatura sobre o tema (OLIVEIRA & SILVA, 2011). E o estudo *Cooperative Research Program in First-Grade Reading*



*Instruction*, dirigido por Guy Bond e Robert Dykstra, que tinha como objetivo principal comparar os programas de leitura dominantes nas escolas norte-americanas (que eram, na sua maioria, *basal reading*<sup>8</sup>) com um programa alternativo (em geral, um programa fônico).

Os estudos de Chall levaram à conclusão de que “programas de ensino de leitura principiante que comportam uma instrução fônica precoce e sistemática produzem melhores resultados do que aqueles que não incluem esse tipo de ensino” (MORAIS, 1996, p. 263). Porém, impressionada pelo efeito que o trabalho do professor produzia nas salas de aula, a forma como a autora apresentou seus resultados acabou passando a impressão de que os “métodos de alfabetização não eram relevantes” e que o “professor seria o fator mais importante” (OLIVEIRA & SILVA, 2011, p. 88). A forma como Bond e Dykstra apresentaram os dados de seu estudo também não evidenciou a superioridade que um dos programas fônicos testado obteve em relação aos programas elementares, demonstrando que não havia diferenças significativas entre os métodos de alfabetização analisados (MCGUINNESS, 2006, p. 86).

O efeito negativo após a publicação desses estudos foi que as análises sobre métodos de alfabetização tornaram-se praticamente inexistentes. Segundo Mcguinness (2006, p.86) a conclusão foi que “se o professor é mais importante que o método, conseqüentemente o método é irrelevante”, então não há motivos para a adoção de novos métodos, nem para o financiamento de mais pesquisas desse tipo.

Nos 30 anos que se seguiram, poucos estudos abordaram a questão sobre a eficácia dos métodos de alfabetização. No entanto, alguns desses estudos “lançaram luz sobre aspectos dos métodos de alfabetização, e que, no seu todo, reforçam as evidências sobre a superioridade dos métodos fônicos, bem como sobre as razões pelas quais eles são mais eficazes” (OLIVEIRA & SILVA, 2011, p. 95)<sup>9</sup>.

---

<sup>8</sup> Segundo Oliveira & Silva (2011), *Basal Reading* consistia na “modalidade de material didático mais usado nos Estados Unidos nas séries iniciais, inclusive nas classes de alfabetização” e “incluíam um conjunto de orientações e uma grande variedade de materiais que cobria todas as frentes, inclusive, no caso da alfabetização, exercícios para o desenvolvimento de habilidades fônicas”, além disso, “procuravam contemplar as várias correntes e modismos e apresentavam material rico e variado”.

<sup>9</sup> Descrições e algumas considerações sobre esses estudos podem ser encontrados em Adams (1990), Mcguinness (2006), Oliveira (2006) e Oliveira & Silva (2011).

Um dos estudos mais importantes da área foi publicado em 1990, pela psicóloga cognitivista Marilyn Jager Adams<sup>10</sup>. Seu livro, *Beginning to Read: thinking and learning about print*, constitui uma análise minuciosa dos estudos da psicologia cognitiva que engloba aspectos envolvendo os processos de leitura do leitor adulto hábil, do leitor aprendiz, bem como uma revisão de programas de alfabetização, e questões sobre processos de aprendizagem. Oliveira & Silva (2011) referem-se à obra de Adams como sendo um livro “reconhecido internacionalmente”, além de ser “o trabalho mais importante na área publicado nos últimos trinta anos” e, por isso mesmo, “o mais citado”.

Conforme a autora aponta na introdução, a obra tem por objetivo empreender uma avaliação da instrução fônica nos programas de leitura a fim de orientar como tal instrução pode ser realizada para atingir os melhores resultados na aprendizagem inicial da leitura e da escrita (ADAMS, 1990, p.28). Portanto, sua obra não se propõe a debater se métodos fônicos são mais eficientes que outros métodos de alfabetização. Pelo contrário, a autora já apresenta, nos primeiros capítulos, as justificativas para a importância e para a extrema necessidade de se incluir a instrução fônica no início dessa aprendizagem.

Apesar da magnitude do trabalho de Adams, a maior revisão de literatura científica na área da alfabetização já realizada resultou na publicação do *National Reading Panel Report*, em 2000, cujo subtítulo resume bem o intento do projeto: *Uma avaliação baseada em evidências da literatura científica sobre leitura e suas implicações para o ensino da leitura*. Um comitê formado por diversos especialistas da área ocupou-se em analisar pesquisas com temas relacionados a programas de ensino, treino da consciência fonêmica, métodos para melhorar a fluência em leitura, desenvolvimento de vocabulário e compreensão em leitura, e dos 1.072 estudos originais identificados pelo comitê, apenas 38 restaram após as verificações quanto ao rigor das pesquisas (MCGUINNESS, 2006).

---

<sup>10</sup> Marilyn Jaeger Adams é uma das mais importantes pesquisadoras da Ciência Cognitiva da Leitura, reconhecida internacionalmente. É Ph. D. em Psicologia Cognitiva e do Desenvolvimento, foi membro da equipe de revisores do *National Reading Panel* e é autora de inúmeros materiais de ensino cientificamente testados. Foi considerada pelo *2000 Politics Education Yearbook* como uma das 5 pessoas mais influentes dos EUA na área de alfabetização.

As análises realizadas permitiram afirmar veementemente a superioridade dos métodos fônicos sobre outros métodos de alfabetização. Além da pergunta mais geral sobre se os métodos fônicos seriam mais eficazes que outros, questões sobre a eficácia dos métodos fônicos com crianças mais novas, com crianças que apresentam dificuldades para aprender a ler, com crianças de todos os níveis socioeconômicos e se os métodos fônicos auxiliam também no desenvolvimento das competências de compreensão em leitura, receberam respostas afirmativas. Além disso, o relatório concluiu, ainda, que dentre os diferentes métodos fônicos analisados, os sintéticos apresentam melhores resultados (OLIVEIRA & SILVA, 2011).

Outra pesquisadora que, por meio de investigações científicas rigorosas, revisão de estudos empíricos sobre alfabetização e de teorias sobre o assunto, vem demonstrando a importância e a eficácia dos métodos fônicos é a pesquisadora Diane McGuinness. No livro *O ensino da leitura: o que a ciência nos diz sobre como ensinar a ler*, McGuinness busca explicitar o que um programa de ensino de leitura deve abordar. Para tanto, revisa os estudos descritos e analisados pelo *National Reading Panel*, bem como outros estudos que tratam do tema, e também, faz uma análise dos sistemas de escrita delimitando as características dos sistemas alfabéticos (e mais especificamente da língua inglesa). Para a autora, antes que qualquer transformação verdadeira possa ocorrer quanto ao ensino e aprendizagem inicial de leitura e escrita, é preciso que os envolvidos tenham clareza quanto ao “que é um sistema de escrita e como ele funciona; como um determinado sistema de escrita pode ou não pode ser ensinado; quais habilidades são importantes para se obter sucesso” (MCGUINNESS, 2006, p. 20).

Suas investigações levam-na a confirmar evidências contidas no NRPR quanto à eficácia dos métodos fônicos, apontando, por exemplo, que “os resultados em avaliações de leitura em crianças que foram alfabetizadas por métodos de palavras inteiras foram, consideravelmente, menores do que aqueles alcançados pelas crianças alfabetizadas por métodos que enfatizam as correspondências fonema-grafema”, e que, portanto, “métodos de leitura que incluem tarefas de análise fonêmica são muito mais eficazes do que métodos que não incluem” (MCGUINNESS, 2006, p.64).

No entanto, para além de comprovar que os métodos fônicos são mais eficazes que os métodos globais, já que para a autora “pesquisa fônica versus palavra inteira não é uma questão, e não tem sido há 5 mil anos”, pois, “a verdadeira e importante questão é quais métodos fônicos funcionam melhor”, McGuinness busca comparar os diferentes métodos fônicos com o intuito de explicitar quais as características tornam um método mais eficaz que outro e, então, poder elaborar uma espécie de modelo (ou protótipo, segunda a própria autora) daquilo que um programa de leitura deveria abordar.

Precisamos comparar os vários programas fônico-linguísticos entre si e parar de fazer pesquisa comparando ‘fônico’ a linguagem total e programas de leitura elementar. Sabemos que métodos de palavra inteira não funcionam. Temos evidências em abundância de que a linguagem total é um fracasso desanimador [...] (MCGUINNESS, 2006, p. 118).

Dessa forma, com base em evidências empíricas, McGuinness formula diretrizes objetivas para o ensino de leitura, que, resumidamente, apresenta como características mais importantes, “a ordem e a direção da apresentação do código alfabético”, “o caráter sistemático e explícito dessa apresentação” e “o uso de técnicas de análise e síntese de fonemas” (OLIVEIRA & SILVA, 2011, p. 83).

Seu protótipo, então, apresenta as seguintes diretrizes:

- Aluno não decora palavras.
- Aluno não parte do nome das letras.
- Parte do som para a letra. Os fonemas são a base do código alfabético.
- Só ensina fonemas – não ensina outras unidades (sílabas, morfemas etc.).
- Começa do código básico (correspondência biunívoca entre os fonemas e as letras que usualmente o representam).
- Ensina a criança a identificar e sequenciar sons em palavras reais, empregando técnicas de análise e síntese de fonemas, usando letras.
- Ensina a criança a escrever cada letra (caligrafia). O ensino das letras é concomitante com o ensino dos sons.
- Relaciona escrita (soletrar) com leitura, para que a criança entenda que o código alfabético é reversível: codificar, decodificar.
- Escrita deve ser precisa (ortográfica) ou, pelo menos, foneticamente precisa.
- Ensino deve evoluir progressivamente para ensinar combinações menos usuais. (OLIVEIRA & SILVA, 2011, p. 84).

Constatamos, assim, que as evidências científicas sobre alfabetização apresentam clareza quanto ao processo de aprendizagem inicial de leitura e escrita.

Com base nos estudos apresentados, sabemos o que significa alfabetizar e as especificidades do aprender a ler e a escrever que caracterizam essa fase inicial de aquisição da língua escrita. Sabemos, também, as características de um sistema alfabético de escrita e o que tais características implicam para o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Por fim, sabemos qual o melhor método para fazer com que as crianças aprendem a ler e a escrever num sistema de escrita alfabético de forma autônoma, precisa e eficaz.

Tais conhecimentos têm sido incorporados nos discursos políticos, nos documentos que norteiam a educação e nas práticas pedagógicas de diferentes países, como, por exemplo, França, Estados Unidos e Inglaterra<sup>11</sup>.

Infelizmente, essa ainda não é a realidade em nosso país. O Brasil continua caminhando na contramão das evidências científicas, insistindo em concepções que a ciência já comprovou serem equivocadas.

De acordo com o *Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil*, no Brasil, o discurso sobre métodos de alfabetização, deixa transparecer a falta de conhecimento científico acerca do processo inicial de ensino e aprendizagem de leitura e escrita em um sistema de escrita alfabético. Em geral, o que se ouve no país sobre o assunto são afirmações do tipo:

- Qualquer método de alfabetização é bom, tudo depende do professor.
- Os professores deveriam saber usar todos os métodos, utilizando-os de acordo com as características dos alunos.
- Os professores deveriam desenvolver seus próprios materiais e decidir sobre os métodos mais adequados.
- Métodos não são relevantes - para ensinar a ler, basta inundar a sala de aula com textos autênticos, de preferência apresentados nos seus portadores originais.
- Alfabetização é trivial, basta motivação para ensinar alguém a ler.
- Tudo se resolve se os professores voltarem a ter liberdade de fazer o que sabem, sem a coerção de orientações oficiais ou a imposição de métodos ou materiais.
- A alfabetização era mais eficaz quando se usavam as cartilhas (e alguns até dirão, a palmatória...). (BRASIL, 2007, p.64)

O mesmo Grupo de Trabalho nos alerta para o fato de que “afirmar que qualquer método de alfabetização é igualmente aceitável, ou que basta o professor

---

<sup>11</sup> Brasil (2007), Oliveira (2006) e Oliveira & Silva (2011) apresentam informações sobre como alguns países reformularam suas diretrizes com o objetivo de incorporar as evidências científicas sobre o processo de alfabetização.

(ou um voluntário) estar motivado para poder alfabetizar equivale a desprezar o valor do conhecimento acumulado por meio de pesquisas científicas e a própria ideia da possibilidade de progresso em pedagogia” (BRASIL, 2007, p.67). E, temos visto nas estatísticas que esse desprezo pelas evidências científicas pode causar danos irreversíveis.

## 5 ALFABETIZAÇÃO INFANTIL E OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Os autores que trabalham com o paradigma da Ciência Cognitiva da Leitura, hoje, são unânimes em afirmar a superioridade dos métodos fônicos sobre os métodos que não se baseiam no ensino explícito das correspondências entre fonemas e grafemas.

As vantagens da instrução que, no primeiro ano primário, dá um lugar importante ao ensino explícito do código alfabético e, portanto, os méritos do método fônico em comparação com o método global, se manifestam claramente tanto na leitura como na escrita, tanto para palavras regulares como para as irregulares. (MORAIS, 1996, p.268).

Todas as análises em grande escala dos estudos publicados mostram que os métodos fônicos são os que dão melhores resultados. São eles, portanto, os quais aconselhamos fortemente. (MORAIS, 2013, p.86).

Todas as evidências científicas coletadas os últimos 30 anos demonstram, de maneira inequívoca, a superioridade dos métodos fônicos sobre os demais [...]. A maioria dos países do mundo – e todos os países desenvolvidos que usam linguagem alfabética – preconizam o uso desses métodos em suas diretrizes curriculares nacionais. (OLIVEIRA, 2008, p.38).

Em particular, cada uma dessas categorias de evidências sugere que os alunos devem compreender o princípio alfabético para tornarem-se leitores proficientes: eles precisam desenvolver uma noção das correspondências entre letras e sons em que tal princípio se baseia. (ADAMS, 1990, p. 29)<sup>12</sup>

No entanto, no Brasil, esse consenso ainda não atingiu todas as esferas envolvidas com o processo de alfabetização.

O *Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil*, para a elaboração de seu relatório final, perguntou a profissionais das Secretarias de Educação estaduais e municipais como eles definiam a alfabetização. Como resposta, os membros do Grupo de Trabalho obtiveram uma variedade imensa de definições diferentes, porém, a

---

<sup>12</sup> In particular, each of these categories of evidence suggests that students must appreciate the alphabetic principle to become proficient readers: they must acquire a sense of the correspondences between letters and sounds upon which it is based. (ADAMS, 1990, p. 29)

maioria demonstrou ser fortemente influenciada pelas concepções contidas nos PCN, do Ministério da Educação e Cultura (MEC) (BRASIL, 2007). Em resumo, o Grupo de Trabalho apontou que:

a variedade de concepções sobre alfabetização reflete três aspectos importantes:

- Primeiro, a falta de um consenso básico sobre o que seja alfabetização. Em parte, isso é natural, já que não existe uma definição universal, muito menos um consenso sobre alfabetização, e há muitas posições teóricas sobre o próprio conceito. Porém discussões acadêmicas são, por definição, intermináveis e cabe às autoridades delimitar o escopo de sua ação. Isso não ocorre no Brasil.
- Segundo, há pouca ou nenhuma ênfase sobre a única competência que é específica da alfabetização, que é a quebra do código alfabético (via decodificação e codificação).
- Terceiro, é notória a influência da linguagem dos PCNS nas definições adotadas pelos estados e municípios (BRASIL, 2007, p.135).

Pesquisas baseadas na Ciência Cognitiva da Leitura revelam que a compreensão de alfabetização disseminada pela influência dos PCN, além de apresentar confusões entre o processo inicial de aquisição da leitura e da escrita e o processo de ensino e aprendizagem da língua materna, não dá conta de explicitar as habilidades específicas que precisam ser desenvolvidas para que as crianças aprendam efetivamente a ler e a escrever, nem como deve ser realizado o ensino.

A partir do que foi apontado pelo Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil (BRASIL, 2007, p.135), apesar de exercer uma “notória influência” nas concepções dos estados e municípios entrevistados, os PCN não dão conta de definir o que se entende por alfabetização, não diferenciando, portanto, o momento de “aprender a ler” como sendo um momento do processo que possui especificidades que influenciam na maneira de se trabalhar a leitura e a escrita com as crianças. Tampouco os PCN explicitam de que forma deve ser trabalhada a “quebra do código alfabético”, que, como vimos no segundo capítulo, constitui um dos requisitos principais, pois é a compreensão do funcionamento do código alfabético que possibilita aos leitores desenvolverem a habilidade de decodificação, imprescindível para uma leitura hábil.

A alfabetização é considerada, nos PCN, em seu “sentido restrito de aquisição da escrita alfabética”, mas também (e principalmente) como um processo pertencente a outro, mais amplo, que seria o processo de ensino e aprendizagem de



Língua Portuguesa (BRASIL, 1997, p. 28). Os PCN criticam a ideia de que a alfabetização - entendida como a aprendizagem do sistema alfabético de escrita, em geral realizada por meio de atividades de decodificação e codificação - e o trabalho em Língua Portuguesa - compreendido como o domínio da linguagem que se usa efetivamente para ler e escrever em situações de comunicação real - devam ocorrer separadamente, como se o primeiro fosse pré-requisito para a realização do segundo.

Tal documento do MEC defende a ideia de que o primordial no trabalho em Língua Portuguesa é o uso da linguagem e, assim, os dois processos devem ocorrer de forma simultânea, desde o início da aprendizagem. As práticas de ensino, portanto, devem estar organizadas de forma a promover o contato dos alunos com situações reais de uso da linguagem, ou, segundo o texto do documento, práticas de ensino que tenham como:

ponto tanto de partida quanto de chegada o uso da linguagem. Práticas que partem do uso possível aos alunos e pretendem provê-los de oportunidades de conquistarem o uso desejável e eficaz. Em que a razão de ser das propostas de leitura e escuta é a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio. Em que a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a expressão e a comunicação por meio de textos e não a avaliação da correção do produto. Em que as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensarem sobre a linguagem para poderem compreendê-la e utilizá-la adequadamente (BRASIL, 1997, p. 20-21).

Entendendo que produzir linguagem em situações reais de comunicação significa produzir discursos, e que o discurso é linguisticamente materializado por meio de textos, os PCN enfatizam que o trabalho na disciplina de Língua Portuguesa na escola deve priorizar o ensino e a aprendizagem por meio de textos, que são os portadores dos discursos produzidos socialmente. É preciso que os textos que circulam na sociedade sejam utilizados na escola como modelizadores, servindo de referência para os alunos na aprendizagem da língua. Sendo assim, é papel da escola “viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los” (BRASIL, 1997, p. 26).

Sobre o aprendizado inicial de leitura, o documento apresenta, ainda, a seguinte reflexão:

o conhecimento atualmente disponível a respeito do processo de leitura indica que não se deve ensinar a ler por meio de práticas centradas na decodificação. Ao contrário, é preciso oferecer aos alunos inúmeras oportunidades de aprenderem a ler usando os procedimentos que os bons leitores utilizam. É preciso que antecipem, que façam inferências a partir do contexto ou do conhecimento prévio que possuem, que verifiquem suas suposições — tanto em relação à escrita, propriamente, quanto ao significado. É disso que se está falando quando se diz que é preciso “aprender a ler, lendo”: de adquirir o conhecimento da correspondência fonográfica, de compreender a natureza e o funcionamento do sistema alfabético, dentro de uma prática ampla de leitura. Para aprender a ler, é preciso que o aluno se defronte com os escritos que utilizaria se soubesse mesmo ler — com os textos de verdade, portanto. Os materiais feitos exclusivamente para ensinar a ler não são bons para aprender a ler: têm servido apenas para ensinar a decodificar, contribuindo para que o aluno construa uma visão empobrecida da leitura (BRASIL, 1997, p. 42).

Percebe-se, portanto, que, apesar de os PCN não descartarem a importância da aquisição da escrita alfabética, afirmando inclusive que “a capacidade de decifrar o escrito é não só condição para a leitura independente como — verdadeiro rito de passagem — um saber de grande valor social” (BRASIL, 1997, p. 28), também não apontam um trabalho sistemático para essa aprendizagem, reafirmando em diversos momentos do texto que tal processo faz parte de um processo mais amplo que é a aprendizagem da língua, que visa o desenvolvimento da competência discursiva do aluno (BRASIL, 1997).

Na concepção dos PCN, seria possível aos educandos apropriar-se do sistema de escrita alfabética estando em contato com textos diversificados, e inseridos em ambientes que proporcionem práticas de leitura com interação entre os envolvidos (professor e alunos). O trabalho explícito com o princípio alfabético por meio da decodificação e codificação é rejeitado em detrimento de um trabalho de interação das crianças com textos reais, afinal, de acordo com o explicitado na citação acima, elas precisam estar em contato com os textos (de diferentes gêneros, com diferentes objetivos, exatamente como os que circulam nas demais esferas sociais) para aprender a ler, não sendo necessário um trabalho sistemático para que se adquira a habilidade de identificação de palavras (BRASIL, 1997).

Essa visão que os PCN trazem de alfabetização é coerente com as concepções do construtivismo. Apesar de não haver no documento a afirmação de que a concepção ali apresentada seja efetivamente construtivista, havendo apenas a menção à influência dos trabalhos de Emília Ferreiro, principalmente da obra

Psicogênese da Língua Escrita, é possível perceber ideias de cunho construtivista ao longo do texto dos PCN (conforme o que já foi explicitado no capítulo anterior).

Sobre a adoção de uma concepção construtivista para a alfabetização, Oliveira (2002, p.21) afirma que:

em síntese, as evidências de natureza lógica, teórica e empírica não confirmam nem os pressupostos nem as hipóteses nem as promessas do construtivismo aplicados à alfabetização. Pelo contrário, sugerem que se trata de uma concepção e de um modelo de processo de alfabetização que foi demonstrado como superado e incongruente com as evidências disponíveis. Dizendo com toda clareza – as propostas construtivistas de alfabetização são inconsistentes com o corpo de evidência teórica e empírica disponível.

Como se vê, evidências científicas já apontaram que essa forma de abordar a alfabetização é, na verdade, um modelo equivocado, ou “superado e incongruente”. Estudos científicos desenvolvidos a partir dos pressupostos da Ciência Cognitiva da Leitura e reconhecidos internacionalmente têm apresentado evidências importantes para o ensino de leitura e escrita que contrariam a concepção adotada pelos PCN e evidenciam quais são as habilidades específicas relacionadas à aprendizagem inicial da leitura e da escrita e de que forma elas podem ser trabalhadas pelos professores a fim de ajudar os alunos a realmente tornarem-se leitores competentes.

Diante do quadro de fracasso em leitura e escrita da maioria dos brasileiros, da falta de clareza quanto à definição do que seja alfabetizar e da falta de orientações didáticas de como alfabetizar, consideramos de extrema importância rever as concepções que vêm influenciando tanto a prática nas escolas quanto a formação dos professores no meio acadêmico, buscando, cada vez mais, inserir nesses meios, definições e orientações pautadas em dados científicos e empíricos sobre o tema. Conforme Oliveira (2002, p. 30):

alfabetização não é assunto para ser resolvido por critérios políticos ou ideológicos. Qualquer política, de alfabetização ou não, envolve considerações dessas duas e de outras naturezas. Mas alfabetização é assunto técnico, é domínio da psicologia cognitiva, da psicologia da aprendizagem, da psicologia do desenvolvimento e de suas aplicações através da pedagogia. Nesse aspecto, tem que ser submetida ao rigor próprio do método científico e das formas cientificamente aceitáveis pela comunidade acadêmica para demonstrar evidências e resultados. Se uma abordagem não funciona, é preciso corrigi-la, ou abandoná-la. (OLIVEIRA, 2000, p. 30)

As evidências científicas já apontaram o caminho para corrigir os aspectos técnicos do processo de alfabetização. Basta, agora, que se abandone antigas, ultrapassadas e equivocadas concepções.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou apresentar algumas das contribuições da Ciência Cognitiva da Leitura, entendidas como fundamentais para o processo de alfabetização.

Concluimos que o conhecimento sobre o que realmente significa ler e escrever é imprescindível para que possamos determinar o modo mais eficaz de se auxiliar as crianças na aprendizagem inicial da leitura e da escrita. Da mesma forma, conhecer os sistemas de escrita e, mais especificamente, conhecer as especificidades do sistema de escrita alfabético, que é o sistema usado pela Língua Portuguesa, cuja essência reside na representação dos fonemas por meio dos grafemas, justifica-se, pois tais especificidades influenciam diretamente no processo de ensino e aprendizagem.

Os estudos apresentados enfatizam que ler implica na identificação das palavras escritas e revelam que para a criança adquirir a habilidade de identificar as palavras escritas de maneira rápida, precisa e automática (o que lhe permitirá concentrar seus esforços conscientes na tarefa de compreensão, já que esse é o propósito da leitura), o desenvolvimento de uma série de outras habilidades precisa ser garantido. Assim, a consciência fonológica, a familiaridade com textos impressos, a metalinguagem, a consciência fonêmica, o conhecimento do princípio alfabético, a decodificação e a fluência constituem as habilidades específicas do processo de alfabetização.

A compreensão de que os fonemas são a base para o código escrito num sistema de escrita alfabético, demonstra a importância e a necessidade de se desenvolver a consciência fonêmica nas crianças, com vistas a atingir o domínio do princípio alfabético da Língua Portuguesa, o que, por sua vez, possibilita o pleno desenvolvimento da habilidade de decodificação, tão necessária para a realização da identificação das palavras escritas, além de ser a habilidade central do processo de alfabetização.

A decodificação se faz necessária no início do processo, mas não suficiente quanto ao propósito de levar as crianças a lerem com autonomia e eficiência,

atingindo a compreensão daquilo que se lê, sendo necessário um trabalho mais amplo, por meio do desenvolvimento de outras competências, que envolvem aspectos linguísticos mais gerais e também aspectos cognitivos.

Sendo a decodificação uma habilidade que depende da consciência das correspondências entre fonemas e grafemas, fica evidente que o único método de alfabetização capaz de atingir tal resultado é aquele que enfatiza essas correspondências, portanto, o método fônico. Por esse motivo as pesquisas apresentadas neste trabalho apontam que não há razão para o debate entre métodos fônicos ou métodos globais, pois as evidências científicas já comprovaram a superioridade dos métodos fônicos, definindo, ainda, que os métodos fônicos mais eficazes possuem características que, resumidamente, apresentam o código alfabético de maneira progressiva, sistemática e explícita.

Observamos que a concepção de alfabetização predominante em nosso país considera a aquisição inicial da leitura e da escrita como parte do processo geral de ensino e aprendizagem de língua materna, não delimitando as habilidades que são específicas da alfabetização, nem tampouco definindo como deve ocorrer o processo de alfabetização. Além disso, evidenciamos que a competência central no processo inicial de aprendizagem da leitura e da escrita, isto é, a decodificação, é justamente aquela que mais vem sendo relegada nas orientações oficiais, como nos PCN, em detrimento de algo tido como maior e mais importante que é o uso da leitura e da escrita de forma efetiva, em situações reais de comunicação. Assim, temos que as orientações sobre alfabetização no Brasil caminham na contramão daquilo que a Ciência Cognitiva da Leitura defende.

As evidências científicas apresentadas comprovam que não se trata de escolher entre trabalhar a decodificação ou o uso da linguagem, mas de se ter clareza quanto aos diferentes momentos do processo de aquisição de leitura e escrita, ou como já dito anteriormente, diferenciar o momento de “aprender a ler” do objetivo da leitura que é a compreensão.

Oliveira nos chama a atenção para a limitação que temos quanto às mudanças nas práticas educacionais em nosso país:

A escolha de métodos de alfabetização certamente não é a única decisão relevante para a formulação de políticas de alfabetização. Nem, no caso do Brasil, as decisões incorretas sobre métodos de alfabetização são a única explicação para o fracasso escolar. A mera introdução de métodos fônicos dificilmente resolverá os problemas da alfabetização no Brasil. A forma como a questão continua sendo tratada pela comunidade acadêmica e pelas autoridades, em nosso país, não revela apenas uma ojeriza por esse ou aquele método, mas sim o desconhecimento e o desprezo pelos conhecimentos científicos sobre a psicologia cognitiva da leitura. É o triunfo da ideologia sobre a razão (OLIVEIRA, 2006).

Sabemos que apenas o conhecimento das evidências científicas e sua aceitação nos meios acadêmicos e no discurso político sobre educação não serão suficientes para melhorar os índices de leitura e escrita da população brasileira, já que são diversos aspectos que exercem influência sobre o sucesso ou o fracasso escolar das crianças. Porém, acreditamos que é preciso trazer à tona o conhecimento mais atualizado acerca dos processos de alfabetização para que, possamos contribuir com a formação dos futuros profissionais da área, mostrando-lhes que outra forma de alfabetizar é possível e que essa outra forma é cientificamente comprovada como capaz de atingir melhores resultados que as diretrizes que atualmente norteiam as práticas no país.

## 7 REFERÊNCIAS

ADAMS, Marilyn Jager. **Beginning to read: thinking and learning about print.** Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 1990.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. **Grupo de trabalho alfabetização infantil: os novos caminhos: relatório final.** 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa.** Brasília, 1997.

CAPOVILLA, Fernando C.; SEABRA, Alessandra G. **Alfabetização: método fônico.** São Paulo: Memnon, 2010.

INAF. Indicador de alfabetismo funcional Inaf / Brasil – 2011. Disponível em: <[http://www.ipm.org.br/download/informe\\_resultados\\_inaf2011\\_versao%20final\\_12072012b.pdf](http://www.ipm.org.br/download/informe_resultados_inaf2011_versao%20final_12072012b.pdf)>. Acesso em: 10/06/2014.

MCGUINNESS, Diane. **O Ensino da leitura: o que a ciência nos diz sobre como ensinar a ler.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

MORAIS, José. **A arte de ler.** São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

\_\_\_\_\_. **Criar Leitores: para professores e educadores.** São Paulo: Editora Manole, 2013.

OECD. **Relatório Nacional PISA 2012: Resultados Brasileiros.** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados>>. Acesso em: 23/11/2015.

OLIVEIRA, João Batista Araújo. **ABC do alfabetizador.** Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2008.

\_\_\_\_\_. Cartilhas de alfabetização: a redescoberta do Código Alfabético. **Revista Ensaio**, v. 18, n. 69, p. 669-710, out./dez. 2010.

\_\_\_\_\_. Construtivismo e Alfabetização: um casamento que não deu certo. **Revista Ensaio**, v.10, n.35, p. 161-200, abr./jun. 2002.



\_\_\_\_\_. Existe uma ciência da alfabetização?. **Correio, da Bahia**, jun. 2015.  
Disponível em: < <http://www.alfaebeto.org.br/arquivos/publicacoes/ciencia-alfabetizacao/> >. Acesso em: 06/07/2015.

\_\_\_\_\_. Lereis como Deuses: a tentação da proposta construtivista. **Revista Sinais Sociais**, n.1, ano 1, p. 146-178, maio/ago. 2006.

OLIVEIRA, João Batista Araújo; SILVA, Luiz Carlos Faria. Métodos de Alfabetização: o estado da arte. In: ARAÚJO, Aloísio Pessoa (Coord.). **Aprendizagem Infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva**. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciências, 2011. p. 79 – 133.