

## **ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: REFLETINDO SOBRE AS ATUAIS CONTROVÉRSIAS**

**Lúcia Lins Browne Rego**

Ao longo dos anos a alfabetização escolar tem sido alvo de inúmeras controvérsias teóricas e metodológicas, exigindo que a escola e, sobretudo, aqueles profissionais que lidam com o desafio de alfabetizar se posicionem em relação às mesmas, o que certamente terá conseqüências para as práticas pedagógicas que irão adotar.

No Brasil, durante décadas predominou a discussão acerca da eficácia dos métodos de alfabetização, gerando-se confrontos entre os chamados métodos sintéticos e analíticos chegando-se a uma combinação de ambos nos chamados métodos analítico- sintéticos como é o caso da palavração. Para prevenir as inevitáveis diferenças individuais na aprendizagem inicial da leitura e da escrita e evitar os eventuais fracassos que os métodos em si não eram capazes de contornar, elegeu-se um conjunto de pré-requisitos para uma alfabetização bem sucedida, privilegiando-se principalmente uma maturidade dos aspectos perceptuais e motores aliada a um domínio da linguagem oral.

Toda esta tradição estava vinculada a uma concepção de alfabetização segundo a qual, a aprendizagem inicial da leitura e da escrita tinha como foco fazer o aluno chegar ao reconhecimento das palavras garantindo-lhe o domínio das correspondências fonográficas. No máximo, buscou-se assegurar, de acordo com algumas abordagens, que este saber se desenvolvesse num universo de palavras que fossem significativas para o aluno no seu meio cultural, como nas famosas cartilhas regionais. Mas de uma maneira geral, tratava-se de uma visão comportamental da aprendizagem que era considerada de natureza cumulativa, baseada na cópia, na repetição e no reforço. A grande ênfase era nas associações e na memorização das correspondências fonográficas, pois se desconhecia a importância de a criança desenvolver a sua compreensão do funcionamento do sistema de escrita alfabética e de saber usá-lo desde o início em situações reais de comunicação.

A partir de 1980 a alfabetização escolar no Brasil começou a passar por novos questionamentos, porém desta feita o foco das discussões era a emergência de novas

concepções de alfabetização, baseadas em resultados de pesquisas na área da psicologia cognitiva e da psicolingüística que apontavam para a necessidade de se compreender o funcionamento dos sistemas alfabéticos de escrita e de se saber utilizá-lo em situações reais de comunicação escrita, prevenindo-se desde o início da alfabetização o chamado analfabetismo funcional.

Com a divulgação das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita (Ferreiro e Teberosky 1986) o enfoque construtivista tornou-se, sem dúvida, um dos mais influentes na elaboração de novas propostas de alfabetização, pois além de revelar a evolução conceitual por que passam as crianças até compreenderem como funciona o nosso sistema de escrita, incorporou a idéia defendida por Goodman (1967) e Smith (1971) de que ler e escrever são atividades comunicativas e que devem, portanto, ocorrer através de textos reais onde o leitor ou escritor lança mão de seus conhecimentos da língua por se tratar de uma estrutura integrada, na qual os aspectos sintáticos, semânticos e fonológicos interagem para que se possa atribuir significado ao que está graficamente representado nos textos escritos.

A importância das práticas sociais de leitura e escrita também teve o suporte dos estudos que no âmbito da lingüística, da sociolingüística e da psicolingüística enfatizaram as diferenças entre as modalidades língua oral e língua escrita e demonstraram como muitas crianças se apropriavam da linguagem escrita através do contato com diferentes gêneros textuais, explorando através de suas interações com adultos alfabetizados a leitura e a produção de textos, mesmo antes de estarem alfabetizadas de forma convencional enquanto que outras, apesar de alfabetizadas, apresentavam uma ausência de domínio da linguagem utilizada nas formas escritas de comunicação. (Rego 1986, 1988; Abaurre 1986; Kato 1987).

Um estudo longitudinal conduzido em Bristol (Wells 1986) mostrou, de forma contundente, a importância das experiências com a leitura de histórias para crianças de pré-escolar para o posterior sucesso escolar das crianças com a leitura e a escrita. Aquelas crianças, cujos pais liam regularmente e exploravam conjuntamente com elas os textos narrativos, não só aprenderam a ler com mais facilidade como revelaram-se excelentes escritores no término do ensino fundamental. Os resultados obtidos neste estudo levaram o autor a salientar aquelas variáveis que do ponto de vista sócio-cultural seriam mediadoras

das diferenças de desempenho na escola, pondo em destaque a leitura em voz alta pelo adulto e as experiências precoces com livros.

Neste período emergiu também um vasto corpo de pesquisas que investigavam a relação entre o desenvolvimento de uma capacidade para refletir sobre as unidades sonoras das palavras e as diferenças individuais na aprendizagem inicial da leitura e da escrita em sistemas alfabéticos de escrita (Carraher e Rego 1980, 1984, Cardoso- Martins 1990).

No entanto, na literatura científica internacional as relações entre esta capacidade denominada de consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita tem sido objeto de muitas controvérsias. Para alguns pesquisadores a capacidade de refletir sobre fonemas é uma consequência da exposição à aprendizagem de sistemas alfabéticos de escrita, pois sendo o fonema uma unidade abstrata, as escritas alfabéticas só poderiam ser aprendidas através do ensino explícito sobre essas unidades e sua relação com as letras do alfabeto. Entre os defensores desta posição estão os pesquisadores do grupo de Bruxelas cujas investigações focaram principalmente em comparações entre adultos alfabetizados e analfabetos (Morais, Cary, Alegria e Bertelson 1979; Morais, Cluytens, Alegria e Content 1989) e em estudos de treinamento (Content, Kolinsky, Morais e Bertelson (1986) para ensinar crianças de 4 a 5 anos a segmentar fonemas. Estes estudos tiveram resultados pouco consistentes em relação às crianças mais novas, uma vez que em tais treinamentos se partia do pressuposto de que seria possível ensinar sobre fonemas independentemente do nível evolutivo do aprendiz.

O argumento do grupo de Bruxelas está centrado no fonema, mas há outras dimensões da consciência fonológica como, por exemplo, as segmentações intra-silábicas, envolvendo o fonema inicial e a rima e a segmentação silábica. A capacidade para segmentar e, sobretudo, para categorizar essas unidades, percebendo semelhanças e diferenças entre as mesmas, se desenvolve antes de a criança se tornar alfabetizada e seria preditora do sucesso na aprendizagem posterior da leitura e da escrita (Bradley e Bryant 1987, Goswami e Bryant 1990).

Os resultados emergentes destas pesquisas foram até certo ponto desconsiderados pelos defensores da abordagem psicogenética, pois estes pesquisadores embora reconheçam que as crianças desenvolvem capacidades metafonológicas, isto é, se tornam capazes de refletir sobre os segmentos sonoros das palavras (Ferreiro 2004), argumentam que a

grande maioria dos estudos que investigaram a consciência fonológica e a sua conexão com a aquisição da língua escrita ignoraram o processo evolutivo descrito na psicogênese da língua escrita e que seria através da atividade de escrita e da busca por fazer corresponder a segmentação oral com a segmentação gráfica que ocorreria a tomada de consciência dos elementos sonoros da palavra e o desenvolvimento da consciência fonológica.

Embora haja evidências para a existência de uma conexão entre o desenvolvimento da consciência fonológica e a psicogênese da escrita em crianças falantes do inglês (Rego 1991) do espanhol (Vernon Calderón e Alvorado 2001) e, recentemente, do português (Morais e Leite 2005) não podemos ignorar os resultados de dois estudos clássicos de intervenção que demonstraram os benefícios de uma estimulação precoce da consciência fonológica na aprendizagem da leitura e da escrita.

O primeiro deles foi conduzido por Bradley e Bryant (1983) e envolveu um grupo de 65 crianças inglesas cujo desempenho em tarefas que exigiam reflexão sobre as diferenças e semelhanças entre os sons iniciais e finais das palavras aos cinco anos de idade, era muito precário. As crianças foram divididas em quatro grupos: dois experimentais e dois de controle. Entre os 6 e 7 anos as crianças dos grupos experimentais participaram de atividades de estímulo à consciência fonológica. No primeiro grupo experimental as crianças foram apenas ensinadas a categorizar os sons iniciais e finais das palavras quanto à sua semelhança enquanto que no segundo grupo além desse tipo de estímulo elas foram ensinadas acerca das relações entre esses sons e as letras. Nos grupos controle não houve estimulação à consciência fonológica: um deles seguiu a metodologia normal da escola enquanto que o segundo recebeu um treinamento que consistia em classificar palavras em famílias semânticas. Os resultados demonstraram que as crianças que participaram das atividades de estímulo à consciência fonológica tiveram desempenho superior em leitura e escrita, comparativamente aos demais grupos e que esta diferença foi significativa para o grupo que foi ensinado sobre as relações entre os sons e a escrita das palavras alvo.

O segundo tipo de evidência vem de um estudo conduzido na Dinamarca por Lundberg, Frost e Petersen (1988). O estudo envolveu crianças de pré-escolar que foram submetidas a um amplo programa de estímulo à consciência fonológica através de jogos e

brincadeiras que se iniciavam com unidades maiores como rimas e sílabas e desciam até o nível do fonema. Este grupo de intervenção, após um ano de participação no programa, demonstrou desempenho significativamente superior não só em tarefas de consciência fonológica como em leitura e escrita comparativamente a outro grupo de pré-escolares que embora no início do estudo tivesse demonstrado capacidades metafonológicas mais desenvolvidas, não foram submetidos ao programa de intervenção pedagógica em apreço. Os pesquisadores avaliaram também os conhecimentos de matemática de ambos os grupos não tendo sido constatadas diferenças entre os mesmos quanto a esta área de conhecimento.

Se concebermos que o desenvolvimento da consciência fonológica é mera consequência da aprendizagem da leitura e da escrita ou da evolução psicogenética da criança a nossa postura pedagógica será a de que não necessitaremos de atividades específicas que estimulem esse tipo de reflexão, porém se considerarmos que o desenvolvimento da consciência fonológica é um facilitador da evolução psicogenética e da aprendizagem da leitura e da escrita transformaremos este tipo de reflexão num alvo pedagógico durante o processo de alfabetização.

Portanto, as pesquisas emergentes a partir de 1980 e as concepções teóricas adotadas deram margem à proposição de modelos pedagógicos diferenciados de alfabetização: alguns com ênfase muito forte no processo de letramento: uso de práticas de leitura e escrita na sala de aula e outros que consideraram a necessidade de atividades específicas de alfabetização e que reconheceram a importância de acatar os resultados oriundos da literatura que investigou o impacto do estímulo à consciência fonológica sobre a aprendizagem de escritas alfabéticas.

A proposta construtivista influenciada pelas pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1986) e pelos modelos de leitura propostos por Goodman (1967) e Smith (1971) defende uma alfabetização contextualizada e significativa através da transposição didática das práticas sociais da leitura e da escrita para a sala de aula e considera a descoberta do princípio alfabético como uma consequência da exposição aos usos da leitura e da escrita que devem ocorrer de uma forma reflexiva a partir da apresentação de situações problema nas quais os alunos revelem espontaneamente as suas hipóteses e sejam levados a pensar sobre a escrita, cabendo ao professor o papel de intervir de forma a tornar mais efetiva esta reflexão.

Nesta perspectiva, a alfabetização dar-se-ia através de uma profunda imersão das crianças nas práticas sociais de leitura e escrita, descartando-se qualquer tipo de atividade didática que não estivessem vinculadas a essas práticas. Para Teberosky (1994) a formação de um vocabulário estável de palavras a partir dessas práticas seria o principal referencial da criança para a descoberta do sistema alfabético, uma vez que esta dar-se-ia a partir dos conflitos vivenciados pela criança entre a sua concepção original de escrita e a escrita convencional dos nomes. Para os adeptos desta corrente, não haveria necessidade de estudo sistemático das correspondências som-grafia nem de atividades de estímulo à consciência fonológica uma vez que esta seria uma consequência da própria evolução conceitual da criança em face de uma aprendizagem reflexiva da leitura e da escrita.

Esta foi a proposta que se incorporou aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e aos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil.

Recentemente, Morais e Kolinsky (2004) e um grupo de pesquisadores brasileiros contestaram a proposta construtivista, retirando do foco inicial da alfabetização a importância das práticas sociais de leitura e escrita e definindo como objetivo inicial da alfabetização o domínio do sistema alfabético mediante uma metodologia voltada para o ensino explícito das correspondências entre fonemas e grafemas inclusive de regras ortográficas contextuais. A proposta se baseia em modelos cognitivistas de processamento da informação na leitura de orientação ascendente, segundo os quais o reconhecimento automático de palavras é o fator que melhor explica a compreensão na leitura. Este modelo tem sido defendido por autores como Gough e Tunmer 1980, Perfetti (1985), Stanovich (1980) entre outros, para os quais o uso de pistas contextuais na leitura é uma estratégia compensatória característica dos leitores ineficientes.

Subjacente a esta proposta há um retorno explícito ao método fônico e a um modelo de alfabetização restrito ao reconhecimento de palavras, onde prevalece o ensino direto, independentemente dos níveis conceituais da criança, ou seja, da sua compreensão acerca do sistema alfabético de escrita. Para esta proposta as diferenças entre língua oral e língua escrita e os usos que fazemos da comunicação escrita também são irrelevantes.

No entanto, temos que ter cautela com a polêmica estabelecida entre alfabetização e letramento a partir das propostas que descrevemos sumariamente acima. Poderíamos de certa forma antecipar que uma prática pedagógica focada principalmente no estudo das

correspondências fonográficas não seria suficiente para produzir uma alfabetização de qualidade, uma vez que a leitura e a escrita são ferramentas culturais praticamente inexistentes nas famílias de uma considerável maioria das crianças que freqüentam muitas das nossas escolas públicas, dado o nível de escolaridade dos seus familiares. Portanto, as práticas sociais de leitura e escrita teriam que ser enfocadas do ponto de vista pedagógico, sob pena de tornar a aprendizagem da leitura e da escrita pouco significativa para a criança, privando-a do acesso a formas de comunicação que só aparecem nos textos escritos.

Se por um lado, não podemos descartar a importância das práticas sócio-culturais da leitura e a apropriação da língua escrita enquanto forma de comunicação, temos que considerar que também é um fato incontestável, que só a partir da descoberta do princípio alfabético e das convenções ortográficas formamos um leitor e escritor autônomo.

Portanto, temos defendido uma proposta pedagógica que dê suporte ao pleno desenvolvimento desses dois aspectos envolvidos na aprendizagem da leitura e da escrita desde o início da escolaridade, distribuindo o tempo pedagógico de forma equilibrada e individualizada entre atividades que estimulem esses dois componentes: a língua através de seus usos sociais e o sistema de escrita através de atividades que estimulem a consciência fonológica e evidencie de forma mais direta para a criança as relações existentes entre as unidades sonoras da palavra e sua forma gráfica (Ver Rego 1986, 1988).

É preciso ter em mente que a grande maioria das nossas crianças só ingressam na escola após os seis anos de idade. Portanto, não há porque protelar o desenvolvimento de um leitor mais autônomo em nome de um prolongado processo de letramento, se há evidências na literatura científica de que atividades que estimulam de forma mais sistemática o desenvolvimento da consciência fonológica afetam positivamente a aprendizagem da leitura e da escrita, sobretudo quando esta estimulação vem associada à palavra escrita através de jogos e atividades especificamente dirigidas para tal.

No Brasil, foram poucos os estudos que se preocuparam em investigar empiricamente os efeitos produzidos pelas inovações pedagógicas introduzidas na alfabetização de crianças a partir de 1980. Para tal, seria necessário comparar as habilidades de leitura e escrita desenvolvidas por crianças submetidas a diferentes metodologias de alfabetização. Um dos estudos pioneiros nessa direção foi produzido por Rego e Dubeux (1994). Este estudo comparou grupos de crianças de duas escolas públicas

submetidas a metodologias de alfabetização diferenciadas. As escolas estavam situadas no mesmo bairro e em ambas as escolas havia oferta de pré-escolar, isto é, as crianças ingressavam aos quatro anos de idade. Na escola 1 as crianças de pré-escolar não estavam expostas a atividades de leitura e escrita, apenas se cuidava de trabalhar a tradicional prontidão para a alfabetização através de atividades de coordenação motora e de discriminação visual e auditiva. Não havia livros nem experiências com leitura e escrita. Na escola 2 foi realizada uma intervenção pedagógica que alterou a forma como se trabalhava a preparação para a alfabetização e a alfabetização propriamente dita. A intervenção pedagógica estruturou-se em torno de três eixos: leitura diária de histórias desde o início da pré-escola, atividades de escrita de palavras que as crianças estavam interessadas em aprender e atividades de estímulo à consciência fonológica através de jogos que evidenciavam as semelhanças e as diferenças sonoras entre as palavras. Na escola 1, 80% das crianças concluíram a pré-escola sem estabelecer relações entre as letras e os sons nas palavras enquanto que na escola 2 apenas 25% das crianças permaneceram neste nível de desempenho. Na escola 1, embora no final da primeira série 90% das crianças tivessem atingido o nível alfabético de escrita apenas 2% delas conseguiram ler e compreender um pequeno texto e 18% conseguiram produzir um pequeno texto. Além disso, 43% das crianças que estavam matriculadas no início do ano abandonaram a escola antes do final do ano letivo. Na escola 2 apenas 5% das crianças concluíram a primeira série no nível pré-silábico, isto é, sem estabelecer relações entre letras e sons, enquanto o percentual de evasão foi de 10%. A grande maioria das crianças se encontravam no nível alfabético (65%) e destas 35% produziam textos e 20% liam com compreensão. Portanto, a qualidade do desempenho em leitura e escrita das crianças que haviam atingido o nível alfabético era significativamente superior ao observado na escola 1.

Num estudo semelhante, porém metodologicamente mais rigoroso, Nunes (1995) comparou o desempenho em leitura e escrita de grupos de crianças de classe média alta alfabetizadas por diferentes metodologias: a que tradicionalmente focava no aprendizado das correspondências fonográficas adotada pela Escola A e a que conciliava atividades de alfabetização e letramento, enfatizando o trabalho com leitura e produção de texto, usada na Escola B. As comparações efetuadas por Nunes demonstraram uma superioridade das crianças da Escola B na produção de texto e uma maior relação entre leitura e compreensão

de texto nesta escola. As crianças da escola A embora demonstrassem um maior conhecimento da ortografia no reconhecimento e na escrita de palavras não apresentaram desempenho superior em compreensão e produção de textos.

Nos dois estudos acima mencionados, as escolas inovadoras estavam vivenciando uma metodologia de natureza mista em que havia tanto atividades de letramento como atividades de alfabetização propriamente dita. Não havia ascendência do letramento sobre a alfabetização nem vice-versa. Há, portanto, alguma evidência dos efeitos benéficos que uma abordagem mais abrangente da alfabetização tem sobre a qualidade do desempenho inicial das crianças em leitura e escrita. São estudos desta natureza, que poderão dar o suporte empírico necessário à posição defendida por Soares (2004) e que nos parece bastante sensata quando afirma que:

“Alfabetizar letrando ou letrar alfabetizando pela integração e pela articulação das várias facetas do processo de aprendizagem inicial da língua escrita é sem dúvida o **caminho** para superação dos problemas que vimos enfrentando nesta etapa da escolarização; **descaminhos** serão tentativas de voltar a privilegiar esta ou aquela faceta como se fez no passado, como se faz hoje, sempre resultando no reiterado fracasso da escola brasileira em dar às crianças acesso efetivo ao mundo da escrita.”

### Referências Bibliográficas

Abaurre, M.B. *Lingüística e Psicopedagogia*. In: Scoz B. , Rubinstein E., Rossa E. & Barone L. ; *Psicopedagogia , o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional*, Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

Carraher T. N. & Rego, L.L.B. *O realismo nominal como um obstáculo na aprendizagem da leitura*. Caderno de Pesquisa, 1981, p.3-10

Carraher, T. N. & Rego L.L.B. *Desenvolvimento cognitivo e alfabetização*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 1984, 65,149,p. 38-55.

Cardoso-Martins C. *Awareness of phonemes and alphabetic literacy acquisition*. British Journal of Educational Psychology, 1990, 61, p. 164-173.

Bradley L. & Bryant P. *Categorizing Sounds and Learning to Read: A causal connection*. Nature, 3, 1983 p. 419-421.

Bryant, P. & Bradley L. *Problemas de leitura na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987

Ferreiro, E. & Teberosky A. *A psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986

Ferreiro, E. *Uma Reflexão sobre a Língua Oral e Aprendizagem da Língua Escrita*. Pátio, 29, 2004, p. 8-12.

Goodman, K. S. *Reading: a psycholinguistic guessing game*. Journal of the Reading Specialist, 4, 1967, p.126-135.

Gough F. & Tunmer, W. *Decoding, reading and reading disability*. Remedial and Special education, 1986,7, 6-10.

Goswami U. & Bryant, P. *Phonological skills and learning to read*. East Sussex: LEA, 1990.

Kato, M. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística* São Paulo: Ática, 1987.

Lundberg, I.; Frost, J. & Petersen, O. *Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children*. Reading Research Quarterly, 23, 1988, p.263-284.

Morais A. & Leite T. *Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizandos?* In; A. Morais, E. Albuquerque & T. Ferraz Alfabetização; apropriação do sistema de escrita alfabética. MEC :UFPE/ CEEL 2005.

Nunes, S. R. *Comparando habilidades de leitura e escrita em crianças alfabetizadas por diferentes metodologias*, Dissertação de Mestrado. UFPE, 1995.

Morais, J. & Kolinsky, R. *A ciência cognitiva da leitura e a alfabetização*. Pátio, 2004, p. 13 – 17.

Perfetti, C. *Reading ability*. New York: Oxford University of Press 1985

Rego, L.L.B. *Repensando a Prática Pedagógica na Alfabetização*. Isto se Aprende com o Ciclo Básico; Projeto Ipê curso II, Secretaria do Estado da Educação - coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, São Paulo, 1986, p. 44-55.

Rego, L.L.B. *Literatura Infantil: Uma Nova Perspectiva da Alfabetização na Pré-escola*. São Paulo: FTD, 1988 .

Rego, L. L. B. *The role of early linguistic awareness in children`s reading and spelling*. Tese de Doutorado. University of Oxford, 1991.

Rego, L.L.B. & Dubeux M.H. Resultados de uma intervenção pedagógica no pré-escolar e no primeiro grau menor. In: L. Buarque & L.L.B. Rego (orgs.). Alfabetização e Construtivismo: teoria e prática Recife: Editora Universitária, 1994.

Smith, F. *Understanding Reading*. New York : Holt, Rinehart & Wilson, 1971.

Soares, M. *Alfabetização e Letramento, Caminhos e Descaminhos*. .Pátio, 29, 2004, p. 19-22.

Stanovich, K. *Toward an interactive compensatory model of individual differences in the development of reading fluency*. Reading Research Quarterly, 1980, 26(1), p. 32-64.

Teberosky A. *Aprendendo a escrever: perspectivas psicológicas e implicações educacionais*. São Paulo: Ática, 1994

Vernon, S. , Calderón, G. & Alvarado M. *Conciencia fonológica y el proceso de adquisición de la lengua escrita: resultado de dos estudios en español*. Psicología Y Sociedad. México; Revista da Facultad de Psicología de la UAQ. Num. Especial Julho, 2001, p. 3-34.

Wells, G. *The meaning makers: learning language and using language to learn*. London: Heinemann Educational Books Inc., 1986