

Os direitos de aprendizagem da leitura e escrita da criança e a formação linguística do professor alfabetizador

Mariléia Silva dos Reis¹

Resumo

Os direitos de aprendizagem da leitura e escrita da criança estão firmados no eixo linguístico da alfabetização, nas séries iniciais, no que diz respeito à apropriação do sistema alfabético do português do Brasil e à consciência fonológica do alfabetizando em todo o processo. Neste artigo, abordamos a importância da formação linguística (e psicolinguística) do professor alfabetizador, para uma atuação mais promissora no ensino e aprendizagem iniciais da leitura para o letramento e cidadania de crianças no ciclo da infância (do primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental). Entendemos que, para o exercício pleno das práticas sociais da leitura e escrita que circulam socialmente, “ensinar a decodificar e ler com fluência é a forma mais eficaz de preparar a criança para desenvolver vocabulário e compreensão de textos” (MORAIS, 2003, p. 48). Com base em SCLAR CABRAL (2003a; b), abordamos os princípios do sistema alfabético do Português do Brasil e a importância da consciência fonológica nas práticas de ensino inicial da leitura. Analisamos o desempenho de 42 professores alfabetizadores da rede municipal de Itabaiana/SE e os resultados evidenciam que a formação linguística destes profissionais para atender às séries iniciais precisa ser melhorada: caso contrário, os direitos de aprendizagem da criança deixarão de ser assegurados na sua plenitude, o que poderá elevar (ainda mais) o índice do analfabetismo funcional no país.

Palavras-chave: leitura e escrita; consciência fonológica; formação de professor.

The children's rights of learning how to read and write and the linguistic training of the literacy teachers

Abstract

The children's rights of learning how to read and write are based on the linguistic axis of literacy, in the early grades, considering the process of learning the alphabetic system of Portuguese in Brazil and the learner's phonological awareness literacy throughout the process (knowledge and reflection on sound segments of words). This paper discusses the importance of linguistic (and psycholinguistic) formation of the literacy teachers for a more successful teaching and learning process of reading in the children's development of literacy and

¹ Professora da Universidade Federal de Sergipe e professora-formadora do PNAIC/UFS.

citizenship in the childhood (from the first to the third year of elementary school). We understand that, for the complete development of reading and writing in social practices, "teaching how to decode and read fluently is the best way to prepare children to improve vocabulary and reading comprehension skills" (Morais, 2003, p. 48). Based on SCLiar CABRAL (2003a, b), we have discussed the principles of the alphabetic system of Portuguese in Brazil and the importance of phonological awareness in the teaching process of reading since the first grades. We have analyzed the performance of 42 literacy teachers who work in schools in Itabaiana/SE and the results have showed that the linguistic skills of these professionals have to be improved to meet the needs of the initial grades. Otherwise, the children's rights of learning will no longer be completely guarantee. One of the consequences would be an increase of the numbers of functional illiteracy people in the country.

Keywords: reading and writing; phonological awareness; teacher training

INTRODUÇÃO

O exercício das práticas sociais do nosso tempo tem, em grande medida, o sistema escrito como pressuposto. Ele está a serviço das necessidades do homem e tem a propriedade de subsidiar boa parte das atividades cotidianas. O acesso ao sistema escrito é um direito de todos, e é de suma importância para o letramento do indivíduo, a fim de que ele compreenda as práticas sociais de escrita, no seu contexto sócio-histórico. A apropriação da linguagem escrita e a prática da cidadania estão interligadas e permitem ao indivíduo expressar seus pensamentos, o que pode torná-lo cidadão crítico e ativo, transformador da realidade.

Nessa direção, Scliar-Cabral (2003a) apresenta uma proposta consistente e coerente sobre o ensino/aprendizagem iniciais da leitura e da escrita em língua portuguesa, auxiliando os educadores envolvidos com leitura e escrita: para a autora, os que se interessam pela compreensão do sistema escrito, por compreendê-lo, poderão ter uma mediação mais eficiente (e significativa) em sala de aula. A autora preconiza que a formação dos educadores que atuam no ensino fundamental requer especial atenção, uma vez que eles carregam a responsabilidade de orientar os alunos no domínio do principal instrumento de acesso à informação e à reflexão, que é a leitura (por extensão, a escrita). É uma das principais causas do insucesso escolar está nas dificuldades que os alunos enfrentam para se tornarem eficientes em leitura (SCLiar-CABRAL, 2003b).

No presente estudo, evidenciamos a importância da formação continuada do professor-alfabetizador que já atua nas séries iniciais do Ensino Fundamental, com base também nos pressupostos teórico-metodológicos de natureza mais linguística, para uma atuação mais promissora no

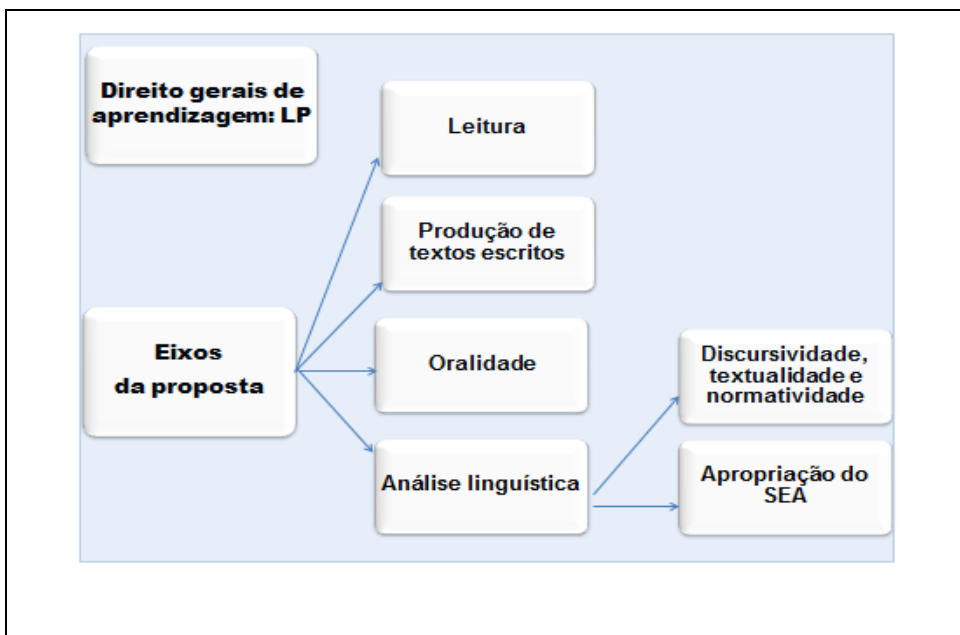
ensino/aprendizagem inicial da leitura para o letramento e cidadania de crianças no ciclo da infância. Analisa-se o desempenho de um grupo de 42 sujeitos-professores que atuam nas séries iniciais de escolas municipais de Itabaiana/SE, a partir de um instrumento de pesquisa sob forma de questionário, aplicado ao grupo, antes de ser iniciado um curso de formação linguística (e metalinguística), pautado (i) na importância de estes profissionais compreenderem a necessidade de se trabalhar a consciência fonológica na alfabetização, (ii) no domínio dos princípios do sistema alfabético do português do Brasil, e (iii) no combate ao analfabetismo funcional, quando estas abordagens linguísticas somam à formação docente. Os resultados evidenciam que o conhecimento linguístico destes profissionais pode ser melhorado, para deixar de ser subaproveitado em suas práticas.

DIREITOS DA APRENDIZAGEM NO CICLO DA ALFABETIZAÇÃO – LÍNGUA PORTUGUESA

O direito à Educação Básica, com base na lei 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, é garantido a todos os brasileiros: “tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Art. 22).

Acrescentados aos direitos gerais de aprendizagem, estão organizados por eixos de ensino da Língua Portuguesa os conhecimentos e capacidades seguintes: leitura, produção de textos escritos, oralidade e análise linguística.

Esta última capacidade, a que se volta para a análise linguística, está subdividida em dois itens, o que contempla o ensino do sistema de escrita alfabética (com ênfase à consciência fonológica, consciência das unidades sonoras menores do que a palavras), e o que trata dos direitos de outros aspectos da análise linguística, fundamentais para a ampliação das capacidades para a criança lidar com situações de produção e recepção de textos orais e escritos, conforme ilustra o Quadro 01:



Quadro 01: Eixo da proposta de ensino de Língua Portuguesa, atendendo aos direitos de aprendizagem. Cadernos do PNAIC.

A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA APRENDIZAGEM DA LEITURA

A alfabetização, entendida como a ‘aprendizagem inicial da leitura’, vem sendo há muito objeto de estudo de vários pesquisadores, de diferentes áreas do conhecimento. Isso porque a alfabetização, processo complexo e múltiplo, é um dos momentos mais importantes de toda a sequência da vida escolar. É nesse período que a criança se lança efetivamente no mundo da linguagem escrita. E ainda que diferentes teorias de aprendizagem se proponham a explicar como a criança aprende, seja pelo viés do estímulo-resposta (behaviorismo), construtivismo e/ou do sociointeracionismo, nem sempre explicam por que alguns alunos aprendem mais rapidamente do que outros. Isso desperta, inevitavelmente, dúvidas cada vez mais frequentes nos professores envolvidos com a tão importante e difícil tarefa de alfabetizar. Ressalte-se, entretanto, que não é objetivo, nesta seção, discorrer sobre tais

teorias, nem discutir métodos e técnicas de alfabetização que se aproximam “mais” ou “menos” daquelas correntes teóricas. Pretende-se apenas discutir sobre o desenvolvimento da consciência fonológica como facilitador da aprendizagem da leitura e da escrita pela criança.

Scliar-Cabral (2009, p. 33) aborda a consciência fonológica como um dos fundamentos das dificuldades que o alfabetizando enfrenta, além da dificuldade que trata do desmembramento da sílaba:

antes de se alfabetizar, o indivíduo percebe a cadeia da fala como um contínuo: não há pausas entre as palavras, como os espaços em branco que as separam na escrita, nem contrastes entre os sons que constituem as sílabas: não só as pistas acústicas que definem uma consoante e uma vogal adjacentes são interdependentes, como também seus respectivos gestos na fonação, em virtude da co-articulação.

Definimos consciência fonológica, conforme Scliar-Cabral (2009, p. 35):

A consciência fonológica insere-se na consciência metalinguística. Elas decorrem da capacidade de o ser humano poder se debruçar sobre um objeto, no caso, a língua, de forma consciente, utilizando uma linguagem. No caso da consciência fonológica, o objeto sobre o qual você se debruça conscientemente são os fonemas, e a linguagem utilizada é o alfabeto. Uma primeira distinção a fazer é entre conhecimento não consciente dos fonemas para o uso e o seu conhecimento consciente dos fonemas. Todo o falante-ouvinte nativo, alfabetizado ou não, tem conhecimento não consciente dos fonemas e os utiliza com propriedade: quando escuta ou quando fala, sabe a diferença entre /**b**ala/ e /**m**ala/. Já o conhecimento consciente dos fonemas se desenvolve com a aprendizagem do sistema alfabético da respectiva língua.

A autora, em “Consciência fonológica e os princípios do sistema alfabético do português do Brasil”, levanta dois questionamentos imprescindíveis para uma melhor compreensão de consciência fonológica: ‘O que é um fonema?’ e ‘Por que o fonema não é som?’.

Vejamos o primeiro:

O que é um fonema? Muitos confundem fonema com som. No entanto, a definição clássica de fonema, estabelecida pelo linguista R. Jakobson, é: O fonema é um feixe de traços distintivos. O fonema tem uma função distintiva, isto é, serve

para distinguir um significado básico de outro, como já no citado exemplo de /'bala/ e /'mala/. Veja bem, o fonema não tem significado: serve para distinguir significados. Quer dizer que /b/ e /m/ não significam nada, mas trocando um pelo outro no contexto /' _ala/, o significado se altera (2009, p. 35).

E o segundo questionamento é a seguinte:

Por que o fonema não é som? Porque o fonema é uma unidade psíquica: assim como não se pode colocar uma cadeira dentro da cabeça, as moléculas de ar que se comprimem e se rarefazem para produzir as ondas acústicas também não podem entrar em dentro da cabeça. [...] O fonema é um feixe de traços invariantes, de natureza abstrata, que são reconhecidos por sua função de distinguir significados, permitindo que as pessoas se comuniquem através da língua verbal oral. Não importa como as pessoas pronunciem o terceiro seguimento que aparece na palavra carta [r], pois o som que o carioca produz só tem de parecido com o que um gaúcho de Bagé diz no fato de ambos serem consoantes, e só! Mas o fonema é o mesmo! (2009, p. 35).

Para Scliar-Cabral, a consciência fonêmica ou habilidade de perceber as unidades mínimas da fala (os fonemas), é considerada por muitos autores como sendo capaz de prever o sucesso na alfabetização, motivo pelo qual vêm se difundindo no Brasil materiais e práticas pedagógicas, tanto no meio educacional, especificamente na pré-escola e em classes de alfabetização, quanto em clínicas fonoaudiológicas para o desenvolvimento de tal habilidade. Confirmando o pressuposto, Micbride-Chang (1995 *apud* SCLIAR-CABRAL, 2003a, p. 50) assevera que “a consciência fonêmica está entre os mais poderosos prenunciadores de uma subseqüente capacidade para a leitura de palavras longitudinais”. Pesquisadores do Laboratório de Psicologia Experimental da Universidade Livre de Bruxelas, também referenciados pela autora, acreditam categoricamente, porém, com base em experimentos realizados, em que “a relação entre a aquisição da consciência fonêmica sobre o fonema e a aquisição do letramento alfabético é o de causalidade recíproca”. (MORAIS; MOUSTY; KOLINSKI, 1998, *apud* SCLIAR-CABRAL, 2003a, p. 51).

Nessa mesma direção, os autores do relatório brasileiro sobre a *Alfabetização Infantil: Os Novos Caminhos*, encomendado pela Comissão de Educação e Cultura dos Deputados em 2003, apontam a consciência fonológica como sendo *a chave para a compreensão* do princípio alfabético, isto é, de que os grafemas representam fonemas. Ressaltam ainda que a

consciência fonológica é o mais importante preditor de sucesso em leitura, que esta habilidade [de prestar atenção às unidades mínimas de sons da fala] ajuda a criança a entender a *lógica da decodificação* e que, portanto, deve situar-se na base de qualquer programa de alfabetização (BRASIL, 2003, p. 37).

Do exposto, é papel então do educador, - e aqui não se fala só do alfabetizador, mas também daqueles que atuam com pré-escolares - criar estratégias de ensino-aprendizagem que propiciem o desenvolvimento da consciência fonológica.

Como exemplo de aplicação pedagógica, Scliar-Cabral (2003b, p. 40-41) sugere que se demonstre ao educando que “as palavras são formadas por pedacinhos representados por letras. Mudando uma pela outra, muda o significado”. O professor pode, então, escrever na lousa a palavra “vela” ou “mela”. À medida que for escrevendo cada letra, deve pronunciar o som do fonema que ela representa: /v/, /ε/, /l/, /a/ a fim de que a criança reconheça a diferença de valores dos grafemas. Outra possibilidade: usando fichas, pode pedir às crianças para formarem essa mesma palavra sobre sua carteira. Depois, pedir a elas que substituam a primeira letra por **p**, **b**, **t**, **d**, **s**, **n**, e fazer um jogo para ver quem consegue formar mais palavras. Em seguida, solicitar a leitura das palavras produzidas pelo aluno, com as quais formará uma frase. Outra sugestão é gravar uma fita com a fala das crianças. Após gravá-las, o professor pode examinar as gravações em sala de aula, e pedir que ouçam/observem como cada um tem o seu jeito próprio de falar, que deve ser respeitado. Esse também é o momento de professor e aluno fazerem a ponte entre a fala e a escrita, de compreenderem como já foi dito, que apesar das variações na fala, não escrevemos do mesmo jeito que falamos.

Esta mesma estratégia, seguida do registro e análise na lousa de uma das falas das crianças, possibilita refazerem a percepção que elas têm da cadeia da fala, como já o dissemos anteriormente, ou seja, possibilita refazerem a percepção daquilo que elas reconhecem como um *continuum*, um *bololó*, que precisa ser segmentado, isto é, “dividido em pedacinhos menores, as palavras, e estas em pedacinhos menores ainda (não é possível falar em fonemas para uma criança pequena) que são representados por uma ou duas letras” (SCLIAR-CABRAL, 2003b, p. 39-40).

É neste cenário que entram as descobertas das pesquisas de ponta no assunto, realizadas pelas neurociências e pela psicolinguística, que possibilitam compreender os processos mentais que ocorrem ao se aprender a ler e a escrever: nelas todas, foi constatado o ganho cognitivo para o

alfabetizando, quando se aborda a consciência fonológica na sua aprendizagem inicial da leitura. Pautada nas principais conclusões de tais pesquisas, Scliar-Cabral (2008) chama a atenção para a necessidade de repensarmos os métodos de alfabetização e o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, a fim de prevenirmos o analfabetismo funcional no Brasil.

Estratégias de ensino-aprendizagem que desenvolvem a consciência fonológica não constituem em si um método, conforme exemplificamos anteriormente, embora se assemelhem aos *métodos fônicos* de alfabetização, uma vez que dirigem a atenção da criança para a dimensão sonora da língua, ou seja, das relações grafema-fonema. Na consciência fonológica, trabalha-se a percepção do valor de cada grafema, e qual a representação do som de cada grafema numa dada palavra, num dado contexto.

O que aqui se defende é a ‘faceta fônica’ da alfabetização, a especificidade da alfabetização, que implica o ensino intencional, sistemático e intensivo das relações grafema-fonema, isto é, a decodificação grafofonológica. “A razão primordial que fundamenta a fônica é que a base dos sistemas alfabéticos, ou seja, os grafemas (formados por uma ou mais letras) representam um fonema (classe de sons com função de distinguir significados)” (SCLiar-CABRAL, 2009, p. 15).

Nossa preocupação, portanto, reside no *processo de aprender a ler* para que o alfabetizando possa conseqüentemente compreender, alcançando dessa forma o objetivo central da leitura. E aqui chegamos exatamente no ponto em que a abordagem fônica é criticada, especialmente no Brasil.

ANÁLISE DE DADOS

Em setembro de 2011, um grupo de professores das séries iniciais da rede municipal de ensino de Itabaiana, Sergipe, reuniu-se na sede da Secretaria Municipal de Educação do referido município, para assistirem ao minicurso sobre a importância do conhecimento linguístico (fonético-fonológico, alfabético) para tornar a alfabetização de crianças mais promissora, somada a outros conhecimentos envolvidos (educação, psicologia, psicopedagogia, neurociências).

No primeiro momento, solicitou-se aos professores que eles, voluntariamente, respondessem a um questionário que avaliava o conhecimento (psico)linguístico (e metalinguístico) deles, como professores alfabetizadores, em torno de questões fonético-fonológicas que envolvem o

processo de ensino/aprendizagem inicial da leitura. A duração da atividade durou cerca de 90 minutos.

Assim, cada professor responderia às questões, sem a necessidade de se identificarem com seus nomes: usariam um pseudônimo, e colocariam apenas dados sociopessoais essenciais para o referido estudo, como sexo, idade, tempo de professor-alfabetizador. Além disso, na dúvida (das respostas), eles poderiam trocar ideia com outros colegas, fazer uma breve discussão entre si, para sentirem-se mais seguros, se necessário fosse, para responderem às questões teóricas e práticas do instrumento de pesquisa, que abordavam:

- habilidades de leitura e escrita, proximidades e complementação;
- diferenças entre copiar e escrever;
- fonemas (vocálicos (orais e nasais) e consonantais) e sons da fala;
- letras do alfabeto;
- encontros vocálicos (vogais e semivogais);
- alguns princípios do sistema alfabético do português do Brasil.

A faixa etária predominante dos sujeitos, somando cerca de 85% deles, variou entre 26 e 35 anos (47%) e entre 36 e 45 anos (38%), assim distribuída:

- entre 18 e 25 anos: 5%
- entre 26 e 35 anos: 47,5%
- entre 36 e 45 anos: 38%
- acima de 45 anos: 9,5%

O predomínio do tempo de atuação com a alfabetização, em 75% do grupo analisado, era de 07 a 22 anos de magistério, conforme abaixo:

- abaixo de 03 anos de atuação na alfabetização: 7%
- de 03 a 06 anos de atuação na alfabetização: 7%
- de 07 a 14 anos de atuação na alfabetização: 45%
- de 15 a 22 anos de atuação na alfabetização: 28%
- acima de 22 anos de atuação na alfabetização: 7%

Como se vê, trata-se de um grupo de professores com experiência significativa no magistério das séries iniciais.

Em relação ao desempenho dos professores nas questões de natureza estritamente linguística, os resultados deixaram muito a desejar. Neste trabalho, vou me deter apenas na questão 3 do questionário, conforme quadro 02, abaixo:

Questão 3: *Se a criança na fase inicial da alfabetização prestar muita atenção em como se pronunciam, em como se falam as palavras de sua língua, ela poderá se dar conta de que não existem palavras sem a presença dos SONS e das LETRAS das VOGAIS.*

- *Quantos sons de VOGAIS você acha que esta criança poderia descobrir? Os sons da vogais que a criança poderia descobrir seriam (colocar em número): ___*
- *E quais seriam estes sons das VOGAIS? Estes sons das vogais seriam: _____*

Número de vogais	Número/percentual de professores	Descrição das vogais
02	01/2,3%	-
03	02/4,6%	a e o / a i u
04	01/2,3%	A E U O
05	09/21,5%	a e i o u
07	01/2,3%	a e (com som de i) e i o (aberto) o (fechado) u
08	01/2,3%	a á ã e é ê i o ó ô o ú u
12	01/2,3%	a á ã e é ê i o ó ô o ú u
20	01/2,3%	a á ã an am e é ê en em i in im o ó ô on om u um
Não respondeu/ Não entendeu	15/35,5%	-
Várias vezes	02/4,6%	-
Todos	08/19%	-

Quadro 02: Número de sons das vogais e letras das vogais que a criança articula na fala.

Como o quadro 02 ilustra, fica evidente a necessidade de uma formação continuada sobre aspectos (psico)linguísticos (e metalinguísticos) da alfabetização, para os professores/alfabetizadores das séries iniciais do Ensino Fundamental: nenhum dos 42 professores respondeu corretamente à questão.

No português do Brasil, temos 12 fonemas vocálicos, sendo 07 fonemas vocálicos orais e 05 fonemas vocálicos nasais, além de 02 fonemas semivocálicos, para a construção dos encontros vocálicos. O domínio deste conhecimento fonético-fonológico é de suma importância para o sucesso na formação leitora do aprendiz de leitura.

Entendendo que a criança já vem com a internalização e o reconhecimento distintivo destes doze fonemas, e que a troca deles altera o significado da palavra, como em “avó” x “avô”, “mau” x “mão”, dentre tantos outros, este conteúdo linguístico tinha que ser dominado pelos professores que alfabetizam. Na escola, a criança-aprendiz precisa de clareza para o reconhecer o valor de cada um destes fonemas, para, então, saber suas correspondências nas 5 letras que os representam.

Segundo o quadro 01, apenas uma das professoras aproximou-se mais da resposta, ao escrever que o número de vogais seria doze: entretanto, ela não agrupou à descrição os fonemas vocálicos nasais (com exceção do “ã”). A grande maioria dos sujeitos, somando cerca de 35% das respostas, disse não saber responder e nem ter entendido muito bem a referida questão.

O resultado obtido nesta pesquisa não foi diferente do encontrado no trabalho de Oliveira (2009): nele, a autora enfatiza a necessidade e a importância do conhecimento linguístico na formação curricular dos alfabetizadores que se formam no curso de Pedagogia. Aqui, evidenciamos que, além da importância de uma formação também linguística na grade curricular de Pedagogia, conforme o trabalho de Oliveira, há também a necessidade da formação continuada dos egressos da universidade, ou seja, dos já-formados, e que estão atuando nas séries iniciais, nas instituições escolares, depois de formados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo da leitura, dada a sua complexidade, pode ser abordado sob diferentes perspectivas: epistemológica, discursiva, cognitiva e, na sua aprendizagem inicial, também sob a perspectiva (psico)linguística/metalinguística. Neste trabalho, tomamos como foco a necessidade de abordá-la também nesta última perspectiva, a de natureza mais estrutural, especificamente na formação continuada dos alfabetizadores.

É importante retomarmos a distinção que Oliveira (2009) estabelece entre *o que é ler* e *o que é aprender a ler*, para que se possa deixar claro que, ao optar por este tipo de estudo (análise no nível (psico)linguístico), não significa que estamos negligenciando as demais perspectivas, mas, antes, buscando evidenciar a importância do papel da instrução (linguística) na fase inicial da aprendizagem da leitura com e para o letramento, conforme evidenciaram os estudos de Oliveira (2009). “Ler consiste na capacidade de extrair a pronúncia e o sentido de uma palavra a partir de sinais gráficos”

(BRASIL, 2003, p. 20), implica, antes de mais nada, a capacidade de identificar uma palavra numa sentença ou texto.

“Ler é diferente de aprender a ler. Aprender a ler ajuda o leitor a ler. Ler ajuda o leitor a compreender. Para entender um texto escrito, primeiro o leitor precisa saber ler” (BRASIL, 2003, p. 21). Assim, “as pessoas aprendem a ler, tornam-se capazes de ler, e usam essa capacidade para aprender a partir do que lêem” (BRASIL, 2003, p. 21). Logo, a essência – não o objetivo – da aprendizagem da leitura reside no processo de descodificação, o qual implica, conforme já dissemos anteriormente, o reconhecimento das letras e os valores atribuídos aos grafemas por parte do leitor, para que ele reconheça a palavra escrita, condição imprescindível para chegar à compreensão e interpretação do texto escrito. (SCLIAR-CABRAL, 2003b).

O objetivo da leitura é “permitir ao leitor compreender, interpretar, modificar, debater-se com o texto”. (BRASIL, 2003, p. 22). Dessa forma, a decodificação grafofonológica, isto é, a aprendizagem das relações grafema-fonema não esgota o objetivo central da leitura, mas constitui o cerne do conceito de alfabetização. Por isso, relembremos: “[...] não é correto tomar a finalidade de uma atividade como sendo sua definição” (J. MORAIS *apud* BRASIL, 2003, p. 21), ou seja, não se há de confundir aprendizagem da leitura com o seu objetivo: a compreensão.

Segundo Soares (2004, p. 70), “as competências que constituem o letramento são distribuídas de maneira contínua, cada ponto ao longo desse contínuo indicando diversos tipos e níveis de habilidades, [...]” o que conseqüentemente implica uma questão: que ponto desse contínuo define uma pessoa como letrada? E aí decididamente se impõe uma nova pergunta, também discutível: que qualidades e/ou atributos são inerentes ao indivíduo para que seja considerado letrado? Scliar-Cabral (2009, p. 10) esclarece que “não existe uma oposição entre letrado e iletrado e sim, graus de letramento, desde aquele que não consegue reconhecer a palavra escrita até aquele com a competência para compreender e redigir os textos de complexidade maior que circulam socialmente”.

A perspectiva apontada acima remete-nos ao que diz Scliar-Cabral (2009) sobre a alfabetização como sendo *o passo necessário e indispensável para o letramento* e a ‘*decodificação*’ como ‘*meio*’ para o letramento. Para essa autora “A alfabetização é necessária para o indivíduo atingir um nível de letramento que lhe permita a inserção na sociedade, compreendendo e sabendo

redigir os textos indispensáveis para exercer a cidadania e para competir no mercado de trabalho (p. 16)”. Ressalta ainda que:

uma boa alfabetização permite ao indivíduo automatizar o reconhecimento das letras, os valores dos grafemas associados aos fonemas. Sem esta automatização, o indivíduo tropeçará diante de palavras novas e não lerá com fluência, não compreenderá os enunciados, o texto. Somente uma leitura fluente fará com que o indivíduo leia com prazer, o que permitirá a ampliação e o aprofundamento dos esquemas cognitivos, ou seja, de seu conhecimento, com a construção de sentidos adequados e inferências (SCLiar-CABRAL, 2009, p. 16).

Nessa direção, entende-se *uma boa alfabetização* como sendo aquela que contempla a *especificidade* e, ao mesmo tempo, a *indissociabilidade* de ambos os processos – alfabetização e letramento. Daí uma proposta de *alfabetização com e para o letramento*, a qual releva, como já enfatizamos, estratégias de ensino-aprendizagem que desenvolvam a consciência fonológica do educando, a partir da ‘decodificação’ de palavras *inseridas em textos da prática social de leitura e escrita do aprendiz* (REIS, 2008).

A esse respeito, Soares (2004), em seu artigo *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*, faz uma retomada [necessária] dos conceitos de alfabetização e letramento, buscando identificar a evolução desses conceitos ao longo das duas últimas décadas, em um movimento que propõe chamar de *reinvenção* da alfabetização, visto que, diferentemente do que acontece em outros países, há uma tendência na literatura especializada – tanto na área das ciências linguísticas quanto na área da educação – no Brasil em aproximar [ainda que propondo diferenças] alfabetização e letramento, o que tem levado a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento sobre o conceito de alfabetização, que tem conduzido, por sua vez, a um apagamento da alfabetização, apagamento esse que a autora denomina, talvez com algum exagero, como ela mesma diz, *desinvenção da alfabetização*.

Segundo Soares (2004, p. 8-9), “o neologismo *desinvenção* pretende nomear a progressiva perda da especificidade do processo de alfabetização, [...] que é fator explicativo – evidentemente não o único, mas talvez um dos mais relevantes” – do atual fracasso na aprendizagem inicial da leitura nas escolas brasileiras.

É evidente o importante papel que a universidade enquanto instituição formadora dos futuros profissionais da educação desempenha na formação curricular destes profissionais. Entretanto, uma necessidade se fez sentir na realidade investigada: é a importância de se firmarem os conhecimentos (psico)linguísticos (estruturais) e metalinguísticos, sobretudo em termos de fonologia e as relações entre ela e a aprendizagem da leitura. É necessário que se dê uma maior atenção aos aspectos cognitivos da aprendizagem inicial da leitura e não só aos aspectos motivacionais. É fundamental promover uma discussão a respeito da formação em nível de graduação, a fim de que os pressupostos teórico-metodológicos sobre a consciência fonológica a partir dos princípios do sistema alfabético do PB passem a integrar a grade curricular, pois eles precisam ser melhor compreendidos na formação inicial dos professores que irão atuar nos anos iniciais do ensino fundamental de nove anos.

Neste sentido, estaremos assegurando os direitos de aprendizagem da criança em Língua Portuguesa, firmados no eixo linguístico. Fazem-se necessárias, então, a importância e a necessidade da formação (psico)linguística dos professores-alfabetizadores, firmadas tanto na grade curricular quanto na formação continuada destes profissionais, ampliando a atenção conferida às questões linguísticas (fonêmicas) e teórico-metodológicas para uma alfabetização para o letramento e cidadania mais promissora.

REFERÊNCIAS

MORAIS, José; KOLINSKY, Régine; CABRAL, Loni G. A aprendizagem da leitura segundo a psicolinguística cognitiva. In: RODRIGUES, C; TOMITCH, Ieda M. B et al. **Linguagem e cérebro humano**: contribuições multidisciplinares. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Direitos de aprendizagem no ciclo da alfabetização** – Língua Portuguesa. Disponível em: pacto.mec.gov.br

REIS, Mariléia. Ensino de língua: alfabetização com e para o letramento. In: BRAGA, S. et al. (Orgs). **Ciências da linguagem**: avaliando o percurso, abrindo caminhos. Blumenau: Nova Letra, 2008.

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

_____. **Guia prático de alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2003b.

_____. **Desafios para alfabetizar**. Disponível em: <<http://lereser.wordpress.com>>. Acesso em: 29 jun. 2008.

_____. **Consciência fonológica e os princípios do sistema alfabético do português do Brasil**. Educação a Distância Tupy: SOCIESC, 2009.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2ª ed, 9ª reimpr. - Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 25, 2004.