



Maria Regina **MALUF**
Cláudia **GARDOSO-MARTINS**
Organizadoras

Alina Galvão **SPINILLO** • Elena L. **GRIGORENKO**
Isabel **LEITE** • Jean Emile **GOMBERT** • José **MORAIS**
Linnea C. **EHRI** • Régine **KOLINSKY** • S. Helene **DEACON**
William E. **TUNMER** • Xiuli **TONG**

ALFABETIZAÇÃO NO SÉCULO XXI

COMO SE
APRENDE A
LER E A
ESCREVER



tam os fonemas na fala. Este conhecimento oferece a cola para o próximo passo. Eles precisam usar o seu conhecimento para conectar os grafemas aos fonemas de palavras específicas na memória, o que é conhecido como mapeamento. Além disso, o significado das palavras necessita ser ligado à sua grafia e à sua pronúncia.

Que procedimentos levam o mapeamento a acontecer? Quando os alunos decodificam uma palavra extraindo o som de cada letra e posteriormente aglutinando-os, conexões são ativadas, assegurando, assim, a permanência das grafias na memória. David Share (1995, 2005) chama isto de estratégia de autoensino para armazenar palavras na memória. Se os alunos fazem uso de analogias, isto também vai ativar conexões. Se os alunos veem a grafia da palavra, ouvem sua pronúncia e repetem a palavra, as conexões podem ser ativadas espontaneamente na memória se os estudantes tiverem conhecimento suficiente do sistema ortográfico (ROSENTHAL; EHRI, 2008).

TEORIA DAS FASES E DESENVOLVIMENTO DA LEITURA

Vamos examinar o curso do desenvolvimento para explicar como a habilidade de leitura de palavras emerge. Foram distinguidas quatro fases que identificam os avanços significativos que ocorrem quando as crianças aprendem a ler palavras por reconhecimento automatizado: as fases pré-alfabética, alfabética parcial, alfabética completa e alfabética consolidada (EHRI, 1998; 2005a, 2005b). Os nomes das fases refletem o tipo de conhecimento alfabético que predomina nas conexões letra-som formadas para armazenar palavras na memória. Durante a fase pré-alfabética, as conexões são visuais e não envolvem relações letra-som. Durante a fase alfabética parcial, algumas das letras nas palavras são conectadas a alguns sons ouvidos na pronúncia daquelas palavras. Durante a fase alfabética completa, conexões grafema-fonema mais completas são formadas. Durante a fase alfabética consolidada, padrões ortográficos maiores são usados para formar conexões. A transição de uma fase para a seguinte é gradual. A qualquer momento, a criança pode usar mais do que um tipo de conexão, embora geralmente um tipo específico predomine em cada fase. É importante observar que o desenvolvimento é governado pelo conhecimento alfabético que a criança possui, e pela utilização que ela faz dele, e não por sua idade ou escolaridade.

A fase pré-alfabética mostra o reconhecimento automatizado de palavras em seu período mais inicial. Estas crianças são pré-leitoras e

não conseguem decodificar palavras. Não conseguem ler textos independentemente. Não usam as conexões letra-som para ler ou escrever, embora possam conhecer algumas letras. Escrevem palavras com letras arbitrárias, pseudoletas ou letras memorizadas. Frequentemente, conhecem as letras de seus próprios nomes, mas estas letras são memorizadas e não conectadas aos sons que aparecem em seus nomes. Fazem de conta que leem livros que já ouviram muitas e muitas vezes, mas estão apenas recitando o que já memorizaram. Para ler palavras, elas se baseiam em pistas visuais salientes. Exemplos disso são mostrados na Figura 2.6. Elas podem se lembrar de *look* (olhar) por conta dos dois “olhos” no meio da palavra, ou de *dog* (cachorro) por causa do “rabo” no final da palavra, ou ainda de *camel* (camelo) por conta das “corcovas” da letra M no meio da palavra. A escrita do meio-ambiente é lida a partir de pistas contextuais, como os arcos dourados que aparecem no logo da cadeia de restaurantes McDonald’s e não em função de suas letras.

Pistas visuais usadas para ler palavras durante a fase pré-alfabética



Figura 2.6 Pistas visuais, consistindo em cores, logos ou características semânticas da palavra, usadas por crianças na fase pré-alfabética para ler palavras.
Fonte: Ehri (1987).

Em um estudo, foram selecionados símbolos e rótulos familiares que um grupo de crianças pequenas era capaz de reconhecer em seu ambiente (MASONHEIMER; DRUM; EHRI, 1984). Foram alteradas as letras nos rótulos, por exemplo, colocando a letra X no lugar da letra P em *Pepsi* (ver Figura 2.6). Descobriu-se que os leitores pré-alfabéticos não notavam a troca, mesmo quando lhes era perguntado se havia algum erro na figura. Isto mostra que estavam “lendo” o ambiente, e não o que estava escrito.

Em resumo, as crianças nesta fase são essencialmente leitoras não alfabéticas. Seus atos de leitura são realizados através do uso de pistas que não envolvem o sistema de correspondências letra-som.

Para entrar na próxima fase, alfabética parcial, as crianças precisam adquirir habilidades alfabéticas. Precisam aprender a identificar as formas das letras e os seus nomes ou sons. Uma vez que os nomes das letras são conhecidos, torna-se fácil aprender os sons encontrados em seus nomes, por exemplo, o nome da letra B contém o som /b/. Além disso, as crianças precisam adquirir alguma noção de que existem sons dentro das palavras. Porém, seu conhecimento é parcial, e o uso deste conhecimento para ler e escrever palavras é incompleto. Quando inventam sua própria escrita, elas escrevem somente alguns dos sons que ouvem, tipicamente o primeiro e o último som. É muito difícil para elas se lembrarem da grafia correta das palavras porque elas não têm conhecimento completo do sistema ortográfico. Elas não aprenderam ainda a decodificar as palavras escritas transformando cada letra em seu som correspondente e a unir esses sons isolados para formar palavras orais. Elas conseguem adivinhar algumas palavras usando uma ou mais letras como pistas parciais ou utilizando-se de pistas contextuais e podem identificar algumas palavras por reconhecimento automatizado. Para fazer isto, formam conexões entre algumas das letras e sons nas palavras, de modo muito semelhante às suas escritas inventadas, utilizando geralmente a primeira e/ou última letras. Por exemplo, para lembrar como ler *spoon* (colher), as crianças podem conectar a letra S ao som inicial /s/ e a letra N ao som /n/ detectado no final da pronúncia da palavra. Observe que o mapeamento é apenas parcial. As letras processadas são aquelas que contêm os sons relevantes em seus nomes. As demais letras não são lembradas.

Uma vez que as palavras são armazenadas na memória desta forma, elas podem ser confundidas com outras palavras que possuem letras semelhantes, como *stop* (parar) e *step* (andar/passos). Se estas palavras forem confundidas em uma placa de trânsito, isto pode ser desastroso! As grafias para os sons das vogais* podem não ser conhecidas, e isto faz com que a criança tenha dificuldade em se lembrar daquelas letras desconhecidas nas palavras. Como a segmentação dos sons nas palavras é incompleta, as letras que representam encontros consonantais (p. ex., ST em *stop*) podem ser particularmente difíceis. Porque as conexões são parciais, a leitura e a escrita de palavras não são muito precisas.

* N. de T.: Em inglês, o sistema de correspondências grafema-fonema é consideravelmente mais inconsistente para as vogais do que para as consoantes, o que torna a aprendizagem da representação dos sons vocálicos mais difícil do que a dos sons consonantais.

Ehri e Wilce (1985) realizaram um estudo com o objetivo de mostrar a diferença entre as crianças nas fases pré-alfabética e alfabética parcial. O conhecimento das relações letra-som das crianças participantes foi avaliado para que elas pudessem ser distribuídas entre as duas fases. Crianças na fase pré-alfabética conheciam os sons de apenas algumas letras e não eram capazes de ler nenhuma palavra. Crianças na fase alfabética parcial conheciam a maioria das correspondências letra-som, podiam ler algumas palavras fáceis (palavras simples e frequentes), mas não conseguiam decodificar palavras. Propusemos a elas vários ensaios de prática de leitura de dois tipos de palavras. Alguns exemplos são mostrados na Figura 2.7. Um tipo continha somente pistas visuais. As letras nestas grafias eram visualmente distintas, mas não apresentavam nenhuma relação com os sons nas palavras. Por exemplo, a escrita WBC foi emparelhada à palavra *elephant* (elefante), e FO a *arm* (braço). O outro tipo de palavras continha pistas fonológicas. As letras nessas grafias correspondiam a alguns dos sons na pronúncia das palavras, de forma semelhante às escritas inventadas características da fase alfabética parcial. Por exemplo, a escrita LFT foi emparelhada à palavra *elephant* (elefante), e RM a *arm* (braço).

Comparação entre crianças pré-alfabéticas e alfabéticas parciais na aprendizagem de palavras (pré-escolares)

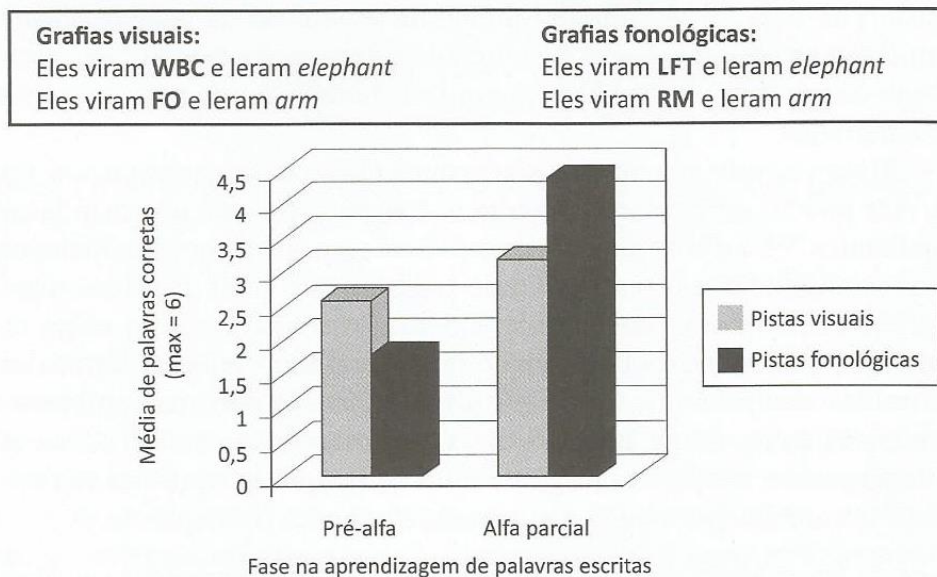


Figura 2.7 Número médio de grafias visuais e grafias fonológicas lidas corretamente por crianças nas fases pré-alfabética e alfabética parcial.

Fonte: Ehri e Wilce (1985).

Os resultados estão na Figura 2.7. As crianças na fase pré-alfabética aprenderam a identificar as grafias visuais mais facilmente do que as grafias fonológicas, enquanto o contrário ocorreu entre as crianças na fase alfabética parcial: elas aprenderam as grafias fonológicas com mais facilidade do que as grafias visuais. Vários outros pesquisadores replicaram este estudo e encontraram resultados semelhantes. Cláudia Cardoso-Martins encontrou os mesmos resultados com crianças brasileiras (de ABREU; CARDOSO-MARTINS, 1998). Estes estudos mostram que quando as crianças aprendem os nomes ou sons das letras do alfabeto, elas se tornam capazes de memorizar palavras escritas de uma maneira diferente, mais eficaz, que faz uso de um sistema mnemônico mais poderoso.

As crianças se tornam verdadeiramente leitoras na fase alfabética completa quando aprendem a ler palavras de memória, de modo automatizado, formando conexões completas entre grafemas na escrita e fonemas na pronúncia. Isto é possível porque elas aprenderam as correspondências grafofonêmicas mais importantes e conseguem segmentar a pronúncia das palavras em seus fonemas constituintes. Quando os leitores aplicam este conhecimento para ler palavras, a forma escrita das palavras se funde à sua pronúncia e ao seu significado na memória, formando conexões. Exemplos de conexões grafofonêmicas completas estão na Figura 2.4. Na fase alfabética completa, as crianças aprendem a traduzir as letras nas palavras em seus sons correspondentes e, em seguida, aglutiná-los em sequência para identificar palavras não familiares. Esta estratégia de decodificação contribui para o armazenamento da grafia das palavras na memória através da ativação de conexões relevantes. Como mencionado anteriormente, este mecanismo de autoensino gera a aprendizagem de palavras escritas na memória (SHARE, 1995).

Realizamos um experimento para mostrar as diferenças entre os leitores das fases alfabética completa e alfabética parcial na aprendizagem da leitura de palavras de memória (EHRI; WILCE, 1987). Selecionamos pré-escolares que estavam na fase alfabética parcial, os quais foram designados aleatoriamente para um grupo experimental ou um grupo-controle. O grupo experimental recebeu treinamento na leitura de palavras, com o objetivo de incitá-los a processar todas as conexões grafofonêmicas nas palavras. As crianças do grupo-controle receberam treinamento nas relações letra-som, mas sem a leitura de palavras, e assim permaneceram como leitores na fase alfabética parcial. Ao final do treinamento, ambos os grupos foram treinados a ler 15 palavras em vários ensaios. As crianças liam cada palavra e eram corrigidas quando erra-

vam. Você pode ver as palavras que elas aprenderam na Figura 2.8. Foram escolhidas palavras ortograficamente semelhantes para tornar difícil aprendê-las pelo uso de pistas parciais. A Figura 2.8 mostra que o grupo experimental, que havia sido treinado a ler palavras de forma semelhante às crianças da fase alfabética completa, teve muito mais facilidade. As crianças aprenderam a maioria das palavras em três ensaios ou menos. Em contraste, os leitores da fase alfabética parcial não aprenderam a ler as palavras. Frequentemente confundiam as palavras ortograficamente semelhantes entre si, revelando as limitações da leitura por pistas parciais. Estas descobertas ressaltam a grande vantagem obtida por leitores capazes de formar conexões grafofonêmicas completas quando estão aprendendo a ler palavras de memória.

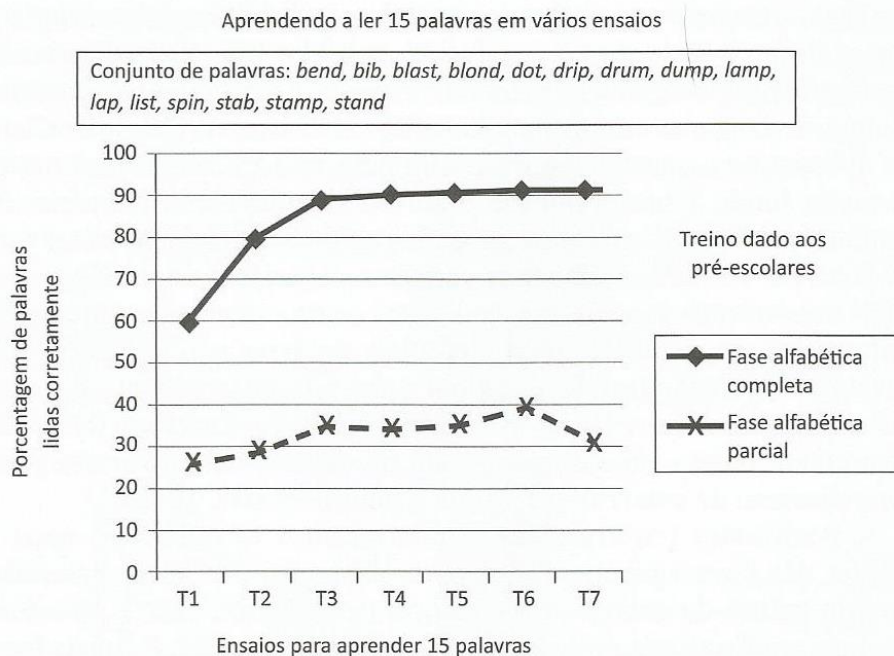


Figura 2.8 Porcentagem média de palavras semelhantes lidas corretamente em sete ensaios de aprendizagem por crianças treinadas para serem leitoras da fase alfabética completa e crianças treinadas para serem leitoras alfabéticas parciais.

Fonte: Ehri e Wilce (1987).

Várias outras habilidades caracterizam os leitores na fase alfabética completa. Sua leitura de palavras é mais precisa. Seu vocabulário de palavras escritas na memória (*sight words*) se expande rapidamente. Eles

também conseguem reconhecer palavras automaticamente e com rapidez. Com o aumento do número de palavras armazenadas na memória, podem ler palavras por analogia a palavras que já conhecem. Suas escritas inventadas são mais completas. Têm mais facilidade em se lembrar da grafia correta das palavras que são consistentes com seu conhecimento do sistema ortográfico. Conseguem ler textos de forma independente, principalmente quando os textos contêm palavras que conhecem de memória ou palavras que podem ser identificadas por decodificação, analogia ou predição.

Há alguns anos, surgiu uma controvérsia sobre a generalização da teoria de fases para crianças aprendendo a ler em ortografias transparentes como o alemão e o português, e, especificamente, se a fase alfabética parcial seria relevante nessas ortografias. Wimmer e Hummer (1990) avaliaram crianças falantes de alemão que estavam aprendendo a ler e descobriram que elas podiam decodificar palavras desconhecidas e pseudopalavras, indicando que se encontravam na fase alfabética completa. O fato de não ter sido encontrado nenhum leitor na fase alfabética parcial foi interpretado como evidência contra a existência de uma fase alfabética parcial em sistemas de escrita transparentes como o alemão. Entretanto, os alunos tinham recebido instrução fônica sistemática e foram avaliados seis meses após o início do ano letivo. Pode ser que eles tenham sido observados muito tarde para que evidências de uma fase parcial anterior pudessem ter sido detectadas.

Cláudia Cardoso-Martins (2001) reexaminou esta questão com leitores iniciantes de português no Brasil. Ela estudou dois grupos de crianças, um grupo que estava aprendendo a ler com uma abordagem global e o outro grupo com uma abordagem fônica. As crianças foram avaliadas três meses após o início do ano letivo. Cardoso-Martins descobriu que os alunos expostos a uma metodologia global de aprendizagem da leitura baseavam-se em uma estratégia alfabética parcial para aprender a ler palavras. Conseguiram identificar palavras familiares, mas não conseguiam decodificar pseudopalavras. Em contraste, o grupo alfabetizado pelo método fônico podia ler palavras e pseudopalavras, estando já inserido na fase alfabética completa. A diferença era que os estudantes no grupo fônico haviam sido ensinados a decodificar palavras, enquanto as crianças do grupo com metodologia mais global, não. Estas descobertas indicam que, dependendo de quando as crianças são avaliadas em seu desenvolvimento e de terem ou não recebido instrução fônica e de decodificação de palavras, pode-se ou não encontrar leitores na fase alfabética parcial mesmo em um sistema regular de escrita.

Na medida em que os leitores progridem durante a fase alfabética completa, eles retêm mais e mais palavras escritas na memória, e caminham em direção à consolidação de seus conhecimentos na fase alfabética consolidada. Os grupos de letras que se repetem em palavras diferentes se tornam familiares e unitizados como, por exemplo, o padrão ortográfico inglês – AMP – em *camp* (campo), *damp* (úmido), *lamp* (abajur), *champ* (campeão). Outros exemplos de unidades maiores são as combinações de vogal e consoante (VC) no final das palavras, as sílabas, os radicais de palavras, os prefixos e os sufixos. Estes agrupamentos de letras são usados para formar conexões ao aprender a ler novas palavras e para retê-las na memória. São também usados para ler palavras multissilábicas. Por exemplo, a grafia de *interesting* (interessante) é segmentada em unidades de letras representando sílabas na pronúncia em inglês daquela palavra, *IN TER EST ING*, e conexões entre as grafias das sílabas e suas pronúncias são formadas na memória juntamente com o significado da palavra.

Para examinar a aprendizagem da leitura de palavras durante a fase alfabética consolidada, realizamos um estudo com alunos mais velhos que tinham dificuldade de leitura e que estavam lendo em um nível equivalente ao do 3º ano do ensino fundamental (BHATTACHARYA; EHRI, 2004). O objetivo do estudo era verificar se haveria progressos na aprendizagem e na leitura de palavras se os alunos aprendessem a ler palavras multissilábicas por meio da formação de conexões silábicas. Os alunos praticaram a leitura de 100 palavras multissilábicas em inglês. Exemplos incluem *substitution* (substituição), *conference* (conferência), *democratic* (democrático). Durante cada uma de quatro sessões, os alunos leram 25 palavras várias vezes. O grupo de tratamento silábico aprendeu a dividir as palavras em sílabas oralmente e então a conectar as sílabas faladas com as sílabas escritas. Eles praticaram a releitura de cada uma das 25 palavras desta forma quatro vezes. O grupo-controle praticou a leitura das mesmas palavras, mas os alunos as leram como palavras inteiras, sem dividi-las em sílabas. Estes alunos leram cada conjunto de palavras mais vezes do que o primeiro grupo, lendo cada palavra seis vezes no total. Vários pós-testes foram então administrados para avaliar o impacto da instrução de conexões entre as grafias das sílabas e suas pronúncias na habilidade dos alunos de ler e de escrever palavras.

A Figura 2.9 ilustra os resultados. O grupo treinado a segmentar as palavras em suas sílabas obteve resultados superiores aos do grupo que leu as palavras inteiras em todos os testes. Eles se saíram melhor tanto na leitura e na escrita das palavras praticadas como na decodificação de

pseudopalavras. Isto fornece evidência em favor da fase alfabética consolidada no desenvolvimento da habilidade de ler palavras, mostrando que a prática na formação de conexões entre sílabas faladas e escritas nas palavras melhora a habilidade de leitura dos alunos e a sua memória ortográfica.

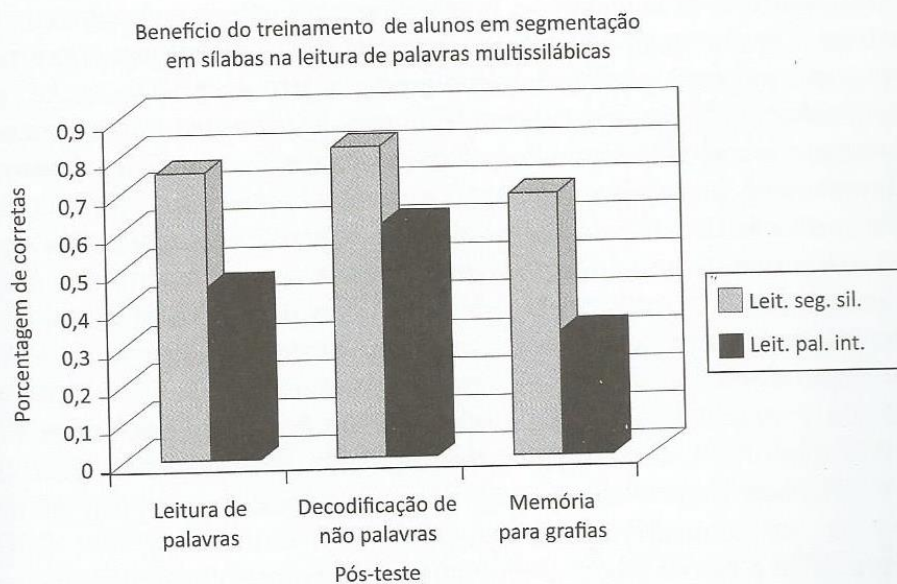


Figura 2.9 Percentual médio de palavras lidas e escritas corretamente, e de pseudopalavras decodificadas corretamente por alunos treinados a ler palavras com segmentação de sílabas e alunos treinados a ler palavras como unidades inteiras. Fonte: Bhattacharya e Ehri (2004).

É importante reconhecer a relação íntima entre a leitura e a escrita (EHRI, 1997). Na maior parte de nossos estudos, examinamos se o treinamento na formação de conexões durante a leitura de palavras também melhora o desempenho na escrita. A evidência é positiva. Ler palavras e escrever palavras são como os dois lados de uma moeda. Os estudos mostram que a correlação entre as duas habilidades é muito alta, com coeficientes acima de ,70. Isto não deveria ser surpresa, porque ambas as habilidades são governadas por vários dos mesmos processos: conhecimento do sistema ortográfico alfabético e uso deste conhecimento para formar conexões entre a grafia e a pronúncia de palavras específicas para armazená-las na memória. Estas descobertas ressaltam a importância do ensino da leitura e da escrita para o fortalecimento de ambas as habilidades.