

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

GABRIELA MARIA BRIGAGÃO AFFONSO DOS SANTOS

**IMPLICAÇÕES DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO PROCESSO DE
ALFABETIZAÇÃO EM UM CONTEXTO DE APRENDIZAGEM**

São Paulo

2023

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

GABRIELA MARIA BRIGAGÃO AFFONSO DOS SANTOS

**IMPLICAÇÕES DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO PROCESSO DE
ALFABETIZAÇÃO EM UM CONTEXTO DE APRENDIZAGEM**

Monografia apresentada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como exigência parcial para a obtenção do Certificado de Especialização do Curso de Psicopedagogia.

Orientadora: Prof^a Dra. Maria Anita Viviani Martins

São Paulo

2023

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação
Sistema de Bibliotecas e Informação
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Santos, Gabriela Maria Brigagão Affonso dos
Implicações da consciência fonológica no processo de alfabetização em um contexto de aprendizagem/Gabriela Maria Brigagão Affonso dos Santos – São Paulo, 2023. 81 f.: il.
Orientadora: Prof^a Dra. Maria Anita Viviani Martins
Monografia apresentada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como exigência parcial para a obtenção do Certificado de Especialização do Curso de Psicopedagogia, 2023.
Área de concentração: 1. Consciência Fonológica. 2. Alfabetização. 3. Aprendizagem 4. Psicopedagogia.

Dedico este trabalho a todos aqueles que tomam para si a tarefa de mediar os processos de aprendizagem, verdadeiro ato de humildade diante da vastidão e da complexidade contidas em cada átimo do aprender.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Maria Anita Viviani Martins, pela cuidadosa orientação e pelos questionamentos que impulsionaram o desenvolvimento deste trabalho e o aprendizado dele decorrente.

À Profa. Dra. Mônica Fátima Valenzi Mendes, pela leitura crítica deste trabalho, por suas considerações e arguição.

À minha família, sempre apoiadora de meus projetos e buscas.

Qual é a lei?

Qual é a lei
que alinha esta luz,
escorrendo
como um líquido
em flor?

A mala tem a malha.
A fala tem a falha.

Mas
a bala não tem balha,
a sala não tem salha.

Você
inventa alguma coisa
pra palavra balha?

Você
inventa alguma coisa
pra palavra salha?

Você
inventa o que?

Alcides Buss *in* Aguiar, Vera (Coord.),
Assumpção, Simone, Jacoby, Sissa; ilustrado por
Laura Castilhos. **Poesia fora da estante**. 16^a ed.
Porto Alegre: Editora Projeto; CPL/PUCRS, 2008,
p. 61.

RESUMO

A escrita alfabética, enquanto objeto cultural, é uma construção representativa da comunicação oral. Ancorada num sistema simbólico de representação, revela intenção comunicativa e apresenta funções sociais e meios concretos de existência. Trata-se de um processo de representação que se vale de um sistema simbólico, exigindo complexa movimentação cognitiva, atividade metalinguística, repertório lexical e cultural - para produzir comunicação. No processo de compreensão do princípio alfabético o aprendiz apoia-se, entre outros, na consciência fonológica. Esta abarca a focalização do estrato sonoro da fala, sua segmentação e discriminação. Implica operações cognitivas envolvendo diferentes segmentos desta cadeia sonora, como palavras, rimas, aliterações, sílabas e fonemas, podendo alcançar maior ou menor complexidade. A consciência fonológica tem sido avaliada para fins de pesquisa, acompanhada de estimulação para verificação de sua eficácia. A avaliação e a estimulação da consciência fonológica mostram-se pertinentes na realidade educacional como mais uma ferramenta de apoio para a consolidação da alfabetização. A consciência fonológica pode ser mobilizada no âmbito clínico, inclusive psicopedagógico, como apoio tanto na prevenção como na remediação das alterações no percurso da alfabetização. O objetivo deste trabalho foi o de se focalizar a consciência fonológica enquanto parte do processo de alfabetização, estando este inserido num contexto de aprendizagem.

Palavras-chave: 1. Consciência Fonológica. 2. Alfabetização. 3. Psicopedagogia.

ABSTRACT

Alphabetic writing, as a cultural object, is a representative construction of oral communication. Anchored in a symbolic system of representation, it reveals communicative intention and presents social functions and concrete means of existence. It is a process of representation that uses a symbolic system, requiring complex cognitive movement, metalinguistic activity, lexical and cultural repertoire - to produce communication. In the process of understanding the alphabetic principle, the learner relies, among other factors, on phonological awareness. This includes the focus on the speech sound stratum, its segmentation and discrimination. It implies cognitive operations involving different segments of this sound chain, such as words, rhymes, alliterations, syllables and phonemes, and may reach greater or lesser complexity. Phonological awareness has been evaluated for research purposes, accompanied by stimulation to verify its efficacy. The evaluation and stimulation of phonological awareness are relevant in the educational reality as another support tool for the consolidation of literacy. Phonological awareness can be mobilized in the clinical scope, including the psycho-pedagogical one, as support both in the prevention and remediation of changes in the path of literacy. The aim of this paper is to focus on phonological awareness as part of the literacy process, which is inserted in a learning context.

Keywords: 1. Phonological Awareness. 2. Literacy. 3. Psychopedagogy.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1:** “Arquitetura básica do modelo de dupla rota em cascata”, traduzido e adaptado de Coltheart et al. (2001:213). p.32
- Figura 2:** “Adaptação à escrita da ‘arquitetura básica do modelo de dupla rota em cascata’” (Coltheart et al., 2001:213). p.33
- Figura 3:** Estrutura interna da sílaba, considerando as estruturas silábicas CV, CVC e CCV..... p.45
- Figura 4:** Tarefas de consciência fonológica segundo Coimbra (1997), com adaptação de DE FREITAS (2004) p.67

LÍSTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

MEC: Ministério da Educação.	p.12
Pisa: Programme for International Student Assessment	p.12
ANA: Avaliação Nacional de Alfabetização.....	p.12
CV: Consoante Vogal.....	p.45
CVC: Consoante Vogal Consoante.....	p.45
CCV: Consoante Consoante Vogal.....	p.45
SEA: Sistema de escrita alfabética	p.54
CONFIAS: Consciência fonológica: instrumento de avaliação sequencial.....	p.66

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
I. APRENDIZAGEM	16
II. ALFABETIZAÇÃO	23
III. CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA	36
1. Aspectos históricos.....	36
2. A consciência fonológica como uma faceta da consciência metalinguística	36
3. Consciência fonológica: conceituação e detalhamento	40
4. O desenvolvimento da consciência fonológica pela criança	49
5. Implicações da consciência fonológica no desenvolvimento da leitura e da escrita	53
IV. AVALIAÇÃO E ESTIMULAÇÃO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E O FAZER PSICOPEDAGÓGICO	60
CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	77

INTRODUÇÃO

A educação tem necessitado, cada vez mais, desenvolver recursos para atender às demandas apresentadas pelos estudantes. Nunes, Frota & Mousinho (2009) apontam o fracasso escolar como um grande problema da sociedade, indicando a necessidade de se buscarem propostas para sua minimização. Concordamos com a afirmação das autoras e referimos a observação, em nosso exercício pedagógico, da recorrência dos casos de dificuldades de aprendizagem, do fracasso escolar e das frequentes preocupações e dúvidas de docentes sobre como proceder diante desses casos. Este foi um dos fatores que nos motivou a buscar uma especialização na área psicopedagógica. A prática tem-nos mostrado, também, que crianças com dificuldades no ciclo de alfabetização, quando não atendidas em suas demandas, podem acumular outras dificuldades no decorrer da vida escolar. Dados do Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências (2020), organizado pelo Ministério da Educação – MEC, apontam que os níveis de proficiência em leitura ainda são deficitários no Brasil. Segundo o relatório, os dados mais recentes do Pisa (Programme for International Student Assessment), datando de 2018, mostram que 34% dos alunos do 4º ano do ensino fundamental tiveram, em uma escala de quatro graduações, a classificação no nível de proficiência 1. Ademais, neste mesmo programa os escores dos estudantes entre 15 e 16 anos de idade não apresentaram significativas mudanças desde sua primeira edição (2000), mantendo-se baixos e revelando que 50% dos alunos se encontrava em situação de analfabetismo funcional. Já a ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização), também citada pelo Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências (2020), constatou, entre outros, que “(...) o baixo índice de sucesso escolar inicia-se na alfabetização elementar, tendo como decorrência, por exemplo, altas taxas de distorção idade-série já no 3º ano do ensino fundamental” (p.8). Estas constatações nos levam a supor que a estimulação como prevenção, a detecção precoce das dificuldades envolvidas na alfabetização e o adequado atendimento no âmbito da remediação podem contribuir para a diminuição do surgimento de outras dificuldades no campo acadêmico dos estudantes.

Tendo-se em vista que para a alfabetização várias habilidades são necessárias, interessamo-nos por focar e compreender mais detalhadamente as implicações da consciência fonológica nesse processo. Para tanto, pretendemos verificar o que tem

sido descrito a esse respeito. O objetivo deste trabalho será revisar publicações que tragam correlações entre consciência fonológica e alfabetização, assim como destacar algumas considerações a respeito da mobilização das habilidades metafonológicas, tanto no que se refere à avaliação quanto à estimulação. Além disso, buscar-se-á evocar aspectos relacionados à aprendizagem, uma vez que o aprendizado de leitura e da escrita encontra-se, ele mesmo, inserido neste contexto. Estando a Psicopedagogia orientada aos processos de aprendizagem e, portanto, também à alfabetização, procuraremos vislumbrar a contribuição do fazer psicopedagógico em relação à consciência fonológica no contexto do aprendizado da leitura e da escrita. O diálogo entre estudos e pesquisas poderá oportunizar reflexões que relacionem os aspectos acima destacados.

Parece necessário, num primeiro momento, discorrer brevemente sobre a Psicopedagogia e sua abrangência, antes de se iniciar o percurso que pretende observar a consciência fonológica e sua relação com a aprendizagem da leitura e da escrita.

O Código de Ética do Psicopedagogo assim conceitua a Psicopedagogia:

a Psicopedagogia é um campo de conhecimento e ação interdisciplinar em Educação e Saúde com diferentes sujeitos e sistemas, quer sejam pessoas, grupos, instituições e comunidades. Ocupa-se do processo de aprendizagem considerando os sujeitos e sistemas, a família, a escola, a sociedade e o contexto social, histórico e cultural. Utiliza instrumentos e procedimentos próprios, fundamentados em referenciais teóricos distintos, que convergem para o entendimento dos sujeitos e sistemas que aprendem e sua forma de aprender. (2019, ARTIGO 1º)

Segundo Bossa (2019), a Psicopedagogia não é apenas a aplicação da Psicologia à Pedagogia, como o termo pode sugerir. A Psicopedagogia, conforme a autora cita, tem caráter interdisciplinar, recorrendo a diversas áreas de conhecimento e atuação, como a Psicologia, a Psicanálise, a Pedagogia, a Fonoaudiologia, a Linguística e a Neurologia. Tendo surgido das tentativas de explicação do fracasso escolar, a Psicopedagogia tem como objeto de estudo o processo de aprendizagem humana, podendo este ser considerado normal ou patológico. A Psicopedagogia debruça-se sobre o ato de aprender e ensinar, considerando seus aspectos preventivos e terapêuticos. Focaliza a maneira como o indivíduo aprende, como se dá a evolução da aprendizagem e como diversos fatores a condicionam. Weiss (1991),

de acordo com Bossa (2019), aponta a busca da Psicopedagogia pela melhoria das relações que se dão com a aprendizagem. Rubinstein (1992), citada pela mesma autora, entende estar a Psicopedagogia inicialmente voltada à busca de metodologias que melhor atendam aos portadores de dificuldades, mas também e principalmente voltada à investigação da dificuldade de aprendizagem em si. ABED (1996) compreende que a Psicopedagogia busca abranger as diversas dimensões da situação de aprendizagem, a fim de “[...] resgatar nos indivíduos que comparecem à situação de aprendizagem a sua condição de unicidade, de ser que sente e pensa, que percebe e age” (p.11).

Bossa (2019) destaca, também, a tarefa da Psicopedagogia de pensar a educação, o aprender e o ensinar, assim como os métodos e sistemas educativos. A autora inclui, entre os vários âmbitos do atuar psicopedagógico, a prevenção das dificuldades no aprendizado da leitura e da escrita e a reabilitação dos problemas instalados, no que se refere à alfabetização. Consideramos, pois, que a Psicopedagogia pode contribuir de forma mediadora quando se trata da estimulação da consciência fonológica enquanto parte da facilitação dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita, com o intuito de apoiar o aprendiz em relação às dinâmicas de aprendizagem e ao aproveitamento escolar. Entendemos que a estimulação da consciência fonológica e a detecção precoce das dificuldades nesse âmbito, como também em outras esferas, pode ser um fator diferencial para a minimização dos embaraços na alfabetização e das complicações daí decorrentes.

Como dito, através deste trabalho pretendemos fazer um trajeto que conduza à observação das implicações da consciência fonológica na alfabetização, isto é, no aprendizado da leitura e da escrita. Este é um processo complexo e envolve fatores cognitivos, linguísticos, visuais, auditivos, psicomotores, assim como emocionais e sociais, estando inserido num contexto maior de aprendizagem. A consciência fonológica, como parte desta dinâmica, não deve ser dela desvinculada, uma vez que é empregada pelo sujeito de forma integrada. Antes de se adentrar às especificidades desta habilidade serão apresentados, em caráter introdutório, alguns aspectos concernentes à aprendizagem, enquanto alicerce necessário ao processo de alfabetização. A alfabetização será tratada na sequência. Em seguida detalharemos a consciência fonológica num contexto metalinguístico, suas características e seu papel no aprendizado da leitura e da escrita. Finalmente, abordaremos também as

práticas de avaliação e estimulação das habilidades metafonológicas e a atuação psicopedagógica nesse contexto.

I. APRENDIZAGEM

Ao longo do tempo buscou-se compreender como se dá a aprendizagem. Estudiosos propuseram modelos para a sua compreensão, segundo diversos pontos de vista. As descobertas feitas sobre a dinâmica cerebral têm auxiliado pesquisadores a ampliar a compreensão a esse respeito. Estudos no campo da neurociência têm avançado, procurando o entendimento dos processos aí envolvidos. O que outrora investigava-se com base em achados comportamentais, cada vez mais vem sendo pesquisado também em níveis estruturais e funcionais do organismo. Medeiros e Bezerra (2015) esclarecem que na chamada “década do cérebro”, a década de 1990, ocorreu grande avanço nas possibilidades tecnológicas para o estudo da estrutura e do funcionamento cerebral, o que contribuiu para as investigações acerca dos mecanismos cognitivos envolvidos na aprendizagem. A Psicopedagogia, em sua característica interdisciplinar, tem-se beneficiado dos achados das neurociências ao atuar nas dinâmicas de aprendizagem. A ação psicopedagógica, entretanto, não se fiará somente nos mecanismos cognitivos para compreender a aprendizagem, considerando também outras dimensões, como veremos mais à frente.

Parece interessante inicialmente evocar Soares (2021) que, mencionando Dehaene (2012), resgata o fato de, ao longo da evolução, não termos desenvolvido um aparato neurológico especificamente voltado para a leitura, mas de o cérebro humano ter a capacidade de se adaptar aos objetos culturais construídos pelo ser humano. A pesquisadora destaca o que o autor denominou “‘reciclagem neuronal:’ uma conversão, na aprendizagem da escrita, de circuitos neuronais já funcionais, fundamentalmente os da linguagem e da visão, para outros fins, o que, obviamente, exige aprendizagem” (p.44-45). Além disso, o indivíduo apoia-se, para a aprendizagem da leitura e da escrita, em diversos outros aspectos, concernentes à aprendizagem como um todo.

Segundo Ohlweiler (2017), a aprendizagem pressupõe modificações no sistema nervoso central. Cosenza e Guerra (2009), indicam que a interação com o ambiente leva à formação de conexões nervosas, desta forma consolidando o aprendido. A plasticidade cerebral, enquanto capacidade de se fazerem ou desfazerem ligações entre os neurônios, em consequência da interação com o meio e caracterizando uma capacidade de transformação cerebral, sustenta a aprendizagem. Ocorre mais

intensamente nos primeiros anos de vida, dos 0 aos 6 anos, fase que, segundo COSTA, et al (2016) “[...] constitui um período sensível para o desenvolvimento de diversas habilidades” (p. 4).

Lima (2020) ressalta, mencionando SANTOS, PORTO E LERNER (2014), que na primeira infância estruturas cerebrais se desenvolvem mediante as experiências vivenciadas pela criança, possibilitando a ela construir o suporte para comportamentos de adaptação, como controle de impulsos, redirecionamento de atenção, evocação de regras, que darão ensejo ao desenvolvimento de habilidades mais complexas relacionadas a atenção, memória, raciocínio, juízo crítico e planejamento.

As chamadas funções executivas, consideradas essenciais para o aprendizado, desenvolvem-se intensamente nesse período sensível e, portanto, relacionam-se não somente com a aprendizagem, mas também com a dinâmica educacional e acadêmica. De acordo com Lima (2020), citando Carvalho (2015), as funções executivas podem ser descritas como “[...] um conjunto de processos cognitivos e metacognitivos, que permitem ao indivíduo controlar e regular tanto seu comportamento, frente às exigências e demandas do meio, quanto todo o processo de informação” (p.12), e, mencionando Malloy-Diniz *et.al.* (2008), relacionam-se a atividades envolvendo planejamento para alcance de objetivos, “[...] permitindo analisar a eficácia das decisões, modificar estratégias e resolver problemas” (p.16), constituindo-se em habilidades importantes para a aprendizagem. Finger, Brentano e Fontes (2018), segundo Lima (2020), afirmam, de forma complementar, que “[...] planejar, priorizar informações, estabelecer objetivos, executar ações, monitorar comportamentos e refletir sobre o aprendizado” são essenciais nesse processo. COSTA, et al (2016) indica que as funções executivas, vinculam-se a “[...] processos cerebrais que possibilitam lembrar e associar diferentes informações, rever a forma de pensar, planejar e filtrar distrações” (p.4).

As capacidades relacionadas às funções executivas incluem ainda a possibilidade de organizar diferentes atividades no dia a dia, planejar e executar etapas de um objetivo de longo prazo, concluir tarefas apesar de interrupções e distrações, controlar impulsos, manter o foco, refazer planos para corrigir erros e realizar diferentes ações simultaneamente. (COSTA, et al, 2016, p.5)

Importante destacar que as funções executivas, estando “[...] relacionadas a um mesmo agrupamento de regiões cerebrais” (COSTA, et al, 2016:4), afetam-se umas às outras.

Em uma visão panorâmica, pode-se dizer que as funções executivas compreendem três componentes principais, conforme destaca COSTA, et al (2016):

Memória de trabalho: permite armazenar, relacionar e pensar informações no curto prazo. [...]

Controle inibitório: possibilita controlar e filtrar pensamentos, ter o domínio sobre atenção e comportamento. [...]

Flexibilidade cognitiva: permite mudar de perspectiva no momento de pensar e agir, e considerar diferentes ângulos na tomada de decisão. (COSTA, et al, 2016, p.5)

COSTA, et al (2016) esclarece, em relação à memória de trabalho, dois grupos de habilidades, verbal e não verbal, um relacionado às representações verbais que permite, no curto prazo, a retenção e reflexão sobre informações, e outro voltado às representações advindas das recepções sensoriais, como a visão, a audição, o tato, o olfato e a gustação. Já em relação ao controle inibitório, COSTA, et al (2016) destaca aspectos como “o controle inibitório de atenção, a inibição cognitiva e o autocontrole” (p.6), sendo que a inibição cognitiva compreende “resistir a pensamentos e memórias não intencionais, capazes de tirar o foco” (p.6). No que se refere à educação, pode-se dizer, de acordo com COSTA, et al (2016), que o controle inibitório possibilita à criança [e também ao adulto] saber esperar e focar nas atividades propostas. Por outro lado, a flexibilidade cognitiva contribui para que a criança experimente diferentes ações em busca de um resultado. Segundo COSTA, et al (2016), a partir das dimensões principais das funções executivas acima descritas constituem-se as chamadas funções executivas de ordem superior, abrangendo raciocínio, planejamento e resolução de problemas. (p. 7).

No que se refere à relação das funções executivas com o aprendizado da leitura e da escrita, Lima (2020) assinala, evocando Pazeto (2012, 2016), que ocorre uma evolução conjunta entre linguagem oral, linguagem escrita e funções executivas ao longo do progresso escolar, estando estes fatores interrelacionados. Ainda citando PAZETO (2016), Lima (2020) destaca a influência de memória de trabalho, organização, planejamento e monitoramento sobre a capacidade de leitura. Zelazo,

Blair e Willoughby (2016), segundo a autora, incluem, além da memória de trabalho, também o controle inibitório (para retirar o foco de uma representação e focar em outra, por exemplo) e relacionam a flexibilidade cognitiva ao reconhecimento de menores unidades de som e de significado e suas possíveis combinações.

Medeiros e Bezerra (2015) ressaltam a importância da memória nos processos de aprendizagem, não a memória relacionada aos enfadonhos atos de decorar informações, mas aquela que, se corretamente estimulada, poderá ser base e caminho para o processo de ensino. De acordo com COSENZA e GUERRA (2009), além da memória de trabalho, a memória de longa duração tem fundamental relação com a aprendizagem. Informações relevantes, que passam pelo filtro atencional e são armazenadas temporariamente pela memória de trabalho ou operacional, para serem registradas permanentemente precisam passar por um processo de “repetição, elaboração e consolidação” (p. 62), isto é, o uso repetido da informação, sua associação com outros registros já presentes na memória e a fixação do registro de modo mais permanente. Parece-nos interessante ponderar que a repetição salutar aos processos de fixação na memória, para resultar em autêntica aprendizagem, não tange uma mecanização desprovida de sentido, mas sim o uso da informação reorganizada em novas situações, conectando e ampliando repertório, criativamente. Como dito, COSENZA e GUERRA (2009) ressaltam que a eficiência desse processo de fixação na memória dependerá muito da repetição e da elaboração, que promoverão novas conexões nervosas, e podem ser apoiadas pelo uso dos diferentes canais sensoriais, como a audição, a visão, o tato, o olfato e a gustação. Vale destacar a ponderação de SCLIAR-CABRAL (2013) de que

[...] enquanto nas demais espécies, a resposta aos sinais apresenta contiguidade espaço-temporal, no ser humano, há uma ruptura espaço-temporal, mediada por signos, que se articulam arquitetonicamente em níveis cada vez mais complexos. Bilhões de neurônios armazenam e processam dados em memórias especializadas, interconectadas e continuamente reconstituídas, capazes de aprender as novas invenções produzidas pela cultura. (SCLIAR-CABRAL, 2013, p. 278)

COSENZA e GUERRA (2009) salientam que a recuperação das informações armazenadas na memória apresentar-se-á mais eficiente de acordo com a maneira com que foram armazenadas, ou seja, se as informações foram armazenadas mediante o vínculo com muitas informações existentes, formar-se-á “[...] uma rede de

interconexões mais extensa, que poderá ser acessada em múltiplos pontos, tornando o acesso mais fácil” (p. 72).

Focalizando-se por um momento a questão dos canais sensoriais, citados como vias a serem exploradas nos processos que culminarão na consolidação da memória, e correlacionando-os à aprendizagem, os autores Medeiros e Bezerra (2015) chamam a atenção para os estilos de aprendizagem destacados por Sprenger (2008), e que consideram de relevância no caminho educacional: a aprendizagem visual (mais vinculada à atenção às informações visuais), a auditiva (mais vinculada à atenção às informações auditivas) e a cinestésica, (mais vinculada à atenção às informações que passam pelo corpo) e propõem que sejam respeitados os estilos de aprendizagem reconhecidos nos alunos.

Também a atenção tem relação direta com a aprendizagem. Considerando-se o fator atencional, COSENZA e GUERRA (2009) salientam que sua dinâmica está vinculada à relevância e à significância dos estímulos, ou seja, aos fenômenos que façam sentido ao indivíduo dentro do contexto presente, relacionando-se “[...] com o que já é conhecido, que atenda a expectativas ou que seja estimulante e agradável” (p.49).

É válido ainda considerar a participação da emoção na dinâmica de aprendizagem. De acordo com COSENZA e GUERRA (2009), a emoção vem em resposta a algo de importância na vida do indivíduo e manifesta-se por meio de alterações fisiológicas, bem como do processamento mental estando, portanto, atrelada ao funcionamento cerebral. Ademais, cognição e emoção estão entremeadas no funcionamento cerebral. Segundo os autores, a emoção mobiliza atenção e percepção, bem como comportamentos de “aproximação, confronto ou afastamento” (p.75) e influencia a determinação de ações responsivas.

Sob a ótica de Medeiros e Bezerra (2015), é essencial que as situações de aprendizagem busquem ativar

imaginação, que é básica para a inovação; a motivação, que é responsável pela elevação do entusiasmo para agir; a emoção, que é fundamental para o processo de formação e consolidação de memórias; e a atenção, que é indispensável para a formação de redes neuronais implicadas na evocação de memórias que dão suporte ao raciocínio lógico. (Medeiros e Bezerra, 2015, p.31).

Numa perspectiva psicopedagógica, Alícia Fernández (1991) tece considerações acerca da relação do indivíduo com a aprendizagem, que não vai se esgotar somente nas dinâmicas cognitivas. Segundo a psicopedagoga argentina, alicerçada na epistemologia genética de Jean Piaget e na psicanálise de Sigmund Freud, o processo de aprendizagem abarca quatro níveis: organismo, corpo, inteligência e desejo. O organismo, isto é, estruturas orgânicas do âmbito celular e sistêmico, apresenta um funcionamento codificado, enquanto o corpo apresenta um funcionamento aprendido, sendo um sintetizador dos comportamentos eficazes para a apropriação do entorno e para a elaboração de ações decorrentes da aprendizagem. Segundo Fernández (1991), não há aprendizagem que não seja registrada no corpo. A aprendizagem passa pelo corpo e resulta em prazer, o prazer do domínio, o prazer de alcançar uma resposta significativa. De acordo com a autora, a inteligência corresponde a uma estrutura lógica e genética, trata-se de um processo cognitivo e biológico que possibilita a construção do conhecimento. Se a autora caracteriza a inteligência como uma estrutura cognitiva, descreve o desejo como uma estrutura simbólica. Para ela, tais estruturas se apresentam inicialmente indiferenciadas e se desenvolvem no sentido de uma diferenciação e melhor articulação. Nesta perspectiva, a aprendizagem ocorre mediante a articulação entre a inteligência e o desejo. Fernández (1991) postula que o aprender se dá através de processos cognitivos de ordem lógica e objetiva, baseados na dinâmica de equilíbrio da assimilação e da acomodação, relacionadas às dinâmicas de conhecer, seriar, classificar, ordenar, procurar o que é comum e semelhante, enquanto o desejo, de ordem subjetiva, passa pela individualização e pela singularidade de cada indivíduo, e engloba a vida afetiva e de significações envolvendo as emoções, a afetividade e o inconsciente. Tal processo ocorre através dos intercâmbios com o meio, mediados pelo corpo.

Por outro lado, segundo Fernández (1991), o organismo, o corpo, a inteligência e o desejo são estruturas que pertencem ao indivíduo e fazem parte de uma estrutura mais ampla, a família, e juntos estão inseridos em uma outra grande estrutura, que é o sistema sócio-econômico-educativo, sendo que as interações entre esses aspectos são fundamentais para o processo de aprendizagem. Desta forma, considera-se que, para ocorrer a aprendizagem, não basta somente um cérebro, mas também deve-se levar em conta a afetividade, a família e o ambiente socioeducativo. Weiss (2007)

considera a aprendizagem também “[...] como um processo de *construção* que se dá na *interação* permanente do sujeito com o meio que o cerca. Meio esse expresso inicialmente pela família, depois pelo acréscimo da escola, ambos permeados pela sociedade em que estão.” (p.27)

Fernández (1991) evoca, ainda, os conceitos de *aprendente* e *ensinante*. Para ela, no *aprendente* intervêm os quatro níveis constitutivos acima descritos - organismo, corpo, inteligência e desejo - e o sujeito se constrói “por uma interrelação constante e permanente com o meio familiar e social” (Fernández, 1991, p.52). Segundo a autora, a aprendizagem caracteriza-se pelo processo dialético no qual estes níveis se relacionam com o exterior e conformam-se a si mesmos. Fernández (1991) destaca, além disso, que “não aprendemos de qualquer um, aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e direito de ensinar” (p.52).

Depreendemos, portanto, a partir dos conteúdos até aqui mencionados, que a aprendizagem, como constituinte do desenvolvimento humano, baseia-se não somente no funcionamento cerebral, mas também na maneira como os estímulos e as informações chegam ao cérebro, para então serem processados. As funções executivas, os diferentes tipos de memória e atenção, a assimilação de informações verbais e não verbais que chegam através dos diversos canais sensoriais resultam em aprendizagem na medida em que suscitam modificações no sistema nervoso central. A emoção entremeia-se à cognição e pressupõe um importante fator para a consolidação do aprendizado, uma vez que se relaciona ao sentido e ao significado que o indivíduo deposita sobre as informações recebidas e sobre o que fazer com elas. Objetividade e subjetividade caminham juntas na construção do conhecimento. Ademais, além dos aspectos intrínsecos ao sujeito, há que se considerar sua inserção na família e no ambiente social e educativo como fatores interferentes nos processos de aprendizagem.

II. ALFABETIZAÇÃO

A alfabetização, enquanto aprendizado da leitura e da escrita, pressupõe especificidades sobre as quais o profissional mediador deste processo necessita estar ciente. Weiss (2007) afirma: “Quando a queixa escolar sobre dificuldade de aprendizagem ou produção escolar diz respeito a crianças em processo de alfabetização, a questão exige uma reflexão sobre aspectos teóricos do assunto” (p.95). Entendemos que as bases teóricas sobre a construção da escrita pela criança são fundamentais não somente quando da remediação de dificuldades, mas também na esfera preventiva. Sendo assim, passaremos a um olhar sobre o tema.

Segundo Soares (2021), desde as últimas décadas do séc XIX se identificam estudos sobre a aprendizagem da escrita e da leitura, no entanto as pesquisas a respeito dos princípios linguísticos e cognitivos envolvidos nesse processo são mais recentes.

Soares (2021) destaca, a partir de diversos autores, que a leitura e a escrita não se desenvolvem de forma natural, como ocorre com a aquisição da fala – a qual a criança desenvolve estando “imersa em ambiente em que ouve e fala a língua materna” (p.45) –, mas sim através de uma aprendizagem objetiva, considerando-se a fala como “natural” e a escrita como “cultural” (p.43). De outro lado, parece cabível incluir aqui, diante desta afirmação, também a proposição de Jerome Bruner (2001), ponderando que o desenvolvimento da linguagem, na criança, se daria pelo uso e pela interação interpessoal. O autor considera que a criança, mesmo antes de desenvolver a linguagem, já capta conteúdos do que se comunica ao seu redor, através do contexto, o que favorece o desenvolvimento da linguagem, a seu tempo, tanto do ponto de vista lexical, quanto gramatical. Bruner (2021) considera que o indivíduo teria, sim, um sistema precursor e facilitador dessa aprendizagem, porém o desenvolvimento da linguagem ocorreria mediante assistência das pessoas ao redor da criança, assim como dependeria necessariamente do uso, da práxis, não sendo meramente inato. Vemos, portanto, que o pressuposto de que a língua falada é desenvolvida “naturalmente” merece a ressalva de que a mediação e a praxis são fundamentais e que esse desenvolvimento se dá por meio de aprendizagem.

Ainda fazendo um balanço entre fala e escrita, Soares (2021), citando Kavanagh e Mattingly (1972), aponta que tanto a língua falada como a escrita constituem atividades linguísticas, entretanto “[...] a escrita exige consciência da atividade, o que não ocorre com a fala” (p.168). Pode-se dizer que Bruner (2021), de outra parte, aponta para uma consciência da língua falada, ao mencionar que as crianças, ao tomarem o canônico como pano de fundo, estão atentas ao idiossincrático e buscam estruturá-lo, voltando-se desta forma para o não-canônico e dando significado ao mesmo, tomando para si o poder da narrativa.

Desta forma, podemos considerar que a escrita pressupõe um aprendizado objetivo, assim como movimentos internos conscientes por parte do aprendente, na busca de representar a linguagem oral, cuja própria aprendizagem demandou também uma mobilização interna envolvendo volição e tomada de consciência. Ademais, a produção escrita implica a interação com significados, assim como a construção e a reconstrução do pensamento do sujeito que escreve e sua representação por meio de um sistema simbólico – sendo neste trabalho focado o sistema alfabético de escrita.

Adentrando aspectos concernentes ao aprendizado da escrita, Soares (2021) aponta a existência de diferentes concepções para a alfabetização, a depender “[...] da faceta do processo que elegem como objeto da aprendizagem” (p.28), o que evidencia também as competências a serem alcançadas. A pesquisadora destaca três facetas principais da alfabetização, sendo elas: a faceta linguística, relacionada à “[...] representação visual da cadeia sonora da fala” (p.28), cujo objeto de conhecimento é a “[...] apropriação do sistema alfabético-ortográfico e das convenções da escrita” (p.29), requerendo processamento linguístico e cognitivo específicos; a faceta interativa, “[...] a língua escrita como veículo de interação entre as pessoas, de expressão e compreensão de mensagens” (p.28-29), demandando compreensão e produção textual e habilidades especificamente voltadas para estas tarefas; a faceta sociocultural, “[...] os usos, funções e valores atribuídos à escrita em contextos socioculturais” (p.29), requerendo “[...] conhecimentos, habilidades e atitudes específicos que promovam a inserção adequada nesses eventos, isto é, em diferentes situações e contextos de uso da escrita” (p.29). Soares (2021) considera, a esse propósito, que as facetas interativa e sociocultural da língua escrita vinculam-se ao conceito de letramento. A autora considera, ainda, a faceta linguística como um “alicerce” das facetas interativa e sociocultural:

[...] embora a aprendizagem inicial da língua escrita deva incluir habilidades de compreensão e de produção de texto escrito, e ainda de uso da língua escrita nas práticas sociais que ocorrem em diferentes contextos de sociedades letradas, estas habilidades, que constituem as facetas interativa e sociocultural, dependem fundamentalmente do reconhecimento (na leitura) e da produção (na escrita) corretos e fluentes de palavras.” (Soares, 2021, p. 36)

Soares (2021) destaca, no entanto, que, sendo a faceta linguística uma das três principais facetas da aprendizagem inicial da língua escrita, precisa necessariamente ser entremeada às outras duas, para que o indivíduo não apenas saiba ler e escrever, mas também tenha as habilidades necessárias para produção, compreensão e interpretação de textos escritos, assim como o conhecimento dos usos, funções e valores da escrita em diferentes contextos.

Ilustrando esta consideração, tomemos o salientado por ABED (2001), com base na fenomenologia: um objeto apresenta diferentes lados, que podem ser observados de acordo com o ângulo em que é focalizado, sem que deixe de existir em seu todo. A autora destaca a necessidade de se fazer um movimento no sentido de, a partir das visões parciais do objeto, confluir para reconstituição do todo. Assim também quanto ao aprendizado da escrita. Soares (2021), ao comparar a língua escrita com uma pedra lapidada, evoca, como acima citado, diferentes facetas que a compõem, ressaltando a tendência de as dinâmicas educacionais muitas vezes privilegiarem uma faceta em detrimento das outras. A autora pondera: “Uma só faceta de uma pedra lapidada não é a pedra; um só componente - faceta - do processo de aprendizagem da língua escrita não resulta em criança alfabetizada e letrada” (p.346).

De forma a corroborar as reflexões anteriores, vale destacar que Weiss (2007), ao discutir sobre o diagnóstico psicopedagógico voltado às dificuldades de leitura e escrita, e tomando como base os pressupostos de Emília Ferreiro, considera importante que se leve em consideração

[...] a possibilidade de o *paciente penetrar no significado do que escreve ou lê*, no uso dessa língua escrita como transmissora de informações, como elemento que proporciona prazer, que permite comunicar com um interlocutor ausente e como meio de registrar o que precisa ser recordado. (Weiss, 2007, p.95)

Cumprido, ademais, trazer a demarcação de Soares (2004) que aponta, em menção a Gaffney e Anderson (2000, p.57), a ocorrência de mudanças conceituais, nos EUA, a respeito da aprendizagem da escrita, apontando a passagem de um paradigma behaviorista (anos 1960/1970) para um paradigma cognitivista (anos 1980) e então para um paradigma sociocultural (anos 1990) e afirma que no Brasil estas mudanças também puderam ser observadas, dando conta de que o paradigma cognitivista foi aqui denominado como construtivismo ou socioconstrutivismo, tendo sido trazido por Emília Ferreiro.

Para Soares (2004), a proposta da pesquisadora argentina, na perspectiva psicogenética da escrita, altera a concepção a respeito do processo de construção da escrita pela criança, que deixa de ser vista como dependente de estímulos externos para seu aprendizado, como ocorre nos chamados métodos tradicionais de alfabetização.

Ferreiro (2011), que se dedicou à investigação clínica dos processos de alfabetização em crianças, considera a escrita não como um “produto escolar”, mas como um “objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade” (p.44), com funções sociais e meios concretos de existência, em diferentes contextos.

Concebendo-se a escrita alfabética como representação da linguagem, de acordo com o descrito por Emília Ferreiro (2011), vale focalizar por um momento a língua oral, base para a escrita, num contexto sociocultural, como propõe Jerome Bruner (2021). Considerando-se a linguagem oral como um sistema simbólico de representação que faz referência a objetos e eventos, pode-se dizer que o meio social é a ponte para sua construção, pode-se encarar a língua como um fenômeno humano e social. Pensamento e linguagem encontram-se e favorecem a compreensão de que se pode representar o que se vê e se experiencia. Segundo Bruner (2001), a língua é regida por conceitos não linguísticos, a estrutura da língua está intimamente ligada à cultura não linguística. Pressupõe a construção do significado, sendo este um fenômeno intermediado pela cultura, uma vez que é dependente de um sistema de símbolos pré-existente. O arcabouço cultural interage com a inteligência e a linguagem em desenvolvimento. O indivíduo, presente no meio social e interagindo com ele, desenvolve-se do ponto de vista linguístico, tomando a língua para produzir comunicação, esta última revelada pela narrativa pessoal, que se constrói para expressar significado e entendimento. Desenvolver a linguagem, então, pressupõe

compreender a funcionalidade da mesma - o que dizer, para quem, como, onde e quando.

Do mesmo modo a escrita, sendo mais que mera codificação, contém em si, além de uma construção representativa, também uma volição comunicativa. Nesse sentido, Lima (2020) evoca Scliar-Cabral (2018) ao assinalar que a alfabetização, abarcando a construção de conhecimentos conceituais por parte da criança, concernentes à representação gráfica da língua, exige também a antecipação da “intenção pragmática” ao gesto motor manual, isto é, do “planejamento da mensagem”, num processo que torna a produção da escrita ainda mais complexa que sua compreensão (p.22).

Tal reflexão nos permite apontar para a já citada discussão desenvolvida à luz das proposições de Soares (2021) e Bruner (2021), dando conta da implicação de uma crescente consciência permeando ato de escrever. Há que se evocar, também, as complexas operações cognitivas que ancoram o planejamento e a produção da escrita, já descritas anteriormente. Além disso, é essencial considerar-se, nesse processo, que o aprendiz encontra-se inserido num contexto cultural, que lhe permite oportunidades de experiências na relação com o meio e que o influencia – e o seu escrever revela tudo isso.

Retomando a concepção de Ferreiro (2011) sobre a escrita, a pesquisadora a entende como um sistema simbólico de representação da linguagem, um processo de representação cognitiva, e não como uma codificação. Segundo Ferreiro (2011) codificar implica uma transcrição alternativa baseada em elementos e relações já existentes, enquanto representar pressupõe “[...] um processo de diferenciação dos elementos e relações conhecidas no objeto a ser representado e uma seleção daqueles elementos e relações que serão retidos na representação” (p.14).

Ferreiro (2011) analisa o sistema de escrita alfabética, em comparação com o sistema ideográfico. Segundo ela, o sistema alfabético busca majoritariamente representar as diferenças que ocorrem entre os significantes, ao passo que a escrita ideográfica representa primordialmente as diferenças que ocorrem entre os significados. A escrita alfabética, como um sistema de representação, baseia-se em regras próprias e arbitrárias e esse princípio afeta toda uma gama de interrelações no caminho da alfabetização.

Ferreiro (2011) pondera que, assim como a escrita levou grande tempo para ser desenvolvida na história da humanidade, como uma forma de representação adequada da linguagem, também a criança, no processo de alfabetização, “reinventa” esse sistema, entrando em contato com dificuldades conceituais semelhantes às de sua construção histórica (p.16-17), numa complexa atividade intelectual. Morais (2012) utiliza o termo “reconstruir”, com o entendimento de que não se trata de inventar um novo sistema, mas, sim, de reconstruí-lo. A respeito desse processo de reinvenção/reconstrução, parece-nos pertinente trazer também a reflexão de De Lajonquière (1997). Numa perspectiva piagetiana, o autor entende que,

quando dizemos que um sujeito constrói o conhecimento devemos ter claro que, na verdade, o sujeito o re-constrói, tanto no sentido de construir sobre uma construção anterior quanto de construir o já construído por outros. (De Lajonquière, 1997, p.4 do documento digital)

Baseada na epistemologia genética de Piaget, Ferreiro (2011) concebe que a criança descobre as propriedades inerentes aos sistemas simbólicos mediante um processo construtivo, como também o faz a partir da relação com outros objetos de conhecimento, ocorrendo aí uma aprendizagem conceitual.¹ Para Ferreiro (2011), pois, a escrita é em si um objeto de aprendizagem e a criança é “[...] alguém que pensa, que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu” (p.41).

A esse respeito, De Lajonquière (1997), discorrendo sobre a teoria piagetiana, afirma ser o objeto “um fragmento de cultura a ser reconstruído” (p.3 do documento digital), necessitando o sujeito de possibilidades interativas para esta construção. O autor assinala que a realidade do objeto é intelectual e não empírica, sendo seu próprio ser uma situação interativa. De Lajonquière (1997) ainda afirma que

aquilo a ser re-construído não é um conhecimento enquanto cópia de uma coisa pré-costituída nem a própria coisa, enquanto realidade heterogênea à inteligência, mas um conjunto de interações responsáveis pela existência intelectual dos objetos de conhecimento. (De Lajonquière, 1997, p.4 do documento digital)

¹ O biólogo suíço Jean Piaget (1896-1980), criador da teoria da epistemologia genética, postula que a aprendizagem se constrói através da interação do indivíduo com o objeto, através da elaboração de *esquemas mentais*, descritos por Bee (2011) como ações mentais ou físicas. A autora descreve os *esquemas figurativos* propostos por Piaget como “representações mentais das propriedades básicas dos objetos no mundo” (p.168) e refere que os *esquemas operativos* “permitem que as crianças entendam as associações entre objetos no mundo e raciocinem ou atuem sobre eles” (p.169). Além disso, refere que através do processo mental denominado por Piaget como *organização*, chega-se a esquemas generalizáveis.

Vemos aí presente, pois, um processo de simbolização.

Como mencionado, segundo constatações de Emília Ferreiro (2011), “[...] as crianças elaboram ideias próprias a respeito dos sinais escritos, ideias estas que não podem ser atribuídas à influência do meio ambiente” (p.46), fazendo movimentos cognitivos progressivos. Nesse sentido, a autora propõe a existência de uma “evolução psicogenética” da escrita (p.21). Partindo de suas investigações, propõe a “teoria da psicogênese da escrita” e descreve o que se vem usualmente denominando como períodos, etapas ou fases pelas quais a criança passa no processo de elaboração de hipóteses a respeito da construção da escrita alfabética, sendo eles: período de escrita pré-silábica, período de escrita silábica, período de escrita silábico-alfabética e período de escrita alfabética. Pode-se supor que Ferreiro não se refira a fases estanques a serem cumpridas temporalmente, mas sim à evolução das hipóteses que o indivíduo elabora no processo de aprendizagem da escrita, na busca da maneira mais adequada de se representar alfabeticamente a palavra. Nesse sentido, o aprendiz avança em suas hipóteses até compreender o princípio alfabético.

Morais (2012) destaca, a partir de Emília Ferreiro, que a criança, ao tentar compreender e usar o sistema alfabético, está constantemente em busca de saber o que cada letra representa e como ocorre esta representação. Cabe aqui descrever brevemente cada uma das hipóteses propostas por Ferreiro.

Escrita pré-silábica: neste período a criança não compreende ainda o caráter fonético do sistema de representação e pode manifestar a escrita de diversas maneiras, com e sem marcas figurativas (icônico/não icônico). A diferenciação entre desenhar e escrever tem fundamental importância no desenvolvimento da escrita nesta fase, assim como a percepção da arbitrariedade e da linearidade que se inicia na construção das hipóteses. Desta forma, a criança passa de desenhos representativos a sinais gráficos, como linhas onduladas ou garatujas, chegando ao uso de letras inventadas e convencionais, agrupadas segundo critérios internos e próprios. A criança pode também estabelecer modos de diferenciação para que um agrupamento seja considerado legível, variação no eixo quantitativo (quantidade de letras) e no eixo qualitativo (variação de letras). Vale destacar que também neste período a criança pode passar a trabalhar com a hipótese de haver a necessidade de uma quantidade mínima de letras para que um agrupamento delas possa ser considerado uma palavra, geralmente um mínimo de três.

Escrita silábica: a criança modifica suas hipóteses e passa a controlar a quantidade de letras que usará para escrever as palavras, na busca de corresponder cada segmento falado (sílabas) a uma letra, percebendo que a escrita representa os sons da fala (compreensão do caráter fonético da escrita). Neste momento a criança pode representar a sílaba por uma letra correspondente ao seu valor sonoro ou a uma letra sem essa correspondência. Ao fazer a correspondência do valor sonoro, pode ocorrer o uso apenas de vogais, apenas de consoantes ou de vogais e consoantes. Trata-se de um processo complexo que gera conflitos cognitivos. Podem ocorrer contradições, como entre o controle silábico (uma letra para cada sílaba) e a quantidade mínima de letras em uma palavra.

Escrita silábico-alfabética: momento de transição, em que a criança percebe a ineficácia da escrita silábica, pelo uso contextualizado da mesma, observando que a sílaba não é a unidade mínima da palavra, analisando-a em unidades menores, os fonemas. Passa a acrescentar letras à sua escrita silábica, algumas com valor sonoro, outras não. Muitos conflitos cognitivos podem surgir, na medida em que não é possível estabelecer um número regular e estável de letras por sílabas. Ademais, conflitos surgem também no âmbito qualitativo, devido à variação ortográfica. Sua produção escrita pode parecer caótica aos olhos do adulto, uma vez que as palavras podem apresentar sílabas completas combinadas com letras providas de valor sonoro e outras sem essa conexão sonora.

Escrita alfabética: a criança busca representar fonemas por letras, de forma sistemática (correspondência fonema-grafema), partindo do pressuposto de que cada som falado equivale a uma única letra, o que a leva a cometer enganos ortográficos (trocas e omissões de letras e até mesmo de sílabas). De acordo com Morais (2012), nesta hipótese a criança apoia-se predominantemente no processamento fonológico para a escrita e a leitura. Apesar da dificuldade relacionada à ortografia, é possível afirmar que a criança se apropriou do sistema de escrita, uma vez que compreendeu o “princípio alfabético” (Soares, 2021, p. 66).

O avanço para uma escrita ortográfica, isto é, “[...] a grafia de acordo com normas que estabelecem a escrita convencional em casos de correspondências que fogem à biunivocidade”, nas palavras de Soares (2021:288), ocorre na medida em que a criança se desenvolve no aprendizado das regularidades e irregularidades do sistema gráfico do idioma. Ferreiro (2013) afirma, a respeito das relações ortográficas:

“Podemos dizer que se um sistema alfabético de escrita fosse um sistema perfeito de correspondência entre fonemas e grafemas, o ortográfico não teria sentido” (p.275). Portanto, se cada fonema estivesse relacionado a um único grafema, bastaria uma simples conversão baseada na relação grafo-fonêmica. Porém, no português, a criança, ao avançar para a escrita ortográfica, depara-se com alternâncias gráficas em relação a um fonema, com maneiras diferentes de se grafar um mesmo som, como S, SS, C ou Ç para /s/, por exemplo, a depender da palavra que é escrita², necessitando pautar-se no aprendizado de convenções ortográficas e recorrendo à memorização de regras e/ou da forma visual da palavra escrita.

Partindo-se das bases propostas por Ferreiro, há que se considerar, de acordo com Weiss (2007), o ritmo de construção inerente a cada criança no processo de apropriação da escrita. Para ela, o respeito à hipótese de escrita apresentada pela criança torna-se fundamental, na medida em que pode haver um “choque” entre as “possibilidades reais” da criança e as tarefas solicitadas pela escola. Nessa direção, Weiss (2007) afirma: “O desrespeito ao ritmo de construção da criança no ler e escrever pode criar uma dificuldade que se avoluma como ‘bola de neve’, podendo chegar a estancar o seu processo de verdadeira alfabetização” (p.96).

Em relação a estratégias empregadas na leitura e na escrita, Soares (2021) evoca o modelo de *dupla rota*, discutindo-o à luz de diversos autores³. Cumpre explicitar aqui suas características básicas. O modelo propõe que o indivíduo utiliza as estratégias fonológica (sublexical) e visual (lexical), tanto para a leitura quanto para a escrita de palavras.

A autora elucida, em relação à leitura, que as palavras escritas apresentam informações relacionadas à ortografia, à pronúncia e ao significado. Segundo o modelo, o indivíduo, ao ler, segue uma das duas rotas após ter identificado visualmente a sequência de letras da palavra:

[...] o leitor ou decodifica as correspondências grafema-fonema, e assim chega à palavra – *rota sublexical* -, ou reconhece, em seu léxico ortográfico mental, ativando a memória de longo prazo, a palavra como um todo, sem necessidade de decodificação grafema-fonema – *rota lexical*. (Soares, 2021, p.257)

² Exemplo nosso.

³ Soares (2021) discute detalhadamente o modelo de *dupla rota* in SOARES, Magda. Alfabetização: a questão dos métodos. 1ª ed., 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021, p. 254-285).

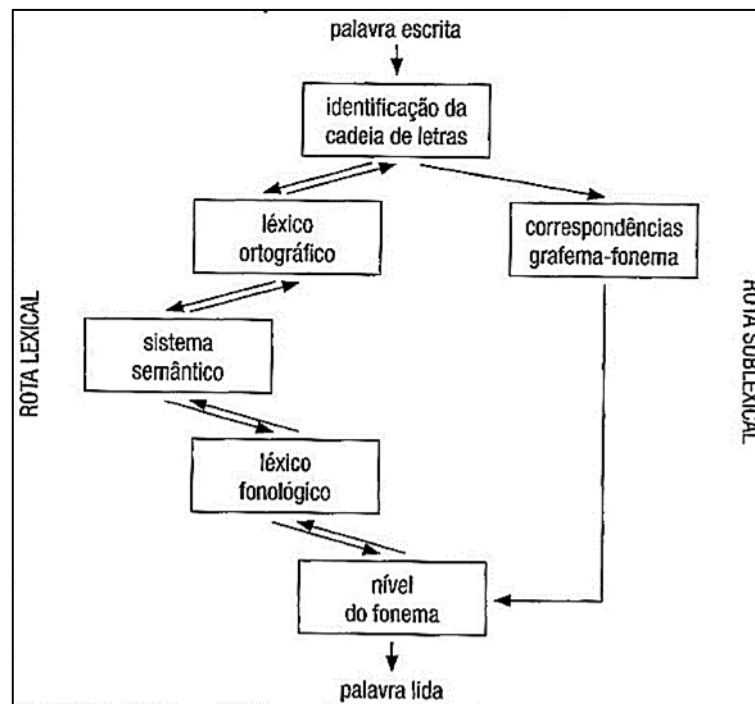


Figura 1: “Arquitetura básica do modelo de dupla rota em cascata”, traduzido e adaptado de Coltheart et al. (2001:213). Fonte: Soares, 2021, p.257.

Já em relação à aplicação do modelo de *dupla rota* para a escrita, considerando características relativas a ortografia, pronúncia e significado das palavras, Soares (2021) descreve que

[...] para representar pela escrita uma palavra, ou os fonemas da cadeia sonora (ouvida, ditada, falada ou apenas pensada) são diretamente codificados em grafemas, com base na consciência grafo-fonêmica – *rota sublexical* –, ou a cadeia sonora é reconhecida no léxico mental – fonológico, semântico, ortográfico – e é grafada sem necessidade de decodificação serial fonema-grafema – *rota lexical*. (Soares, 2021, p.259)

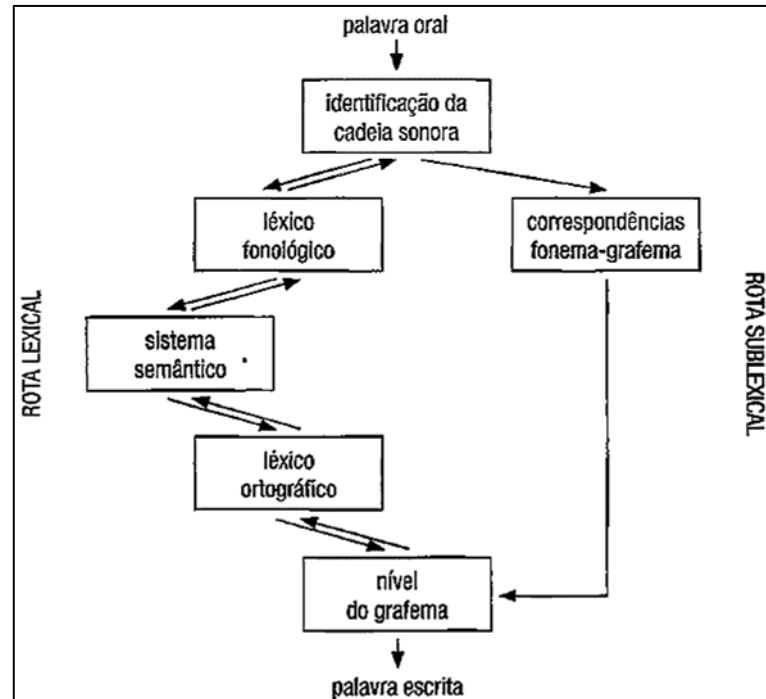


Figura 2: “Adaptação à escrita da ‘arquitetura básica do modelo de dupla rota em cascata’” (Coltheart et al., 2001:213). Fonte: Soares, 2021, p.259.

Ferreiro (2011) traz a reflexão de que a compreensão da forma como a representação alfabética ocorre exige movimentos cognitivos progressivos por parte da criança, no entanto outros fatores relacionados a esse sistema de representação, enquanto regras arbitrariamente desenvolvidas, não podem ser captados por si só pelo indivíduo, devendo ser informados por outrem, como os nomes das letras, a diferença entre letras e números, a presença de outros sinais além das letras e dos números, a direção da escrita da esquerda para a direita e de cima para baixo, a utilização de maiúsculas em determinadas situações.

De acordo com Ferreiro (2011), para se compreender o sistema de escrita, há que se entender sua estrutura e, para tanto, a criança realiza atividades tanto de interpretação (leitura) como de produção (escrita). Ferreiro (2011) refuta, entretanto, qualquer entendimento de que a aprendizagem suporia “o exercício de uma série de habilidades específicas” (p.43), opondo-se às exigências de “maturidade” ou de “prontidão” da criança para a alfabetização (p.13). Em concordância com a autora, Morais (2012) recorda o que considera ultrapassados testes de prontidão, aplicados no passado a fim de se determinar a maturidade ou imaturidade da criança para ser alfabetizada, mediante a investigação acerca de aspectos como coordenação motora e visomotora, memórias auditiva e visual, ponderando que tais testes refletiam a

concepção da escrita alfabética como aplicação de um código envolvendo discriminação de letras, memorização de seus valores sonoros e traçado gráfico das mesmas, dependendo de treinos e práticas repetitivas para ser desenvolvida.⁴

Bossa (2019), tomando a língua como um sistema de representação, ressalta que esta pressupõe raciocínio e abstração e tanto a fala quanto a escrita abarcam a compreensão do significado das palavras, o reconhecimento e a expressão das mesmas. No tocante aos movimentos cognitivos envolvidos na alfabetização, Soares (2021) considera, a partir da perspectiva de Ferreiro, serem eles “condição e resultado da aprendizagem da escrita”, estando esses processos vinculados à “[...] relação entre as totalidades e as partes; coordenação de semelhanças e diferenças; construção de uma ordem serial; construção de invariantes; correspondência termo a termo” (p.188).

Em relação às invariâncias, SCLIAR-CABRAL (2013) aborda, citando DEHAENE (2012), Grainger, Rey e Dufau (2008) e Spratting (2005), a funcionalidade cerebral humana para processar sinais visuais e transformá-los em formas invariantes. Estas são formas básicas, reconhecidas independentemente das circunstâncias em que o olhar as capta, possibilitando, por exemplo, o reconhecimento dos traços que compõem as letras, independentemente de tamanho, fonte, estilo, caixa e posicionamento na palavra, sendo esta uma condição importante no processo de leitura/escrita. Segundo a autora, o traçado das letras do alfabeto latino é composto por curvas e retas e

[...] o que caracteriza a utilização dessas formas invariantes na estruturação de um sistema alfabético é o desdobramento em pequenas diferenças, o modo como se articulam e o acréscimo de outros traços diferenciais, que são: a relação com uma linha real ou imaginária (somente nas minúsculas), a direção para cima ou para baixo, e para a direita ou para a esquerda. (SCLIAR-CABRAL, 2013, p. 281)

De acordo com SCLIAR-CABRAL (2013), é crucial que as marcas que diferenciam as letras, decorrentes da articulação entre as curvas e as retas, sejam

⁴ A propósito dos testes de prontidão, e considerando-se o objeto de estudo deste trabalho, cabe assinalar a ênfase dada por Morais (2012) ao fato de que, embora estes buscassem verificar a habilidade de discriminação auditiva, não tangenciavam a consciência fonológica em si, a qual passou a ser conceituada a partir da década de 1970.

percebidas pelos neurônios. A autora adverte que a maior dificuldade reside na percepção da diferença do traçado para a direita ou para a esquerda, uma vez que, no sistema visual, os neurônios estão naturalmente programados para simetrizar a informação, isto é, “a distinção é simetrizada como representação do mesmo objeto” (p.280)⁵. Isto implicará em uma dificuldade adicional ao se lidar com letras que têm suas diferenças postas sobre o espelhamento, como o “b” e o “d”, o “p” e o “q”, entre outros.

Cabe, além disso, destacar a relevância, para a leitura e a escrita, do processamento auditivo dos sons da fala, presente na assim chamada consciência fonológica, na medida em que o sistema alfabético pressupõe a representação da língua falada, sendo as partes das palavras substituídas por sequências de letras, independentemente do significado. Segundo Morais (2020), a consciência fonológica envolve variadas habilidades, “[...] em função das unidades linguísticas envolvidas, da posição que estas ocupam nas palavras e das operações cognitivas que o indivíduo realiza ao refletir sobre ‘partes sonoras’ das palavras de sua língua” (p.29).

Considerando-se as observações antes colocadas acerca da aprendizagem e da alfabetização, depreendemos que esta relaciona-se a uma complexa rede processual envolvendo diversos fatores. Embora necessariamente imbricados, tais fatores podem ser focalizados individualmente, visando uma melhor compreensão de suas implicações. A consciência fonológica, como objeto deste estudo, será abordada a seguir.

⁵ SCLiar-CABRAL (2013) esclarece que, ao longo da evolução das espécies, e para sua sobrevivência, a simetriação da informação visual permitiu o reconhecimento facial de uma fera, por exemplo, a despeito de esta estar voltada para a direita ou para a esquerda.

III. CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

1. Aspectos históricos

Morais (2020) aponta, em seu livro, alguns precursores no estudo da consciência fonológica, dando conta de que já na década de 1970 surgia o interesse pelo tema. Soares (2021) resgata a publicação da obra *Language by Ear and by Eye*, dos autores James Kavanagh e Ignatius Mattingly (1972), como reflexão inaugural acerca da consciência fonológica, embora o termo aí aplicado fosse “consciência linguística” (p.167). Moraes (2020) elenca estudiosos como Isabelle Liberman et al., que em 1974 realizaram estudos com crianças ainda não alfabetizadas e em diferentes fases da alfabetização, utilizando o termo “segmentação explícita de sílabas e fonemas”, e José Moraes (1979), que aplicaria o termo “consciência da fala como uma sequência de sons” em um estudo realizado em Portugal. Moraes (2020) destaca também, entre autores internacionais, Bradley & Bryant (1883) e seu estudo relacionando consciência fonológica e desempenho em tarefas de leitura. No Brasil os estudos sobre consciência fonológica teriam se iniciado na década de 1980, segundo Moraes (2020). O autor cita uma pesquisa de 1981, desenvolvida por Terezinha Nunes Carraher & Lúcia Browne do Rego, envolvendo realismo nominal, análise fonêmica e leitura. Destaca também Vilma Bezerra (1981) que, embora ainda não utilizasse o termo “consciência fonológica”, desenvolveu estudos com a análise silábica e fonêmica. Capovilla, Dias & Montiel (2007) citam pesquisadores que estudaram a consciência fonológica, especialmente a partir da década de 1980, tais como “Cardoso-Martins, 1995; Gibson, Hogben & Fletcher, 2006; Jenkins & Bowen, 1994; Maluf & Barrera, 1997; Roazzi & Dowker, 1989; Simos e cols., 2001; Stanovich, Cunningham & Cramer, 1984” (p.55). Moraes (2020) destaca ainda Maluf, Zanella & Pagnez (2006) e Maluf & Zanella (2011).

2. A consciência fonológica como uma faceta da consciência metalinguística

Ao se adentrar a conceituação de consciência fonológica, faz-se necessário contextualizá-la numa esfera mais ampla. Moraes (2020) e Soares (2021) a descrevem

como uma faceta ou dimensão da consciência metalinguística, tendo sido esta estudada formalmente a partir da década de 1980, segundo Morais (2020). Soares (2021) também menciona estudos iniciais sobre a consciência metalinguística já a partir da década de 1970 e destaca pesquisadores que discorreram a seu respeito: Tummer, Pratt e Herriman (1984), Austrália; Gombert, autor de obra considerada clássica sobre o assunto (1992), França; Garton e Pratt (1998), Austrália; S. Guimarães (2010), Brasil; Maluf e Zanella (2011), Brasil.

De acordo com Soares (2021), desde pequena a criança já apresenta “competência linguística” (p.141), usando a língua de forma produtiva, tanto em relação à emissão como à compreensão e empregando, ainda que de maneira implícita, conhecimentos sintáticos, lexicais, morfológicos e fonológicos da língua praticada em sua comunidade. Tais conhecimentos dizem respeito à consciência metalinguística. Importante resgatar, aqui, a reflexão de Gombert (1992), em citação de Soares (2021), que diferencia *atividades metalinguísticas* de *atividades epilinguísticas*, considerando as *atividades epilinguísticas* como manifestações de comportamentos metalinguísticos ainda de forma inconsciente ou implícita, advindas de uma sensibilidade às regras e ao uso da língua no âmbito funcional. Soares (2021) destaca que, consoante Gombert, “[...] a consciência epilinguística se associa a ‘aprendizagens implícitas’, enquanto a consciência metalinguística se associa a ‘aprendizagens explícitas’, que correspondem ao ensino direto” (p.127). A esse respeito Soares (2021) traz também a reflexão de Paula, Correa e Spinillo (2012) de que o conhecimento explícito abrange reflexão deliberada e consciente, envolvendo a capacidade de focar e manipular a linguagem, bem como de fazer referência a ela. DELLA GIUSTINA e DE FREITAS ROSSI (2008) compreendem a consciência metalinguística como resultado de aprendizagens explícitas, de natureza escolar.

Soares (2021) posiciona a consciência metalinguística no âmbito da reflexão e da análise sobre a língua, sendo esta, enquanto objeto de conhecimento, dissociada de seu uso interativo habitual. A pesquisadora destaca, ainda, que a consciência metalinguística envolve o “controle intencional de atividades linguísticas que, no uso cotidiano da língua, realizam-se de forma automática e sem consciência dos processos nela envolvidos” (p.126) e vincula-a não somente à esfera linguística, mas também cognitiva. Ressalta, citando Karmiloff-Smith et al. (1996:198), que a consciência metalinguística pressupõe uma “reflexão consciente sobre os processos

da língua” (p.125) e apresenta a conceituação de Gombert (1992), o qual considera as atividades metalinguísticas como integrantes da metacognição.⁶

Morais (2020) descreve a consciência metalinguística como o ato de pensar sobre a língua, de analisá-la, o ato de tratar a própria linguagem, tanto oral quanto escrita, como objeto de reflexão em diferentes dimensões, elencando algumas, a saber: habilidades metatextuais, habilidades metassintáticas, habilidades metamorfológicas, habilidades metafonológicas – estas últimas constituindo a consciência fonológica. Também Soares (2021) cita as referidas facetas da consciência metalinguística (consciência metatextual, consciência sintática, consciência morfológica, consciência fonológica), discorrendo sobre elas. DELLA GIUSTINA e DE FREITAS ROSSI (2008) incluem a consciência pragmática no contexto metalinguístico. Tanto Moraes (2020) como Soares (2021) reconhecem a implicação, das habilidades metalinguísticas no desenvolvimento da aprendizagem da escrita.

Isto posto, cabe descrever brevemente as dimensões da consciência metalinguística.

Consciência metatextual/habilidades metatextuais: analisar e refletir sobre textos e gêneros textuais, suas propriedades e usos, o que permite ao sujeito, além de compreender diferentes textos, segundo Moraes (2020), também produzi-los em acordo ao gênero textual escolhido, quanto à estrutura e ao léxico, levando em consideração os objetivos comunicativos e o interlocutor.

Consciência metalinguística pragmática: analisar e refletir sobre o uso da linguagem empregada no contexto interacional. DELLA GIUSTINA e DE FREITAS ROSSI (2008), apontam a definição de Crystal (1985), dando conta de que a consciência metalinguística pragmática se relaciona à reflexão sobre o sentido das palavras empregadas na interação social e dos efeitos que estas suscitam no outro. As autoras destacam, citando Gombert (1992) e Albuquerque (1994), que a consciência metatextual dirige sua atenção ao texto em si e aos aspectos intralinguísticos, enquanto a consciência metalinguística pragmática dirige sua atenção ao texto e aos aspectos intralinguísticos dentro de um contexto comunicativo

⁶ De acordo com Gombert (1992:13), segundo Soares (2021), a metacognição engloba “conhecimento introspectivo consciente” do indivíduo a respeito de “seus próprios estados ou processos cognitivos”, assim como a habilidade de planejar e monitorar esses processos de forma intencional (p.126).

específico. Propõem, ainda, que esta habilidade seja considerada como essencial para o processo de desenvolvimento da escrita enquanto linguagem com intenção comunicativa.

Consciência sintática/habilidades metassintáticas: analisar e refletir sobre a correção gramatical de períodos e orações, o que permite ao sujeito compreender e construir frases segundo a estrutura da língua e também, como ressalta Morais (2020), ajustar a forma de se expressar de acordo com situações mais ou menos formais, que requeiram mais ou menos adequação à gramática normativa.

Consciência morfológica/habilidades metamorfológicas: analisar e refletir sobre “[...] as ‘partes’ que compõem unidades de significado das palavras”, isto é, os morfemas, como radicais e afixos, o que permite ao sujeito, segundo Soares (2021), compreender palavras complexas a partir de sua morfologia e utilizar a reflexão a respeito das características morfológicas das palavras enquanto apoio para correção ortográfica.⁷ A autora também menciona que crianças pequenas utilizam este conhecimento de forma implícita ou inconsciente para construir novas palavras de forma dedutiva, algumas vezes incorrendo em palavras não convencionais.⁸

Consciência fonológica/habilidades metafonológicas: analisar e refletir sobre “a cadeia sonora da fala” (Soares, 2021, p.142), sobre “os sons que compõem as palavras” (Morais, 2020, p.45). Esta habilidade está bastante relacionada à aprendizagem inicial da língua escrita, na medida em que alicerça o estabelecimento da relação fonema-grafema.

Morais (2020) destaca que, para ler e escrever, utilizam-se simultaneamente diversas habilidades metalinguísticas, de forma entrelaçada e muitas vezes inconsciente, sem a percepção da movimentação cognitiva aí implicada.

O autor declara, finalmente, a partir de suas observações, que algumas crianças, mesmo pequenas, já refletem sobre a língua falada, não apenas no âmbito funcional

⁷ Soares (2021) explicita que no português brasileiro, o qual apresenta ortografia próxima à transparência, com uma correspondência fonema-grafema que permite leitura e escrita mais alicerçadas na fonologia, o papel da consciência morfológica para a aprendizagem inicial da escrita tem menor relevância, sendo mais evocada quando os escreventes já dominaram as associações elementares entre fonema e grafema.

⁸ Soares (2021) ainda descreve as dimensões “derivacional” e “flexional” da morfologia, explicitando que a dimensão flexional relaciona-se à sintaxe, obedecendo a características de concordância nominal ou verbal, enquanto a dimensão derivacional relaciona-se à semântica e por vezes também à sintaxe, uma vez que possibilita a formação de palavras novas (semântica), algumas vezes alterando a classe da palavra (sintaxe). Por conseguinte, segundo a autora, é frequente a utilização do termo “consciência morfossintática” para denominar esta faceta da consciência metalinguística (p.151).

e comunicativo demonstrando, espontaneamente, uma curiosidade metalinguística⁹. Para o autor,

“[...] cabe à escola despertá-la e alimentá-la entre todos os aprendizes, de modo que todos possam vir a brincar com as palavras, tomando-as como objeto de reflexão no cotidiano, sem que para isso tenham que ser submetidos, na educação infantil, a um ensino sistemático de alfabetização ou treinos de pronúncia de fonemas isolados.” (DE MORAIS, 2020, p.35)

3. Consciência fonológica: conceituação e detalhamento

Partindo-se para a conceituação da consciência fonológica propriamente dita, Lopes (2004), citando Bryant & Bradley (1985), resgata a compreensão de que esta é um conjunto de habilidades relacionadas à percepção - “[...] desde a simples percepção global do tamanho da palavra e de semelhanças fonológicas entre as palavras [...]” (p.241) - como também à segmentação e à manipulação dos sons da fala. A autora menciona ainda “operações mentais de processamento de informação baseadas na estrutura fonológica da linguagem oral.” (p.241). Soares (2021) relaciona a consciência fonológica à “[...] capacidade de focalizar os sons das palavras, dissociando-as de seu significado, e de segmentar as palavras nos sons que as constituem” (p.166).

Capovilla, Dias & Montiel (2007) conceituam a consciência fonológica como uma habilidade intrincada que abarca a conscientização sobre a possibilidade de se segmentarem, discriminarem e manipularem os sons da fala, de forma reflexiva. Em contraponto, Ferreiro (2003) questiona o emprego do termo “manipular” (manipular fonemas), considerando-o “[...] uma metáfora habitual, mas pouco feliz” (p.145). De fato, o termo “manipular” tem sido utilizado comumente e por diversos autores para a conceituação da consciência fonológica. Mais adequada, contudo, seria a afirmação de que o indivíduo realiza operações cognitivas envolvendo os sons da fala, como declara Morais (2020).

Capovilla, Dias & Montiel (2007) destacam ainda que, segundo Morais (1995),

⁹ O autor inclui vários exemplos *in* DE MORAIS, Artur Gomes. Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização. 1ª ed.; 2ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020, capítulo 1.

[...] a consciência fonológica pode ser dividida em níveis ou componentes, incluindo a consciência suprafonêmica, que se refere à consciência de segmentos maiores que fonemas, tais como sílabas, rimas, aliterações e palavras, e a consciência fonêmica, que se refere especificamente à consciência de fonemas. (Morais (1995 apud Capovilla, Dias & Montiel, 2007, p. 56).

Soares (2021) afirma que as variadas habilidades abarcadas pela consciência fonológica diferem entre si segundo o “grau de ‘consciência’ que demandam e a ‘complexidade linguística” (p.170), relacionando a complexidade linguística aos segmentos de fala focalizados, tais como palavras, rimas e aliterações, sílabas e fonemas. A autora, em relação ao grau de consciência, cita Stanovitch (1992, 2000), dando conta de que

“[...] a sensibilidade fonológica é um *continuum* que se estende desde uma genérica sensibilidade a segmentos fonológicos maiores até uma profunda sensibilidade a pequenos segmentos fonológicos: da consciência da palavra à consciência do fonema” (Soares, 2021, p.170)

Já Moraes (2020), a respeito do grau de consciência implicado nos processos metafonológicos, considera o *Modelo de Redescrição Representacional* proposto por Karmiloff-Smith (1992, 1996), segundo o qual o indivíduo passa pelos níveis de explicitação: “*implícito*”, “*explícito*”, “*explícito consciente*” e “*explícito consciente verbal*” (p.56). O autor explica que, segundo este modelo,

[...] em qualquer área de conhecimento, num primeiro momento de aprendizagem o indivíduo age de forma limitada, mecânica, rotineira, por possuir em sua mente apenas conhecimentos formulados num nível implícito. Em fases posteriores, esses conhecimentos passam por um *processo de explicitação*, que se traduz em compreensão e domínio crescentes “das partes” e “relações entre as partes” do que ele está aprendendo. A progressiva flexibilidade cognitiva adquirida pode alcançar um nível *explícito consciente* (no qual o sujeito não só sabe o que faz, mas sabe os porquês) e ainda um nível *explícito consciente verbal* (no qual o sujeito é capaz de verbalizar esses porquês. (Morais, 2020, p.56-57)

Sob esta perspectiva, também em relação à consciência fonológica o indivíduo passa pelos diferentes níveis de explicitação. Moraes (2020) chama a atenção, no entanto, para o fato de as crianças, muitas vezes, não serem capazes de explicitar de forma conceitual suas motivações para determinada operação metafonológica,

explicando-as com suas próprias palavras e a partir de seu ponto de vista, o que não invalida a operação realizada nem a torna menos complexa.

Morais (2020) observa que a diferenciação das habilidades envolvidas na consciência fonológica ocorre segundo a “unidade sonora que é objeto de reflexão”, a “posição que a unidade sonora ocupa no interior da palavra” e a “operação cognitiva que o indivíduo realiza sobre aquelas unidades sonoras” (p.50-51), avaliando que tais diferenciações, a depender de como se manifestam, interferirão no grau de complexidade da atividade metafonológica realizada.

Ferreiro (2013) ressalta, a esse respeito, que “[...] o rendimento das crianças nas tarefas de consciência fonológica varia de acordo com o nível linguístico focalizado pela tarefa” (p.193). Segundo a pesquisadora, ocorrem diferenças ao se lidar com fonemas, sílabas, inícios e rimas.

No que se refere às unidades sonoras focalizadas, Moraes (2020) destaca fonemas, sílabas, rimas de palavra, segmentos intrassilábicos contendo um ou mais fonemas e palavras inteiras contidas dentro de palavras. Segundo o autor, em diferentes idiomas as crianças apresentam maior facilidade para lidar com sílabas e rimas e no português, especificamente, maior facilidade para identificar palavras que se iniciam de maneira parecida do que para identificar rimas entre palavras. Já em relação à posição da unidade sonora na palavra, o autor faz menção a estudos que indicam maior facilidade, em diferentes idiomas, de as crianças identificarem segmentos silábicos ou fonemas posicionados no início da palavra, depois aqueles localizados no final das palavras, sendo mais difícil a identificação dos segmentos localizados no meio. Alerta também para o fato de que uma mesma operação metafonológica pode ser mais fácil para uma criança e mais difícil para outra. Moraes (2020) sintetiza as principais operações de consciência fonológica estudadas desde a década de 1970:

- identificar palavras com unidades iguais (sílabas, fonemas, rimas);
- produzir (isto é, dizer em voz alta) palavras com a mesma unidade (sílabas, fonema, rima) de uma palavra ouvida;
- identificar ou produzir palavras maiores (ou menores) que outras;
- segmentar palavras em unidades (sílabas ou fonemas);
- contar quantas unidades (sílabas ou fonemas) uma palavra contém;
- sintetizar unidades (sílabas ou fonemas) para formar uma palavra;

- adicionar, substituir ou subtrair uma unidade (sílabas ou fonemas) de uma palavra ouvida;
- isolar a sílaba ou o fonema inicial (ou final) de uma palavra;
- inverter a ordem de unidades de uma palavra (por exemplo, substituindo a sílaba ou o fonema inicial por aquele(a) que aparece ao final). (Morais, 2020, p.51)

Já a respeito das operações cognitivas envolvidas na atividade metafonológica, Morais (2020) pondera, ainda, que podem implicar menor ou maior dificuldade, exemplificando que segmentar palavras em sílabas implica “pronunciar, sequencialmente, o que [a criança] concebe como ‘pedaços orais’ daquela palavra” (p.52), constituindo uma atividade menos complexa. Mais difícil, segundo o autor é, por exemplo, fazer a subtração do fonema oral de uma palavra, uma vez que “[...] o indivíduo precisa guardar a palavra em sua memória de curto prazo, identificar e isolar seu fonema inicial e pronunciar em voz alta o que resta após a extração daquele som inicial” (p.52).¹⁰ Ainda sobre a complexidade das atividades metafonológicas, Morais (2020) destaca a interveniência de fatores como o “tamanho das palavras”, os “tipos de fonemas” e os “tipos de estrutura silábica” (p.52). Ferreiro (2013) ainda ressalta, citando Yopp (1988) e Defior (1996), que os diferentes graus de conquista apresentados pelas crianças nas tarefas de consciência fonológica podem ocorrer devido ao fato de estas requererem níveis de habilidades de segmentação diferenciados, bem como “solicitações cognitivas diferentes” (p.193).

Como levantado anteriormente, a atividade metafonológica envolve análise e reflexão sobre a cadeia de sons da fala, abarcando diferentes segmentos, tais como palavras, rimas, aliterações, sílabas e fonemas. A este propósito vale destacar o alerta feito por Morais (2020) de não se incorrer no erro de empregar o termo *consciência fonológica* apenas para designar a consciência fonêmica, uma vez que a consciência fonológica abarca múltiplos níveis de habilidades relacionados a diversos segmentos da fala.

Cabe, pois, conceituar os diferentes níveis da consciência fonológica, sendo eles: consciência lexical (de palavras), consciência de rimas e aliterações, consciência silábica e consciência fonêmica.

¹⁰ Poderíamos citar, como exemplo, a subtração do fonema inicial da palavra “cabana”. Subtraindo-se o /k/, restaria “abana” (exemplo nosso).

Consciência lexical: percepção, análise e reflexão a respeito da palavra como uma unidade de fala. Soares (2021) chama a atenção sobre a dificuldade de se precisar o conceito de *palavra* - dificuldade esta reconhecida tanto pela linguística quanto pela psicologia cognitiva - referindo que há idiomas que nem mesmo apresentam termo equivalente a *palavra*. Ademais, a autora aponta que o conceito convencional de *palavra*, englobando *palavras de conteúdo* e *palavras funcionais*, estabelece-se com o início do aprendizado da leitura e da escrita, visto que “[...] a escrita, individualizando as palavras pela separação destas por espaços em branco, faz com que a criança passe a identificá-las na fala [...]” (p.173). De forma complementar, Morais (2020) assinala que, com o avanço da alfabetização, é criado um “léxico mental” pelo indivíduo, “[...] um banco de unidades gráficas equivalentes às palavras que pronunciamos e escutamos” (p.68), o qual permite a identificação de palavras na emissão oral.

A propósito da complexidade em se reconhecer palavras na fala, o autor destaca Emília Ferreiro (2007) e seu questionamento acerca da realização de avaliações, como as de contagem de palavras em uma frase, por crianças de 4 ou 5 anos, a fim de se prever êxito ou insucesso na alfabetização.

Outro aspecto ressaltado por Soares (2021) a respeito da consciência lexical, é o caráter arbitrário da palavra fonológica, qual seja, o de a palavra fonológica representar os sons da fala. A esse propósito, CARRAHER & REGO (1981) caracterizam o sistema de escrita alfabético como “representações gráficas arbitrárias de significantes verbais” (p.3) e salientam que, para compreensão de que grafemas representam sons da fala, a criança “necessita focalizar o que está sendo graficamente representado – o significante verbal” (p.4). Para as pesquisadoras, alicerçadas na epistemologia genética de Piaget, o aprendiz, no processo de desenvolvimento do pensamento, toma consciência da independência das características da palavra em relação às características da coisa que a palavra representa. Esta evolução natural do pensamento dá base para o caminho de aquisição do princípio alfabético. Pode-se dizer que a percepção de que a palavra é um elemento simbólico que representa a coisa, isto é, a superação do assim chamado *realismo nominal*, é condição primária para que o indivíduo compreenda o princípio alfabético.

Consciência de rimas e aliterações: percepção, análise e reflexão a respeito de semelhanças entre determinados segmentos sonoros das palavras. Segundo DE FREITAS (2004), a consciência de rimas e aliterações relaciona-se a elementos intra-silábicos. É preciso ressaltar, inicialmente, que tanto o termo *rima* quanto o termo *aliteração* apresentam duplo significado.

Como esclarece Soares (2021), a palavra *rima* pode ser aplicada a dois termos: *rima da sílaba* e *rima entre palavras*, estando ambos os conceitos de *rima* relacionados à consciência fonológica.

A *rima da sílaba*, relacionada ao estudo acerca da estrutura silábica, diz respeito ao “[...] elemento intrassilábico que se soma ao ataque (*onset*) na constituição da sílaba”. DE FREITAS (2004) assim descreve as estruturas intra-silábicas envolvendo ataque e rima:

As palavras podem ser divididas em unidades que são maiores que um fonema individual, mas menores que uma sílaba, ou seja, as unidades intra-silábicas Ataque e Rima. Essas denominações são utilizadas na Teoria Métrica (Selkirk, 1982) para identificar os constituintes silábicos. A sílaba divide-se em Ataque e Rima; a Rima consiste em um Núcleo e uma Coda. O Núcleo da sílaba é constituído por uma vogal, sendo obrigatório. O Ataque é formado por uma consoante ou um grupo de consoantes iniciais, enquanto que a Coda compreende a(s) consoante(s) que ocorre(m) após o Núcleo. (DE FREITAS, 2004, p. 20-21)

DE FREITAS (2004) exemplifica com “sabão – fogão” e “saber – poder” (p.21) a rima da sílaba.

Estrutura silábica apresentada por Soares (2021:192), com destaques nossos para a *rima da sílaba*:

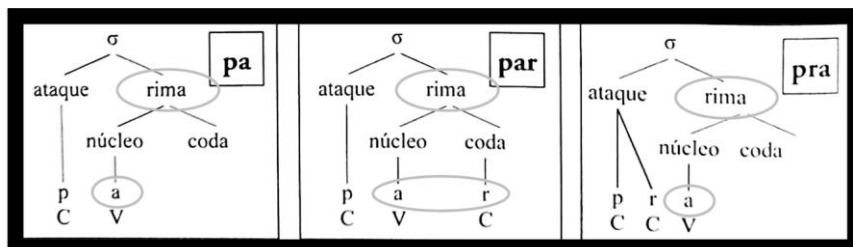


Figura 3: Estrutura interna da sílaba, considerando as estruturas silábicas CV, CVC e CCV [Consoante Vogal, Consoante Vogal Consoante, Consoante Consoante Vogal]. Fonte: Soares (2021), p. 192.

Já a *rima entre palavras*, segundo Soares (2021), relaciona-se “[...] à semelhança entre os sons finais de palavras” (p.179). DE FREITAS (2004) descreve a rima entre palavras como

“[...] a igualdade entre os sons das palavras desde a vogal ou ditongo tônico até o último fonema (boneca – caneca). Ela pode englobar não só a Rima da sílaba (café – boné), como também uma sílaba inteira (salão – balão) ou mais que uma sílaba (chocolate – abacate / janela - panela). Em palavras oxítonas, a Rima é um elemento intra-silábico, reconhecido através da distinção Ataque – Rima (mão – pão).” (DE FREITAS, 2004, p.21).

Este segundo significado de *rima* vincula-se ao campo literário, ao atuar pedagógico e também ao léxico da linguagem usual, segundo Soares (2021).

Por outro lado, o termo *aliteração* pode referir-se a um recurso literário para suscitar “efeitos sensoriais” através de repetição de sons em posição inicial, medial ou final de palavras (Soares, 2021:179). Um segundo significado de *aliteração*, como evoca a pesquisadora, está relacionado à Linguística e à Fonologia e, portanto, à consciência fonológica, consistindo na “semelhança entre sons iniciais de palavras - sílabas e fonemas (p.180). DE FREITAS (2004) esclarece que as aliterações ocorrem na medida em que palavras apresentam o mesmo ataque, exemplificando com “macaco – menino” e “prato – preto” (p.21).

Com base em estudos de diferentes autores, Soares (2021) elucida que as crianças percebem, espontaneamente¹¹, semelhanças entre partes sonoras das palavras, focalizando o aspecto fonológico das mesmas, o que é favorável para a compreensão do princípio alfabético. Destaca, porém, o fato de que, segundo Cardoso-Martins e Duarte (1994), estas mesmas crianças não reconhecem, nas palavras, os segmentos que fazem sua representação.

Tanto em relação à consciência de rimas quanto de aliterações, Soares (2021) destaca o fato de que o foco depositado sobre os aspectos fonológicos das palavras, com o direcionamento da atenção para a sua cadeia sonora, destacando-a do

¹¹ Partindo da epistemologia genética de Jean Piaget, poderíamos estimar que essa percepção de semelhanças entre partes sonoras das palavras estaria entremeada a um processo de aprendizagem, mediante oportunidades de interação com o meio.

significado, exerce papel positivo para que a criança evolua no processo de alfabetização.

Vale salientar, ainda, que, enquanto a consciência da *rima da sílaba* exerce papel fundamental no aprendizado da escrita na língua inglesa, pelo fato de esta apresentar uma ortografia opaca e estrutura silábica complexa, este nível de consciência parece não apresentar relevância para o aprendizado da escrita do português brasileiro, que apresenta estrutura silábica menos complexa e ortografia próxima à transparência, onde a relação entre fonemas e grafemas é mais evidente e é tomada como referência pelos aprendizes. Importante, neste ponto, ressaltar o alerta feito por Ferreiro (2013), Morais (2020) e Soares (2021), sobre o risco em se generalizarem resultados de pesquisas feitas em diferentes países sobre consciência fonológica e aprendizagem da escrita, dadas as diferenças de profundidade ortográfica e a complexidade silábica, que podem diferir muito conforme o idioma e mobilizar distintas operações metafonológicas, resultando em constatações diversas.

Consciência silábica: percepção, análise e reflexão a respeito da possibilidade de segmentação da cadeia sonora da fala em sílabas. De acordo com Ferreiro (2013), esta é uma habilidade que se desenvolve desde cedo nas crianças, manifestando-se de forma espontânea. Soares (2021) esclarece, evocando Ferreiro (2013), que a sílaba é a “menor unidade da fala que pode ser produzida isoladamente, com independência” (p.185). Evoca, ainda, a afirmação de Kandhadai e Sproat (2010), de que a sensibilidade às sílabas é aparentemente “universal, independentemente de língua ou de sistemas de escrita” (p.186). Entretanto, a autora evoca o fato de que existem diferenças quando se toma o sistema alfabético, esclarecendo que falantes de línguas com maior complexidade silábica e ortografia opaca (por exemplo, o inglês) preferirão se ater mais aos elementos intrassilábicos que à própria sílaba, por exemplo a rima da sílaba, a fim de distingui-los, enquanto nas línguas com ortografias próximas da transparência, como o português do Brasil, o espanhol ou o hebraico, por exemplo, a atenção se volta mais à sílaba como um todo. Daí novamente a necessidade de se manter a atenção às generalizações feitas a partir de pesquisas em diferentes países.

Segundo Soares (2021), a consciência silábica está relacionada à hipótese de escrita silábica descrita por Emília Ferreiro, período em que a criança, segmentando a palavra em partes orais, procura estabelecer uma letra para cada sílaba. De acordo com Ferreiro (2011), ao atentar às propriedades sonoras da palavra a criança passa

à hipótese de correspondência entre letras e sílabas. Devemos aqui realçar a grande evolução apresentada pelo aprendiz que, outrora ancorado em hipóteses de escrita icônica e pré-silábica, passa a atribuir sentido ao segmento oral da sílaba.

Consciência fonêmica: percepção, análise e reflexão a respeito dos fonemas. De acordo com Soares (2021), os fonemas são as “unidades mínimas do sistema fonológico que os grafemas representam” (p.193), sendo de natureza abstrata. A autora explicita que “[...] fonemas não são produzidos nem percebidos como segmentos isolados [...]” (p.199). Citando Adams (1990:302), ressalta o fato de os fonemas não serem, isoladamente, passíveis de separação na cadeia da fala, estando em fusão uns aos outros. De modo complementar, ressalta ainda a afirmação de Ehri (1998a:15) de que, nas palavras, não existem quebras entre o final de um fonema e o início do outro, havendo, outrossim, uma continuidade sonora gerada pela sobreposição ou pela coarticulação de fonemas (p.194). Morais (2020) pondera que “fonemas só existem em oposição a outros fonemas” (p.60). Scliar-Cabral afirma que “o reconhecimento das consoantes está na dependência de seu contexto vocálico imediato, e o que ocorre são movimentos simultâneos de mais de um articulador, na produção dos gestos fonoarticulatórios” (Scliar-Cabral (2003a:53 apud Soares, 2021, p.194). Nesse mesmo sentido, Soares (2021) explicita:

Uma unidade sonora é identificada como fonema não por se distinguir como um segmento isolável de seu contexto linguístico (cadeia sonora da palavra), mas por estar em oposição a outras unidades sonoras que ocorrem em um mesmo contexto linguístico produzindo significados diferentes. (Soares, 2021, p.195)

Esta oposição pode ser observada nos chamados pares mínimos, os quais se diferenciam por apenas um segmento sonoro, como galo [galo] e calo [kalo], diferenciados pelos fonemas /g/ e /k/¹². A esse respeito, Ferreiro (2013) considera que as crianças, distinguindo estes pares em contextos comunicativos, realizam o que chamou de “reconhecimento em ação”, não conseguindo ainda analisar essas palavras enquanto pauta sonora através do isolamento dos sons elementares que as compõem (p.192). No que se refere à impossibilidade de se pronunciarem os fonemas isoladamente, Soares (2021) coloca que a tentativa de pronuncia-los “[...] baseia-se, na verdade, no ato articulatório que o produz, o que ocorre quando é possível enfatizar

¹² Exemplo nosso.

o modo de articulação [...]” (p.196). Os fonemas fricativos, como /s/ /z/, /f/, /z/ e /h/ permitem a manutenção do gesto articulatório de forma a prolongá-lo, o que se torna mais difícil quando se trata de oclusivos, como /p/, /b/, /k/, /g/, /t/ e /d/. Tanto Morais (2020), como Soares (2021) repelem as tarefas, comumente solicitadas a crianças em fase de alfabetização, de análise fonêmica requerendo seu isolamento e pronúncia, dado que a sílaba - e não o fonema - é a “menor unidade da fala que pode ser produzida isoladamente, com independência” (Soares, 2021:185). A propósito, Morais (2020) pondera que as crianças, quando vocalizam ao escrever, buscando identificar a letra correspondente ao som pronunciado, geralmente o fazem através da repetição ou do prolongamento de sílabas. Ferreiro (2013) aponta que, enquanto a segmentação de palavras em sílabas é facilmente realizada, inclusive por indivíduos não alfabetizados, a segmentação em fonemas só é possível para indivíduos que aprenderam a ler no sistema alfabético, o que também é apontado por Soares (2021). Ferreiro (2003) indica que a realidade psicológica da sílaba é indiscutível, sendo discutível a realidade psicológica dos fonemas, dependente do aprendizado da escrita alfabética. Ferreiro (2013) pondera, ainda, que “[...] a escrita e a leitura são as únicas atividades cotidianas que exigem consciência dos fonemas” (p.213). A pesquisadora afirma, ademais (estará Ferreiro se referindo à consciência de fonemas?):

A consciência fonológica não é necessária para aprender-se a língua oral, mas é contemporânea da aprendizagem da leitura em um sistema alfabético (realmente, parece servir apenas para isso: para aprender a interpretar um sistema alfabético de escrita). (FERREIRO & col., 2003, p. 145)

4. O desenvolvimento da consciência fonológica pela criança

O desenvolvimento da consciência fonológica, segundo Morais (2020) “não é uma questão maturacional, definida por um relógio biológico universal, que estaria no genoma de todos os aprendizes da espécie humana” (p.129), mas avança mediante oportunidades vivenciadas pelo indivíduo.

Segundo Soares (2021), o desenvolvimento da capacidade de se segmentar a fala ocorre a partir da sensibilidade às unidades maiores e segue em direção às menores. Soares (2021) aponta que, ainda que as diferentes facetas da consciência fonológica estejam fundamentadas em uma “[...] sensibilidade genérica à estrutura

sonora da língua” (p.170), existe uma hierarquia nesse desenvolvimento. Nesse sentido, de acordo com Capovilla, Dias & Montiel (2007), citando Supple (1986), a consciência fonológica “[...] desenvolve-se gradualmente, à medida que a criança torna-se consciente de palavras, sílabas e fonemas como unidades identificáveis” (p.56).

Ferreiro (2013), que realizou pesquisa investigando a relação da consciência fonológica e o desenvolvimento da escrita, aponta que parece haver uma evolução quanto à habilidade de se segmentarem oralmente as palavras, desde a impossibilidade de se encontrarem “partes em uma palavra” (p.212) até a realização de análise silábica, seguida de análise intrassilábica do final das palavras, chegando-se ao isolamento de fonemas. Alerta, a partir de sua pesquisa, que a consciência fonológica “[...] parece ter uma evolução e não pode ser considerada em termos dicotômicos (tem ou não tem)” (p.213). Esta pode ser uma ponderação pertinente quando se trata da mediação dos processos de alfabetização, na medida em que é fundamental que o profissional, seja na avaliação, seja na intervenção, leve em conta os potenciais apresentados pelo indivíduo, bem como o que necessita de mobilização. A dicotomia “tem ou não tem” parece não dar margem às nuances dos potenciais e das necessidades emergentes.

Soares (2021) aponta que o desenvolvimento dos diferentes níveis da consciência fonológica, como a consciência de palavras, rimas, aliterações e sílabas leva a criança a voltar sua atenção “ao estrato fônico da fala”, tornando-a “sensível às possibilidades de segmentar a fala” (p.173). Além disso, a pesquisadora pondera que os níveis de consciência fonológica descritos anteriormente, como consciência lexical, silábica, de rimas e aliterações, especialmente a consciência de sílabas, podem ser considerados como uma preparação para a consciência fonêmica.

No que se refere à consciência lexical, Soares (2021) verifica a existência de divergências quanto à idade em que a criança identifica a palavra como unidade de fala, dando conta de que alguns autores apontam a idade de 5 anos, como Karmiloff-Smith et al. (1996: 211), enquanto outros, como Tunmer, Bowey e Grieve (1983: 591), indicam a idade de 6 anos. Soares (2021) destaca que crianças não alfabetizadas, embora reconheçam palavras que lhes sejam apresentadas de forma destacada do fluxo oral, sobretudo palavras de conteúdo, podem apresentar dificuldade para identificar palavras que estejam inseridas na cadeia de fala. A autora traz também a

observação de Ferreiro (1997:56), segundo a qual crianças não alfabetizadas já apresentam o conceito de palavra, podendo até mesmo segmentar frases em palavras, embora sem considerar as palavras funcionais. Para Ferreiro (1997), como cita Soares (2021):

Não é verdade que as crianças pré-alfabéticas não têm um “conceito de palavra” ou não são capazes de segmentar sentenças em palavras; o problema é que sua maneira de analisar as palavras não corresponde ao conceito de palavra escrita. De fato, elas não veem razão para atribuir o mesmo termo (“palavra”) a entidades tão heterogêneas como “casa” e “uma”. Elas facilmente distinguem entre “palavra” e outros elementos da língua que estão lá “para juntar as palavras”. (Ferreiro, 1997 apud Soares, 2021, p.172)

Em relação ao desenvolvimento da consciência de rimas e aliterações, ou seja, da percepção de similaridade sonora entre segmentos de palavras, Morais (1996), segundo DE FREITAS (2004), considera que a rima pode se desenvolver sem a necessidade de instrução formal. Soares (2021) menciona Cardoso-Martins e Duarte (1994:438) e sua pesquisa com achados sobre o reconhecimento de rimas por crianças de 5 anos de idade. Já DE FREITAS (2004) aponta pesquisa realizada por Bertelson, Gelder, Tfouni e Morais (1989), dando conta, a respeito de crianças brasileiras ainda não alfabetizadas, que estas reconhecem mais frequentemente aliterações do que rimas. Soares (2021) supõe que o fato de as crianças desde pequenas estarem expostas a materiais sonoros que contenham rimas e aliterações, como cantigas, parlendas, trava-línguas e outros, contribua para o desenvolvimento desta sensibilidade.

A consciência silábica desenvolve-se espontaneamente¹³, segundo Soares (2021). DE FREITAS (2004) menciona que a criança, durante o processo de aquisição da linguagem, produz inicialmente sílabas, dando mostras da prática de consciência e competência linguísticas relacionadas às sílabas. Goswami (2002), em menção de Soares (2021), reconhece a consciência silábica em crianças de aproximadamente 3 anos. Já Ferreiro (2004), segundo Soares (2021), observa esta consciência em crianças de 4 a 5 anos de idade.

¹³ Aqui também ponderamos, diante da epistemologia genética de Jean Piaget, que o desenvolvimento da consciência silábica ocorreria como um processo de aprendizagem, mediante oportunidades de interação com o meio.

Quanto à consciência fonêmica, esta “[...] dificilmente se desenvolve de forma espontânea”, de acordo com Soares (2021:194). A autora menciona pesquisa de A. Morais (2004), indicando que a consciência de fonemas parece ter seu desenvolvimento concomitante com a compreensão do sistema alfabético. Morais (2020) apresenta também a constatação de Liberman *et al.* (1974), que estudaram a consciência fonológica em crianças com idade entre 5 e 6 anos. De acordo com Morais (2020), Liberman *et al.* (1974) constataram que a análise de fonemas, além de ocorrer após a criança poder analisar sílabas, é consolidada com a alfabetização. Morais (2020) traz ainda a observação de Freitas (2004a) que, a partir de estudos, observou aprimoramento das habilidades de análise fonológica ao longo do processo de alfabetização, especialmente a análise de fonemas. DE FREITAS (2004) destaca que, de acordo com Vandervelden e Siegel (1995), a consciência de fonemas na posição inicial desenvolve-se primeiramente, em seguida na posição final e por último na posição medial.

Vemos, pois, que, em relação ao desenvolvimento da consciência lexical, parece não haver consenso quanto à idade para o reconhecimento inicial da palavra como unidade de fala. Com variações entre 5 e 6 anos de idade, observa-se que a criança reconhece inicialmente palavras de significado, como substantivos, adjetivos e verbos. Ademais, a consciência da palavra fonológica, segundo estudos, consolida-se com a aquisição da escrita. Da mesma forma, parece não haver consenso quanto à idade em que a criança toma consciência de rimas e aliterações, havendo a afirmação de que a consciência de rimas pode se desenvolver sem instrução formal já aos 5 anos de idade, enquanto ocorre também a afirmação de que crianças não alfabetizadas reconheceram melhor as aliterações do que as rimas. Quanto à consciência silábica, parece ser unânime a afirmação de que esta desenvolve espontaneamente, havendo relato de observação desta percepção já aos 3 anos de idade, como também a partir de 4 a 5 anos. Por outro lado, considera-se que a consciência fonêmica dificilmente se desenvolve de forma espontânea, sendo consolidada conjuntamente à aquisição da leitura e da escrita. De todo modo, torna-se relevante ao profissional mediador da alfabetização saber que o desenvolvimento das habilidades metafonológicas tende a ocorrer a partir da sensibilidade às unidades maiores, seguindo em direção às menores. Além disso, a sensibilidade aos segmentos maiores parece ser um preparo

para a percepção de menores unidades, como os fonemas, os quais exercem importante papel no processo de compreensão do princípio alfabéticos.

5. Implicações da consciência fonológica no desenvolvimento da leitura e da escrita

Pesquisas apontam a ocorrência de uma estreita relação entre a alfabetização e a consciência fonológica. Autores como DE FREITAS (2004), Morais (2020) e Soares (2021), indicam a existência de diferentes pressupostos, sustentados ao longo do tempo por autores diversos, no que se refere à interação da consciência fonológica com a aquisição da escrita, quais sejam: a consciência fonológica como requisito para o desenvolvimento da escrita; a consciência fonológica como consequência da aquisição da escrita; a reciprocidade causal ou influência recíproca na relação entre consciência fonológica e aquisição da escrita, sendo esta última concepção mais aceita atualmente, segundo os autores supracitados. Ferreiro (2013) evoca também o debate acerca destes pressupostos, elencando questionamentos:

- a) É necessário o reconhecimento prévio dos fonemas nas produções orais para reconhecer os mesmos fonemas em um texto escrito? b) A consciência fonológica é uma pré-condição para se alfabetizar ou é uma consequência da aprendizagem da leitura e da exposição a materiais escritos? (Ferreiro, 2013, p.192-193)

De acordo com Soares (2021), resgatando esclarecimento de Morais e Kolinsky (1995), o atual consenso sobre a influência recíproca ocorreu após superação da polêmica envolvendo os dois primeiros pressupostos, que se colocavam em posição oposta. Pesquisas no Brasil e no exterior constataram essa relação de reciprocidade, como mencionam DE FREITAS (2004) e Soares (2021). DE FREITAS (2004) resgata a reflexão de Adams (1990), entre outros autores, o qual considera, segundo a pesquisadora, a possibilidade de o desenvolvimento da leitura ser precedido por certos níveis de consciência fonológica, referindo também que o contato com a escrita viabilizaria o desenvolvimento de outras capacidades metafonológicas, além do aprimoramento das capacidades presentes.

DE FREITAS (2004), enquanto pesquisadora, observou relação de reciprocidade entre consciência fonológica e aquisição da escrita a partir de pesquisa longitudinal. Os resultados de sua pesquisa apontam para os seguintes aspectos:

- As crianças apresentam habilidades metafonológicas antes de receberem o ensino sistemático da escrita.
- As habilidades metafonológicas são aprimoradas ao longo do processo de aquisição da escrita.
- O nível de consciência fonológica está relacionado à hipótese de escrita em que a criança se encontra¹⁴.
- As crianças apresentam maior facilidade em responder às tarefas referentes ao nível da sílaba do que às do nível do fonema.
- O desempenho nas tarefas referentes ao nível do fonema é beneficiado pela chegada à hipótese de escrita alfabética.
- O ensino sistemático da escrita, realizado na 1ª série, impulsiona o aprimoramento das habilidades metafonológicas.

(DE FREITAS, 2004, p. 133)

Morais (2020) destaca, no tocante à interrelação entre desenvolvimento da consciência fonológica e alfabetização:

“[...] é interativa (ou de mútua influência) a relação entre desenvolvimento da consciência fonológica e alfabetização: se algumas habilidades de consciência fonológica permitem avançar no aprendizado inicial da leitura e da escrita, o domínio do SEA [sigla que o autor utiliza ao se referir ao sistema de escrita alfabética] faz com que o indivíduo passe a ser capaz de fazer certas operações sobre as unidades sonoras das palavras que ele não conseguia realizar antes de alfabetizar-se. (Morais, 2020, p.49)

No entanto, Moraes (2020) reflete:

O desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica não seria uma mera consequência do contato com a notação escrita, uma mera decorrência de a escrita permitir ao aprendiz pensar sobre as partes sonoras das palavras. A interação entre domínio da notação escrita e desenvolvimento da consciência fonológica é inegável, mas algumas habilidades metafonológicas podem se desenvolver muito antes de a criança usar as letras como objetos que substituem sons. (Morais, 2020, p.126)

¹⁴ DE FREITAS (2004), em sua pesquisa, considerou as hipóteses de escrita propostas por Ferreiro e Teberosky (1991).

Nesse sentido, poderíamos dizer que a criança, em interação com o meio, está em constante processo de aprendizagem, realizando complexos movimentos cognitivos a respeito do que experiencia, inclusive a respeito da linguagem oral, observando e relacionando o que ouve e fala, o que tange também aspectos da consciência fonológica.

Ferreiro (2013), com base em sua pesquisa, parece vincular de forma mais estrita o desenvolvimento da consciência fonológica ao desenvolvimento da escrita.

Segundo a autora:

As atividades de escrita e leitura podem ajudar as crianças a tomar consciência da estrutura sonora da linguagem. A comunicação oral não requer tal análise consciente. Como sugere Olson (1996), a escrita pode atuar como um modelo para a análise da fala. Participar de jogos de linguagem pode permitir que as crianças aprendam sobre rimas e outros fenômenos linguísticos, mas o certo é que a escrita e a leitura são as únicas atividades cotidianas que exigem consciência dos fonemas. A escrita parece ser tanto um objetivo em si mesmo, como um instrumento para conseguir um tipo específico de conhecimento da linguagem. Do ponto de vista evolutivo, não há evidências de que a consciência fonológica possa surgir independentemente dos esforços para compreender o sistema de escrita alfabético. (Ferreiro, 2013, p.213)

Como já explanado em capítulo anterior, no período de alfabetização a criança faz movimentos cognitivos na tentativa de compreensão do princípio da escrita, movimentos estes que, em dado momento, passam a ser amparados pela percepção da relação existente entre os sons pronunciados e o que é escrito. DE FREITAS (2004), resgata Ajuriaguerra e Auzuias (1075), ponderando que as crianças começam a perceber a relação entre o escrito e o oral, escrevendo “[...] com sua própria organização, capacidade motora, faculdade de estruturação, orientação, análise, síntese e representação verbal” (p. 29-30). Nessa direção, Soares (2021), apresenta o que foi denominado por diferentes autores como *escrita inventada*, apontando para dois diferentes olhares que se têm depositado sobre a invenção que a criança faz na busca de compreender o processo de escrita. Por um lado, o olhar psicogenético e, por outro, o olhar baseado na perspectiva fonológica. De acordo a pesquisadora, os dois olhares são complementares, trazendo esclarecimentos sobre distintas dimensões da aprendizagem inicial da escrita:

Assim, são as pesquisas na perspectiva psicogenética que esclarecem as hipóteses que a criança vai formulando, em seu processo de conceituação da escrita; mas, para avançar em suas hipóteses, atingindo o período de fonetização da escrita, a criança se baseia na cadeia sonora da fala e sua segmentação, ou seja, apoia-se em sua percepção dos sons da fala e suas relações com os grafemas – e é o paradigma fonológico que estuda esse processo. (Soares, 2021, p.234)

Soares (2021) propõe que a *escrita inventada* revela a interrelação entre o nível de conceituação que a criança apresenta em relação à escrita, o desenvolvimento da capacidade de segmentar a palavra oral em partes menores, como sílabas e fonemas, e o conhecimento das letras e do valor sonoro que carregam. A autora ressalta, ainda, que a criança, ao buscar o estabelecimento da relação fonema grafema, apoia-se comumente no nome das letras, uma vez que o nome de muitas letras contém em si o fonema representado por elas. A autora esclarece, em detalhamento, que

Entre as características dos nomes das letras, talvez a que mais fortemente determine seu efeito sobre a aprendizagem da língua escrita seja a *posição* do fonema no nome da letra: o efeito pode ser significativo quando o fonema que a letra representa aparece no início de seu nome, como o nome da letra P, *pê*, que representa o fonema /p/; pode ser menos significativo quando o fonema aparece no meio do nome da letra, como o nome da letra F, *efe*, fonema /f/; e os nomes de algumas letras podem criar ambiguidades, como o nome da letra K, *cá*, que leva crianças a usá-la em lugar da letra C quando seguida de A, isto é, em lugar da sílaba CA, como em **K**VALO por *cavalo*, **K**SA por *casa*; o mesmo ocorre com o nome da letra H, *agá*, que leva crianças a usá-la com frequência para grafar a sílaba *ga*, por exemplo HTO por *gato*, HLIA por *galinha*. (Soares, 2021, p.218-219)

Outros fatores, envolvendo a consciência fonológica, mostram-se relacionados à escrita alfabética.

DE FREITAS (2004) ressalta a ideia de Vygotsky (1996), de que a escrita exige do aprendiz uma desvinculação do concreto, o que também é destacado quando se indica que a superação do *realismo nominal*, discutido por CARRAHER e REGO (1981), permite ao aprendiz focalizar a palavra escrita enquanto representação dos sons da fala.

Nessa direção, Morais (2020) refere observar, em suas pesquisas, a relação da construção da hipótese silábica de escrita com “[...] uma capacidade de analisar a

extensão das palavras orais comparando-as quanto ao tamanho” (p.86). Pode-se considerar que esta análise seja possível mediante a focalização da palavra fonológica, isto é, mediante a desvinculação entre significante e significado, quando a criança não mais confunde a palavra com a coisa que esta representa. Destarte, Morais (2020) considera importante o fato de as crianças, no avanço para a hipótese silábica de escrita, não apenas serem capazes de segmentar palavras em sílabas orais, mas também de comparar as palavras quanto ao tamanho, analisando a cadeia sonora das mesmas.

Vale assinalar também a proposição de Scliar-Cabral (1999) em citação de DE FREITAS (2004), alertando para um fator que pode interferir na compreensão do princípio alfabético:

palavras escritas contêm combinações de unidades visuais (letras ou combinações de letras) que são sistematicamente relacionadas às unidades sonoras das palavras (fonemas). A criança deve ser capaz de prestar atenção em segmentos sonoros sem significado – os fonemas, desconstruindo a percepção que o indivíduo tem da cadeia de fala como um contínuo (DE FREITAS, 2004, p.30).

Entre aspectos que cooperam para a mediação das habilidades metafonológicas na relação entre fala e escrita, DE FREITAS (2004) evoca, ainda, a proposição de Treiman (1993), que aponta o envolvimento de três fatores nesse processo, sendo eles: a “análise das palavras em unidades menores” a “memória” e a “utilização dos conhecimentos estocados na correspondência entre sons e letras” (p.30). Neste contexto, Morais (1996), segundo DE FREITAS (2004), considera a necessidade da “memória das correspondências” e a “habilidade de síntese” (p.30) para o desenvolvimento da escrita alfabética.

Parece pertinente colocar em relevo, ademais, a indicação de pesquisadores que, segundo Soares (2021), chamam atenção para o fato de que no início da alfabetização a consciência grafonêmica é influenciada diferentemente pela escrita e pela leitura. Inicialmente a escrita parece contribuir de forma mais contundente para a compreensão do princípio alfabético, havendo mesmo uma maior facilidade para escrever do que para ler. Isso porque

[...] na escrita, a palavra já está dada como unidade fonológica e semântica; representá-la por grafemas significa a progressiva segmentação da cadeia sonora e a progressiva identificação dos segmentos – sejam sílabas, na fase

silábica, ou fonemas, nas fases silábico-alfabética e alfabética – com grafemas; segundo Treiman (1998: 296), escrever “encoraja as crianças a analisar palavras em unidades menores de som e a relacionar esses sons com letras”.

Na leitura, ao contrário, a palavra escrita é um conjunto de letras que é preciso decifrar para chegar à palavra como unidade fonológica e a seu significado, o que exige constituí-la a partir do reconhecimento sequencial dos grafemas e de seu relacionamento com fonemas [...] (Soares, 2021, p. 230)

Desta forma, pode-se supor que a criança, ao escrever, baseando-se em uma estratégia fonológica, tem oportunidade de fazer suas hipóteses para a representação dos sons por grafemas, aproximando-se cada vez mais das relações grafofonêmicas, mas ao ler se depara com palavras escritas já prontas, que precisa desvendar como um “enigma”, nas palavras de Soares (2021:230), o que às vezes abrange relações grafofonêmicas que ela ainda não domina e não consegue decodificar com exatidão, resultando em soletração, silabação e dissociação do significado. Além disso, Soares (2021) apresenta também a afirmação de Treiman (1999: 299), dando conta de que, na leitura, a memória de curto prazo é mais exigida que na escrita, uma vez que a criança precisa guardar as informações fonológicas à medida que vai decodificando, para ao final juntá-las e concluir a palavra, enquanto que ao escrever a criança pode grafar paulatinamente, à medida que identifica os sons através da análise da palavra.

Se no processo inicial de alfabetização a escrita se dá mais facilmente, após a criança compreender o princípio alfabético e adentrar a escrita ortográfica, é a leitura que passa a se tornar mais fácil, uma vez que a criança passa a se alicerçar em uma estratégia visual, ou seja, no reconhecimento das palavras. De acordo com Soares (2021), “[...] só posteriormente a familiarização com as representações ortográficas por meio da leitura reforça as habilidades para *produzir* palavras ortograficamente” (p.227).

Nesta perspectiva, Capovilla, Dias & Montiel (2007) citam Frith (1985) e sua descrição de três estratégias para se lidar com a palavra escrita, a saber: a estratégia logográfica, envolvendo a utilização de pistas contextuais e não linguísticas, a estratégia alfabética, envolvendo correspondência grafo-fonêmica e a estratégia ortográfica, envolvendo o “processamento visual direto das palavras” (p.56), sendo que a estratégia alfabética pressupõe a consciência fonológica, a qual permite “segmentar a fala no nível do fonema, processo fundamental para que a codificação

ocorra” (p.56). Lopes (2004) destaca a afirmação de Alegria, Leybaert & Mousty (1997) de que ocorre, na estratégia alfabética, o “[...] uso de um sistema gerativo que converte a ortografia em fonologia e vice-versa, o que permite à criança ler e escrever qualquer palavra nova, apesar de cometer erros em palavras irregulares.” (p.241)

Resumidamente, pode-se dizer, portanto, que há uma tendência ao consenso de que o desenvolvimento da consciência fonológica e o processo de alfabetização influenciam-se mutuamente. De acordo com autores supracitados, as crianças já apresentam habilidades metafonológicas antes do aprendizado da leitura e da escrita, as quais, por sua vez, são aprimoradas ao longo desta aprendizagem. Pode-se dizer que esta mútua influência tem seu ápice com a fonetização da escrita, quando o indivíduo se apercebe de que a escrita representa os sons da fala. As tentativas que a criança faz para escrever revelam a conceituação que ela apresenta em relação à escrita, o que pode ser analisado tanto sob a ótica psicogenética quanto sob a ótica baseada na perspectiva fonológica, de forma integrada. Enquanto estratégia, observa-se que muitas crianças se apoiam no nome das letras ao buscar estabelecer a relação fonema-grafema, dado que o nome de várias letras contém em si o fonema por elas representado. Cabe destacar, também, que ao se desenvolver a consciência grafo-fonêmica, a escrita tende a ser mais fácil à criança, que paulatinamente constrói suas hipóteses até compreender o princípio alfabético. Já após esta compreensão, a leitura tende a ser mais fácil, passando a ser alicerçada em uma estratégia visual.

Consideramos importante ressaltar, ainda, o fato de que, para compreender o princípio alfabético, ou seja, compreender que as letras representam os sons da fala, o aprendiz necessita focalizar o significante, isto é, a palavra fonológica, destacando-o do significado, do concreto, para prestar atenção em segmentos sonoros sem significado, fazendo movimentos de análise e síntese - o que ocorre em frações de segundo e, com o uso, ganha automatismo.

Isto posto, consideramos necessário esclarecer que não estamos afirmando que o processo de aprendizagem da leitura e da escrita está unicamente baseado na consciência fonológica. Pelo contrário, são múltiplos os fatores envolvidos, como visto ao longo deste trabalho. Porém neste momento nosso interesse foi observar mais de perto como as habilidades metafonológicas se entremeiam ao processo de alfabetização.

IV. AVALIAÇÃO E ESTIMULAÇÃO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E O FAZER PSICOPEDAGÓGICO

Considerando-se o anteriormente exposto a respeito da aprendizagem, do desenvolvimento inicial da leitura e da escrita e da consciência fonológica como uma faceta presente na dinâmica de alfabetização, faz-se importante abordar a mediação que pode ser realizada junto aos aprendizes para o desenvolvimento desta competência, tanto do ponto de vista preventivo quanto terapêutico.

Um breve olhar sobre os trabalhos desenvolvidos a respeito da consciência fonológica possibilita a percepção de diferentes nuances em relação à visão que se tem acerca da mobilização de habilidades metafonológicas no âmbito educacional.

Nunes, Frota & Mousinho (2009) afirmam que “um bom desenvolvimento nas habilidades de leitura e escrita depende das condições extrínsecas e intrínsecas depositadas sobre a criança” (p.210) e destacam a importância de esta ser exposta a atividades “que explorem a manipulação consciente dos sons” (p.210). Lopes (2004) faz referência a um trabalho conduzido no Brasil por Capovilla & Capovilla, (2000a; 2000b), com a aplicação de procedimento de estimulação abrangendo diversos níveis de consciência fonológica, como a consciência de palavras, rimas e aliterações, a consciência silábica, a consciência fonêmica, assim como a manipulação fonêmica e o treino da relação grafo-fonêmica, com a constatação de que a referida estimulação promoveu “[...] ganhos significativos, tanto em consciência fonológica quanto em leitura e escrita quando comparadas às do grupo controle” (p.243), indicando a importância de se incluírem atividades de consciência fonológica de forma rotineira nos programas de alfabetização.

Novaes CB, Mishima F, Santos PL (2013) relatam o estudo que desenvolveram a partir da avaliação e da breve estimulação em relação à consciência fonológica de escolares da 1ª série do ensino fundamental (14 encontros com duração de 30 a 40 minutos), no intuito de verificar se os efeitos do treinamento teriam consequências positivas sobre a consciência fonológica propriamente dita, assim como em relação à aprendizagem da escrita e da leitura, com resultados positivos, o que, segundo as pesquisadoras, estimula a continuidade de estudos que busquem incentivar a realização de tais atividades em sala de aula, pelo próprio professor ou equipe escolar“ (p.197). As autoras, citando Pestun (2005), resgatam a relevância que outros autores

dão à inclusão de atividades de estimulação fonológica em escolas e à consideração de que o conhecimento a respeito das habilidades metalinguísticas possibilitaria ao professor desenvolver estas atividades de forma mais sistemática em sala de aula, favorecendo o aprendizado da escrita e da leitura. Novaes CB, Mishima F, Santos PL (2013) ponderam, entretanto, que ainda são raros os relatos sobre o treinamento sistemático das habilidades metalinguísticas na realidade escolar.

Ainda a este respeito, Moraes (2020) menciona o trabalho que realizou no ciclo de alfabetização da rede pública municipal do Recife (Pernambuco), de 1986 a 1988. O autor incentiva a estimulação da consciência fonológica no âmbito escolar, no final da educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, pelos professores alfabetizadores, objetivando apoiar as crianças no processo de apropriação do princípio alfabético, assim como, para as crianças que já alcançaram a hipótese alfabética de escrita, “[...] automatizar as relações letra-som que tornam suas competências de leitura de palavras cada vez mais autônomas, o que facilita a mobilização de estratégias de compreensão leitora dos textos” (p.134). Segundo o pesquisador, a estimulação das habilidades metafonológicas mobiliza também a escrita e o avanço para o conhecimento de regularidades ortográficas. Algumas considerações colocadas pelo autor serão destacadas a seguir.

De acordo com Moraes (2020), não se trata de realizar baterias de testes nem treinamentos enfadonhos da consciência fonêmica ou de se aplicarem programas padronizados de treino, mas sim de se promover junto às crianças “[...] a vivência de situações que as desafiem a ludicamente refletir sobre ‘palavras e suas partes’, a fim de facilitar o aprendizado do sistema de escrita alfabética” (p.131)¹⁵. Desta forma, o autor indica que a atenção à consciência fonológica seja dada em atividades envolvendo textos da tradição oral, como canções, parlendas, trava-línguas, lengalengas, cordéis, adivinhas, assim como poesias e jogos com palavras. Além disso, Moraes (2020) aponta a possibilidade de se promover a reflexão metafonológica em outras oportunidades que se evidenciem na rotina com os alunos, como a reflexão

¹⁵ Moraes (2020) considera os “programas de treinamento” (p.143) das habilidades metafonológicas limitados, apontando que estes tomam a notação alfabética como código, frequentemente excluem o apoio da escrita nos processos de reflexão fonológica e desrespeitam “a diversidade de saberes dos alunos e de seus professores” (p.144), mantendo-se enrijecidos em sequências pré-fixadas.

sobre nomes próprios e sobre outras palavras que emergem nas situações de aprendizagem.¹⁶

Também DE FREITAS (2004) entende que “o desenvolvimento da consciência fonológica pode ser facilitado pelo envolvimento com jogos, brincadeiras, músicas e livros que coloquem a criança em momentos de reflexão sobre os sons da fala” (p. 23). Lopes (2004), ao citar o programa de estimulação proposto por Capovilla & Capovilla, (2000a; 2000b), faz menção a jogos e atividades lúdicas envolvendo as habilidades metafonológicas.

A ludicidade, segundo Morais (2020), torna-se essencial para a estimulação das habilidades metafonológicas:

Conseguir ajudar a aprender brincando é respeitar um modo básico de funcionar das crianças, é realizar um ensino que aciona a motivação intrínseca: o indivíduo sente desejo de aprender porque sente o prazer de explorar, de descobrir, de viver o gozo de competir e ganhar etc. E pensamos que esse tipo de ensino, que causa desejo de aprender e prazer em fazê-lo, não pode ser algo exclusivo da educação infantil, tem que ocorrer também no ensino fundamental. (Morais, 2020, p.142)

Assim como Ferreiro (2013) já afirmara, Morais (2020) considera fundamental que o trabalho com a consciência fonológica possa envolver o suporte da escrita. O autor argumenta que “a escrita estabiliza, materializa o não tratável na mente como unidade, permite analisar paradigmaticamente sequências repetidas, além de propiciar a leitura do que já foi escrito” (p.145).

O uso de imagens como apoio para as atividades de estimulação da consciência fonológica, segundo Morais (2020), permite que a palavra em processo de reflexão seja mais facilmente recuperada pela criança, o que “[...] reduz a sobrecarga em sua memória de trabalho, porque, olhando a imagem, ela pode sempre recuperar a palavra (isto é, o significante oral) que está focalizado” (p.154). Além disso, o pesquisador considera que o uso de imagens “[...] cria um contraste ainda mais evidente entre os objetos (ou referentes) do mundo real e as partes orais que aparecem nos nomes com que são designados” (p.154)¹⁷.

¹⁶ Morais (2020) traz no capítulo 3 de seu livro uma vasta gama de exemplos práticos e reflexões a respeito de atividades mobilizadoras da consciência fonológica.

¹⁷ Sendo mais um estímulo à superação do realismo nominal.

Capovilla & Capovilla, (2000a; 2000b) fazem uso de imagens nos processos de estimulação da consciência fonológica, conforme relata Lopes (2004), para “correspondências entre o som das palavras e figuras que as representam” (p.242). De outro lado, propõem também o emprego de “figuras geométricas com o objetivo de representar simbolicamente as figuras, palavras, sílabas e fonemas trabalhados” (p.242), num caminho de maior abstração.

Morais (2020) parte do princípio de que o professor deve saber o que deseja mobilizar em termos de consciência fonológica - a operação que deseja estimular, o segmento oral que pretende focalizar - necessitando também ajustar as atividades ao nível dos aprendizes. O pesquisador indica que a complexidade das tarefas caminhe num crescente e sugere a estimulação prioritária das seguintes habilidades (sempre de forma contextualizada em situações de ensino):

- separar palavras em suas sílabas orais;
- contar as sílabas de palavras orais;
- identificar entre duas palavras qual é a maior (porque tem mais sílabas);
- produzir (dizer) uma palavra maior que a outra;
- identificar palavras que começam com determinada sílaba;
- produzir (dizer) uma palavra que começa com a mesma sílaba que outra;
- identificar palavras que rimam;
- produzir (dizer) uma palavra que rima com outra;
- identificar palavras que começam com determinado fonema;
- produzir (dizer) uma palavra que começa com o mesmo fonema que outra;
- identificar a presença de uma palavra dentro de outra. (Morais, 2019, p.135-136)¹⁸

Ademais, sendo contrário a programas pré-determinados ou padronizados de treinamento, que tolhem o ato autoral, Moraes (2020) incentiva os profissionais a “[...] criar, recriar, ampliar os jogos e as tarefas ligadas à consciência fonológica” a serem propostas, bem como a utilizar os materiais disponíveis. Ainda assim, sugere uma série de atividades e jogos que podem servir como exemplo para essa recriação.

¹⁸ Moraes (2020) justifica a ordenação das habilidades elencadas, com base em suas pesquisas, no capítulo 3, p. 136 – 140.

Morais (2020) estabelece critérios para a seleção das palavras a serem analisadas em atividades para mobilização da consciência fonológica, entre eles: a familiarização das crianças com os vocábulos propostos (palavras novas devem ser esclarecidas); o emprego de palavras verdadeiras e não de pseudopalavras, como ocorre em diversos programas de treinamento); a não limitação a um mesmo campo semântico; a frequência com que ocorrem palavras com determinadas partes orais (a baixa ocorrência gera dificuldades adicionais durante as atividades); o emprego de palavras estáveis, como nomes próprios ou palavras de uso recorrente pelas crianças ou pelo grupo (especialmente em uma fase inicial do processo de alfabetização). O autor julga ser possível refletir sobre quaisquer palavras, desde que sejam empregadas criteriosamente segundo os objetivos almejados. Ademais, o pesquisador ressalta que as atividades de identificação tendem a ser mais fáceis que as de produção, indicando que os profissionais estejam conscientes ao escolherem as tarefas a serem realizadas.

Morais (2020) desencoraja o “treino” indiscriminado de habilidades fonêmicas:

O fonema não é uma “unidade” naturalmente pronunciável em voz alta. Assim, treinar, nas salas de aula de alfabetização, habilidades fonêmicas que mesmo crianças já alfabetizadas têm dificuldade em aprender implica, ao nosso ver, uma injustificável e desnecessária sobrecarga cognitiva. (Morais, 2020, p.127)

A partir de suas pesquisas, Moraes (2020) considera importante, ao se realizarem atividades de análise metafonológica, [...] estimular as crianças a verbalizar, a justificar o que estão pensando ao comparar palavras ou escrevê-las”, sendo este, segundo o pesquisador, “[...] um ótimo recurso para promover a tomada de consciência” (p.155), não sendo necessário o uso de termos técnicos pelas crianças. Ainda que o próprio pesquisador cite o modelo de Karmillof-Smith (1992), segundo o qual um indivíduo pode ter consciência sobre algo mesmo sem verbalizar os porquês, o autor refere ter observado que a verbalização é um facilitador para a tomada de consciência.

Finalmente, é preciso destacar, em relação à estimulação da consciência fonológica, que Moraes (2020) não toma as tarefas de reflexão metafonológica de forma mecânica e desvinculada do contexto onde as palavras estão inseridas. Pelo contrário, incentiva os mediadores a situarem o material analisado numa perspectiva de letramento. Em suas palavras:

Sabemos que as oportunidades de imersão no mundo da escrita são fundamentais para que as crianças possam, mesmo antes de terem compreendido o princípio alfabético, desenvolver o gosto pelos gêneros textuais escritos, deleitar-se ouvindo e reproduzindo histórias e poemas, avançar em sua apropriação das características estilísticas dos diferentes gêneros escritos e na compreensão da linguagem que neles aparece. (Morais, 2020, p.222).

Morais (2020) considera essencial que o aprendizado da escrita esteja alicerçado na “familiarização com o mundo dos textos escritos” (p.222), na leitura e compreensão de textos, assim como na escrita.

Vê-se, pois, que a estimulação das habilidades metafonológicas é vista como benéfica enquanto apoio durante o processo de alfabetização, sendo que alguns autores parecem advogar treinamentos havendo, por outro lado, também a indicação de uma abordagem mais lúdica, porém não menos sistemática, nem desprovida de objetivos e estratégias claras.

A consciência fonológica tem sido avaliada para fins de pesquisa, como visto anteriormente, acompanhada de estimulação para verificação de sua eficácia. Moraes (2020) preconiza a avaliação das habilidades metafonológicas no dia a dia da sala de aula, juntamente com a verificação de outros conhecimentos das crianças no que tange à apropriação da escrita alfabética. Para o autor, a verificação da consciência fonológica torna-se válida na medida em que possibilita ao profissional atuante junto ao aprendiz verificar as operações que já são feitas por ele com facilidade e as que merecem maior mobilização, assim como observar o desenvolvimento do aprendiz ao longo do tempo. Moraes (2020) considera importante a verificação, no âmbito escolar, das habilidades relacionadas à consciência fonológica já no final da educação infantil, assim como no primeiro ano do ensino fundamental, enquanto mecanismo diagnóstico de apoio ao processo de alfabetização, considerando a apropriação da escrita na perspectiva alfabética. O autor indica a verificação de estruturas como palavras, sílabas, rimas e fonemas, abarcadas nas mesmas habilidades descritas quando tratou da estimulação, aqui retomadas:

- separar palavras em suas sílabas orais;
- contar as sílabas de palavras orais;
- identificar entre duas palavras qual é a maior (porque tem mais sílabas);

- produzir (dizer) uma palavra maior que a outra;
- identificar palavras que começam com determinada sílaba;
- produzir (dizer) uma palavra que começa com a mesma sílaba que outra;
- identificar palavras que rimam;
- produzir (dizer) uma palavra que rima com outra;
- identificar palavras que começam com determinado fonema;
- produzir (dizer) uma palavra que começa com o mesmo fonema que outra;
- identificar a presença de uma palavra dentro de outra. (Morais, 2019, p.135-136)

Morais (2020) ressalta, entre as habilidades metafonológicas, quais devem ser avaliadas no ensino infantil e quais no ensino fundamental - no penúltimo ano da educação infantil, as quatro primeiras habilidades da relação acima destacada; no último ano da educação infantil e no primeiro ano do ensino fundamental, todas as habilidades elencadas - e indica a documentação dos dados obtidos para acompanhamento e detecção de habilidades metalinguísticas deficitárias que possam ser estimuladas de forma a apoiar a consolidação da alfabetização.

Ainda que Moraes (2020) indique a avaliação das habilidades metafonológicas como mais uma fonte de informação ao professor a respeito do desenvolvimento dos aprendizes no caminho da alfabetização, o pesquisador questiona a adequação, assim como a necessidade de se realizarem baterias de avaliação de determinadas habilidades de análise e manipulação fonêmica, excessivamente complexas mesmo para crianças que já alcançaram a hipótese alfabética de escrita. Moraes (2020) tece críticas ao que chamou “baterias de avaliação da consciência fonológica” (p.217), como a Prova de consciência fonológica (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 1998) e o CONFIAS (MOONJEN, 2013)¹⁹. Segundo o autor, estas baterias compreendem muitos testes relacionados à consciência e manipulação fonêmica. Além disso, o pesquisador considera que a partir das referidas baterias de avaliação são gerados

¹⁹ CONFIAS - Consciência fonológica: instrumento de avaliação sequencial (MOONJEN, Sonia et al.). Segundo GERMANO, PINHEIRO e CAPELLINI (2009), o instrumento abarca duas partes:

[...] a primeira correspondente à consciência silábica, composta de nove itens: síntese, segmentação, identificação de sílaba inicial, identificação de rima, produção de palavra com a sílaba dada, identificação de sílaba medial, produção de rima, exclusão, transposição. A segunda parte diz respeito ao reconhecimento dos fonemas, disposta em 7 itens: produção de palavra que inicia com o som dado, identificação de fonema inicial, identificação de fonema final, exclusão, síntese, segmentação e transposição. (GERMANO, PINHEIRO e CAPELLINI, 2009, p.214)

escores que acabam sendo tomados como preditores sobre o sucesso/insucesso da criança na aprendizagem da leitura e da escrita, podendo significar “a instalação de uma nova medida de prontidão para a alfabetização” (p.218). O pesquisador mantém em sua proposta avaliativa, em relação à consciência fonêmica, apenas: “identificar palavras que começam com determinado fonema” e “produzir (dizer) uma palavra que começa com o mesmo fonema que outra” (p.136).

Já DE FREITAS (2004), destaca tarefas utilizadas em testes metafonológicos, a partir de Coimbra (1997), que abrangem diversas operações relacionadas aos fonemas, elencadas no seguinte quadro:

TAREFAS	EXEMPLOS
Comparação de sons - Reconhecimento ou produção de rimas - Emparelhamento palavra-palavra - Mesmo som	- "Mão" e "pão" rimam? Qual dessas palavras rima com "mão": "pá" ou "pão"? - "Casa" e "carro" começam iguais? Qual palavra começa igual a "carro": "casa" ou "mala"? - Quais dessas palavras começam iguais? "pato – garfo – palha – dedo"
Singularidade	- Entre 3 ou mais palavras, a criança deve escolher a palavra que <u>não</u> rima, começa, termina ou compartilha do mesmo som que as outras.
Detecção - Emparelhamento som-palavra	- Tem /s/ em "sopa"? (ou perguntar se um som dado está no início ou no fim da palavra) - Responder se as palavras têm erros ou enganos de pronúncia.
Elicitação - Som-palavra	- Dizer uma palavra que rime com a palavra alvo. - Produzir uma palavra curta e uma longa. - Produzir uma palavra que comece com o som alvo ou com o mesmo som da palavra alvo.
Segmentação - Palmas - Contagem - Segmentação silábica - Segmentação ataque-rima - Isolamento de um som - Segmentação de palavra - Apagamento de sílaba - Apagamento de fonema - Adição de fonema - Reversão fonêmica - Substituição fonêmica - Língua do p - Soletração inventada	- Bater palmas para cada sílaba ou cada fonema. - Quantos sons você escuta na palavra "bolo"? - Dizer cada uma das sílabas de uma palavra. - Dizer a palavra de maneira "engraçada", separando o ataque da rima. - Qual é o primeiro som em "rosa"? - Dizer pequenos pedaços da palavra. - Diga a palavra "pasta" sem o "ta", ou diga "rolar" sem o "ro". - Diga a palavra "saí" sem o /s/. Que som você tira de "saí" para ficar "ai"? - Produzir uma sílaba depois de agrupar com o fonema dado. - Diga "es" com o 1º som no fim e o som final no início. - Diga "gata". Agora diga isso com /l/ no lugar de /g/. - la-pa-ta-pa (lata) - Soletrar, da melhor maneira possível, uma palavra falada.
Agrupamento (síntese) - Agrupamento de sílabas - Agrupamento ataque-rima - Agrupamento fonêmico	- Agrupar sílabas para formar uma palavra. - Agrupar ataque-rima ditos separadamente para formar uma palavra. - Agrupar fonemas que estão sendo ditos separadamente para formar uma palavra

Figura 5 – Quadro sobre as tarefas de consciência fonológica, traduzido de Coimbra (1997)³.

³ Os exemplos foram adaptados, nesta tese, do inglês para o português.

Figura 4: Tarefas de consciência fonológica segundo Coimbra (1997), com adaptação de DE FREITAS (2004). Fonte: DE FREITAS (2004), p.27.

Em sua pesquisa longitudinal, DE FREITAS (2004) abarcou sílabas e fonemas, avaliando síntese e segmentação, identificação, produção, exclusão e transposição (p.142-147).

Em síntese, vemos que também em relação à avaliação da consciência fonológica ocorrem diferentes nuances, especialmente no que diz respeito à verificação da consciência fonêmica, a qual pode ser mais ou menos explorada.

Voltando-se o olhar para a mobilização da consciência fonológica no âmbito terapêutico, Nunes, Frota & Mousinho (2009) enfatizam a importância de se empregarem “[...] atividades de consciência fonológica de forma preventiva ou reabilitadora” (p.207). DE FREITAS (2004) considera que o trabalho com estimulação das habilidades metafonológicas “[...] pode ser mais uma ferramenta para instrumentalizar educadores e terapeutas a auxiliar as crianças no processo de aquisição da escrita (p.134). Novaes CB, Mishima F, Santos PL (2013), remetendo a Paula, Mota, & Soares (2005) e Bandini, Spinolla & Paião (2007), reconhecem a importância da estimulação da consciência fonológica “[...] para crianças com dificuldades de aprendizagem e com dificuldades de processamento da linguagem” (p.197), dando conta de que esta estimulação tem sido aplicada por profissionais da Psicologia, da Pedagogia e da Fonoaudiologia. DEUSCHLE e CECHELLA (2009), a partir de levantamento sobre diagnóstico e intervenção em casos de dislexia, apontam que, sendo esta vinculada a um “déficit no sistema linguístico, mais precisamente relacionado a alterações em habilidades de consciência fonológica” (p.195), necessita de um enfoque terapêutico voltado a essa habilidade. Ressaltam também as bases neurológicas envolvidas na dislexia. Os autores salientam a necessidade de uma avaliação multidisciplinar criteriosa nos âmbitos pedagógico, psicopedagógico, fonoaudiológico, psicológico e neurológico. Segundo eles, do ponto de vista da remediação, “há que se considerar a natureza múltipla do transtorno” (p.198), não havendo um tratamento com foco único. No entanto reforçam, citando Etchepareborda MC (2003), que “o emprego de métodos fonológicos para prevenir ou remediar a dislexia tem se tornado, nos últimos anos, no pilar fundamental do tratamento” (p.198). E ainda, citando López-Escribano C. (2007), explicitam que “os programas com atividades baseadas no processamento fonológico mostram que são efetivos, tanto no âmbito educativo quanto clínico” (p.198). Nunes, Frota & Mousinho (2009) destacam, citando Britto DBO, Castro CD, Gouvêa FG, Silveira OS (2006), Paula RG.

(2002) e Cielo CA (2003), que a estimulação da consciência fonológica pode ser benéfica nos casos de dislexia, assim como para crianças com problemas no aprendizado, mencionando que tal estimulação pode ocorrer de diferentes modos, incluindo-se a estimulação do processamento auditivo, notadamente a habilidade de fechamento. As fonoaudiólogas citam também, referindo-se a Segers E, Verhoeven L (2002), Dias NM (2006), Capovilla AG, Capovilla FC, Macedo EC (2005) e Bandini HHM, Rose TMS. (2005), a utilização de softwares como recurso para o treinamento da consciência fonológica e de outras habilidades linguísticas.

Vemos, pois, que as habilidades metafonológicas podem ser mobilizadas no âmbito clínico, como apoio tanto na prevenção como na remediação das alterações no percurso da alfabetização. Entendemos que todo o processo de alfabetização, entremeando diversos aspectos, exige do mediador uma atenção específica ao que necessita ser mobilizado para que o aprendiz avance em suas hipóteses, tanto do ponto de vista preventivo quanto remediativo. Nesse sentido, também a consciência fonológica, como fator presente no processo de desenvolvimento da escrita, pode ser mobilizada de modo a facilitar o seu aprendizado.

No entanto há que se observar criteriosamente as diferentes propostas no âmbito da estimulação, no que se diferenciam: o treinamento sistemático e a estimulação lúdica e contextualizada; a reflexão baseada apenas na oralidade e a reflexão com apoio da notação escrita; o emprego ou não de imagens para os processos de mediação; o repertório linguístico e cultural que dará base à estimulação, entre outros.

Ademais, é mister que o mediador conheça de fato aquilo que pretende mobilizar em termos de consciência fonológica, para assim desenvolver um trabalho consistente, criterioso e criativo.

Como citado anteriormente, não apenas no âmbito educacional preventivo a estimulação da consciência fonológica mostra-se benéfica, mas também nos casos de dificuldades de aprendizagem, notadamente nos casos de dislexia, com a indicação de uma estimulação mais contundente e específica e um olhar multiprofissional. Ainda que os autores mencionados neste trabalho cite majoritariamente os profissionais da Pedagogia, da Psicologia e da Fonoaudiologia como mediadores para a estimulação da consciência fonológica, parece-nos fundamental a inclusão do psicopedagogo neste roll. No âmbito psicopedagógico, focalizam-se os processos de aprendizagem normais ou patológicos e considera-se o

ato de aprender e ensinar, levando-se em conta seus aspectos preventivos e terapêuticos. Na esfera psicopedagógica as características da aprendizagem humana são estudadas, assim como os fatores que a condicionam e o modo como as alterações são produzidas. O fazer psicopedagógico possibilita reconhecer as alterações que ocorrem na aprendizagem, assim como mobilizar seu tratamento e sua prevenção. Desta forma, também o profissional da Psicopedagogia, enquanto mediador desses processos, debruça-se sobre a alfabetização e os matizes que nela estão envolvidos, enfocando o que necessita ser mobilizado.

Faz-se importante salientar que o psicopedagogo atuará dialogicamente com as especialidades que possibilitem a assertividade necessária tanto para os processos diagnósticos como para os mobilizadores, dialogando e atuando em cooperação também com outros profissionais, de modo a proporcionar uma adequada mediação em relação à aprendizagem. Ademais, os pressupostos teóricos terão fundamental relevância para o atuar psicopedagógico, trazendo competência técnica e possibilitado ao profissional resgatar sempre o caráter único e complexo do indivíduo atendido, as potencialidades e necessidades reveladas em seu pensar, em seu sentir, em seu agir.

No que se refere à mobilização da alfabetização, será fundamental considerar, no âmbito psicopedagógico, a intrincada trama de fatores aí envolvidos, desde as bases para o aprendizado, tanto do ponto de vista objetivo quanto subjetivo, até as especificidades para a apropriação do princípio alfabético, incluindo-se aí a consciência fonológica, esta também dotada de complexidade e minúcias.

No entanto a consciência fonológica, na situação dada, poderá ou não se apresentar como fator de necessidade. Sua avaliação deve, pois, fazer parte do processo diagnóstico conduzido pelo psicopedagogo, na medida em que lhe oportunizará a detecção de habilidades metafonológicas deficitárias que possam ser estimuladas de forma a apoiar a consolidação da alfabetização. Já a reavaliação, ao longo da intervenção, possibilitará ao profissional verificar os avanços alcançados e as necessidades que permanecem, podendo assim adequar as propostas interventivas qualitativa e quantitativamente – o que mobilizar e em que grau de complexidade. Além disso, a constatação de dificuldades persistentes permitirá encaminhamentos para avaliação e intervenção mais aprofundadas, por exemplo na esfera fonoaudiológica.

Finalmente, parece-nos relevante mais uma vez assinalar, tal como coloca Morais (2020), que as habilidades metafonológicas, embora necessárias para a alfabetização, “não são suficientes para uma criança compreender e dominar o sistema alfabético”. A alfabetização não se restringe apenas à conversão de fonemas em grafemas, como proposto em alguns contextos educacionais e terapêuticos, mas sim à construção que o aprendiz faz da escrita enquanto representação da linguagem falada, com volição comunicativa, especificidade contextual e meios concretos para se tornar real. Trata-se de um processo de representação que se vale de um sistema simbólico, exigindo complexa movimentação cognitiva, atividade metalinguística, repertório lexical e cultural - para produzir comunicação. Destarte, o psicopedagogo alternará, em sua atuação, movimentos panorâmicos e focados no sentido de identificar e trabalhar as necessidades emergentes diante dos múltiplos fatores concernentes à alfabetização.

De forma complementar às considerações discorridas, parece também imperioso considerar que o fazer psicopedagógico vai além da esfera técnica e do conhecimento, necessitando ser plasmado por uma postura e uma iniciativa de cuidado, e nisto observa-se grande diferencial quando se trata da mediação dos processos de aprendizagem. Luis Cláudio Figueiredo (2009) aponta o cuidado como um modo de se propiciar ao indivíduo o “fazer sentido” em sua vida, oferecendo-lhe uma experiência de integração; o encontro de um “lugar humano para existir” (p.135). Para ele, aquele que cuida necessita ir além de ações mecânicas, devendo adquirir posturas que de fato favoreçam essa integração. Figueiredo (2009) discorre belamente sobre as diversas facetas do cuidado e inclui o “reconhecer” como um fator fundamental, uma vez que, no encontro interpessoal, aquele que cuida tem a função de reconhecer, testemunhar e espelhar. Nas palavras do autor:

Muitas vezes, cuidar é, basicamente, ser capaz de prestar atenção e reconhecer o objeto dos cuidados no que ele tem de próprio e singular, dando disso testemunho e, se possível, levando de volta ao sujeito sua própria imagem. (Figueiredo, 2009, p. 138)

De mais a mais, Figueiredo destaca a importância de uma “presença reservada” (p.143), na medida em que aquele que cuida necessita oferecer um “espaço vital desobstruído” para que o sujeito ali exercite “(...) sua capacidade para alucinar,

sonhar, brincar, pensar e, mais amplamente, criar o mundo na sua medida e segundo as suas possibilidades.” (p.143).

O psicopedagogo, para além de intervir pontualmente na mobilização das necessidades evidenciadas no processo psicopedagógico, não deve se furtar a ampliar seu olhar e abrir espaço para que o indivíduo aos seus cuidados se encontre consigo para, em seu próprio tempo, construir o seu caminho de desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando-se o enfoque deste trabalho, qual seja, o de se colocar uma lupa sobre a consciência fonológica enquanto parte do processo de alfabetização, estando este inserido num contexto de aprendizagem, observa-se um amalgamento complexo que deve ser necessariamente observado por todos aqueles que se pretendem envolver na mediação do aprendizado da leitura e da escrita. Camadas se entremeiam em relação de interdependência para que este aprendizado ocorra e pode-se dizer que a consciência fonológica é um desses estratos.

A escrita alfabética, enquanto objeto cultural, é uma construção representativa da comunicação oral. Ancorada num sistema simbólico de representação, revela intenção comunicativa e apresenta funções sociais e meios concretos de existência, em diferentes contextos, sendo estes aspectos fundamentais.

Focalizada sob diferentes pontos de vista, a aprendizagem inicial da escrita passou por mudanças conceituais ao longo do tempo. A perspectiva psicogenética da escrita rompeu com os chamados métodos tradicionais de alfabetização, ao considerar a escrita como um sistema de representação, com regras próprias e arbitrarias, e não como mera codificação. Segundo esta perspectiva, durante a alfabetização a criança descobre as propriedades do sistema alfabético mediante um processo construtivo, como também o faz em relação a outros objetos de conhecimento. Ao percorrer este caminho de descobertas o aprendiz realiza movimentos cognitivos progressivos na busca de compreender o que cada letra representa e como ocorre esta representação, elaborando hipóteses a respeito da construção da escrita.

No aprendizado da leitura e da escrita, o indivíduo realiza vasta gama de operações cognitivas, além de processar sinais visuais para transformá-los em formas invariantes que permitirão o reconhecimento dos traços que compõem as letras. Observa-se a alfabetização alicerçada em dinâmicas neurológicas intrincadas, como as funções executivas, a atenção e a memória, entre outras, que necessitam ser focalizadas na busca da compreensão das bases que sustentam as operações realizadas pelos aprendizes para ler e escrever.

No contexto da alfabetização, o processamento dos sons da fala torna-se também relevante. Ao perceber o caráter fonético da escrita, o aprendiz apoia-se na consciência fonológica, na tentativa de representar os sons da fala por letras, passando depois a assimilar as regularidades e irregularidades do sistema de escrita, de acordo com as normas ortográficas, nos casos que extrapolam a biunivocidade da relação entre sons e letras.

A consciência fonológica abarca a focalização do estrato sonoro da fala, sua segmentação e discriminação. Implica operações cognitivas envolvendo diferentes segmentos desta cadeia sonora, como palavras, rimas, aliterações, sílabas e fonemas, podendo alcançar maior ou menor complexidade. Vale salientar que as habilidades metafonológicas são desenvolvidas pelas crianças ao longo do tempo, sendo impulsionadas por suas vivências em relação à língua falada. Os pesquisadores indicam que o desenvolvimento destas habilidades segue do foco nos segmentos maiores para os menores, culminando na consciência fonêmica que, embora muitas vezes não seja explicitada pelo indivíduo, mantendo-se implícita, é essencial para o estabelecimento da relação entre fonemas e grafemas. Destaca-se aqui a observação de diferentes autores de que a consciência fonêmica se consolida concomitantemente com o processo de alfabetização.

Estudiosos sustentam o pressuposto de que a consciência fonológica e o aprendizado da leitura e da escrita apresentam uma reciprocidade causal, influenciando-se mutuamente. Nesse sentido, a consciência fonológica não seria nem um pré-requisito para a alfabetização, nem consequência da mesma.

Torna-se necessário lembrar, também, que a consciência fonológica ou consciência metafonológica é um aspecto da consciência metalinguística, juntamente com outros aspectos, tais como a consciência metatextual, a consciência sintática, a consciência morfológica e a consciência pragmática. De forma complementar, este conjunto possibilita a reflexão sobre a língua, tanto falada como escrita, relacionando-se também com a construção da mesma pelo aprendiz.

Ao se observar o desenvolvimento da leitura e da escrita, parece relevante considerar a complementariedade da visão psicogenética e da visão segundo a perspectiva fonológica, uma vez que a perspectiva psicogenética traz esclarecimentos diante das hipóteses formuladas pelas crianças e a perspectiva fonológica buscará esclarecer os processos realizados pelos aprendizes ao atingir a fonetização da

escrita. Não se trata, aí, de subjugar uma visão à outra, mas sim de buscar a complementariedade contida na dinâmica estabelecida entre as duas.

Diante do objetivo deste trabalho, de se observar as implicações da consciência fonológica no processo de alfabetização, pode-se sustentar, como já considerado ao longo do mesmo, que a consciência fonológica é, ao lado de outras, uma das dimensões implicadas no aprendizado da leitura e da escrita, com seu ápice de relevância no período em que o aprendiz se conscientiza de que a escrita representa os sons da fala, alcançando o princípio alfabético. Ainda assim, pode-se dizer que esta habilidade apoia o indivíduo mesmo após a apropriação do princípio alfabético, auxiliando-o no processo de automatização das relações entre sons e letras, o que torna a competência leitora mais autônoma e facilita também o conhecimento das regularidades ortográficas. Além disso, pode-se considerar que as habilidades metafonológicas poderão ser apoio para a leitura de palavras novas.

Observando-se o processo de alfabetização inserido dentro de um contexto maior de aprendizagem, não se pode deixar de visualizar o indivíduo aprendiz em si mesmo, com sua individualidade e modo próprio de lidar com a aprendizagem, inserido numa circunstância familiar e socioeducativa.

Reconhecemos, pois, a necessidade de o profissional mediador das dinâmicas de alfabetização - e nos concentraremos neste momento no psicopedagogo - movimentar-se como facilitador, no intuito de possibilitar ao aprendiz o desenvolvimento de seus potenciais e a superação de dificuldades.

Ao longo deste trabalho pudemos observar a complexidade inerente à aprendizagem da escrita e entendemos que o profissional que fará a mediação desse processo, tanto do ponto de vista preventivo quanto terapêutico, precisa necessariamente conhecer seus meandros, a fim de identificar o aspecto que requer uma mobilização mais intensificada. Seja na esfera institucional, seja na clínica, o profissional da Psicopedagogia necessitará amparar-se em sólidas bases teóricas acerca dos processos concernentes ao aprendizado da escrita, entre eles a consciência fonológica, estando assim abalizado para uma intervenção consistente. Ademais, atuará em constante diálogo e cooperação com outras especialidades, na busca da assertividade necessária a uma adequada mediação dos processos de aprendizagem.

O psicopedagogo, conhecendo as implicações da consciência fonológica no processo de alfabetização, e sabendo que esta poderá ou não se apresentar como fator deficitário na situação dada, incluirá em sua prática a avaliação das habilidades metafonológicas, de modo a identificar necessidades nessa esfera. A partir daí poderá promover e acompanhar seu desenvolvimento, mediante mobilização criteriosa e alicerçada em pressupostos teórico-práticos.

No decorrer desta pesquisa foi possível encontrar propostas e metodologias para se avaliar e mobilizar a consciência fonológica no âmbito educacional, o que possibilita ao psicopedagogo partir de bases consistentes para a realização deste trabalho. Contudo parece-nos que permanece a necessidade de se realizarem estudos reflexivos especificamente voltados à mobilização destas habilidades sob a ótica do atuar psicopedagógico, considerando a relação do indivíduo com a aprendizagem, os diversos aspectos que a condicionam, as diferentes dimensões do sujeito aprendente como um ser que pensa, sente e age, as articulações objetivas e subjetivas realizadas pelo indivíduo nas dinâmicas do aprender, os processos conscientes e inconscientes que envolvem aquele que aprende e aquele que ensina.

A mediação da consciência fonológica, nesse contexto, torna-se mais um elemento a ser evocado, ao lado de outros, no sentido de apoiar o aprendiz em sua realização e em seu posicionamento no mundo através da produção escrita.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ABED, Anita. O Jogo de Regras na Psicopedagogia Clínica: Explorando suas Possibilidades de Uso. Monografia. São Paulo: PUC-SP, 1996. (Monografia). In: recriar-se.com.br, Teóricos Produção Científica. Disponível em: <<https://recriar-se.com.br/site/teoricos-producao-cientifica/>>. Acesso em 19.01.2023.
2. ABED, Anita. Uma proposta educacional em torno da transdisciplinaridade. In: FAGALI, Eloísa (org). **Múltiplas faces do aprender: novos paradigmas da Pós-Modernidade.** (2ª edição revisada) São Paulo: Ed. Unidas, 2001, capítulo 2. In: recriar-se.com.br, Teóricos Publicações. Disponível em: <<https://recriar-se.com.br/site/teoricos-publicacoes/>>. Acesso em 04.02.2023.
3. Aguiar, Vera (Coord.), Assumpção, Simone, Jacoby, Sissa; ilustrado por Laura Castilhos. **Poesia fora da estante.** 16ª ed. Porto Alegre: Editora Projeto; CPL/PUCRS, 2008.
4. BEE, Helen. A criança em desenvolvimento [recurso eletrônico] / Helen Bee, Denise Boyd; tradução: Cristina Monteiro; revisão técnica: Antonio Carlos Amador Pereira. – 12. ed. – Dados Eletrônicos - Porto Alegre: Artmed, 2011
5. BOSSA, N. A. A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. 5a ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2019
6. Bruner, Jerome Atos de significação. ARTMED, 2001.
7. CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra; DIAS, Natália Martins; MONTIEL, José Maria. Desenvolvimento dos componentes da consciência fonológica no ensino fundamental e correlação com nota escolar. **Psico-USF**, v. 12, p. 55-64, 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pusf/a/sBwpkJ93LjDtmcXXhg3jpZv/?lang=pt>>. Acesso em 24.10.2021.
8. CARRAHER, T. N. REGO, L. L. B. O realismo nominal como obstáculo na aprendizagem da leitura, **CAD. PESQ.**, São Paulo (39): 3-10, Nov. 1981. Disponível em: < <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1614>>. Acesso em: 28.05.2022.

9. CÓDIGO DE ÉTICA DO PSICOPEDAGOGO, 2019. Disponível em: <https://www.abpp.com.br/wp-content/uploads/2020/11/codigo_de_etica.pdf>. Acesso em: 19.01.2023.
10. COSENZA, Ramon; GUERRA, Leonor. **Neurociência e educação**. Artmed Editora, 2009.
11. COSTA, Joana Simões de Melo et al. Funções executivas e desenvolvimento infantil: habilidades necessárias para a autonomia. **São Paulo: Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal-FMCSV**, 2016.
12. DE FREITAS, Gabriela Castro Menezes. **Consciência fonológica e aquisição da escrita: um estudo longitudinal**. 2004. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul Porto Alegre. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/Textos_Em_Psicolin/TESES%20DOUTORADO/Consci%C3%AAncia%20Fonol%C3%B3gica%20E%20Aquisi%C3%A7%C3%A3o%20Da%20Escrita-%20Um%20Estudo%20Longitudinal.pdf>. Acesso em: 26.05.2022.
13. DE LAJONQUIÈRE, Leandro. Piaget: Notas para uma teoria construtivista da inteligência. **Psicol. USP**, v. 8, n. 1, 1997. Disponível em: <http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/acervo_lajonquiere/PDF_SWF/288.pdf>. Acesso em: 24.04.2022.
14. DE MORAIS, Artur Gomes. Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização. 1ª ed.; 2ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.
15. DELLA GIUSTINA, Flávia Pinheiro; DE FREITAS ROSSI, TÂNIA. A consciência metalingüística pragmática e sua relação com a produção escrita. **RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada**, v. 46, n. 2, p. 29-51, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-48832008000200003&script=sci_arttext&tlng=en>. Acesso em: 17.10.2022.
16. DEUSCHLE, Vanessa Panda; CECHELLA, Cláudio. O déficit em consciência fonológica e sua relação com a dislexia: diagnóstico e intervenção. **Revista Cefac**, v. 11, p. 194-200, 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rcefac/a/vDx8fPdvsvqVpt9YGgTQy3JR/?lang=pt&format=html>>. Acesso em 20.01.2023.

17. FERNÁNDEZ, A. A Inteligência Aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artmed, 1991.
18. FERREIRO, E. & col. Relações de (in)dependência entre oralidade e escrita. Porto Alegre: Artmed, 2003.
19. FERREIRO, E. Reflexões sobre alfabetização, 26a ed., São Paulo: Cortez, 2011.
20. FERREIRO, Emília. O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos de pesquisa. São Paulo: Cortez, 2013.
21. FIGUEIREDO, Luis Cláudio. A metapsicologia do cuidado. In: **As diversas faces do cuidar: novos ensaios de psicanálise contemporânea**. Escuta, 2009.
22. GERMANO, Giseli Donadon; PINHEIRO, Fábio Henrique; CAPELLINI, Simone Aparecida. Desempenho de escolares com dislexia do desenvolvimento em tarefas fonológicas e silábicas. **Revista Cefac**, v. 11, p. 213-220, 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rcefac/a/DYPsxdgNdSvBC9QCqsv9psL/abstract/?lang=pt>>. Acesso em 20.01.2013.
23. LIMA, V. R. Inter-relação entre funções executivas e o processo de alfabetização. 2020. 92 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/11407>>. Acesso em: 28.05.2022.
24. Lopes, Flavia. O desenvolvimento da consciência fonológica e sua importância para o processo de alfabetização. **Psicologia Escolar e Educacional** [online]. 2004, v. 8, n. 2, pp. 241-243. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-85572004000200015>>. Epub 16 Dez 2010. ISSN 2175-3539. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572004000200015>. [acesso em 30.10.2021]
25. MEDEIROS, Mário; BEZERRA, Edileuza de Lima. Contribuições das neurociências ao processo de alfabetização e letramento em uma prática do Projeto Alfabetizar com Sucesso. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 96, p. 26-41, 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/DWfJyH4ms7ymzJWWzcQkF8G/?lang=pt>>. Acesso em: 07.07.2022.
26. Novaes CB, Mishima F, Santos PL. Treinamento breve de consciência fonológica: impacto sobre a alfabetização. **Rev. Psicopedagogia**, 2013;

- 30(93):189-200. Disponível em: <<https://cdn.publisher.gn1.link/revistapsicopedagogia.com.br/pdf/v30n93a05.pdf>>. Acesso em 30.10.2021.
27. Nunes, Cristiane, Frota, Silvana e Mousinho, Renata. Consciência fonológica e o processo de aprendizagem de leitura e escrita: implicações teóricas para o embasamento da prática fonoaudiológica. **Revista CEFAC** [online]. 2009, v. 11, n. 2, pp. 207-212. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1516-18462009000200005>>. Epub 08 Jul 2009. ISSN 1982-0216. Acesso em 30.10.2021.
28. Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências [recurso eletrônico] / organizado por Ministério da Educação – MEC; coordenado por Secretaria de Alfabetização - Sealf. – Brasília, DF: MEC/Sealf, 2020. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacacao/pdf/RENABE_web.pdf. Acesso em 22.11.2021.
29. ROTTA, Newra Tellechea; OHLWEILER, Lygia; DOS SANTOS RIESGO, Rudimar. **Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. 2ª edição Porto Alegre: Artmed 2017.
30. SCLIAR-CABRAL, Leonor. Avanços das neurociências para a alfabetização e a leitura. **Letras de Hoje**, v. 48, n. 3, p. 277-282, 2013. Disponível em: <revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/fale/article/view/12634/9905>. Acesso em: 06.07.2022.
31. SILVA, Daiane Marques; VAL BARRETO, Gustavo de. Contribuições da neurociência na aprendizagem da leitura na fase da alfabetização. **Revista Psicopedagogia**, v. 38, n. 115, p. 79-90, 2021. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862021000100008>. Acesso em: 08.07.2022.
32. SOARES, Magda. Alfabetização: a questão dos métodos. 1ª ed., 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.
33. SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista brasileira de educação**, p. 5-17, 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?lang=pt>>. Acesso em: 03.06.2022.

34. Weiss, Maria Lúcia Lemme. Psicopedagogia Clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. 12.ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.